



Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechniej
w Szczecinie

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 1 (38), 2018

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2018

MIĘDZYKARODOWA RADA NAUKOWA
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia
Milan Ďuriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Jarmila Honzíkóvá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska
Ladislav Várkoly, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Dariusz Zając, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunika Baron-Polańczyk
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI
THEMATIC EDITORS

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Socjologia – Marek Woś – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Językoznawstwo, literaturoznawstwo – Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI
LANGUAGE EDITORS

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski
Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY
STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Barbara Popiel

PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15, tel. (91) 422 04 22, fax (91) 4424 14 95
e-mail: redakcja@wshtwp.pl
www: <http://edukacjahumanistyczna.wshtwp.pl>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2018
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
www.wshtwp.pl
ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie
Szczecin 2018

www.twp.szczecin.pl
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek
Druk i oprawa: blurIT.pl

SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	7
STUDIA I ROZPRAWY	
Sandra Malinowska, Wybrane aspekty odbywania kary pozbawienia wolności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną	9
Monika Lewicka, Maternity and scientific career – a good team? Mother-Scientist at universities ...	21
Julia Podwysocka, <i>Travel coaching</i> jako forma edukacji ustawicznej ludzi dorosłych	33
Ngan Doanh M. Do, Linguistic diversity and ensuring the rights of ethnic minorities in Southeast Asia.....	45
Виталий Ачкан, Закономерности формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности	55
DONIESIENIA Z BADAŃ	
Marzanna Farnicka, Inetta Nowosad, Renata Socha, O możliwości zastosowania kategorii dobrostanu nauczycieli i zaangażowania w pracę w badaniach szkoły jako efektywnej organizacji	69
Irena Pufal-Struzik, Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów	87
Katarzyna Juszczuk-Frelkiewicz, International divorces in South Korea – demographic characteristics	99
Magda Lejzerowicz, Marzena Galbarczyk, <i>Szkoła a indywidualizacja</i>	113
Z DONIESIENIEM EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH	
Ewa Chmielewska, Aranżacja mebli i wystrój a komunikacja interpersonalna w klasie.....	131
Katarzyna Nanowska, Kompetencje komunikacyjne jako czynnik wpływający na efektywność działań podejmowanych przez profesjonalistów wobec osób w trudnych sytuacjach życiowych	143
Magdalena Parus, Jak przedstawić piosenkę, czyli Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu	163
RECENZJE	
Seria <i>Jakość życia: Jakość życia</i> , red. Piotr Żak, ss. 136; <i>Dobry sen</i> , red. Adam Cedro, ss. 152; <i>Jedź na zdrowie</i> , red. Piotr Żak, ss. 136; Jacek Krzysztofowicz, <i>Czasem trudne, zawsze dobre</i> , ss. 208; <i>Rodzina po ludzku</i> , red. Piotr Żak, ss. 144; <i>W związku z ciałem</i> , red. Adam Cedro, ss. 160; <i>O lęku bez strachu</i> , red. Piotr Żak, ss. 144; <i>Kłótnia na zgodę</i> , red. Adam Cedro, ss. 168; <i>Poukładaj sobie życie</i> , red. Piotr Żak, ss. 168; Katarzyna Klimek-Michno, <i>Przyjaźń na 102</i> , ss. 128; <i>Na lepszy początek</i> , red. Piotr Żak, ss. 160; <i>Bierz siły na zamiary</i> , red. Adam Cedro, ss. 200, Wydawnictwo „Charaktery”, Kielce 2017 (Barbara Popiel)	173
Robert B. Woźniak, <i>Socjoglobalistyka kręgów społecznych ludzi morza i przymorza</i> , Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Szczecin 2017, ss. 143 (Marek Woś)	180
INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI	185
ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA.....	189

CONTENTS

From the Editor	7
DISSERTATIONS	
Sandra Malinowska, Selected aspects of the penitentiary situation of persons with intellectual disabilities	9
Monika Lewicka, Maternity and scientific career – a good team? Mother-Scientist at universities ...	21
Julia Podwysocka, Travel coaching as a form of continuous education for adults	33
Ngan Doanh M. Do, Linguistic diversity and ensuring the rights of ethnic minorities in Southeast Asia	45
Vitaliy Achkan, Laws of formation of readiness of the future mathematics teachers for pedagogical activity	55
REPORTS OF THE RESEARCH	
Marzanna Farnicka, Inetta Nowosad, Renata Socha, The possibility of using the categories of Teachers Well-being and Commitment to the work in school effectiveness research (SER)....	69
Irena Pufal-Struzik, Creativity as an essential component of students' competence	87
Katarzyna Juszczuk-Frelkiewicz, International divorces in South Korea – demographic characteristics	99
Magda Lejzerowicz, Marzena Galbarczyk, <i>Individualization of education</i>	113
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS	
Ewa Chmielewska, Furniture arrangement and decoration vs interpersonal communication in a classroom	131
Katarzyna Nanowska, Communication competence as a factor influencing the effectiveness of actions taken by professionals to help people in difficult life situations	143
Magdalena Parus, How to present a song – Polish Song Museum	163
REVIEWS	
The series <i>Jakość życia: Jakość życia</i> , red. Piotr Żak, ss. 136; <i>Dobry sen</i> , red. Adam Cedro, ss. 152; <i>Jedz na zdrowie</i> , red. Piotr Żak, ss. 136; Jacek Krzysztofowicz, <i>Czasem trudne, zawsze dobre</i> , ss. 208; <i>Rodzina po ludzku</i> , red. Piotr Żak, ss. 144; <i>W związku z ciałem</i> , red. Adam Cedro, ss. 160; <i>O lęku bez strachu</i> , red. Piotr Żak, ss. 144; <i>Kłótnia na zgodę</i> , red. Adam Cedro, ss. 168; <i>Poukładaj sobie życie</i> , red. Piotr Żak, ss. 168; Katarzyna Klimek-Michno, <i>Przyjaźń na 102</i> , ss. 128; <i>Na lepszy początek</i> , red. Piotr Żak, ss. 160; <i>Bierz siły na zamiary</i> , red. Adam Cedro, ss. 200, Wydawnictwo „Charaktery”, Kielce 2017 (Barbara Popiel)	173
Robert B. Woźniak, <i>Socjoglobalistyka kręgów społecznych ludzi morza i przymorza</i> , Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Szczecin 2017, ss. 143 (Marek Woś).....	180
INFORMATION ABOUT THE UNIVERSITY LIFE.....	185
REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE SEMI-ANNUAL	189

Od Redakcji

Przekazujemy w Państwa ręce kolejny numer półrocznika „Edukacja Humanistyczna”, wydawanego przez Wyższą Szkołę Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Tradycyjne już proponujemy naszym Czytelnikom dwanaście artykułów poświęconych szeroko pojętym problemom nauk humanistycznych, stanowiących wynik zarówno studiów teoretycznych, jak i badań empirycznych. W wydaniu znalazły się również dwie recenzje interesujących pozycji książkowych. Mamy wielką nadzieję, że publikacje spotkają się z Państwa życzliwym zainteresowaniem oraz staną się inspiracją do dalszych badań i owocnych dyskusji.

Szczególne podziękowania składamy Autorom za nadesłanie wyników ich pracy badawczej oraz Recenzentom za cenne opinie. Dziękujemy za owocną współpracę i zaangażowanie.

Uprzejmie informujemy, że pod adresem: www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/ dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru czasopisma oraz numerów archiwalnych. Zapraszamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

Życzymy ciekawej lektury.

*Zastępca Redaktora Naczelnego
Anna Oleszak*

Sandra Malinowska
Uniwersytet Szczeciński

WYBRANE ASPEKTY ODBYWANIA KARY POZBAWIENIA WOLNOŚCI PRZEZ OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Wprowadzenie

Problematyce niepełnosprawności w dobie współczesnej poświęca się wiele uwagi, przede wszystkim za pośrednictwem środków masowego przekazu. Jedną z kwestii, które w ostatnim czasie stanowią przedmiot szerokiej debaty publicznej, stanowi osadzanie w zakładach karnych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Aspekt ten jest poruszany również przez Rzecznika Praw Obywatelskich, który podejmuje działania mające na celu zweryfikowanie nie tylko sytuacji penitencjarnej tej kategorii osadzonych, dotyczącej między innymi zapewnienia im bezpieczeństwa i sprostania ich określonym potrzebom, lecz także ustalenia samej zasadności umieszczenia w jednostce penitencjarnej. Jednym z przykładów tej inicjatywy było podjęcie w drugiej połowie 2015 roku weryfikacji przez pracowników Biura RPO sytuacji stu osadzonych z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, którzy przebywali w trzydziestu sześciu placówkach penitencjarnych¹. Działania te ukazały, że wśród przeanalizowanych przypadków zdarzały się osoby, które „prawdopodobnie nie powinny nigdy znaleźć się w więzieniu”², jak również takie, które mogą odbywać zasądzoną karę „tylko pod opieką specjalistów, korzystając z programów terapeutycznych, w warunkach zapewniających bezpieczeństwo zarówno im, jak i współosadzonym oraz funkcjonariuszom”³. Niewątpliwie zatem problematyka ta jest zarówno bardzo istotna, jak i aktualna w ujęciu społecznym. Z uwagi na to w niniejszej pracy podjęta zostanie próba ukazania wy-

¹ Rzecznik Praw Obywatelskich, *Niepełnosprawni intelektualnie lub psychicznie w jednostkach penitencjarnych. Problem systemowy. Materiały szczegółowe dotyczące sytuacji więźniów niepełnosprawnych intelektualnie lub psychicznie w jednostkach penitencjarnych*, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Konferencja%20prasowa%20RPO%202020marca%202016%20-%20informacje%20dodatkowe.pdf> [21.09.2017].

² Ibidem.

³ Ibidem.

branych aspektów sytuacji penitencjarnej osób z niepełnosprawnością intelektualną na obszarze terytorialnym Polski. Celem analizy jest nie tylko ukazanie zmian w zakresie postrzegania tej kategorii osadzonych na przestrzeni lat, lecz także podkreślenie konieczności podejmowania wobec nich adekwatnych oddziaływań penitencyjnych.

1. Ewolucja postrzegania niepełnosprawnych intelektualnie w polskim systemie penitencyjnym

Podjmując rozważania we wskazanym obszarze tematycznym, konieczne jest zdefiniowanie kluczowego pojęcia, jakim jest niepełnosprawność intelektualna (upośledzenie umysłowe). Zgodnie z zapisami Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń (ICD-10), rzeczony pojęcie definiowane jest jako zahamowany bądź też niepełny rozwój umysłowy, który wyraża się między innymi w upośledzeniu umiejętności pojawiających się w okresie rozwojowym i stanowiących o ogólnym poziomie inteligencji, to znaczy w zakresie umiejętności społecznych, poznawczych, mowy i motorycznych⁴. Nadmienić należy, że w powszechnie uznawanej klasyfikacji DSM-V niepełnosprawność intelektualna została ujęta wśród zaburzeń neurorozwojowych. Kryteria te „zalecają testowanie współczynnika inteligencji z jednoczesnym uwzględnieniem deficytów w funkcjonowaniu adaptacyjnym, ponieważ to one wpływają na osobistą niezależność i społeczną odpowiedzialność jednostki oraz w znacznym stopniu odpowiadają za problemy z wypełnianiem standardów rozwojowych i socjokulturowych”⁵.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną borykają się zatem z różnorodnymi ograniczeniami, których nasilenie uzależnione jest od stopnia upośledzenia umysłowego: lekkiego, umiarkowanego, znacznego bądź głębokiego. Ze względu na przedmiot niniejszych rozważań wśród dysfunkcji dotyczących jednostki z tego typu niepełnosprawnością wskazać należy przede wszystkim zaburzenia w dwóch sferach: społecznej oraz emocjonalno-motywacyjnej. Pierwsza z nich w szczególności dotyczy trudności w adekwatnym sprośtaniu określonym rolom i funkcjom społecznym, a także niemożności przeciwstawiania się negatywnym oddziaływaniom otaczającego środowiska. Zaburzenia w drugiej ze wskazanych płaszczyzn cechują się między innymi ograniczeniami w zakresie uczuć wyższych, kontroli nad impulsami, popędami, a także emocjami. Liczne trudności wiążące się z upośledzeniem umysłowym wskazywane są jako sprzyjające przestępczości wśród tej grupy społecznej⁶.

W początkowym okresie kształtowania się polskiego systemu penitencyjnego (po 1918 roku) nie uznano za konieczne tworzenia specjalnych zakładów karnych czy też oddziałów przeznaczonych dla osadzonych z niepełnosprawnością (również intelektualną).

⁴ R.J. Kijak, *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 18.

⁵ *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w postępowaniach sądowych i przed innymi organami*, red. M. Zima-Parjaszewska, Warszawa 2015, s. 22.

⁶ M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencyjna*, Warszawa 2003, s. 208–210.

Pierwsze zmiany nastąpiły na skutek międzynarodowych kongresów penitencjarnych, podczas których postulowano dostosowanie warunków odbywania kary pozbawienia wolności do potrzeb osobowych osadzonych⁷.

Istotna zmiana w postrzeganiu sytuacji i potrzeb skazanych z upośledzeniem umysłowym nastąpiła pod koniec trzeciej dekady XX wieku. Wówczas to polski system penitencjarny obejmował dualistyczny podział więzień, na które składały się te typu zwykłego oraz specjalnego. Druga ze wskazanych kategorii obejmowała między innymi zakłady o charakterze resocjalizacyjnym dla skazanych niezdeprawowanych bądź też nieznacznie zdeprawowanych. Wśród tego rodzaju jednostek penitencjarnych wyodrębnione zostały zakłady lecznicze⁸.

Następnym ważnym etapem mającym wpływ na kształtowanie się sytuacji penitencjarnej osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz chorych psychicznie było opublikowanie w 1958 roku wyników badań, które zostały zlecone przez centralną administrację penitencjarną. Ukazały one między innymi, że dla grupy osadzonych z niepełnosprawnością intelektualną niezbędne jest utworzenie specjalistycznych zakładów typu ośrodkowego. Miejsca te miało cechować zatrudnienie wykwalifikowanego personelu, umożliwianie osadzonym przysposobienia zawodowego oraz ogólnego, a także udzielanie im odpowiedniego wsparcia w okresie postpenitencjarnym⁹. Niewątpliwie cenną modyfikacją było zatrudnienie wykwalifikowanej kadry, z piśmiennictwa bowiem dowiadujemy się, że polskie więzennictwo z chwilą powstania i w pierwszych latach funkcjonowania nie dysponowało pracownikami odpowiednio przygotowanymi do podjęcia tak trudnej i odpowiedzialnej profesji, za jaką z pewnością uznać można służbę więzienną¹⁰.

Wszystkie postulowane i wskazane powyżej zmiany podejścia do więźniów z niepełnosprawnością intelektualną wdrażano etapowo na przestrzeni lat. Rozpoczęto od ustalenia możliwie najkorzystniejszych metod, a także form oddziaływania leczniczo-wychowawczego. Następny etap dotyczył kierowania skazanych, dotkniętych między innymi oligofrenią, do zakładów z przeznaczeniem dla osadzonych z deficytami w sferze psychicznej. Trzecia faza, której podwaliny stanowiła koncepcja odrębnego wykonywania kary w przypadku wielokrotnych recydywistów, przyjmowała, że tworzenie oddzielnych placówek w efekcie finalnym sprzyjać będzie stosowaniu zindywidualizowanych działań resocjalizacyjnych. We wspomnianych jednostkach penitencjarnych uwzględniono również oddziały wewnętrzne dla skazanych, wobec których zaistniała potrzeba zastosowania specjalistycznych środków leczniczo-wychowawczych. Ostatni z omawianych etapów wiązał się z tworzeniem

⁷ K. Pawlak, *Więzienia dla niepełnosprawnych fizycznie i psychicznie w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, red. B. Skafiriak, Kraków 2007, s. 55–56.

⁸ Ibidem, s. 56.

⁹ M. Gordon, *Postępowanie ze skazanymi niepełnoprawnymi psychicznie*, [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI. I Polski Kongres Penitencjarny zorganizowany przy współpracy Wydziału Zapobiegania Przestępczości i Wymiaru Sprawiedliwości Karnej Organizacji Narodów Zjednoczonych*, red. B. Hołyst, S. Redo, Warszawa 1996, s. 460.

¹⁰ J. Pomiankiewicz, *Dzieje więzienia w Chełmie*, Chełm 2011, s. 51.

w zakładach karnych oddziałów specjalnych, które przeznaczone były dla osadzonych borykających się z niepełnosprawnością intelektualną¹¹.

M. Gordon zaznacza, że model odrębnego traktowania skazanych z niepełnosprawnością intelektualną, który jest realizowany obecnie, stanowi wynik dłużejletnich doświadczeń o charakterze praktycznym. Zakłada on w szczególności potrzebę kierowania tych skazanych do zakładów stosujących szczególne środki leczniczo-wychowawcze, które organizowane są w formie oddziałów w zakładach karnych lub też aresztach śledczych. W tego rodzaju oddziałach specjalnych zatrudnia się wykwalifikowaną kadrę specjalistyczną, którą stanowią przede wszystkim lekarze psychiatry, psycholodzy, pedagogzy i instruktorzy terapii zajęciowej. Omawiany model zakłada także odstępstwa od przewidzianego regulaminem sposobu wykonywania kary wobec skazanych odrębnie traktowanych, co uzasadnia się przede wszystkim uznaniem ich niepełnosprawności. W tego rodzaju oddziałach przyjmuje się koncepcję kompleksowego traktowania skazanych z niepełnosprawnością intelektualną, która przejawia się w ich rehabilitacji w zakresie zdrowotnym i społecznym, a proces resocjalizacyjny występuje w postaci działalności o charakterze leczniczo-wychowawczym¹².

Mając na uwadze powyższe, warto zauważyć, że system penitencjarny wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną podlega ciągłej ewolucji. Podkreślić jednak należy, że zagadnienie to wymaga systematycznego poszerzania metod i form pomocy osadzonym borykającym się z tego rodzaju niepełnosprawnością.

2. Niepełnosprawność intelektualna a odbywanie kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym

Zgodnie ze wskazaniem *Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny wykonawczy (ze zmianami)* kara pozbawienia wolności wykonywana jest w trzech systemach: programowego oddziaływania, terapeutycznym oraz zwykłym. Wskazanie trzech możliwych systemów wykonywania kary pozbawienia wolności opiera się na założeniu, że oddziaływanie na osoby pozbawione wolności osiągnie zamierzony efekt tylko wtedy, gdy po poznaniu i dotarciu do czynników kryminogennych oraz dokonaniu diagnozy zostanie dobrany właściwy system wykonywania kary, a także odpowiednie środki oddziaływania¹³.

W celu zapewnienia osadzonym warunków niezbędnych do funkcjonowania w zakładzie karnym dokonuje się ich klasyfikacji. Kryteriami brany pod uwagę podczas podziału są w szczególności: wiek, uprzednie odbywanie kary pozbawienia wolności, umyślność lub nieumyślność czynu, a także stan zdrowia fizycznego i psychicznego. Podstawę dokonania tego rodzaju klasyfikacji stanowią w szczególności badania osobopoznawcze¹⁴.

¹¹ M. Kalaman, M. Kalaman, *Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec osób niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie w polskim więziennictwie w przeszłości i obecnie*, „Zeszyty Pedagogiczno- Medyczne” 2012, t. 18, s. 135–137.

¹² M. Gordon, *Postępowanie ze skazanymi...*, op.cit., s. 464–465.

¹³ K. Dąbkiewicz, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 280.

¹⁴ *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy*, Dz. U. Nr 90, poz. 557 ze zm., <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970900557> [21.09.2017].

Działania w zakresie prawidłowej klasyfikacji skazanego są niezmiernie istotne, ponieważ sprzyjają one zarówno zapewnieniu bezpieczeństwa każdemu, kto będzie odbywał karę pozbawienia wolności, jak również przeciwdziałaniu potencjalnym negatywnym oddziaływaniom jednostek, które są w znacznym stopniu zdemoralizowane¹⁵. Kwestia ta jest szczególnie istotna w przypadku osadzonych z niepełnosprawnością intelektualną, którzy w sytuacji niezapewnienia im prawidłowej ochrony i opieki personelu jednostki penitencjarnej mogą być narażeni na doświadczanie negatywnych zachowań ze strony współwięźniów, wyrażające się między innymi poprzez ich różnorodne wykorzystywanie¹⁶.

Z perspektywy prowadzonych rozważań w sposób szczególnie warto zwrócić uwagę na zagwarantowaną prawnie możliwość odbywania kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym. Forma ta jest przewidziana dla skazanych, wobec których zostało orzeczone jej zastosowanie w wyroku sądu, postanowieniu sądu penitencjarnego lub też na mocy decyzji komisji penitencjarnej¹⁷. Wśród celów odbywania kary pozbawienia wolności w analizowanej kategorii wskazać można „eliminowanie lub co najmniej ograniczanie czynników etiologicznych przestępstw popełnionych przez skazanych odbywających karę w tym systemie¹⁸”.

Nadmienić należy, że zgodnie z art. 96 Kodeksu karnego wykonawczego do odbywania kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym zaklasyfikowani mogą być skazani z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi (w tym skazani za przestępstwa z art. 197 do 203 Kodeksu karnego, które zostały popełnione w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych), a także z upośledzeniem umysłowym, uzależnieni od alkoholu albo innych środków odurzających lub psychotropowych, jak również skazani z niepełnosprawnością fizyczną, którzy wymagają oddziaływania specjalistycznego, w szczególności w zakresie opieki psychologicznej, lekarskiej, rehabilitacyjnej¹⁹. Podczas wykonywania kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym uwzględnia się przede wszystkim potrzebę zapobiegania pogłębianiu się patologicznych cech osobowości, przywracanie równowagi psychicznej oraz kształtowanie zdolności współżycia społecznego i przygotowania do samodzielnego życia w odniesieniu do określonego skazanego²⁰.

Podkreślenia wymaga fakt, że oddziały terapeutyczne mają przede wszystkim na celu udzielenie osadzonemu należytej pomocy i wsparcia adekwatnych do indywidualnych potrzeb jednostki, a determinowanych przede wszystkim określonym rodzajem niepełnosprawności. Zaletami tego rodzaju miejsc jest niewątpliwie to, że są one klasyfikowane według określonej specjalizacji (np. oddział terapeutyczny dla osób z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi lub upośledzeniem umysłowym). Walorem tego rozwiązania jest

¹⁵ S. Lelental, *Klasyfikacje skazanych i typologia zakładów karnych*, [w:] *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej. Człowiek a system*, red. P. Stępnia, Kalisz – Poznań 2014, s. 13.

¹⁶ *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016, s. 208.

¹⁷ K. Postulski, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2016, s. 705.

¹⁸ S. Lelental, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 326.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

również to, że wiąże się ono z dostosowaniem właściwej pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej do potrzeb danej grupy osadzonych, a także zatrudnianiem odpowiedniej kadry specjalistycznej. Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną cenne jest także prowadzenie terapii zajęciowej, ściśle zaplanowany plan dnia, czy też stosowanie programów, których celem głównym jest kształtowanie i rozwój umiejętności poznawczo-społecznych²¹. Co istotne, w przypadku omawianej kategorii osadzonych czas, w którym realizuje się oddziaływania terapeutyczne, nie jest określony, ma bowiem charakter zindywidualizowany, a ponadto jest uzależniony od postępów czynionych przez osadzonego²². Co więcej, w przypadku skazanych z niepełnosprawnością intelektualną do odbywania kary w systemie terapeutycznym nie jest wymagana ich zgoda²³. Dostrzec zatem można, że wskazane odmienne postępowanie wobec skazanych z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie kierowania i czasu trwania ich pobytu w systemie terapeutycznym odnieść można do specyfiki dysfunkcji, którymi są oni dotknięci.

Warto podkreślić, że odbywanie kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym realizowane jest „przede wszystkim na oddziałach o określonej specjalności”²⁴. Dla przedmiotowych rozważań cenną informacją będzie zatem to, jak wiele zakładów karnych na obszarze terytorialnym Rzeczypospolitej Polskiej jest przystosowanych do przyjęcia osoby skazanej, która boryka się z niepełnosprawnością intelektualną i skierowana została do oddziału terapeutycznego. W tabeli numer 1 zaprezentowano jednostki penitencjarne, w których według *Informacji o przeznaczeniu zakładów karnych i aresztów śledczych* wskazany czynnik stanowi dodatkową przesłankę do osadzenia w jednej spośród wymienionych placówek penitencjarnych.

Tabela 1. Jednostki penitencjarne dla osadzonych z niepełnosprawnością intelektualną

Województwo	Zakład karny/ areszt śledczy, w którym przesłanką osadzenia jest niepełnosprawność intelektualna
Dolnośląskie	ZK w Wołowie ZK w Kłodzku ZK w Oleśnicy
Kujawsko-Pomorskie	ZK w Grudziądzu ZK w Potylicach
Lubelskie	ZK w Chełmie
Lubuskie	—
Łódzkie	ZK w Łodzi ZK w Sieradzu

²¹ Ibidem, s. 447.

²² Ibidem, s. 327.

²³ *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, red. J. Lachowski, Warszawa 2016, s. 464.

²⁴ K. Postulski, *Kodeks karny wykonawczy...*, op. cit., s. 706.

Małopolskie	—
Mazowieckie	ZK w Płocku ZK w Siedlcach
Opolskie	ZK w Strzelcach Opolskich
Podkarpackie	ZK w Rzeszowie
Podlaskie	—
Pomorskie	ZK w Sztumie ZK w Czarnem AŚ w Starogardzie Gdańskim (wyznaczone cele)
Śląskie	ZK w Raciborzu ZK w Lublińcu
Świętokrzyskie	AŚ w Kielcach (wyznaczone cele)
Warmińsko-Mazurskie	ZK w Iławie
Wielkopolskie	ZK w Rawiczu ZK we Wronkach
Zachodniopomorskie	ZK w Goleniowie

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w *Informacji o przeznaczeniu zakładów karnych i aresztów śledczych według stanu na dzień 11 grudnia 2017*, <http://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-przeznaczenie-zk-i-as> [20.12.2017].

Informacje ukazane w tabeli numer 1 pozwalają stwierdzić, że w większości województw Polski występują jednostki penitencjarne, które są przystosowane do potrzeb wynikających z przyjęcia skazanego / tymczasowo aresztowanego z niepełnosprawnością intelektualną. Jednocześnie w czterech ze wskazanych jednostek samorządu terytorialnego takie oddziały w ramach zakładów karnych nie zostały utworzone, choć w jednym z nich znajduje się areszt śledczy uwzględniający wyodrębnienie cel dla osób ze wskazaną dysfunkcją. Należy jednak zauważyć, że na obszarach terytorialnych, na których nie występują placówki wyspecjalizowane w tym zakresie, znajdują się jednostki penitencjarne z oddziałami terapeutycznymi, specjalizujące się w pracy z osadzonymi, którzy potrzebują wsparcia w innych sferach (na przykład uzależnienie od alkoholu, uszkodzenie wzroku lub insulinoterapia)²⁵.

W kontekście prowadzonych rozważań podkreślić należy, że polski prawodawca w art. 96 § 4 KKW jako pierwszy, dominujący sposób odbywania kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym, wskazał „oddział terapeutyczny o określonej specjalizacji”²⁶. Liczba osadzonych w polskich zakładach karnych, którzy odbywają karę pozbawienia wolności w takiej formie, w każdym roku kształtuje się w sposób odmienny. W tabeli numer 2 ukazano zmiany w liczbie skazanych z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi lub upośledzeniem umysłowym (w tym z zaburzeniami preferencji seksualnych), którzy zostali

²⁵ *Informacja o przeznaczeniu zakładów karnych...*, op. cit., <http://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-przeznaczenie-zk-i-as> [20.12.2017].

²⁶ *Kodeks karny wykonawczy...*, op. cit.

zakwalifikowani do oddziałów terapeutycznych i przebywali w tych oddziałach na przestrzeni lat 2008–2016.

Tabela 2. Liczba osadzonych zakwalifikowanych do systemu terapeutycznego, przebywających na oddziałach specjalistycznych

Rok	I kwartał	II kwartał	III kwartał	IV kwartał
2008	1728	1735	1667	1699
2009	1653	1675	1663	1642
2010	1578	1635	1595	1593
2011	1529	1527	1486	1510
2012	1524	1541	1489	1497
2013	1487	1507	1483	1492
2014	1466	1445	1448	1466
2015	1457	1477	1476	1493
2016	1468	1490	1485	1507

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Informacji o wykonywaniu kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania (2008–2016)*, www.sw.gov.pl [11.12.2017].

Wskazać jednak należy, że w statystykach penitencjarnych wyodrębnia się także grupę osadzonych z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi oraz z upośledzeniem umysłowym (w tym z zaburzeniami preferencji seksualnych), która pomimo zakwalifikowania do oddziałów terapeutycznych z różnych względów przebywa poza nimi (tabela 3).

Tabela 3. Liczba osadzonych zakwalifikowanych do systemu terapeutycznego realizowanego na oddziale specjalistycznym, którzy w nim nie przebywają

Rok	I kwartał	II kwartał	III kwartał	IV kwartał
2008	228	246	224	228
2009	231	211	186	191
2010	172	183	171	162
2011	164	171	166	158
2012	154	150	139	151
2013	139	150	191	162
2014	179	182	176	161
2015	156	160	179	155
2016	142	126	140	127

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Informacji o wykonywaniu kary...*, op. cit.

Druga wskazana przez polskiego prawodawcę możliwość odbywania kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym odnosi się do skazanych, którzy realizują ją poza

oddziałami terapeutycznymi. Jest stosowana w szczególności wobec tych, w których opiniach bądź też orzeczeniach psychologiczno-penitencjarnych ujęto możliwość stosowania oddziaływań specjalistycznych poza oddziałem terapeutycznym²⁷.

Tabela 4. Liczba osadzonych zakwalifikowanych do systemu terapeutycznego realizowanego poza oddziałem specjalistycznym

Rok	I kwartał	II kwartał	III kwartał	IV kwartał
2008	0	0	0	0
2009	0	0	0	0
2010	0	0	0	0
2011	0	1	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
2014	0	0	2	2
2015	2	0	0	0
2016	0	0	0	0

Źródło: ibidem.

Analizując informacje zawarte w tabeli numer 4 można zauważyć, że na przestrzeni dziewięciu ukazanych lat liczba osób, które skorzystały z tej formy odbywania kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym, była niewielka. Jednocześnie zaprezentowane w tabelach 1–4 dane pozwalają stwierdzić, że we współczesnym polskim systemie penitencjarnym osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią odrębną kategorię skazanych i osadzonych. Niepodważalna jest zatem konieczność zapewnienia tym jednostkom godnych i adekwatnych warunków funkcjonowania w niewątpliwie trudnej dla nich rzeczywistości penitencjarnej.

Podsumowanie

Reasumując, można stwierdzić, że status penitencjarny osób z niepełnosprawnością intelektualną zmieniał się na przestrzeni lat. Kiedy w roku 1918 powstało polskie więzennictwo, nie dostrzegano, że zarówno sytuacja, jak i potrzeby bytowe każdego osadzonego są zindywidualizowane. Jednakże podczas ewolucji systemu penitencjarnego podejmowano stosowne działania mające na celu odpowiednią klasyfikację skazanych, co tym samym powinno umożliwić nie tylko odbycie wymierzonej zgodnie z obowiązującym prawem kary, lecz także podjęcie odpowiednich działań o charakterze wychowawczo-leczniczym. Warto podkreślić, że funkcjonowanie w warunkach izolacji penitencjarnej to istotna zmiana w życiu każdego człowieka, który jej doświadczył. Należy też nadmienić, że dla osób z niepełno-

²⁷ K. Dąbkiewicz, *Kodeks karny wykonawczy...*, op. cit, s. 442.

sprawnością intelektualną każda modyfikacja dotychczasowych warunków bytowych stanowi ogromne wyzwanie i wiąże się z rozlicznymi trudnościami, począwszy od aklimatyzacji w nowym miejscu, rozłąki z osobami najbliższymi, poznania obcych – nie zawsze życzliwych – osób czy też samodzielnego sprostania choćby czynnościom samoobsługowym. Istotne jest zatem dochowanie wszelkich starań, by osadzeni z niepełnosprawnością intelektualną odbywali karę pozbawienia wolności w systemie adekwatnym do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Ważne jest również, żeby do zakładów karnych nie trafiali ci, których niepełnosprawność nie została dostrzeżona, prawidłowo zdiagnozowana czy też uznana za istotną²⁸. Takie zdarzenia niewątpliwie nie tylko godzą w dobro człowieka dotkniętego dysfunkcją intelektualną, lecz także stanowią realne zagrożenie dla jego zdrowia oraz dalszego, i tak utrudnionego, funkcjonowania społecznego.

Bibliografia

- Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2003.
- Dąbkiewicz K., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012.
- Gordon M., *Postępowanie ze skazanymi niepełnoprawnymi psychicznie*, [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI. I Polski Kongres Penitencjarny zorganizowany przy współpracy Wydziału Zapobiegania Przestępczości i Wymiaru Sprawiedliwości Karnej Organizacji Narodów Zjednoczonych*, red. B. Hołyst, S. Redo, Warszawa 1996.
- Informacja o przeznaczeniu zakładów karnych i aresztów śledczych według stanu na dzień 11 grudnia 2017*, www.sw.gov.pl/strona/statystyka-przeznaczenie-zk-i-as [21.12.2017].
- Informacja o wykonywaniu kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania (2008–2016)*, www.sw.gov.pl [11.12.2017].
- Kalaman M., Kalaman M., *Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec osób niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie w polskim więziennictwie w przeszłości i obecnie*, „Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne 2012, t.18.
- Kijak R.J., *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013.
- Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, red. J. Lachowski, Warszawa 2016.
- Lelental S., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012.
- Lelental S., *Klasyfikacje skazanych i typologia zakładów karnych*, [w:] *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej. Człowiek a system*, red. P. Stępniaik, Kalisz – Poznań 2014.
- Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w postępowaniach sądowych i przed innymi organami*, red. M. Zima-Parjaszewska, Warszawa 2015.

²⁸ Rzecznik Praw Obywatelskich, *Niepełnosprawni intelektualnie...*, op. cit.

- Pawlak K., *Więzienia dla niepełnosprawnych fizycznie i psychicznie w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, red. B. Skafiriak, Kraków 2007.
- Pomiankiewicz J., *Dzieje więzienia w Chełmie*, Chełm 2011.
- Postulski K., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2016.
- Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016.
- Rzecznik Praw Obywatelskich, *Niepełnosprawni intelektualnie lub psychicznie w jednostkach penitencjarnych. Problem systemowy*, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Konferencja%20prasowa%20RPO%202%20marca%202016%20-%20informacje%20dodatkowe.pdf> [21.09.2017].

Sandra Malinowska

Wybrane aspekty odbywania kary pozbawienia wolności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną

W przedstawionym artykule ukazano wybrane aspekty sytuacji penitencjarnej osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. Rozważania uwzględniają rys historyczny, dotyczący ewolucji nie tylko systemu więziennictwa w tym zakresie, lecz także podejścia do osadzonych z tego rodzaju dysfunkcją. Ponadto omówione zostały kwestie związane z odbywaniem kary pozbawienia wolności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w systemie terapeutycznym, uzupełnione danymi statystycznymi, które ukazują liczbę osadzonych w tym trybie w latach 2008–2016.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, więziennictwo, system terapeutyczny.

Selected aspects of the penitentiary situation of persons with intellectual disabilities

The article presents selected aspects of the penitentiary situation of persons with intellectual disabilities in Poland. The considerations take into account the historical outline of the evolution of the prison system in this respect and the approach to prisoners with this kind of dysfunction. In addition, issues related to the imprisonment of persons with intellectual disability in the therapeutic system were also discussed, which were supplemented with statistical data showing the number of intellectually disabled prisoners in 2008–2016.

Keywords: intellectual disability, prison system, therapeutic system.

Monika Lewicka
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

MATERNITY AND SCIENTIFIC CAREER – A GOOD TEAM? MOTHER-SCIENTIST AT UNIVERSITIES

Introduction

The widely commented issue of maternity is a subject of interest of many fields of study and many discussions held in various dimensions of social life. There is still a firm conviction that maternity is a basic (biological) and social function (frequently perceived as responsibility) of every woman¹, being treated as, “the only career path monopolized by women”². Women’s reluctance to have a child is thought of as a derogation from the standard, deviation, a sign of her immaturity, or even her being “unfeminine”³. Even though these opinions continue to function, the approach to maternity has changed. What influenced this process are a number of social and cultural changes, including economic changes.

Nowadays, maternity is discussed from an individual’s angle, as a matter of personal choice of a woman in terms of their hierarchical value. It takes the form of ethical imperatives. A woman makes a decision to become a mother taking into account many factors, e.g. health, maturity to be a mother, having a responsible partner, economic conditions, or a professional career⁴. Today, the necessity of reconciliation between a professional career and family life becomes more and more common. The phenomenon of having multiple roles has been the subject of interest of scientists representing many scientific fields.

Research shows that it is still harder for women on many levels of social life, where they encounter quite a number of obstacles / difficulties. Certain terms like “glass ceiling”,

¹ Keywords underlining the myth of maternity are “command”, “mission”, “insinct”, “the natural vocation of a woman”, cf. K. Dzwonkowska-Godula, *Poglądy młodych kobiet na rolę matki we współczesnym świecie. Komunikat z badań*, [in:] M. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, p. 54.

² M. Budrowska, *Macierzyństwo jako...*, op. cit., p. 14.

³ K. Dzwonkowska-Godula, *Poglądy młodych kobiet...*, op. cit., p. 54.

⁴ J. Dereęowska, M. Majorczyk, *Konteksty współczesnego macierzyństwa. Perspektywa młodych naukowców*, Poznań 2012, p. 7.

“sticky floor”⁵ “leaking pipeline” have already been defined which characterise the problems that women must face on a path of the development of their careers, especially when their social functions are taken into account.

1. Social role of modern women

The social role should be understood as a set of expectations towards an individual that are related to having a particular social status (when it comes to women, it is usually gender)⁶. Social function is determined by culture and an individual’s personality⁷.

Roles of women which result from their biological characteristics as well as those assigned by society are above all: a mother, wife, employee (in any order). Only until recently, being a mother (The Polish Mother stereotype) and a wife indicated being a woman. These roles gave a certain social prestige to women⁸. Substantial changes occurred within each of these roles, changes caused by social-cultural conditions⁹. The social position of women has changed significantly when they became a part of active population. A woman who is a mother and an employee at the same time often experiences a so-called “conflict of roles”.

The issue of the conflict of roles emerged over 50 years ago¹⁰. It has been observed that the necessity of participation in a certain organisation is in discord with the necessity of participation in other social groups. Basing on this observation, an inconsistent pressure in terms of work and family is visible; they concern women mostly. It has been established that a woman trying to meet the requirements of those roles is subjected to constant pressure because the necessity of acting as one makes it difficult / impossible to act as another. Reconciliation between the family life and work life is often the source of the conflict of roles¹¹.

J. Greenhaus and N. Beutell define the conflict of roles as an inconsistent pressure at work and within a family, where the requirements of one role make it difficult to fulfil the other role. One of the effects of that phenomenon is the conflict of work – family roles that takes on two forms: work demands complicating the family life (conflict: work – fami-

⁵ The terms “glass ceiling”, “sticky floor” refer to the invisible barriers that limit employers, usually women, in professional advancement. It refers to the women that perform management duties, and it symbolises an opportunity of advancement and its unavailability at the same time. Cf. *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, ed. A. Titkow, Warszawa 2003.

⁶ W. Duda, *Role społeczne kobiet-między życiem rodzinnym a pracą zawodową*, [in:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, ed. J. Matejek, K. Białożył, Kraków 2015, p. 122.

⁷ Ibidem.

⁸ D. Gębuś, *Rodzina. Tak, ale jaka?* Warszawa 2006, p. 44.

⁹ W. Duda, *Role społeczne kobiet...*, op. cit., p. 121–122.

¹⁰ R.L. Kahn, D.M. Wolf, R. Quinn, J.D. Snoek, R.A. Rosenthal, *Organizational Stress*, New York 1964, <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1993&context=aerc> [20.03.2017].

¹¹ J. Kowalczyk, *Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-afd76d69-e8df-4263-b768-c3c6a6878cbb/c/Kowalczyk_Rzepa.pdf [20.03. 2017].

ly), and family obligations hindering work performance (conflict: family – work)¹². The necessity of making a choice raises tension within a family¹³. The desire for personal fulfilment in one's professional area is often in conflict with the need, or even "the responsibility" of maternity¹⁴.

The conflict of Mother-Scientists roles was defined as a situation "when the requirements of a scientist work and raising a child that a woman has to meet while being a mother prevents that woman from achieving the aims of a scientist (formal conditions of working at the university) or, respectively, of being a mother (i.e. providing livelihoods, creating a safe place for physical as well as emotional growth, forming and maintaining relationship with a child that develops towards respect and trust) that are in a research entitled »Functioning of Mother-Scientists in the field of family and professional life«"¹⁵.

2. A modern mother – "The Polish Mother" or "Superwoman"

Anna Titkow, Danuta Duch-Krzystoszek and Bogusława Budrowska, among others, examined the issue of modern women-mothers; they used the term "The Polish Mother" to describe a type of women "that is overburdened, sacrificing herself for her loved ones, convinced of her irreplaceable competency as a family-life manager"¹⁶. Later in their study, the authors write that such a woman limits her subjectivity multiple times, reducing her being to maternity, which B. Budrowska describes as a total institution. Budrowska also states that giving birth to a child is a turning point in a woman's life because it initiates important changes in her biography, modifying her goals and priorities¹⁷.

In the article in Newsweek entitled "Perfect and Furious", we can read that modern mothers are more and more frustrated. The reason for this is years of living being overwhelmed by requirements, with the conviction that a modern mother has to work, raise a family, and look pretty on top of that, and best not to complain". Women show that linking work and family life is one of their myths of success". They show more and more often that idealisation of women-mothers is tough and leads to frustration. Modern mothers are "primed, well-educated, they raise children and they are furious"¹⁸.

¹² A.M. Zalewska, *Konflikty „praca-rodzina” oraz ich źródła i skutki w zależności od płci i posiadania dzieci*, [in:] *Kobiecość w obliczu zmian. Studia interdyscyplinarne*, ed. A. Chybicka, B. Pastwa-Wojciechowska, Kraków 2009, p. 102–105.

¹³ *Uniwersyteckie gry – czy płęć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne*, ed. M. Grochowska, W. Sawczuk, Toruń 2011, p. 5.

¹⁴ *Funkcjonowanie matek-naukowców w obszarze życia rodzinnego i zawodowego*, team leader E. Paprzycka, <http://docplayer.pl/5772917-Funkcjonowanie-matek-naukowcow-w-obszarze-zycia-rodzinnego-i-zawodowego.html> [10.01.2017].

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ A. Titkow, D. Duch-Krzystoszek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa 2004, p. 65.

¹⁷ B. Budrowska, *Macierzyństwo: instytucja totalna?*, [in:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, ed. J. Brach-Czaina, Białystok 1997, p. 297.

¹⁸ M. Wąsowski, *Zadbane, wykształcone, pracują, wychowują dzieci i są wściekle*. "Newsweek": "Polskie matki sfrustrowane i wypalone", <http://natemat.pl/103645,zadbane-wykształcone-pracuja-wychowuja-dzieci-i-sa-wściekle-newsweek-polskie-matki-sfrustrowane-i-wypalone> [10.04.2017].

The reports concerning the role of a modern woman-mother show the ideal of a mother: “an ideal mother is perfect on many levels of life, and reconciliation often contradictory issues gives her happiness, which is the determinant of the discussed idea” [the so-called “superwoman”¹⁹]²⁰. A child is a priority for her, but it does not mean that a woman loses herself in maternity and neglects her other roles; on the contrary, because of her integrity and commitment she is able to mediate between the family and professional life. That ideal is not always feasible. Women point to the feeling of fatigue, impatience, the overburden of role, depression²¹. According to the report “Maternity every day”, mothers are tired of the seriousness of the role of a mother, for which they are often held accountable²².

Modern women adopt different strategies of their careers’ development, which is a result of the difficulty to reconcile work and motherhood. The first group of women is that in which they postpone the so-called “domestic” period (even up to 40 years old). They are convinced that the earned position will help in accessing the labour market again. The women that decide to have a baby before entering the labour market belong to the second group. Their strategy is based on starting a family rather early, raising children and being still “young enough” to find a job. The third group is comprised of women that try to be professionally involved to the maximum, and according to them a child is not an obstacle; these women work even during their maternity leave. Women of another group are those that retire from work for the benefit of motherhood. They often declare that “later” they may return to the labour market, although in reality, they do not include such a return in their future plans. The last group are the women that did not, and do not plan their professional life (they did not and do not have a job), and the birth of a child frees them from thinking about the future for a while²³.

3. Specification of a scientific work

Research and a teaching job at the university, beside teaching assignments with students, requires a scientific research and publishing its results (in ranked scientific journals)²⁴, delivering papers at conferences (best if international). It is suggested for an employee to realize research projects (national as well as international). Additionally, an academic employee makes a number of organisational activities, sits on various boards and teams. An academic has to be available for students during office hours and duties.

¹⁹ The term “superwoman” refers to the stereotype of a woman who is fulfilled with being a loving and responsible mother, who is a good wife, and does not forget about her own needs at the same time; she is often employed. Cf. *Spoleczna rola matki – wyzwania wspolczesnego macierzyństwa. Raport z badania 2015*, <https://rops-katowice.pl/dopobrania/2015.07.31-raport.pdf> [13.04.2017], p. 181.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² *Raport z badania “Z macierzyństwem na co dzień” na potrzeby programu AXA “Wspieramy mamy”*, https://axa.pl/fileadmin/produkty/centrum_klienta/aktualnosci/z_macierzyństwem_na_co_dzien.pdf [21.03.2017], p. 58.

²³ Cf. W. Duda, *Role społeczne kobiet...*, op. cit., p. 128.

²⁴ *Kariera na uczelni jako nauczyciel akademicki*, <https://www.careers.uni.wroc.pl/media/uploads/karieraakadem.pdf> [12.03.2017].

An academic, due to the fact that it is a position which people working at a university are hired for, is a part of the group of academics defined as “a specialist engaged in conceptual work and creating new knowledge, products, services, methods and systems, also managing new research projects related to the implementation of these tasks”²⁵.

An academic has usually few classes with students²⁶, which is why he / she has quite a lot of time for scientific work. There could hardly be a better myth. Teaching is just a top of the mountain. What is beneficial is that scientific articles or papers for a conference may be prepared anywhere. There are also no deadlines. It is often an academic himself / herself that manages his / her time after classes. The internet improves communication; freedom is apparent, though. Scientific work takes time and an appropriate approach and motivation. Measurement of the results is extremely difficult. Repeatedly this work requires an almost 24-hour engagement (e.g. project realisation). One can also work at home. It frequently leads to disturbances in leading the family life; it is also difficult to separate the work sphere from the other spheres in life²⁷. Work then pervades the family life and is not regulated by any time shifts, e.g., evening work, night work, work during the weekends.

The character of a scientific work is based on the fact that it does not close within the timeframe, but often influences one’s commonness, the way of thinking. In the case of women-scientists, their scientific career is prolonged as a result of maternity (and parental) leaves. It is also important that the simultaneous attempt of reconciliation between scientific work and raising a child / children causes a woman to lose sleep. On the other hand, the profession of researcher, which requires a constant acquisition and furthering of knowledge, through a flexible form of work may give an opportunity for reconciliation between work and raising a child, e.g., in a situation where one of the parents must stay longer at work (such a situation has become more common recently)²⁸. The character of a scientific work has interfered with family life multiple times, resulting in relationships breakdown²⁹.

At this point, it is important to mention an existing stereotype referring to the professional career, because it is usually perceived as requiring many sacrifices and withdrawal from family life. The stereotype of a scientist 100% devoted to their work still functions. It is a model that in any way does not accept a position and experience of women that want to

²⁵ Further in the dictionary, there is an instantiation that PhD students conducting research and development studies, research scientists, academics, and technologists with third degree education employed at the universities, researchers and others with third degree education employed in research and development in other units conducting research and development studies. *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/341,pojcie.html> [10.03.2017].

²⁶ Annual numbers of hours for an academic amounts from 120–240 hours, Dz.U. z dnia 15 listopada 2016 r., <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001842/O/D20161842.pdf> [12.03.2017].

²⁷ M. Grochalska, *Work-Life Balance a kariera naukowa kobiet: bilans szans i zagrożeń*, [in:] *Uniwersyteckie gry...*, op. cit., p. 79–81.

²⁸ D. Jedlikowska, *Gender gap w przestrzeni akademickiej. Trajektorie karier naukowych kobiet zarządzających szkolnictwem wyższym*, [in:] *Uniwersyteckie gry...*, op. cit., p. 50–51.

²⁹ *Uniwersyteckie gry...*, op. cit., p. 5.

keep the balance between their job at a university and their families³⁰. Mother-Scientists are faced with a difficult task to remove this stereotype.

4. Women-scientists' maternity – opportunities and obstacles

U. Beck writes about the difficulties of reconciliation between work and family life, where he points at the conflict between the professional and the family role of women. He considers this conflict to be an ongoing challenge between maternity and work, between one's own life and the life for others³¹. It is particularly visible among women-scientists who decide to opt for a profession that requires a constant development, while still raising children. Attempts to reconcile the work sphere and the family sphere is often walking a fine line for those women, resulting in being snowed under responsibilities.

According to M. Strykowska, we can distinguish between a few barriers that women have to face: social-cultural, organisational and psychological. The first kind of barrier refers to the stereotypes that are linked to sex, which leads to describing certain professions as "female professions" – that is, these professions that reflect the perception of femininity of a certain society. Organisational barriers are those, which have an impact on women's operating in a workplace, e.g., such phenomena as "glass ceiling", "sticky floor", "glass wall", and "glass escalator" effects³². The third kind are those barriers which are faced only by women: attributing one's success to external factors, and one's failures to internal factors, internal resistance causing fear of success, low self-esteem³³.

It is essential to present the dimension of the woman-scientist conflict:

1. Time dimension – lack of time for conducting studies, physical and psychological exhaustion linked to raising a child, limited time for a scientific work caused by the responsibilities associated with having a child / children.
2. Financial dimension – increased financial needs linked to an additional family member, abandonment of scientific research for the benefit of educational work.
3. Emotional dimension – stress connected to the attempt to reconcile professional duties with household chores; frustration resulting from the role of mother overlapping in time with the role of a developing scientist; lack of time for creating a bond with a child, the pain of separation from a child.

In such a situation, a question should be raised whether Mother-Scientists perceive having a baby and being a mother as a loss and a restraint in a professional career, or as

³⁰ *MaMa na uczelni i tata też*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_12/9de563efac1050f4ef791dd86db065f1.pdf [15.12.2016].

³¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka: W drodze do innej nowoczesności*, translated by B. Baran, Warszawa 2004, p. 164.

³² M. Strykowska, *Zmiana stereotypu w sferze pracy zawodowej kobiet*, [in:] *Męskość-kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, ed. J. Miluska, P. Boski, Warszawa 1999, p. 227; *Szklany sufit...*, op. cit., p. 9–10.

³³ L. Willan-Horla, "Miotanie się między powinnościami", *czyli jak wykształcone kobiety starają się łączyć sferę zawodową i rodzinną*, [in:] *Uniwersyteckie gry...*, op. cit., p. 61.

an opportunity for a further development?³⁴ Modern Mother-Scientists are willing to work, and their working life brings them a lot of fascinating elements. Simultaneously, those women suffer from mother guilt, a perpetual conflict between responsibilities, and a sense of insecurity concerning neglecting their child, exhaustion, because they do not give themselves the permission to rest. It is connected with an existing ideal of a so-called “total maternity” in our culture³⁵. Young mothers fear that intellectual and time investment in work may negatively affect their relationships with children; however, it is linking those two spheres that gives those women a feeling of fulfilment³⁶. This phenomenon is proven by A. Titkow’s studies that show that educated women notice the possibility of linking their professional and family life more often, and they do not fully approve of the traditional roles in a family³⁷.

A. Domaradzka points out that the responsibilities associated with having a baby and looking after it are the cause of a reduced mobility of women in scientific fields³⁸. Having a child, especially more than one, is a factor of delay of a scientific career. It is particularly visible during the process of writing a dissertation, or immediately after³⁹. What is particularly unfriendly in terms of work for the surveyed women are low wages. For young mothers, their superior’s approach toward maternity is particularly important⁴⁰. Mother-Scientists see the central point of the conflict in the difficulty concerning the inability of separation between the scientific work and family life. One of the women examined by L. Willan-Horla working at a university, holding a doctoral degree says that “when I want to separate these two spheres – when I’m with my children, I am really with them, and when I’m at work, I am at work and I don’t think about my children”⁴¹.

Conclusions

To determine without ambiguity whether maternity is an obstacle in a professional career is not easy. Relationships within a marriage/partnership should be taken into account, as they determine the pace of the professional development of women. The studies among women working at universities conducted by D. Jedlikowska show that having more time due to leading a single life does not translate into faster scientific career development. What is more, not having a family does not equate to a woman’s happiness; it is hardly so.

³⁴ Cf. *Kobieta naukowiec po urodzeniu dziecka*, <https://www.deon.pl/inteligentne-zycie/firma-praca-i-kariera/art,30,kobieta-naukowiec-po-urodzeniu-dziecka.html> [20.10.2016].

³⁵ D. Jedlikowska, *Gender gap...*, op. cit., p. 50.

³⁶ L. Willan-Horla, “*Miotanie się...*”, op. cit., p. 72; D. Jedlikowska, *Gender gap...*, op. cit., p. 50.

³⁷ A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet*, Warszawa 2007, p. 162–169.

³⁸ Cf. *Kobieta naukowiec...*, op. cit.

³⁹ J. Piotrowska, *Konferencja “Płeć w nauce – przeszkoda czy atut? Kariery naukowe a życie prywatne”*, <http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/550641.html> [10.12.2016].

⁴⁰ Cf. *Kobieta naukowiec...*, op. cit.

⁴¹ L. Willan-Horla, “*Miotanie się...*”, op. cit., p. 65.

Some women state that it is the family that motivates them to develop their scientific career⁴². The help of the family (e.g. the possibility of leaving a child in the care of its grandmother) and an active engagement of the partner / husband in the family life favours connecting motherhood with a professional career⁴³.

A campaign “Mama na uczelni” (Eng. “Mum at University”), which was under the patronage of Ministry of Science and Higher Education, conducted a few years ago accounts for the importance of the issue of reconciliation between a research-teaching work and motherhood. Among its postulates were such issues as the support of daily life, adjusting the university space to the needs of young parents, creating company nurseries and kindergartens, popularisation of pro-parenthood attitudes⁴⁴. Another initiative of that type was another edition of the government programme “Maluch na uczelni” (Eng. “Baby at University”)⁴⁵; despite all this, the number of universities that created any support for parents in terms of childcare (nursery/kindergarten) is not optimistic. According to the data of the departmental programme, 11 universities took part in “Maluch Plus” (Eng. “Baby plus”) edition 2017 with module 3 (targeting universities)⁴⁶. It is worth noting that a scientific environment is a place where “all views and trends observed on the labour market are intensified”. It is a place reluctant to change, characterised by the aversion to any grass-roots initiatives, which results directly in a lack of improvement of the young mothers’ position on a scientific labour market⁴⁷.

Bibliography

- 11 milionów na żłobki na uczelniach, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/11-milionow-na-zlobki-na-uczelniach.html> [11.03.2017].
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka: W drodze do innej nowoczesności*, translated by B. Baran, Warszawa 2004.
- Budrowska B., *Macierzyństwo: instytucja totalna?*, [in:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, ed. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.
- Budrowska M., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.

⁴² D. Jedlikowska, *Gender gap...*, op. cit., p. 52. This research was conducted in Kraków.

⁴³ L. Willan-Horla, “Miotanie się...”, op. cit., p. 71.

⁴⁴ *Rusza kampania “MaMa na uczelni”*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/rusza-kampania-mama-na-uczelni,archiwum,1.html> [20.11.2016].

⁴⁵ The programme “Maluch na uczelni” has been taking place since 2011. The principles of the programme were elaborated by the Ministry of Labour and Social Policy and Ministry of Science and Higher Education: *11 milionów na żłobki na uczelniach*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/11-milionow-na-zlobki-na-uczelniach.html> [11.03.2017].

⁴⁶ *Wyniki konkursu “Maluch plus” – edycja 2017*, <https://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-nad-dzieckiem-w-wieku-do-lat-trzech/resortowy-pogram-maluch-plus/rok-2017/wyniki-konkursu-maluch-plus---edycja-2017/> [10.10.2017]. Universities were located in the territory of the following voivodeships: dolnośląskie (1), kujawsko-pomorskie (1), lubelskie (2), małopolskie (3), mazowieckie (2), pomorskie (1), wielkopolskie (1).

⁴⁷ See *Kobieta naukowiec...*, op. cit.

- Dereęowska J., M. Majorczyk, *Konteksty współczesnego macierzyństwa. Perspektywa młodych naukowców*, Poznań 2012.
- Duda W., *Role społeczne kobiet-między życiem rodzinnym a pracą zawodową*, [in:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, ed. J. Matejek, K. Białożył, Kraków 2015.
- Dz.U. z dnia 15 listopada 2016 r.,
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001842/O/D20161842.pdf> [12.03.2017].
- Dzwonkowska-Godula K., *Poglądy młodych kobiet na rolę matki we współczesnym świecie. Komunikat z badań*, [in:] M. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
- Funkcjonowanie matek-naukowców w obszarze życia rodzinnego i zawodowego*, team leader E. Paprzycka, <http://docplayer.pl/5772917-Funkcjonowanie-matek-naukowcow-w-obszarze-zycia-rodzinnego-i-zawodowego.html> [10.01.2017].
- Gębuś D., *Rodzina. Tak, ale jaka?*, Warszawa 2006.
- Grochalska M., *Work-Life Balance a kariera naukowa kobiet: bilans szans i zagrożeń*, [in:] *Uniwersyteckie gry – czy płeć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne*, ed. M. Grochowska, W. Sawczuk, Toruń 2011.
- Jedlikowska D., *Gender gap w przestrzeni akademickiej. Trajektorie karier naukowych kobiet zarządzających szkolnictwem wyższym*, [in:] *Uniwersyteckie gry – czy płeć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne*, ed. M. Grochowska, W. Sawczuk, Toruń 2011.
- Kahn R.L., Wolf D.M., Quinn R., Snoek J.D., Rosenthal R.A., *Organizational Stress*, New York 1964, <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1993&context=aerc> [20.03.2017].
- Kariera na uczelni jako nauczyciel akademicki*, <https://www.careers.uni.wroc.pl/media/uploads/karieraakadem.pdf> [12.03.2017].
- Kobieta naukowiec po urodzeniu dziecka*, <https://www.deon.pl/inteligentne-zycie/firma-praca-i-kariera/art,30,kobieta-naukowiec-po-urodzeniu-dziecka.html> [20.10.2016].
- Kowalczyk J., *Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-afd76d69-e8df-4263-b768-c3c6a6878cbb/c/Kowalczyk_Rzepa.pdf [20.03.2017].
- MaMa na uczelni i tata też*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_12/9de563efac1050f4ef791dd86db065f1.pdf [15.12.2016].
- Piotrowska J., *Konferencja “Płeć w nauce – przeszkoda czy atut? Kariery naukowe a życie prywatne”*, <http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/550641.html> [10.12.2016].
- Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/341,pojecie.html> [10.03.2017].
- Raport z badania “Z macierzyństwem na co dzień” na potrzeby programu AXA “Wspieramy mamy”*, https://axa.pl/fileadmin/produkty/centrum_klienta/aktualnosci/z_macierzynstwem_na_co_dzien.pdf [21.03.2017].

- Rusza kampania "MaMa na uczelni", <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/rusza-kampania-mama-na-uczelni,archiwum,1.html> [20.11.2016].
- Spółeczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa. Raport z badania 2015, <https://rops-katowice.pl/dopobrania/2015.07.31-raport.pdf> [13.04.2017].
- Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska, ed. A. Titkow, Warszawa 2003.
- Strykowska M., *Zmiana stereotypu w sferze pracy zawodowej kobiet*, [in:] *Męskość-kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, ed. J. Miluska, P. Boski, Warszawa 1999.
- Titkow A., *Tożsamość polskich kobiet*, Warszawa 2007.
- Titkow A., D. Duch-Krzystoszek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa 2004.
- Uniwersyteckie gry – czy płęć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne, ed. M. Grochowska, W. Sawczuk, Toruń 2011.
- Wąsowski M., *Zadbane, wykształcone, pracują, wychowują dzieci i są wściekłe*. "Newsweek": "Polskie matki sfrustrowane i wypalone", <http://natemat.pl/103645,zadbane-wykształcone-pracuja-wychowuja-dzieci-i-sa-wsciekle-newsweek-polskie-matki-sfrustrowane-i-wypalone> [10.04.2017].
- Willan-Horla L., "Miotanie się między powinnościami", czyli jak wykształcone kobiety starają się łączyć sferę zawodową i rodzinną, [in:] *Uniwersyteckie gry – czy płęć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne*, ed. M. Grochowska, W. Sawczuk, Toruń 2011.
- Wyniki konkursu "Maluch plus" – edycja 2017, <https://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-nad-dzieckiem-w-wieku-do-lat-trzech/resortowy-pogram-maluch-plus/rok-2017/wyniki-konkursu-maluch-plus---edycja-2017/> [10.10.2017].
- Zalewska A.M., *Konflikty „praca-rodzina” oraz ich źródła i skutki w zależności od płci i posiadania dzieci*, [in:] *Kobiecość w obliczu zmian. Studia interdyscyplinarne*, ed. A. Chybicka, B. Pastwa-Wojciechowska, Kraków 2009.

Monika Lewicka

Maternity and scientific career – a good team? Mother-Scientist at universities

The article takes the issue of Mother-Scientists at universities. Special attention was focused around the possibility of conflict of roles (work-family life and family life-professional work). Social roles were presented by contemporary women. Addressed are issues relating to the specifics of scientific work. In the article it was decided to try to show the opportunities and barriers to accompanying Mother-Scientists.

Keywords: maternity, scientific career, mother, mother-scientists, social role.

Artykuł podejmuje problematykę matek-naukowców na uczelniach wyższych. Szczególna uwaga skupiona została wokół możliwości pojawienia się konfliktu ról (praca zawodowa- życie rodzinne i życie rodzinne-praca zawodowa). Zaprezentowane zostały role społeczne współczesnych kobiet. Poruszone zostały kwestie odnoszące się do specyfiki pracy naukowej. W artykule podjęto się próby ukazania możliwości i barier towarzyszącym matkom-naukowcom.

Słowa kluczowe: macierzyństwo, kariera naukowa, matka, matka-naukowiec, role społeczne.

Translated by Magdalena Janiczek

Julia Podwysocka
Uniwersytet Szczeciński

TRAVEL COACHING JAKO FORMA EDUKACJI USTAWICZNEJ LUDZI DOROSŁYCH

Wstęp

Żyjemy w dobie szybko zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych, przekształceń struktur zawodowych, przemian cywilizacyjnych. Intensywne zmiany dokonują się na arenie politycznej, ekonomicznej, kulturowej, demograficznej, obyczajowej, rodzinnej i innej¹. Permanentny rozwój nowych technologii zostawia niepodważalne ślady w środowisku kulturowym współczesnych ludzi; pociąga za sobą potrzebę modyfikacji wszystkich dziedzin życia, w tym stosunków międzyludzkich. W biegu przemian historii społeczeństwa naszego globu rozrastają się i stają się coraz bardziej złożone. Ta niejednorodność rzeczywistości wywołuje potrzebę zaspokojenia populacji w nową wiedzę przydatną w szybko zmieniającym się świecie². Mają w tym udział przede wszystkim nowoczesne technologie, które pozwalają za pomocą kilku kliknięć połączyć się z najodleglejszymi zakątkami świata, dotrzeć do niezliczonej liczby informacji, wirtualnie pokonać przestrzeń i oglądać w czasie rzeczywistym wydarzenia dziejące się w miejscach oddalonych o setki tysięcy kilometrów. W gąszczu komunikatów rodzi się konieczność ich weryfikacji, selekcji i interpretacji, by podejmować decyzje, co jest wartościowe i przydatne. Społeczeństwo informacyjne przekształca się w społeczeństwo wiedzy³. Ludzie mają dostęp do wiadomości, ale potrzebują wiedzy, która pozwoli na przekształcanie informacji, tak by służyły one odbiorcy i były dla niego użyteczne.

To ogromne przyspieszenie cywilizacyjne powoduje również zmiany w edukacji⁴, która staje się edukacją ustawiczną (permanentną), zatem nie kończy się tylko na zdobyciu wykształcenia w okresie dzieciństwa i młodości, lecz trwa przez całe życie i obejmuje swoim

¹ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 143–157.

² J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Poznań 1994, s. 193–205.

³ K. Materska, *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*, Warszawa 2007, s. 303–308.

⁴ W. Cellary, *Społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy?*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/313-społeczenstwo-informacyjne-czy-społeczenstwo-wiedzy> [06.11.2017].

zasięgiem ludzi dorosłych. Jej cechą jest ciągły charakter i nieprzerwane trwanie, rozumiane jako proces zintegrowany ze wszystkimi obszarami życia, które stanowią nierozdzielną część edukacji ustawicznej⁵. Edukacja permanentna jest procesem wielowymiarowym, opartym na czterech filarach zdefiniowanych przez raport Jacques'a Delorsa: uczyć się aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi i uczyć się, aby być⁶. *Biała Księga Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa”* ukazuje, że model społeczeństwa przyszłości związany jest z procesem edukacji ustawicznej prowadzącej do ukształtowania społeczeństwa uczącego się⁷.

Problematyka teorii i praktyki edukacji ustawicznej należy do przedmiotu badań subdyscypliny pedagogicznej, nazywanej andragogiką; zajmuje się ona procesem całościowego uczenia się ludzi⁸, którzy ukończyli edukację formalną. Podkreśla się „specyfikę człowieka dorosłego jako ucznia [...] z doświadczeniem zawodowym, życiowym, społecznym, obywatelskim i rodzinnym. Dorosłego, który jest uczniem, ale uczniem samodzielnym w kierowaniu swoim życiem. Uczniem, który dokonuje samodzielnie wyborów”⁹. W niniejszym artykule poprzez analizę literatury podejmę próbę przedstawienia *travel coachingu* jako formy edukacji ustawicznej ludzi dorosłych.

Problematyka *travel coachingu* jest zagadnieniem nowym i złożonym. W Niemczech Julia Zimmermann i Franz Neyer przeprowadzili badania naukowe dotyczące wpływu podróży na ludzką osobowość¹⁰. Jednakże sama praktyka *travel coachingu* rozwija się w Polsce dopiero od 2013 roku¹¹, dlatego nie istnieją jeszcze badania naukowe dotyczące tej problematyki. Niniejszy artykuł jest pierwszą w Polsce naukową publikacją dotyczącą tego zagadnienia, ma zatem na celu poznawcze przybliżenie zagadnienia. Podjęta zostaje tu próba ukazania, w jaki sposób *travel coaching* łączy się ze współczesną edukacją ustawiczną. Jest to problematyka ważna z punktu widzenia aktualnej praktyki pedagogicznej, warto więc zwrócić na nią uwagę zarówno tylko pedagogów praktyków, jak i również pedagogów teoretyków i badaczy edukacji ustawicznej.

Travel coaching jest skierowany do ludzi dorosłych. Przemiany cywilizacyjne sprawiły, że pojęcie „człowiek dorosły” bywało różnie definiowane. Ustalenia terminologiczne są ważne dla podejmowanej w tym artykule problematyki, ponieważ jej adresatem są osoby dorosłe. Podstawowym pojęciem pedagogicznym korespondującym z terminem „człowiek

⁵ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 985.

⁶ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 85–98.

⁷ *Biała Księga Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa”*, Warszawa 1997, s. 5–51.

⁸ M. Muszyński, M. Wrona, *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu – Akademia Leona Koźmińskiego” 2014, nr 1, s. 31.

⁹ B. Stachowiak, *Nauczyciel andragog wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 145.

¹⁰ J. Zimmermann, F.J. Neyer, *Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners*, <http://psycnet.apa.org/buy/2013-20588-001> [24.02.2018].

¹¹ Kreta 2013. Wyprawa coachingowa, <http://coachingtravel.pl/?portfolio=kreta-2013> [24.02.2018]; Paryż – szkolenie Clean Coaching, <https://evenea.pl/imprezy/szkolenia/75014-paris/paryz-szkolenie-clean-coaching-100565/> [24.02.2018].

dorośli” jest kategoria „edukacja ustawiczna”. Podjęłam się próby ukazania tej kategorii w myśli pedagogicznej, aby nakreślić tło dla pojawiającego się nowego procesu, który nie jest oderwany od dorobku historii, lecz jest w niej głęboko zakorzeniony. Definiując sam *travel coaching*, nie zamierzam przedstawiać związanej z nią polemiki, gdyż takowa jeszcze nie istnieje. Z tego powodu przytaczam rozumienie, jakie pojawia się wśród praktyków. *Travel coaching* w praktyce realizowany jest między innymi przez Macieja Bennewicza, Roberta Łęzak, Kalinę Grela-Łęzak, Beatę Marciniak i Julię Podwysocką¹². Jak pisze Maciej Bennewicz, *travel coaching* to „świadoma podróż, podróż odmienna, w której każdy dzień, każde zjawisko przyrody, skała, plaża, kościół, uliczka może być inspiracją do zmiany, do odkrywania siebie”¹³. Wartościowe są działania zmierzające do tego, aby teoria naukowa podążała za praktyką, dając odpowiedzi dotyczące jej efektywności i skuteczności. Moim zdaniem *travel coaching* jest ściśle powiązany z edukacją ustawiczną; z tego względu w kolejnej części niniejszego artykułu poruszam aspekty wskazujące na słuszność przyjętej tezy, że *travel coaching* to forma edukacji ustawicznej ludzi dorosłych. Ze względu na ograniczone ramy artykułu dokonałam doboru przywołanej literatury; spośród szerokiego zakresu wybrane zostały tylko te pozycje, które uważam za najbardziej wartościowe pod względem naukowym.

1. Dorosłość jako jeden z etapów życia człowieka

Dorosłość charakteryzuje się w pełni osiągniętym rozwojem fizyczno-psychicznym jednostki oraz jej osadzeniem w konkretnej roli społecznej w danej przestrzeni socjologicznej. To powoduje, że proces uczenia się przebiega w inny sposób niż w przypadku dzieci i młodzieży, a skupiony jest przede wszystkim na nabyciu umiejętności potrzebnych do przekształcania środowiska¹⁴. Erick H. Erikson, który wyróżnił i opisał osiem stadiów rozwoju w życiu człowieka, wskazał, że zadaniem dorosłości jest osiągnięcie generatywności, kreatywności, produktywności, które są pozytywnym rozwiązaniem kryzysu tej fazy rozwojowej. W okresie dorosłości podejmuje się decyzje dotyczące realizacji funkcji rodzicielskich i małżeńskich lub wypełnienia wyższej misji i powołania, o których przeświadczony jest człowiek. E.H. Erikson ukazuje, że w każdym stadium rozwojowym człowiek musi pokonać kryzys przypisany do danego etapu życia. Niepomyślny rozwój w okresie dorosłości prowadzi do stagnacji. Pozytywne przejście z poprzednich faz życia doprowadza człowieka do poczucia integracji, bezpiecznego dotarcia do celu podróży, biegu życia¹⁵.

Takie ujęcie dorosłości odpowiada współcześnie realizowanym warsztatom biograficznym i badaniom Joanny Wawrzyniak, która ukazuje, że świadomość wkraczania w ten

¹² Wyprawa z rozwojem osobistym na Krecie, <http://normanbenett.pl/wyprawa-z-rozwojem-osobistym-na-krecie/> [6.11.2017], O nas. Norman Bennet Group, <http://coachingtravel.pl/o-nas/> [6.11.2017]; Beata Marciniak, <http://beatamarciniak.pl/> [6.11.2017]; J. Podwysocka, profil LinkedIn, <https://www.linkedin.com/in/juliapodwysocka/> [6.11.2017].

¹³ M. Bennewicz, *Podróż Bohatera_Kreta*, http://blog.bennewicz.pl/podroz-bohatera_kreta/ [6.11.2017].

¹⁴ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*, t. 3, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 113.

¹⁵ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań 2000, s. 257–287.

etap życia jest skoncentrowana wokół aktywności mających związek z karierą zawodową i rodziną. Badaczka rozpatruje wejście w dorosłość z perspektywy zysków i strat, które wiążą się z przejściem z okresu młodości do kolejnego etapu¹⁶. Psycholodzy wskazują na dwudziesty rok życia jako początek dorosłości, która z kolei dzieli się na kilka etapów: wczesną dorosłość, wiek średni, późną dorosłość¹⁷. Anna Birch stwierdziła, że ten okres życia człowieka charakteryzuje się podejmowaniem działań skupionych wokół realizacji własnych zamierzeń, aspiracji i oczekiwań¹⁸.

Aktualne warunki życia podlegają permanentnym zmianom; jak wskazuje Arkadiusz Wąsiński, przekształca się również rozumienie pojęcia dorosłości i osiągnięcia zadowolenia na tym etapie. Słusznie dostrzega on interesującą koncepcję dynamicznej dorosłości, „osiąganej w całym cyklu biegu życia”¹⁹. Dorosłość „stanowi zatem ciągły proces osobowego rozwoju, którego osoba dorosła jest aktywnym i twórczym podmiotem wytyczającym cele i wartości własnego wzrastania”²⁰. Jest rozumiana jako „całociągłe zadanie rozwojowe”. W tak pojmowanej dorosłości człowiek jawi się jako podmiot otwarty na zmiany i doświadczenia, które nie muszą mieć charakteru progresywnego²¹. W kontekście okresu dorosłości szczególną kategorią staje się problematyka edukacji ustawicznej.

2. Edukacja ustawiczna w myśli pedagogicznej

W historii myśli pedagogicznej idea edukacji ustawicznej krystalizowała się wraz z upływem kolejnych stuleci. Już Jan Amos Komeński zwrócił uwagę na to, że pojęcie szkoły może być rozszerzone na wszystkie etapy życia człowieka jako doświadczenie zdobywane w przeciągu całej drogi życiowej. Przedstawił on metaforę szkoły jako świata, w której ludzie uczą się od momentu narodzin aż do śmierci. Jak zauważa Elżbieta Magiera, pedagog ten jest jednym z prekursorów edukacji permanentnej, wychodzącej daleko poza sztywne ramy szkoły²². Czytając wypowiedzi współczesnych pedagogów (między innymi J. Półturzyckiego, L. Turosa, E. Wesołowskiej, T. Wujka, B. Suchodolskiego, W. Okonia, Z. Wiatrowskiego, T. Aleksandra, J. Skrzypczaka, M. Malewskiego) na temat edukacji ustawicznej, odnosi się nieodparte wrażenie, że w wielu z nich wybrzmiewa to samo przesłanie, które już dawno przedstawili działacze Komisji Edukacji Narodowej. Jak niezwykle aktualne są słowa Grzegorza Piramowicza, który w XVIII wieku wskazywał, że szkoła ma być początkiem otwierającym możliwości doskonalenia się na drodze ku zdobywaniu wiedzy.

¹⁶ J. Wawrzyniak, *Warsztaty biograficzne formą analizy wkraczania w dorosłość w kontekście pamięci ludzi starszych*, [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Lublin 2009, s. 219–224.

¹⁷ *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008, s. 202–288.

¹⁸ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 2005, s. 229–261.

¹⁹ A. Wąsiński, *Znaczenie generatywności w osiągnięciu dorosłości przez współczesnego człowieka*, „Edukacja dorosłych” 2015, nr 1 (72), s. 81–82.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*, s. 82.

²² E. Magiera, *Starość w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007, s. 143–149.

Również w okresie międzywojennym między innymi Władysław Spasowski podkreślał bardzo popularne współcześnie stanowisko, że nie ma etapu w życiu człowieka, w którym można zakończyć proces uczenia się, a samokształcenie trwa w całej rozciągłości egzystencji ludzkiej. Na równoległe kształtowanie umiejętności intelektualnych i społecznych, które są typowe dla współczesnych wyzwań całozyciowego kształcenia, zwracała uwagę Helena Radlińska. Obecne definiowanie edukacji ustawicznej jest zatem zakorzenione w minionych epokach; na ich podstawie Zygmunt Wiatrowski uwzględnia dwa aspekty: 1) kształcenie ustawiczne na przestrzeni całego życia człowieka organizowane przez instytucje i organizacje oraz 2) wszelkie umiejętności nabywane w wyniku doświadczeń jednostki i wchodzenia w relacje interpersonalne²³. Robert J. Kidd w pracy *The Implications of Continuous Learning* zauważa, że gdy mówimy o ustawiczności, mamy do czynienia z kształceniem w pionie, w poziomie oraz w głąb²⁴. Obydwaj autorzy odwołują się do tego, że uczenie się dotyczy edukacji formalnej, związanej z życiem zawodowym, lecz również rozszerza się na wszelkie dziedziny życia i wymiary samodzielnej dynamiki działań człowieka.

R.J. Kidd w charakterystyce edukacji ustawicznej dołącza wymiar „w głąb”, który odnosi się do aktywności związanej z zagospodarowywaniem czasu wolnego, a opartej na głębokiej motywacji, u podstaw której leży samokształcenie i indywidualnie odczuwana potrzeba rozwoju oraz samorealizacji wzbogacająca życie²⁵. Człowiek dorosły podejmuje decyzję o powrocie do szkoły czy studiowania, by sprostać nowym zadaniom, nadać się za nowymi wymaganiami pojawiającymi się w życiu prywatnym i zawodowym. Ponadto zaakcentowane zostaje, że człowiek dorosły jako podmiot nieustannie dąży do własnego poznania i do tak zwanego „stawania się sobą”. Z upływem lat i wchodzeniem w różnorodne role zawodowe, rodzicielskie, partnerskie, przyjacielskie i publiczne, człowiek uczy się dystansowania do wydarzeń, równowagi oraz otwartości na akceptację życia, w którym dostrzega nie tyle problemy, ile możliwości²⁶.

Jak zauważa Duccio Demetrio, w okresie życia nazywanego dorosłością może występować również próba rekompensaty i nadrobienia braków w umiejętnościach, które nie miały jeszcze szansy rozwoju w poprzednich fazach życia. Wydarzenia z wcześniejszych faz implikują potrzebę zmiany w okresie dorosłości, polegającą na uzupełnieniu niedociągnięć rozwojowych czy wręcz usunięciu przeszkód, które do tej pory utrudniały funkcjonowanie danej jednostki²⁷. Tutaj pojawia się miejsce na rozwijający się współcześnie *travel coaching*, czyli skierowany do ludzi dorosłych proces dokonywania efektywnych zmian²⁸ i przewartościowywania własnych doświadczeń, który odbywa się w podróży. Nacisk zostaje położony

²³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 355–368.

²⁴ R.J. Kidd, *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966, passim.

²⁵ J. Półturzycki, *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i polskiej strategii z 2003 roku*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2008, s. 69–70.

²⁶ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, op. cit., s. 117–133.

²⁷ Ibidem, s. 114.

²⁸ J. Podwysocka, *Możliwości wykorzystania procesu coachingu przez nauczycieli pracujących z młodzieżą*, [w:] „Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki” 2017, t. 5, s. 87–98.

na odejście od sal wykładowych czy warsztatowych, by oderwać jednostkę od dobrze jej znanego środowiska.

3. Travel coaching

Już Sokrates podkreślał wartość wiedzy zdobywanej autonomicznie, dzięki własnym wysiłkom umysłu, oraz zwracał uwagę na jej wpływ na harmonijny rozwój człowieka²⁹. W procesie zdobywania wiedzy bardzo ważna jest droga niezależnego poszukiwania, która wywołuje zmiany w poszukującym³⁰. *Travel coaching* polega na rozwijaniu samodzielności: samodzielnego myślenia i samodzielnego działania. Coach, podobnie jak Sokrates, używa rozmowy, dzięki której rozmówca odkrywa własną wiedzę i poszerza zakres wiadomości³¹. Rozmowa to dominująca technika wkraczania na wyższy poziom rozwoju, którego zadaniem jest „pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność i / lub wiedzę”³².

Travel coaching to pewnego rodzaju powrót do starożytnej idei szkoły (*schola*). Słowo to bowiem oznaczało pierwotnie spokój, czas wolny, w czasie którego można było się unosić ku wolnej i nieskrępowanej myśli. Był to czas spędzony na rozważaniach dotyczących życia i szczęścia³³, czas kształtowania *paidei*, sztuki życia. Współczesnym językiem nazwalibyśmy ten czas tworzeniem i pracą nad inteligencją społeczną, emocjonalną, prawidłowymi relacjami interpersonalnymi. Również w coachingu występuje metoda nazwana sokratejską; odwołuje się ona do podobnej struktury pytań, które stawiał Sokrates³⁴.

Travel coaching jest swoistym rodzajem coachingu, odbywającym się w podróży. Równolegle realizowane są dwie podróże: podróż fizyczna, związana z odkrywaniem nowych miejsc, oraz wyprawa do własnego wnętrza, polegająca na niepowtarzalnej możliwości spotkania z samym sobą i spojrzenia na swoje życie z perspektywy przemierzanej przestrzeni. Te dwie podróże są ze sobą nierozzerwalnie połączone i wpisują się w ramy edukacji ustawicznej, stanowiąc jedną z jej wielorakich i różnorodnych form. Można je porównać do „podróży bohatera”³⁵ i psychologii biegu ludzkiego życia³⁶. *Travel coaching* występuje tutaj

²⁹ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 2010, s. 67–70.

³⁰ A. Gancarz, *Heurystyka Sokratesa*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, red. A. Murzyn, Kraków 2011, s. 47–50.

³¹ Ibidem, s. 41.

³² S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Poznań 2013, s. 17.

³³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 233.

³⁴ M. Muszyński, M. Wrona, *Teoria uczenia się egzystencjalnego...*, op. cit., s. 42–43.

³⁵ S. Gilligan, R. Dilts, *W podróży bohatera: zasady i procesy życia pełnego sensu i znaczenia*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu – Akademia Leona Koźmińskiego” 2010, nr 1, s. 5–18.

³⁶ E. Sokołowska, *Co psychologia biegu ludzkiego życia może wnieść do praktyki coachingu?*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu Akademia Leona Koźmińskiego” 2011, nr 1, s. 20–38.

jako wspieranie rozwoju³⁷ i usprawnienie działań człowieka poprzez uczenie się kompetencji uznawanych za przydatne dla wzrostu potencjału³⁸. Podstawą tego procesu jest „idea umacniania człowieka poprzez ułatwianie samokształcenia, rozwoju osobistego i poprawy wydajności”³⁹.

Travel coaching jest rozumiany jako proces uczenia się ukierunkowany na własną pracę i samodzielne dochodzenie do wiedzy, w wyniku której następuje rozwój jednostki. Zmiany te dokonują się w czasie rozmowy skoncentrowanej wokół celów i wokół poszukiwania rozwiązań dla pojawiających się w życiu człowieka trudności, w ramach jego ustawicznej edukacji, podnoszenia kompetencji oraz kwalifikacji. *Travel coaching* wspiera podmiotowość i rozwój osobisty naszego *coachee* (osoby coachowanej – człowieka, który przechodzi przez proces coachingu). Bożena Wujec wymienia następujące desygnaty tego procesu: rozwój potencjału, celowość, holistyczne wsparcie, partnerstwo, systematyczny proces, komunikacja, autorefleksja, pokonywanie ograniczeń, krótkoterminowość⁴⁰. Elementy te wkomponowują się w wyznaczniki współcześnie rozumianej edukacji ustawicznej dorosłych.

4. „Zmiana” jako termin łączący *travel coaching* i edukację ustawiczną

Podstawą każdej edukacji, w tym również ustawicznej, jest zmiana: zmiana wiedzy, umiejętności, postaw; zmiana dotyczy wszelkich obszarów życia człowieka. Można także mówić o zmianie w kontekście metodyki edukacji: zmiana metod, form, celów, środków edukacji. Nie dotyczy ona jednej wyodrębnionej formy uczenia się, lecz wiąże się z ich wielością. Formy uczenia się dorosłych mogą obejmować sferę poznania – wówczas będą dotyczyły na przykład zdobywania nowych informacji, technik, wartości, zachowań. Ponadto mogą się odnosić do sfery inteligencji emocjonalnej, jak choćby uczenie się umiejętności prawidłowej komunikacji czy zarządzania sobą w emocjach. Zmiany obejmują wszystkie sfery osobowości, zarówno sferę intelektualną oraz fizyczną, jak i społeczno-moralną. U podstaw edukacji permanentnej ludzi dorosłych leży potrzeba zmiany. To ona powoduje, że dorośli podejmują aktywności skoncentrowane wokół procesu uczenia się⁴¹.

Travel coaching również opiera się na zmianie i podkreśla, jak ważne w wykorzystaniu wszystkich możliwości podróży i osiągnięciu jej celu jest zaangażowanie indywidualne każdego uczestnika. Ta cecha *travel coachingu* zgadza się z założeniami edukacji ustawicznej,

³⁷ P. Smółka, *Podejście oparte na dowodach w coachingu: istota oraz implikacje dla praktyki*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu Akademia Leona Koźmińskiego” 2011, nr 1, s. 5–19.

³⁸ Ł.T. Marciniak, *Pojęcie i odmiany coachingu*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządowska, Kraków 2009, s. 19–21.

³⁹ F. Bresser, C. Wilson, *Czym jest coaching?*, [w:] *Coaching doskonały. Przewodnik profesjonalny*, red. J. Passmore, przeł. B. Grabska-Siwiek, G. Siwek, Warszawa 2012, s. 34.

⁴⁰ B. Wujec, *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu Akademia Leona Koźmińskiego” 2012, nr 1, s. 9–14.

⁴¹ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, op. cit., s. 114.

która wskazuje na fakt, że zaangażowanie osoby dorosłej wzmacnia proces uczenia się ciągłego. Podejmowanie edukacji ustawicznej i *travel coachingu* uwarunkowane jest potrzebą zmiany życia⁴².

Cel *travel coachingu* polega na ewaluacji różnych obszarów życia człowieka i wydobyciu jego zasobów intelektualnych, społecznych, moralnych oraz innych pozwalających uzyskać zmianę. Punkt wyjścia to możliwość modyfikacji dotychczasowego funkcjonowania. *Travel coaching* odbywa się w grupie, dzięki czemu każdy uczestnik ma możliwość namacalnego doświadczenia i towarzyszenia w przemianie pozostałych osób. Dzięki temu każdy może odkryć wielość punktów widzenia przeżywanej rzeczywistości i uświadomić sobie nowe możliwości interpretacji własnej sytuacji. Taki stan rzeczy ukazuje spektrum różnorodnych perspektyw rozwiązania problemów i otwiera na podejmowanie nowych działań. Podróż pozwala przekraczać bariery tkwiące w jednostce, jej lęki, obawy, przekonania, które nie pozwalają na rozwój i trzymają w miejscu – nie tylko w sposób mentalny, lecz często również fizyczny⁴³.

5. *Travel coaching* a andragogiczna teoria uczenia się dorosłych

Jak zauważa Anna Karpińska, szybkie tempo zmian społeczno-kulturowych, naukowo-technicznych i innych wymaga od ludzi specyficznych umiejętności adaptacyjnych, które stanowią warunek prawidłowego funkcjonowania człowieka. Podstawą adaptacji do ciągle zmieniających się warunków życia jest kształcenie ustawiczne, nieustanny rozwój, nieprzerwane uczenie się, które staje się ważniejsze niż wiedza z konkretnego obszaru, która i tak za kilka lat będzie nieaktualna⁴⁴.

W kontekście tych zmian niezwykle istotna okazuje się andragogiczna teoria uczenia się dorosłych. *Travel coaching* opiera się na modelu andragogicznym, który zakłada, że osoby dorosłe uczą się najefektywniej wówczas, gdy widzą potrzebę zdobycia określonej wiedzy i uruchamiają intensywny proces samokształcenia. Samodzielność w zdobywaniu informacji jest typowa dla *travel coachingu*. Coach, zadając pytania, dąży do tego, aby *coachee* sam pragnął znaleźć na nie odpowiedzi. Poczucie potrzeby znalezienia odpowiedzi na zadawane pytania przyspiesza proces uczenia się. „Coaching to odblokowanie potencjału człowieka w celu maksymalizowania jego dokonań. Nie polega na tym, by uczyć kogoś, ale pomóc mu się uczyć”⁴⁵. Dorośli spostrzegają siebie jako ludzi odpowiedzialnych za swoje życie i decyzje w nim podejmowane. W związku z tym proces uczenia się przebiega sprawniej, gdy zanurzony jest w doświadczeniach uczestników i odwołuje się do już posiadanych wiadomości, które w wyniku doświadczeń zbudowały życiową wiedzę. Do tego aspektu modelu andragogicznego również nawiązuje *travel coaching*. To sytuacje życiowe powodują,

⁴² H. Kimsey-House, K. Kimsey-House, P. Sandahl, L. Whitworth, *Coaching koaktywny*, przeł. M. Piechnik-Potęga, Warszawa 2014, s. 21.

⁴³ M. Muszyński, M. Wrona, *Teoria uczenia się egzystencjalnego...*, op. cit., s. 51–54.

⁴⁴ A. Karpińska, *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2008, s. 62–63.

⁴⁵ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu*, przeł. G. Skoczylas, Warszawa 2010, s. 83.

że ludzie dorośli podejmują się uczestnictwa w edukacji ustawicznej. Zadania życiowe, pojawiające się problemy i potrzeby stymulują wewnętrzną motywację dorosłych⁴⁶; doświadczenia bowiem „nie istnieją niezależnie od osoby, która ich doświadcza, ponieważ to my sami tworzymy je w każdym momencie naszego życia”⁴⁷.

Zakończenie

S. Gilligen i R. Dilts porównują coaching do podróży, której celem jest zbudowanie „życia pełnego sensu i znaczenia”⁴⁸. Wzorując się na metaforze z *Podróży bohatera*, *travel coaching* zachęca uczestników do przekroczenia strefy komfortu, przewartościowania i stworzenia nowej jakości funkcjonowania w poszczególnych rolach społecznych, wydobywania zasobów intelektualnych, społecznych, fizycznych i emocjonalnych. *Travel coaching* jest nierozdzielnie związany z edukacją ustawiczną ludzi dorosłych. *Coachee*, pokonując własne problemy, tworzy nową jakość, która pozwala mu realizować się w okresie dorosłości⁴⁹. Zmiana i rozwój dokonujące się podczas *travel coachingu* sprzyjają urzeczywistnianiu założeń edukacji całożyciowej. Jej permanentny charakter wpisuje *travel coaching* w jedną z form wypełniającą założenia idei społeczeństwa uczącego się.

Podsumowując, *travel coaching* jest jedną z form edukacji ustawicznej ludzi dorosłych, rozumianą jako wyodrębniony rodzaj coachingu odbywający się w podróży. Wspiera rozwój zawodowy i osobisty. Podróż jest tutaj nie tylko metaforą, lecz także fizycznym doświadczeniem, pomagającym w doskonaleniu i wydobywaniu zasobów klienta⁵⁰. Edukacja ustawiczna dokonuje się przez całe życie człowieka i wiąże się z realizacją jego celów, których osiągnięcie może poprawiać jakość funkcjonowania. Podróż ma w sobie zawsze element edukacyjny; a gdy dodamy do niej jeszcze proces coachingu, możemy osiągnąć efekty rozwoju człowieka zgodnie ze stosowaną w edukacji ustawicznej andragogiczną teorią uczenia się dorosłych. Podjęta problematyka jest w naukach społecznych zagadnieniem nowym i wielopłaszczyznowym, wymagającym pogłębionych badań teoretycznych i praktycznych.

⁴⁶ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, przeł. M. Habura, A. Nizińska, R. Ligus, Warszawa 2009, s. 60–69.

⁴⁷ S. Gilligan, R. Dilts, *W podróży bohatera...*, op. cit., s. 8.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 5.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 5–7.

⁵⁰ M. Muszyński, M. Wrona, *Teoria uczenia się egzystencjalnego...*, op. cit., s. 54–55.

Bibliografia

- Beata Marciniak, <http://beatamarciniak.pl/> [6.11.2017].
- Bennewicz M., *Podróż Bohatera_Kreta*, http://blog.bennewicz.pl/podroz-bohatera_kreta/ [6.11.2017].
- Biała Księga Komisji Europejskiej „*Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*”, Warszawa 1997.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 2005.
- Bresser F., Wilson C., *Czym jest coaching?*, [w:] *Coaching doskonały. Przewodnik profesjonalny*, red. J. Passmore, przeł. B. Grabska-Siwiek, G. Siwiek, Warszawa 2012.
- Cellary W., *Spółczesność informacyjna czy społeczeństwo wiedzy?*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/313-spoleczenstwo-informacyjne-czy-spoleczenstwo-wiedzy> [06.11.2017].
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*, t. 3, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań 2000.
- Gancarz A., *Heurystyka Sokratesa*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, red. A. Murzyn, Kraków 2011.
- Gilligan S., Dilts R., *W podróży bohatera: zasady i procesy życia pełnego sensu i znaczenia*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu – Akademia Leona Koźmińskiego” 2010, nr 1.
- Karpińska A., *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2008.
- Kidd R.J., *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966.
- Kimsey-House H., Kimsey-House K., Sandahl P., Whitworth L., *Coaching koaktywny*, przeł. M. Piechnik-Potęga, Warszawa 2014.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, przeł. M. Habura, A. Nizińska, R. Ligus, Warszawa 2009.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 2010.
- Kreta 2013. *Wyprawa coachingowa*, <http://coachingtravel.pl/?portfolio=kreta-2013> [24.02.2018].
- Law H., Ireland S., Hussain Z., *Psychologia coachingu*, przeł. G. Skoczylas, Warszawa 2010.
- Magiera E., *Starość w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.
- Marciniak Ł.T., *Pojęcie i odmiany coachingu*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Kraków 2009.
- Materska K., *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*, Warszawa 2007.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000.

- Muszyński M., Wrona M., *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu – Akademia Leona Koźmińskiego” 2014, nr 1.
- O nas. Norman Bennet Group, <http://coachingtravel.pl/o-nas/> [6.11.2017].
- Paryż – szkolenie Clean Coaching, <https://evenea.pl/imprezy/szkolenia/75014-paris/paryz-szkolenie-clean-coaching-100565/> [24.02.2018].
- Podwysocka J., *Możliwości wykorzystania procesu coachingu przez nauczycieli pracujących z młodzieżą*, [w:] „Z badań nad tradycją polskie pedagogiki” 2017, t. 5.
- Podwysocka J., profil LinkedIn, <https://www.linkedin.com/in/juliapodwysocka/> [6.11.2017].
- Pólturzycki J., *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i polskiej strategii z 2003 roku*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2008.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008.
- Smółka P., *Podejście oparte na dowodach w coachingu: istota oraz implikacje dla praktyki*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu Akademia Leona Koźmińskiego” 2011, nr 1.
- Sokołowska E., *Co psychologia biegu ludzkiego życia może wnieść do praktyki coachingu?*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu Akademia Leona Koźmińskiego” 2011, nr 1.
- Stachowiak B., *Nauczyciel andragog wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010.
- Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu*, przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz, Poznań 2013.
- Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Poznań 1994.
- Wawrzyniak J., *Warsztaty biograficzne formą analizy wkraczania w dorosłość w kontekście pamięci ludzi starszych*, [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Lublin 2009.
- Wąsiński A., *Znaczenie generatywności w osiąganiu dorosłości przez współczesnego człowieka*, „Edukacja dorosłych” 2015, nr 1 (72).
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wujec B., *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review. Rocznik Centrum Coachingu Akademia Leona Koźmińskiego” 2012, nr 1.
- Wyprawa z rozwojem osobistym na Krecie*, <http://normanbenett.pl/wyprawa-z-rozwojem-osobistym-na-krecie/> [6.11.2017].
- Zimmermann J., Neyer F.J., *Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners*, <http://psycnet.apa.org/buy/2013-20588-001> [24.02.2018].

Julia Podwysocka

***Travel coaching* jako forma edukacji ustawicznej ludzi dorosłych**

W artykule przedstawiłam *travel coaching* jako jedną z form edukacji ustawicznej ludzi dorosłych. Edukacja ustawiczna przejawia się w wielości form dostosowanych do procesu uczenia się w ciągu całego życia ludzi. *Travel coaching* jest rodzajem coachingu odbywającym się w czasie fizycznej podróży. Jego zadanie polega na osiągnięciu celów wyznaczonych indywidualnie przez uczestników. Pomaga w nabywaniu nowych umiejętności i kształtowaniu wiedzy potrzebnych w dorosłym życiu. Ponadto przejawia się w nauce, która ma na celu sprostanie nowym wyzwaniom potrzebnym do realizowania zadań zawodowych i osobistych ludzi. W związku z tym *travel coaching* może być nazwany formą edukacji ustawicznej.

Słowa kluczowe: *travel coaching*, edukacja ustawiczna, edukacja permanentna, edukacja dorosłych, dorosłość.

Travel coaching as a form of continuous education for adults

In my article I focused on travel coaching which is one of the forms of continuous education for adults. Continuous learning has many forms. They have connections with learning process for all human's life. Travel coaching is coaching which takes place during a journey. Its aim is to concentrate on individual goals of participants. This process helps people in building new skills and knowledge. They are needed in adult life. Such, new abilities help in realizing goals in professional and private life. For this reason we can name travel coaching as a form of continuous education.

Keywords: travel coaching, continuous education, education of adults, adulthood.

Translated by Julia Podwysocka

Ngan Doanh M. Do
Science and Technology Department in Tuyen Quang province
Vietnam

LINGUISTIC DIVERSITY AND ENSURING THE RIGHTS OF ETHNIC MINORITIES IN SOUTHEAST ASIA

1. Definitions about language, linguistic diversity and languages of ethnic minorities

1.1. Language

According to the Vietnamese dictionary or English dictionary, “language” is a “system of communication consisting of sounds, words, and grammar, or the system of communication used by people in a particular country or type of work”.

In view of anthropological research, language is not merely a means of communication but also as a means to develop the most important forms of cultural and spiritual life. Many experts have confirmed that in all ethnic characteristics, the language is the most important characteristic. In particular, compared to other ethnic characteristics such as culture, religion, creed etc., the language is less fragmented than the others. Therefore, if the language of a community / ethnic group is at risk of degradation, the ethnic identity will also be threatened, even ethnic culture can also be at danger of falling into oblivion seriously. It shows that language is not only closely related to the ethnic nature but also affects the survival and development of such ethnic communities. It is no coincidence when most ethnic names are the same as their languages.

1.2. Linguistic diversity

Today, there are about six billion people living on five continents and distributed to about two hundred countries. Most of the communities living in the different countries are not only different in customs but also use different languages. According to the investigation report by United nations educational, scientific and cultural organization (UNESCO) in

2017, there are about 2 725 languages in the world¹. The fact about linguistic diversity has urged many scientists to give different theories and opinions about the development in the diversity. Until today, the diversity of culture practice has been recognized, considered, analyzed at not only country or nation level but also at smaller levels such as ethnic group, local region etc., or even in smaller communities such as a village, a hamlet, a gender, a generation in a village². Until today, the culture diversity is affirmed to be necessary to the mankind as the biodiversity to nature. With this meaning, the Linguistic diversity is the shared assets of the mankind and it should be recognized and confirmed for the benefits of today generation and future generations.

1.3. Languages of ethnic minorities

In the view of international law on human rights perspective, language not only plays the central role of the human and culture, it is also the expression of the identity and special important to the communities of the ethnic minorities in some countries, regions in the world.

Therefore, the minority language is the object to be protected by the international human right law. With the function of keeping and promoting the fruitful diversity of culture³, UNESCO annually announces the parameters about the minority languages which will be no more used in the future. Until now, there are more than one thousand and six hundred languages which are not recognized as independent languages or are about to be mortal. There are about 229 languages that are almost not spoken by anyone today and three-quarters of the world's languages have never been written. There are only about 500 languages which have been studied relatively sufficiently.

In the 20th century, when the international law recognized the universal values of human rights which are concerned by the whole mankind, the researches on protecting the diversity of cultures and languages of the ethnic minorities have been concerned more. Today, the international law standards have mentioned this issue in some legal documents such as: at Article 27 of International Covenant on Civil and Political Rights in 1966; Article 30 of Convention on the Rights of the Child; Article 4 of Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious or Linguistic Minorities in 1992; at Articles 4, 5, 6 of Universal Declaration on Cultural Diversity in 2001... Accordingly, cultural diversity protection is an ethical demand which cannot be separated from the respect for human dignity.

¹ UNESCO *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*, <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php> [1.02.2017].

² Vo Khanh Vinh, *Argument and practical issues of economic, cultural and social rights*, Hanoi 2001, p. 242.

³ *Tuyên ngôn thế giới*, <http://thuvienphapluat.vn/van-ban/Linh-vuc-khac/Tuyen-ngon-the-gioi-ve-da-dang-van-hoa-2001-276378.aspx> [1.12.2017].

2. Linguistic diversity background and existing conditions of minority languages in Southeast Asia

2.1. Linguistic diversity background in Southeast Asia

Southeast Asia is the region with the area of about 4.5 million km², including the sea and the mainland and located right at the four-way international trade gateway. Therefore, the people in Southeast Asia are impacted by many cultures, religions and thoughts. In 1962, the population of this area was only about 225 million people and the population is more than 601 million people today⁴. This region has been developed to become the region with the collection of population with complicated and diversified components, race and ethnicity. Southeast Asia today has more than 700 ethnic groups living together in which: Laos (49 groups); Vietnam (54 groups); Cambodia (26 groups); Thailand (70 groups); Philippines (90 groups including 68 ethnic minorities); Indonesia (more than 300 groups); Singapore (9 groups); Myanmar (about 135 groups in which 8 groups are the majority groups); East Timor (6 groups)⁵.

In the background of linguistic diversity in the Southeast Asia as today, the central issue of ensuring the rights of the ethnic minorities in the countries in the region becomes urgent. About 3% of population in the world is using more than 96% of different languages. Among the languages used in the world, about 2000 languages are used by less than 1000 local people. Therefore, as estimated by UNESCO, about a half of the languages in the worlds will be disappeared at the end of this century. The extinction of languages will make the countries and regions face more difficulties⁶. Also according to the evaluation of UNESCO, Southeast Asia is one of the regions with the danger of losing almost minority languages (along with Amazon region, the sub-Saharan Africa, Oceania, Australia).

Map 1. At-risk languages according to UNESCO⁷

At-risk languages

● Critically endangered ● Seriously endangered ● Endangered



Notes:

- Critically endangered
- Seriously endangered
- Endangered

Sources: Alliance for Linguistic Diversity, UNESCO
GENE THORP AND KEVIN SCHAUL/THE WASHINGTON POST

⁴ Luong Ninh, Vu Duong Ninh, *Southeast Asian knowledge*, Hanoi 2008, p. 15.

⁵ Le Ngoc Thang, *Nation policy of some countries in the world*, Hanoi 2009.

⁶ G. Thorp, K. Schaul, *Alliance for Linguistic Diversity*, "The Washington Post" 2019, November 29th.

⁷ UNESCO *Interactive Atlas...*, op. cit.

2.2. Existing conditions of minority languages in Southeast Asia

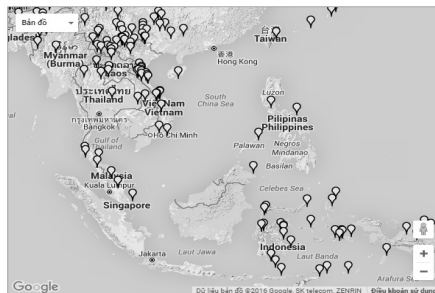
In the background of strong international culture integration, most of us are not aware of the loss of the civilization associated with their regional language. The issues which are more concerned shall still be: economic development, foreign affairs or social activities etc. compared to the use or not use of minority language of a particular small individual or community. However, if looking at the overall picture of language degradation recently, many people will be no more doubtful about the threat of extinction from the culture and mankind civilization. Therefore, many international organizations have proposed the classification criteria for defining the map on the at-risk languages in the world.

Map 2. At-risk languages in Southeast Asia

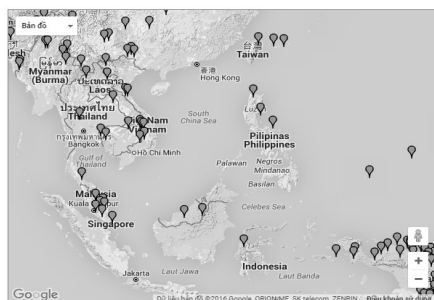
<i>Sign</i>	<i>Endangering level</i>	<i>Meaning of the warning</i>
	Safe	Language spoken by all generations without interruption (not found in the map)
📍	Level 1: Vulnerable	Almost children speak the language but the language is restricted in some particular sectors
📍	Level 2: Definitely endangered	Children no more learn this language as a mother tongue at home
📍	Level 3: Severely endangered	This language is only spoken by grandparents and old generations and the parents can also understand that language but they no more use that language with their children or with their spouses.
📍	Level 4: Critically endangered	Only grandparent or the old people can speak that language but they can only use partially or not fluently
📍	Level 5: Extinct	No one uses this language



Level 1



Level 2



Level 3



Level 4



Level 5

Languages marked with black are extinct languages according to the data since 1950 (Level 5)

According to the statistics data given in 2017 by UNESCO in Southeast Asia, there are about 321 endangered language groups (at all 4 levels), in which Indonesia has 143; Lao PDR has 32; Myanmar has 28; Vietnam has 27; Malaysia has 26; Thailand has 25; Philippines has 15; Cambodia has 19; East Timor has 6 languages. The languages are endangered at Level 4 in Southeast Asia include: in Thailand there are 4 languages of Chung, Amok, Kasong, Samray. In Indonesia there are 30 languages including Aputai, Bonerif, Budong-Budong, Dampelas, Duriankere, Dusner, Hoti, Javindo Creole. In Lao PDR there are 2 languages including Amok and Iduh. In Myanmar there are 6 languages including Amok, Angku, Danaw, En, Riang, Tailoi. There are 9 languages endangered at level 4 in Malaysia including Batek, Duano', Jahai, Kensiw, Kentak, Lanoh, Menri', Punan Batu, Semaq Beri. In Philippines the endangered languages are Alabat Island Agta, Isarog Agta, Southern Ayta. In Cambodia the endangered languages are Chuang, Chung, Kasong, Kraol, Kravet, Samrai, Samray, Samre, So-ng. And in Vietnam there are 3 endangered languages including the languages of Green Glao; Red Glao and Iduh people.

Under the approach of laws on human rights, language is considered as the primary means for communicating the needs and implementing of human rights. In addition to the culture-related risks mentioned above, there are some impacts of mother tongue language degradation on the life of the ethnic minorities. In judicial activities, in least developed countries and developing countries, the ethnic minorities have to cope with many barriers in implementing the most basic human rights. That may be the right to speak, the right to work, the right to complain or other human rights in the proceedings because of their

languages. Actually, in almost developing countries, there is lack of the free of charge or cheap judicial activities for the vulnerable groups in the society when requested to protect before the court, especially the issues relating to translation and interpretation.

3. ASEAN member countries and minority language issues in the modern world

3.1. ASEAN member countries

The Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) is an intergovernmental arrangement formed with the meaning a political, economic, cultural and social alliance of the countries in Southeast Asia.

ASEAN was precedent called the Association of Southeast Asia – ASA (including the Philippines, Malaysia and Thailand) in 1961. ASEAN was officially established on August 8th, 1967, with five member countries including Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore and Thailand. The number of member countries of ASEAN increased from time to time with new memberships: Brunei Darussalam (8/01/1984); Vietnam (28/7/1995); Laos and Myanmar (23/7/1997); Cambodia (30/4/1999). In addition to member countries, ASEAN has two countries in the role of supervisors (Papua New Guinea) and candidate (East Timor).

On 30 December 2015, three pillars of ASEAN (APSC political-security, AEC economic and ASCC social-cultural) were officially established and particularly important for the diverse culture of the region. The ASEAN Socio-Cultural Community (ASCC) became addresses the realm of human development, cultural and civilizational diversities and prescribes the elements and actions for successful cohesions in ASEAN.

After 40 years of establishment and developments with many ups and downs, ASEAN has become the intergovernmental regional cooperation organization, an important political-economic entity in Asia-Pacific and indispensable partner in the regional policy of the big countries and important centers in the world.

3.2. ASEAN's minority language issues

It can be asserted that the development of Southeast Asia in particular and Asian countries in general should not and will not be separated from the traditional culture. The leaders of the region must also understand that mother tongue languages of the ethnic minorities will not only contribute to create the cultural diversity for the region but also contribute to confirm the way of “Nation – Region – World”⁸. As the role of the most important organizations and intergovernmental committees on the world, ASEAN today pays the due attention on solving the major issues of the region such as: climate changes, labor, employment of migrants and their family members; communicable diseases or other potential risks etc.

⁸ Le Hoai Trung, *Building ASEAN community 2015 for peace, stability, development and aiming at the people*, Hanoi 2015.

In order to solve such issues, peace – stability, security and the socio-economic development and the existence in the diversity will be the basis for the most sustainable development.

In that direction, the most notable influences of ASEAN on protecting the culture diversity and ensuring the rights for the minority people are as follows.

Firstly, in terms of mechanism, since ASEAN has moved to new development phase by becoming the official pillar of cultural-social community of ASCC and new regulations on the cultural and social cooperation, the activities of this organization have considerable impacts on ensuring the human rights, especially the rights of ethnic minorities in all countries in Southeast Asia. ASCC was officially formed to create the community with sharing and cooperation to together face the changes of the world and region and internal changes of each country. In addition, in the context that Asia-Pacific (47 countries) is the only place in the world where there is no universal human rights mechanism for the whole region, Southeast Asia has become the only and the first sub-region where has ASEAN Intergovernmental Commission on Human Rights (AICHR). This also contributes to the active achievements in promoting and protecting the human rights in the countries in Southeast Asia. Especially, the directions set up for the coming time are all for promoting the diversified culture.

Secondly, in terms of operation principles, the region will continue keeping the operation principles that ASEAN will not have any interference on the internal affairs of member countries and together work for a collective commitment. This will bring about many advantages but also many challenges for conserving the minority languages and human rights of the region. In the positive way, in a region, there is a big difference in terms of political system, freedom level, democracy, and especially economic gap, cultural diversity, religion, ethnicity etc. and basing on this operation principle, Southeast Asia can establish a considerable mechanism as mentioned above. On the contrary, this operation principle makes many countries in Asia worried about the feasible effectiveness and capacity of that regional mechanism. However, finally, all decisions by ASEAN have no legal binding obligation.

Thirdly, although the participation level to international conventions about human rights of ASEAN is not the same⁹. But we can confirm that ASEAN always promote the principle of being devoted and willful to commit the international commitments (*Pacta sunt servanda*) in their region. It includes the devotion to implement the human rights and basic freedom right, in particularly the rights of the people on the minority people. In addition, it also includes conserving the minority languages linked to ensuring the human rights in some multi-ethnic countries. Language is one of the most important characteristics which is recognized at Article 27 of the International Covenant on Civil and Political Rights on the rights of the minority people (Laos, Cambodia, Indonesia, Thailand and Vietnam had joined) and Article 30 of the Convention on the Rights of the Child (all ASEAN countries had joined). Therefore, ensuring the rights of ethnic minorities in particular and human rights on the language issue in general is the responsibility of that countries. That responsibility includes a series of obligations, for example: non-interference in the use or selection

⁹ School of Law – Vietnam National University, *Human Rights in ASEAN*, Hanoi 2012, p. 49.

of language of individuals in some particular situations; the recognized-obligation on human rights of citizen or support for using the language of ethnic minorities. These regulations of the countries should base on the international conventions about human rights and instructions of United Nations to solve the problems about languages, problems of ethnic minorities; potential impacts relating to the linguistic diversity in a multi-ethnic country etc.

The Asian values, solidarity and patriotism built from thousand years of the colonial countries makes the coherence between the ethnic communities very high and no clear discrimination between the minority and majority¹⁰ will continue being the basis for increasing Southeast Asia to new high position on the international scale in all aspects. In the coming time, the minority language will be restored to its former position to make important contributions to not only promoting the Asian values but also bring positive impacts in increasing the legal awareness, providing the information for the Southeast Asian people in many typical issues as well as be the cultural highlight for the region. Accordingly, the responsibility in ensuring the rights to use and conserve the minority language of the countries shall continue playing the essential role with stronger demand than ever before.

Bibliography

- Chi Vu Minh, *The mechanism for ensuring and protecting the human rights*, Hanoi 2011.
- Dien Khong, *Population and minority population*, Hanoi 1995.
- Kozlov V.I., *Ethnic demography*, Moscow 1977.
- Language*, <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/language> [1.12.2017].
- Ninh Luong, Ninh Vu Duong, *Southeast Asian knowledge*, Hanoi 2008.
- School of Law – Vietnam National University, *Human Rights in ASEAN*, Hanoi 2012.
- Thanh Duc, Yen Hai, *Vietnamese Dictionary: Science – Society – Humanity*, Hanoi 2011.
- Thang Le Ngoc, *Nation policy of some countries in the world*, Hanoi 2009.
- Thorp G., Schaul K., *Alliance for Linguistic Diversity*, “The Washington Post” 2014, November 29th.
- Trung Le Hoai, *Building ASEAN community 2015 for peace, stability, development and aiming at the people*, Hanoi 2015.
- Tsebocsarov N.N., *Classification of the ethnic communities in the works of Soviet author*, Russia 1967.
- Tuyên ngôn thế giới*, <http://thuvienphapluat.vn/van-ban/Linh-vuc-khac/Tuyen-ngon-the-gioi-ve-da-dang-van-hoa-2001-276378.aspx> [1.12.2017].
- UNESCO *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*, <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php> [1.02.2017].
- Vinh Vo Khanh, *Argument and practical issues of economic, cultural and social rights*, Hanoi 2001.

¹⁰ “Culture and human rights in the view of human development objective” – Vu Minh Chi, *The mechanism for ensuring and protecting the human rights*, Hanoi 2011, p. 30.

Ngan Doanh M. Do

Linguistic diversity and ensuring the rights of ethnic minorities in Southeast Asia

Under human rights-based approach, language is seen as the primary means for communicating the needs and implementation of human rights. In judicial activities, in the least developed countries and developing countries, ethnic minorities may face barriers even when performing the most basic human rights. Nowadays, the Southeast Asian has over 700 ethnic groups living together. In the context of linguistic diversity in Southeast Asia so, the issue on ensuring the rights of ethnic minorities in the countries in this area is set out urgently. This article will present on linguistic diversity in Southeast Asia and ensuring the rights of ethnic minorities in this region.

Keywords: human rights, ethnic minorities, Southeast Asia.

Różnorodność językowa a zapewnienie praw mniejszości etnicznych w Azji Południowo-Wschodniej

Zgodnie z podejściem opartym na prawach człowieka, język jest postrzegany jako podstawowy sposób komunikowania potrzeb oraz przestrzegania praw człowieka. W najsłabiej rozwiniętych krajach i krajach rozwijających się mniejszości etniczne podczas działań przed sądem mogą napotykać bariery nawet w przypadku najbardziej podstawowych praw człowieka. Obecnie w Azji Południowo-Wschodniej mieszka ponad 700 grup etnicznych. W związku z różnorodnością językową kwestia zagwarantowania praw mniejszości etnicznych w krajach w tym obszarze jest pilna. W artykule przedstawiono różnorodność językową w Azji Południowo-Wschodniej i kwestie gwarancji praw mniejszości etnicznych w tym regionie.

Słowa kluczowe: prawa człowieka, mniejszości etniczne, Azja Południowo-Wschodnia.

Translated by Anna Oleszak

Виталий Ачкан
Бердянский государственный педагогический университет

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение

В условиях европейской интеграции Украины особенно актуальной становится модернизация образования, усиливается его направленность на формирование личности, способной к восприятию изменений на протяжении жизни, которая может применять полученные знания в практической деятельности. Интенсивные инновационные процессы в современном образовании привели к появлению большого количества разнообразных и часто разрозненных инициатив, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса. В этих условиях доминирующим становится формирование способности учителя на основе соответствующего фундаментального образования перестраивать систему собственной педагогической деятельности с учетом социально значимых целей и нормативных ограничений, анализировать, создавать и внедрять инновации в педагогической деятельности. Учитывая вышесказанное, важной проблемой является разработка теоретических основ создания педагогических инноваций и подготовки учителей (в частности, учителей математики) к осознанному выбору, апробации, адаптации и внедрению инноваций в учебно-воспитательный процесс школы.

Отдельные аспекты инновационной деятельности учителя математики рассматривались в работах И.В. Шищенко¹, Т.Л. Годованюк², И.В. Тягай.

¹ И. Шищенко, *Лабораторно-практические работы как форма повышения уровня мотивации к обучению математике учащихся-гуманитариев*, "Edukacja Humanistyczna. Polrocznik myśli społeczno-pedagogicznej" 2016, № 2 (35), с. 169–180.

² Т.Л. Годованюк, *Інновації у підготовці майбутніх вчителів математики* / Т.Л. Годованюк, І.М. Тягай, *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, "Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті"*, 23 жовтня 2014 р, с. 27–32.

Проблематике формирования готовности к инновационной педагогической деятельности учителей-предметников посвящены исследования И.А. Акуленко³, И.А. Волощук⁴, К.В. Завалко⁵ и др. В то же время проблема формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности остаётся мало исследованной.

Цель данной статьи – выделить закономерности формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности и охарактеризовать их в единстве с педагогическими принципами.

Под “готовностью будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности” будем понимать интегративное качество его личности, которое является результатом синтеза мотивов, ценностей, знаний, умений и практического субъектного опыта и обеспечивает успешную педагогическую деятельность, направленную на создание, распространение, сознательное и целесообразное использование инноваций в процессе обучения математике. Подробнее об этом в нашей статье⁶.

Под “закономерностями процесса формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности” будем понимать объективные, общие, устойчивые и существенные связи между компонентами системы развития и становления студентов как субъектов инновационной образовательной среды и внешними по отношению к этой среде социальными и педагогическими системами, которые непосредственно влияют на эффективность этого процесса. Охарактеризуем закономерности в единстве с педагогическими принципами подготовки будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности.

1. Эффективность процесса формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности зависит от создания инновационной образовательной среды в ходе подготовки студента

В педагогической литературе встречается немало трактовок понятия инновационной среды (инновационной педагогической (образовательной) среды). Так И.М. Дичковская⁷ и А.И. Шапран⁸ рассматривают понятие “инновационная

³ И.А. Акуленко, *Инновации в процессе методической подготовки будущих учителей математики профильной школы*, “Вестн. Брѣсц. ун-та. Сер. 3. Филал. Пед. Психал”, 2013, № 2., с. 109–114.

⁴ И.А. Волощук, *Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04, “Теорія і методика професійної освіти”* 2010, с. 22.

⁵ К.В. Завалко, *Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, “Теорія та методика навчання (музика)”* 2013, с. 39.

⁶ В.В. Ачкан, *Готовність вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності: теоретичний аспект*, “Наук. записки. – Випуск” 2014, № 5, с. 13–18.

⁷ І.М. Дичківська, *Інноваційні педагогічні технології: навч. Посіб*, Київ 2004, с. 352.

⁸ О.І. Шапран, *Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя*, <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf> [1.12.2017].

среда” как педагогически целесообразно организованное пространство жизнедеятельности, которое способствует развитию инновационного ресурса личности; интегрированное средство накопления и реализации инновационного потенциала учебных заведений.

“Инновационную образовательную среду” в контексте подготовки учителя математики будем рассматривать как комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих образование человека, формирование личности учителя с креативным, творческим мышлением, его математической, методической и инновационной компетентностей.

Создание инновационной образовательной среды невозможно без системного и последовательного осуществления инновационного обучения (Innovative learning). Под “инновационным обучением будущих учителей математики” будем понимать процесс и результат такой учебно-познавательной деятельности, в которой используются традиционные и инновационные приемы, методы, формы, средства, технологии и методики развития математических и методических способностей студентов, которая способствует формированию у них критичности и креативности мышления, стимулирует вносить обоснованные и взвешенные инновационные изменения, в свою учебную (а позже, в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную) деятельность, способствует созданию высоких социально-адаптационных возможностей личности. Первой закономерности соответствует принцип *инновационности обучения*, который ориентирует обучение на формирование готовности личности работать в новых условиях, приспосабливаться к изменениям в обществе (например, изменениям количества часов, которые выделяются на изучение математики; изменениям в отношении к математическому образованию), ставить новые, необычные для неё задачи, использовать новые способы решения проблем, воспринимать новый опыт, развиваться и совершенствоваться.

2. Эффективность подготовки к инновационной педагогической деятельности будущих учителей математики зависит от уровня их фундаментальной математической подготовки

Мы разделяем мнение Н.В. Працевитого⁹, который фундаментальную математическую подготовку будущего учителя математики трактует как методологическую, содержательную, теоретическую и практическую подготовку, которая является основой для построения качественной подготовки учителя-исследователя, популяризатора научных математических знаний, учителя математики способного вести обучение по любым школьным учебникам, работать

⁹ М.В. Працьовитий, *Якість фундаментальної математичної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах педагогічного університету*, Матер. Міжнар. наук.-практич. Конф., Київ 2011, с. 80.

с одаренной молодежью, управлять математическими кружками, заниматься развитием математических способностей и творческих навыков членов Малой академии наук и т.п.; надежной опорой для формирования профессиональных качеств, базой для самообразования, саморазвития, самосовершенствования.

Этой закономерности соответствуют принципы научности, целостности и системности, преемственности и непрерывности.

Принцип *научности* предполагает не только ознакомление студентов с научно проверенными фактами, понятиями, но и формирование научного мировоззрения будущих учителей математики, методологических знаний и способностей ориентироваться в новых направлениях математики как науки, возможностями использования математического аппарата в жизни и профессиональной деятельности.

Принцип *целостности и системности*. Математическое образование будущих учителей характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием её компонентов. Подготовка будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности должна быть целостной, отражая в своем логическом развертывании её содержание и структуру и обеспечивая формирование у будущих учителей:

- всех компонентов готовности к инновационной педагогической деятельности;
- способности к успешному осуществлению отдельных этапов создания, распространения и внедрения педагогических инноваций;
- способности к взаимодействию с другими участниками инновационного процесса;
- способности к планированию, организации, осуществлению и оценке результативности инновационной педагогической деятельности.

Принцип *непрерывности и преемственности* является традиционным и в то же время весьма современным и актуальным, ведь, во-первых, фундаментальная математическая подготовка должна быть непрерывным продолжением, дополнением и расширением его школьной подготовки, во-вторых, в условиях быстрых изменений в обществе, образовании, науке педагог должен быть ориентирован на непрерывное самообразование и самосовершенствование, поскольку любое “конечное” в современном мире очень быстро становится недостаточным для человека.

3. Эффективность формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности определяется степенью реализации задач становления будущих учителей как субъектов модернизационных процессов в математическом образовании

Математика как учебный предмет и сфера образования в системе общего среднего образования в XXI веке претерпела немало изменений как в содержательном компоненте (например, возврат и увеличение стохастической содержательной линии), так и в методическом аспекте (внедрение компетентностного подхода в программу и методику преподавания, появление инновационных приемов, средств (в частности, инновационных информационных средств), изменения в формах, видах и методах контроля и оценки (например, двенадцатибалльная шкала оценивания, внешнее независимое оценивание качества образования).

В этом контексте важным является отношение будущего учителя математики к инновациям в математической науке и математическом образовании. В зависимости от отношения к инновациям исследователи выделяют пять основных групп участников инновационного процесса. Разные авторы несколько по-разному их называют, но характеристики этих групп от этого практически не изменяются. Например, Э. Роджерс¹⁰ выделяет: новаторов, ранних реализаторов, раннее большинство, позднее большинство и консерваторов.

Новаторы характеризуются авантюрным духом, склонностью к риску. Они апробируют любую инновацию, всегда открыты для нового.

Ранние реализаторы формируют основной контингент лидеров тех или иных новаторских направлений. Они тщательно взвешивают свои действия, поэтому высоко ценятся в тех учебных заведениях, в которых поощряется инновационная деятельность.

Субъекты, входящие в раннее большинство, легко находят взаимопонимание с первыми двумя группами, редко выступают в роли лидеров, но охотно к ним присоединяются.

Позднее большинство – это скептики. Они начинают внедрять инновацию только тогда, когда она получает активную поддержку у педагогического коллектива и (или) руководства учебного заведения.

Консерваторы, подвергая сомнению любую инновацию делают все возможное, чтобы затормозить ее распространение.

В процессе подготовки будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности преподаватели должны учитывать данную классификацию, знакомить студентов с возможными вариациями отношения будущих коллег к инновациям, прилагать усилия, чтобы большинство студентов, которых в начале подготовки можно отнести к потенциальным представителям

¹⁰ E.M. Rogers, *Diffusion of innovations*, London 1983, с. 210.

последних двух групп до получения диплома бакалавра изменило свою позицию, было ориентировано на возможность и необходимость совершенствования в течении жизни и профессиональной деятельности, и, как следствие, перешло во вторую или третью группы (поскольку считаем, что учитель – “новатор” (в понимании Э. Роджерса) уже в начале обучения в ВУЗе имеет определенные черты характера, которые нужно развивать, корректировать, дополнять субъективным опытом, формировать ряд компетентностей (в том числе инновационную), но “сделать” новатором, скептика или консерватора вряд ли возможно).

Этой закономерности соответствует принцип *лично ориентированной деятельности*. Успешность “перехода” в более позитивно настроенные в отношении инноваций группы зависит от заинтересованности студента в приобретении необходимых качеств, от наличия и устойчивости таких его личностных и профессиональных потребностей, как развитие стремления применять новое, повышать уровень педагогического мастерства, преодоления трудностей в педагогической деятельности. Если будущий учитель математики не видит собственного смысла в полученной информации, формировании системы ключевых и профессиональных компетенций, то она вместо трансформации в сознании в системообразующие знания, превращается в знания формальные, поверхностные, разрозненные и непрочные. Реализация этого принципа предполагает привлечение студентов к самопознанию и самооценки ее результатов в ходе осуществления учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

4. Эффективность формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности зависит от степени мотивации и способности осуществлять основные направления этой деятельности

К основным направлениям инновационной педагогической деятельности учителя математики считаем целесообразным отнести следующие.

1. Постоянную работу по изучению, обобщению и распространению положительного международного и отечественного опыта педагогической инноватики, в частности, ознакомление с инновационными идеями, методами, средствами, технологиями обучения математике. Осуществление такой деятельности требует подготовки будущего учителя математики к обработке большого потока информации, работе с различными её источниками.
2. Определение зоны влияния внедрения инноваций в учебный процесс на уровне города (района), школы, педагогического и (или) ученического коллектива.
3. Разработку условий интеграции новых идей с педагогическим процессом на уровне города (района), школы, педагогического и (или) ученического коллектива.

4. Создание инновационной образовательной среды в коллективе (педагогическом и ученическом).
5. Разработку методической системы выявления, обучения и развития одаренных детей. К этому направлению непосредственно относится как работа по инновационному совершенствованию традиционной методики подготовки учащихся к математическим олимпиадам и конкурсам различного уровня, так и мало исследованный вопрос методики работы со способными учениками при написании работ Малой Академии Наук по математике.
6. Системное и обоснованное внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Важными и весьма актуальными в современных условиях составляющими этого направления инновационной педагогической деятельности является разработка конкретной методической продукции для реализации технологии дистанционного обучения математике, использование в учебном процессе облачных технологий, создание методических рекомендаций для внедрения в учебный процесс в профильных классах современных математических пакетов, систем компьютерной математики (например, Geogebra).
7. Постоянное совершенствование способности к экспериментально-исследовательской педагогической деятельности.
8. Внедрение педагогических инноваций в учебный процесс в основной и старшей школе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. В частности, целесообразно проектировать индивидуальные образовательные траектории обучения и развития учащихся с учетом ожидаемых результатов и прогнозируемых осложнений в процессе реализации определенной педагогической инновации.
9. Проектирование и конструирование собственных педагогических инноваций с обязательным прогнозированием ожидаемого результата, описанием критериев оценки эффективности спроектированной и реализованной инновации.
10. Обобщение полученных результатов использования педагогических инноваций, сравнение и оценку их с прошлым опытом педагогической деятельности.
11. Проектирование и реализацию программы собственного самообразования с учетом потребностей и приоритетов будущей инновационной педагогической деятельности.

Этой закономерности соответствует принцип *партнерства и сотрудничества*, который отображается в содержании работы преподавателя и студентов на всех этапах подготовки будущих учителей математики к осуществлению основных направлений инновационной педагогической деятельности. Преподаватель выступает наставником, координатором, который помогает будущим учителям

в процессе приобретения профессиональных компетенций, постепенно увеличивая степень их самостоятельности на этом пути.

5. Эффективность формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности определяется полнотой интеграции методической подготовки с математической и психолого-педагогической. Реализация интеграционных процессов в подготовке учителя математики к инновационной педагогической деятельности представлена в таблице 1

Таблица 1. Интеграционные процессы в подготовке учителя математики

Дисциплины	Короткая характеристика интеграционных процессов
Математические дисциплины на 1–2 курсах (элементарная математика, алгебра и теория чисел, дискретная математика, математический анализ и др.).	Интеграция математической и пропедевтической методической подготовки.
Психолого-педагогические дисциплины (педагогика, психология, основы педагогического мастерства, методика воспитательной работы в школе и др.).	Интеграция психолого-педагогической и пропедевтической методической подготовки.
Математические дисциплины на 3–4 курсах бакалаврата и в магистратуре (дифференциальные уравнения, функциональный анализ и др.).	Интеграция математической и методической подготовки.
Методические дисциплины (методика обучения математике, технологии профильного обучения математике и др.).	Интеграция методической с опорой на психолого-педагогическую (актуализация, расширение знаний, умений, навыков и субъективного опыта) и математической подготовки.

Этой закономерности соответствует принцип *интеграции*. Реализация этого принципа предполагает как интеграцию междисциплинарную (например, использование профессионально-ориентированных поисково-исследовательских задач, способствующих пропедевтической методической подготовке учителя математики в процессе изучения элементарной математики) и внутреннедисциплинарную (например, использование интегрированных задач в процессе изучения элементарной математики, математического анализа

и др. дисциплин, решение которых требует использования интеграции умений и навыков из нескольких разделов курса, которые иногда изучались в различных семестрах (курсах), так и установление связей единиц математического содержания, изучаемых в школьном курсе математики и в курсах дисциплин математического цикла. Такая деятельность направлена на формирование и развитие у будущих учителей математики способностей самостоятельно интегрировать полученные знания, умения, навыки, использовать традиционные и инновационные средства, формы, методы и технологии обучения.

6. Эффективность формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности зависит от соотношения различных видов, форм и методов учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности в процессе аудиторной и самостоятельной работы студентов, педагогической практики

В процессе подготовки будущих учителей математики, начиная с первого курса, необходимо постепенно готовить их к сознательной и плодотворной самостоятельной работе (как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности), к экспериментированию с формами, видами, методами и средствами коллективной, групповой и индивидуальной деятельности. При этом целесообразно постепенно увеличивать долю самостоятельной или групповой внеаудиторной работы, которая направлена на постоянное самосовершенствование, мотивацию и развитие способности к экспериментированию. Одновременно мотивация должна базироваться на стремлении к получению положительного результата, а не (как это иногда бывает) на желании экспериментировать только ради ощущения новизны. Важной составляющей такой деятельности является осуществление различных (традиционных и инновационных) форм индивидуальной помощи студентам со стороны преподавателей и студентов-старшекурсников. В частности, на факультете физико-математического, компьютерного и технологического образования Бердянского государственного педагогического университета уже несколько лет в рамках ассистентской практики магистров действует экспериментально-консультационный пункт «Первая сессия», где студенты-магистранты в октябре-декабре проводят индивидуальные и групповые консультации для первокурсников, помогая им адаптироваться в ВУЗе, преодолеть проблемы, возникающие в изучении математических дисциплин.

Этой закономерности соответствуют принципы *контекстной деятельности, проблемности и креативности, индивидуализации и дифференциации.*

Принцип *контекстной деятельности* ориентирует учебный процесс на моделирование целостного предметного и социального смысла будущей педагогической деятельности, максимально приближает процесс изучения дисциплин математического цикла и различных практик к будущей

профессиональной деятельности студентов, когда усвоение опыта применения теоретических знаний осуществляется в ходе решения смоделированных учебно-профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия трансформации усвоенных знаний в профессионально значимые умения, дает образцы инновационного педагогического поведения, педагогической этики, гуманистической ориентации образовательного процесса.

Согласно принципа *проблемности и креативности* обучение будущих учителей в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности основывается на создании и решении проблемных ситуаций и задач, возникающих в результате:

- организации учебных исследований в процессе изучения фундаментальных математических дисциплин (элементарной математики, математического анализа, алгебры и теории чисел, дискретной математики и т.д.);
- анализа реальных производственных проблем (решения прикладных задач) с использованием математического моделирования в процессе изучения математического анализа, математической статистики, теории вероятностей и других дисциплин;
- анализа реальных педагогических ситуаций в процессе конструктивного взаимодействия в системе “преподаватель – студент”, “студент – студент”, “студент – ученик”, которые невозможно (или очень сложно, или неэффективно) решить традиционными методами, способами, средствами.

Принцип *индивидуализации и дифференциации* обучения находит отражение в выборе методов и форм инновационной подготовки – методично обоснованного сочетания общих, групповых, индивидуальных форм и соответствующих им методов с ориентацией на самоактуализацию и саморазвитие будущих учителей.

7. Эффективность процесса формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности зависит от полноты реализации обратной связи на всех этапах организации этого процесса

С целью налаживания обратной связи необходимо создавать атмосферу сотрудничества, доверия между студентами и преподавателями, поскольку значительное число студентов ориентированы на результат в виде конечной оценки, соответственно у них существует опасение: если рассказывать обо всех своих проблемах и осложнениях, то это может привести к негативной оценке. Этой закономерности соответствует *принцип обратной связи*, который ориентирует на создание положительной и эффективной обратной связи как необходимой предпосылки диагностики готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности и осуществления эффективных коррекционных изменений. Реализация этого принципа предполагает

нейтрализацию страха перед оценкой, формирование у студентов с первых недель обучения способности положительно реагировать на конструктивную критику, отношение к ошибкам как к неотъемлемым и даже полезным элементам учебной деятельности (при условии, что следствием этих ошибок будет приобретенный субъективный опыт деятельности, дальнейшая коррекционная деятельность направленная на самосовершенствование, преодоление проблем).

Заключение

Таким образом, эффективность процесса формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности:

- зависит от создания инновационной образовательной среды в ходе подготовки студента;
- зависит от уровня их фундаментальной математической подготовки;
- определяется степенью реализации задач становления будущих учителей как субъектов модернизационных процессов в математическом образовании;
- зависит от степени мотивации и способности осуществлять основные направления этой деятельности;
- определяется полнотой интеграции методической подготовки с математической и психолого-педагогической подготовкой;
- зависит от соотношения различных видов, форм и методов учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности в процессе аудиторной и самостоятельной работы студентов, педагогической практики;
- зависит от полноты реализации обратной связи на всех этапах организации этого процесса.

При этом процесс формирования готовности к инновационной педагогической деятельности базируется на принципах: инновационного обучения, личностно ориентированной деятельности, научности, целостности и системности, непрерывности и преемственности, интеграции, контекстности деятельности, проблемности и креативности, партнёрства и сотрудничества, индивидуализации и дифференциации обучения. Только подготовка будущих учителей математики с учётом выделенных закономерностей и соблюдением выше перечисленных принципов в их взаимодействии и последовательном применении способствует формированию у них готовности к инновационной педагогической деятельности.

Список использованной литературы

- Акуленко И.А., *Инновации в процессе методической подготовки будущих учителей математики профильной школы*, “Вестн. Брѣсц. ун-та. Сер. 3. Филал. Пед. Психал”, 2013, № 2.
- Ачкан В.В. *Готовність вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності: теоретичний аспект*, “Наук. записки. – Випуск” 2014, № 5.
- Волошук І.А., *Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04*, “Теорія і методика професійної освіти” 2010.
- Годованюк Т.Л., *Інновації у підготовці майбутніх вчителів математики / Т.Л. Годованюк, І.М. Тягай, Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, “Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті”*, 23 жовтня 2014.
- Дичківська І.М., *Інноваційні педагогічні технології: навч. Посіб*, Київ 2004.
- Завалко К.В., *Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02*, “Теорія та методика навчання (музика)” 2013.
- Працьовитий М.В., *Якість фундаментальної математичної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах педагогічного університету*, Матер. Міжнар наук.-практич. Конф, Київ 2011.
- Шищенко І., *Лабораторно-практические работы как форма повышения уровня мотивации к обучению математике учащихся-гуманитариев*, “Edukacja Humanistyczna. Rocznik myśli społeczno-pedagogicznej” 2016, № 2 (35).
- Шапран О.І., *Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя*, <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf> [1.12.2017].
- Rogers E.M., *Diffusion of innovations*, London 1983.

Виталий Ачкан

Закономерности формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности

В статье уточнено понятие “закономерности формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности”; выделены и охарактеризованы эти закономерности в единстве с педагогическими принципами. Обосновано, что только подготовка будущих учителей математики с учётом семи основных закономерностей и соблюдением принципов в их взаимодействии и последовательном применении способствует формированию у них готовности к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: готовность к инновационной педагогической деятельности, закономерности и принципы обучения, учитель математики.

Laws of formation of readiness of the future mathematics teachers for pedagogical activity

The article is precised the concept of “laws of formation of readiness of the future mathematics teachers for innovative teaching activity”; isolated and characterized these regularities in the unity with the pedagogical principles. It is proved that only the preparation of the future mathematics teachers in view of the seven basic laws and compliance with the principles in their interaction and consistent application and promotes the formation of their readiness for pedagogical activity.

Keywords: readiness for pedagogical activity, laws and principles of learning, mathematics teachers.

Translated by Vitaliy Achkan

Marzanna Farnicka
Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

Renata Socha
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
w Żaganiu

O MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA KATEGORII DOBROSTANU NAUCZYCIELI I ZAANGAŻOWANIA W PRACĘ W BADANIACH SZKOŁY JAKO EFEKTYWNEJ ORGANIZACJI

Wprowadzenie

Z punktu widzenia tworzenia warunków dla rozwoju w instytucjach edukacyjnych XXI wieku warto brać pod uwagę możliwość kształtowania poczucia dobrostanu pracowników oraz ich zaangażowania. Wówczas czynione poszukiwania wpisują się w nurt badań efektywności szkoły i rozwoju szkoły (poprawy pracy). Szkoła jako organizacja stanowi odrębne środowisko, które wyłania się z jej misji i wyjątkowej, nietypowej dla innych organizacji specyfiki. Tworzy kulturę (przyjazna, otwarta lub autorytarna, opresyjna), która może sprzyjać wzmocnieniu poziomu satysfakcji z pracy lub odwrotnie – hamować ten proces. Warto jednak zaznaczyć, że da się wskazać o wiele więcej uwarunkowań, takich jak: indywidualne predyspozycje jednostki, cechy osobowościowe czy sam wybór zawodu, które determinują poczucie satysfakcji lub jej brak. Może to mieć znaczenie zarówno z powodu dokonania złego wyboru zawodu (a co za tym idzie – złej organizacji), jak też z racji tego, że każda organizacja tworzy własne warunki rozwoju i to właśnie w tych warunkach mogą zaistnieć czynniki katalizujące kierunek rozwoju jednostki nie tylko w wymiarze zawodowym. Od tych specyficznych warunków zależą wartości oraz sposób rozumienia dobrostanu jednostki i sukcesu w pracy¹.

¹ T. Rongińska, *Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy*, „Problemy Profesjologii” 2012, nr 2, s. 27–35.

Niniejszy artykuł stanowi efekt poszukiwań możliwych uwarunkowań funkcjonowania szkoły jako efektywnej organizacji. Autorki prezentują w artykule integrację trzech różnych perspektyw: dorobku badań szkolnej efektywności, psychologii pozytywnej oraz praktyki przejawiającej się w codziennych sytuacjach szkolnych. Na podstawie analizy wybranego badania podjęto szersze poszukiwania konceptualizacji problemu satysfakcji z pracy w ramach kategorii dobrostanu i zaangażowania. Analizowane rezultaty badań wykazały, że istniejący pozytywny związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizację oraz pozytywny związek między zaangażowaniem w pracę a zaangażowaniem w organizację jest niezależny od długości czasu zatrudnienia w szkole. Te wyniki skłoniły autorki do przedstawiania szerszej bazy teoretycznej dla stawianych w badaniu problemów. W pierwszej części artykułu przedstawione zostały różne podejścia i konceptualizacje głównych kategorii opracowania, czyli dobrostanu i zaangażowania. Następnie przedstawiono analizowane badania dotyczące związków między dobrostanem a zaangażowaniem (zarówno w organizację, jak i w pracę). W końcowej części artykułu omówiono szerszy model, który może służyć do rozwoju teorii oraz być przyczynkiem do pogłębionych dalszych badań mieszczących się w nurcie badań szkolnej efektywności, tu odczytywanych przez pryzmat możliwości tworzenia w szkole podstaw pozytywnej organizacji.

1. Teoretyczny kontekst problemu

Rozwój zawodowy rozumiany jest najczęściej jako pozytywne postawy i uczucia człowieka wobec środowiska pracy, wykonywanych obowiązków zawodowych oraz podejmowanych nowych zadań². Satysfakcja zawodowa zależy od równowagi pomiędzy tym, co człowiek inwestuje w wykonywaną pracę (na przykład czas, zaangażowanie), a tym, co otrzymuje w zamian (awans, wynagrodzenie, możliwość rozwoju, relacje koleżeńskie). Klasyczne obszary warunkujące satysfakcję z pracy podzielone są na cztery aspekty:

- ekonomiczny (uzyskiwane zarobki, nagrody finansowe, ubezpieczenie);
- warunki pracy (bezpieczeństwo fizyczne, hałas, temperatura, oświetlenie, wyposażenie stanowiska pracy, samochód, telefon);
- relacje interpersonalne (jakość stosunków z przełożonym oraz innymi pracownikami, atmosfera w pracy – rywalizacja lub współpraca, sposób zarządzania);
- czynności i zadań (odpowiedzialność, samodzielność, atrakcyjność, monotonia)³.

W ujęciu pozytywnej psychologii zarządzania podkreśla się znaczenie wewnętrznych uwarunkowań pracownika dla uzyskiwania satysfakcji z pracy; należą do nich: cechy osobowości jako czynniki wywołujące zadowolenie z pracy oraz indywidualny styl funkcjonowania emocjonalnego. Najczęściej wymienia się tu cztery grupy czynników wewnętrznych.

² D.S. Staples, C.A. Higgins, *A Study of the Impact of Factor Importance Weightings on Job Satisfaction Measures*, „Journal of Business and Psychology” 1998, nr 13 (2), s. 211–232.

³ B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk 2011, s. 23–28.

Są nimi:

- wyznawane wartości (niezależność, prospołeczność, samorealizacja, odpowiedzialność, uznanie, sprawiedliwe traktowanie w pracy, uczciwość, bezpieczeństwo w pracy, dążenie do dobrobytu);
- sposób przetwarzania informacji (myślenie syntetyczne, analityczne, kreatywność, skłonność do planowania, style poznawcze);
- styl funkcjonowania emocjonalnego (optymizm, inteligencja emocjonalna, dominujące emocje – pozytywne lub negatywne, samokontrola emocjonalna, obawy i lęki);
- szczególne predyspozycje (cechy temperamentu, uzdolnienia, cechy osobowości, na przykład towarzyskość, zainteresowania zawodowe).

Luthansa opisał cechy te jako „psychologiczny kapitał pracownika”, który ma pozytywny wpływ na jego przeżycia i postawy⁴. Psychologiczny kapitał to: odporność i optymizm, nadzieja, samoskuteczność. Cechy te chronią przed niepowodzeniami, pozwalają na pełniejsze funkcjonowanie oraz mogą mieć wpływ na niwelowanie niedostatku zasobów w pracy i poczucie satysfakcji. Zgodnie z tym ujęciem zadowoleni pracownicy (odczuwający satysfakcję) myślą bardziej kreatywnie, a podejmowane przez nich decyzje są trafniejsze i szybsze; ponadto osoby zadowolone z pracy budują lepsze kontakty interpersonalne ze współpracownikami, lepiej ze sobą współpracują i łatwiej oraz skuteczniej łagodzą konflikty⁵. Lepsza jakość wykonywanej pracy nie jest jedyną konsekwencją satysfakcji z pracy. Wśród osób z wysokim poziomem satysfakcji z pracy odnotować można również niską absencję, lojalność i trwałość zatrudnienia oraz, co istotne, wysoki poziom zaangażowania i dobrostanu⁶.

2. Definicja i redefinicja pojęcia dobrostanu

Pojęcie dobrostanu opisuje satysfakcję życiową, pozytywne doświadczenia afektywne, dobre relacje z innymi ludźmi oraz poczucie sensu życia⁷. Seligmann wskazuje, że aby określić ten stan psychiczny jednostki, należy uwzględnić pięć wymiarów: pozytywne emocje, pochłonięcie – zaangażowanie, poczucie sensu, pozytywne związki oraz osiągnięcia⁸. Żaden z wymienionych wyżej składników nie określa dobrostanu sam w sobie, ale każdy w sposób istotny się do niego przyczynia. Taka operacjonalizacja nie wyczerpuje pojęcia, ponieważ

⁴ A. Szabowska-Walaszczyk, *Zaangażowanie w pracy i organizacji a przegląd problematyki i narzędzi pomiaru*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A. M. Zawadzka, Warszawa 2010, s. 143–169.

⁵ A. Czerw, *Well-Being at Work – the Essence, Causes and Consequences of the Phenomenon*, „International Journal of Contemporary Management” 2014, nr 13 (2), s. 97–110.

⁶ M. Juchnowicz, *Zaangażowanie pracowników. Sposób oceny i motywowania*, Warszawa 2013, s. 24–37.

⁷ P.A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007, s. 72–89.

⁸ M.E.P Seligman, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2011, s. 213.

ze względu na filozoficzne różnice dotyczące poczucia sensu i poczucia szczęścia⁹ badania w tym zakresie prowadzone są w dwóch nurtach: hedonistycznym i eudajmonistycznym.

Można wskazać dwie ramy teoretyczne, w które wpisuje się większość hedonistycznych koncepcji szczęścia. Są to wymiary „dół – góra” i „góra – dół”¹⁰. Perspektywa „dół – góra” zakłada, że im lepsze obiektywne cechy naszej sytuacji, na przykład sytuacja materialna czy relacje z ludźmi, tym bardziej jesteśmy zadowoleni i szczęśliwi. Natomiast w perspektywie „góra – dół” zależności są odwrotne: im jesteśmy szczęśliwsi, tym bardziej różowe są nasze okulary i tym lepiej oceniamy naszą sytuację (finansową, towarzyską). Ogólne zadowolenie z życia czy poczucie szczęścia decydują więc, ile satysfakcji człowiek znajdzie w konkretnych doświadczeniach i sytuacjach. W nurcie tym problem dobrostanu (jak i generalnie zagadnienia przyjemności) dotyczy sposobu jego pomiaru. Pytanie brzmi, czy przyjemność należy traktować ilościowo (istotna jest liczba przyjemnych zdarzeń w życiu), czy też jakościowo (ważny jest rodzaj i kategoria doznań). Oba nurty badawcze mają aktualne odzwierciedlenie w badaniach nad dobrostanem, ale jakościowe ujmowanie przyjemności zbliża badaczy do eudajmonistycznego rozumienia szczęścia¹¹.

W literaturze wymienia się trzy podstawowe eudajmonistyczne teorie szczęścia¹². Są to: teoria autentycznego szczęścia Martina Seligmana¹³, teoria psychologicznego dobrostanu Carol Ryff i Burtona Singera¹⁴ oraz teoria samostanowienia Richarda Ryana i Edwarda Deciego¹⁵. W przypadku badań, które podejmują problematykę dobrostanu w ujęciu eudajmonistycznym, pojęcie to nie oznacza prostego osiągnięcia przyjemności, lecz nagrodą za nadanie swojemu życiu należytego sensu, za dobre przeżycie własnego istnienia¹⁶. Badania w tym nurcie prowadziły między innymi zespoły: Karaś, Kłym i Ciecuch¹⁷ oraz Karaś, Kłym, Rusiak, Ciecuch i Wasilewska¹⁸. Natomiast w perspektywie hedonistycznej dobrostan to pozytywny stan psychologiczny opisywany w wymiarach satysfakcji z życia, pozytywnych i negatywnych uczuć, który osiąga się wówczas, gdy człowieka cechuje wysoka satysfakcja życiowa, wysoki poziom uczuć pozytywnych oraz niski uczuć negatywnych¹⁹.

⁹ R. Shusterman, *Praktyka filozofii, filozofia praktyki*, przeł. A. Mitek-Dziemba, Kraków 2005, s. 34–62.

¹⁰ *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach*, red. J. Czapieński, Warszawa 2012, s. 57–89.

¹¹ A. Bujacz, E. Hornowska, *Hedonizm i eudajmonizm w badaniach psychologii pozytywnej*, „Psychologia jakości życia” 2012, nr 11 (1), s. 103–121.

¹² Ibidem.

¹³ M.E.P. Seligman, *Pełnia życia...*, op. cit., s. 24–37.

¹⁴ J. Czapieński, *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna...*, op. cit., s. 51–102.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ L. Wojciechowska, *Syndrom pustego gniazda: dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*, Warszawa 2008, s. 15–17.

¹⁷ D. Karaś, M. Kłym, J. Ciecuch, *Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18 (1), s. 87–101.

¹⁸ D. Karaś, M. Kłym, D. Rusiak, J. Ciecuch, Ż.M. Wasilewska, *Wymiary tożsamości a satysfakcja z życia u studentów i pracujących*, „Studia Psychologiczne” 2012, nr 1 (1), s. 25–45.

¹⁹ A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z.A. Królicki, Warszawa 2004; L. Cierpiałkowska, H. Sęk, *Orientacja na dobrostan i orientacja na cierpienie w rozwiązywaniu współczesnych problemów zdrowotnych*, „Koloquia Psychologiczne” 2002, nr 10, s. 179–195; J. Cieślińska, *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 95–112.

3. Zaangażowanie a dobrostan

Zaangażowanie wykraczające poza normę przeciętnej aktywności zawodowej staje się źródłem stresu, niosącym za sobą negatywne skutki społeczne oraz podmiotowe, co skutkuje zaburzeniami sfery emocjonalnej oraz relacji międzyludzkich i nosi miano pracoholizmu²⁰. Nadmierne zaangażowanie, pomimo ryzyka negatywnych skutków przepracowania, dostarcza jednostce wysokiego poziomu satysfakcji. Ocenia się, że około 5% wszystkich pracowników stanowią pracoholicy i że większość z nich jest szczęśliwa²¹. Zdrowi pracoholicy otrzymują wsparcie od rodziny, mają różne zadania w pracy a ich obowiązki odpowiadają ich wiedzy i umiejętnościom. Co więcej, praca daje im radość i psychiczne dochody w postaci: gratyfikacji finansowej, uznania, użyteczności społecznej, silnego poczucia wartości. Ponadto praca i czas wolny są dla zdrowych pracoholików tym samym, w ogólnym rozrachunku bowiem są poczuciem dobrostanu psychofizycznego, a nawet pasją²². Jak znaleźć pozytywne zaangażowanie i balans między wypełnianiem zadań a lekarstwem na odczuwany niepokój czy przymus? Terelak wskazuje cztery podstawowe czynniki sprzyjające zaburzeniu relacji między zdrowiem a chorobą w tym obszarze: wewnętrzne przekonania, system wartości, temperament oraz otoczenie zewnętrzne, w którym dobrostan rozumiany jest w sposób hedonistyczny²³. Howard²⁴, Sęk²⁵, Staples i Higgins²⁶ wskazują, że wysoki poziom satysfakcji z pracy traktuje się jako czynnik chroniący przed wypaleniem zawodowym, a poczucie dobrostanu – jako eudajmonistyczną ochronę przed pracoholizmem.

Zaangażowanie w pracę: termin zaangażowania w pracę wskazuje na indywidualistyczną i autonomiczną potrzebę samorealizacji, generatywności czy samostanowienia²⁷. Badacze udowodnili związek między zaangażowaniem w pracę i satysfakcją z niej a cechami podmiotowymi pracownika oraz czynnikami sytuacyjnymi związanymi z charakterystyką miejsca pracy²⁸. Istotne cechy podmiotowe wskazywane w literaturze to tak zwane zasoby osobiste: pozytywne nastawienie, dojrzałość emocjonalna, plastyczność i elastyczność, adaptacyjność, pasja, zorientowanie na wyniki, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, niska neurotyczność, wysoka ekstrawersja oraz ugodowość, otwartość, sumienność, poczucie własnej wartości, optymizm i samoskuteczność. Natomiast czynniki związane z pracą można podzielić na dwie grupy. Pierwszą stanowią zatrudnienie i warunki pracy (wsparcie organizacyjne, rola przełożonego, plany i możliwości rozwoju, uznawanie sukcesów). Do drugiej

²⁰ B. Killinger, *Pracoholicy. Szkoła przetrwania*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Warszawa 2007, s. 12.

²¹ D.P. Schulz, S.E. Schulz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, przeł. G. Kranas, Warszawa 2002, s. 74.

²² L. Golińska, *Pracoholizm – uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2008, s. 26.

²³ J. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz 2007, s. 74–76.

²⁴ F. Howard, *Managing stress or enhancing wellbeing? Positive psychology's contributions to clinical supervision*, „Aust. Psychol.” 2008, nr 43 (2), s. 105–113.

²⁵ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000, s. 149–167.

²⁶ D.S. Staples, C.A. Higgins, *A Study of the Impact...*, op. cit., s. 211–232.

²⁷ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health*, „Canadian Psychology” 2008, nr 49 (1), s. 182–185.

²⁸ A. Szabowska-Walaszczyk, *Zaangażowanie w pracę...*, op. cit., s. 143–169.

należą czynniki o charakterze społecznym (sprawiedliwość, satysfakcja, relacje interpersonalne).

Zaangażowanie w organizację: zjawisko zaangażowania w organizację prezentuje i wyjaśnia model Meyera i Allen²⁹, który składa się z trzech elementów zaangażowania, nazywanego także przywiązaniem do organizacji. Pierwszy element to zaangażowanie afektywne (emocjonalne przywiązanie do organizacji oraz identyfikowanie się z nią); drugi – zaangażowanie normatywne (poczucie obowiązku kontynuowania zatrudnienia); trzeci – zaangażowanie w proces trwania (świadomość kosztów związanych ze zmianą organizacji). Każdy z wymienionych wymiarów niesie za sobą określone konsekwencje i ma własne uwarunkowania. Warto zauważyć, że zarówno uwarunkowania poszczególnych form zaangażowania, jak i ich konsekwencje są odmienne. Mimo że wymienione wyżej formy powinny negatywnie korelować z zamiarem odejścia z organizacji, to zdaniem autorów poszczególne formy w różny sposób oddziałują na zachowanie pracowników w miejscu pracy i na ich wyniki³⁰. Zaangażowanie afektywne oraz zaangażowanie normatywne mogą się pozytywnie wiązać z osiągnięciami w pracy oraz z „obywatelskim zachowaniem” w organizacji. Natomiast zaangażowanie trwania będzie negatywnie skorelowane z powyższymi zmiennymi lub w ogóle nie będzie z nimi w związku, co oznacza, że może stanowić wskaźnik braku satysfakcji z pracy w danej organizacji. Nie każda forma zaangażowania organizacyjnego jest więc równie pożądana, ponieważ o ile osoby z zaangażowaniem normatywnym i afektywnym są lepszymi pracownikami, wyżej cenionymi i osiągającymi lepsze wyniki, o tyle osoby z zaangażowaniem trwania nie nawiązują pozytywnych relacji ze współpracownikami, są gorszymi wykonawcami i zdecydowanie częściej cechują się dysfunkcyjnością w działaniach³¹.

4. Zaangażowanie w pracę i organizację jako przejaw dobrostanu

Zaangażowanie w pracę i organizację wiąże się bezpośrednio z pozytywną psychologią organizacyjną, która skupia się na podnoszeniu jakości życia poprzez niesione przez pracę korzyści³², a także zwraca uwagę możliwości rozwoju potencjału jednostki. Analizę i różnicowanie tych dwóch procesów poprzedzono zgłębieniem pojęcia zaangażowanie.

Zaangażowanie jako element pojęciowy psychologii pozytywnej ukierunkowuje badaczy na cechy wzrostu i rozwoju w pracy. Radość z wykonywanych zadań przynosi wymierne korzyści zarówno jednostce, jak i organizacji. Wiazać się to może z kreatywnością pracowników, inicjatywą oraz chęcią rozwoju³³. Dla każdej organizacji zaangażowanie pracowni-

²⁹ A. Bańka, *Psychologia organizacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 346.

³⁰ A. Szabowska-Walaszczyk, A. Zawadzka, M. Wojtaś, *Zaangażowanie w pracę i jego korelaty: adaptacja skali UWES autorstwa Schaufeliego i Bakker*, „Psychologia Jakości Życia” 2011, nr 10 (1), s. 57–74.

³¹ A. Bańka, R. Bazińska, A. Wołowska, *Polska wersja Meyera i Alen Skali Przywiązania do Organizacji*, „Czasopismo Psychologiczne” 2002, t. 8, nr 1, s. 65–74.

³² A. Szabowska-Walaszczyk, A. Zawadzka, M. Wojtaś, *Zaangażowanie w pracę...*, op. cit., s. 57–74.

³³ A. Szabowska-Walaszczyk, *Zaangażowanie w pracę...*, op. cit., s. 143–169.

ków to niezwykle korzystne zjawisko, ponieważ nie jest wówczas konieczna zachęta finansowa, a ponadto daje się zauważyć mniejszą rotację w firmie. Z tej perspektywy zaangażowanie to nic innego jak szeroko pojęty dobrostan, *flow*³⁴.

Przegląd i analiza pojęcia zaangażowania ukazują je w różnych kontekstach. Z perspektywy ponadjednostkowej odnajdujemy to zjawisko w kontekście relacji pracownik – organizacja. W tym ujęciu można rozróżnić zaangażowanie zawodowe i zaangażowanie organizacyjne. Druga perspektywa dotyczy kontekstu sytuacyjnego. Wyróżnić można zatem zaangażowanie jako zmienną sytuacyjną vs zmienną osobowościową. Trzeci odnaleziony w literaturze kontekst tego zjawiska dotyczy analizy aspektu dynamicznego. W tym ujęciu rozpoznać można zaangażowanie jako stan lub zespół zachowań. Różne konteksty zaangażowania umożliwiają dokonanie rozróżnienia między zaangażowaniem w pracę a zaangażowaniem w organizację. W tej kwestii przełomowa okazała się teoria Kanungo³⁵, według której zaangażowanie w pracę to stan towarzyszący pracy, natomiast zaangażowanie w organizację to identyfikowanie się z organizacją, jej wartościami oraz wiara w rozwój i sukces, który jednostka osiągnie wraz z sukcesem organizacji. Przeprowadzona przez Schaufeli i współpracowników analiza związków przywiązania do organizacji z zaangażowaniem w pracę, jak również z zaangażowaniem w rolę, wykazała, że choć pojęcia te są podobne, to jednak nie są tożsame³⁶.

5. Dobrostan nauczycieli jako element szkoły jako organizacji

Dobrostan nauczycieli jako element kultury organizacyjnej szkoły sytuuje przedmiot badań tej pracy na styku kilku dziedzin. Szkoła, będąca miejscem rozwoju młodego człowieka, „agendą socjalizacji”, korzysta z doniesień socjologii wychowania. Jako miejsce, w którym wytwarzane są relacje społeczne, korzysta z zaplecza psychologii społecznej. Antropologia (badanie kultury) w sposób naturalny zostaje dodana do wyżej wymienionych dziedzin, podobnie jak korzystanie z osiągnięć teorii zarządzania. Pozytywna organizacja związana jest z poczuciem akceptowania cech charakteryzujących organizację, dostrzegania silnych stron i zalet organizacji jako dominujących, ogólnej zgody na styl funkcjonowania organizacji, przekonania, że organizacja oraz jej pracownicy są zdolni do pracy na rzecz wspólnego dobra. Organizacja postrzegana jest wówczas jako firma sprzyjająca pracownikom. Pozytywne cechy przełożonych jako reprezentantów organizacji odzwierciedlają organizację jako taką. Ponadto warto zauważyć, że badacze szkolnej efektywności, którzy analizują modele kultury organizacyjnej efektywnych szkół, w opracowanych modelach eksponują zaangażowanie. Jednym z modeli opisujących związki zaangażowania w pracę jest trójczynnikiowy model przywiązania do organizacji. Wskazuje on na trzy komponenty: normatywny, afektywny i trwałości.

³⁴ Ibidem, s. 156.

³⁵ Ibidem, s. 143–169.

³⁶ Ibidem, s. 147.

6. Prezentacja i analiza wybranych badań

Prezentowane badanie „Związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizację” przeprowadzone zostało w 2014 roku na grupie nauczycieli³⁷. Badaniem objęto 129 nauczycieli (107 kobiet i 22 mężczyzn) w wieku od 26 do 56 lat ($M = 41,2$; $SD = 8,38$), w tym: nauczycieli szkół podstawowych (47), specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych (50) i szkół ponadgimnazjalnych (33). Wszyscy badani wyrazili zgodę na udział w badaniu. Kwestionariusze rozdawano podczas spotkania Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji z Radą Pedagogiczną w styczniu i lutym 2015 roku. Badani mieli czas na anonimowe wypełnienie kwestionariuszy i złożenie ich w ustalonym miejscu. Wszyscy oddali kwestionariusze. Jedna osoba nie wypełniła kwestionariusza UWES, w związku z czym została wyłączona z dalszych analiz. Ostatecznie uwzględniono wyniki 128 osób. Wszyscy nauczyciele (100%) mieli wykształcenie wyższe, a lata ich pracy spędzone w aktualnej placówce wahały się od 1 roku do 34 lat ($M = 14$; $SD = 8,5$).

Problemem głównym badań była odpowiedź na pytanie: „Jaki jest związek między poczuciem dobrostanu, zaangażowaniem w pracę i w organizację a czasem trwania kariery zawodowej?”. W celu uzyskania odpowiedzi weryfikowano cztery hipotezy badawcze:

- H.1. Im wyższy wynik we wszystkich wymiarach dobrostanu w pracy, tym większe zaangażowanie w pracę i tym wyższe zaangażowanie afektywne w organizację.
- H.2. Im wyższy wynik we wszystkich wymiarach dobrostanu w pracy, tym mniejszy wymiar zaangażowania normatywnego i zaangażowania trwania w organizację.
- H.3. Im większe zaangażowanie w pracę, tym wyższy poziom zaangażowania afektywnego w organizację oraz niższy poziom zaangażowania normatywnego i zaangażowania trwania w organizację.
- H.4. Czas pracy i poziom rozwoju zawodowego pozostają w pozytywnym związku z poczuciem dobrostanu oraz zaangażowaniem we wszystkich wymiarach.

W badaniu wykorzystano następujące narzędzia:

- narzędzie do pomiaru zaangażowania w pracę, kwestionariusz UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*) Schaufeliego i Bakker³⁸. Kwestionariusz UWES wskazuje zaangażowanie w pracę jako pozytywny, stabilny stan, który wpływa na wyniki organizacyjne. Zaangażowanie w pracę definiowane jest jako stan umysłu związany z wigorem, oddaniem i absorpcją. Kwestionariusz w oryginale składa się z trzech skal, które odpowiadają takim czynnikom jak: absorpcja (sześć pozycji), wigor (sześć pozycji) oraz oddanie (pięć pozycji). Odpowiedzi badani udzielają na siedmiostopniowej skali, oceniając częstotliwość występowania od „nigdy” do „zawsze”

³⁷ R. Socha, *Związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizację*, niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem A. Czerw, SWPS, Wrocław 2015.

³⁸ A. Szabowska-Walaszczyk, *Zaangażowanie w pracy...*, op. cit., s. 143–169.

- (w rozumieniu „każdego dnia”). Polską wersję kwestionariusza oparto na tłumaczeniu, które udostępnione zostało przez Schaufeliego i Bakker'a i zawiera siedemnaście pozycji zgodnych z powyższym opisem;
- skala do pomiaru przywiązania do organizacji ACNCS (*Affective Continuance and Normative Commitment Scales*)³⁹. Skala ta powstała na podstawie trójczynnیکowego modelu przywiązania do organizacji. Na kwestionariusz składają się podskale, które mierzą trzy komponenty przywiązania: normatywny, afektywny i trwałości. Twierdzenia dotyczą uczuć i przekonań opisujących relacje pracownika z organizacją. Skala Afektywna Przywiązania obejmuje stwierdzenia, które odnoszą się do emocjonalnego zaangażowania pracownika, na przykład: „Mogę powiedzieć, że czuję się w mojej organizacji jak w rodzinie”. Skalę Przywiązania Trwałego tworzą postrzegane przez pracownika koszty odejścia z organizacji oraz brak innych możliwości związanych z zatrudnieniem, na przykład: „Sądzę, że po odejściu z tej organizacji miałbym zbyt mało innych możliwości do wyboru”. Na Skalę Przywiązania Normatywnego składa się natomiast poczucie moralnego obowiązku pozostania w organizacji, na przykład: „Nawet gdyby to było dla mnie korzystne, nie czułbym się w porządku, odchodząc teraz z mojej organizacji”. Kwestionariusz w swojej podstawowej wersji składa się z dwudziestu czterech pozycji, po osiem dla każdej z podskal. Kwestionariusz ma też siedmiostopniową skalę, na której 1 oznacza „zupełnie się nie zgadzam”, a 7 – „zgadzam się całkowicie”. Osoby badane ustosunkowują się do każdego ze stwierdzeń w odniesieniu do wyżej wymienionej skali. Polska wersja Skali Przywiązania do Organizacji w swej ostatecznej wersji zawiera osiemnaście pozycji, po sześć dla każdej z trzech podskal: Przywiązania Normatywnego, Przywiązania Afektywnego i Trwałości;

Kwestionariusz Dobrostanu w Sytuacji Pracy⁴⁰: dotyczy on subiektywnej oceny własnej pracy oraz jej miejsca i jest autorską propozycją badania dobrostanu w miejscu pracy A. Czerw. Kwestionariusz zawiera czterdzieści trzy pozycje podzielone na cztery kategorie: pozytywna organizacja (dwanaście pozycji); dopasowanie i rozwój (dziesięć pozycji); pozytywne relacje ze współpracownikami (trzydzieści pozycji); wkład w organizację (osiem pozycji). Poszczególne skale badają następujące obszary dobrostanu: „Pozytywną organizację” – związaną z poczuciem akceptowania cech charakteryzujących organizację; „Dopasowanie i rozwój” – mierzenie poziomu zadowolenia z pełnienia swojej roli zawodowej oraz postrzegania własnego rozwoju w tej roli; „Pozytywne relacje interpersonalne” – ocena postrzegania jakości relacji z innymi osobami w kontekście wykonywanej pracy; „Wkład w organizację” – dotyczący oceny własnej wartości w kontekście organizacji. Pozycje w poszczególnych skalach oceniane są w siedmiostopniowej skali: od 1 – „zupełnie się nie zgadzam” do 7 – „całkowicie się zgadzam”. Ponadto w badaniu kontrolowano dane socjodemograficzne: płeć, wiek, poziom awansu zawodowego, staż pracy w obecnej firmie oraz staż pracy ogółem.

³⁹ A. Bańka, R. Bazińska, A. Wołowska, *Polska wersja Meyera...*, op. cit., s. 65–74.

⁴⁰ A. Czerw, *Well-Being at Work...*, op. cit., s. 97–110.

7. Wyniki badań

Ze względu na to, że rozkłady wszystkich mierzonych czynników były istotnie lewo skośne, aby zweryfikować postawione hipotezy badawcze, użyto nieparametrycznej analizy korelacji dla danych ilościowych, wykorzystującej współczynnik r_s -Spearmana.

Związek pomiędzy zaangażowaniem w pracę i dobrostanem w pracy

Wynik całościowy uzyskany w kwestionariuszu UWES oraz poszczególne wymiary były istotnie skorelowane z wynikami na wymiarach kwestionariusza KDSP. Wszystkie związki były dodatnie i można je określić jako umiarkowanie silne (tabela 1). Można zatem przyjąć, że im wyższy wynik we wszystkich wymiarach dobrostanu w pracy, tym większe zaangażowanie w pracę.

Tabela 1. Praca i samopoczucie a dobrostan (macierz korelacji)

Dobrostan w pracy Praca i samopoczucie	Pozytywna organizacja	Dopasowanie i rozwój	Pozytywne relacje	Wkład w organizację
Zaangażowanie jako stan	0,59**	0,70**	0,56**	0,61**
Wigor	0,56**	0,64**	0,52**	0,55**
Dedykacja / Oddanie	0,64**	0,76**	0,59**	0,61**
Absorpcja	0,50**	0,59**	0,49**	0,56**

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie), rho-Spearmana.

Źródło: opracowanie własne.

Związek między zaangażowaniem w organizację a poczuciem dobrostanu

Rezultaty analiz przeprowadzonych w celu zweryfikowania związku między przywiązaniem do organizacji a dobrostanem w pracy pozwalają przyjąć założenie istnienia związków o umiarkowanej pozytywnej sile między wszystkimi wymiarami dobrostanu a zaangażowaniem afektywnym w organizację. Natomiast nie potwierdzono założenia o negatywnym związku między dobrostanem a zaangażowaniem normatywnym i zaangażowaniem trwania w organizację. Uzyskano wyniki wskazujące na pozytywny związek między badanymi zmiennymi (tabela 2).

Tabela 2. Przywiązanie do organizacji a dobrostan (macierz korelacji)

Dobrostan w pracy Przywiązanie do organizacji	Pozytywna organizacja	Dopasowanie i rozwój	Pozytywne relacje	Wkład w organizację
Skala afektywna	0,82**	0,77**	0,80**	0,57**
Skala trwałości	0,52**	0,44**	0,57**	0,32**
Skala normatywna	0,74**	0,63**	0,71**	0,49**

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie), rho-Spearmana.

Źródło: opracowanie własne.

Związek między zaangażowaniem w organizację a zaangażowaniem w pracę

Na podstawie analizy uzyskanych wyników stwierdzono, że zaangażowanie afektywne w organizację było w istotnym pozytywnym związku zarówno z całościowo rozumianym zaangażowaniem w pracę, jak i z jego poszczególnymi wymiarami (tabela 3). Związki te są umiarkowanie silne.

Tabela 3. Praca i samopoczucie a przywiązanie do organizacji (macierz korelacji)

Praca i samopoczucie Przywiązanie do organizacji	Zaangażowanie jako stan	Wigor	Dedykacja / oddanie	Absorpcja
Skala afektywna	0,60**	0,55**	0,66**	0,52**
Skala trwałości	0,40**	0,33**	0,39**	0,40**
Skala normatywna	0,53**	0,47**	0,56**	0,50**

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie), rho-Spearmana.

Źródło: opracowanie własne.

Związek między czasem trwania kariery zawodowej a poczuciem dobrostanu, poziomem zaangażowania w pracę oraz w organizację

Wyniki analizy cech socjodemograficznych badanych nauczycieli wskazały, że zmienne te mają bardzo niewielki wpływ na poczucie dobrostanu i sposób zaangażowania w pracę i organizację. Dotyczy to zarówno całościowego ujęcia tych procesów, jak i ich podwymiarów. W analizie ukazały się: pozytywne słabe związki między długością czasu

pracy a zaangażowaniem trwania w organizacji ($r = .264^{**}$), negatywne słabe związki między poziomem rozwoju kariery zawodowej a dobrostanem na wymiarze pozytywnych relacji interpersonalnych ($r = -.202^*$), zaangażowaniem afektywnym ($r = -.223^*$) i zaangażowaniem normatywnym ($r = -.201^*$ r_s -Spearmana, tabela 4).

Tabela 4. Czas trwania kariery zawodowej a zaangażowanie i dobrostan

	Wiek	Wykształcenie	Staż pracy
Zaangażowanie w pracę (ogółem)	0,002	-0,093	-0,092
Wigor	-0,006	-0,104	-0,085
Dedykacja / oddanie	-0,022	-0,103	-0,147
Absorpcja	0,048	-0,047	-0,047
Dobrostan (ogółem)	0,014	-0,158	-0,123
Pozytywna organizacja	-0,019	-0,153	-0,131
Dopasowanie i rozwój	0,002	-0,155	-,184*
Pozytywne relacje	0,025	-,202*	-0,119
Wkład w organizację	0,008	-0,024	-0,06
Zaangażowanie w organizację			
Skala afektywna	0,047	-,223*	-0,066
Skala trwałości	0,264**	-0,117	0,129
Skala normatywna	0,084	-,201*	-0,044

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).
* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

8. Podsumowanie uzyskanych rezultatów

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że im wyższe poczucie dobrostanu we wszystkich badanych wymiarach, tym większe zaangażowanie w pracę oraz wyższe zaangażowanie afektywne w organizację. Zaangażowanie afektywne w organizację pozostaje w istotnym pozytywnym związku zarówno z całościowo rozumianym zaangażowaniem w pracę, jak i z jego poszczególnymi wymiarami. Związki te są umiarkowanie silne. Analogiczne rezultaty uzyskano dla związków między zaangażowaniem normatywnym i zaangażowaniem trwania. Natomiast nie potwierdzono założenia o negatywnym związku między dobrostanem a zaangażowaniem normatywnym i zaangażowaniem trwania w organizację.

Uzyskane rezultaty wskazują zatem, że zaangażowanie normatywne i zaangażowanie trwania mogą mieć związek z budowaniem dobrostanu w kategoriach lojalności wobec organizacji i szacunku do zasad oraz wartości danej organizacji. Mogą także mieć związek z wymiarem mistrzostwa i profesjonalizmu, który zdobywa się w czasie praktykowania w danej organizacji, co potwierdza istniejąca zależność. Związki *zaangażowania normatywnego z zaangażowaniem trwania* mogą wynikać również z tego, że szkoły i placówki oświatowe, które posiadają fundusze na doskonalenie zawodowe nauczycieli, wspierają pracowników w zdobywaniu nowych kwalifikacji i umiejętności. Nie bez znaczenia wydaje się również fakt, że rynek oświatowy jest wypełniony, przez co poczucie trwania i lojalności wobec firmy jest konsekwencją strachu o zatrudnienie w ogóle.

Podobnie jak w przypadku poczucia dobrostanu, związki między zaangażowaniem w pracę a zaangażowaniem w organizację były pozytywne. Wyniki te wskazywać mogą na subiektywne pozytywne wartościowanie trwania w organizacji i wagę wtórnych korzyści związanych z pracą w określonej organizacji.

Warte dyskusji są wyniki uzyskane w czasie badania związku czasu trwania kariery zawodowej z poczuciem dobrostanu psychicznego oraz zaangażowaniem w pracę i w organizację. Zgodnie z założeniami teoretycznymi hipotezę H.4. (czas pracy i poziom rozwoju zawodowego pozostają w pozytywnym związku z poczuciem dobrostanu oraz zaangażowaniem w pracę na wszystkich wymiarach) należy odrzucić w całości. Uzyskane związki były słabe, głównie o kierunku ujemnym, co może oznaczać, że zgodnie z koncepcjami rozwoju zawodowego w zawodzie tak obciążonym stresem i odpowiedzialnością, jakim jest zawód nauczyciela, czas to czynnik ryzyka, który obniża poziom dobrostanu oraz poziom zaangażowania⁴¹. Pozytywne związki między wiekiem a zaangażowaniem trwania wpływać mogą z jednej strony na odczuwany przez starszych pracowników lęk przed zmianą oraz na postawę lojalności i zaangażowania w jakość wynikającą z docenienia trwania jako gwarantowanego bezpieczeństwa zawodowego oraz etosu pracy. Natomiast obniżenie poziomu zaangażowania w pracę i organizację jest zgodne z wcześniejszymi badaniami. Starsi pracownicy nie muszą się angażować i mogą przyjmować postawy obronne lub oszczędnościowe. To jeden ze sposobów radzenia sobie z procesem rutyny lub obciążenia pracą⁴².

9. Podsumowanie i propozycja rozwinięcia modelu badań

Analiza zaangażowania pracowników w pracę i organizację oraz występujące związki pomiędzy wymiarami zaangażowania (praca – organizacja) jest niezwykle istotna nie tylko dla grupy respondentów tych badań, czyli nauczycieli. Od każdej bowiem czynnej zawodowo osoby wymaga się zarówno profesjonalizmu, jak i zaangażowania. Zadowolony, usatysfakcjonowany pracownik to osoba, dla której praca i organizacja są niezwykle istotne.

⁴¹ S. Howard, B. Johnson, *Resilient teachers: Resisting stress and burnout*, „Social Psychology of Education” 2004, nr 7, s. 399–420.

⁴² J. Griffith, A. Steptoe, M. Cropley, *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*, „British Journal of Educational Psychology” 1999, nr 69, s. 517–531.

Analiza wyników badań wskazuje ponadto, że zaangażowanie w pracę determinuje zaangażowanie w organizację i to na trzech wymiarach: afektywnym, normatywnym i trwania. Zaangażowanie pracownika w pracę czy organizację może przynieść wiele wymiernych korzyści jednostce, rodzinie, szkole jako instytucji, a także jako grupie osób (nauczyciele, uczniowie i ich rodzice⁴³).

Z punktu widzenia tworzenia warunków dla rozwoju w instytucjach edukacyjnych XXI wieku należy więc brać pod uwagę możliwość kształtowania poczucia dobrostanu nauczycieli oraz ich zaangażowania. Te możliwości skłaniają do pogłębionych poszukiwań miejsca dobrostanu i zaangażowania nauczycieli – nie tylko w istniejących, opracowanych przez badaczy modelach kultury organizacyjnej szkoły, które podkreślają znaczenie funkcjonowania nauczycieli w relacji z uczniami, dyrekcją, innymi nauczycielami i rodzicami, lecz także w wymiarze osobistym. Takie ujęcie problematyki kieruje uwagę badawczą na problemy związane z głębszym poznawaniem kultury organizacyjnej szkoły. Powszechne jest bowiem zestawienie badań nad kulturą organizacyjną przedsiębiorstw z badaniami nad kulturą organizacyjną szkoły. Tę zasadniczą różnicę (przedsiębiorstwo a szkoła) badacze zdają się pomijać lub traktują ją bardzo powierzchownie. Argumenty ukazują lukę badawczą, która wymaga pilnej zmiany, choćby z powodu roli, jaką badania te mogą odgrywać w procesie poprawy i zabezpieczenia jakości szkoły⁴⁴. Jednakże nawet obszerne i sukcesywnie prowadzone za granicą oraz przez liderów tego obszaru badania kultury organizacyjnej w dalszym ciągu nie wskazują zestawu czynników jednoznacznie warunkujących jakość i efektywność procesów wewnątrzszkolnych; w związku z tym do końca nie wiadomo, co tak naprawdę przesądza o zróżnicowaniu uzyskiwanych przez szkoły rezultatów⁴⁵. Badania przedstawione przez zespół B.P.M. Creemersa, w których wyselekcjonowano czynniki wewnątrzszkolne, ewidentnie podkreślają znaczenie identyfikacji zaangażowania i motywacji, czyli elementów składowych poczucia dobrostanu nauczycieli⁴⁶, w rozwój efektywności szkoły. W tej sytuacji szczególnej wartości nabierają poszukiwania zorientowane na jakość i efektywność procesów wewnątrzszkolnych. W tym przypadku rozpoznanie czynników warunkujących efektywność kultury organizacyjnej jest rozpatrywane przez pryzmat dobrostanu nauczycieli, ich zaangażowania w pracę i organizację. Teoretycznych inspiracji do powstania nowego modelu można poszukiwać w koncepcji Scheina⁴⁷, W.K. Hoya⁴⁸ czy

⁴³ E. Kowalczyk, *Człowiek, organizacja, kariera. Siła psychologii stosowanej*, Warszawa 2014, s. 94–123.

⁴⁴ I. Nowosad, *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2017 (w druku).

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ B.P.M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement – Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [w:] *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend, Dordrecht 2007, s. 833, za: I. Nowosad, *Uwarunkowania rozwoju szkoły*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piękała, Kraków 2018 (w druku).

⁴⁷ B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 57.

⁴⁸ W.K. Hoy, *Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace*, „Journal of Educational and Psychological Consultation” 1990, nr 1 (2), s. 149–168.

L.T. Schoena i Ch. Teddlie⁴⁹. Wstępna analiza tych koncepcji wydaje się obiecującym narzędziem do wskazania uwarunkowań funkcjonowania efektywnej szkoły w kategoriach dobrostanu i zaangażowania nauczycieli.

Bibliografia

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011.
- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk 2011.
- Bańka A., *Psychologia organizacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Bańka A., Bazińska R., Wołowska A., *Polska wersja Meyera i Alen Skali Przywiązania do Organizacji*, „Czasopismo Psychologiczne” 2002, nr 8 (1).
- Bujacz A., Hornowska E., *Hedonizm i eudajmonizm w badaniach psychologii pozytywnej*, „Psychologia jakości życia” 2012, nr 11 (1).
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z.A. Królicki, Warszawa 2004.
- Cierpiąłkowska L., Sęk H., *Orientacja na dobrostan i orientacja na cierpienie w rozwiązywaniu współczesnych problemów zdrowotnych*, „Kołokwia Psychologiczne” 2002, nr 10.
- Cieślińska J., *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27.
- Creemers B.P.M., Stoll L., Reezigt G. and the ESI team, *Effective School Improvement – Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [w:] *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend, Dordrecht 2007, s. 833, za: I. Nowosad, *Uwarunkowania rozwoju szkoły*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Kraków 2018 (w druku).
- Czapiński J., *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach*, red. J. Czapiński, Warszawa 2004.
- Czerw A., *Well-Being at Work – the Essence, Causes and Consequences of the Phenomenon*, „International Journal of Contemporary Management” 2014, nr 13 (2).
- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health*, „Canadian Psychology” 2008, nr 49 (1).
- Golińska L., *Pracoholizm – uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2008.
- Griffith J., Steptoe A., Cropley M., *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*, „British Journal of Educational Psychology” 1999, nr 69.

⁴⁹ L.T. Schoen, Ch. Teddlie, *A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, nr 19 (2), s. 129–153.

- Howard F., *Managing stress or enhancing wellbeing? Positive psychology's contributions to clinical supervision*, „Aust. Psychol.” 2008, nr 43 (2).
- Howard S., Johnson B., *Resilient teachers: Resisting stress and burnout*, „Social Psychology of Education” 2004, nr 7.
- Hoy W.K., *Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace*, „Journal of Educational and Psychological Consultation” 1990, nr 1 (2).
- Juchnowicz M., *Zaangażowanie pracowników. Sposób oceny i motywowania*, Warszawa 2013.
- Karaś D., Kłym M., Ciecuch J., *Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18 (1).
- Karaś D., Kłym M., Rusiak D., Ciecuch J., Wasilewska Ż.M., *Wymiary tożsamości a satysfakcja z życia u studentów i pracujących*, „Studia Psychologica” 2012, nr 1 (1).
- Killinger B., *Pracoholicy. Szkoła przetrwania*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Warszawa 2007.
- Kowalczyk E., *Człowiek, organizacja, kariera. Siła psychologii stosowanej*, Warszawa 2014.
- Linley P.A., Joseph S., *Psychologia pozytywna w praktyce*, przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007.
- Nowosad I., *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2017 (w druku).
- Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach*, red. J. Czapiński, Warszawa 2012.
- Rongińska T., *Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy*, „Problemy Profesjologii” 2012, nr 2.
- Schoen L.T., Teddlie Ch., *A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, nr 19 (2).
- Schulz D.P., Schulz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, przeł. G. Kranas, Warszawa 2002.
- Seligman M.E.P., *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2011.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000.
- Shusterman R., *Praktyka filozofii, filozofia praktyki*, przeł. A. Mitek-Dziemba, Kraków 2005.
- Socha R., *Związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizacje*, niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem A. Czerw, SWPS, Wrocław 2015.
- Staples D.S., Higgins C.A., *A Study of the Impact of Factor Importance Weightings on Job Satisfaction Measures*, „Journal of Business and Psychology” 1998, nr 13 (2).

- Szabowska-Walaszczyk A., *Zaangażowanie w pracy i organizacji a przegląd problematyki i narzędzi pomiaru*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A. M. Zawadzka, Warszawa 2010.
- Szabowska-Walaszczyk A., Zawadzka A., Wojtaś M., *Zaangażowanie w pracę i jego korelaty: adaptacja skali UWES autorstwa Schaufeliego i Bakker*, „Psychologia Jakości Życia” 2011, nr 10 (1).
- Terelak J., *Człowiek i stres*, Bydgoszcz 2007.
- Wojciechowska L., *Syndrom pustego gniazda: dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*, Warszawa 2008.

Marzanna Farnicka
Inetta Nowosad
Renata Socha

O możliwości zastosowania kategorii dobrostanu nauczycieli i zaangażowania w pracę w badaniach szkoły jako efektywnej organizacji

Prezentowany artykuł stanowi efekt poszukiwań możliwych uwarunkowań funkcjonowania szkoły jako efektywnej organizacji. Autorki, reprezentujące trzy różne obszary badawcze, na podstawie analizy wybranych badań zostały zainspirowane do szerszych poszukiwań mieszczących się w nurcie badań nad szkołą jako pozytywną organizacją.

W artykule podjęto problem uwarunkowań utrzymywania się satysfakcji z pracy oraz zaangażowania w organizację. W celu zbadania związków między dobrostanem oraz zaangażowaniem w pracę i organizację a rozwojem zawodowym nauczycieli przedstawiono rezultaty badań prowadzonych w grupie nauczycieli (N = 129). Do badań wykorzystano Kwestionariusz UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*, Schaufelie i Bakker), Kwestionariusz Dobrostanu w Sytuacji Pracy (KDSP, Czerw) oraz Skalę Przywiązania do Organizacji (*Affective Continuance and Normative Commitment Scales*, Mayer i Allen). Rezultaty badań wykazały, że istniejący pozytywny związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizację oraz pozytywny związek między zaangażowaniem w pracę a zaangażowaniem w organizację jest niezależny od długości pracy w szkole. Te wyniki skłoniły autorki do przedstawienia szerszej bazy teoretycznej dla stawianych problemów w nurcie efektywnej organizacji.

Słowa kluczowe: dobrostan, satysfakcja zawodowa, zaangażowanie w pracę, zaangażowanie w organizację.

The possibility of using the categories of Teachers Well-being and Commitment to the work in school effectiveness research (SER)

In the article the authors discuss well-being and commitment as categories, which may be used in study on the personal growth and job satisfaction of teachers. Paper theoretically is based on organizational positive psychology and raises a subject of well-being and professional commitment category (at organization and work) as a source of life satisfaction. In order to examine relationships between the well-being and commitment to the work and organization the results of the study was presented. The study was conducted among teachers (N = 129). In study were used: UWES Questionnaire for examinations (*Utrecht Work Engagement Scale*, Schaufelie and Bakker), Questionnaire of the Welfare in the work situation and Affective Continuance and Normative Commitment Scales. Analysed results showed a positive connection between the well-being at work and engagement at work and the organization and it is not linked with the duration of the professional career. Moreover research showed positive connection between the commitment to work and the commitment to the organization and it is not linked with the length of the work at the given institution. Based on analysed results the new study approach was proposed.

Keywords: well-being, teachers, engagement at work, commitment at organization, satisfaction of work, school improvement.

Translated by Marzena Lachowicz

Irena Pufal-Struzik
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

KREATYWNOŚĆ JAKO ISTOTNY SKŁADNIK KOMPETENCJI STUDENTÓW

Wprowadzenie

Od lat obserwujemy stały wzrost zapotrzebowania na jednostki twórcze. Rozwój naszego kraju w dużym stopniu zależy i będzie zależeć od poziomu wykształcenia jego obywateli, którzy powinni być twórczy i wrażliwi, aby móc aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym oraz szybko reagować na zmiany. Edukacja na wszystkich szczeblach powinna być zatem skierowana na rozwój osobowy ucznia (studenta) oraz uwzględniać jego podmiotowość, uważaną w psychologii za atrybut człowieka jako osoby oraz za podstawowy cel jego rozwoju. Oznacza to przyjęcie założenia, że osoba / podmiot ma możliwość świadomego i adekwatnego kierowania własnym zachowaniem, a także daleko pojętej samoregulacji¹. Czynnikiem, który w znacznym stopniu określa możliwość twórczego rozwoju ucznia (studenta), jest jego kreatywność, uznawana współcześnie za jedną z kluczowych kompetencji indywidualnych. Kreatywność, często błędnie utożsamiana z twórczością, to złożona i ogólna właściwość, określająca szanse i prawdopodobieństwo angażowania się przez podmiot (teraz bądź w przyszłości) w twórczą aktywność i odniesienia w niej sukcesu. Kreatywność jest osobowościowym potencjałem większości ludzi, stanowiącym podstawę do osiągnięć znaczących (choćby w skali psychologicznej). Potencjał kreatywności współwystępuje z cechami charakteru (wrażliwość na problemy, motywacja do działania), stąd zasadne jest wiązanie kreatywności zarówno z postawą twórczą, jak i ze zdolnościami twórczymi. Kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości, charakterystyczny dla większości zdrowych osób. Jest ona warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym każdej aktualnej i przyszłej aktywności twórczej².

¹ A. Tokarz, *Twórca jako podmiot. Próba konceptualizacji w kategoriach mechanizmów, motywacyjnych*, [w:] *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Lublin 2013, s. 40.

² M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 17.

Bycie twórczym jest zatem uwarunkowane cechami osobowości człowieka, cechami intelektu, motywacją i kontekstem społecznym jego funkcjonowania (wsparcie i akceptacja otoczenia). Nie ulega wątpliwości, że tej ludzkiej właściwości przypisuje się priorytetowe znaczenie we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Kreatywność może się przejawiać w rozmaity sposób w różnych dziedzinach życia lub silnie w jednej dziedzinie. Jak zauważa Krzysztof Szmidt, kreatywność to nie jakaś swoista przedtwórczość, prawie-twórczość czy quasi-twórczość, lecz twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego³. Także w tym artykule pojęcie kreatywność traktowane jest jako synonim pojęcia „postawa twórcza”. Podstawą teoretyczną badań zaprezentowanych w artykule stanowią założenia koncepcji postawy twórczej, której autorem jest Stanisław Popek⁴.

1. Kreatywność (postawa twórcza) w psychologii i pedagogice

Wprowadzone przez psychologów humanistycznych pojęcie „postawa twórcza” odnosiło się do samorealizacji jednostki. Natomiast pierwszymi autorami, którzy pisali o postawie twórczej, byli polscy badacze Helena Radlińska i Kazimierz Korniłowicz. Pojęcia tego używa również wielu współczesnych badaczy w polskiej literaturze dotyczącej twórczości⁵. Autorem oryginalnej koncepcji postawy twórczej i dobrego narzędzia do jej pomiaru jest Stanisław Popek. Według jego koncepcji wszelka twórczość jest wypadkową interakcji zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i twórczych, czyli takich składników osobowości jak emocje i motywacja, a także środowiska społeczno-kulturowego (rodzina, rówieśnicy, szkoła). Postawę twórczą autor rozumie jako „ukszałtowaną (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawczą i charakterologiczną jednostki, wykazującą tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego Ja”⁶. Jak podkreśla Krzysztof J. Szmidt, dyspozycja do twórczości jest jednostce przypisana o tyle, o ile jest ona w stanie słusznie, celowo i z pewną premedytacją korzystać z własnych dyspozycji umysłowych⁷. Zespół dyspozycji do tworzenia jest właściwy wszystkim ludziom (w różnym nasileniu), chociaż uzależniony jest od warunków otoczenia (wpływy środowiska społeczno-kulturowego), w tym także w znacznym stopniu od dotychczasowych wpływów pedagogicznych.

³ K. J. Szmidt, *Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze*, [w:] *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, red. I. Pufal-Struzik, Z. Okraj, Kielce 2015, s. 20.

⁴ S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia twórcze-podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.

⁵ W. Dobrołowicz, *Psychopedagogika kreatywności*, Warszawa 1995; M. Karwowski, *Zgłębianie...*, op. cit.; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

⁶ S. Popek, *Zdolności...*, op. cit., s. 27.

⁷ K.J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K.J. Szmidt, Łódź 2009, s. 17–18.

Na postawę twórczą składają się dwa wymiary: poznawczy i charakterologiczny. Wymiar poznawczy wynika z szeroko rozumianych dyspozycji intelektualnych i obejmuje dwa przeciwstawne rodzaje zachowań: algorytmiczne i heurystyczne. Natomiast wymiar charakterologiczny postawy twórczej tworzą konformizm i nonkonformizm. Jeśli osobę cechuje wysoki poziom zachowań heurystycznych i nonkonformizm, można orzekać o wysokim nasileniu jej postawy twórczej. Odwrotnie jest w przypadku wysokiego nasilenia zachowań algorytmicznych i konformizmu, które świadczą o postawie odtwórczej.

Wysoce kreatywną jednostkę charakteryzuje szereg cech, wśród których najważniejsze to: otwartość, ciekawość świata, chłonność na informacje, wyższe od przeciętnego nasilenie zdolności twórczych, takich jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia, bogactwo wyobraźni, zdolność kojarzenia rzeczy pozornie od siebie odległych, sprawność posługiwania się metaforą i.

Rozwijanie powyższych cech stanowi także bazę do kształtowania proaktywności (dynamicznych aspektów osobowości) u młodych ludzi, dzięki czemu będą oni umieli się włączyć w projekty życiowe, intencjonalnie konstruować własną przyszłość, uprzedzać osiągnięcie celów i aktywności życiowych poprzez doświadczenia codzienności, a także będą prezentować postawę zaradności życiowej, czyli świadomego oraz praktycznego opanowania prawidłowości otoczenia, antycypowania aktywności niezbędnych w realizacji pożądanego celu zawodowych oraz pożądanego modelu skuteczności życiowej własnej osoby⁸.

2. Metodologiczne podstawy badań

Celem badań było określenie poziomu kreatywności jako ważnej kompetencji współczesnych studentów. W analizie podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom postawy twórczej / odtwórczej oraz poszczególnych jej składników (wymiarów) w sferze poznawczej (zachowania heurystyczne / algorytmiczne) i w sferze charakterologicznej (nonkonformizm / konformizm) u badanych studentów?
2. Czy występują różnice w poziomie postawy twórczej / odtwórczej u studentów w zależności od ich płci?

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. W analizie zwrócono uwagę na strukturę oraz poziom nasilenia postawy twórczej / odtwórczej. Badaniem objęto grupę 217 studentów uniwersytetu i politechniki (101 kobiet i 116 mężczyzn) studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. W grupie zdecydowanie dominują studenci w wieku 18–30 lat (93%; natomiast 7% stanowią osoby w przedziale wieku 31–41 lat).

⁸ A. Bańka, *Proaktywność w karierze. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Poznań – Warszawa 2005.

Do pomiaru komponentów postawy twórczej / odtwórczej zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH I. Kwestionariusz KANH S. Popka⁹ uważany jest za najbardziej do tej pory udane narzędzie w psychologii twórczości, znakomicie operacjonalizujące koncepcję autora¹⁰. Narzędzie ma wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej dla skali konformizmu, nonkonformizmu, zachowań algorytmicznych, zachowań heurystycznych; wysokie współczynniki stabilności bezwzględnej dla skal K, A, N, H¹¹.

3. Wyniki badań

Wskaźniki rzetelności α Cronbacha dla wszystkich skal testu KANH łącznie wynoszą 0,78. Natomiast dla poszczególnych skal są następujące: konformizm (0,68), zachowania algorytmiczne (0,56), nonkonformizm (0,67), zachowania heurystyczne (0,70).

Tabela 1. Statystyki opisowe wyników surowych w skalach opisujących postawy twórcze i odtwórcze (N=217)

Skala (cecha)	M	Me	Min.	Max.	SD	R	QI	QIII
Konformizm [K] <0;30>*	13,48	14	3	26	4,64	23	10	16
Zachowania algorytmiczne [A] <0;30>	15,48	15	6	26	4,00	20	13	19
Nonkonformizm [N] <0;30>	18,43	18	8	27	4,41	19	15	22
Zachowania heurystyczne [H] <0;30>	17,41	17	5	30	4,59	25	14	21
Sfera charakterologiczna [N-K] <-30;30>	4,95	5	-12	23	6,71	35	0	10
Sfera poznawcza [H-A] <-30;30>	1,93	2	-15	17	5,66	32	-2	5

Legenda: M – średnia; Me – mediana; Min. – wartość minimalna w zbiorze; Max. – wartość maksymalna w zbiorze; SD – odchylenie standardowe; R – Rozstęp; QI – kwartył dolny; QIII – kwartył górny.

* Zakres teoretyczny skali.

Źródło: opracowanie własne.

Wartości średnich dla poszczególnych wymiarów postawy twórczej / odtwórczej wskazują, że najwyższe są średnie dotyczące nonkonformizmu (18,43) i zachowań heurystycznych.

⁹ S. Popka, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin 2000.

¹⁰ Krytyczną analizę narzędzia prezentują M. Karwowski, J. Gralewski, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH (konstruktywnie krytyczna) analiza psychometryczna*, [w:] *Barwy twórczości*, op. cit., s. 211–243.

¹¹ S. Popka, *Kwestionariusz...*, op. cit.

stycznych (17,41), czyli składników postawy twórczej. Średnie wyników w sferze charakterologicznej zdecydowanie przewyższają średnie w sferze poznawczej. Zatem cechy charakterologiczne miały największy wpływ na zachowania twórcze i odtwórcze studentów. Wartości odchylenia standardowego świadczą jednak o znacznym zróżnicowaniu wyników w badanej grupie studentów i koniecznej ostrożności w ich interpretacji. W tabeli 2 pokazano, jak rozkładają się wyniki w teście w jednostkach znormalizowanych (w stenach).

Tabela 2. Rozkład wyników w skalach Kwestionariusza KANH I (na skali stenowej)

STEN	Kategorie	Konformizm			Zachowania algorytmiczne		
		%	n	%	%	n	%
1	Wyniki niskie	7,37	-	0,00	24,42	3	1,38
2			1	0,46		6	2,76
3			6	2,76		14	6,45
4			9	4,15		30	13,82
5	Wyniki przeciętne	36,41	50	23,04	25,81	20	9,22
6			29	13,36		36	16,59
7	Wyniki wysokie	56,22	47	21,66	49,77	40	18,43
8			35	16,13		28	12,90
9			19	8,76		26	11,98
10			21	9,68		14	6,45
STEN	Kategorie	Nonkonformizm			Zachowania heurystyczne		
		%	n	%	%	n	%
1	Wyniki niskie	46,54	11	5,07	45,16	10	4,61
2			8	3,69		23	10,60
3			41	18,89		29	13,36
4			41	18,89		36	16,59
5	Wyniki przeciętne	20,28	15	6,91	18,43	27	12,44
6			29	13,36		13	5,99
7	Wyniki wysokie	33,18	25	11,52	36,41	35	16,13
8			25	11,52		31	14,29
9			19	8,76		7	3,23
10			3	1,38		6	2,76

* Czcionką pogrubioną zaznaczono kategorie dominujące, powyżej 10%.

Źródło: opracowanie własne.

Rezultaty analizy wyników w skali stenowej zaprezentowane w tabeli 2 wskazują, że w wymiarze konformizm większość badanych uzyskała wyniki wysokie (56,22%, najczęściej na poziomie 7–8 stena) oraz w wymiarze zachowania algorytmiczne (49,77%, najczęściej na poziomie 7–9 stena). Warto przypomnieć, że są to skale konstytuujące postawę odtwórczą.

Natomiast analiza wyników pozostałych kategorii dominujących (powyżej 10%) dla wymiarów składających się na postawę twórczą, czyli nonkonformizm i zachowania heurystyczne, pozwala stwierdzić, że u badanych przeważają wyniki niskie (poziom 1–4 stena) nad wysokimi (poziom 7–8 stena) w wymiarze nonkonformizm (46,54%, najczęściej na poziomie 3–4 stena) oraz w wymiarze zachowania heurystyczne (45,16, najczęściej na poziomie 2–4 stena). Okazało się, że w tej grupie studentów wymiary składające się na postawę twórczą częściej przyjmują wartości niskie w jednostkach stenowych niż wysokie.

W tabeli 3 zilustrowano rozkład wyników dotyczących zachowań twórczych bądź od-twórczych w badanej grupie studentów przy wykorzystaniu innej możliwości porównania sfery charakterologicznej i sfery poznawczej – na podstawie analizy różnic między wartościami na kontinuum cechy tej samej sfery: charakterologiczna (nonkonformizm – konfor-mizm) i sfera poznawcza (zachownia heurystyczne – zachowania algorytmiczne).

Tabela 3. Rozkład wyników dla sfery charakterologicznej i poznawczej postawy twórczej (na skali stenowej)

STEN	Poziom zachowania twórczego	Sfera charakterologiczna [N-K]			Sfera poznawcza [H-A]		
		%	n	%	%	n	%
1	poziom niski	49,77	15	6,91	38,25	5	2,30
2			11	5,07		7	3,23
3			48	22,12		35	16,13
4			34	15,67		36	16,59
5	poziom przeciętny	29,03	43	19,82	44,24	55	25,35
6			20	9,22		41	18,89
7	poziom wysoki	21,20	24	11,06	17,51	19	8,76
8			12	5,53		9	4,15
9			8	3,69		7	3,23
10			2	0,92		3	1,38

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w tabeli, u badanych dominuje niski poziom zachowań twórczych i dotyczy znacznej grupy osób (49,77%). Natomiast w odniesieniu do przejawianych przez co piątego badanego zachowań twórczych na wysokim poziomie (21,20%) można powiedzieć, że bardziej decydują o tym ich cechy charakterologiczne (nonkonformizm) niż poznawcze (zachowania heurystyczne).

W celu stwierdzenia, czy badane kobiety i badani mężczyźni różnią się pod względem poziomu postaw twórczych i odtwórczych, przeprowadzono analizę wariancji (ANOVA) na wynikach surowych, której rezultaty zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4. Zróżnicowanie poziomów postaw twórczych i odtwórczych według płci (wyniki surowe)

KATEGORIE		WYBRANE STATYSTYKI ROZKŁADÓW							ANOVA**
		Średnia	Mediana	Odchylenie stand.	Błąd stand.	Rozstęp	Kwartył dolny	Kwartył górny	
kobiety*	K	13,64	14	5,055	0,503	23	10	17	F=0,223 <i>n.i.</i>
mężczyźni		13,34	13	4,267	0,396	19	10	16	
kobiety	A	15,24	15	4,077	0,406	20	13	19	F=0,717 <i>n.i.</i>
mężczyźni		15,70	16	3,928	0,365	17	13	18,5	
kobiety	N	18,02	18	4,574	0,455	19	15	21	F=1,667 <i>n.i.</i>
mężczyźni		18,79	18	4,246	0,394	17	16	23	
kobiety	H	16,99	16	4,836	0,481	22	13	21	F=1,585 <i>n.i.</i>
mężczyźni		17,78	18	4,358	0,405	25	15	21	
kobiety	N-K	4,38	4	6,970	0,694	35	0	9	F=1,382 <i>n.i.</i>
mężczyźni		5,45	5	6,457	0,600	27	0	10	
kobiety	H-A	1,75	2	5,821	0,579	32	-2	5	F=0,178 <i>n.i.</i>
mężczyźni		2,08	2	5,533	0,514	25	-2	5,5	

* Kobiety: n=101, mężczyźni: n=116, ogółem: N=217

** Założenie o jednorodności wariancji sprawdzono testem Levene'a.

Źródło: opracowanie własne.

Jak można zaobserwować, studentki mają nieco wyższe wskaźniki w wymiarze konformizmu niż studenci, natomiast studenci są bardziej nonkonformistyczni i częściej prezentują zachowania heurystyczne. Jednak stwierdzone różnice nie są istotne statystycznie.

4. Interpretacja wyników i podsumowanie

Przedstawione w sposób wybiórczy wybrane wyniki prowadzonych w większej skali badań mają charakter sondażowy i stanowią zaledwie wstępne rozpoznanie problemu potencjału twórczego studentów. Ów potencjał, zwany także kreatywnością czy postawą twórczą, stanowi bardzo ważną kompetencję, będącą siłą napędową rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. W tym kontekście szkolnictwo wyższe winno odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu i rozwijaniu kreatywności studentów. Kreatywność jako cecha indywidualna (potencjał twórczy) umożliwia jednostce wytwarzanie nowych i wartościowych produktów. Bez nich żadne współczesne społeczeństwo nie będzie konkurencyjne w czasach dynamicznych zmian w każdej dziedzinie.

W badaniach własnych podjęto próbę sprawdzenia, jaki jest u studentów poziom dyspozycji twórczych, które wyrażają się w aktywnym stosunku do świata i życia, w silnej potrzebie poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości oraz samego siebie. Przeprowadzone badania pokazują wyniki mocno niepokojące, gdyż mniej niż połowa badanych młodych ludzi ma nisko nasiloną postawę twórczą oczekiwaną w wielu zawodach. Można sądzić, że ów stan wynika z zaniedbań we wcześniejszej edukacji. Nie wszystko uda się naprawić na poziomie edukacji wyższej, ale trzeba próbować podejmować działania stymulujące twórcze myślenie studentów, odwagę podejmowania trudnych problemów i innowacyjnego ich rozwiązywania.

Badania pokazały, że aż połowa studentów prezentuje wysoki poziom konformizmu, charakteryzujący ludzi o postawie zachowawczej (obronnej), którzy są silnie zharmonizowani ze środowiskiem społeczno-kulturowym, czują się bezpiecznie, kiedy postępują stereotypowo i nie pragną niczego zmieniać, aby nie burzyć istniejącego porządku w jakimś obszarze rzeczywistości¹². Trzeba podkreślić, że silny konformizm hamuje potencjalną kreatywność człowieka w sferze poznawczej i zachowaniu, bowiem łączy się między innymi z zależnością, biernością, sztywnością, niesamodzielnością, niską odpornością i wytrwałością, brakiem krytycyzmu oraz niskim poczuciem wartości „ja”. Jedynie co trzeci badany student ma wysoki poziom zachowań heurystycznych. W tej grupie są młodzi ludzie zdolni do samodzielnego obserwowania i interpretowania rzeczywistości, myślenia dywergencyjnego (łatwość proponowania wielu rozwiązań danego problemu), elastyczni intelektualnie (giętkość) i aktywni poznawczo. Ponadto dysponują oni wytwórczą wyobraźnią, uczą się rekonstruktynie, są samodzielni i twórczy w myśleniu.

Nie ujawniono istotnych różnic w poziomie poszczególnych wymiarów postawy twórczej i odwórczej u badanych studentów, natomiast analiza średnich wskazuje na nieco silniejszą skłonność kobiet do zachowań uległych, co zapewne wynika z wcześniejszej socjalizacji rodzajowej przede wszystkim na poziomie rodziny pochodzenia i w szkole¹³. Rezultaty

¹² Wyczerpujący opis funkcjonowania takich osób czytelnik znajdzie w pracy S. Popek, *Człowiek...*, op. cit., Lublin 2001.

¹³ Zob. m.in. G. Mendecka, *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa 2003; J. Piirto, *Why are there so few? (Creative women: Visual artists, mathematicians, musicians)*, „Roeper Review” 1991, nr 13, s. 142–147; I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce

te są w dużym stopniu zgodne z literaturą przedmiotu, na co wskazuje dokonany przez Dorotę Turską przegląd wyników badań przeprowadzonych w różnych kulturach. Wynika z niego, że nie ma podstaw do stwierdzenia, „iż istnieje płęć bardziej twórcza”¹⁴, czy mówiąc inaczej, że twórczość – w wymiarze psychometrycznym (potencjalnym) – stanowi domenę męską¹⁵ zgodnie ze stereotypowymi sądami.

Wstępne wyniki badań zaprezentowane w artykule wskazują na potrzebę, a nawet konieczność rozwijania kreatywności w edukacji na wszystkich szczeblach poprzez stwarzanie warunków, które sprzyjają twórczym osiągnięciom. Warto więc w trakcie zajęć niemal z każdego przedmiotu zachęcać studentów do aktywnego poszukiwania twórczych rozwiązań problemów o charakterze otwartym, pobudzać ich pomysłowość, oryginalność myślenia oraz podejmować działania wspierające rozwój zdolności, kształtowania twórczej samooceny i samoskuteczności, umiejętności komunikacji i wymiany poglądów, odwagi myślenia inaczej (niestereotypowo), podejmowania ryzyka związanego z rozwiązywaniem nowych i trudnych problemów. Wiele przykładów w literaturze pokazuje, jak rozwijać kreatywność i stymulować aktywność twórczą studentów¹⁶. Działania te są ważne w procesie pobudzania innowacji w dziedzinie kształcenia akademickiego, które ciągle jest zbyt tradycyjne, po to, aby polskie uczelnie nie były skazane na marginalizację w europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, a nasze społeczeństwo – na utratę najzdolniejszych studentów i absolwentów.

Bibliografia

- Bańka A., *Proaktywność w karierze. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Poznań – Warszawa 2005.
- Dobrołowicz W., *Psychopedagogika kreatywności*, Warszawa 1995.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009.
- Karwowski M., Gralewski J., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH: (konstruktywne krytyczna) analiza psychometryczna*, [w:] *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Lublin 2013.
- Lewandowska-Walter A., *Odyseja Umysłu jako edukacyjny program stymulacji myślenia twórczego*, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Lublin 2004.

2006; S.M. Reis, *Toward a theory of creativity in diverse creative women*, „Creativity Research Journal” 2002, nr 14 (3–4), s. 305–316.

¹⁴ D. Turska, *Czy istnieje płęć bardziej twórcza?. Śladami hipotezy „relatywnej równowagi” Kogana: otwartość na doświadczenie i myślenie dywergencyjne*, [w:] *Barwy twórczości*, op. cit., s. 123.

¹⁵ D. Turska, *Dlaczego kobiety kupują „drożej”? Koncepcja twórczego inwestowania Sternberga i Lubarta*, [w:] *Twórczość – Kreatywność – Innowacyjność*, red. M. Kuśpit, A. Tychmanowicz, J. Zdybel, Lublin 2015, s. 95 i nn.

¹⁶ Czytelnik może znaleźć informacje o treningach twórczości m.in. w pracy A. Lewandowskiej-Walter, *Odyseja Umysłu jako edukacyjny program stymulacji myślenia twórczego*, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Lublin 2004 oraz w książce *Trening twórczości w szkole wyższej*, red. K.J. Szmidt, Łódź 2005.

- Mendecka G., *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa 2003.
- Piirto J., *Why are there so few?(Creative women: Visual artists, mathematicians, musicians)*, „Roeper Review” 1991, nr 13.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Popek S., *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin 2000.
- Popek S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze-podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988.
- Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce 2006.
- Reis S.M., *Toward a theory of creativity in diverse creative women*, „Creativity Research Journal” 2002, nr 14 (3–4).
- Szmidt K.J., *Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze*, [w:] *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, red. I. Pufal-Struzik, Z. Okraj, Kielce 2015.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K.J. Szmidt, Łódź 2009.
- Tokarz A., *Twórca jako podmiot. Próba konceptualizacji w kategoriach mechanizmów, motywacyjnych*, [w:] *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Lublin 2013.
- Trening twórczości w szkole wyższej*, red. K.J. Szmidt, Łódź 2005.
- Turska D., *Czy istnieje płeć bardziej twórcza? Śladami hipotezy „relatywnej równowagi” Kogana: otwartość na doświadczenie i myślenie dywergencyjne*, [w:] *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Lublin 2013.
- Turska D., *Dlaczego kobiety kupują „drożej”? Koncepcja twórczego inwestowania Sternberga i Lubarta*, [w:] *Twórczość – Kreatywność – Innowacyjność*, red. M. Kuśpit, A. Tychmanowicz, J. Zdybel, Lublin 2015.

Irena Pufal-Struzik

Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów

Obserwowany od lat stały wzrost zapotrzebowania na jednostki twórcze wynika z faktu, że rozwój każdego kraju w dużym stopniu zależy i będzie zależeć od poziomu wykształcenia, kreatywności i gotowości do szybkiego reagowania na zmiany jego młodych obywateli. Zatem edukacja na wszystkich szczeblach powinna być skierowana na rozwój osobowy ucznia (studenta) i uwzględniać jego podmiotowość (atrybut człowieka jako osoby i podstawowy cel jego rozwoju). W artykule zaprezentowano wyniki wstępnych badań dotyczących poziomu poszczególnych wymiarów postawy twórczej studentów ($n=217$) z uwzględnieniem różnic płci, aby pokazać, jakim potencjałem kreatywności dysponują. Bazę teoretyczną do analiz stanowi koncepcja postawy twórczej S. Popka (1988, 2001). Badania zrealizowano za pomocą Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH I.

Słowa kluczowe: kreatywność, postawa twórcza, studenci.

Creativity as an essential component of students' competence

The constant growth in the demand for creative individuals, seen lately, stems from the fact that the development of a country largely depends and will depend on the level of young citizens' education, creativity and willingness to respond quickly to changes. Therefore, education at all levels should be directed at personal development of a learner (a student), and take into account the subjectivity (the attribute of man as a person and the primary objective of their development). The article presents the results of preliminary studies on the level of the individual dimensions of the creative attitude of students ($n = 217$), taking into account gender differences to show what creative potential they have. The theoretical basis for the analysis is the concept of creative attitude by S. Popek (1988, 2001). The research was carried out by use of KAHN I – Creative Behaviour Questionnaire.

Keywords: creativity, creative attitude, students.

Translated by Irena Pufal-Struzik

Katarzyna Juszczak-Frelkiewicz
University of Silesia
in Katowice

INTERNATIONAL DIVORCES IN SOUTH KOREA – DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

Introduction

The family is the basic unit of every society. W. Świątkiewicz¹ has written that the family is the smallest but the most important particle of social life. So divorce, which is the breakdown of the family, is no longer just a personal issue, it is a social issue, that contribute to shape of society, it's demographic behaviors and social attitudes and opinions.

In 2015 the crude divorce rate was 2.1 in South Korea (officially the Republic of Korea, South Korea hereafter). In 2009 the divorce rate was higher and was equal 2.5². According to Statistics Korea number of divorces have been decreasing from 2003. Comparing to European countries, South Korea has similar divorce rate in 2014, as for example: Spain (2.2), Germany (2.1), Netherland (2.1) and Hungary (2.2), but higher than Poland (1.7), Slovakia (1.9) and Norway (1.9)³.

South Korea belong to OECD countries. In all OECD countries it is possible to divorce, but there is considerable cross-country variation in the length and nature of the divorce process and these differences should be borne in mind when comparing divorce rates and mean durations of marriage across countries. For example, in some European countries there are regulations regarding the minimum period that spouses must have lived apart in order for a divorce to be granted. In addition, cross-national differences in trends in divorce rates may be influenced by developments in divorce regulation and legislation⁴.

¹ W. Świątkiewicz, *Rodzina w województwie katowickim. Opracowania i raporty / Family in Katowice voivodship. Studies and reports*, Katowice 1998, p. 10.

² Statistics Korea 2016, *Marriage and Divorce Statistics in 2015*, <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/11/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=353789&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt> [3.03.2017].

³ Eurostat 2016, *Crude divorce rate, selected years, 1960–2014*, [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Crude_divorce_rate,_selected_years,_1960%E2%80%932014_\(%C2%B9\)_\(per_1_000_inhabitants\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Crude_divorce_rate,_selected_years,_1960%E2%80%932014_(%C2%B9)_(per_1_000_inhabitants)_YB16.png) [3.03.2017].

⁴ OECD, *Marriage and divorce rates*, 25.08.2016, <https://www.oecd.org/els/family/>

In the Lectric Law Library's Lexicon we can find divorce definition: "The dissolution of a marriage contracted between a man and a woman, by the judgment of a court of competent jurisdiction, or (Obs.) by an act of the legislature"⁵.

According to Korean Civil Act⁶ there are two types of divorce in South Korea. According to the Article 834 of Civil Code, husband and wife can get divorce by an agreement or according the Article 840 they may apply to the Family Court for a divorce (Judicial Divorce) in each case of following subparagraphs:

1. If the other spouse has committed an act of unchastity.
2. If one spouse has been maliciously deserted by the other spouse.
3. If one spouse has been extremely maltreated by the other spouse or his or her lineal ascendants.
4. If one spouse's lineal ascendant has been extremely maltreated by the other spouse.
5. If the death or life of the other spouse has been unknown for three years.
6. If there exists any other serious case for making it difficult to continue marriage.

Statistics of divorce from Korean Statistical Information Service indicate that from many years mutual agreement is mainly chosen type of divorce by many people. Judicial divorces were less chosen by the parties. According to Graph 1. since 1993 to 2003 the number of divorces by agreement had been increasing. That fast increase is associated with economic crisis in South Korea in 1997 and with women's rise in education and greater work-force participation. The development in women's status decrease the number of women dependent on their husbands financially. After economic crisis many men lost a job or have low income and they couldn't economically support the family. Bad economic situation of many families pushed many people to get divorce⁷. In turn from 2003 to 2015 there has been observed decreasing which can be related to decreasing number of marriages in Korea⁸.

SF_3_1_Marriage_and_divorce_rates.pdf [3.03.2017].

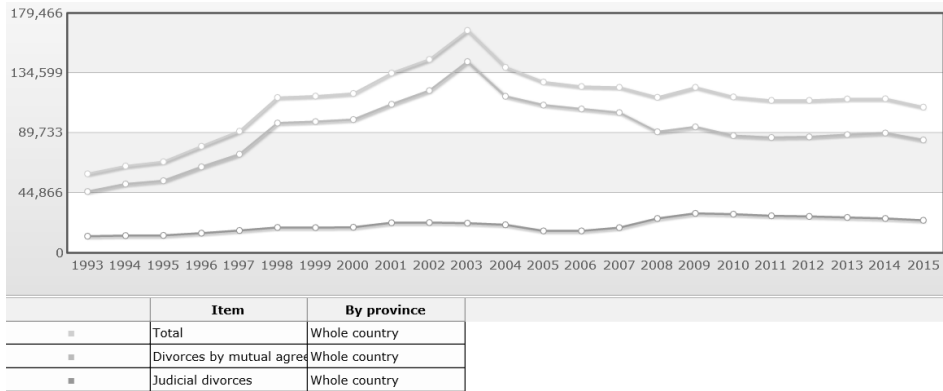
⁵ *Lectric Law Library's Lexicon*, <http://www.lectlaw.com/def/d187.htm> [4.03.2017].

⁶ The Ministry of Government Legislation, *Korean Civil Act 2009*: <http://www.moleg.go.kr/english/korLawEng?pstSeq=52674> [3.03.2017].

⁷ K. Hooker, S. Choun, *Divorce in South Korea*, [in:] *Cultural Sociology of Divorce: An Encyclopedia*, ed. R.E. Emery, Thousand Oaks 2013, p. 648.

⁸ *Statistics Korea*, www.kostat.gov.kr [3.03.2017].

Graph 1. Divorces by legal type of divorce in South Korea in period from 1993 to 2015



Source: Korean Statistical Information Service, http://kosis.kr/eng/statisticsList/statisticsList_01List.jsp?vwcd=MT_ETITLE&parentId=A#SubCont [3.03.2017].

With the number of marriage immigrants growing, their divorce rate has increased as well. In 2005, the rate of multicultural marriages reached 13.5% of all marriages. As of 2013, ten couples out of a hundred newlywed couples included a marriage immigrant. However, multicultural couples, who have come from socially and culturally different environments, are more likely to face conflicts. In South Korea, multicultural families face a variety of challenges⁹.

Many researchers¹⁰ point out that marriage immigrants experience cultural and lifestyle differences which become barriers of everyday life, they have language problems in daily communication and they are also more likely to live in poverty. In many cases migrant wives are victims of domestic violence. These conflicts develop into situations in which multicultural families end in divorce.

Despite altered values regarding marriage, diminished financial support between spouses, and unconventional gender roles, stigma is still attached to divorce in South Korea. According to the National Statistical Office in 2006, 60% of Koreans over 15 years old perceived divorce negatively. Although spouses choose divorce as a solution to dissatisfaction with marital life, women face other problems, such as: economic insecurity and the burdens

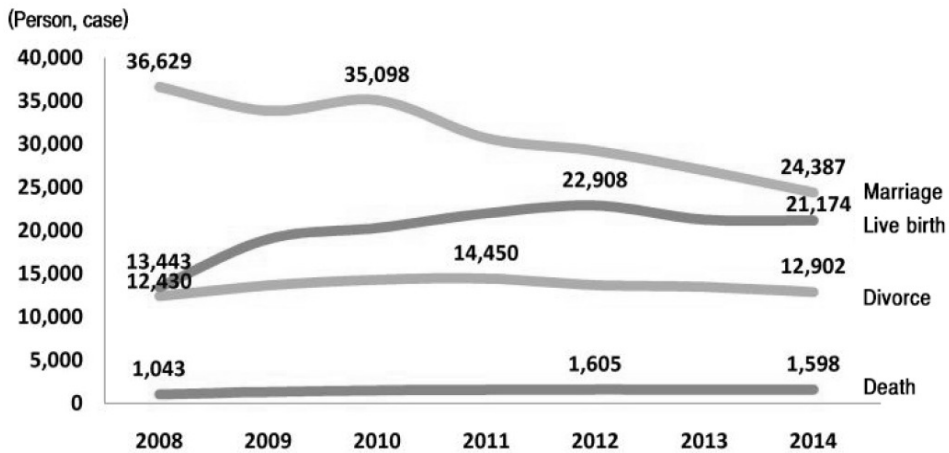
⁹ O. Kim, *A study on the Factors Affecting Marital Conflicts of Immigrant Women*, [in:] “Korean Family Studies Association” 2006, no. 18 (3), p. 63–106, followed: S. Kim, *Divorces of Marriage Immigrants in South Korea. An Examination of Factors Affecting Divorce*, Kentucky 2015, p. 4.
¹⁰ J. Kim, *A Study on Factors Influencing Divorce Decision of International Marriage Migrant Women*, Daegu 2012, followed: S. Kim, *Divorces of Marriage Immigrants...*, op. cit.; H. Kim, *International Marriage Migrant Women in Korea*, [in:] “Public Health Nursing” 2008, no. 14 (4), p. 1225–9543, followed: S. Kim, *Divorces of Marriage Immigrants ...*, op. cit., p. 3; O. Kim, *A study on the Factors...*, op. cit., p. 63–106.

of single-parent child rearing – after divorce. Many women still hesitate to divorce for fear of losing face and potentially harming their children’s futures¹¹.

1. International divorces in South Korea¹²

The graph 2 presents Vital Statistics of Immigrants from Statistics Korea (2015 www.kostat.go.kr) in period from 2008 to 2014. Along with keeping decrease of international marriages from 2008 (besides one small increased in 2010) we can observe keeping decrease of international divorces from 2012. According to data international divorces of immigrants totaled 11,287 cases in 2015, which dropped by 12.5% from 2014. The divorces of immigrants occupied 10.3% of the total divorces in 2015, dropping by 0.9% from 2014 (see: table 1 and graph 3).

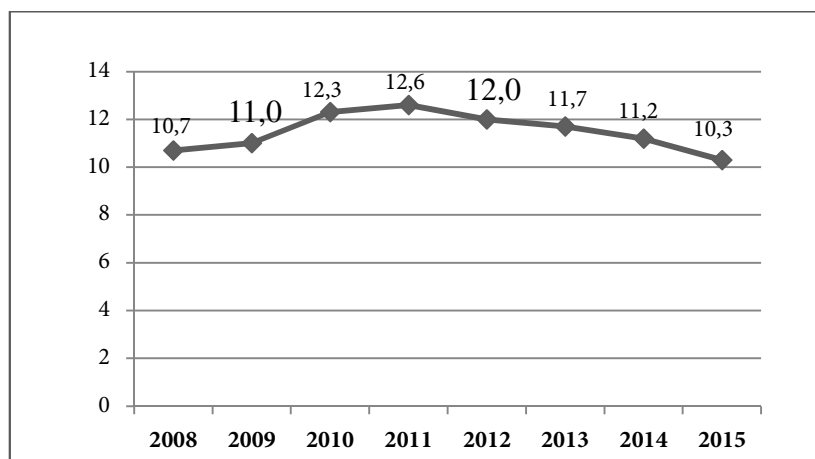
Graph 2. Vital Statistics of Immigrants from 2008 to 2014



Source: Statistics Korea, Vital Statistics of Immigrants in 2015, p. 2, <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/3/index.board> [3.03.2017].

¹¹ K. Hooker, S. Choun, *Divorce in South Korea*, op. cit., p. 648.

¹² This part of the article is based on data from *Statistics Korea, Vital Statistics of Immigrants in 2015*: <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/3/index.board> [3.03.2017].

Graph 3. Share of divorces of immigrants in period from 2008 to 2015 (%)

Source: ibidem. The graph was formatted by the author.

Analyzing data from Table 1 we can observe that divorces of immigrants accounted about 50% of international marriages from 2012 to 2015. These data may indicate that international marriages are particularly vulnerable to breakdown through divorce. Every second international marriage ends in divorce in South Korea.

Table 1. Vital Statistics of Immigrant from 2008 to 2015 (unit: person, case, %)

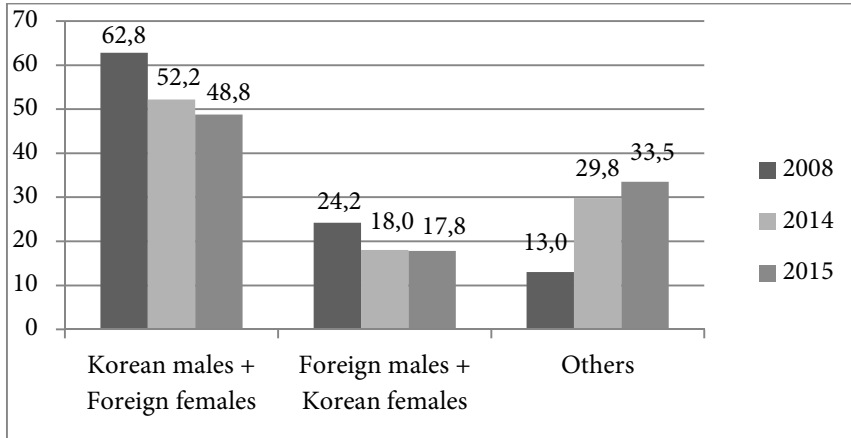
	Immigrants							Percent charge
	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Marriage	36,629	35,098	30,695	29,224	26,948	24,387	22,462	-7.9
Divorce	12,430	14,319	14,450	13,701	13,482	12,902	11,287	-12.5
Live births	13,443	20,312	22,014	22,908	21,290	21,174	19,729	-6.8
Death	1,043	1,506	1,557	1,605	1,558	1,598	1,744	9.1
Share of Immigrants								
	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Marriage	11.2	10.8	9.3	8.9	8.3	8.0	7.4	
Divorce	10.7	12.3	12.6	12.0	11.7	11.2	10.3	
Live births	2.9	4.3	4.7	4.7	4.9	4.9	4.5	
Death	0.4	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	

Source: ibidem.

Data from Vital Statistics of Immigrants (2015) show that the most of divorces of immigrants are between Korean males and foreign females. The percentage of that type of international divorce decrease from 62.8% in 2008 to 48.8% in 2015 – difference between these

years is 14%. The opposite type consist Korean female with foreign male is rather seldom – in 2008 there was only 24.2% and in 2015 the percentage decreased to 17.8% (see graph 4).

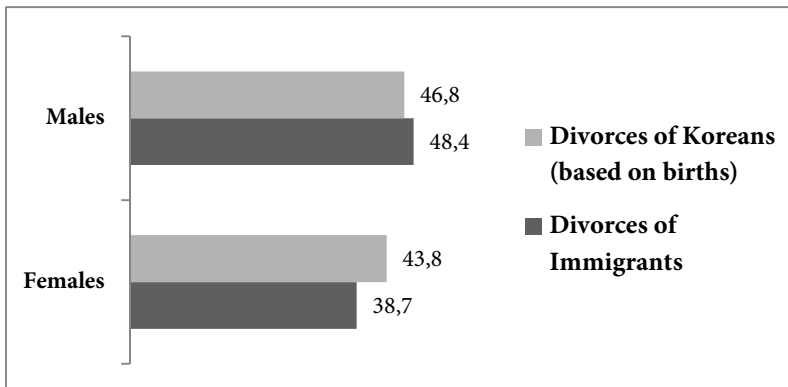
Graph 4. Share of Divorce by type in years: 2008, 2014, 2015 (%)



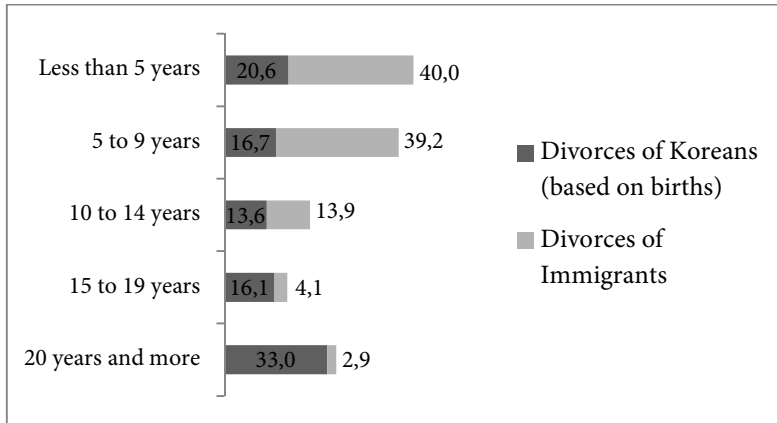
Source: ibidem. The graph was formatted by the author.

According to data the mean age at divorce of immigrants female in 2015 was 38.7 years and for males 48.4 years. The average age at divorce of immigrants was differ from the average age at divorce of Koreans. Male Koreans get divorced about one and half year earlier than immigrant males. The opposite situation was among female Koreans who were five years older than female immigrant (see graph 5).

Graph 5. Mean age at divorce by gender in 2015 (in years)

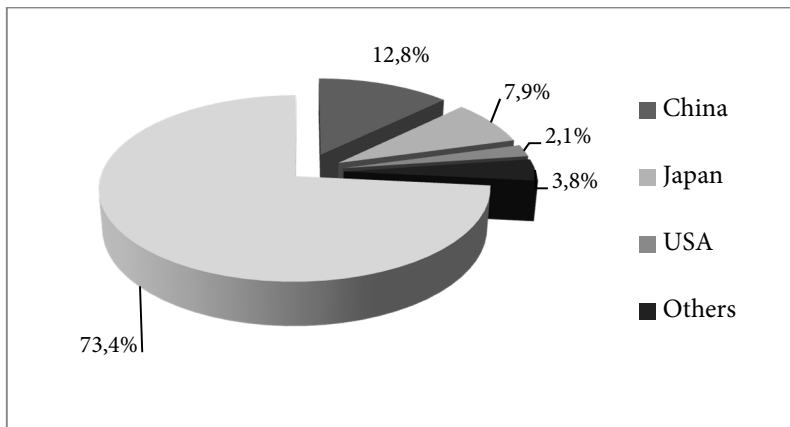


Source: ibidem. The graph was formatted by the author.

Graph 6. Share of divorce by duration of marriage in 2015 (%)

Source: ibidem, p. 3. The graph was formatted by the author.

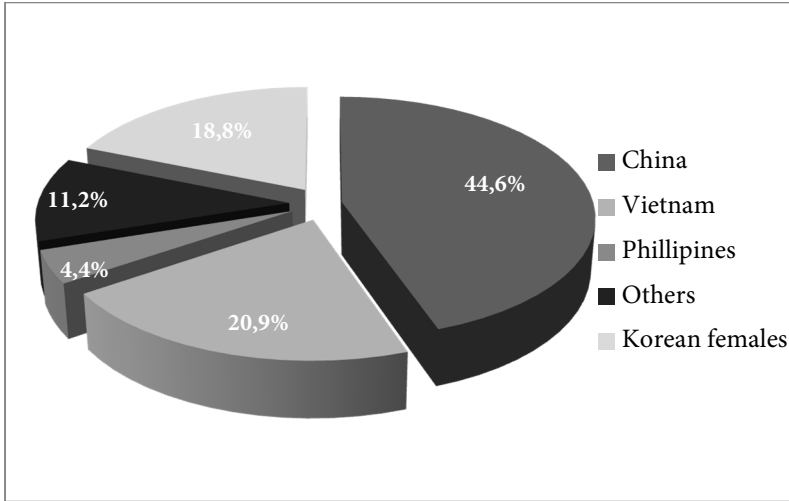
Many immigrants get divorce during the first years of marriage. The divorces of immigrants whose duration of marriage recorded less than 10 years accounted for 80% of the total divorces of immigrants. According to data from 2015, 40% immigrants end the marriage through the divorce less than 5 years of marriage duration and 39% between 5 to 9 years. There was a tendency that the long marriage is the less immigrants get divorce. In the next category between 10 and 14 years duration of marriage share of divorce is much lower and amounts nearly 14%. Whereas every third Koreans also splitted up with longer probation, even 20 years and more of marriage duration – their percentage is 33%. Native Koreans also most frequently get divorced in the early years of marriage duration (under 5 years) and their percentage is almost 21% (see: graph 6).

Graph 7. Share of divorces by nationality of males in 2015

Source: ibidem. The graph was formatted by the author.

Results of Vital Statistics of Immigrants (2015) show that the most percentage of male divorces in South Korea by nationality were Korean (73.4%), next there were Chinaman (12.8%), Japanese (7.9%) Americans (2.1%), and other males (3.8%) (see: graph 7).

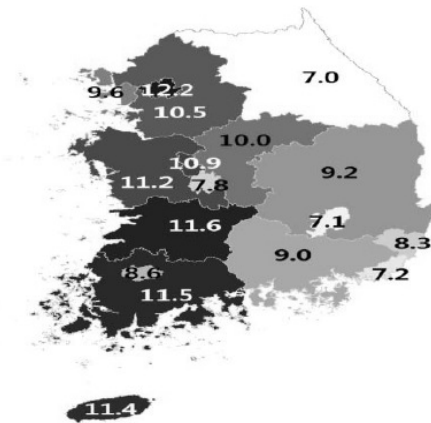
Graph 8. Share of divorces by nationality of females in 2015



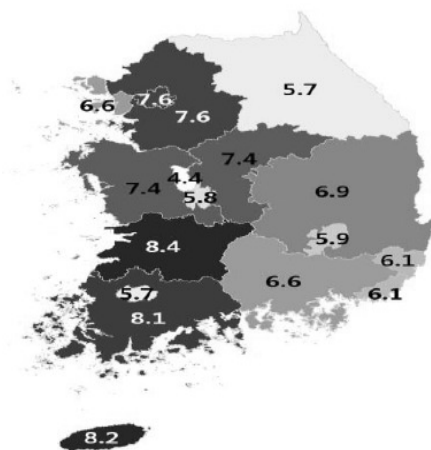
Source: ibidem. The graph was formatted by the author.

According to data female divorces by nationality are more varied. In 2015 there were 44.6% Chinese women, 18.8% Korean women, 20.9% Vietnam women, 4.4% from the Phillipines and 11.2% from other countries who get divorced with Korean Male (see: graph 8).

Map 1. Share of divorces of immigrants by region in 2015



Source: ibidem.

Map 2. Share of marriages of immigrants in 2015

Source: ibidem.

In 2015 the most percentage of immigrant divorces was on the west of South Korea, particularly in the region: Jeonbuk (11.6%), Jeongnam (11.5%), on the island Jeju (11.4%), Chungnam (11.2%), Gyeonggi (10.5%). Share of divorces in capital of the South Korea Seoul amounts 12.2% (see map 1).

The high percentage of immigrant divorces is on the region where are also high percentage of immigrant marriages. In 2015 the most percentage of immigrant marriages was on the west of South Korea, particularly on island Jeju (8.8%) and in Provinces: Jeonnam (8.7%), Jeonbuk (8.7%), Chungnam (8.1%), Chungbuk (7.8%) Gyeonggi (8.0%) (see map 2). The most immigrant marriages on the west may be the result closer distance to China border where the most of immigrant women come from.

2. Reasons of immigrant divorces in South Korea

There are many reasons of immigrant divorces in South Korea, such as:

- domestic differences;
- spouse's unfairness;
- mental or psychical mistreatment;
- conflict between family members;
- economic problems;
- differences in characters;
- health problems.

Table 2. Number of international divorces by reasons in 2015, 2010 and 2000

Reasons of divorce	Year			1990
	2015	2010	2000	
	Total divorces of immigrants 109,153	Total divorces of immigrants 116,858	Total divorces of immigrants 119,455	
Domestic differences	–	–	–	38,836
Differences in character	50,406	53,032	48,067	-
Economic problems	12,126	14,017	12,786	927
Spouse's unfairness	8,016	10,001	9,729	–
Conflict between family members	8,017	8,564	26,195	–
Mental or psychical mistreatment	4,172	5,559	5,205	–
Health problems	639	794	1,053	673
Others	22,766	23,605	15,500	5,258
unknown	3,011	1,286	920	0

Source: own elaborated based on data from Korean Statistical Information Service, op. cit.

According to data from Vital Statistics from Korean Statistical Information Service¹³ in period from 1990 to 1999 the most frequent reason for immigrant divorce were domestic differences (in 1990 year – there were 38,836 cases). The reason had changed from 2000 till 2015 and in this period immigrants got divorced because of differences in character. Generally, through these 15 years differences in character accounted for nearly 50% of total divorces. In 2015 amount of total divorces was 109,153 cases, and in 50,406 of cases the reasons were differences in character (see table 2).

The next most frequently reasons were economic problems – many of multicultural families are exposed to poverty because of low incomes, less levels of education. In 2015 amount of divorces end by economic problems were 12,126 cases, in 2010 – 14,017, in 1990 only 927 of cases (see table 2). The number of divorces got by economic problems have been increasing mainly because of Economic Crisis in 1997 in South Korea (Hyunjoon Park, James M. Raymo 2013).

In 2000 there were also many divorces by conflict between family members (26,195). That amount has decreased three times reaching in 2010 about 8,500 cases and in 2015 about 8,000 (see table 2).

In some cases also spouse's unfairness is reason for a divorce by immigrants. In 2015 there were about 8,000 cases (see table 2).

¹³ Korean Statistical Information Service, op. cit.

Conclusion

The result of increasing entry to South Korea of foreign migrant workers, international marriage women and ethnic Koreans from China¹⁴, Korean society is no longer homogeneous and has become more multiracial and multiethnic than ever¹⁵.

Number of international divorces have raised concerns in Korean society. High divorce rates not only have a negative influence on the divorced couples and their family members, they also play a role in dismantling the social integration of immigrants and Korean society as a whole¹⁶.

According to presented data in the article there are systematic but slow tendency of decrease numbers of divorces by immigrants, but still is in a high level. The most frequently immigrant get divorce at the first years of marriage duration, mainly because of: differences in character, economic problems, spouse's unfairness and conflict between family members.

Along with rising international marriages, especially in period from 2000 to 2005¹⁷, Korean Government announced many legal acts, such as: The Grand Plan (2006)¹⁸, The Multicultural Families Support Act (2008)¹⁹, Marriage Brokers Business Management Act (2007)²⁰, The First Basic Plan for Policies on Foreigners (2008–2012)²¹, The Second Master Plans for Supporting Multicultural Families (2013–2017)²² and The Second Basic Plan for Policies on Foreigners (2013–2017)²³ to support multicultural families. These acts are the stepping stone towards Korea becoming a successful multicultural society.

Korean Government stated policy vision is to realize the mature global nation embracing advanced multicultural society, and their goal is to improve the life quality of multicultural families (which can have influence on decrease of international divorces) and to provide stable policies and to strengthen the support for children in the multicultural families.

Based on these achievements, we can conclude that significant progress in family policy has been made during the last 10 years in Korea. Nevertheless, family policy should

¹⁴ Statistics Korea, *Marriage and Divorce Statistics in 2015, 2016*, <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/11/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=353789&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt> [3.03.2017].

¹⁵ I.-J. Yoon, Y.-H. Song, Y.-J. Bae, *South Koreans' Attitudes toward Foreigners, Minorities and Multiculturalism*, [in:] *Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Sociological Association, Boston, MA from August 1–4, 2008*, http://www.waseda-giari.jp/sysimg/rresults/456_report_r1-1.pdf [3.03.2017], p. 325.

¹⁶ S. Kim, *Divorces of Marriage Immigrants...*, op. cit., p. 3.

¹⁷ *Statistics Korea*, op. cit.

¹⁸ H.-K. Lee, *International Marriage and the State in South Korea: Focusing on Governmental Policy*, "Citizenship Studies" 2008, no. 12 (1), p. 122.

¹⁹ G.Y. Oh, *The Impact of Multicultural Family Support Center on Social Integration of Marriage Immigrant Women in Korea*, The Hague 2015, p. 17.

²⁰ H.-K. Lee, *International Marriage...*, op. cit., p. 122.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

continue to develop and be carefully designed and implemented to integrate society and to help understanding of multiculturalism and to prevent of international divorces²⁴.

Bibliography

- Chin M., Lee J., Lee S., Son S., Sung M., *Family Policy in South Korea: Development, Implementation, and Evaluation*, [in:] *Handbook of Family Policies Across the Globe*, ed. Mihaela Robila, New York 2014.
- Eurostat 2016, *Crude divorce rate, selected years, 1960–2014*, [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Crude_divorce_rate_selected_years_1960%E2%80%932014_\(%C2%B9\)_per_1_000_inhabitants_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Crude_divorce_rate_selected_years_1960%E2%80%932014_(%C2%B9)_per_1_000_inhabitants_YB16.png) [3.03.2017].
- Hooker K., Choun S., *Divorce in South Korea*, [in:] *Cultural Sociology of Divorce: An Encyclopedia*, ed. Robert E. Emery, Thousand Oaks 2013.
- Kim H., *International Marriage Migrant Women in Korea*, [in:] “Public Health Nursing” 2008, no. 14 (4), followed: Kim S., *Divorces of Marriage Immigrants in South Korea. An Examination of Factors Affecting Divorce*, Kentucky 2015.
- Kim O., *A study on the Factors Affecting Marital Conflicts of Immigrant Women*, [in:] “Korean Family Studies Association” 2006, no. 18 (3), followed: S. Kim, *Divorces of Marriage Immigrants in South Korea. An Examination of Factors Affecting Divorce*, Kentucky 2015.
- Kim J., *A Study on Factors Influencing Divorce Decision of International Marriage Migrant Women*, Daegu 2012, followed: Kim S., *Divorces of Marriage Immigrants in South Korea. An Examination of Factors Affecting Divorce*, Kentucky 2015.
- Lectric Law Library’s Lexicon*, <http://www.lectlaw.com/def/d187.htm> [4.03.2017].
- Lee H.-K., *International Marriage and the State in South Korea: Focusing on Governmental Policy*, “Citizenship Studies” 2008, no. 12 (1).
- OECD, *Marriage and divorce rates*, 25.08.2016, https://www.oecd.org/els/family/SF_3_1_Marriage_and_divorce_rates.pdf [3.03.2017].
- G.Y. Oh, *The Impact of Multicultural Family Support Center on Social Integration of Marriage Immigrant Women in Korea*, The Hague 2015.
- Statistics Korea*, www.kostat.gov.kr [3.03.2017].
- Statistics Korea 2016, *Marriage and Divorce Statistics in 2015*, <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/11/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=353789&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt> [3.03.2017].
- Statistics Korea, *Marriage and Divorce Statistics in 2015, 2016*, <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/11/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=353789&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt> [3.03.2017].

²⁴ M. Chin, J. Lee, S. Lee, S. Son, M. Sung, *Family Policy in South Korea: Development, Implementation, and Evaluation*, [in:] *Handbook of Family Policies Across the Globe*, ed. Mihaela Robila, New York 2014, p. 305; Sanghee Kim..., op. cit., p. 3.

- Statistics Korea, Vital Statistics of Immigrants in 2015*: <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/8/3/index.board> [3.03.2017].
- Świątkiewicz W., *Rodzina w województwie katowickim. Opracowania i raporty / Family in Katowice voivodship. Studies and reports*, Katowice 1998.
- The Ministry of Government Legislation, *Korean Civil Act 2009*: <http://www.moleg.go.kr/english/korLawEng?pstSeq=52674> [3.03.2017].
- Yoon I.-J., Song Y.-H., Bae Y.-J., *South Koreans' Attitudes toward Foreigners, Minorities and Multiculturalism*, [in:] *Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Sociological Association, Boston, MA from August 1–4, 2008*, http://www.waseda-giari.jp/sysimg/rresults/456_report_r1-1.pdf [3.03.2017].

Katarzyna Juszczak-Frelkiewicz

International divorces in South Korea – demographic characteristics

The paper presents demographic characteristics of international divorces in South Korea based on data from *Vital Statistics of Immigrant in 2015* from *Statistics Korea*. According to data there are systematic but slow tendency of decrease numbers of divorces by immigrants. The most frequently immigrant get divorce at the first years of marriage duration, mainly because of: differences in character, economic problems, spouse's unfairness and conflict between family members. Many researchers point out that marriage immigrants experience cultural and lifestyle differences which become barriers of everyday life, they have language problems in daily communication and they are also more likely to live in poverty. In many cases migrant wives are victims of domestic violence. These conflicts develop into situations in which multicultural families end in divorce.

Keywords: international divorce, international marriage, multicultural family, multiculturalism, immigrants in South Korea.

Międzynarodowe rozwody w Korei Południowej – charakterystyka demograficzna

Artykuł prezentuje demograficzną charakterystykę międzynarodowych rozwodów w Korei Południowej, opartą na danych pochodzących z *Vital Statistics of Immigrant in 2015* z portalu *Statistics Korea*. Z danych tych wynika, że systematycznie, choć powoli, zmniejsza się liczba rozwodów wśród imigrantów. Imigranci najczęściej rozwodzą się w ciągu pierwszych pięciu lat małżeństwa, a głównymi przyczynami są: różnica charakterów, problemy ekonomiczne, niewierność małżonka oraz konflikty pomiędzy członkami rodziny. Wiele badań podkreśla, że małżeństwa imigrantów doświadczają różnic kulturalnych i różnic w stylu życia, co staje się przeszkodą w codziennym życiu; mają problemy językowe w codziennej komunikacji, a ponadto częściej żyją w biedzie. W wielu przypadkach żony imigrantów stają się ofiarami przemocy domowej. Wynikiem tych konfliktów są sytuacje, w których wielokulturowe rodziny kończą swój żywot rozwodem.

Słowa kluczowe: rozwód międzynarodowy, małżeństwo międzynarodowe, wielokulturowa rodzina, multikulturalizm, imigranci w Korei Południowej.

Translated by Barbara Popiel

Magda Lejzerowicz
Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych
w Warszawie

Marzena Galbarczyk
Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin
w Warszawie

SZKOŁA A INDYWIDUALIZACJA

Wprowadzenie

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym mają różne potrzeby, możliwości oraz ograniczenia rozwojowe i edukacyjne. Wzrastają w różnych środowiskach, mają różne doświadczenia, zainteresowania, różny poziom wiedzy, nabyte umiejętności i predyspozycje. Do zadań nauczyciela należy zbadanie potrzeb rozwojowych i dostosowanie odpowiednich form, metod pracy i treści nauczania.

Indywidualizacja kształcenia i wychowania jest istotnym problemem w praktyce szkolnej, dyskursie edukacyjnym, a także w prawie oświatowym. Zindywidualizowany proces edukacji ma na celu zoptymalizowanie kształcenia dziecka i jego rozwoju. Warto zwrócić uwagę, jaka rola w tymże procesie jest przypisana nauczycielowi, dziecku, rodzicowi¹.

Przedstawiciele polskiej myśli pedagogicznej wypracowali wiele rozwiązań dotyczących wprowadzenia indywidualizacji nauczania w praktyce. W latach siedemdziesiątych XX wieku R. Więckowski opublikował *Nauczanie zróżnicowane* oraz *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, w których postulował konieczność zindywidualizowania kształcenia i opracował własne koncepcje². K. Kuligowska w badaniach opublikowanych w *Problemach indywidualizacji nauczania* postuluje konieczność dostrzeżenia różnic indywidualnych między uczniami, problemów z realizacją indywidualizacji i proponowanych rozwiązań³. Według teoretyków takich jak W. Okoń (2007), J. Kujawiński (1998), C. Kupisiewicz (2005),

¹ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977, s. 5.

² R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa 1975; R. Więckowski, *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, Wrocław 1973.

³ K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.

T. Lewowicki (1977), Z. Kwieciński (2012) i K. Kruszewski (1997) szkoła powinna stworzyć każdemu dziecku warunki do osiągnięcia powodzenia na miarę jego możliwości.

1. Indywidualizacja

Z punktu widzenia pedagogiki i dydaktyki indywidualizacja w nauczaniu i wychowaniu jest niezbędna dla optymalnego rozwoju każdego człowieka. Wieloletnie badania nad istotą indywidualizacji dowodzą, że dzięki indywidualnemu traktowaniu ucznia w procesie nauczania, uwzględnieniu indywidualnych predyspozycji, zainteresowań, osobowości, możliwy jest wzrost osiągnięć edukacyjnych⁴. Konieczne okazuje się uwzględnienie różnic indywidualnych w systemie dydaktyczno-wychowawczym i dostosowanie wszelkich działań do możliwości rozwojowych dziecka. Działania, które uwzględniają różnice między uczniami, mogą skutecznie doprowadzić do wzrostu ich osiągnięć edukacyjnych⁵.

Definicja indywidualizacji sformułowana przez K. Kuligowską brzmi: „indywidualizacja jest jedną z zasad nauczania, adresowaną do nauczyciela ogólną dyrektywą postępowania, której przestrzeganie jest niezbędne dla osiągnięcia celów kształcenia”⁶. Podobnie T. Lewowicki, a także E. Horn i R. Banerjee oraz W. Limont przyjmują, że indywidualizacja procesu nauczania wiąże się ściśle z wzięciem pod uwagę jednostkowych różnic między wychowanymi⁷.

E. Skrzetuska określa indywidualizację jako ideę elastycznego postępowania w projektowaniu procesu uczenia się, nauczania i wychowania. Rozpoznanie, diagnoza, wspieranie indywidualnych zdolności, możliwości poznawczych, wiedzy i doświadczenia oraz sposobów uczenia się wspomaga wielostronny rozwój uczniów⁸. Są to warunki niezbędne do rozpoczęcia indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu⁹.

Współcześnie problemy związane z indywidualizacją są tematem wielu rozważań i badań, które prowadzili między innymi Z. Gajdzica (2011), M. Nowak-Dziemianowicz (2014), W. Kołodziejczyk, M. Polak (2011), P. Kubicki, A. Dudzińska, M. Olcoń-Kubicka (2011),

⁴ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012; W. Limont, *Support and Education of Gifted Students in Poland*, „Journal for the Education of the Gifted” 2013, nr 36 (1), s. 66–83; A. Małkowska-Szkutnik, *Wsparcie społeczne a postrzeganie innych elementów środowiska szkolnego przez uczniów zdrowych i z chorobami przewlekłymi / The social support from teachers and peers and perception of school environment by students with chronic conditions*, „Zeszyty Naukowe Ochrony Zdrowia. Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2014, nr 12(1), s. 90–98.

⁵ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia...*, op. cit., s. 7; A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” 2015, nr 1 (32), s. 113–121.

⁶ K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, op. cit., s. 14–15.

⁷ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia...*, op. cit., s. 26; E. Horn, R. Banerjee, *Understanding Curriculum Modifications and Embedded Learning Opportunities in the Context of Supporting All Children's Success*, „Language, Speech & Hearing Services in Schools” 2009, vol. 40, s. 406–15; W. Limont, *Support and Education...*, op. cit., s. 66–83.

⁸ E. Skrzetuska, *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin 2011, s. 57.

⁹ M. Christ, *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2013, nr 1, s. 19–36.

W. Limont (2005, 2012), A. Antonik (2015), a w literaturze anglojęzycznej – M. Emam, P. Farrell (2009), J. Cassidy (2011), I. Rodriguez, D. Saldana, J. Moreno (2012).

Konieczne jest również pogłębianie przez nauczyciela wiedzy i doskonalenie umiejętności, tak by mógł on trafnie diagnozować różnice między wychowankami oraz właściwie dostosować program kształcenia do indywidualnych właściwości ucznia. Indywidualizacja jest jednym z warunków podmiotowego podejścia do ucznia¹⁰.

2. Podmiotowość dziecka – prawo człowieka oraz podstawa indywidualizacji nauczania i wychowania

Na problem podmiotowego traktowania dziecka zwracało uwagę wielu pedagogów, psychologów i socjologów. Należy podkreślić, że podmiotowe podejście do ucznia jest niezbędnym warunkiem procesu edukacji i wychowania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb.

Podmiotowość w podejściu do dziecka to równość, jak zauważył J. Korczak, to uznanie, że nie tylko dorosły człowiek ma swoje prawa. Podmiotowość to pochylenie się nad potrzebami innych, to akceptacja, że każde dziecko ma prawo do poszanowania godności i przestrzegania jego praw. Dziecko od początku istnienia jest pełnowartościową osobą, odrębną jednostką i nie jest niczyją własnością¹¹.

Podmiotowość ma swoje początki w psychologii humanistycznej, z perspektywy której człowiek postrzegany jest jako podmiot, jako jednostka autonomiczna. Koniecznością w procesie zindywidualizowanej edukacji jest uznanie podmiotowości ucznia, poszanowanie jego praw.

Podmiot zdaniem W. Okonia to „jednostka ludzka mająca poczucie własnej odrębności wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznająca ten świat i nań oddziałująca, kierująca własnym postępowaniem i odpowiedzialna za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo”¹². Ujęcie siebie jako podmiotu jest integralnym składnikiem własnego ja. Bycie podmiotem, bycie osobą sprawczą, autonomiczną, świadomą umożliwia postrzeganie siebie jako podmiotu, dyspozycyjne poczucie podmiotowości¹³.

Podmiotowość według J. Reykowskiego to przede wszystkim podmiotowa aktywność kierowana przez cele wybrane lub wytworzone przez sam podmiot, nadająca człowiekowi jego indywidualność¹⁴. Podmiotowość zdaniem M. Jarymowicz przybiera określoną postać

¹⁰ K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, op. cit., s. 124.

¹¹ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa – Kraków 1948, s. 5–43.

¹² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 313.

¹³ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 46, <http://www.dbc.wroc.pl/Content/15404/TEORETYCZNE%20PODSTAWY%20WYCHOWAN...pdf> [29.08.2015]; W. Daniecki, *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*, [w:] *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, red. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Wrocław 1983, s. 9–75.

¹⁴ J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichoński, Poznań 1988.

wskutek rozwoju zdolności, które nigdy nie są człowiekowi dane w pełni (proces rozwoju podmiotowości się nie kończy¹⁵). Autorefleksja pozwala człowiekowi na postrzeganie siebie jako osoby, podmiotu zdolnego podejmować działania w otaczającym świecie.

Z pojęciem podmiotowości ściśle się wiąże pojęcie autonomii, definiowanej jako niezależność, samodzielność w myśleniu i działaniu¹⁶. K. Obuchowski (1977) określa autonomię jako niezależność osoby od zdarzeń, w których uczestniczy. Jest to specyficzny rodzaj niezależności, gdyż fizyczny i psychiczny sposób bycia człowieka zakłada zarówno zależność od środowiska, jak i możliwość zmieniania go¹⁷. Człowiek działający, człowiek tworzący to optymalna postać autonomii jednostki ludzkiej¹⁸.

3. Indywidualizacja a prawo oświatowe

Obowiązek indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania został wprowadzony w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*¹⁹. Nauczyciele zostali zobowiązani do dostosowania procesu dydaktyczno-wychowawczego do możliwości psychofizycznych uczniów, co ściśle się wiąże z koniecznością wprowadzenia indywidualizacji w edukacji²⁰. Takie same zapisy istnieją w *Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*. 9 sierpnia 2017 roku wydano *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, które szczegółowo reguluje kwestie wspierania uczniów²¹. Od 1 września 2017 roku obowiązuje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*²²; na tej podstawie wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 oraz art. 44c *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dostosowywane są do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły*

¹⁵ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa 2008, s. 11.

¹⁶ M. Stras-Romanowska, *Podmiot osobowy w świecie współczesnym / Personal subject in the contemporary World*, „Psychologia Rozwojowa” 2016, nr 21 (2), s. 15–25.

¹⁷ K. Obuchowski, *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, W. Owczynnikowa, K. Obuchowski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 77.

¹⁸ K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000, s. 41–44.

¹⁹ *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), art. 1, pkt. 4–6.

²⁰ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59), art. 1, pkt. 5–6.

²¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).

²² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534).

I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej ujmując indywidualizację nauczania jako podstawową zasadę pracy z uczniem, sposób organizacji nauczania²³.

4. Metody i formy pracy a indywidualizacja

Postawa nauczyciela wobec indywidualnych różnic między wychowankami oraz jego metody pracy mają istotny wpływ na proces indywidualizacji nauczania i wychowania. Metody i formy pracy, które sprzyjają indywidualizacji, to między innymi metody stosowane w pedagogice Marii Montessori, metoda projektów, metoda badawcza, forma pracy z grupą różnowiekową.

Na szczególną uwagę zasługuje pedagogika M. Montessori, która w założeniach przyjmuje podmiotowość ucznia jako podstawową wartość. Każde dziecko traktuje się indywidualnie, a proces edukacji koncentruje się na realizowaniu postulatów ucznia²⁴. Dziecko zdobywa wiedzę poprzez własną aktywność. Poprzez metody pracy stosowane w pedagogice M. Montessori dziecko realizuje proces uczenia we własnym tempie, z uwzględnieniem zainteresowań, kompetencji i możliwości. Dziecko jest najważniejszym ogniwem, jest architektem własnej osobowości, kreatorem własnej ścieżki rozwoju. Umożliwienie nauki według własnego planu przekłada się na osiągnięcie sukcesu, a to motywuje do dalszej pracy. W pedagogice M. Montessori poprzez stosowane metody wychowawca dąży do zbudowania w dziecku niezależności²⁵.

Pedagogika M. Montessori to koncepcja kształcenia, w której indywidualizacja jest priorytetem, a podmiotowość dziecka naczelną zasadą. Pozwolenie dziecku na działanie, na rozwój zdolności, edukację w jego własnym tempie i swobodę wyboru w efekcie uczy niezależności, samodzielności, wiary we własne siły i samodyscypliny²⁶.

Metoda projektów uwalnia aktywność uczestników, koncentruje się na zainteresowaniach, dzięki czemu uczy samodzielności i odpowiedzialności, ukierunkowuje na samodzielne zdobywanie wiedzy i praktyczne jej wykorzystanie²⁷. Zaletą metody projektów jest to, że może być stosowana na każdym etapie kształcenia. Uczeń podejmujący działania związane z realizacją projektu w efekcie uczy się samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pojawiające się pytania. Podczas realizacji projektów zespołowych uczniowie nabierają umiejętności współpracy z innymi uczestnikami, a dobrze zorganizowana praca zespołowa

²³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

²⁴ M. Montessori, *Domy dziecięce*, przekład zbiorowy, Warszawa 2005, s. 27.

²⁵ J. Jordan, *Pedagogika Marii Montessori*, „TRENDY uczenie w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN” 2005, nr 3, https://www.slideshare.net/knbb_mat/maria-montessori-2709259 [10.01.2017].

²⁶ M. Montessori, *Domy dziecięce*, op. cit., s. 62.

²⁷ M.S. Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)*, <ftp://dbp.home.pl/Pakiety/Rozprawa%20o%20metodzie%20projektow.pdf> [27.05.2017]; W. Limont, *Uczeń zdolny...*, op. cit., s. 139.

proceeds to the success of the group through the achievement of the goal. Work by the project method stimulates the development of the student, based on their interests, motivates them to be active in educational and towards the success of the group²⁸. An important person here is the student, and the recognition of their subjectivity is the main principle, which is manifested through the consideration of interests and predispositions. The teacher is no longer a dominant person in the education process, they stop being someone who assigns homework and passes on ready-made knowledge to be memorized during lessons, they are not the only source of information, they fulfill a supporting role, they are a coordinator, they support, when it comes to this, it is necessary. In the project method, the role of the teacher lies in inspiring students, supporting their actions and co-creating, which replaces the classroom-lesson system²⁹.

The organizational form of work in age-differentiated groups, from the perspective of age, influences the development of social, emotional and intellectual children. An age-differentiated group enables learning through observation and imitation, which is the most natural way of learning³⁰. Working with children in age-differentiated groups, from the perspective of age, also contributes to the realization of individualization of education and upbringing. In kindergartens, in which mixed-age groups are organized, teachers noticed that children perfectly fit into the group, when it reminds them of the family schema. Such an organization of work brings many benefits to older children, because it enables them to take on the role of a teacher of a younger colleague from the group, which strengthens their sense of value, and for the person leading it, it is a great support³¹.

5. Cel

The aim of the research is to show whether teachers use individualization in the teaching and upbringing process and what factors condition the adaptation of the teaching method to the needs and personality of the student. The following research questions were posed:

- Czy indywidualizacja jest realizowana w przedszkolach i szkołach?
- Czy nauczyciele rozumieją, czym jest indywidualizacja i jaki ma wpływ na rozwój dziecka oraz czy proces nauczania i wychowania jest spersonalizowany?
- Jakimi metodami nauczania posługują się nauczyciele i jakie uznają za odpowiednie w celu zindywidualizowania edukacji?
- Czy wyposażenie placówki ma wpływ na podjęte przez nauczyciela działania w celu zindywidualizowania pracy ucznia na lekcji?
- Jaki program nauczania wybierają nauczyciele?

²⁸ K. Chałas, *Metoda projektów*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 191–194.

²⁹ M.S. Szymański, *Rozprawa o metodzie...*, op. cit.

³⁰ *Specyfika grupy mieszanej – praca z dziećmi w różnym wieku*, <http://www.ppnr8.opole.pl/info/specyfika-grupy-mieszanej-praca-z-dziecmi-w-rozным-wieku> [6.05.2017]; *Pedagogika Waldorfska*, http://www.przedszkole-waldorfskie.waw.pl/pedagogika_waldorfska.php [6.05.2017].

³¹ E. Baranowska, *Dlaczego grupy rozwojowe?*, http://mmp.fio.org.pl/images/dodatki/baranowska_trio.pdf [6.05.2017].

- Czy liczba uczniów wpływa na możliwość zindywidualizowania pracy w klasie / grupie?

6. Materiał i metoda

Badania zostały przeprowadzone w 2015 i 2016 roku w 12 placówkach oświatowych znajdujących się na terenie Warszawy; 6 z nich to szkoły podstawowe, w tym 4 szkoły państwowe i 2 prywatne, pozostałe to 6 placówek wychowania przedszkolnego, w tym 4 placówki państwowe i 2 prywatne. W badaniach wzięło udział 110 osób: 106 kobiet i 4 mężczyzn.

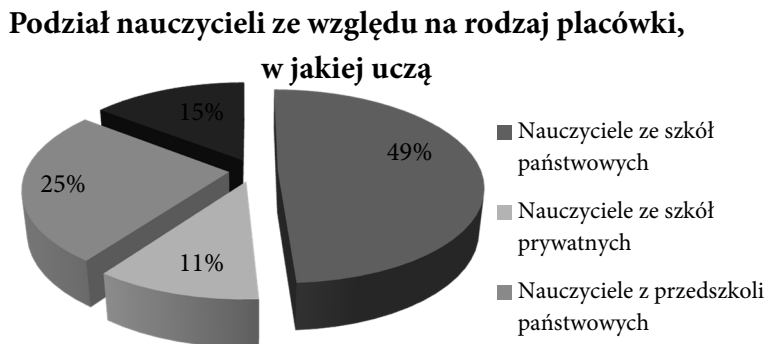
W pierwszej części kwestionariusza zadano pytania dotyczące wieku, płci, wykształcenia, stażu pracy oraz rodzaju placówki, w jakiej pracował respondent.

W drugiej części zawarto pytania dotyczące wiedzy nauczycieli na temat indywidualizacji, wpływu, jaki ma na uczniów / wychowanków i możliwych sposobów jej realizacji. Zadano również pytania o stosowanie indywidualizacji przez respondentów oraz pytania dotyczące wyposażenia przedszkoli i szkół w pomoce dydaktyczne; poproszono także o określenie, czy i jaki wpływ ma ten ostatni aspekt na indywidualizację.

7. Wyniki

Rozkład zatrudnienia badanych przedstawiał się następująco: 44 osoby (40%) to nauczyciele przedszkola, w tym 16 (36,36%) pracowało w placówkach prywatnych, a 28 (63,64%) w placówkach państwowych; 66 ankietowanych (60%) to nauczyciele pracujący w szkole, z czego 54 (81,82%) było zatrudnionych w placówkach państwowych, a 12 (18,18%) w placówkach prywatnych.

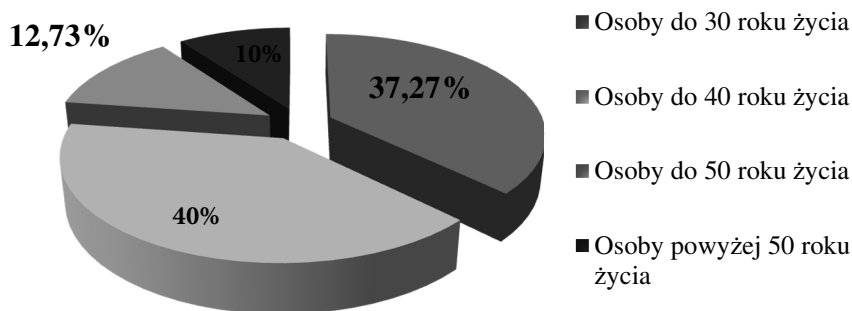
Wykres 1. Podział nauczycieli ze względu na rodzaj placówki



Źródło: opracowanie własne.

Najmniej liczną grupę badanych stanowiły osoby powyżej 50 roku życia (10%); niewiele więcej badanych należało do kategorii wiekowej do 50 lat (12,73%); najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowili nauczyciele do 40 roku życia (40%), a podobną liczebnie grupę – osoby do 30 roku życia (37,27%). Udział procentowy różnych grup wiekowych nauczycieli biorących udział w badaniu przedstawia wykres 2.

Wykres 2. Podział nauczycieli ze względu na wiek

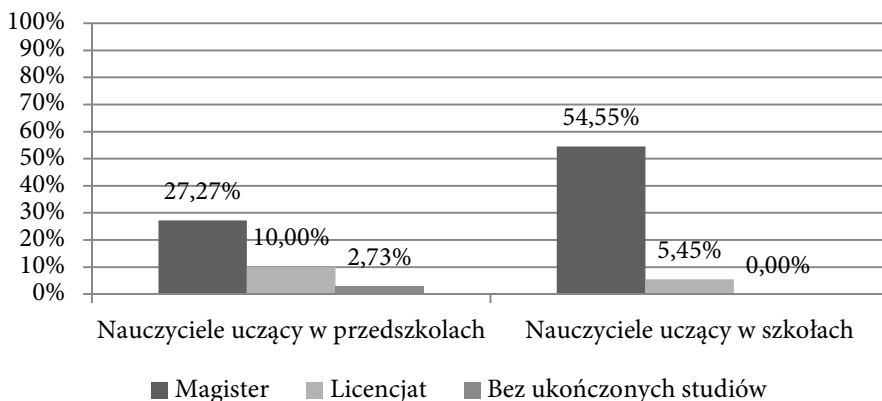


Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych nauczycieli uczących w szkole 60 miało ukończone studia magisterskie (90,91%) oraz co najmniej jedno studia podyplomowe lub inne kursy kwalifikacyjne, 6 nauczycieli miało ukończone studia licencjackie (9,09%).

W gronie ankietowanych nauczycieli przedszkola 30 osób miało ukończone studia magisterskie (68,18%), 11 – ukończone studia licencjackie (25%), 3 osoby nie miały jeszcze ukończonych studiów (6,82%).

Wykres 3. Podział nauczycieli ze względu na wykształcenie

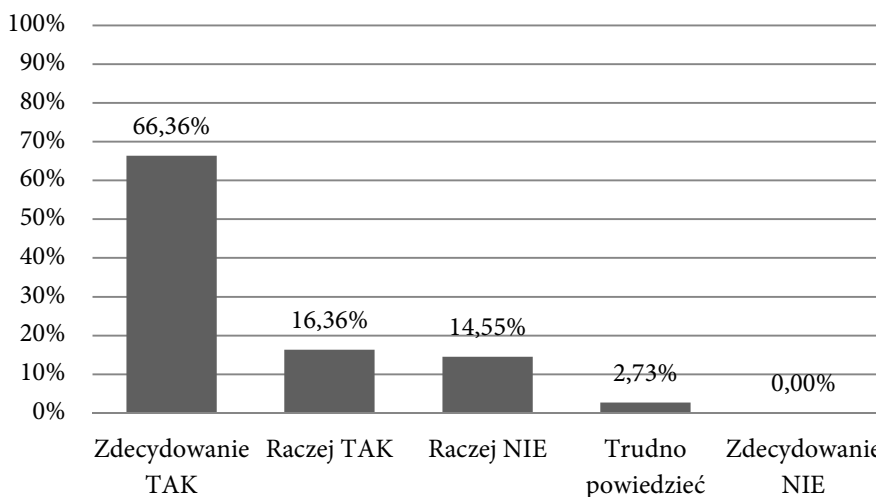


Źródło: opracowanie własne.

Większość (około 75%) biorących udział w badaniach deklarowało, że posiada wiedzę na temat indywidualizacji oraz jej stosowania. W odpowiedziach nauczyciele określali indywidualizację jako dostosowanie metod pracy, form, środków dydaktycznych i programów do potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich możliwości rozwojowych. Badani twierdzili, że indywidualizacja wiąże się ściśle z uznaniem podmiotowości dziecka. Większość wiedziała, że niezbędnym warunkiem do przeprowadzenia indywidualizacji jest poznanie dziecka, odkrycie jego mocnych i słabych stron, poznanie zainteresowań, predyspozycji i cech osobowości.

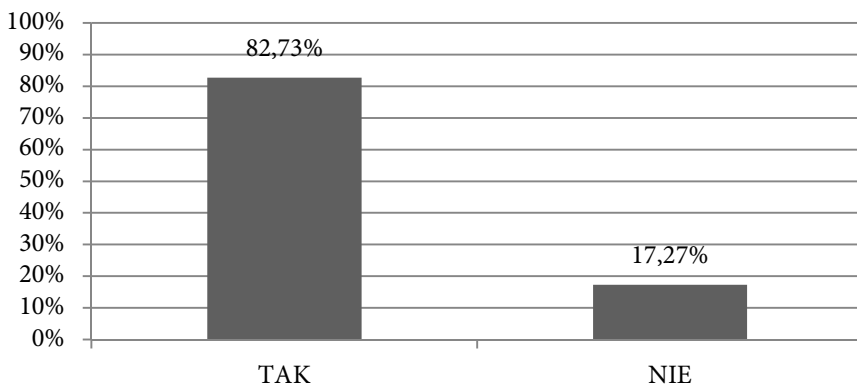
Większość badanych – 66,36% (73 osoby) – twierdziło, że indywidualizacja wpływa na zapewnienie maksymalnych szans rozwoju każdemu uczniowi. 18 respondentów (16,36%) odpowiedziało, że raczej zgadza się z tym twierdzeniem. 16 osób (14,55%) stwierdziło, że indywidualizowanie procesu kształcenia i wychowania raczej nie ma wpływu na zwiększenie szans rozwojowych dzieci.

Wykres 4. Ocena wpływu indywidualizacji na zapewnienie maksymalnych szans rozwoju



Źródło: opracowanie własne.

Jedno z pytań kwestionariusza ankiety brzmiało: „Czy stosuje Pan / Pani indywidualizację w nauczaniu i wychowaniu?”. Większość ankietowanych (83%) odpowiedziała twierdząco, pozostali (17%) odpowiedzieli przecząco.

Wykres 5. Nauczyciele stosujący indywidualizację w nauczaniu i wychowaniu

Źródło: opracowanie własne.

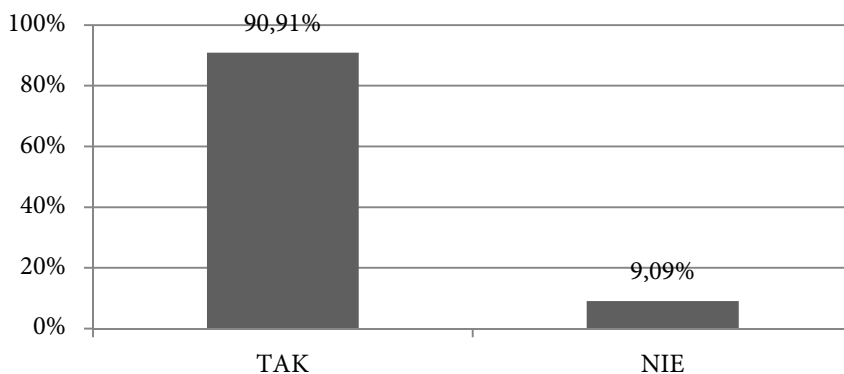
Osobom, które twierdziły, że nie stosują zindywidualizowanej edukacji, zadano dodatkowe pytanie otwarte o powód takiego stanu rzeczy. Wśród przyczyn wymienianych przez ankietowanych znajdowały się: duża liczebność grupy, brak możliwości poświęcenia odpowiedniej ilości czasu poszczególnym dzieciom, brak środków dydaktycznych i problemy finansowe placówki. Kilku nauczycieli jako przyczynę podało brak czasu. Badani twierdzili, że indywidualizacja jest trudna do realizowania w obecnych warunkach szkolnych. Zaplanowanie działań dla konkretnych uczniów wiąże się z rozpoznaniem potrzeb i dostosowaniem programu. Jednocześnie nauczyciele wskazywali, że brakuje czasu na realizowanie podstawy programowej czy prowadzenie dokumentacji.

Realizacja indywidualizacji w toku nauczania wiąże się ściśle z odpowiednim doбором metod i form pracy. Większość badanych twierdziła, że w celu realizacji zindywidualizowanego kształcenia stara się dobierać metody, środki i formy pracy do potrzeb uczniów. Duża część uczących indywidualizowała pracę poprzez dostosowanie materiału do możliwości uczniów, dobór odpowiednich kart pracy dla uczniów zdolnych i uczniów z problemami. Część badanych realizowała indywidualizację, opracowując indywidualne programy wspomagania, specjalne systemy motywacyjne oraz systemy oceniania. Wiąże się to z poświęceniem większej ilości czasu na pracę przy stoliku, z dodatkowymi objaśnieniami materiału sprawiającego trudność. Inni nauczyciele zwiększali lub zmniejszali ilość prac domowych przy uwzględnieniu potrzeb edukacyjnych uczniów.

Pytanie o wyposażenie placówki było pytaniem otwartym, nauczyciele mogli opisać swoje spostrzeżenia dotyczące dostępnych pomocy dydaktycznych, również tych wspomagających proces indywidualizacji. Połowa nauczycieli szkół i przedszkoli (55 osób) określiła wyposażenie placówki jako standardowe, bez podania szczegółowych informacji na temat rodzaju pomocy dydaktycznych, jakie mają do dyspozycji. Część respondentów (25 osób, czyli 22,73%) opisała bardziej szczegółowo wyposażenie i oceniła je jako dość dobre. Badani omawiający wyposażenie szkół i przedszkoli wskazywali, że ich placówka jest wyposażona

w tablice multimedialne, gry edukacyjne, urządzenia audiowizualne, plakaty, plansze, dużą liczbę książek, sprzęt gimnastyczny, muzyczny, przybory do obserwacji przyrody (lupy, mikroskopy) i wiele innych, różnorodnych pomocy dydaktycznych. Kilka osób odpowiedziało, że ma do dyspozycji alfabet ruchomy i klocki Logo B. Rocławskiego. Pozostali badani (30 osób, czyli 27,27%) wskazywali brak podstawowych pomocy dydaktycznych, a wyposażenie sali opisywali jako niewystarczające, ubogie, mało atrakcyjne.

Wykres 6. Wpływ wyposażenia placówki na prowadzenie indywidualizacji



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów (70 osób – 63,64%) jako wykorzystywane w pracy metody wskazała metody podające, słowne, pracę z tekstem, pogadankę, dramę, metody aktywizujące i problemowe. Inni badani odpowiedzieli, że w swojej pracy korzystają z glottodydaktyki (10 osób – 9,09%), metody projektu (8 osób – 7,27%), a 11 osób (10%) pracowało metodą Montessori. 12 osób (10,91%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o metody pracy, jakie stosują w procesie kształcenia i wychowania.

W kwestionariuszu zadano również pytanie o efektywność stosowanych metod. Większość nauczycieli twierdziła, że wszystkie stosowane metody przynoszą oczekiwane rezultaty. Ankietowani odpowiadali, że każda z metod może mieć pozytywny wpływ na pracę z dziećmi, a dobrze wykorzystana przez nauczyciela przynosi oczekiwane efekty. Zdaniem badanych stosowanie różnych metod kształcenia i wychowania uatrakcyjnia prowadzone zajęcia. 15 osób (13,64%) spośród ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Na pytanie o wybrany program nauczania i wychowania badani odpowiedzieli, że korzystają z gotowych programów różnych wydawnictw. Nauczyciele szkół podstawowych korzystali z obudowy metodycznej oferowanej przez MEN do podręcznika *Nasz Elementarz*, który potocznie określali jako „program *Nasz Elementarz*”. Tylko 11 nauczycieli (10%) korzystało z innych programów, w tym 9 (8,18%) pracujących metodą Montessori i 2 (1,82%) nauczycieli z klas specjalnych. Dodatkowo postawiono pytanie: „Co wpłynęło na decyzję o wyborze programu?”. Dla części ankietowanych czynnikiem wpływającym na

wybór programu była decyzja MEN o przygotowaniu darmowego podręcznika *Nasz Elementarz*. Pozostali nauczyciele odpowiedzieli, że program wybierali sami, został im polecony przez innych uczących lub decydowali o wyborze wspólnie z innymi nauczycielami klas z tego samego poziomu.

Następnie postawiono pytanie o liczebność grup, w których pracują badani. 82 nauczycieli, czyli 74,55%, wskazało, że ich klasy liczą od 18 do 27 uczniów. 28 (25,45%) ankietowanych wskazało, że liczba uczniów w ich grupach wynosi poniżej 18. Z opinii badanych wynika, że indywidualizacja kształcenia i wychowania jest zależna od liczby uczniów / wychowanków w grupie. Spośród wszystkich ankietowanych 100% odpowiedziało, że indywidualizacja jest bardziej możliwa do zrealizowania w małej grupie / klasie.

Respondenci zostali zapytani również o to, jakie metody pracy dydaktyczno-wychowawczej służą indywidualizacji kształcenia i wychowania. Wśród metod uznawanych za sprzyjające indywidualizacji nauczyciele najczęściej wymieniali te wybrane przez siebie, którymi pracują z uczniami (tak odpowiedziało zdecydowana większość – ponad połowa ankietowanych). Według nauczycieli wskazane jest łączenie metod, jak również stosowanie metod aktywizujących, a metody uwzględniające indywidualizację to takie, które budzą potrzebę podejmowania działań, dzięki czemu dziecko uczy się poprzez odkrywanie. Inne metody wymienione przez nauczycieli to metoda projektów i metoda problemowo-poszukująca. W odpowiedziach respondentów pojawiła się również konieczność wprowadzenia pracy na poziomach, wprowadzenia oceniania kształtującego (2 osoby – 1,82%) oraz stosowania metod pracy z zakresu pedagogiki M. Montessori (18 osób – 16,36%). Na powyższe pytanie czyli 20 nauczycieli, 18,18% pytanych, nie udzieliło odpowiedzi.

8. Dyskusja

Zaplanowanie zindywidualizowanego procesu dydaktycznego wymaga od nauczyciela solidnego przygotowania metodycznego oraz wiedzy z zakresu psychologii, która umożliwia prawidłowe rozpoznanie charakterystyki psychofizycznej ucznia, co prowadzi do poznania możliwości oraz potrzeb edukacyjnych w celu wspomagania całościowego rozwoju.

Zmianę systemu kształcenia na taki, który rzeczywiście umożliwi indywidualne podejście do ucznia i w efekcie daje możliwość wspomagania jego rozwoju odpowiednio do potrzeb i zdolności, powinno zacząć się od wprowadzenia zapisów w prawie oświatowym. W *Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*³² istnieją zapisy, które zobowiązują nauczyciela do indywidualizacji, jednakże brak zmian w systemie utrudnia bądź wręcz uniemożliwia ten proces. Tradycyjny system szkolny, oparty na nauczaniu frontalnym, uniemożliwia zindywidualizowanie procesu nauczania i wychowania.

³² *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, op. cit. oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji...*, op. cit.

Bardzo ważnym czynnikiem jest dostosowanie programu nauczania i wychowania do potrzeb oraz możliwości każdego ucznia / wychowanka, należy więc proces kształcenia umiejętnie uzupełnić specjalnymi formami pracy dydaktycznej, a programy dydaktyczno-wychowawcze po ich przeanalizowaniu umiejętnie dostosowywać do potrzeb ucznia.

Badania A. Hłobił, które pozwoliły uzyskać opinie nauczycieli na temat niezbędnych warunków do stosowania indywidualizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym, potwierdzają wyniki uzyskane w naszych badaniach. Wskazują one na rolę nauczyciela jako najważniejszą w realizacji indywidualizacji procesu kształcenia. Pozostałe warunki, które wymienili nauczyciele w badaniach A. Hłobił, to:

- proces diagnozy uczniów w szkole: 85% respondentów;
- organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole: 75% respondentów;
- aktywizujące metody i formy pracy: 65% respondentów;
- współpraca z rodzicami: 55% respondentów;
- specjalistyczna pomoc dla nauczycieli, uczniów i rodziców: 25% respondentów;
- indywidualne programy kształcenia: 17% respondentów³³.

Nauczyciele mają świadomość, że indywidualizacja ma pozytywny wpływ na zapewnienie dziecku maksymalnych szans rozwoju, a jednym z jej elementów jest rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz uwzględnienie tych różnic podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wyniki badań A. Hłobił dostarczyły również wiedzy z zakresu wpływu indywidualizacji kształcenia na osiągnięcia uczniów. W opinii nauczycieli indywidualizacja wpływa na wzrost motywacji uczniów do zdobywania wiedzy, przyrost wiedzy i umiejętności, rozwój zainteresowań i zdolności, chęć współpracy oraz zaangażowanie w realizację obowiązków szkolnych³⁴.

Istotnym elementem indywidualizacji jest rozpoznanie potrzeb rozwojowych i uzdolnień indywidualnych jako podstawy do prowadzenia indywidualizacji – tak deklarują nauczyciele zarówno w badaniach przeprowadzonych przez nas, jak i w badaniach M. Christ z 2013 roku³⁵. Nauczyciele uczestniczący w badaniu M. Christ najczęściej odpowiadali, że do określenia zdolności swoich uczniów stosują swobodne obserwacje (95%). Wskazywali, że dosyć często posiłkują się również analizą prac uczniów (90%), informacjami uzyskanymi od rodziców dzieci (67%), informacjami bezpośrednio od uczniów (60%) czy też od innych nauczycieli pracujących z dziećmi (59%). Z badań M. Christ wynika, że niewielu nauczycieli współpracuje z pedagogiem, psychologiem szkolnym, poradnią psychologiczno-pedagogiczną czy też ze specjalistami z zakresu uzdolnień³⁶. Z jednej strony nauczyciele nie wyka-

³³ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą...*, op. cit., s. 113–121.

³⁴ Ibidem.

³⁵ M. Christ, *Indywidualizacja procesu kształcenia...*, op. cit., s. 26.

³⁶ Ibidem.

zują chęci współpracy, z drugiej zaś podkreślają brak specjalistycznego wsparcia oraz szkoleń metodycznych, co, jak wykazały badania J. Cassady, nie przyczynia się do rozwiązywania trudnych sytuacji w grupie i jest przyczyną stresu³⁷.

Większość badanych nauczycieli twierdzi, że osiągnięcia uczniów są warunkowane przez aktywizujące metody kształcenia, w ramach których rozwiązują oni problemy w grupach, doświadczają uczenia się przez badanie i ćwiczenie; z drugiej strony nauczyciele stosują metody podające, a proces edukacji opierają na formie frontальной, która wyklucza indywidualizację procesu nauczania i wychowania³⁸.

Warto tu podkreślić odpowiedź na dodatkowe pytanie zadane przez A. Hłobił: „Czy nauczyciel może być przeszkodą w realizacji indywidualizacji kształcenia”, na które aż 90% badanych nauczycieli udzieliło pozytywnej odpowiedzi³⁹.

Należy stąd wysnuć wniosek, że indywidualizacja jest obecna w pracy nauczyciela na poziomie deklaracyjnym. Proces kształcenia i wychowania jest prowadzony zgodnie z programami nauczania, które często zostają wybrane z konieczności, a jedyne działania dodatkowe to dostosowanie kart pracy i prac domowe do możliwości, poziomu i zainteresowań dziecka. Pytani przez J. Cassady nauczyciele, podobnie jak nauczyciele w naszych badaniach, stosowali z góry opracowane programy nauczania i nie modyfikowali sposobów pracy w celu dostosowania ich do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci⁴⁰. Wybrany i stosowany program nauczania ma istotny wpływ na przebieg procesu edukacji, a jego wybór powinien być w pełni świadomy⁴¹. Nauczycielom towarzyszy brak pewności siebie, jeśli chodzi o nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wolą zostawić to zadanie specjalistom, za których uważają pedagogów specjalnych⁴².

Liczebność klasy jest bardzo dużą przeszkodą w personalizowaniu nauki i wychowania, jak stwierdzili badani nauczyciele. Proces indywidualizacji jest według nich uzależniony od liczby uczniów w klasie. Biorąc pod uwagę dominację systemu klasowo-lekcyjnego, ograniczenia czasowe na realizację treści, a także liczbę podopiecznych, nie jest możliwa szybka, trafna, dokładna analiza potrzeb edukacyjnych każdego dziecka i dostosowanie do tego zindywidualizowanego programu oraz metod i form nauczania. W sprzeczności stoją badania M. Christ, których analiza dowodzi, że nie ma bezpośredniego związku pomiędzy liczbą uczniów w klasie a zakresem indywidualizacji procesu kształcenia. Nie zmienia to faktu, że duża liczba dzieci w klasie utrudnia pracę nauczyciela i ogranicza indywidualizację. Jednak samo zmniejszenie liczebności klas nie stanowi gwarancji poszerzenia zakresu indywidualizacji procesu kształcenia⁴³.

Należy dostarczyć nauczycielom środków dydaktycznych, narzędzi do diagnoz, a przede wszystkim solidnie ich kształcić i szkolić; konieczne jest, by osoby uczące w szkole

³⁷ J. Cassady, *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, „Electronic Journal for Inclusive Education” 2011, vol. 2, nr 7, s. 4.

³⁸ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą...*, op. cit., s. 113–121.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ J. Cassady, *Teachers' attitudes toward...*, op. cit., s. 4.

⁴¹ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą...*, op. cit., s. 113–121.

⁴² J. Cassady, *Teachers' attitudes toward...*, op. cit., s. 4.

⁴³ M. Christ, *Indywidualizacja procesu kształcenia...*, op. cit., s. 26.

poznawały nowe metody pracy i wykorzystywały je ich w swojej działalności. Szkoła tradycyjna, która kojarzy się z widokiem nauczyciela stojącego przed tablicą i mówiącego do wszystkich uczniów, w której testy, klasówki i sprawdziany są codziennością, powinna się zmienić w szkołę przyjazną dzieciom, w której uczeń jest traktowany jako ważna, niepowtarzalna osoba, do której uczęszcza bez przymusu, za to z poczuciem, że on, jego praca i efekty tej pracy są ważne nie tylko dla niego samego, lecz także dla innych uczniów oraz dla nauczycieli.

Wnioski

Analiza wyników badań wskazuje, że w przedszkolach i szkołach indywidualizacja nie jest realizowana, choć nauczyciele starają się wprowadzać jej elementy. Znają metody służące zindywidualizowaniu kształcenia i wychowania, jednakże stosują metody podające, a proces edukacji opierają na nauczaniu frontalnym, które wyklucza indywidualizację procesu nauczania i wychowania. Konieczne jest zatem wprowadzenie zmian w systemie oświatowym, aby umożliwić realizację procesu indywidualizacji.

Bibliografia

- Baranowska E., *Dlaczego grupy rozwojowe?*, http://mmp.fio.org.pl/images/dodatki/baranowska_trio.pdf [6.05.2017].
- Chałas K., *Metoda projektów*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Cassady J., *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, „Electronic Journal for Inclusive Education” 2011, vol. 2, nr 7.
- Christ M., *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2013, nr 1.
- Daniecki W., *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*, [w:] *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, red. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Wrocław 1983.
- Hłobił A., *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” 2015, nr 1 (32).
- Horn E., Banerjee R., *Understanding Curriculum Modifications and Embedded Learning Opportunities in the Context of Supporting All Children's Success*, „Language, Speech & Hearing Services in Schools” 2009, vol. 40.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa 2008.
- Jordan J., *Pedagogika Marii Montessori*, „TRENDY uczenie w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN” 2005, nr 3, https://www.slideshare.net/knbb_mat/maria-montessori-2709259 [10.01.2017].
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa – Kraków 1948.

- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977.
- Limont W., *Support and Education of Gifted Students in Poland*, „Journal for the Education of the Gifted” 2013, nr 36 (1).
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012.
- Małkowska-Szkutnik A., *Wsparcie społeczne a postrzeganie innych elementów środowiska szkolnego przez uczniów zdrowych i z chorobami przewlekłymi / The social support from teachers and peers and perception of school environment by students with chronic conditions*, „Zeszyty Naukowe Ochrony Zdrowia. Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2014, nr 12(1).
- Montessori M., *Domy dziecięce*, przekład zbiorowy, Warszawa 2005.
- Obuchowski K., *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, W. Owczynnikowa, K. Obuchowski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977.
- Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pedagogika Waldorfska*, http://www.przedszkole-waldorfskie.waw.pl/pedagogika_waldorfska.php [6.05.2017].
- Reykowski J., *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1988.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceny, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).*
- Skrzetuska E., *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin 2011.
- Specyfika grupy mieszanej – praca z dziećmi w różnym wieku*, <http://www.ppnr8.opole.pl/info/specyfika-grupy-mieszanej-praca-z-dziecmi-w-rozным-wieku> [6.05.2017].
- Stras-Romanowska M., *Podmiot osobowy w świecie współczesnym / Personal subject in the contemporary World*, „Psychologia Rozwojowa” 2016, nr 21 (2).
- Szymański M.S., *Rozprawa o metodzie (projektów)*, <ftp://dbp.home.pl/Pakiety/Rozprawa%20o%20metodzie%20projektow.pdf> [27.05.2017].

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), art. 1, pkt. 4–6.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59), art. 1, pkt. 5–6.

Więckowski R., *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa 1975; R. Więckowski, *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, Wrocław 1973.

Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 46, http://www.dbc.wroc.pl/Content/15404/TEORETYCZNE%20PODSTAWY%20WYCHOWAN._.pdf [29.08.2015].

Magda Lejzerowicz
Marzena Galbarczyk

Szkoła a indywidualizacja

Indywidualizacja kształcenia i wychowania jest istotnym problemem w szkole, jak również w dyskursie edukacyjnym oraz prawie oświatowym. Artykuł ma na celu analizę problematyki indywidualizacji w kształceniu i wychowaniu oraz zbadanie, czy proces ten jest realizowany w przedszkolach i szkołach podstawowych. Autorzy stawiają tezę o kluczowej roli nauczyciela, którego zadaniem jest rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wychowanków i uwzględnienie tych różnic podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Badania przeprowadzono przy użyciu kwestionariusza ankiety własnego autorstwa. Wzięło w nich udział 110 nauczycieli z 12 placówek oświatowych znajdujących się na terenie Warszawy. Badania zostały przeprowadzone w 2015 i 2016 roku. Wyniki badań potwierdziły, że nauczyciele wiedzą, czym jest indywidualizacja, oraz znają metody służące zindywidualizowaniu kształcenia i wychowania. Jednakże podczas realizacji procesu kształcenia i wychowania prowadzą zajęcia zgodnie z programami nauczania jako główną formę pracy, stosując metodę podającą i nauczanie frontalne. Proces indywidualizacji według badanych jest uzależniony od ilości uczniów w klasie i warunków, jakie stwarza szkoła.

Główne wnioski to: indywidualizacja nie jest realizowana w przedszkolach i szkołach, jednakże nauczyciele starają się wprowadzać elementy służące indywidualizacji. Nauczanie frontalne uniemożliwia indywidualizację w edukacji i wychowaniu. Osobowość nauczyciela, wiedza z zakresu metodyki nauczania i jego postawa wobec ucznia mają ogromny wpływ na kształcenie i wychowanie.

Słowa kluczowe: szkoła, indywidualizacja, podmiotowość, prawo.

Individualization of education

Individualization of education and training is an important issue in school as well as in educational discourse and law of education. The aim of this article is to analyze the issues of individualization in education and upbringing and investigate whether this process is carried out in kindergartens and primary schools. The authors argue that the key role of a teacher, whose task is to recognize developmental and educational needs of pupils and take into account these differences during the didactic and educational process.

The study was conducted using a self-report questionnaire. The sample consisted of 110 teachers from 12 educational institutions located in Warsaw. The research was conducted in 2015 and 2016. The results demonstrated that teachers know what individualization is and know how to personalize education and training. However they realize process of education and as a main form of work using frontal teaching. The process of individualization according to the participants is dependent on the number of students in the class and conditions that the school creates.

It can be concluded that individualization is not carried out in kindergartens and schools, however teachers try to introduce elements for individualization. Conducting courses using the frontal teaching prevents the individualization of teaching and upbringing. The teachers' personality, knowledge of methodology and their attitude toward pupils have a great impact on education.

Keywords: school, individualization, subjectivity, law.

Ewa Chmielewska
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

ARANŻACJA MEBLI I WYSTRÓJ A KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA W KLASIE

Wstęp

Na jakość warunków edukacyjnych wpływa nie tylko dobrze przygotowany nauczyciel, lecz także właściwe zagospodarowanie przestrzeni dydaktycznej. Przestrzeń i jej zagospodarowanie niekiedy determinują sposób prowadzenia oraz organizacji zajęć, prowadzą do pozytywnych lub negatywnych implikacji w postaci zachęcania lub zniechęcania dzieci do wzajemnego kontaktowania się. Najprostszym przykładem organizacji przestrzeni fizycznej jest ustawienie ławek w klasie. Coraz częściej nauczyciele klas młodszych dbają o to, aby rozmieszczenie mebli w klasie było funkcjonalne, zmieniają je też zależnie od potrzeb. W niniejszym artykule prezentuję syntezę wyników badań własnych, których przedmiotem była ocena komunikacji interpersonalnej w klasie podczas nauczania zintegrowanego oraz zebrań z rodzicami w zależności od różnej aranżacji mebli. Badania zostały przeprowadzone w oparciu o rozmowy indywidualne oraz obserwacje własne.

Komunikacja to jeden z procesów, który przebiega w szkole na różnych płaszczyznach i na różnych poziomach. W środowisku szkolnym mamy do czynienia z komunikacją pomiędzy nauczycielem a dyrektorem, dyrektorem a nauczycielem, nauczycielem a uczniem, uczniem a nauczycielem, nauczycielem a nauczycielem, nauczycielem a pracownikiem administracyjnym, pracownikiem administracyjnym a nauczycielem, uczniem a uczniem, uczniem a dyrektorem, dyrektorem a uczniem, uczniem a pracownikiem administracyjnym, pracownikiem administracyjnym a uczniem. Wszystkie sytuacje komunikacyjne mogą przebiegać równocześnie, mogą się krzyżować, odbywać się na różnych płaszczyznach. Komunikacja jest procesem, co oznacza, że jest holistyczna. Podejście holistyczne jest

istotne, ponieważ skoncentrowanie się jedynie na intencji mówcy lub na spostrzeganiu słuchacza wiadomości ogranicza zrozumienie całego kontekstu procesu komunikacji¹.

Jedną z kluczowych kompetencji dziecka jest umiejętność komunikowania się z ludźmi. W jej rozwoju ma pomagać edukacja. W podstawie programowej dla pierwszego etapu kształcenia znacząco podkreśla się treści związane z poznawaniem przez uczniów różnych form komunikacji. Praktyka pokazuje jednak, że wielu nauczycieli uczących w klasach I–III nie uświadamia sobie wielowymiarowości procesu porozumiewania się, więc w działaniach dydaktyczno-wychowawczych często pomijane są pozawerbalne sposoby transmisji komunikatów. Powszechnie też wiadomo, że osiągnięcie w przedszkolu pewnego poziomu sprawności w zakresie komunikowania się z otoczeniem warunkuje przyszłe funkcjonowanie dziecka jako ucznia. Przebieg komunikacji interpersonalnej z pozoru nie wydaje się skomplikowany, polega bowiem na przepływie informacji od nadawcy do odbiorcy. Często jednak jest narażony na szereg zagrożeń, które skutkują nieefektywnym porozumieniem się. Między nadawcą i odbiorcą powinno wystąpić sprzężenie zwrotne, które niesie nadawcy informację o efektach komunikacji. Niestety proces komunikacji, szczególnie w szkole, nie odbywa się w warunkach laboratoryjnych. Występuje wiele czynników zakłócających efektywny proces komunikacji. Jednym z nich jest sposób ustawienia ławek szkolnych.

Termin „komunikacja” wywodzi się od łacińskiego słowa *communicare* – „dzielić (z kimś)”, „uczestniczyć (w czymś)”. Zbigniew Nęcki definiuje komunikowanie interpersonalne jako wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania². Komunikacja z wykorzystaniem systemu językowego jest podstawową formą komunikowania, z jaką mamy do czynienia w szkole; jest wiodącą i odgrywa bardzo ważną rolę. Podstawowy warunek sprawnego kontaktu komunikacyjnego to dobra znajomość języka przez nadawcę i odbiorcę. Sprawny kontakt językowy w znacznej mierze zależy od właściwej postawy nadawcy oraz odbiorcy w procesie porozumiewania się. Jeśli nadawca chce, by odbiorca dobrze go zrozumiał, powinien wypowiadać się poprawnie, jasno i precyzyjnie, ponieważ wypowiedź niepoprawna lub chaotyczna jest trudna do zrozumienia. Obowiązkiem odbiorcy jest natomiast skupienie się nad treścią wypowiedzi nadawcy, dbałość o jej zrozumienie. Niewłaściwa postawa zarówno nadawcy, jak i odbiorcy utrudnia bądź wręcz uniemożliwia kontakt językowy.

Aby można było mówić o komunikacji, muszą zaistnieć trzy ogniwa:

- nadawca, czyli osoba, która przesyła określoną informację;
- odbiorca, czyli osoba, do której określoną informację kierujemy;
- kod, czyli sposób przekazu tej informacji – obraz, gest, słowo.

„Dobra komunikacja interpersonalna to niezbędny warunek, by ludzie mogli rozmawiać ze sobą w sposób otwarty. Taka komunikacja jest możliwa w atmosferze akceptacji, zrozumienia, zaufania [...]. Otwarta komunikacja wzmacnia dobre relacje między ludźmi”³.

¹ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. D. Kobylińska, P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2015, s. 32.

² Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 7.

³ W. Okoń, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 1, s. 51.

Kolejny ważny aspekt to wykorzystanie sprzężenia zwrotnego. Wszelkie kody wysyłane przez nadawcę muszą być odpowiednio odebrane przez odbiorcę. Nazywa się to dekodowaniem. Oczywiście w samych pętlach komunikacji jednostronnej lub pozbawionej sprzężenia zwrotnego zdarza się skłonność do błędów i niedokładności, gdyż nadawca nie jest w stanie w pełni kontrolować odbioru. Dlatego dzięki sprzężeniu zwrotnemu istnieje szansa na ewentualną korektę w niejasności. W komunikacji ważny jest też kontekst sytuacyjny. Nad samym kontekstem powinni pracować i nadawca, i odbiorca. Na kontekst wypowiedzi składają się nie tylko słowa i ich sens, lecz także mowa ciała. Prosta klasyfikację komunikacji niewerbalnej przedstawił Randall Harrison, który włączył do niej:

- komunikację proksemiczną, to znaczy taką, w której informacje są przekazywane przez odpowiednią aranżację przestrzeni;
- komunikację kinezyjną, operującą głównie ruchem ciała lub poszczególnych kończyn;
- komunikację pozajęzykową – paralingwistyczną, która obejmuje wskaźniki sposobu mówienia (tembr i barwę głosu, ton, siłę głosu, rytm mówienia, wysokość głosu, intonację i akcentowanie)⁴.

Elementy niewerbalne w komunikacji to zatem gesty, mimika, dotyk i kontakt fizyczny, spojrzenie i wymiana spojrzeń, postawa i pozycja ciała, dystans fizyczny, wygląd fizyczny, zaaranżowanie przestrzeni, w której dochodzi do kontaktu, przedmioty, którymi ludzie się posługują, głos i jego cechy. Kolejnym elementem jest przestrzeń osobista, w skład której wchodzi dystans między osobami, dotyk i wybór miejsca w klasie. „W relacjach interpersonalnych dużą rolę odgrywa sposób siedzenia i stania”⁵. Ważne jest również to, jaką pozycję w przestrzeni zajmuje sam nauczyciel: czy jest to miejsce za biurkiem, czy przemienie raz przy biurku, a raz obok ucznia. Gdy znajduje się w tej samej przestrzeni – siedzi obok ucznia lub pochyla się nad nim – niweluje barierę, jaka powstaje, gdy nauczyciel znajduje się za biurkiem czy stolikiem. Pozwala to na wytworzenie przyjaznej, szczerzej i otwartej atmosfery. Równie ważna jest postawa ciała: czy nauczyciel siedzi, stoi bokiem, przodem, tyłem. Trudno sobie wyobrazić pozytywne rezultaty nauczania, gdy nauczyciel stwarza sytuacje, w których ciągle siedzi za biurkiem czy odwraca się do ucznia tyłem; w takim przypadku trudno o nawiązanie pozytywnych relacji i stworzenie przyjaznej i miłej atmosfery. Jednocześnie nauczyciel musi pamiętać o zachowaniu odpowiedniego dystansu, w przeciwnym razie może doprowadzić do poczucia dyskomfortu u ucznia. Przestrzeń i odpowiednie zachowanie się w niej, ustawienie, są elementem komunikacji niewerbalnej. Odpowiednia pozycja ciała to wyraz postawy interpersonalnej. Edward Hall, zajmujący się problemem komunikacji proksemicznej, wyróżnia następujące cztery podstawowe odmiany dystansu przestrzennego, który występuje w interakcjach pomiędzy rozmówcami:

⁴ R. Harrison, *Body Language and Nonverbal Communication*, [w:] *Theatrical Movement. A Bibliographical Anthology*, red. B. Fleshman, Metuchen 1986, [za:] M. Brocki, *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wrocław 2001, s. 74.

⁵ A. Twardowski, *Mowa ciała*, „Głos Nauczycielski” 1996, nr 13, s. 6.

- sfera intymna: 45 cm z przodu, 20 cm z tyłu, 15 cm z boku. Dostępna tylko dla najbliższych osób;
- sfera osobista: od 45 do 120 cm. Sfera dla współpracowników, przyjaciół, znajomych;
- sfera społeczna: od 1,2 m do 3,6 m. przestrzeń dla nieznanomych, niezaprzyjaźnionych kolegów z pracy;
- sfera publiczna: od 3,6 m. Przeznaczona dla występów publicznych⁶.

Proksemika bada przestrzenne stereotypy ludzkiego zachowania i wpływ przestrzeni na komunikację międzyludzką. Aranżacja estetyczna, architektura, temperatura i oświetlenie znacząco wpływają na ludzkie interakcje.

Najszerzej pojmowaną przestrzeń zdefiniowała Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, która stwierdziła: „przestrzeń edukacyjna jest misternie utkana z tego wszystkiego, co składa się na wychowanie i kształcenie obywateli w integrującej się Europie, a więc i w Polsce. Wyznaczają ją: dorobek nauk pedagogicznych, realizowana koncepcja systemu oświatowego, motywy oraz rzeczywiste możliwości dorosłych odnośnie wychowania i kształcenia dzieci, status społeczny i kwalifikacje nauczycieli oraz warunki, w jakich wychowują i uczą przedszkolaków, uczniów i studentów itd. Jest to konstrukcja niebywale delikatna i wystarczy kilka złych decyzji, a już zarysowują się pęknięcia rozrywające przestrzeń edukacyjną”⁷.

Różnorodność interpretacji i wielość podejść są świadectwem ważności zagadnienia przestrzeni edukacyjnej. Kwestia najistotniejsza dla edukacji to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak kreować i wykorzystywać przestrzeń dla stymulowania rozwoju ucznia, kształtowania jego poczucia kompetencji oraz umiejętności komunikowania.

1. Znaczenie komunikacji niewerbalnej

Wiele badań nad komunikacją społeczną dowiodło, że komunikacja niewerbalna jest tak samo ważna jak komunikacja werbalna. W literaturze komunikacją niewerbalną nazywa się zazwyczaj mową ciała. Sherwyn P. Morreale podaje następującą definicję: „komunikacja niewerbalna dotyczy wszystkich ludzkich zachowań, postaw i obiektów innych niż słowa, które komunikują wiadomości i posiadają wspólne, społeczne znaczenie. Obejmuje: wygląd fizyczny, ruch ciała, gesty, wyraz twarzy, ruch oczu, dotyk, głos oraz sposób wykorzystywania czasu i miejsca w komunikowaniu się”⁸. Miles L. Peterson uważa, że komunikacja werbalna „ma charakter nieciągły i opiera się na regułach. Jest nieciągła, ponieważ nawet w samym środku ożywionej wymiany zdań zdarzają się pauzy, chwile, kiedy wszyscy milkną”⁹. Komunikacja werbalna przebiega najlepiej wtedy, gdy jedna osoba mówi, a inne słuchają, bądź gdy rozmówcy mówią po kolei. Jeśli wszyscy mówią jednocześnie, a często ma to miej-

⁶ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1997, s. 175–178.

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, www.e-mentor.edu.pl [27.05.2008].

⁸ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi...*, op. cit., s. 31.

⁹ M.L. Patterson, *Więcej niż słowa. Potęga komunikacji niewerbalnej*, przeł. M. Przyłipiak, Sopot 2011, s. 20.

sce w środowisku szkolnym, dochodzi do tak zwanych szmerów w komunikacji, niezrozumienia, a nierzadko konfliktów. Komunikacja niewerbalna, potocznie nazywana „komunikacją ciała”, „mową ciała”, jest oparta na systemie znaków. Miles L. Peterson w toku swoich badań nad komunikacją określił pięć właściwości komunikacji niewerbalnej. Po pierwsze, podstawową właściwością komunikacji niewerbalnej jest to, że działa zawsze: „Jeśli tylko pojawia się sposobność nadania lub odbioru informacji wizualnej, dźwiękowej, dotykowej, zapachowej, kanał niewerbalny jest zawsze otwarty”¹⁰. To znaczy, że jest zawsze gotowy i otwarty do przetwarzania otoczenia społecznego. Drugą cechą komunikacji niewerbalnej, która właściwie wynika z pierwszej, jest fakt, że procesy nadawcze i odbiorcze zachodzą równolegle. To bardzo ważna cecha, szczególnie wykorzystywana w szkole; na przykład podczas prowadzenia lekcji nauczyciel ma możliwość bacznej obserwacji klasy i odpowiedniej reakcji. Gdy widać zmęczenie lub niezrozumienie, następuje szybka, odpowiednia reakcja. Trzecia właściwość według Milesa L. Petersona polega na tym, że „wysyłanie i odbieranie sygnałów w znacznym stopniu odbywa się automatycznie, poza świadomością”¹¹. Nasze zachowanie wywołuje pewne wrażenie; odbywa się to bez specjalnej kontroli. Czwarta własność zostaje sformułowana krótko: „komunikacja niewerbalna jest poznawczo skuteczna”¹². Według Milesa L. Petersona to wielka zaleta, gdyż komunikacja działa przez cały czas. Jeśli zwiększymy wysiłek poznawczy i zaczniemy pracować nad swoim zachowaniem, może się ono stać nienaturalne; i odwrotnie – jeśli zbyt intensywnie będziemy zastanawiać się nad czymś zachowaniem, może to podważyć trafność naszych sądów. Ostatnia, piąta właściwość dotyczy kontaktów twarzą w twarz: „poza nielicznymi wyjątkami osadzona jest ona tu i teraz”¹³, wspiera nasze kontakty społeczne tu i teraz. Michael Argyle¹⁴ twierdzi, że zachowanie niewerbalne służy przede wszystkim odzwierciedleniu stosunku człowieka do jego otoczenia – poprzez ubiór, różne rekwizyty, sposób wypowiadania się ludzie wysyłają sygnały prezentujące, kim są lub jacy chcieliby być, informują o swoim statusie społecznym i ekonomicznym, osobowości. Należy jednak podkreślić, że często elementy pozajęzykowe komunikują nie stan rzeczywisty, lecz pewne aspiracje jednostki do bycia lepszym, mądrzejszym, bogatszym. Ponadto akty niewerbalne odgrywają istotną rolę w rytuałach; są na przykład wykorzystywane podczas powitań i pożegnań (podawanie lub podniesienie ręki, uśmiech, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, ukłon, zdjęcie nakrycia głowy).

W przeciwieństwie do komunikacji werbalnej, komunikacja niewerbalna działa zawsze. Jednocześnie przesyłamy i odbieramy komunikaty. Zachodzi to automatycznie, poza naszą świadomością. Każda komunikacja twarzą w twarz dzieje się w określonym miejscu. W związku z tym „wystrój wnętrza, aranżacja mebli w domu, biurze czy innych miejscach publicznych wpływa decydująco na sposób porozumiewania się”¹⁵.

¹⁰ Ibidem, s. 20.

¹¹ Ibidem, s. 21.

¹² Ibidem, s. 22.

¹³ Ibidem, s. 23.

¹⁴ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 2000, s. 98.

¹⁵ Ibidem, s. 38.

2. Doświadczenia własne

Kształcenie umiejętności komunikowania odgrywa szczególną rolę we współczesnej edukacji, w tym również w kształceniu zintegrowanym. Niejednokrotnie skuteczne porozumiewanie się, które obejmuje zarówno mówienie, jak i słuchanie, warunkuje powodzenie dziecka w nowej roli, czyli w roli ucznia; stąd konieczność dostrzegania przez nauczycieli wagi prowadzenia działań w pełni stymulujących rozwój kompetencji komunikacyjnych dziecka. Współcześnie do trzech podstawowych sprawności, które dotychczas rozwijano na etapie edukacji zintegrowanej – czytania, pisania i liczenia – dodano czwarty element: umiejętność komunikowania się. W systemie klasowo-lekcyjnym, bez względu na poziom kształcenia, szczególnie jednak w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, ustawianie mebli przebiega właściwie tak samo: w klasach znajdują się dwa lub trzy rzędy ławek, z przodu biurko nauczyciela oraz tablica, a na tyłach ławek szafy, meblościanki (rysunek 1). Uczniowie mają tylko jedną możliwość – siedzenie przodem do nauczyciela i tablicy, a tyłem, plecami, do rówieśników.

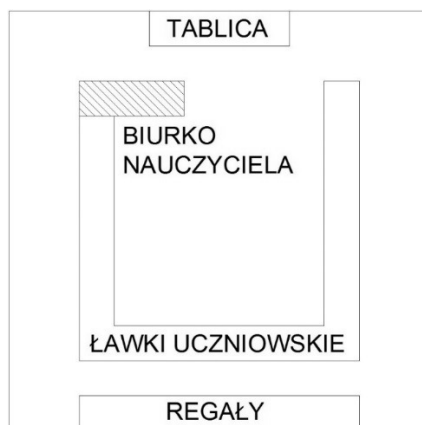
Rysunek 1. Tradycyjne ustawienie ławek



Źródło: opracowanie własne.

Takie ustawienie ławek znacznie osłabia komunikację niewerbalną. Uczniowie nie mają możliwości obserwowania całego wachlarza elementów komunikacji niewerbalnej, czyli ruchów ciała, gestów, wyrazu twarzy, ruchu oczu. To sprawia, że szybko tracą zainteresowanie wypowiedziami swoich kolegów, przeszkadzają, zajmują się innymi sprawami.

W toku wieloletniej pracy z dziećmi najmłodszymi w klasach I–III zaobserwowałam wpływ ustawienia mebli na wzajemną komunikację. Przez wiele lat prowadziłam lekcje przy zachowaniu tradycyjnego ustawienia ławek. Widząc codzienne problemy komunikacyjne dzieci, postanowiłam zmienić aranżację mebli i zaobserwować skutki. Wprowadziłam ustawienie ławek w tak zwaną podkowę. Uczniowie wówczas mają możliwość siedzenia twarzą w twarz do siebie oraz do nauczyciela (rysunek 2).

Rysunek 2. Ustawienie ławek w podkowę

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowaną aranżację wykorzystywałam przez kilka lat do końca swojej pracy w nauczaniu zintegrowanym. Uważam, że takie ustawienie ławek znacząco polepsza komunikację, umożliwia i wzmacnia odbiór komunikacji niewerbalnej. Możliwość obserwacji mowy ciała (gestykulacji, mimiki twarzy) powoduje wzmocnienie uwagi oraz lepszą wymianę poglądów i informacji. Porównywanie własnej mimiki, gestów i określeń językowych z zachowaniami zewnętrznymi innych osób pozwala wyciągać wnioski szczególnie o przeżyciach emocjonalnych. Kształtowanie umiejętności identyfikowania emocji podczas wypowiedzi własnych oraz cudzych prowadzi do efektywniejszego, bardziej pożądanego dla jednostki sposobu ich wyrażania. Nauczyciel może pomóc dziecku rozpoznawać i nazywać przeżywane uczucia oraz komunikować je innym. Efektem oddziaływań pedagogicznych jest wdrażanie dziecka do słuchania tego, co inni mówią oraz do odkrywania, co inni czują.

Zadowolona z wyników z pracy, poszłam o krok dalej: zaczęłam organizować zebrania rodziców przy tym samym ustawieniu ławek, które wykorzystywałam w pracy z dziećmi. Siadałam wraz z rodzicami w kręgu, bez wyróżniania miejsca dla nauczyciela. Takie ustawienie spowodowało, że zebrania stały się przyjemnością. Rodzice byli otwarci, następowała niczym niepoohamowana wymiana poglądów i zdań. Na zebrania zaczęli przychodzić rodzice, którzy do tej pory w nich nie uczestniczyli. Można zatem przypuszczać, że taka forma ustawienia ławek i prowadzenia zebrań była bardziej przyjazna i akceptowana przez większość uczestników. Pozwalała również na dobrą obserwację, dostarczała dużo informacji, które mogłam wykorzystać w prowadzeniu lepszej, merytorycznej dyskusji.

Zwykle przyjmujemy, że zachowanie jest odzwierciedleniem procesów wewnętrznych, naszych postaw i emocji. Ta wiedza pozwoliła mi na dopasowanie komunikacji do konkretnych osób, gdyż sygnały niewerbalne nabierają szczególnej uwagi w momencie przejściowym, gdy mówiący i słuchający zamieniają się rolami. Komunikacja interpersonalna na ze-

braniach z rodzicami przyczynia się do powstawania związków międzyludzkich. Jeżeli znaczenie każdego komunikatu znajduje odzwierciedlenie w jego treści oraz w relacji łączącej nas z nadawcą, można powiedzieć, że komunikat kreuje związki między ludźmi. Związek to proces interakcji zachodzący między dwiema lub więcej osobami. Aby osoby te były w jakimś związku, musi on istnieć przez pewien czas. Związek oznacza też współzależność. Osiągnięcie jakichś celów zależy w pewnym stopniu od wzajemnego oddziaływania. Ciekawe badania na temat komunikacji werbalnej i niewerbalnej przeprowadził zespół pod kierownictwem Starkeya Dunkaca juniora w latach siedemdziesiątych XX wieku: „Kiedy mówiący kończy swoją wypowiedź, sygnalizuje to znakami werbalnymi i niewerbalnymi. Oznaką werbalną jest dokończenie zdania [...]. Mówiący przestaje też gestykulować i / lub rozluźnia mięśnie dłoni. Ponadto sygnalizuje zakończenie tej części swojej wypowiedzi tonem głosu, w tym zwłaszcza: 1) zmianą intonacji obejmującą kilka ostatnich sylab, zestroju akcentowego; 2) przeciąganiem ostatniej sylaby zestroju akcentowego; 3) obniżeniem tonu i / lub głośności kilku ostatnich sylab zestroju akcentowego. Oczywiście nie wszystkie te oznaki tworzą zakończenie wypowiedzi, jednak z badań jednoznacznie wynika, iż im więcej wskazówek, tym większa szansa, iż przekazywanie głosu drugiej osobie przebiega gładko, a rozmówcy nie będą mówili jednocześnie”¹⁶. Jeśli do znaków komunikacji werbalnej dołączymy komunikaty wypływające z komunikacji niewerbalnej, możemy być pewni, że dyskusja będzie przebiegać płynnie i bez zakłóceń.

3. Pożądane predyspozycje i kwalifikacje nauczyciela w procesie komunikacji

Pytania dotyczące kwalifikacji i kompetencji nauczyciela pojawiają się w edukacji od wieków. Wraz z postępem techniki i technologii multimedialnej wyłania się wizja nauczyciela przyszłości. To pełen pasji profesjonalista (ekspert, specjalista), a jednocześnie mistrz czuwający nad prawidłowym rozwojem swoich uczniów; człowiek o szerokich horyzontach, otwarty na zmiany, dążący do doskonałości, o bogatej wiedzy i umiejętnościach działania. Zna wychowanków i potrafi się z nimi porozumieć, zachęcić ich do realizacji wspólnie stawianych celów, zintegrować zespół klasowy. Efektywnie współpracujący z rodzicami nauczyciel jest też często animatorem życia kulturalnego społeczności lokalnej, w której funkcjonuje jego szkoła; pełni rozmaite funkcje i czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu. Wśród standardów kwalifikacji zawodowych akcentuje się, jako pożądane (szczególnie w opinii pracodawców), następujące cechy osób profesjonalnie zajmujących się edukacją dzieci i młodzieży: odporność emocjonalna, umiejętności interpersonalne, umiejętności podejmowania decyzji, samokontrola, samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, wytrwałość, cierpliwość, dokładność, odwaga cywilna, lojalność¹⁷. Za odnoszenie sukcesów w pracy w znacznym stopniu odpowiada inteligencja emocjonalna jednostki. Dzięki niej

¹⁶ Ibidem, s. 122.

¹⁷ S.M. Kwiatkowski, *Wpływ standardów kwalifikacji zawodowych na cele kształcenia w systemie szkolnym*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań 2003, s. 38.

nauczyciel potrafi sprawnie współpracować z uczniami i ich rodzicami. Zbigniew Kwieciński uważa, że polskiej szkole potrzebny jest nauczyciel mądry, krytyczny, wrażliwy i kompetentny¹⁸. Niektórzy pedagodzy traktują pracę nauczyciela jako misję lub służbę. Niezbędnym warunkiem staje się wtedy talent i powołanie, a więc i określone zdolności oraz predyspozycje. Trudno jednak mówić o jakimś uniwersalnym wzorze nauczyciela. Współcześnie w literaturze pedeutologicznej wśród najbardziej pożądanых cech, właściwości nauczycieli i wychowawców, najczęściej wymienia się:

- otwartość, umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatię;
- wysokie kompetencje merytoryczne i metodyczne;
- poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość;
- sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów za ich pracę, wyniki oraz postawy;
- dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania zespołem klasowym;
- dyscyplinę, wymagalność, konsekwencję, zrozumienie i wspomaganie podopiecznych w kłopotach;
- kulturę ogólną i pedagogiczną, tolerancję;
- umiejętność planowania oraz organizowania pracy własnej i zbiorowej;
- motywację i umiejętność samokształcenia oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy;
- poczucie humoru¹⁹.

Do tej listy można dodać wiele innych ważnych cech: odpowiedzialność, wytrwałość, prawość, odwagę, optymizm, wrażliwość moralną i estetyczną, a przede wszystkim umiejętność komunikacji. Ułatwiają one codzienną pracę w szkole. Niejednokrotnie spotykamy się ze stwierdzeniem, że współczesny nauczyciel powinien być przede wszystkim kompetentny.

W 2005 roku w Lizbonie przedstawiono pakiet kompetencji wymaganych od nauczyciela europejskiego. Wśród kompetencji kluczowych, umożliwiających szeroką ewaluację nauczyciela, wymienia się:

- ustawiczne uczenie i doskonalenie zawodowe;
- skuteczne porozumiewanie się z ludźmi;
- efektywne współdziałanie w zespole uczniów i innych nauczycieli;
- rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych w sposób twórczy;
- samodzielne poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł o szeroko pojętej edukacji;
- stosowanie w praktyce szkolnej zdobytej wiedzy, gromadzenie doświadczeń;
- rozwijanie myślenia pedagogicznego i innowacyjnego oraz zainteresowań zawodowych i osobistych;

¹⁸ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, passim.

¹⁹ Cz. Banach, *Edukacja. Wartość. Szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*, Kraków 2001, s. 18.

- rozwiązywanie konfliktów i problemów edukacyjnych w klasie oraz szkole.

Jak podkreśla Mirosław Sielatycki, z perspektywy kompetencji lizbońskich najważniejszym zadaniem nauczyciela nie jest wcale bycie dobrym merytorycznie w swoim dziedzinie, lecz „przygotowanie młodych ludzi do uczenia przez całe życie, ciągłego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, zdolności współpracy z innymi, rozwiązywania problemów”²⁰. Od współczesnego nauczyciela wymaga się już nie tylko tego, aby był ekspertem w swojej dziedzinie; nauczyciel to także strateg, doradca edukacyjny, ekspert od nauczania. Umiejętność poprawnej komunikacji jest podstawową kompetencją w jego pracy zawodowej. Osoba wykonująca ten zawód musi owe kompetencje posiadać, aby móc poprawnie podejmować wyzwania zawodowe. Odpowiednie porozumienie z uczniami, z dyrektorem, z kadrą pedagogiczną oraz rodzicami wpływa na jakość pracy nauczyciela i jego efektywność w procesie edukacji.

Wnioski

Podczas analizy procesu komunikowania nauczyciela z uczniami w klasie można wskazać na liczne utrudnienia, które wynikają między innymi z uwarunkowań instytucjonalno-organizacyjnych, w szczególności związanych z aranżacją mebli oraz reakcji nauczyciela i uczniów. Do zadań szkoły należy zapewnienie dzieciom inspirujących zajęć, możliwości nauki poprzez zabawę i działanie, odpowiedniego czasu i jakości aktywności ruchowej. Wszystkie te codzienne czynności i doświadczenia w szkole powinny odbywać się w inspirującej atmosferze i w warunkach sprzyjających zarówno dzieciom, jak i nauczycielom. Właściwe zorganizowanie przestrzeni spełniającej normy bezpieczeństwa i tworzenie warunków do zdrowego rozwoju to bardzo ważne obszary we współczesnej szkole. Bezpieczne, drewniane i piankowe meble, wykonane z wysokiej jakości materiałów, krzesła i stoły z możliwością dostosowania wysokości, estetyczne dywany, ciekawe pomoce edukacyjne, kompleksowe wyposażenie kątek tematycznych, wysokiej jakości materiały plastyczne są bardzo ważne w aranżacji klasy w celu jak najlepszego stymulowania rozwoju najmłodszych uczniów. Ustawienie stolików wokół klasy, tak aby wszyscy widzieli swoje twarze, mogli dyskutować, wymieniać poglądy i słuchać się nawzajem, uczyć od najmłodszych lat prawidłowej komunikacji, swobodnej aktywności, wiary w siebie, przebojowości, otwartości, śmiałości w przedstawianiu swoich racji, współpracy, umiejętności pomagania sobie nawzajem.

Przebieg komunikowania w klasie w dużej mierze zależy od zachowania preferencji nauczyciela, gdyż to on jest głównym nadawcą komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Umiejętność skutecznego komunikowania się nauczyciela z uczniami pozwala unikać barier i nieporozumień komunikacyjnych; stwarza możliwość sukcesu interpersonalnego,

²⁰ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008, s. 18.

który udaje się osiągnąć na drodze wzajemnego szacunku i zrozumienia. Komunikacja interpersonalna jest procesem wymiany. W procesie tym jednakowo ważną rolę odgrywają odbiorca i nadawca. Komunikacja to proces, więc osoby porozumiewające się wpływają na siebie nawzajem. Jak długo przebiega proces, tak długo komunikaty wpływają na nasze myśli, emocje, zachowanie. Komunikacja interpersonalna jest zatem dwukierunkowa, jednocześnie można udzielać informacji i przyjmować ją od wszystkich osób uczestniczących w komunikacji. Jeśli komunikacja jest interpersonalna, to uczestnicy interakcji muszą być w stanie nadawać i odbierać komunikaty.

Stanisław Dylak stwierdza, że zmiana sposobu pracy szkoły jest w zasadzie nieuchronna. Takie są dzieje wielu systemów społecznych. Czuje się potrzebę wręcz nieustannego aktualizowania systemu edukacyjnego. Presję zmian wywierają wszystkie podmioty edukacji w szkole, szczególnie zaś sami uczniowie²¹. Równocześnie nie można na drodze transformacji utracić tego, co zawsze było najbardziej istotne: kontaktu twarzą w twarz, umiejętności szczerzej rozmowy, wymiany myśli i poglądów. Jedną z kluczowych kompetencji dziecka jest umiejętność komunikowania się z ludźmi. W jej rozwoju ma go wspomagać edukacja.

Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 2000.
- Banach Cz., *Edukacja. Wartość. Szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*, Kraków 2001.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., www.e-mentor.edu.pl [27.05.2008].
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1997.
- Harrison R., *Body Language and Nonverbal Communication*, [w:] *Theatrical Movement. A Bibliographical Anthology*, red. B. Fleshman, Metuchen 1986, [za:] Brocki M., *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wrocław 2001.
- Kwiatkowski S.M., *Wpływ standardów kwalifikacji zawodowych na cele kształcenia w systemie szkolnym*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań 2003.
- Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. D. Kobylńska, P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2015.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.
- Okoń W., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 1.
- Patterson M.L., *Więcej niż słowa. Potęga komunikacji niewerbalnej*, przeł. M. Przyłipiak, Sopot 2011.

²¹ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 222.

Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008.

Twardowski A., *Mowa ciała*, „Głos Nauczycielski” 1996, nr 13.

Ewa Chmielewska

Aranżacja mebli i wystrój a komunikacja interpersonalna w klasie

W pracy zawodowej nauczyciela jedną z kluczowych kompetencji jest umiejętność poprawnej komunikacji. Jakość i różnorodność wysyłanych komunikatów w znacznym stopniu określają relacje nauczyciel – uczeń. Wiedza nauczyciela na temat warunków skutecznej komunikacji oraz rozwijanie własnych kompetencji w tym zakresie niewątpliwie ułatwi organizowanie i podniesie jakość budowanych sytuacji edukacyjnych. Należy zachować taką aranżację mebli w klasie, aby dzieci mogły jak się najlepiej komunikować. Właściwe ustawienie mebli pozwoli uczniom na samodzielne odkrywanie zasad konwersacji. Stworzenie w edukacji naturalnych sytuacji i warunków do różnorodnych działań z wykorzystaniem komunikacji werbalnej i niewerbalnej ułatwia uczniom samodzielne odkrywanie reguł życia. Przyjmując, że uczenie się komunikacji leży u podstaw kształcenia, warto spojrzeć na rozwijanie umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej jako na naturalne uzupełnienie kształcenia językowego.

Słowa kluczowe: szkoła, komunikacja, nauczyciel, uczeń.

Furniture arrangement and decoration vs interpersonal communication in a classroom

Proper communication is a key competence in a teacher's job. Its quality and variety define teacher – pupil relationship remarkably. Teacher's knowledge about conditions of effective interaction, as well as his effort to enhance this ability, doubtlessly facilitate the teaching and learning process. Furniture arrangement in a classroom should enable children to communicate freely. Proper furniture organization allows pupils to discover the rules of conversation by themselves. In the process of education creating natural situations and conditions for verbal and nonverbal communication helps pupils to recognize the rules of life independently. Assuming that learning to communicate is fundamental in education, communication skills should be complementary to language learning.

Keywords: school, communication, teacher, pupil.

Translated by Ewa Chmielewska

Katarzyna Nanowska
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE JAKO CZYNNIK WPŁYWAJĄCY NA EFEKTYWNOŚĆ DZIAŁAŃ PODEJMOWANYCH PRZEZ PROFESJONALISTÓW WOBEC OSÓB W TRUDNYCH SYTUACJACH ŻYCIOWYCH

Wprowadzenie

Doświadczenie w pracy z osobami uzależnionymi, opuszczającymi zakłady karne, niekiedy po długoletnich wyrokach, oraz z osobami doświadczającymi przemocy wzbudziło we mnie refleksję na temat adekwatności metod pracy, a także doprowadziło do przekonania, że nawet odpowiednie metody trzeba stosować umiejętnie. Kurator sądowy, pracownik socjalny, asystent rodziny czy interwent podczas wykonywania zawodowych obowiązków komunikują się z powierzonymi ich pieczy osobami, a od tego, jak ta komunikacja przebiega, w dużej mierze zależą efekty pracy.

W niniejszej publikacji, odnosząc się do podmiotowych oraz społecznych kontekstów pomagania, chcę zachęcić do refleksji na temat komunikacji między profesjonalistami zajmującymi się zawodowo udzielaniem pomocy osobom w trudnych sytuacjach życiowych a tymi, którzy z tego wsparcia korzystają (w tekście, dla uproszczenia, posługuję się sformułowaniami „praktyk” i „klient”). W tej problematyce zwracam uwagę na obszar kompetencji komunikacyjnych „pomagaczy” jako element istotny w kontekście efektywności podejmowanych działań. Do pytań dotyczących pożądanych form porozumiewania się podchodzę z perspektywy teorii kompetencji oraz komunikacji. Poszukując odpowiedzi, odwołuję się do doświadczenia w pracy zawodowego kuratora sądowego wykonującego orzeczenia w sprawach karnych oraz interwenta w Ośrodku Interwencji Kryzysowej, a także do wypowiedzi osób korzystających z różnych form pomocy instytucjonalnej. Moim celem jest wzbudzenie refleksji nad adekwatnością form komunikacji stosowanych w procesie udzielania wsparcia, zachęcenie do stosowania dialogu motywującego jako empirycznie ugruntowanej metody klinicznej oraz zachęcenie czytelników do poszukiwania własnych sposobów pomagania i osiągnięcia satysfakcji z wykonywanej pracy.

1. Kompetencje – przegląd definicji

Aby człowiek mógł prawidłowo funkcjonować w środowisku społecznym, musi posiadać odpowiednie kompetencje. W ujęciu słownikowym kompetencja (łac. *competentio*) oznacza odpowiedniość, zgodność¹. W szerszej interpretacji kojarzy się z właściwością, zakresem uprawnień do realizowania określonego działania, może być także rozumiana jako zakres czyjejś wiedzy, odpowiedzialności i umiejętności.

Podjęcie problematyki kompetencji profesjonalnych wymaga przytoczenia niektórych teorii odnoszących się do tego zagadnienia. W literaturze przedmiotu znaleźć można definicje, przy formułowaniu których autorzy brali pod uwagę różne komponenty. W celu ich uporządkowania posłużę się klasyfikacją, która jako pierwszą grupę wyróżnia definicje o charakterze instrumentalnym, opierające się na takich pojęciach jak: umiejętność, zdolność, sprawność, rozumianych jako kompetencje wyższego rzędu, które stanowią złożoną predyspozycję jednostki do wykonywania określonych zadań. Przykład takiego rozumienia kompetencji stanowi definicja sformułowana przez Marię Czerepaniak-Walczak, zgodnie z którą kompetencja podmiotu jest jego szczególną właściwością, wyrażającą się w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, a także świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie postępowania oraz w przyjmowaniu za nie odpowiedzialności². Warto przytoczyć w tym miejscu inne definicje, wskazujące, że kompetencje to: osiągnięcie określonych standardów w obrębie danej praktyki (Carr)³, zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (Jenkins) czy też wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze (Fontana)⁴.

Druuga grupa definicji określa kompetencje w kontekście emocjonalno-normatywnym, wskazującym na pozytywny stosunek do podejmowanych działań, co wyraża się w dążeniu do optymalizacji ich efektów. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Marię Dudzikową kompetencje zawodowe to struktura poznawcza złożona z określonych zdolności (umiejętności, czynności), zasilana wiedzą i doświadczeniem, zbudowana na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności można i warto, w danym kontekście indywidualnej sytuacji jednostki, inicjować i skutecznie realizować zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości oraz zachowaniu zmian zgodnych z pożądanym przez siebie standardami⁵. Jako przykład podać można także definicję określającą kompetencje jako adaptywne, emocjonalne, zachowaniowe, społeczne oraz porównawcze atrybuty dopełnione przez mniej lub bardziej ujawnione przekonanie i oczekiwanie człowieka dotyczące jego dostępu do tych atrybutów bądź możliwości ich stosowania w życiu (Masterpasqua)⁶.

¹ *Słownik wyrazów obcych*, <https://www.bryk.pl/slovníki/slovník-wyrazow-obcych> [27.10.2017].

² M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin 1995, s. 134.

³ Za: S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 36.

⁴ Za: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, op. cit., s. 137.

⁵ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 204.

⁶ Za: ibidem.

Najszerzej do obszarów funkcjonowania „pomagaczy” odnosi się trzecia grupa definicji, która przedstawia kompetencje zawodowe jako złożone dyspozycje stanowiące wypadkową wiedzy, umiejętności, motywacji, postaw, emocji i wartościowania. Przykład stanowi definicja, wedle której kompetencja to dynamiczna struktura, stanowiąca integrację wiedzy, emocji oraz zachowań (Leat)⁷.

Kompetencja komunikacyjna to wykorzystanie werbalnego i / lub niewerbalnego zachowania w sposób stosowny do kontekstu. Polega na umiejętności oceny trafności i skuteczności osoby komunikującej się lub celu, jaki przez komunikację się osiąga. W związku z tym, że określone zachowanie może być stosowne i skuteczne w jednym kontekście, a w innym nie, kompetencja powinna być oceniana w oparciu o sądy, jakich ludzie dokonują na podstawie zachowań komunikacyjnych; aby zatem być postrzeganym jako osoba komunikująca się w sposób kompetentny, powinniśmy być odpowiednio zmotywowani oraz posiadać adekwatne do kontekstu umiejętności i wiedzę. Powyższy model kompetencji wskazuje, że proces komunikacji zależy od motywacji, wiedzy i zdolności zaangażowanych w niego jednostek oraz od kontekstu interakcji⁸. W przypadku osób, które z racji wykonywanego zawodu mają kontakt z jednostkami charakteryzującymi się różnego rodzaju ograniczeniami, dla skutecznej komunikacji istotne jest dostosowanie sposobu komunikowania się do rozmówcy tak, by umożliwić jak najpełniejsze zrozumienie nadawanych komunikatów.

Kompetencja dotyczy stopnia, w jakim jesteśmy skuteczni w osiąganiu celów przy pomocy komunikacji, co jest tożsame z realizacją zaplanowanych zamierzeń w możliwie największym stopniu. Skuteczność to wartość, którą tylko my sami możemy określić, ponieważ tylko my wiemy, czy osiągnęliśmy oczekiwany rezultat. Zazwyczaj uznajemy swoją skuteczność, gdy po włożeniu w jakieś działanie wysiłku osiągamy zamierzony cel, zyskujemy coś, co stanowi dla nas dużą wartość. Warto zauważyć, że identyczność celu z faktycznym rezultatem jest w zasadzie nieosiągalna, jakiegokolwiek bowiem byłyby nasze intencje, realny efekt zawsze zawiera pewne nieplanowane skutki uboczne⁹.

Kompetencje zawodowe, bez względu na proponowane ujęcie, mają określone właściwości, które wyróżniają je spośród innych cech definiujących profesjonalizm zawodowy. Należą do wyuczanych dyspozycji, jakie jednostka może nabyć w toku edukacji, a także poprzez wykorzystywanie swojego życiowego doświadczenia; mają dynamiczny charakter i podlegają przeobrażeniom w toku życia, a proces ich nabywania zachodzi zawsze w określonym kontekście, w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji bądź środowiska.

⁷ K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferenz, E. Kozioł, Zielona Góra 2002, s. 13.

⁸ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. D. Kobylińska, P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2007, s. 22.

⁹ M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 203.

Pedagogika specjalna często sięga do nurtu pedeutologicznego czasów międzywojennych i wierna jest priorytetowi osobowości nauczyciela¹⁰. Twórca polskiej pedeutologii, Jan W. Dawid, podkreśla szczególne znaczenie w pracy pedagogicznej zespołu wrodzonych predyspozycji człowieka związanych z jego stosunkiem do innych ludzi¹¹. Zawód kuratora sądowego, podobnie jak pedagoga, pracownika socjalnego, asystenta rodziny czy interwenta, należy do profesji wymagających wysokich kompetencji merytorycznych, a także specyficznych cech osobowościowych. Każdy z wymienionych zawodów wymaga osobistego obcowania z podopiecznym, polega na przekazywaniu mu wartości, wpływaniu na jego postawę wobec otaczającego świata. Niezmiernie zatem istotne jest, jaki system przekonań oraz wrażliwość emocjonalną reprezentuje praktyk, który bezpośrednio wpływa na postawę osoby zwracającej się o pomoc w trudnej sytuacji życiowej.

Model profesjonalny i osobowościowy dobrego nauczyciela wychowawcy zbudowała twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, Maria Grzegorzewska, która jako cechy idealnego kuratora wskazała: umiejętność nawiązywania kontaktu psychicznego z podopiecznym, zdobycia jego zaufania i sympatii, autentyzm, dojrzałość uczuciową, zdolności empatyczne, zupełny brak tendencji do moralizowania, brak agresji wobec osób zależnych, cierpliwość, poczucie odpowiedzialności, przyjazny i życzliwy stosunek do podopiecznego oraz wiarę i zaufanie do ludzi¹². Zbigniew Tyszka jako istotne cechy kuratora sądowego wskazuje: zrównoważenie emocjonalne, sumiennność, taktowność, umiejętność wzbudzania zaufania, łatwość nawiązywania kontaktów, zaradność, uczciwość, altruizm oraz autorytet i poważanie w środowisku¹³. Z kolei Halina Borzyszkowska jako niezbędne u pedagoga specjalnego kompetencje uważa: dużą wnikliwość i dociekliwość poznania, optymizm pedagogiczny, umiejętność nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, poczucie odpowiedzialności oraz zrozumienie istoty indywidualności podmiotu wychowania¹⁴. Natomiast Beulah R. Compton i Burt Galway do cech składających się na wzór osobowy pracownika socjalnego i warunkujących skuteczne funkcjonowanie zawodowe zaliczają: optymizm, radość życia, nastawienie na zmianę i rozwój, samoświadomość, tożsamość, wiarę w siebie, szacunek dla własnej osoby oraz dążenie do poszerzania niezależności klientów, a także odwagę w podejmowaniu trudnych problemów, wrażliwość na krzywdę i empatię¹⁵.

Przy wskazywaniu kompetencji pożądaných u przedstawicieli grup zawodowych zajmujących się pomaganiem, autorzy zwracają uwagę na istotną rolę cech, które pozwalają na budowanie relacji między profesjonalistami a osobami korzystającymi ze wsparcia; tym samym uznana zostaje ważność tych cech w procesie pomagania. Powyższe rekomendacje można realizować poprzez odpowiednią komunikację, której celem powinna być zmiana postawy osób znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych.

¹⁰ E. Garlej-Drzewicka, *Wokół kompetencji pedagoga specjalnego*, [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, red. J. Michalski, Warszawa 2002, s. 50.

¹¹ A. Węgliński, *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Lublin 2000, s. 65.

¹² M. Grzegorzewska, *Postawa kuratora sądowego wobec nieletniego znajdującego się w warunkach wykolejenia*, „Szkoła Specjalna” 1967, nr 2, s. 100–104.

¹³ Z. Tyszka, *Rola kuratora sądowego w resocjalizacji nieletnich przestępców*, Poznań 1963, s. 147.

¹⁴ H. Borzyszkowska, *O powinnościach pedagoga specjalnego*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

¹⁵ S. Kawula, *Pomocniczość i wsparcie*, Olsztyn 2002, s. 109.

2. Komunikacja interpersonalna

Każdego dnia komunikujemy się z innymi osobami. Umiejętność tę nabywamy, gdy jesteśmy tak mali, że nie pamiętamy pierwszych lekcji porozumiewania się. Nasi przodkowie komunikowali się ze sobą, by przetrwać, co z pewnością byłoby niemożliwe bez wzajemnej współpracy. Porozumiewanie się wpływające na efektywność komunikacji to taki sposób identyfikowania się z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi relacji, który stwarza możliwości wywierania wpływu. Zdolność ta, leżąca u podstaw komunikacji, wpływa na wykorzystanie naszego potencjału, co w efekcie prowadzi do profesjonalnego wykonywania zawodów, które opierają się na pracy z drugim człowiekiem, a także pozwala w większym stopniu wykorzystać posiadane umiejętności i talenty¹⁶.

Punkt odniesienia dla moich rozważań stanowi teoria komunikacji społecznej, zgodnie z którą narzędzia komunikacyjne nie tylko umożliwiają wymianę myśli i przekazywanie informacji, lecz także są narzędziem budowania rzeczywistości społecznej¹⁷. Kompetencje społeczne możemy rozumieć jako każdą umiejętność, która przyczynia się do skutecznej interakcji z otoczeniem. Według Michaela Argyle'a umiejętności społeczne (*social skills*) to wzorce zachowań społecznych sprawiających, że jednostki są społecznie kompetentne, czyli zdolne do wywierania na innych pożądanego wpływu. Komponenty tych umiejętności – wiedza, zrozumienie oraz brak niepokoju – przyczyniają się do wzrostu społecznych osiągnięć jednostki¹⁸. Ocenia się, że umiejętności określane mianem emocjonalno-społecznych, w skład których wchodzi między innymi zdolność wywierania wpływu społecznego, pracy w zespole, umiejętność negocjacji, umiejętności komunikacyjne oraz empatia, mają wpływ na ponadprzeciętne wykonanie pracy, a zdolności i umiejętności komunikacyjne są istotnym elementem stanowiącym wyznacznik skuteczności pracy nauczycieli oraz osiągnięcia statusu zawodowego¹⁹.

Irena Mudrecka zaznacza, że we współczesnej pedagogice coraz większego znaczenia nabiera rozpatrywanie wychowania jako procesu interpersonalnego zachodzącego pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, przy czym istotne znaczenie dla procesów interakcji ma sprzężenie zwrotne między jego członkami, powodujące, że przystosowują się oni do siebie nawzajem. W procesie tym ważna jest komunikacja, która często ulega zakłóceniom – głównie dlatego, że jej uczestnicy poddają się nawzajem ocenie²⁰.

Kuratorzy sądowi w toku sprawowanych dozorów posługują się metodami stosowanymi w procesie wychowania i resocjalizacji. W literaturze przedmiotu zwraca się szcze-

¹⁶ J.C. Maxwell, *Wszyscy się komunikują, niewielu potrafi się porozumieć. Sekrety technik komunikacji ludzi sukcesu*, red. M. Schefs, przeł. K. Pawłowski, Warszawa 2011, s. 19–26.

¹⁷ *Mosty zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi*, red. J.R. Stewart, przeł. J. Suhecki i in., Warszawa 2002.

¹⁸ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 2002.

¹⁹ B.H. Spitzberg, W.W. Cupach, *Interpersonal skills*, [w:] *Handbook of interpersonal Communications*, red. H.L. Knapp, J.A. Daly, Thousand Oaks 2002, s. 564–611.

²⁰ I. Mudrecka, *Rodziny kurator sądowy w percepcji nadzorowanych*, Opole 1997, s. 13–14.

gólną uwagę na osobnicze zróżnicowanie „podatności na resocjalizację”, dostosowanie metod resocjalizacyjnych do cech osobowości przestępcy²¹. Dozór kuratora, według europejskich oraz międzynarodowych rekomendacji, powinien być prowadzony metodą zindywidualizowaną (*case work*). Termin ten, wprowadzony do literatury przedmiotu przez Mary Richmond, stosowany w Polsce w procesie wychowawczym przez Helenę Radlińską już w okresie międzywojennym, oznacza pracę z indywidualnym przypadkiem na rzecz jednostki oraz jej rodziny, poprzedzoną wnikliwą analizą sytuacji życiowej (*case study*)²². W opartym o tę metodę procesie resocjalizacji bardzo ważna jest akceptacja jednostki oraz wiara w możliwości jej rozwoju. Aby to osiągnąć, należy pomóc podopiecznemu odkryć własny potencjał, współdziałając z siłami środowiska; trzeba też pamiętać, że aby mógł otworzyć się przed kuratorem, musi nawiązać z nim bliskie relacje emocjonalne, czuć z jego strony życzliwość i mieć poczucie respektowania swojej osoby²³. Powyższy postulat może być trudny do zrealizowania przez kuratora, który jako organ wykonawczy sądu realizuje wynikające z przepisów prawa obowiązki, do których należy egzekwowanie od podopiecznego określonych zachowań. W ramach podejmowanych przez kuratora czynności pojawia się przestrzeń, nazwijmy ją resocjalizacyjną, w której kurator spotyka się z podopiecznym – człowiek spotyka się z drugim człowiekiem. Od tego, jak przebiega proces porozumiewania się uczestników tej relacji, zależą efekty ich współpracy. Dotyczy to w równym stopniu przedstawicieli zawodów, których specyfika wymaga stawiania klientom warunków i nakładania zobowiązań, co nie sprzyja tworzeniu atmosfery akceptacji i zrozumienia.

Komunikowanie interpersonalne to, inaczej mówiąc, sposób, w jaki porozumiewają się ze sobą uczestnicy różnego rodzaju interakcji. Od tego, jak komunikacja ta przebiega, zależy jakość wszystkich kontaktów, które wymagają wymiany informacji pomiędzy uczestnikami, mają charakter konsultacji czy też są podejmowane w ramach określonych działań o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym²⁴. Specjaliści dostrzegają aż jedenaście kanałów, którymi ludzie przekazują sobie wzajemnie, świadomie lub nieświadomie, różne komunikaty:

- kanał komunikacji werbalnej (słownej);
- kanał wokalny (intonacja, barwa, natężenie i wysokość głosu, sposób tak zwanego logicznego akcentowania);
- kanał kontaktu wzrokowego, czyli sposobu patrzenia i charakteru wymiany spojrzeń, których rodzaj i długość są znaczącym elementem komunikacji;
- kanał mimiki twarzy, czyli możliwości przekazywania obiektywnych informacji oraz stanów psychicznych nadawcy komunikatu;

²¹ K. Pospiszyl, *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990, s. 145.

²² D. Lalak, *Teoretyczny i praktyczny sens metody indywidualnych przypadków*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.

²³ C. Czapów, *O metodzie indywidualnych przypadków*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1963, nr 10.

²⁴ J. Skrzypczak, *Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – piękno – dobro – śmierć*, red. R. Urbański-Korż, Toruń – Poznań 2000, s. 16.

- kanał gestykulacji, a szczególnie ruchów rąk, dłoni i palców, a także nóg, stóp, głowy i korpusu ciała;
- kanał kontaktu fizycznego i dotyku;
- kanał wyglądu fizycznego uczestnika interakcji (sposobu ubierania się, czesania, malowania, ozdabiania oraz ekspozycji wizualnej);
- kanał pozycji ciała podczas rozmowy, sposobu siedzenia lub chodzenia (istotny jest stopień otwartości pozycji oraz poziom napięcia);
- kanał dystansu fizycznego między rozmówcami, odległości, w jakiej pozostają oni podczas rozmowy, co świadczy o wzajemnych postawach oraz poziomie sympatii i intymności;
- kanał dźwięków para lingwistycznych, pojawiających się jako zakłócenia wypowiedzi, na przykład westchnienia, śmiech, przydźwięki, jak na przykład „eee”, „yyy”;
- kanał organizacji i wyglądu otoczenia określonej interakcji (w skali osobistej, jak architektura i wyposażenie wnętrz, oraz w skali publicznej, czyli komunikowania poprzez architekturę i urbanistykę)²⁵.

Komunikacja to bardzo złożony proces wymagający określonych umiejętności. Zasoby znaków tworzących kody w każdym z wymienionych kanałów są różne, a możliwości zróżnicowane, z pewnością jednak najbogatszy i stwarzający możliwości przekazania największej liczby różnych znaczeniowo komunikatów jest kanał werbalny (choć nie on decyduje o przebiegu interakcji w bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem), dlatego też istotne jest, aby profesjonaliści zawodowo zajmujący się pomaganiem budowali swój warsztat w tym zakresie.

3. Zagadnienie komunikacji z perspektywy osób korzystających z pomocy instytucjonalnej

Podopieczni kuratorów sądowych to niejednokrotnie osoby znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej: uzależnione od środków odurzających, bezdomne, chore, zdezorientowane w „powięziennej” rzeczywistości. Z rozmów przeprowadzonych z osobami pozostającymi pod dozorem kuratora wynika, że po opuszczeniu jednostek penitencjarnych czują się zagubione i potrzebują wsparcia. Zdarza się, że kurator jest jedyną osobą, która w tym trudnym okresie może tej pomocy udzielić. Pozostający pod dozorem kuratora Tomasz, lat 49, o swojej „współpracy” z kuratorami mówi: „Szczerze? Miałem kilku kuratorów... Nie ma wsparcia, nie ma pomocy. Tylko schody i schody. Kurator traktuje cię jak zło konieczne. Tylko kontroluje, czy robisz to, co masz robić. Po wyjściu jest ciężko. Brakuje pomocy, akceptacji społeczeństwa, jest wymóg niekaralności. To jest odrzucenie społeczne. Dlatego uciekłem do Wrocławia, żeby nikt mnie palcem nie wytykał”.

Michał, lat 27: „Kontakt tylko służbowy nic nie daje, wtedy nie mówi się prawdy, człowiek się nie otwiera. Potrzebna jest rozmowa, jak człowiek z człowiekiem. O wszystkim.

²⁵ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, op. cit.

O malowaniu pokoju, o wakacjach... Wtedy można się otworzyć i powiedzieć w ważnych sprawach”.

Piotr, lat 57, powiedział: „Ważne, żeby kurator był normalny, żeby pokazał zdjęcie wnuczka. Wtedy wiem, jaki to człowiek”.

Z rozmów przeprowadzonych z wieloma z moich podopiecznych wynika, że ważna jest dla nich relacja z osobami, z którymi, na skutek orzeczenia sądu, muszą się spotykać. Od tego, jak kurator z nimi rozmawia, zależy ich zdaniem to, czy mówią prawdę o przebiegu okresu próby oraz czy się z kuratorem kontaktują. Niechętnie dzwonią i przychodzą na spotkania z osobami, które „traktują ich z góry”, odnoszą się do nich służbowo. Kurator dla dorosłych jest przez swoich podopiecznych traktowany zwykle jak przedstawiciel represyjnego systemu, który ich skazał, niekiedy uwięził i w dalszym ciągu zniewala poprzez kontrolowanie tego, jak żyją. Trudno się dziwić, że kontakt z kuratorem nie kojarzy się z niczym przyjemnym, chociaż niejednokrotnie stanowi przyczynek do wprowadzenia pozytywnych zmian w życiu osoby dozorowanej.

Magda, lat 32, matka czwórki dzieci, mieszkanka Ośrodka Interwencji Kryzysowej, opowiada, że jej kontakt z asystentem rodziny, młodą, niezamężną i bezdzietną kobietą, zaczął się od tego, że pani asystent udzielała jej rad dotyczących wychowania dzieci. Magda mówi: „Nie potrzebuję moralizowania, żadnych rad. Co ona wie o wychowaniu dzieci? Obraziła mnie, mówiąc, żebym nie sprowadzała mężczyzn, bo to ma zły wpływ na dzieci. A ja nikogo nie sprowadzałam. Przyjaźniłam się z jednym chłopakiem i tak, przychodził do mnie czasami, ale co w tym złego? Nie jestem jakąś puszczalską. Potem już nie chciałam z nią rozmawiać. To znaczy rozmawiałam, byłam miła, ale to już było bez znaczenia”.

O innej osobie, z którą miała kontakt w sytuacji korzystania z pomocy instytucjonalnej, Magda mówi: „Mam panią Jadzię. Pani Jadzia jest pracownikiem socjalnym i zna mnie od dziecka, wie pani, od małolata, jak jeszcze ćpałam i pani Jadzia mi pomagała. Zawiozła mnie do ośrodka i cały czas wspierała. Dzwonimy do siebie, mogę z nią porozmawiać o wszystkim, dała mi więcej niż matka, w zasadzie była dla mnie jak matka i jest nadal. Teraz choruje i bardzo się o nią martwię...”.

Wspomniana pani Jadwiga w sytuacjach, które tego wymagają, służy Magdzie pomocą, pozostaje w kontakcie z Ośrodkiem Interwencji Kryzysowej, w którym Magda przebywa razem z dziećmi, uczestniczy w dotyczących jej zespołach problemowych; chociaż relacja między praktykiem a klientem w tym przypadku wykracza poza usankcjonowane przepisami normy, wydaje się, że jest dla obu stron satysfakcjonująca. Magdzie, która nie ma kontaktu z matką i w trudnej sytuacji życiowej pozbawiona jest wsparcia osób bliskich, poczucie, że komuś na niej zależy i głęboka więź z drugim człowiekiem dają oparcie oraz motywację do wprowadzania w swoim życiu pozytywnych zmian.

Powyższe przykłady pokazują, że sposób, w jaki osoby pracujące z ludźmi z różnych obszarów problemowych komunikują się z nimi w toku podejmowanych działań o charakterze pomocowym, ma kluczowe znaczenie w kontekście efektywności tych aktywności.

Błędy w zakresie komunikacji mogą negatywnie wpłynąć na przebieg procesu resocjalizacyjnego czy interwencji o charakterze pomocowym, a nawet uniemożliwić osiągnięcie pożądanego efektu oddziaływań. To, co i komu mówimy, może mieć ogromny wpływ nie

tylko na efekty naszej pracy, lecz w szerszym kontekście również na poczucie własnej wartości naszych podopiecznych oraz na zaufanie do instytucji, którą reprezentujemy. Kiedy podopieczny słyszy, jak kurator wyraża się pogardliwie o innym dozorowanym, może wyciągnąć wniosek, że kuratorzy nie szanują osób, którymi, zgodnie z przepisami, się opiekują (niektórzy podopieczni wiedzą, że „kurator” to znaczy „opiekun”). Kiedy interwent, myśląc, że zakończyło się połączenie telefoniczne, w wulgarnych słowach wypowie się o osobie dzwoniącej, w pewnym sensie wystawia złą opinię innym interwentom i zniechęca dzwoniącego do korzystania z ich pomocy.

Jeśli założymy, że celem praktyków, którzy w ramach wykonywania obowiązków spotykają się z osobami wymagającymi wsparcia, jest doprowadzenie do korzystnej zmiany w postawach podopiecznych i pomoc w usamodzielnieniu, możemy zaryzykować tezę, że sposób rozmowy oraz charakter relacji z klientem stanowi o jakości pracy. Jest też oczywiste, że osoba pozostająca w trudnej sytuacji życiowej będzie chciała skorzystać z oferowanej pomocy tylko wtedy, gdy w relacjach z profesjonalistą doświadczy poczucia bezpieczeństwa, zaufania, życzliwości, szacunku, empatycznego zrozumienia, troski oraz niezawodnego wsparcia.

4. Dialog Motywujący w procesie pomagania osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej

Podstawowym założeniem relacji z drugim człowiekiem jest to, że wszystko, co w życiu najważniejsze, wydarza się w bezpośrednich, interpersonalnych spotkaniach. Carl Rogers, przyglądający się zagadnieniom rozwoju człowieka, przyjął założenie, że źródłem zdrowia psychicznego jest umiejętność włączania nowych doświadczeń do swojego pola fenomenologicznego, wyznaczana przez zdolność do kontaktu z własnymi potrzebami i uczuciami. W toku rozwoju jednostki pojawia się potrzeba akceptacji ze strony innych, co przejawia się poszukiwaniem szacunku, uznania i miłości. Zdaniem Rogersa jedynie bezwarunkowa akceptacja umożliwiła pełnię doświadczeń i akceptację siebie²⁶.

Osoby trafiające do kuratorów sądowych, pracowników socjalnych czy interwentów doświadczają trudnych życiowych problemów. Często czują się bezradne, mają poczucie, że „nie dały rady”, zawiodły siebie i swoich bliskich. Niejednokrotnie doświadczyły odrzucenia, mają niskie poczucie swojej wartości; czasami potrzebują porady fachowca, zawsze zaś – zrozumienia. Tym, co może stworzyć przestrzeń do rozmowy i współpracy, która zawocuje trwałą zmianę, jest empatia i umiejętne towarzyszenie w tym procesie. Idea wzmocnienia (*empowerment*) jako jeden ze współczesnych nurtów pracy socjalnej uwzględnia przekonanie, że „wszyscy ludzie mają nietknięte, trudne do oszacowania zasoby zdolności umysłowych, fizycznych, emocjonalnych, społecznych i duchowych, które mogą znaleźć swój wyraz w aktywnym kreowaniu nowej sytuacji życiowej”²⁷.

²⁶ B. Thorne, *Carl Rogers. Biografia*, przeł. E. Wojtych, Gdańsk 2006.

²⁷ B. Dubois, K.K. Miley, *Praca socjalna: zawód, który dodaje siłę*, t. 1–2, przeł. K. Czekał, Warszawa 1996, s. 144.

Jedną ze strategii pracy z osobami, które z różnych powodów utraciły kontrolę nad swoim życiem, jest postępowanie oparte na metodzie dialogu motywującego (*Motivational Interviewing* – MI), opracowanej przez Williama R. Millera i Stephena Rollnicka z myślą o pacjentach uzależnionych od substancji psychoaktywnych²⁸. Autorzy metody, odwołując się do humanistycznych poglądów Rogersa na temat natury człowieka i dążenia jednostki do samorealizacji oraz zmiany obrazu siebie, opracowali taką strategię pracy z osobą z problemem alkoholowym, która umożliwia odkrywanie przez pacjenta własnej motywacji do zmiany zachowań, które stoją w sprzeczności z pragnieniami. Powyższa forma komunikacji terapeutycznej opiera się na założeniu, że każda jednostka posiada ogromne zasoby pozwalające na dokonanie zmiany w zakresie własnych postaw i zachowań, a w efekcie swojej życiowej ścieżki. Jednak aby mogła pojawić się naturalna motywacja do zmiany, należy stworzyć odpowiednie warunki sprzyjające odkrywaniu posiadanych możliwości rozwojowych. Praktycy działający w różnych obszarach interwencji i specjalizacji zawodowej mogą pomóc w odnalezieniu osobistej motywacji poprzez sprzyjającą rozwojowi postawę, która polega na okazywaniu szczerości, autentyczności i wewnętrznej spójności w spotkaniu z drugą osobą²⁹.

Dialog motywujący (DM) to empirycznie ugruntowana metoda kliniczna, przydająca się pracownikom instytucji resocjalizacyjnych, specjalistom w zakresie leczenia uzależnień, terapeutom oraz wielu innym osobom zatrudnionym w zawodach, które polegają na niesieniu pomocy ludziom mającym trudności z potencjalną zmianą z różnych obszarów problemowych. Obecnie metoda dialogu motywującego, która w zaskakującym tempie rozpowszechniła się na całym świecie, stosowana jest w pracy z różnymi klientami w ośrodkach resocjalizacyjnych, ośrodkach leczenia uzależnień, instytucjach ochrony zdrowia psychicznego i instytucjach opieki społecznej³⁰.

Podczas pracy z osobami znajdującymi się w trudnych sytuacjach życiowych przekonałam się, że mogę rozumieć ich problemy, opracowywać przemyślane plany pracy i wdrażać empirycznie oraz formalnie uzasadnione metody oddziaływania, jednak nie gwarantuje to pozytywnych efektów moich działań. Dialog motywujący umożliwia krótkie interwencje w procesie nawiązywania kontaktu, angażowania i interweniowania, może być zatem stosowany przez wszystkich „pomagaczy”, którzy towarzyszą swoim podopiecznym w ich zmaganiach z życiowymi trudnościami.

Miller i Rollnick w praktycznym stosowaniu rozmowy motywującej nawiązują do wypracowanej przez Prochaska i DiClemente koncepcji Wielowymiarowego Modelu Stadiów Zmiany, wymagającego od osoby prowadzącej terapię silnej świadomości celu, do którego dąży, oraz umiejętności poprawnego rozpoznania odczuć, myśli i zachowań osoby uzależnionej, co stanowi podstawę do klasyfikacji aktualnego stadium cyklu terapeutycznego oraz

²⁸ W.R. Miller, S. Rollnick, *Motivational Interviewing*, New York 1991.

²⁹ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 64, 129.

³⁰ D.B. Rosengren, *Rozwijanie umiejętności w dialogu motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2013, s. 9.

zaplanowania strategii motywującej³¹. Miller i Rollnick uważają, że praca z osobą uczestniczącą w terapii nie polega na przypisywaniu jej etykietek, oskarżaniu o to, że zaprzecza, opiera się lub jest uzależniona. Twórcy rozmowy motywującej optują za „zaczynaniem pracy z klientem tam, gdzie on jest, gdziekolwiek by nie był, za próbą zmiany tego, jak klient siebie postrzega, a nie za argumentowaniem i spieraniem się o etykiety”³².

Wiele aspektów dialogu motywującego możemy znaleźć w różnych systemach terapeutycznych, a także w myśli pedagogicznej czy filozoficznej. Wyjątkowe w tej metodzie komunikacji jest ich połączenie, rytm wykorzystania oraz zastosowanie w celu wywołania języka zmiany. Na dialog motywujący składa się kilka istotnych czynników, takich jak jego duch, zasady oraz narzędzia komunikacyjne, które pomagają w budowaniu dobrej relacji z pacjentem oraz wspierają kolejny element, język zmiany.

Opisywana metoda nie jest jedynie zbiorem technik lub interwencji, lecz sekwencją określonych zachowań profesjonalisty; z osobą, wobec której podejmuje się interwencję, pracuje się w duchu współpracy, wydobywa jej własne pomysły i rozwiązania przy zachowaniu jej pełnej autonomii. Stosujący tę strategię praktyk zakłada, że jego klient jest ekspertem w dziedzinie samego siebie, stara się więc wydobyć od niego informacje na temat powodów i potencjalnych przyczyn zmiany, poddając, jeżeli uzna to za stosowne, pod rozwagę różne możliwości oraz skłaniając do ujawniania celów, wartości i dążeń, aby podopieczny sam wysuwał argumenty przemawiające za koniecznością zmiany.

Miller i Rollnick do zasad dialogu motywującego zaliczyli: zwalczanie odruchu naprawiania, zrozumienie motywacji, słuchanie oraz podbudowanie klienta³³. Odruch naprawiania powstaje wraz z pragnieniem niesienia pomocy. Chcemy pomóc człowiekowi w trudnej sytuacji, aby wiódł lepsze, szczęśliwsze życie. Problem polega na tym, że nasza chęć aktywnego naprawiania problemów nie uwzględnia potencjalnej ambiwalencji osoby, której chcemy pomóc. Zmiany mogą nieść za sobą negatywne skutki, towarzyszy im lęk przed nową sytuacją, niepewność tego, do czego doprowadzą, co może przemawiać za podtrzymaniem obecnych zachowań. Aktywnym procesem odpierania powodów do zmiany jest opór. Badania wskazują na bezpośredni wpływ zachowań praktyka na opór klienta³⁴. Do zachowań, które go zwiększają, należą: tłumaczenie klientowi, że ma problem, przekonywanie o korzyściach zmian, mówienie, jak powinien się zmieniać oraz ostrzeganie przed konsekwencjami zmiany. Argumenty, które mają przekonać do płynącej ze zmiany korzyści, w rzeczywistości zmniejszają prawdopodobieństwo wprowadzenia jej w życie.

³¹ J.O. Prochaska, C.C. DiClemente, *Transtheoretical therapy. Toward a comprehensive a more integrative model of change*, „Psychotherapy: Theory, Research and Practice” 1992, nr 19; zob. W.R. Miller, S. Rollnick, *Motivational Interviewing*, op. cit., s. 51–52.

³² W.R. Miller, S. Rollnick, *Motivational Interviewing*, op. cit., s.59.

³³ W języku angielskim zasady te układają się w akronim *RULE* (ang. „zasada”): „Resist the righting reflex; Understand your client’s motivation; Listen to your client; Empower your client”.

³⁴ G.R. Patterson, M.M. Clark, J.H. Cerhan, S. Pruthi, Y.E. Geda, L.C. Dale, *Therapist behaviors as a determinant of client non-compliance: A paradox for the behaviour modifier*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1985, nr 53, s. 846–851.

W duchu dialogu motywującego przyjmujemy założenie, że motywacja wypływa z klienta. To nie my motywujemy, lecz odnajdujemy motywację w osobach, którym pomagamy „pomiędzy ich pragnieniami a tym, jak ich zachowania mają się do osiągania tych celów”, poprzez stwarzanie warunków, w których to klient mówi nam, dlaczego i jak zmiana powinna nastąpić³⁵.

Imperatyw każący nam słuchać związany jest z dokonaniem Carla Rogersa i jego sposobem rozumienia pracy z klientem. Aby pomagać w procesie wprowadzania zmian, musimy stworzyć atmosferę, w której osoby przychodzące do nas – czasami niechętnie bądź pod przymusem – będą mogły bezpiecznie przyglądać się swoim problemom i mierzyć się z trudnymi dylematami. Możemy robić to, przeżywając oraz komunikując empatię, dając jej wyraz poprzez akceptację uczuć i perspektywy klienta, pamiętając, że nie jest to tożsame ze zgodą na jego destrukcyjne czy zagrażające innym zachowania. Możemy przedstawiać własne poglądy, nie przekonując klientów do uznania ich trafności.

W swojej praktyce sądowego kuratora zawodowego dla dorosłych mam na uwadze trudności, których może doświadczać skazany w kontakcie z przedstawicielem utożsamianego z represją i karą systemu, podkreślam więc autonomię rozmówcy poprzez informowanie o tym, że będę zadawać pytania dotyczące różnych obszarów jego życia, i pytanie, czy nie stanowi to dla niego problemu. Pytam, od czego chciałby zacząć. Jako organ wykonawczy sądu jestem zobligowana do rozpoznania sytuacji osoby skazanej, w duchu dialogu motywującego staram się jednak okazać jej szacunek i umożliwić podejmowanie decyzji tam, gdzie pozwalają na to procedury. Kiedy jako kurator lub interwent w Ośrodku Interwencji Kryzysowej zamierzam udzielić porady, upewniam się, że osoba, z którą rozmawiam, chce ją usłyszeć. Wyrażenie zgody daje poczucie, że przekazywane przeze mnie treści są pożądane, co zwiększa prawdopodobieństwo, że osoba, z którą rozmawiam, zechce z nich skorzystać.

Twórcy metody zauważyli, że zmiana może nastąpić jedynie wówczas, gdy klienci angażują się w jej dokonanie, co pozostaje w zgodzie ze stwierdzeniem DiClemente, że „wszelka zmiana jest w istocie zmianą siebie”³⁶. Zgodnie z tą zasadą powinniśmy wspierać klientów i wzmacniać w nich poczucie własnej sprawczości poprzez budowanie przekonania, że mają możliwości wprowadzenia w swoim życiu zmian i wiedzą, jak najlepiej tego dokonać. Osoby, które z różnych powodów trafiają do przedstawicieli instytucji resocjalizacyjnych bądź pomocowych, niejednokrotnie próbowały w przeszłości, bez sukcesu, wprowadzić zmianę w życiu. Z tego powodu mogą odczuwać wstyd lub brak nadziei. Wyniki badań wskazują na wpływ przekonania terapeutów na ułatwianie zmiany klienta oraz rolę sposobu ich komunikowania³⁷. To, co możemy zrobić jako profesjonalści, to czynnie kultywować postawę nadziei i komunikować to klientom. Podstawowe narzędzia pomagające w budowaniu dobrej, sprzyjającej wprowadzaniu zmiany relacji z klientem to: pytania otwarte, dowartościowania, odzwierciedlenia i podsumowania. Stosowanie ich pozwala

³⁵ D.B. Rosengren, *Rozwijanie umiejętności w dialogu...* op. cit., s. 29.

³⁶ C.C. DiClemente, *Addiction and change: How addictions develop and addicted people recover*, New York 2010.

³⁷ G.J. Leak, A.S. King, *Effect of counsellor expectations on alcoholic recovery*, „Alcohol Health and Research World” 1977, nr 11 (3), s. 16–22.

uniknąć „przeptywania” oraz stworzyć sytuację, w której to klient jest specjalistą od swojego życia i wie najlepiej, co jest dla niego dobre, a praktyk pomaga w odkryciu prowadzącej do tego ścieżki.

Miller i Rolnick opisują proces dialogu motywującego w kategoriach dwóch faz³⁸, z których pierwsza ma na celu zwiększenie znaczenia zmiany oraz umocnienie wiary w siebie i rozstrzygnięcie ambiwalencji, druga natomiast służy umocnieniu w kliencie zobowiązania do zmiany oraz wynegocjowaniu jej planu³⁹. W strategii tej, przepojonej szacunkiem dla wartości i autonomii klienta, wykorzystujemy wrodzoną skłonność człowieka do wybierania tego, co dla niego, w dłuższej perspektywie, najlepsze poprzez wspólną pracę nad rozpoznaniem pragnienia zmiany w pozornie destrukcyjnych zachowaniach⁴⁰. Dialog motywujący kładzie akcent na wypowiedzi określane jako „język zmiany”, a za cel przyjmuje pomoc klientom w wypowiedaniu powodów do zmiany, co, jak wskazują wyniki badań, utrwala jej zamiar⁴¹.

Podstawę efektywnego porozumiewania się stanowi uświadomienie sobie wartości innych osób oraz korzyści, jakie może nam przynieść komunikowanie się z nimi, także poza tymi czysto zawodowymi. Jeżeli na drugą osobę spojrzemy jak na potencjalne źródło szeroko pojętej wiedzy, zrozumiemy, że może ona pomóc nam w osobistym rozwoju; wówczas komunikacja nabierze innego znaczenia, otworzy nowe możliwości. Stanie się nie przykrą koniecznością, lecz ciekawym spotkaniem z drugim człowiekiem.

Porozumiewanie się oznacza przede wszystkim koncentrację na drugim człowieku, nie dotyczy nas, tylko ludzi, z którymi się kontaktujemy, co w rozmowie przejawia się cierpliwym słuchaniem, a nie wyczekiwaniem, aby wypowiedzieć swoje zdanie. Przeniesienie uwagi na rozmówcę i koncentracja na jego problemach wymaga jednak pewnej dojrzałości, rozumianej jako „umiejętność dostrzegania świata oczami innych i działania w ich imieniu”⁴². Niestety, chociaż niewątpliwie ułatwiałoby nam to pracę, nie jesteśmy wszystkowiedzący, zdarza się, że to nasz podopieczny wie lepiej, a jeżeli nie lepiej, to „wie swoje”, naszym zadaniem zaś jest dostosować zarówno sposób komunikacji, jak i rodzaj oddziaływań, do konkretnej sytuacji przy poszanowaniu podopiecznego jako jednostki.

Kurator sądowy podejmuje bezpośrednie oddziaływania resocjalizujące w pracy z osobą dozorowaną w sytuacji przymusu wychowawczego spowodowanego wyrokiem sądu. Pracownik socjalny, który podejmuje pracę z osobą zwracającą się o pomoc, nakłada na nią szereg zobowiązań warunkujących udzielenie wsparcia. Jednak niezależnie od tego, jak bardzo osoba dozorowana odczuwa przymus podporządkowania się zasadom wynika-

³⁸ W.R. Miller, S. Rolnick, *Wywiad motywujący: jak przygotowywać ludzi do zmiany*, przeł. A. Pokojska, Kraków 2010.

³⁹ W najnowszym podręczniku dialogu motywującego autorzy rezygnują z opisywania dwóch faz DM na rzecz czterech ogólnych procesów: angażowania, ukierunkowywania, wywoływania i planowania.

⁴⁰ D.B. Rosengren, *Rozwijanie umiejętności w dialogu...* op. cit., s. 41.

⁴¹ P. Amrhein, W.R. Miller, C.E. Yahne, M. Palmer, L. Fulcher, *Client commitment language during motivational interviewing predicts drug use outcomes*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2003, nr 71, s. 862–878.

⁴² *Ibidem*, s. 44.

jącym z faktu pozostawania pod dozorem, czy człowiek korzystający z usług ośrodków pomocy społecznej zdaje sobie sprawę z konieczności wywiązania się z określonych obowiązków – kurator lub pracownik ośrodka pomocy społecznej może pozostać wierny swojemu pedagogicznemu powołaniu i pamiętać, że jego podstawowym zadaniem jest wspomaganie rozwoju powierzonych pod opiekę podopiecznych, stwarzanie im możliwości odnalezienia sensu własnego życia, a nie karanie ich czy represjonowanie.

Polskie Towarzystwo Terapii Motywującej, widząc potrzebę szerzenia formuły dialogu motywującego wśród pracowników pomocy społecznej, uznało tę metodę za nowatorski sposób motywowania do zmiany w pracy socjalnej. Stworzono kryteria dotyczące kształcenia specjalistów w tym zakresie, powstał regulamin certyfikowania terapeutów. Dialog motywujący stosowany jest w obszarze uzależnień i przemocy. Terapeuci do niedawna uczeni byli sposobów przekonywania pacjentów, by podjęli pełną abstynencję. Obecnie coraz powszechniejszy jest pogląd, że takie podejście nie gwarantuje powodzenia terapii. Dialog motywujący, podkreślający autonomię klienta, pozwala terapeutom na wzbudzenie chęci wprowadzenia zmian umożliwiających wyjście z uzależnienia oraz skutecznie pomaga w ich utrzymaniu⁴³.

Podsumowując, dialog motywujący jest interwencją, która:

- opiera się na dowodach – opublikowano ponad dwieście randomizowanych badań klinicznych;
- jest stosunkowo krótka – DM najczęściej stosuje się jako krótką, złożoną z 1–4 sesji, interwencję, w której jedna konsultacja trwa do 15 minut;
- daje się zdefiniować i weryfikować – opracowano rzetelne narzędzia do oceny jakości prowadzonego dialogu motywującego;
- ma testowalne mechanizmy działania – zbadano kilka potencjalnych mediatorów skuteczności rozmów motywujących;
- może być uogólniana na różne obszary problemowe;
- jest komplementarna w stosunku do innych metod terapeutycznych;
- może być przyswojona przez różnych usługodawców⁴⁴.

Podsumowanie

Efektywność to pojęcie niejednoznaczne, posiadające wiele synonimów. W związku z tym, że charakter niniejszej publikacji nie umożliwia ukazania różnorodności jej definiowania, przyjmuję rozumienie efektywności jako bycie kompetentnym (w podejściu Adlera zakłada się istnienie „motywu_efektywności”, który sprawia, że dziecko odczuwa silną po-

⁴³ *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, red. J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara, Warszawa 2015, s. 243–247.

⁴⁴ W.R. Miller, S. Rolnick, *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2014, s. 520.

trzebę stania się kompetentnym, aby przełamać poczucie nieodpowiedniości lub niższości⁴⁵. Definicje efektywności zakładają, że jest ona bezpośrednio powiązana ze zdefiniowanymi celami oraz indywidualnym poziomem satysfakcji z wykonanego wysiłku; ukazuje, w jakim stopniu uzyskane rezultaty są zgodne z założonymi celami. Interpretacja efektywności jest szeroka i obejmuje takie pojęcia jak: skuteczność, sprawność, wydajność⁴⁶.

Wykonując zawody, które niejako z definicji wiążą się z pomaganiem, możemy przyjąć założenie, że sposób, w jaki się komunikujemy, powinien służyć temu celowi. Ludzie, których spotykamy w sytuacjach prywatnych oraz zawodowych, chcą, żeby się o nich troszczyć, a my, pomagając im uwierzyć, że ich problemy naprawdę nas interesują, otwieramy drzwi do porozumienia, współpracy i komunikacji. Warto zatem pokazać rozmówcy, w jaki sposób możemy mu pomóc. Wszyscy czasami potrzebujemy wsparcia i chętnie podejmujemy współpracę z osobami, które mogą go udzielić. Osoby z różnych względów nieporadne życiowo, z którymi spotykamy się w ramach podejmowanych zadań, szczególnie potrzebują pomocy, a my niejednokrotnie jesteśmy jedynymi, którzy chcą jej udzielić. Wskazana jest jednak duża ostrożność przy angażowaniu się w pomaganie innym, aby nasze działanie nie zamieniło się w opiekę. Czynności podejmowane wobec osób dorosłych, które muszą się nauczyć funkcjonowania w społeczeństwie, powinny polegać na wskazywaniu sposobów rozwiązywania problemów, udzielaniu kompetentnych porad oraz kierowaniu do instytucji, które w zakresie swojej działalności mają przewidziane działania pomocowe. Przy zachowaniu dużej ostrożności, pozwalającej uniknąć manipulacji i wykorzystania, możemy liczyć na pozytywne efekty działań podjętych wspólnie z osobą podlegającą naszej pieczy.

W kontekście pracy kuratora niezmiernie trudno ocenić skuteczność podejmowanych działań, w tym skuteczność komunikacji z podopiecznym. Zwykle to, czy udało się osiągnąć zaplanowane zamierzenia, staje się widoczne po długim czasie i, niestety, nie zawsze możemy mieć pewność, czy to nasza zasługa. Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy od skazanego lub jego rodziny otrzymujemy wyraźne sygnały świadczące o tym, że przeprowadzone przez nas rozmowy motywacyjne, wychowawcze lub wspierające zmieniły nastawienie dozorowanego w sposób pożądaný przez najbliższych czy też szeroko rozumiane społeczeństwo.

Co zatem zrobić, aby się skutecznie komunikować? By zwiększyć możliwość wywierania wpływu, należy koncentrować się na rozmówcy i dotyczących go sprawach, zadawać przemyślane pytania. Warto, jeżeli wymaga tego sytuacja, wyrazić gotowość do udzielenia pomocy, co wywiera wrażenie trwające dłużej niż wypowiedziane przez nas słowa. Mówiąc o koncentrowaniu się na drugiej osobie, mam na myśli postawę faktycznego zainteresowania jej sprawami, kiedy udzielane przez nas porady nie stanowią celu samego w sobie i nie mają za zadanie podnieść naszego samopoczucia, lecz są próbą wyjścia naprzeciw rozmówcy. Postawa taka wymaga dojrzałości rozumianej jako umiejętność patrzenia na świat

⁴⁵ A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Warszawa 2008, s. 189.

⁴⁶ A. Pyszka, *Istota efektywności, definicje i wymiary*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230, s. 14.

cudzymi oczami oraz działania w czyimś imieniu; jednak aby ją osiągnąć, trzeba cenić innych ludzi, kierować na nich swoją uwagę w sposób niepozostawiający wątpliwości, że są dla nas ważni.

Wskazywane w literaturze przedmiotu czynniki, które umożliwiają budowanie relacji pomocowej oraz wzbudzanie w osobach znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych motywacji do wprowadzania korzystnych zmian, pozostają w analogii do założeń dialogu motywującego. Szacunek do osób, z którymi w ramach wykonywania obowiązków zawodowych spotykają się praktycy, uznanie ich pełnej autonomii oraz zrozumienie, że to one najlepiej wiedzą, co jest dla nich dobre, pozwala na głębsze poznanie problemów oraz towarzyszenie w ich rozwiązywaniu, co zdejmuje z profesjonalistów brzemień odpowiedzialności. W realizacji tych założeń pewną trudność stanowi konieczność wykonywania zadań kontrolnych związanych z pełnieniem ról zawodowych czy nakładanie na klientów zobowiązań, jednak zmiana nastawienia i rozmowa w duchu akceptacji, co nie musi oznaczać aprobaty, pozwala na stworzenie atmosfery, w której klient ma poczucie samostanowienia.

Każdą sytuację, gdy człowiek w potrzebie zwraca się o pomoc do profesjonalisty i z powodu jego niskich kompetencji tej pomocy nie otrzymuje, uważam za straconą szansę i grzech zaniedbania. Wybierając ścieżkę zawodową, każdy z nas, bardziej lub mniej świadomie, podejmuje decyzję co do tego, jak bardzo zaangażuje się w swoją pracę. W przypadku tak zwanych zawodów pomocowych od zaangażowania praktyków zależy życie innych osób, dlatego też konieczne wydaje się podnoszenie kompetencji oraz poszukiwanie sposobów, które mogą przybliżyć nas, profesjonalistów, do sukcesu zawodowego i osiągnięcia satysfakcji z tego, co robimy.

Bibliografia

- Amrhein P., Miller W.R., Yahne C.E., Palmer M., Fulcher L., *Client commitment language during motivational interviewing predicts drug use outcomes*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2003, nr 71.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 2002.
- Borzyszkowska H., *O powinnościach pedagoga specjalnego*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.
- Czapów C., *O metodzie indywidualnych przypadków*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1963, nr 10.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin 1995.
- Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, red. J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara, Warszawa 2015.
- DiClemente C.C., *Addiction and change: How addictions develop and addicted people recover*, New York 2010.
- Dubois B., Miley K.K., *Praca socjalna: zawód, który dodaje sił*, t. 1–2, przeł. K. Czekaj, Warszawa 1996.

- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Garlej-Drzewicka E., *Wokół kompetencji pedagoga specjalnego*, [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, red. J. Michalski, Warszawa 2002.
- Grzegorzewska M., *Postawa kuratora sądowego wobec nieletniego znajdującego się w warunkach wykołejenia*, „Szkola Specjalna” 1967, nr 2.
- Kawula S., *Pomocniczość i wsparcie*, Olsztyn 2002.
- Lalak D., *Teoretyczny i praktyczny sens metody indywidualnych przypadków*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Leak G.J., King A.S., *Effect of counsellor expectations on alcoholic recovery*, „Alcohol Health and Research World” 1977, nr 11 (3).
- Maxwell J.C., *Wszyscy się komunikują, niewielu potrafi się porozumieć. Sekrety technik komunikacji ludzi sukcesu*, red. M. Schefs, przeł. K. Pawłowski, Warszawa 2011.
- Miller W.R., Rolnick S., *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2014.
- Miller W.R., Rollnick S., *Motivational Interviewing*, New York 1991.
- Miller W.R., Rolnick S., *Wywiad motywujący: jak przygotowywać ludzi do zmiany*, przeł. A. Pokojska, Kraków 2010.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. D. Kobylińska, P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2007.
- Mosty zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi*, red. J.R. Stewart, przeł. J. Suchecki i in., Warszawa 2002.
- Mudrecka I., *Rodziny kurator sądowy w percepcji nadzorowanych*, Opole 1997.
- Patterson G.R., Clark M.M., Cerhan J.H., Pruthi S., Geda Y.E., Dale L.C., *Therapist behaviors as a determinant of client non-compliance: A paradox for the behaviour modifier*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1985, nr 53.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990.
- Prochaska J.O., DiClemente C.C., *Transtheoretical therapy. Toward a comprehensive a more integrative model of change*, „Psychotherapy: Theory, Research and Practice” 1992, nr 19.
- Pyszka A., *Istota efektywności, definicje i wymiary*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Warszawa 2008.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2002.
- Rosengren D.B., *Rozwijanie umiejętności w dialogu motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2013.

- Skrzypczak J., *Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – piękno – dobro – śmierć*, red. R. Urbański-Korż, Toruń – Poznań 2000.
- Słownik wyrazów obcych, <https://www.bryk.pl/slovniki/slovník-wyrazow-obcych> [27.10.2017].
- Spitzberg B.H., Cupach W.W., *Interpersonal skills*, [w:] *Handbook of interpersonal Communications*, red. H.L. Knapp, J.A. Daly, Thousand Oaks 2002.
- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferenc, E. Kozioł, Zielona Góra 2002.
- Thorne B., *Carl Rogers. Biografia*, przeł. E. Wojtych, Gdańsk 2006.
- Tokarz M., *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006.
- Tyszka Z., *Rola kuratora sądowego w resocjalizacji nieletnich przestępców*, Poznań 1963.
- Węgliński A., *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Lublin 2000.

Katarzyna Nanowska

Kompetencje komunikacyjne jako czynnik wpływający na efektywność działań podejmowanych przez profesjonalistów wobec osób w trudnych sytuacjach życiowych

W artykule podjęta została problematyka kompetencji komunikacyjnych profesjonalistów zajmujących się udzielaniem pomocy osobom w trudnych sytuacjach życiowych jako istotnego czynnika w kontekście efektywności podejmowanych działań. Do kwestii dotyczących pożądanych form komunikacji odnoszę się z perspektywy teorii kompetencji oraz komunikacji społecznej; odwołuję się do własnych doświadczeń oraz wypowiedzi osób korzystających z różnych form pomocy instytucjonalnej.

Wskazywane w literaturze przedmiotu czynniki, które umożliwiają budowanie relacji pomocowej oraz wzbudzanie w osobach w sytuacji kryzysowej motywacji do wprowadzania korzystnych zmian, pozostają w analogii do założeń dialogu motywującego. Szacunek do osób, z którymi w ramach wykonywania obowiązków zawodowych spotykają się praktycy, poszanowanie pełnej autonomii podopiecznych oraz uznanie, że to oni są specjalistami od własnego życia, pozwala na głębsze poznanie problemów oraz łagodne towarzyszenie podczas ich rozwiązywania.

Celem publikacji jest zachęcenie do stosowania dialogu motywującego jako empirycznie ugruntowanej metody klinicznej oraz rozbudzenie w czytelnikach chęci poszukiwania własnych sposobów pomagania.

Słowa kluczowe: kompetencje, komunikacja, trudne sytuacje życiowe, dialog motywujący.

Communication competence as a factor influencing the effectiveness of actions taken by professionals to help people in difficult life situations

The present article deals with the issue of communicative competence of professionals helping people in difficult life situations as an important factor in the context of the effectiveness of their actions. It tries to answer questions about the desired forms of communication from the perspective of the theory of competence and social communication, referring to the author's experience and statements of people using various forms of institutional assistance.

The factors suggested in the literature to build a good relationship and to motivate people who are in difficult situations to make positive changes are analogous to the principles of the Motivational Interviewing. Respect for people with whom practitioners meet during their professional duties, accepting their full autonomy and recognition that they are specialists in their lives, allows for a deeper understanding of their problems and gentle accompanying in their solution.

The aim of the publication is encouraging practitioners to use of Motivational Interviewing as an empirically established clinical method and to search their own ways of helping.

Keywords: competences, communication, difficult life situations, Motivational Interviewing.

Translated by Katarzyna Nanowska

Magdalena Parus
AGH w Krakowie

JAK PRZEDSTAWIĆ PIOSENKĘ, CZYLI MUZEUM POLSKIEJ PIOSENKI W OPOLU

Wprowadzenie

Tematyka wystaw muzealnych jest obecnie tak różnobarwna, że trudno byłoby znaleźć aspekt życia człowieka, który został w nich pominięty. Obok muzeów narodowych i historycznych czy galerii sztuki dawnej i współczesnej funkcjonują muzea o tematyce sportowej i motoryzacyjnej¹, a także te dotyczące techniki oraz erotyki². Ekspozycje muzealne przyjmują współcześnie rozmaite formy i można wśród nich odnaleźć takie o charakterze narracyjnym, rekonstrukcyjnym, symulacyjnym oraz partycypacyjnym. Wystawy narracyjne nie tylko pokazują artefakty związane z tematyką muzeum, na przykład historią regionu, lecz również umieszczają je w zrekonstruowanym kontekście historycznym, przy czym istotną rolę odgrywa tutaj misja edukacyjna. W ekspozycjach o charakterze rekonstrukcji czy symulacji na podstawie faktów historycznych kreowana jest przeszłość; przez to odbiorcy wystawy zaangażowani są w ukazywaną historię i mogą wyobrazić sobie, jak dawniej wyglądał świat przedstawiony w ekspozycji. Z kolei w wystawach partycypacyjnych widzowie poza tym, że są zaangażowani w oglądanie, sami tworzą ich zawartość, dzieląc się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami z innymi odbiorcami, jak dzieje się to w przypadku komercyjnego Muzeum NRD w Berlinie (DDR-Museum)³. Muzeum można określić mianem jednostki organizacyjnej, która nie jest nastawiona na osiągnięcie zysku, a jej głównym celem ma być nie tylko kolekcjonowanie, lecz także ochrona i udostępnianie zbiorów, które stanowią część dziedzictwa kulturowego ludzkości. Muzeum powinno zatem informować o zgro-

¹ W. Pokojska, *Mercedes-Benz Muzeum Stuttgart – muzeum idealne?*, „Zarządzanie w Kulturze” 2014, nr 2, s. 117–130.

² M. Pałasz, *Muzeum jako świątynia erotyzmu. Kultura jako źródło rozkoszy. Tło i przesłanki istnienia europejskich muzeów o tematyce seksualnej*, „Zarządzanie w Kulturze” 2011, nr 2, s. 139–155.

³ A. Ziemińska-Witek, *Muzeum*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 246.

madzonych przez siebie zbiorach oraz o ich wartości, jak też kształtować wrażliwość poznawczą i estetyczną⁴. Coraz częściej pojawiają się jednak opinie, że należy wprowadzać do muzeum więcej elementów rozrywkowych⁵. Ten zabieg stałego uatrakcyjniania wystaw muzealnych poprzez wprowadzanie aspektów rozrywkowych tłumaczyć można kondycją współczesnej kultury, w której coraz bardziej liczy się czas wolny i zabawa. Współczesne muzeum staje się także coraz częściej instytucją nastawianą głównie (lub również) na zysk, a komercjalizacja wstaw muzealnych łączy się z wysokimi cenami biletów czy jakże często spotykanymi sklepikami pełnymi pocztówek, reprodukcji, suvenirów, napojów i słodczy. W artykule zostanie poruszona tematyka muzeum prezentującego muzykę, która jako część kultury i dziedzictwa kulturowego powinna poprzez instytucje muzealne być udostępniana i upowszechniana⁶.

1. Czym jest muzyka?

Dzięki mediom i nowym technologiom muzyka towarzyszy nam obecnie niemal wszędzie i stale. Jest obecna w czasie wolnym i pracy, w zaciszu domowym i podróży, w sklepie i na ulicy; przez to stanowi bez wątpienia jeden z najważniejszych wymiarów ludzkiego życia. Uczeni zgodni są co do tego, że trudno znaleźć społeczność i jej kulturę, która pozbawiona byłaby muzyki; odnosi się to zarówno do współcześnie nam znanych, jak i historycznych społeczności, co potwierdzają badania etnograficzne⁷. Trudno jednak o jednoznaczne ustalenia odnośnie tego, czym dokładnie jest muzyka. Dwaj niemieccy muzykolodzy, Carl Dahlhaus i Hans Heinrich Eggebrecht, wyróżnili jednak fundamentalne cechy muzyki, przynajmniej muzyki europejskiej. Są nimi, po pierwsze, jej matematyczne podstawy oraz zdolność do odzwierciedlania i wywoływania emocji, o czym pisali już starożytni myśliciele. Stąd też muzykę można nazwać „zmatematyzowaną emocją” lub „zemocjonalizowaną *mathesis*”⁸. Po drugie, muzyka posiada estetyczne znaczenie i symboliczne przesłanie⁹. Po trzecie, muzyka jako wydarzenie istnieje w czasie. Jak pisze H.H. Eggebrecht, muzyka „trwa – na przykład trzydzieści minut. Przez to nie odróżnia się od wszystkiego, co istnieje. Wszystko istnieje w czasie mierzonym przez zegary. Potrzebują go także inne sztuki. [...] Lecz czas, w którym istnieją sztuki, nie jest tylko czasem zegarów, jest także innym czasem. Ten czas nazywa się często czasem przeżycia: »obiektywny« czas staje się za sprawą

⁴ Ibidem, s. 248.

⁵ Z. Żygulski, *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Warszawa 1982, s. 77.

⁶ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że kwestia praw autorskich w przypadku dzieł muzycznych, szczególnie tych współczesnych, jest złożona i powinna być ze szczególną starannością traktowana przez organizatorów muzealnych wystaw.

⁷ B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983, s. 17.

⁸ C. Dahlhaus, H.H. Eggebrecht, *Co to jest muzyka?*, przeł. D. Lachowska, Warszawa 1992, s. 35–43.

⁹ Ibidem, s. 113–125.

tego, co się w nim dla mnie wydarza, czasem »subiektywnym«¹⁰. Po czwarte, muzyka „pozbawiona jest wprawdzie przedmiotu, lecz wyraża pewne znaczenie”¹¹. Dwie z tych podstawowych cech są ważne w kontekście pytania o sposób przedstawiania muzyki w muzeum: jej asubstancjonalność i brak aspektu przestrzennego oraz jej istnienie w czasie, także we wspomnianym wcześniej „czasie subiektywnym”. Wynika z tego zatem, że muzyka, mająca niematerialny i aprzestrzenny charakter, musi się rozgrywać w czasie, aby mogła zostać usłyszana i przeżyta, a także zaprezentowana w muzealnej gablocie.

2. Muzyczne muzea – krótki przegląd

Wiele muzeów, zarówno w Polsce, jak i na świecie, podejmuje tematykę muzyki i przyznać trzeba, że czyni to na rozmaite sposoby. Jarosław Wasik dokonał ich przeglądu i podzielił je na klasyczne, „instrumentalne”, monograficzne, rozrywkowo-olidschoolowe oraz rozrywkowo-nowoczesne. Muzea klasyczne i „instrumentalne” przedstawiają historię muzyki najczęściej w sposób tradycyjny, na przykład poprzez ekspozycję instrumentów czy prezentację zgromadzonych dokumentów, jak partytury, rękopisy czy plakaty. Przywołanymi przez J. Wasika przykładami takich muzeów są między innymi Muzeum Instrumentów Muzycznych w Berlinie (Musikinstrumenten-Museum), Muzeum Historii Muzyki w Budapeszcie (Zenetörténeti Múzeum), Muzeum Instrumentów Muzycznych w Brukseli (Musée des instruments de musique), Muzeum Muzyki w Paryżu (Musée de la musique) oraz Muzeum Instrumentów Muzycznych w Warszawie. Muzea monograficzne zajmują się najczęściej twórczością kompozytorów muzyki poważnej – Bedřichowi Smetanie poświęcone jest muzeum w Pradze, Johannowi Sebastianowi Bachowi – muzeum w Lipsku, a Fryderykowi Chopinowi – muzeum w Warszawie (Muzeum Fryderyka Chopina). W sposób rozrywkowy, aczkolwiek w starym stylu, twórczość Beatlesów prezentuje Muzeum Beatlesów w Liverpoolu (The Beatles Story). Zwiedzający mogą obejrzeć tam listy od fanów, wycinki prasowe, plakaty, replikę żółtej łodzi podwodnej i samolotu oraz cztery manekiny imitujące prawdziwych Beatlesów. Podobnie zorganizowane jest Muzeum Władimira Siemionowicza Wysockiego – Dom Wysockiego na Tagance w Moskwie (Дом Высоцкого на Таганке), gdzie znajdują się rękopisy artysty, dokumenty, pozwolenia na granie, gitary i kostiumy¹².

Muzeum zespołu ABBA w Sztokholmie (ABBA The Museum) jest natomiast przykładem muzeum rozrywkowego, które przedstawia twórczość szwedzkiego zespołu w sposób nowoczesny. W tym funkcjonującym od 2013 roku muzeum twórcy ekspozycji wykorzystali nowe technologie, dzięki czemu otrzymali nowoczesne i interaktywne miejsce. Aby odwiedzić muzeum ABBY, można zarezerwować i kupić bilet przez Internet, a następnie wy-

¹⁰ Ibidem, s. 160.

¹¹ Ibidem, s. 173.

¹² J. Wasik, *Dźwięk w gablocie. O muzycznych muzeach w Europie*, „Piosenka. Rocznik kulturalny” 2014, nr 2, s. 366–373.

drukować go przy wejściu do muzeum w automacie i otrzymać wydruk z kodem kreskowym. Dzięki temu w sieci zostanie upamiętniona historia wizyty, którą można będzie obejrzeć po powrocie do domu przez portal internetowy muzeum. Otrzyma się też wirtualną pamiątkę, na przykład własne wykonanie jednego z hitów ABBY czy remiksu ich utworu. W muzeum znajduje się bowiem scena, na której można zaśpiewać w towarzystwie realistycznych hologramów członków zespołu oraz sala z monitorem, gdzie za pomocą kamery umieszcza się zwiedzających w teledysku zespołu. Specjalny program komputerowy daje również możliwość wirtualnego zakładania kostiumów zespołu¹³.

3. Muzeum a nowe technologie

Wiele współczesnych wystaw o tematyce innej niż muzyczna zawiera obecnie prezentacje multimedialne, ekrany pseudoholograficzne czy interaktywne stanowiska; właściwie każde muzeum wykorzystuje potencjał Internetu w celu promocji i informowania zwiedzających o godzinach otwarcia, cenach biletów czy nadchodzących wydarzeniach. Nowe technologie umożliwiają budowanie katalogów elektronicznych, systemów inwentaryzacji oraz są wykorzystywane w obszarze ekspozycji¹⁴. Muzea czerpią z nowoczesnych technologii przede wszystkim na dwa sposoby: poprzez wykorzystanie wirtualnej i wzbogaconej rzeczywistości oraz zastosowanie audioprzewodników. Dzięki wirtualnej i wzbogaconej rzeczywistości możliwe stają się nowe sposoby interakcji z obiektami muzealnymi. Co ważne, pokolenie współczesnych nastolatków doskonale zna te możliwości, więc ich zastosowanie w ekspozycjach muzealnych może zwiększać zainteresowanie młodych osób przekazem kulturowym¹⁵. Audioprzewodniki prezentują specjalnie przygotowane informacje dotyczące wystawy. Wykorzystują one pozycjonowania GPS, przesyłanie danych przez interfejs bluetooth czy znaczniki radiowe RFID. Największą wadą audioprzewodników jest to, że zwiedzający może wysłuchać przygotowanych dla niego treści wyłącznie w muzeum i nie może przeżyć zwiedzania jeszcze raz, na przykład po powrocie do domu. Taką możliwość dają natomiast otwarte audioprzewodniki, pozwalające zwiedzającym na użycie urządzenia, które stanowi ich własność, na przykład smartfona. W ten sposób zwiedzający mogą zabrać treść nagrania do domu i ponownie przeżyć wizytę w muzeum¹⁶.

4. Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu

Nowe technologie, obecne również w opisanym powyżej sztokholmskim muzeum, są wykorzystywane coraz częściej w tworzeniu ekspozycji muzealnych i umożliwiają ukazanie muzyki pomimo jej asubstancjonalności oraz trwania w czasie. To właśnie muzeum ABBY

¹³ Ibidem, s. 372–373.

¹⁴ W.R. Wiza, *Nowe technologie informacyjne w muzeach*, [w:] *Ekonomia muzeum*, red. D. Folga-Januszewska, B. Gutowski, Kraków 2011, s. 89.

¹⁵ M. Parus, *Dla kogo muzeum? „Cyfrowi tubylcy” i „cyfrowi emigranci” w multimedialnej przestrzeni muzealnej*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2016, nr 2, s. 57–66.

¹⁶ W.R. Wiza, *Nowe technologie informacyjne...*, op. cit., s. 92–93.

w Sztokholmie stanowiło wzorzec dla otwartego w 2016 roku Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu, samorządowej instytucji kultury, której celem jest popularyzacja polskiej piosenki i ochrona jej dorobku. Siedziba muzeum, usytuowana w opolskim amfiteatrze, prezentuje nowoczesną, multimedialną wystawę, która przedstawia historię polskiej piosenki od początków XX wieku do lat współczesnych na tle historycznym i społeczno-kulturowym. Muzeum prowadzi także od 2009 roku działalność archiwalno-dokumentacyjną, wystawienniczą, edukacyjną oraz kulturalno-oświatową. Wybór opolskiego amfiteatru jako siedziby Muzeum Polskiej Piosenki wydaje się w pełni uzasadniony. To właśnie tutaj odbywał się od 1963 roku Krajowy Festiwal Piosenki Polskiej, jeden z czterech najważniejszych muzycznych festiwali w okresie PRL-u. Obok niego odbywał się także Międzynarodowy Festiwal Piosenki w Sopocie (od 1960 roku), Festiwal Piosenki Żołnierskiej w Kołobrzegu (od 1967 roku) oraz Festiwal Piosenki Radzieckiej w Zielonej Górze (od 1965 roku). Zauważyć należy, że wszystkie te festiwale umiejscowiono na ziemiach zachodnich i północnych, czyli tak zwanych Ziemiach Odzyskanych. Ten propagandowy zabieg miał na celu ukazanie spójności tych terenów z resztą Polski pod względem gospodarczym, społecznym i kulturowym. Usytuowanie festiwalu piosenki polskiej w „piastowskim” Opolu, w amfiteatrze na opolskim Ostrówku, zbudowanym na dawnych „szańcach szwedzkich” Zamku Piastowskiego, nieopodal terenu wykopalisk archeologicznych i Wieży Piastowskiej, było działaniem przemyślanym, podobnie jak w przypadku festiwalu w Sopocie, dokąd przyjeżdżali zagraniczni wykonawcy, by śpiewać w mieście o bogatych, przedwojennych tradycjach wielokulturowości¹⁷.

Otwarcie wystawy głównej Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu miało miejsce 26 sierpnia 2016 roku. Jak już wspomniano, nowoczesna, multimedialna ekspozycja przedstawia historię polskiej muzyki rozrywkowej od lat dwudziestych XX wieku do czasów współczesnych¹⁸. W Muzeum Polskiej Piosenki zgromadzono 580 teledysków i programów muzycznych, 1500 wydawnictw o tematyce muzycznej, 2000 fotografii oraz 2000 nagrań audio; znaczna część tego zbioru prezentowana jest na wystawie. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii, które umożliwiają prezentację dzieł muzycznych pomimo ich asubstancjonalności i czasowości. Oczywiście w muzeum umiejscowiono również rzeczywiste eksponaty, jak na przykład słynny fortepian Eduarda Seilera z 1919 roku, na którym podczas drugiej edycji Krajowego Festiwalu Piosenki Polskiej w Opolu grał w ulewnym deszczu Robert Filiński, czy replikę neonu „Witamy w stolicy polskiej piosenki”, który umiejscowiony był przez lata na budynku Hotelu Opole (obecnie Hotel Mercure) przy ulicy Krakowskiej.

Muzeum Polskiej Piosenki jest instytucją, która zastosowała kilka strategii rozwoju współczesnych instytucji muzealnych wyróżnionych przez Andrzeja Kicińskiego. Są nimi:

¹⁷ B.M. Jankowski, M. Misiorny, *Muzyka i życie muzyczne na Ziemiach Zachodnich i Północnych 1945–1965*, Poznań 1968, s. 199–227.

¹⁸ W tym miejscu chciałam serdecznie podziękować dyrektorowi Muzeum Polskiej Piosenki, panu Jarosławowi Wasikowi, oraz pracownikom muzeum z działy Wystaw i Edukacji za pomoc przy tworzeniu tego artykułu i za udzielenie wielu informacji na temat muzeum jeszcze przed otwarciem głównej ekspozycji.

strategia tożsamości, strategia podnoszenia atrakcyjności poprzez lokalizację muzeum, strategia perfekcyjnej ekspozycji, strategia przyjemnego zwiedzania, strategia aktywnego uczestnictwa oraz strategia ograniczonych nakładów i samofinansowania¹⁹. W obecnym świecie, w którym wzrasta znaczenie dziedzictwa kulturowego, niezwykle istotna staje się strategia tożsamości. Istotny element tej strategii stanowi lokalizacja muzeum oraz odpowiednia konstrukcja ekspozycji, tak aby mogła ona u widza (przede wszystkim mieszkańca regionu czy członka wspólnoty narodowej) wywoływać uczucia wzruszenia i podniosłości. Ważny jest również bogaty program imprez towarzyszących o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Z tego powodu Muzeum Polskiej Piosenki ma siedzibę w Opolu – „stolicy polskiej piosenki” – w amfiteatrze, w którym od ponad pół wieku odbywa się Krajowy Festiwal Piosenki Polskiej. Część ekspozycji poświęcona jest właśnie historii festiwalu, co powoduje, że mieszkańcy Opola czują się wyróżnieni, jako że większości z nich festiwal ten towarzyszy od lat i stanowi element ich życia codziennego. Jeszcze przed otwarciem stałej ekspozycji Muzeum Polskiej Piosenki prowadziło również inicjatywy o charakterze edukacyjnym, skierowane przede wszystkim do mieszkańców miasta, w tym najmłodszych, jak dla przykładu „Mała Akademia Piosenki” czy warsztaty dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym: „Wszystko gra – czyli poznajemy instrumenty”, „ABC piosenkowania”, „Lekcje słuchania – od patefonu do MP3”.

Z wyżej opisaną strategią łączy się kolejna, polegająca na podnoszeniu atrakcyjności muzeum. Muzeum Polskiej Piosenki przyciąga mieszkańców Opola oraz turystów nie tylko poprzez wystawę, lecz także towarzyszące jej wydarzenia. Muzeum organizuje liczne koncerty oraz spotkania ze znanymi polskimi artystami i osobami z branży muzycznej. W ten sposób staje się również elementem promocji i rozwoju miasta oraz regionu i wpływa pozytywnie na turystykę kulturową²⁰.

W strategii doskonałej ekspozycji to właśnie sama wystawa stanowi magnes przyciągający zwiedzających. Główna ekspozycja muzealna w opolskim muzeum przedstawia historię muzyki polskiej od początku XX wieku do czasów współczesnych. Główną częścią wystawy są dwie multimedialne ściany muzyczne umieszczone na dolnym poziomie muzeum. Po lewej stronie prezentowana jest muzyka z lat 1920–1970, po prawej natomiast z okresu od lat osiemdziesiątych XX wieku do dnia dzisiejszego. Dwie fale projekcyjno-dotykowe o długości około 30 metrów ustawione są równoległe do siebie i tworzą rodzaj „muzycznych ścian”. Co kilka metrów umieszczono w nich tak zwane „rybie oko”, w którym, jak w kalejdoskopie, prezentowane są kilkuminutowe fragmenty filmów dokumentalnych, przedstawiające najważniejsze wydarzenia społeczno-polityczne danego okresu. Zwiedzający po naciśnięciu odpowiedniego hasła na „muzycznych ścianach” otrzymuje informacje o artyście, zespole czy wydarzeniu muzycznym poprzez prezentowane teledyski, fragmenty filmów dokumentalnych, archiwalne zdjęcia lub relacje z koncertów. Warto podkreślić, że

¹⁹ A. Kiciński, *Muzea. Zagadnienia rozwoju i projektowania. Polska perspektywa*, Warszawa 2011.

²⁰ Od samego początku swojego istnienia Krajowy Festiwal Piosenki Polskiej w Opolu był traktowany w pewnym sensie jako element promocji miasta i regionu. M. Parus, *Obecność Krajowego Festiwalu Piosenki Polskiej w PRL-owskich przewodnikach turystycznych po Opolu i Opolszczyźnie*, „Prace Kulturoznawcze” 2015, t. XVII, s. 113–121.

choć jest to muzeum muzyczne, panuje w nim cisza, ponieważ wszystkie prezentowane na wystawie materiały audiowizualne są zintegrowane z systemem audioprzewodnika, który każdy zwiedzający otrzymuje przy wejściu. Jest to system oparty na wysokiej jakości słuchawkach, umożliwiający zwiedzającemu uzyskanie informacji o eksponowanych treściach. Ścieżka dźwiękowa jest zintegrowana z wyświetlanym obrazem, a sam system zaprojektowano w taki sposób, że nawet kilka osób jednocześnie może odtwarzać i słyszeć ten sam materiał. Pomiędzy „muzycznymi ścianami” umieszczone są tak zwane „wyspy tableatów”, czyli 20 stanowisk z tablekami, dzięki którym zwiedzający mogą otrzymać bardziej szczegółowe informacje na temat danego wykonawcy czy zespołu muzycznego. Miejsce to ma również na celu rozładowanie ewentualnego tłoku, który może powstać przy „muzycznych ścianach”. Na parterze muzeum przedstawiono historię Krajowego Festiwalu Piosenki Polskiej w Opolu oraz historię rejestracji i odtwarzania dźwięku. Na antresoli muzeum, w centralnym punkcie, znajduje się osiem kul muzycznych, w których prezentowany jest multimedialny *Leksykon Polskiej Muzyki Rozrywkowej* Ryszarda Wolańskiego oraz dłuższe materiały audiowizualne. Jedną z największych atrakcji muzeum znajduje się jednak na parterze. To szafa z kostiumami znanych polskich wykonawców. Dzięki specjalnemu programowi komputerowemu można wirtualnie przymierzyć dany kostium, a jeśli się udostępni swój adres mailowy, otrzyma się pamiątkowe zdjęcie z tej niezwykłej sesji.

Kolejna strategia wymieniana przez A. Kicińskiego to strategia przyjemnego zwiedzania. Wewnątrz Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu zwiedzający nie traci orientacji, między innymi dlatego, że wystawa prezentowana jest na niedużej przestrzeni. Na antresoli znajdują się wspomniane kule muzyczne z wygodnymi kanapami, na których zwiedzający może chwilę odpocząć i w ten sposób uniknąć uczucia przemęczenia czy ograniczenia percepcji. Na parterze w okolicy „muzycznych fal” ustawiono okrągłe siedziska z gazetami, również przeznaczone do odpoczynku. Jest też sala edukacyjno-zabawowa dla dzieci oraz doskonale wyposażona biblioteka z czytelnią, która może być wykorzystana jako sala edukacyjna. Warto wspomnieć, że w muzeum znajduje się także sala kinowo-koncertowa, która mieści około 80 osób; tu można wyświetlać filmy muzyczne, jak współtworzony przez Muzeum Polskiej Piosenki wraz z TVP Rozrywką film *Muzeum Polskiej Piosenki, czyli historia jednego przeboju*. Ponadto w tej Sali odbywają się kameralne koncerty oraz zajęcia edukacyjne i zajęcia warsztatowe, które organizuje Muzeum Polskiej Piosenki i które uzupełniają podstawowy program muzealny. Dzięki wszystkim tym miejscom realizowana jest strategia aktywnego uczestnictwa, która ułatwia zwiedzającemu wejście w interakcję z główną ekspozycją.

Zakończenie

Każda z wymienionych przez A. Kicińskiego strategii została wprowadzona w życie przez pomysłodawców i twórców Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu. Instytucja ta jest przykładem nowoczesnego, rozrywkowego muzeum, które dzięki nowym technologiom

umożliwia zapoznanie się z częścią polskiego dziedzictwa kulturowego, jaką jest polska piosenka. To właśnie dzięki postępowi technologicznemu w końcu udało się asubstancjonalną i czasową naturę muzyki „zamknąć w gablocie”. Posługując się przywołaną na wstępie tego tekstu typologią Zdzisława Żygulskiego, ekspozycję, którą proponuje Muzeum Polskiej Piosenki, można określić mianem rekonstrukcyjnej czy też symulacyjnej, jako że jej odbiorcy mają możliwość poczuć klimat lat, w których powstawała prezentowana muzyka. Natomiast elementy rozrywkowe wprowadzone do ekspozycji tę podróż w czasie dodatkowo uatrakcyjniają.

Bibliografia

- Dahlhaus C., Eggebrecht H.H., *Co to jest muzyka?*, przeł. D. Lachowska, Warszawa 1992.
- Jankowski B.M., Misiorny M., *Muzyka i życie muzyczne na Ziemiach Zachodnich i Północnych 1945–1965*, Poznań 1968.
- Kiciński A., *Muzea. Zagadnienia rozwoju i projektowania. Polska perspektywa*, Warszawa 2011.
- Pałasz M., *Muzeum jako świątynia erotyzmu. Kultura jako źródło rozkoszy. Tło i przesłanki istnienia europejskich muzeów o tematyce seksualnej*, „Zarządzanie w Kulturze” 2011, nr 2.
- Parus M., *Obecność Krajowego Festiwalu Piosenki Polskiej w PRL-owskich przewodnikach turystycznych po Opolu i Opolszczyźnie*, „Prace Kulturoznawcze” 2015, t. XVII.
- Parus M., *Dla kogo muzeum? „Cyfrowi tubylcy” i „cyfrowi emigranci” w multimedialnej przestrzeni muzealnej*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2016, nr 2.
- Pokojska W., *Mercedes-Benz Muzeum Stuttgart – muzeum idealne?*, „Zarządzanie w Kulturze” 2014, nr 2.
- Schaeffer B., *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983.
- Wasik J., *Dźwięk w gablocie. O muzycznych muzeach w Europie*, „Piosenka. Rocznik kulturalny” 2014, nr 2.
- Wiza W.R., *Nowe technologie informacyjne w muzeach*, [w:] *Ekonomia muzeum*, red. D. Folga-Januszewska, B. Gutowski, Kraków 2011.
- Ziemińska-Witek A., *Muzeum*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014.
- Żygulski Z., *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Warszawa 1982.

Magdalena Parus

Jak przedstawić piosenkę, czyli Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu

W artykule podjęto tematykę prezentowania muzyki w instytucjach muzealnych. Muzyka jako część dziedzictwa kulturowego coraz częściej stanowi przedmiot ekspozycji muzealnych. Nowoczesne technologie, tak chętnie wykorzystywane obecnie w muzeach, umożliwiają ukazanie muzyki przy jej asubstancjonalności i czasowym charakterze. Jednym z celów artykułu jest także przedstawienie Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu jako nowoczesnej instytucji, która poprzez swoją multimedialną wystawę prezentuje historię piosenki polskiej od lat dwudziestych XX wieku po współczesność.

Słowa kluczowe: muzeum, muzyka, nowe technologie, Muzeum Polskiej Piosenki w Opolu.

How to present a song – Polish Song Museum

The article concerns the presentation of music in the museum institutions. Music, as a part of the cultural heritage, is more often the subject of museum exhibitions. Modern technologies, more willingly applied in museums, allow us to show music within its temporary character and immateriality. Another purpose of this article is to show the Polish Song Museum in Opole as a modern institution, which through its multimedia exhibition presents the history of Polish songs from the 20's of the twentieth century till the present day.

Keywords: museum, music, new technologies, Polish Song Museum in Opole.

Translated by Barbara Cyrek

RECENZJE

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (38), 2018
Szczecin 2018

seria *Jakość życia*:

***Jakość życia*, red. Piotr Żak, ss. 136**

***Dobry sen*, red. Adam Cedro, ss. 152**

***Jedź na zdrowie*, red. Piotr Żak, ss. 136**

Jacek Krzysztofowicz, *Czasem trudne, zawsze dobre*, ss. 208

***Rodzina po ludzku*, red. Piotr Żak, ss. 144**

***W związku z ciałem*, red. Adam Cedro, ss. 160**

***O lęku bez strachu*, red. Piotr Żak, ss. 144**

***Kłótnia na zgodę*, red. Adam Cedro, ss. 168**

***Poukładaj sobie życie*, red. Piotr Żak, ss. 168**

Katarzyna Klimek-Michno, *Przyjaźń na 102*, ss. 128

***Na lepszy początek*, red. Piotr Żak, ss. 160**

***Bierz siły na zamiary*, red. Adam Cedro, ss. 200**

Wydawnictwo „Charaktery”, Kielce 2017

Czasopismo „Charaktery” od ponad dwudziestu lat jest jednym z najbardziej znanych i wysoko cenionych pism branżowych. Twórcy tego miesięcznika – psycholodzy, psychiatrzy, psychoterapeuci, seksuolodzy, coachowie – zajmują się szeroko rozumianą tematyką psychologiczną (między innymi: relacje międzyludzkie i relacje w związkach, emocje, choroby psychiczne, zagadnienia rozwojowe, wychowywanie, uzależnienia, zagrożenia dla psychiki we współczesnym świecie). Warto podkreślić, że poza polskimi nazwiskami pojawia się tu wiele nazwisk zagranicznych, szczególnie europejskich i amerykańskich, które stanowią ważny głos we współczesnym dyskursie psychologicznym. Merytoryczny poziom czasopisma jest bardzo wysoki, a poruszane przez nie kwestie – wyjątkowo aktualne. Dodatkową zaletą jest stosowany w „Charakterach” język – popularnonaukowy, uwzględniający i wprowadzający określenia profesjonalne, wolny jednak hermetyczności języka *stricte* naukowego. To istotna cecha, związana bezpośrednio z zakładanym odbiorcą; „Charaktery” są bowiem przeznaczone nie tylko dla fachowców oraz studentów psychologii i kierunków pokrewnych, lecz również – a może przede wszystkim – dla każdej osoby zainteresowanej psychologią, samorozwojem i tajemnicami ludzkiej psychiki. Utrzymanie odpowiedniej równowagi między naukowością a popularyzowaniem nauki to z pewnością niełatwe zadanie; „Charaktery” potrafią jednak sprostać mu w sposób wysoce satysfakcjonujący zarówno dla naukowej, jak i nienaukowej części czytelników.

Poza czasopiśmie można znaleźć na rynku także pozycje książkowe wydawane przez Wydawnictwo „Charaktery”: książki polskich i zagranicznych autorów z zakresu wspomnianej tematyki. Wydawnictwo zaczęło ponadto konstruować własne serie. Jedną z nich jest *Jakość życia*, wydawana od stycznia do grudnia 2017 roku.

Jakość życia to dwanaście tomów poświęconych wybranym zagadnieniom tworzącym tytułową jakość naszego codziennego życia: *Jakość życia* (red. Piotr Żak), *Dobry sen* (z podtytułem: *Jak zasnąć i spać, by wypocząć*, red. Adam Cedro), *Jedź na zdrowie* (podtytuł: *Jak jeść, by się najeść i nie utyć*, red. Piotr Żak), *Czasem trudne, zawsze dobre* (podtytuł: *Jak zrozumieć i pokochać własne emocje*), *Rodzina po ludzku* (podtytuł: *Jak być niezłym rodzicem*, red. Piotr Żak), *W związku z ciałem* (podtytuł: *Jak zrozumieć własne ciało*, red. Adam Cedro), *O lęku bez strachu* (podtytuł: *Jak bać się tyle, ile trzeba*, red. Piotr Żak), *Kłótnia na zgodę* (podtytuł: *Jak się spierać, żeby się zrozumieć*, red. Adam Cedro), *Poukładaj sobie życie* (podtytuł: *Jak uporządkować siebie i swój świat*, red. Piotr Żak), *Przyjaźń na 102* (podtytuł: *Jak siebie cenić i szanować*), *Na lepszy początek* (podtytuł: *Jak dobrze kończyć, żeby lepiej zaczynać*, red. Piotr Żak), *Bierz siły na zamiary* (podtytuł: *Jak i gdzie szukać energii do codziennego życia*, red. Adam Cedro).

Większość z nich, sygnowana nazwiskiem redaktora, to przedruki tekstów już niegdyś publikowanych w różnych numerach „Charakterów”; tu jednak zostają zebrane tematycznie, zgodnie z tytułem danego tomu, i poukładane tak, aby ich lektura dawała możliwie najpełniejszy ogląd danego zagadnienia. Tylko dwa tomy to publikacje autorskie, przygotowane specjalnie na potrzeby serii: *Czasem trudne, zawsze dobre* Jacka Krzysztofowicza oraz *Przyjaźń na 102* Katarzyny Klimek-Michno, zbiór jej własnych tekstów oraz rozmów przeprowadzonych z psychologami, socjologami, coachami i doradcami.

Metoda przedrukowywania opublikowanych wcześniej artykułów nie jest dla Wydawnictwa „Charaktery” nowością (zastosowano ją już w poprzedniej serii, *Oblicza*). Nie powinno to jednak budzić wątpliwości; wielce wartościowe okazuje się bowiem przypomnienie tekstów starszych, w wielu wypadkach trudniej dostępnych lub wręcz niedostępnych dla młodszych czy mniej regularnych czytelników czasopisma. Z kolei tomy przygotowane specjalnie na potrzeby tej serii wnoszą powiew świeżości, a zarazem stanowią dodatkowe spotkanie ze znanymi już z czasopisma autorami (podobny zabieg wydawniczy zastosowano w *Obliczach*).

Każdy tom kończy się krótkimi biogramami autorów; w przypadku pozycji zbiorowych pojawiają się także informacje, w którym numerze „Charakterów” każdy z tekstów ukazał się pierwotnie. To jeszcze jeden sposób zachęcenia czytelnika do sięgnięcia po czasopismo i dalsze samodzielne zgłębianie tematu.

Co znajdziemy w poszczególnych tomach? Szczegółowe omawianie każdego artykułu miałyoby się z celem, warto jednak pokrótce naszkicować zawartość dwunastu tytułów tworzących całą serię.

Otwierający całość tom *Jakość życia* pod redakcją Piotra Żaka stanowi wprowadzenie w samo pojęcie jakości życia. Zamieszczone tu artykuły poruszają tematy dotyczące dobrostanu, miejsca relacji z ludźmi w naszej codzienności, treningu uważności oraz umiejętności doceniania rozlicznych elementów składających się na tytułową jakość.

Dobry sen pod redakcją Adama Cedry przypomina niebagatelną, a jakże często w dzisiejszym świecie niedocenianą rolę snu. Na sen autorzy spoglądają i w kontekście biologicznym (ciało), i psychologicznym (umysł, rozumienie). Pojawia się również ćwiczenie – *body scan*, czyli przegląd ciała – które służy rozluźnieniu, zapanowaniu nad chaosem myśli i zyskaniu umiejętności samoobserwacji własnego ciała.

Podobnie jak ważność snu, przypomniana zostaje waga dobrego odżywiania. *Jedz na zdrowie* pod redakcją Piotra Żaka, mimo podtytułu *Jak jeść, by się najeść i nie utyć*, nie stanowi typowego poradnika dietetycznego, lecz pozwala spojrzeć na jedzenie, niejedzenie i przejadanie się przez pryzmat naszej psychiki. Czemu jemy, czemu objadamy się niezdrowo i na pociechę, czemu nie jemy i czemu odchudzanie się stanowi niekiedy podstawę naszego życia (lub przynajmniej myślenia) – o tym można się dowiedzieć z lektury poszczególnych artykułów. Ale nie tylko; w tym tomie wśród rozmówców znaleźli się też technolodzy żywienia i lekarze, którzy dodają kilka słów na temat praktycznych aspektów zdrowego pożywienia.

Autorski tom *Czasem trudne, zawsze dobre* Jacek Krzysztofowicz poświęcił siedmiu emocjom: złości, smutkowi, bólowi, lękowi, wstydom, bezsilności i napięciu. Ta „parszywa siódemka” to uczucia, z którymi mamy wyjątkowe problemy. Dziecko już w wczesnym etapie rozwoju „często otrzymuje od swoich najbliższych informację, że to, co czuje, nie zawsze jest w porządku. Uczucia, które są najczęściej nieakceptowane, to smutek, lęk i złość – ta ostatnia nie dość, że jest oceniana bardzo surowo, to jeszcze okazujące ją dziecko często jest karane” (s. 15). Tak przygotowane do odbioru „brzydkich uczuć”, dziecko staje się dorosłym – dorosłym, który nie potrafi okazać złości, nie radzi sobie ze smutkiem i lękiem, czuje się obezwładniony wstydem i bezsilnością, a napięcie stara się rozładować w nierządno destrukcyjny sposób. Nie rozumie – ba, nie wie – że owe „złe emocje” wcale złe nie są, za to są równie potrzebne i przydatne, jak te „ładne”. Nie wie, bo w młodości się tego nie dowiedział. Dopiero teraz, po latach, musi nadrobić lekcje z emocji, których nie potrafili udzielić rodzice, nauczyciele ani rówieśnicy. „Nie ma uczuć nieważnych”, pisze Krzysztofowicz, „nie możemy sobie pozwolić na stratę żadnego z nich. Każde – a zwłaszcza te najtrudniejsze – potrzebuje opieki. Jeżeli zaś zostało gdzieś w ciągu naszego życia zagubione, to czas najwyższy, by wyruszyć na jego poszukiwanie” (s. 18).

Rodzina po ludzku pod redakcją Piotra Żaka stanowi swego rodzaju realizację koncepcji „wystarczająco dobrej matki” Donalda Woodsa Winnicotta i zaczyna się przewrotną rozmową z Isabelle Filliozat *Pozwól dziecku być dzieckiem*. „Im bardziej chcemy być doskonałymi rodzicami, tym bardziej mija się to z celem!” – mówi Filliozat (s. 9) i tymi słowami wyznacza kierunek całego tomu. Modne i niemodne metody wychowawcze, rodziny z jednym dzieckiem i wielodzietne, dzieci upośledzone fizycznie i umysłowo, wartości przekazów

rodziny – bez względu na temat danego artykułu, w każdym powtarza się mniej lub bardziej wyraźnie ta sama sugestia: po pierwsze, nie da się być idealnym rodzicem. Po drugie, nie warto. Po trzecie – rodzic powinien dać sobie prawo do popełniania błędów, tak samo jak powinien dać to prawo dziecku.

W związku z ciałem pod redakcją Adama Cedry koncentruje się na naszym sposobie psychicznego i fizycznego odbierania ciała. Co oznacza ból i jak go słuchać? Jakie wnioski i wskazówki wyciągnąć ze zmęczenia? Co ciało mówi, dlaczego mówi i czemu jest godne szacunku po prostu jako nasze ciało? Wyjątkowo ciekawym rozdziałem jest rozmowa z rolferem, osobą, która „pracuje manualnie z powięzią, żeby zintegrować ciało, zbalansować je, wprowadzić w jedną linię, pomóc odnaleźć wsparcie na stopach” (s. 98). Bez względu na to, jak egzotycznie i tajemniczo brzmi słowo „rolfer”, to, co dotyczy różnorodnych aspektów ciała okazuje się dla nas jeszcze bardziej tajemnicze, choć pozornie jest tak zwyczajne i codzienne.

O lęku bez strachu pod redakcją Piotra Żaka porusza temat obaw i strachów dzieci oraz dorosłych, fobii, współczesnych niepokojów uzasadnionych i nieuzasadnionych, a także lęku pojawiającego się w bliskich relacjach. Jeden ze szczególnie interesujących artykułów to tekst Katarzyny Klimek-Michno *W sieci internetowych lęków*, który doskonale pokazuje, jak współczesne przebodźcowanie informacyjne wywołuje w nas stan permanentnego niepokojów i dyskomfortu psychicznego.

Jeden z początkowych tekstów otwierających tom *Kłótnia na zgodę* pod redakcją Adama Cedry to rozmowa z Marshalllem Rosenbergiem, twórcą koncepcji porozumienia bez przemocy. *Jak żyrafa rozmawia z szakalem* okazuje się opowieścią ze wszech miar wciąż aktualną, potrzebną – i niewykorzystaną. Propozycja zamiany języka agresji (języka szakala) na język empatii, zrozumienia (dla innych i dla siebie) oraz szacunku nadal stanowi raczej postulat niż praktykę komunikacyjną. Nasze podejście do konfliktu, jak można wywnioskować na podstawie tego i pozostałych artykułów, wciąż naznaczone jest negatywnymi stereotypami, brakiem umiejętności rzeczowego rozmawiania... i strachem. Potoczne przekonania – między innymi twierdzenia, że „udane pary się nie kłócą”, a spór z małżonkiem, przyjaciółką, dzieckiem czy współpracownikiem może być tylko i wyłącznie destrukcyjny – niszczą szansę poszukiwania rozwiązań. Wskazówki, jak traktować konflikt w sposób twórczy oraz jak budować komunikaty jasne, wolne od niebezpiecznych podtekstów i tworzące zrozumienie, stanowią wyjątkowy walor tego tomu.

Poukładaj sobie życie pod redakcją Piotra Żaka to doskonała lektura dla wszystkich czytelników zmagających się z poczuciem bałaganu – w domu, w miejscu pracy, w relacji z bliskimi i w kontakcie z samym sobą. Otwierający zbiór tekstów Hanny Hamer *Warto porządkować życie, by nie przegapić tego, co ważne* stanowi motto i w zasadzie podsumowanie całości. Poza analizą wartości porządku i sposobu jego wprowadzania w różnych dziedzinach życia uwagę odbiorcy przykuć powinna rozmowa *Klucz do zmiany*, podczas której Charles Duhigg wyjaśnia istotę naszych nawyków oraz sposoby, za pomocą których można je zmienić zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

Przyjaźń na 102 Katarzyny Klimek-Michno to psychologiczna opowieść o najważniejszej przyjaźni w życiu każdego człowieka – przyjaźni z samym, samą sobą. To przyjaźń, o której zazwyczaj milczy wielka literatura, niewiele mówi popkultura i zupełnie nie potrafi mówić kultura masowa; to relacja, która najczęściej pojawia się w banalnych żartach czy anegdotach utrzymanych w klimatach filmów Woody’ego Allena. Jak często jednak obywamy poważne rozmowy z innymi ludźmi – rodzicami, nauczycielami, partnerami, przyjaciółmi – o przyjaźni z samym sobą, o lubieniu, szanowaniu samej siebie? Bycie dobrym dla siebie odbierane było przez wiele wieków jako przejaw egoizmu, coś złego i zaprzeczającego wartościowym relacjom. Współcześnie przyjaźń ze sobą przestała być czymś niewłaściwym, zyskała status autorelacji dobrej, wręcz pożądanej. Nadal jednak podejście to ma raczej formę idealistycznego założenia niż codziennej praktyki. Josef Kirschner w książce *Jak być egoistą* (o znaczącym podtytule: *Czyli jak żyć szczęśliwie, nawet jeśli innym to się nie podoba*) zwracał uwagę, że lubienie siebie i dbanie o siebie jest po prostu całkowicie nie na rękę innym ludziom. Człowiek, który dba o własne dobro, nie daje się wykorzystać – jest więc mało atrakcyjny, nie tylko dla manipulatorów i ludzi o złych zamiarach, lecz właściwie dla każdego, kto chce od nas czegoś wbrew naszej woli i naszemu interesowi. Katarzyna Klimek-Michno zwraca zatem uwagę na aspekty tworzące nasze postrzeganie siebie (takie jak wpływ rodziny, dobór odpowiednich słów, uwolnienie się od porównań i ocen), na zakończenie zaś proponuje *Pozytywny alfabet*, który stworzy „Słownik Dobrych Myśli”. Pojawia się tu między innymi: asertywność, bliscy, cel, empatia, inspiracje, nadzieja, pro aktywność, starania, wdzięczność i zgoda (s. 107–116). Sens tego alfabetu-słownika autorka wyjaśnia już w otwierającym tom tekście *Dobrze, czyli jak?:* „To [budowanie dobrych myśli] trudniejsze niż ogólne narzekanie, że »jesteśmy głupi, beznadziejni, kiepscy, żałośni« i generalizowanie, że »zawsze« coś nam się nie udaje. Warto jednak podjąć taki wysiłek i popracować nad samym nastawieniem. To inwestycja, która rzutuje na wiele sfer naszego życia” (s. 18).

Na lepszy początek pod redakcją Piotra Żaka stanowi wielogłosowy traktat o trudzie, wartości i konieczności zamykania różnych spraw. Czy to zakończenie związku, czy wyjście z okresu dzieciństwa / nastoletniości i wejście w dorosłość, czy też pozostawianie za sobą różnych spraw, w tym niespełnionych marzeń, wywołujących poczucie winy niezrealizowanych celów albo toksycznych znajomości – za każdym razem powiedzenie innym (a tym bardziej sobie): „To koniec” okazuje się wielkim wyzwaniem. Zarazem zaś otwiera – na nowe relacje, nowe doświadczenia, nowe marzenia. Tu na szczególną uwagę zasługuje rozmowa, jaką toczą Jacqui Marson, Agnieszka Chrzanowska, Dorota Krzemionka i Paulina Pająk. *Przekleństwo bycia miłym* porusza bowiem jedną z bolączek bardzo dużej części społeczeństwa: poczucie spętania cudzymi oczekiwaniami, obawę przed gniewem, rozczarowaniem i niezadowoleniem innych, niedoceniecie siebie i nieumiejętność stawiania granic, bronienia własnego terenu. Wydawałoby się, że w czasach skrajnego indywidualizmu i prawa do zdrowego egoizmu problem ten w ogóle nie powinien istnieć – a jednak jest obecny i „dla niejednego Mięgo wiąże się [...] z ogromnymi kosztami” (s. 76).

Zamykający serię tom *Bierz siły na zamiary* pod redakcją Adama Cedry to z kolei poszukiwanie rozmaitych źródeł energii do życia: emocjonalnych (Dorota Szczygieł, *Jak*

z emocji czerpać moc; Katarzyna Schier, *Wampiry emocjonalne*), zawodowych (Anna Kowalczyk-Kroenke, *Czas wypalenia*), rodzinnych (Anna Polcyn-Radomska, *W kręgu rodzinnym*) i relacyjnych (Jerzy Vetulani, *Para do życia*), fizycznych (Maria Gaj, *Jak się zmęczysz, to biegnij*). Warto wspomnieć także o rozmowie z Julie Holland, *Humory i hormony*, dotyczącej wpływu biologicznych aspektów funkcjonowania organizmu kobiety na jej stan psychiczny. W zamykającej całość dyskusji Jolanty Białek z Magdą Umer *Przydatność daje siłę* pada stwierdzenie: „Aby być dobrym dla innych, trzeba przede wszystkim być dobrym dla siebie? – Oczywiście, to podstawa” (s. 193). Ten pozorny truizm doskonale podsumowuje zarówno ostatni tom, jak i całą serię: lepsze poznanie siebie umożliwia utrzymanie lepszej relacji i lepszych kontaktów. To oczywiście banał – ale banał ten, niestety, wciąż musimy sobie uświadamiać i przypominać, aby stał się naturalnym elementem naszego postrzegania siebie i ludzi wokół.

Z punktu widzenia poruszanych zagadnień seria *Jakość życia* z pewnością nie stanowi szczególnego *novum* na rynku wydawniczym, pełnym pozycji poświęconych emocjom, zarządzaniu czasem, diecie i zdrowemu trybowi życia, radzeniu sobie ze stresem i podobnym tematami. Dlaczego zatem warto zwrócić na nią uwagę? Z trzech powodów. Po pierwsze, prezentowane treści cechują się wysokim poziomem merytoryczności i praktyczności – połączenia szczególnie ważnego dla dzisiejszego odbiorcy (o oba te elementy, szczególnie zaś stronę merytoryczną, „Charaktery” dbają wyjątkowo troskliwie – stąd ich wieloletni sukces na rynku czasopism). Po drugie, wspomniane wcześniej wieloaspektowe rozpatrywanie każdego tytułowego zagadnienia pozwala czytelnikowi na wyrobienie sobie holistycznej wizji danego tematu czy problemu. Po trzecie – i ten argument wydaje się szczególnie istotny w kontekście humanistycznej edukacji XXI wieku – publikowane w serii *Jakość życia* artykuły są wyjątkowo efektywną realizacją koncepcji edukowania humanistycznego, popularyzowania nauki i wiedzy humanistycznej wśród odbiorców o różnorodnym wykształceniu, odmiennych obszarach zainteresowań, życiowych doświadczeń i oczekiwań dotyczących pozyskiwanych informacji. To wartościowa lektura zarówno dla pracujących na co dzień w zawodzie psychologów, psychoterapeutów czy coachów, jak również dla studentów psychologii, pedagogiki, filologii, socjologii, prawa, a także dla osób, które wybrały kierunki „mniej humanistyczne” – nauki przyrodnicze, nauki ścisłe lub ekonomiczne. To wreszcie przydatny materiał dla osób pracujących z ludźmi, wychowujących dzieci, zainteresowanych samorozwojem, a także dla grup, które często bywają zapominane w codziennym potocznym myśleniu o psychologii – młodzieży oraz seniorów. Przyjęta przez „Charaktery” formuła mówienia o psychologii pozwala znaleźć coś dla siebie każdej kategorii odbiorców. Jedynym wymogiem jest choćby minimalne zaciekawienie tym, „co się dzieje w mojej i twojej głowie”. Jak można zaś wnioskować na podstawie bogatej i wciąż poszerzanej oferty wydawniczej poświęconej psychologii oraz rosnącemu popytowi na różnorodne usługi szkoleniowo-edukacyjne z zakresu samorozwoju – zaciekawienie to okazujemy coraz śmielej i coraz wyraźniej. Spotkanie z psychologią jako nauką i psychologią jako praktyką, prowadzone

językiem przystępnym dla niefachowego odbiorcy, pod kierunkiem cenionych i doświadczonych praktyków oraz naukowców, okazuje się wyjątkowo ważnym doświadczeniem dla edukacji postrzeganej przez pryzmat humanistyki.

Barbara Popiel

Robert B. Woźniak
Socjoglobalistyka kręgów społecznych ludzi morza i przymorza
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
Szczecin 2017, ss. 143.

Autor książki *Socjoglobalistyka kręgów społecznych ludzi morza i przymorza* jest profesorem zwyczajnym w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie oraz redaktorem „Roczników Socjologii Morskiej”. Napisał kilkanaście książek i około trzystu artykułów. Obecna pozycja stanowi kontynuację zagadnień poruszanych przez niego w monografii *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia* (Szczecin 2009). W tej natomiast książce autor wprowadza i omawia zagadnienia socjoglobalistyki kręgów społecznych z uwzględnieniem badań kręgów ludzi morza i przymorza.

Zanim przejdę do oceny *Socjoglobalistyki kręgów społecznych ludzi morza i przymorza*, warto wspomnieć, że socjoglobalistyka jako jedna z dyscyplin nauk społecznych zajmuje się wszechludzkim problemem życia społecznego we wszystkich jego zakresach i formach. Jej przedmiot badań odnosi się do każdego transkontynentalnego przepływu wartości i norm społecznych, transformacji organizacji i zachowań w skali całego świata, a także intensyfikacji stosunków społecznych w wymiarze społeczno-ekonomicznym, naukowym, kulturowym, politycznym oraz społeczno-przestrzennym. Jest nauką otwartą i dynamiczną, zgłębiającą różne aspekty oraz poziomy funkcjonowania i przemian nie tylko obiektów społecznych, lecz również kulturowych i cywilizacyjnych współczesnego świata.

Socjoglobalistyka kręgów społecznych ludzi morza i przymorza składa się z przedmowy, czterech części oraz podsumowania, aneksu, który zawiera memorandum o stanie gospodarki morskiej w warunkach globalizacji, oraz tabeli dotyczącej dominujących obszarów badań kręgów społecznych. We wstępie autor tłumaczy pojęcie socjoglobalistyki społecznej oraz wchodzenie człowieka podczas jego życia w kręgi społeczne, to jest w różnorodne formy styczności i kontaktów. W dalszej części czytelnik może się zapoznać z koncepcją humanistyczną badań kręgów społecznych, w których podkreślone zostało znaczenie myśli i twórczości Floriana Znanięckiego, twórcy polskiej socjologii. Oprócz tego uwypuklono etapy rozwoju i kryzysów między innymi socjologii amerykańskiej i polskiej, a także zaakcentowano rolę szkoły chicagowskiej w instytucjonalizacji dyscypliny i kształtowaniu się narodowych socjologii.

Autor we wstępie podkreślił wpływ roku 1956 – wydarzeń poznańskich – na zamknięcie i ponowne otwarcie, lecz już w okrojonym zakresie, zakładów socjologii na uczelniach polskich. Uwydatnił trzy etapy procesów rozwoju socjologii oraz socjoglobalistyki i innych zjawisk społecznych. Istotne w tym miejscu wydaje się zauważenie relacji, jakie zachodzą pomiędzy socjologią ogólną i innymi dyscyplinami a socjologią kręgów społecznych, do

której w 1956 roku powrócił w Polsce Znaniecki. Profesor zasygnalizował praktyczne podejście do rzeczywistości społecznej kręgów społecznych w skali mikro-, mezo- i makrosocjalnej w oparciu o badania dawniejsze i współczesne. Praktyczną stroną wstępu jest diagnoza oraz pokazanie świadomej działalności ludzi i podmiotów rządzących oraz ukazanie postępu i metaglobalizacji społecznej.

Część pierwsza to teoretyczne wprowadzenie w obszar zagadnień pomiędzy globalizmem a kręgami społecznymi. Na początku przytoczono zdanie Norberta Eliasa: „współczesna socjologia jako nauka przedmiotem swych badań musi uczynić społeczeństwo światowe” (s. 12), a także podobne wypowiedzi na temat Piotra Sztompki i Immanuela Wallersteina. Czytelnik ma możliwość zapoznać się z jedną z pierwszych definicji globalizacji w ujęciu Rolanda Robertsona, a następnie z otwartą definicją socjoglobalistyki Martina Albrowa w ujęciu analitycznym i historycznym (s. 14). Na uwagę zasługuje fakt, że Robert B. Woźniak, analizując te zagadnienia, akcentuje swoje własne przemyślenia na ów temat (s. 15).

Jako czas narodzin globalizacji autor wskazuje osiągnięcie Ferdynarda Magellana oraz epokę wielkich odkryć geograficznych z przełomu XV i XVI wieku, gdy zaczęło się scalanie tradycyjnych społeczeństw świata w jeden system globalny (s. 16). Istotnym elementem tego zjawiska jest według Woźniaka deterytorializacja – nieszczelność świata oraz internalizacja – różnego rodzaju przepływ, przenikanie, między innymi towaru, usług i myśli naukowej, a także multinacjonalizacja jako transfer i delokalizacja zasobów. Odwołując się natomiast do współczesności, autor dostrzega obecne instytucje międzynarodowe jako czynnik globalizacji i uwypukla ich społeczne aspekty, takie jak swoboda podejmowania pracy w innych krajach, dążenie do ukształtowania społeczeństwa informacyjnego, wzrost znaczenia wiedzy. Warto zauważyć, że w książce przedstawiono łańcuch pojęć, których znaczenie nągminnie jest mylone: globalizacja – internacjonalizacja – integracja – uniwersalizacja (s. 23) oraz zasygnalizowano powstania nowej globalnej triady (s. 24). Mankamentem natomiast jest przytoczenie podanych przez Grupę Lizbońską kilku scenariuszy globalizacji, które mogą się spełnić w ciągu najbliższych dwudziestu lat, bez ustosunkowania się do tych odnoszących się do lat 2010–2015.

Zgłębiając zagadnienia dotyczące trzech wizji kręgów społecznych, autor sięgnął do twórców tej tematyki: F.J. Tönniesa, G.F.E. Simmela i F. Znanieckiego, których wkład pokrótce zaprezentował. Pośród wspomnianych autorów uwyraźnił rolę prekursora socjologii w Polsce, F. Znanieckiego, jego nowatorską teorię działań społecznych i wieloaspektowy system socjologiczny (s. 38–39). Tu szczególną wartością jest zarysowanie sylwetek biograficznych tych uczonych i wyszczególnienie ich najważniejszych etapów życia oraz najbardziej istotnych dla nauki publikacji. Autor w dalszej części przybliżył pojęcie „kręgu społecznego”, gdyż, jak sam zauważył, jest to zagadnienie niezwykle problematyczne nie tylko w sferze definicji, lecz również w aspektach teoretyczno-metodologicznych.

Druga część skupiona jest wokół zagadnień teoretycznych procedury badań kręgów społecznych. Czytelnik może zapoznać się z rodzącą się / powstającą nową dyscypliną: socjoglobalistyką (s. 49), ze scharakteryzowaniem pojęcia socjologii i ukazaniem jej jako kon-

tytuacji otwarcia nauki. Autor przyrównał powstanie socjoglobalistyki do przewrotu kopernikowskiego w naukach społecznych. Wydaje się, że ta część to zasadniczy wkład teoretyczny autora w rozumienie i pogłębienie wiedzy na temat kręgów społecznych w socjoglobalistyce, na co wskazują między innymi przemyślenia zaprezentowane za pomocą własnych rysunków – paradygmatów socjoglobalistyki kręgów społecznych (s. 57) i typów badawczych kręgów społecznych (s. 70). Druga część kończy się prezentacją lokalizacji kręgów społecznych w przestrzeni społecznej w wielowymiarowym świecie (s. 75). Zaakcentowane przez R.B. Woźniak badania uzmysławiają czytelnikowi, że frustracja mieszkańców z wypalonych instytucji społeczno-politycznych, a zarazem gospodarczych, jest coraz większa.

Trzecia część skupia się wokół metodologicznych założeń badań kręgów społecznych. Omawiając uwarunkowania procesu badań kręgów społecznych, autor wskazał na świat kręgów społecznych jako ogół procesów i zjawisk związanych z wzajemnymi stosunkami, działaniami i dążeniami, stycznościami i więziami społecznymi. Zdaniem R.B. Woźniaka utworzona, przetworzona i rozwijana wielość kręgów stanowiła podstawę form i kształtu cywilizacji wszechludzkiej (s. 79). Następnie czytelnik może zapoznać się z metodami i technikami badań socjoglobalistyki, metodami badań jakościowych kręgów społecznych, metodami badań ilościowych oraz etapami i procedurami procesu badawczego.

Ostatnia czwarta część książki przybliży czytelnikowi badania kręgów ludzi morza i przymorza (tu należy podkreślić nieoceniony wkład R.B. Woźniak w rozwój nauki z zakresu tego obszaru). Uwypuklając przedmiot badań socjoglobalistyki pogranicza, autor konsekwentnie odwołuje się do monumentalnego dzieła F. Znanickiego *Chłop polski w Europie i Ameryce*; współcześnie multikulturalizm i kształtująca się multietniczność kręgów społecznych stanowi lub stanowić będzie podstawę obywatelskiego i egalitarnego ładu cywilizacji globalnej (s. 93–94). Warto zauważyć, że R.B. Woźniak jest przekonany o braku kompleksowych badań nad pograniczem / przygraniczem, zwłaszcza wtedy, gdy porusza się kwestie dotyczące cywilizacji kręgów pogranicza (s. 94). Następnie autor omawia pojęcie pogranicza, jego typologię i wymiary. Oprócz kierunków badań socjoglobalistyki kręgów pogranicza poruszone zostały również dylematy metodologiczne socjoglobalistyki pogranicza oraz zaakcentowana niestabilna pozycja teoretyczno-metodologiczna socjologii pogranicza / przygranicza, która w konsekwencji prowadzi do pewnej niespójności pomiędzy wyjaśnianiem i rozumieniem, diagnozą i prognozą oraz jej zastosowaniem do działań na pograniczu (s. 113). Warto zwrócić uwagę na to, że R.B. Woźniak podczas omawiania badania kręgów ludzi morza i przymorza prezentuje dogłębną analizę tego zagadnienia, poczynając od Arystotelesa, poprzez F. Znanickiego i M. Webera, co stawia autora tych przemyśleń pośród znawców prezentowanej kwestii.

W podsumowaniu zostały zawarte osobiste propozycje, które dotyczą poruszanych wcześniej zagadnień.

W recenzowanej książce nie ma błędów formalnych ani merytorycznych. Autor wykazał się dużym znawstwem prezentowanych przez siebie zagadnień. Niewątpliwą zasługą książki R.B. Woźniaka jest usystematyzowanie wiedzy na temat kręgów społecznych w so-

cjoglobalistyce i w socjologii. Sam autor ma świadomość tego, że poruszane przez niego zagadnienia są tylko wstępem do badań nad kręgami społecznymi w socjoglobalistyce. Z dużą uwagą i właściwym sobie polotem położył akcent na badaniach kręgów społecznych ludzi morza i przymorza osadzonych w socjoglobalistyce. Wszystkie części rozprawy są ze sobą bardzo spójne, dlatego też każda z nich stanowi cenną pomoc dla wszystkich, którzy chcą zgłębić te zagadnienia lub też podjąć dalszą pracę badawczo-naukową nad znaczeniem kręgów społecznych w socjoglobalistyce. Analiza treści zawartych w książce dowodzi kunsztu pisarskiego i naukowego autora. Lektura *Socjoglobalistyki kręgów społecznych ludzi morza i przymorza* utwierdza w przekonaniu, że jest to pozycja godna polecenia studentom i naukowcom, którzy poszukują inspiracji do dalszych badań z zakresu socjoglobalistyki kręgów społecznych; tym bardziej że kwestią dyskusyjną może być obszar poznawczy w zakresie prezentowanym przez R.B. Woźniaka, gdyż uważam, że nie wszystko, co towarzyszy życiu człowieka, i nie wszędzie poddaje się globalizacji, na przykład religia czy rodzina. Dlatego też polemika, która może się nawiązać w tym aspekcie, otworzy jeszcze szerzej horyzonty w socjoglobalistyce kręgów społecznych.

Marek Woś

INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (38), 2018
Szczecin 2018

Konferencja regionalna „Pedagogika Montessori”

10 stycznia w naszej uczelni odbyła się konferencja regionalna „Pedagogika Montessori”, zorganizowana przez Polską Radę Montessori, Polski Instytut Montessori oraz Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie. Odbiorcami konferencji byli opiekunowie dzieci najmłodszych, nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, rodzice, edukatorzy domowi oraz osoby zainteresowane programem Marii Montessori. Spotkanie miało na celu zaprezentowanie założeń Marii Montessori we współczesnej praktyce edukacyjnej w żłobku, przedszkolu oraz szkole podstawowej. Część wykładową poprowadził Ray McClure, nauczyciel edukacji Montessori oraz instruktor programów szkoleniowych Montessori w Stanach Zjednoczonych. Odbyły się także cztery warsztaty, prowadzone przez doświadczonych instruktorów i pedagogów współpracujących z instytucjami montessoriańskimi: „Wychowanie do pokoju” (prowadzenie: Karolina Mysiuła-Wojtuś); „Co zrobić, by dzieci się uczyły, a nie były nauczone” (prowadzenie: Ray McClure, Joanna Maghen); „Praca z dzieckiem starszym w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej” (prowadzenie: Joanna Maghen); „Montessori w placówce niemontessoriańskiej” (prowadzenie: Anna Wojciechowska).

Debata z udziałem Wicemarszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej

16 lutego w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP odbyła się debata o kierunkach zmian w ustroju administracji publicznej w 20 rocznicę II etapu reformy samorządu terytorialnego. W debacie udział wzięli: Stanisław Tyszka, Wicemarszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej; Andrzej Maciejewski, przewodniczący Sejmowej Komisji Samorządu Terytorialnego; dr hab. Grzegorz Górski, prof. KJ, Kolegium Jagiellońskie – Toruńska Szkoła Wyższa; Piotr Słomski, przewodniczący Rady Miasta Nowogard.

Spotkanie w Szczecinie zainaugurowało cykl debat pod patronatem Wicemarszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej Stanisława Tyszki. Kolejne debaty odbędą się w uczelniach innych miast Polski.

Prawo – nowy kierunek studiów Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie

Decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 28 lutego 2018 roku Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie otrzymała zgodę na rozpoczęcie kształcenia na kierunku prawo, jednolite studia magisterskie. W marcu 2018 roku rozpoczął się pierwszy nabór na studia stacjonarne i niestacjonarne na tym kierunku, a pierwszy rocznik studentów prawa rozpocznie naukę w roku akademickim 2018/2019.

Kierunek psychologia WSH TWP otrzymał certyfikaty „Studia z przyszłością” i „Lider jakości kształcenia”

Kierunek psychologia Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie otrzymał certyfikat „Studia z przyszłością” w roku 2018, przyznany w ramach trzeciej edycji konkursu „Studia z przyszłością”, który organizuje Fundacja Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego. Kierunki ubiegające się o certyfikat były oceniane między innymi pod kątem nowoczesności koncepcji kształcenia, dostosowania kierunku do potrzeb współczesnego rynku pracy, opracowania i realizacji efektów kształcenia, wykorzystania innowacyjnych metod kształcenia oraz wyposażania studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje umożliwiające dalszy rozwój oraz odnalezienie się na rynku pracy.

9 kwietnia podczas uroczystej gali konkursu „Studia z przyszłością” w Jabłonnej wręczono certyfikaty „Studia z przyszłością 2018” zwyciężskim kierunkom. Ponadto wybranym uczelniom przyznano dodatkowe wyróżnienia. Za kierunek psychologia Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP otrzymała certyfikat i statuetkę „Lider jakości kształcenia”.

Projekt „Humanistyczny senior” realizowany ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Przygotowany przez Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie projekt „Humanistyczny senior” znalazł się w dwudziestce zwycięzców ogłoszonego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego programu „Wsparcie Uniwersytetów Trzeciego Wieku”. Od 15 marca realizowane są działania skierowane do seniorów: wykłady i warsztaty (poświęcone wirtualnej rzeczywistości, nowym technologiom, zdrowemu życiu, zagadnieniom prawnym, bankowości i finansom) oraz kulturalna aktywizacja (wizyty w Książnicy Pomorskiej, szczecińskich teatrach i filharmonii). Projekt zakończy się 30 września 2018 roku.

Zakończył się konkurs na spot prewencyjny

Dobiegła końca druga edycja organizowanego przez Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie konkursu na spot prewencyjny. Temat obecnej edycji brzmiał: „Nastoletnie samobójstwo – wybór czy przymus? Jak zapobiegać”. Patronat nad konkursem objęli:

Prezydent Miasta Szczecin, Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego, Komendant Wojewódzkiej Policji w Szczecinie, Polskie Radio Szczecin, TVP3 Szczecin, „Kurier Szczeciński”, Pallada Ubezpieczenia, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Szczecinie, Stowarzyszenie Absolwentów MBA i Teatr Lalek „Pleciuga”. Od 1 października 2017 roku do 23 marca 2018 roku uczniowie szkół ponadgimnazjalnych przygotowywali filmowy lub radiowy spot, w którym analizowali przyczyny aktów suicydalnych młodych ludzi, a także szukali możliwości zapobiegania tego typu zagrożeniom. Łącznie zgłoszono 18 prac konkursowych: 17 filmów i 1 nagranie radiowe. 18 kwietnia jury, w skład którego wchodził przedstawiciel Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP, Urzędu Marszałkowskiego, Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie, Polskiego Radia Szczecin, Teatru Lalek „Pleciuga” oraz Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Szczecinie, zapoznało się z pracami konkursowymi i wyłoniło spośród nich zwycięzców. Uroczysta gala finałowa konkursu odbyła się 22 maja 2018 r. I miejsce zdobył film „Nie masz nic!”, stworzony przez 14 uczniów z Zachodniopomorskiego Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej w Szczecinie. II miejsce zdobył film „Nad przepaścią”, przygotowany przez 4 uczniów z Zespołu Szkół Ogólnokształcących II Liceum Ogólnokształcące w Nowogardzie. III miejsce zdobył film „Nastoletnie samobójstwo” autorstwa 3 uczniów z Zespołu Szkół Budowlanych im. Kazimierza Wielkiego w Szczecinie. Nagrody rzeczowe dla zwycięzców ufundował Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego, nagrody finansowe – firma Pallada Ubezpieczenia Oddział w Szczecinie. Nagrodę specjalną Prezesa Polskiego Radia Szczecin otrzymał również film „Nie masz nic!”. Z kolei nagrodę specjalną Dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Szczecinie zdobył film „Niedaleko pada jabłko od jabłoni...”, stworzony przez 2 uczennice z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Szczecinie, Bursa Szkolna nr 2.

dr Barbara Popiel

Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych
Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (38), 2018
Szczecin 2018

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@wshtwp.pl
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
 - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
 - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
 - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Przewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem jego tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.