

WYŻSZA SZKOŁA GOSPODARKI EUROREGIONALNEJ
IM. ALCIDE DE GASPERI W JÓZEFOWIE

**BEZPIECZNA SZKOŁA
- ZAŁOŻENIA I REALIA**

POD RED. TADEUSZA GRACY



**BEZPIECZNA SZKOŁA - ZAŁOŻENIA I REALIA
POD RED. TADEUSZA GRACY**

RECENZENT: Prof. dr hab. Mariusz Korczyński

ISBN 978-83-62753-38-3

KOREKTA: Zuzanna Czołnowska

SKŁAD, ŁAMANIE, PROJEKT OKŁADKI: Miłosz Ukleja

Copyright © 2013 by Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów.
All rights for this book reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the copyright owner. / Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.

NAKLAD: 100 egzemplarzy

**WYDAWCA: WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY GOSPODARKI EUROREGIONALNEJ
IM. ALCIDE DE GASPERI W JÓZEFOWIE**

05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 2

tel./fax +48 022 789 19 03

wydawnictwo@wsge.edu.pl

www.wsge.edu.pl

DRUK I OPRAWA:

Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Reklamowe GRYF

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
CZĘŚĆ I - BEZPIECZEŃSTWO INSTYTUCJONALNO – ORGANIZACYJNE W SZKOLE	7
WITOLD POKRUSZYŃSKI	
BEZPIECZNA SZKOŁA W REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA.....	9
JERZY ZAWISZA	
NAUCZYCIEL, SZKOŁA ICH ETOS I BEZPIECZEŃSTWO.....	19
TOMASZ WRZOSEK	
DYSKURS O BEZPIECZEŃSTWIE. SZKOŁA JAKO SPECJALNA STREFA BEZPIECZEŃSTWA.....	30
MAŁGORZATA KAMIŃSKA	
POTRZEBY NAUCZYCIELI I POTRZEBY SZKOŁY – DYLEMATY I KONTROWERSJE.....	41
DANIEL GEORGE MILEWSKI	
BEZPIECZNA SZKOŁA RÓWNYCH SZANS – OBECNY STAN PRAWNY I WYZWANIA ROZWOJOWE	52
CZĘŚĆ II - WSPÓŁCZESNE ZAGROŻENIA DLA BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE	77
ELŻBIETA MĘCINA-BEDNAREK	
RÓŻNE ASPEKTY WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA W DOBIE GLOBALIZACJI.....	79
KATERYNA NOVIKOVA	
TWÓRCZOŚĆ A ODTWÓRCZOŚĆ: PROBLEM „PIRACTWA INTERNETOWEGO” W EDUKACJI....	100
EWA KOPEĆ	
SKALA CYBERPRZEMOCY W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH W ŚWIETLE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ.....	115
BEATA STEFANEK - FINDA	
BEZROBOCIE PRZYCYNĄ ZAGROŻENIA BEZPIECZEŃSTWA SZKOŁY.....	129
MARZENA BANACZYK	
SKALA ZJAWISKA PROBLEMU PRZEMOCY WOBEC NIELETNICH ORAZ FORMY WSPARCIA NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH INSTYTUCJI W STALOWEJ WOLI.....	144

WSTĘP

Bezpieczeństwo, jego ocena i percepcja od dawna jest przedmiotem działalności wielu instytucji, organizacji i placówek. Zagadnienia bezpieczeństwa podejmowane są także w ujęciu teoretycznym przez wiele nauk – a przede wszystkim przez nauki o bezpieczeństwie. Tradycyjnie już możemy mówić o bezpieczeństwie narodowym, wewnętrznym, społecznym i osobistym. Każdy z tych rodzajów bezpieczeństwa posiada indywidualną charakterystykę, strukturę, odpowiedzialne za nie instytucje, które owo bezpieczeństwo zapewniają, a także środki, które mogą być wykorzystywane w razie zagrożenia bezpieczeństwa, czy też powstania określonego rodzaju niebezpieczeństwa.

Prezentowane wydawnictwo zawiera rozważania o bezpieczeństwie w warunkach funkcjonowania szkoły. Szkoły rozumianej jako instytucja i placówka oświatowa zarazem, w której realizowany jest proces edukacyjno-wychowawczy z bezpośrednim udziałem uczniów i nauczycieli w określonym środowisku społecznym. Nie ulega wątpliwości, że struktura taka wymaga szczególnej uwagi i specyficznych zabiegów zapewniających bezpieczeństwo uczniów i nauczycieli w szkole, czy też – mówiąc bardziej obrazowo – stworzenia warunków dla bezpiecznej szkoły.

Mówiąc o szkole w warunkach polskich, wspomnieć trzeba o organizacji kształcenia na różnych poziomach edukacji. I chociaż w zasadzie celem kształcenia i wychowania na wszystkich etapach edukacyjnych jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia (w tym szczególnie: kształtowanie potrzeb i umiejętności dbania o własne ciało, zdrowie, wyrabianie czujności wobec zagrożeń dla zdrowia fizycznego i psychicznego, uczenie bezpiecznych zachowań na drodze, w czasie zabawy i gier, a także kształtowanie gotowości i nabycie umiejętności niesienia pierwszej pomocy poszkodowanym, poznanie i kształtowanie zachowań sprzyjających zdrowiu, bezpieczeństwu ludzi i przyrody), to jednak problematyka zapewnienia bezpieczeństwa dla ucznia i nauczyciela jest różna. Tym bardziej więc istnieje potrzeba powszechnej edukacji na rzecz bezpieczeństwa, kształtowanie postaw prospołecznych, tworzenie bezpiecznego środowiska nauki, zamieszkania i spędzania czasu wolnego.

Wprowadzony w 2008 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Komendą Główną Policji rządowy program zatytułowany „Bezpieczna i przyjazna szkoła” miał funkcjonować przez 5 lat. Wszystko jednak wskazuje na to, że zainteresowanie bardzo wielu środowisk oświatowych pozwoli na przedłużenie programu, a nawet jego rozszerzenie. Perspektywa taka wynika chociażby z bardzo pozytywnej analizy dotychczasowych osiągnięć i efektów, a także z analizy programów, które w sposób mniej lub bardziej szczegółowy podejmowały działania zapewniające bezpieczeństwo dzieci w szkole. Do najistotniejszych części składowych programów zaliczyć należy cele programu, które w dużym uproszcze-

niu obejmują takie kierunki działania jak:

- poprawa stanu bezpieczeństwa uczniów w szkole oraz w środowisku lokalnym;- wypracowanie wspólnych norm i zasad zachowania w szkole;- wzrost integracji uczniów i wzmocnienie kontaktów wychowawców i nauczycieli z uczniami;- uświadamianie uczniom ich praw i obowiązków;- ograniczenie zachowań agresywnych wśród uczniów i przemocy w środowisku szkolnym oraz poza szkołą poprzez rozwijanie tolerancji i empatii, wdrażanie do asertywności, eliminowanie przejawów agresji i przemocy z życia szkoły;- zwiększenie wiedzy uczniów, rodziców i nauczycieli na temat konsekwencji prawnych zachowań społecznych, przemocy, uzależnień oraz powodowania zagrożeń;- kształtowanie zachowań bezpiecznych w szkole, w domu, na drodze, a także kształtowanie umiejętności właściwego zachowania w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa w szkole i w miejscach użyteczności publicznej, wyrobienie poczucia odpowiedzialności za własne działania i ich skutki;- zapobieganie kradzieżom w szkole;- zwiększenie świadomości uczniów, rodziców, nauczycieli, społeczności lokalnej w zakresie szeroko rozumianego bezpieczeństwa;- kształtowanie umiejętności kulturalnego spędzania czasu wolnego bez środków uzależniających;- promocja zdrowego stylu życia spotkania i rozmowy z ludźmi reprezentującymi sąd i policję w celu uświadomienia uczniom i rodzicom skutków zachowań niezgodnych z normami;- zwiększenie zasobów biblioteki szkolnej w literaturę i publikacje dla nauczycieli, uczniów, rodziców na temat profilaktyki przemocy i agresji, uzależnień, bezpieczeństwa, rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych.

Jest to fragment programu przygotowującego jeden z zespołów szkół do udziału w konkursie „Bezpieczna szkoła”. Nietrudno zauważyć, że założenia i cele dotyczą bardzo szerokiego spektrum czynników i zjawisk związanych z funkcjonowaniem każdej szkoły. Jeżeli dodać do tego jeszcze formy realizacji, które uwzględniają ścisłą współpracę z Komisariatami Policji oraz ze strażą Pożarną, to widać pełne zaangażowanie wszystkich organizatorów konkursu. Wielowątkowość oraz obejmowanie działaniami wiele obszarów funkcjonowania szkoły, świadczy o wysokiej randze działalności związanej z bezpieczeństwem uczniów, nauczycieli oraz wszystkich pracowników szkoły. Należy także żywić przekonanie, że przedstawiony w niniejszym wydawnictwie szeroki zakres zagadnień teoretycznych przyniesie wyraźny postęp w podniesieniu bezpieczeństwa i możliwości przeciwdziałania zagrożeniom w szkołach i innych instytucjach oświatowych, w których uczestnikami procesu edukacyjnego są z reguły dzieci i młodzież w różnym wieku.

Tadeusz Graca

CZEŚĆ I

BEZPIECZEŃSTWO INSTYTUCJONALNO –
ORGANIZACYJNE W SZKOLE

SAFE SCHOOL IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM
BEZPIECZNA SZKOŁA W REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA

Prof. zw. dr hab. Witold Pokruszyński
Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie
w.pokruszynski@wp.pl

ABSTRACTS

In this paper author described the basic issues regarding contemporary polish school at the aspect of safety measures created by state public security system and the terms of educational program implementation. Additionally, taking into consideration the conditions of educational obligation performance carried out by young generation, much attention is dedicated to threats, which can appear today and in the early future, being caused by man and nature.

The second part of the article contains the authors thoughts concerning the terms of reference of the school headmaster, teacher and educator role.

The proposal of changes mentioned in this article can contribute to the radical improvement of the real status of the polish school.

W artykule autor zawarł podstawowe kwestie dotyczące dzisiejszej szkoły polskiej w aspekcie jej bezpieczeństwa w systemie bezpieczeństwa publicznego państwa i warunków realizacji programu nauczania. Ponadto, mając na uwadze uwarunkowania wypełniania obowiązku nauczania dzisiejszej młodzieży, wiele miejsca autor poświęcił zagrożeniom, jakie mogą wystąpić dziś i w najbliższej przyszłości wywołane przez człowieka i przez naturę. W drugiej części artykuł zawiera myśli autora w kwestii roli dyrektora szkoły, nauczyciela i pedagoga. Propozycje zmian proponowane w artykule mogą przyczynić się do radykalnej poprawy stanu faktycznego polskiej szkoły.

KEY WORDS:

security, school, education, polish system of education, teacher, pupils
bezpieczeństwo, szkoła, edukacja, polski system oświaty, nauczyciel, uczniowie

WPROWADZENIE - BEZPIECZEŃSTWO W SZKOLE

Aby przejść do rozważań na temat bezpiecznej szkoły w systemie bezpieczeństwa publicznego państwa, należy w pierwszej kolejności sprecyzować – w miarę dokładnie – jakie zagrożenia występują bądź mogą występować w XXI wieku, które nie sprzyjają realizacji programu szkoły lub wręcz paraliżują sam proces dydaktyczny.

Na podstawie wypowiedzi znanych pedagogów, publikacji i obserwacji rodziców powszechnie wiadomo, że polska szkoła jest zagrożona – bez ujawniania konkretnych kategorii zagrożeń. Wiemy również z mediów, że w innych krajach UE szkoły także funkcjonują w sytuacji zagrożenia. Dociekania autora na podstawie badań przedmiotu dowodzą, że szkoła jest zagrożona poprzez:

1. Łatwość dostępu młodzieży i dzieci do alkoholu i narkotyków na terenie szkoły lub w pobliżu szkoły;
2. Brak skutecznej reakcji społecznej na przejawy zjawisk patologicznych w otoczeniu szkoły;
3. Brak skutecznej, profesjonalnej reakcji instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo szkoły;
4. Pobicia, kradzieże i wymuszenia jako przejaw przemocy;
5. Gwałty i porywania dla okupu lub handlu żywym towarem i organami ludzkimi;
6. Brak szacunku dla nauczycieli i wychowawców oraz rodziców ze strony uczniów;
7. Brak autorytetów wśród wychowawców i nauczycieli;
8. Brak należytej współpracy nauczycieli z rodzicami w zakresie wychowania młodzieży szkolnej;
9. Brak możliwości i metod skutecznej identyfikacji potencjalnych zagrożeń;
10. Brak dobrze organizowanych zajęć dla uczniów poza lekcjami obowiązkowymi;
11. Niedostateczna ilość środków finansowych przeznaczonych na edukację i bezpieczeństwo szkoły;
12. Niedoświadczona infrastruktura logistyczna szkoły włącznie z dożywianiem dzieci;
13. Zagrożenia wywołane przez naturę (powodzie, pożary, huragany, ulewy, mrozy);
14. Zagrożenia cyberprzestrzenią.

Wyżej wymienione zagrożenia szkoły stanowią zestaw kategorii zagrożeń tylko na dzień dzisiejszy, a ich liczba może być powiększona np. o terroryzm. W Polsce takie zagrożenie realnie jeszcze nie wystąpiło, choć jego pojawienie się jest możliwe. Kolejną kategorią zagrożenia może być trzęsienie ziemi.

Mając w pamięci wyżej wymienione zagrożenia, ich źródła i przyczyny powstawania, należy przejść do kwestii bezpieczeństwa szkoły jako podstawowego warunku realizacji programu nauczania. W tym miejscu ośmielam się wysunąć tezę: stopień poczucia bezpieczeństwa szkoły jest wprost proporcjonalny od stopnia bezpieczeństwa publicznego państwa. Należy przyjąć, że bezpieczeństwo szkoły jest ważnym elementem bezpieczeństwa publicznego, za które ustawowo odpowiada państwo.

Nie trudno dostrzec, że poczucie zagrożenia nie maleje, lecz rośnie z każdym dniem, w każdym środowisku, tj. na łądzie, wodzie i w powietrzu. Stan poczucia zagrożenia negatywnie wpływa na proces dydaktyczny, gdyż oddziałuje on na kształtowanie osobowości dzieci. Obecnie uważa się, że zapewnienie bezpieczeństwa publicznego, a w tym szkoły, stanowi podstawowy warunek duchowego i materialnego rozwoju uczniów będących grupą społeczną szczególnej troski. Organem administracji rządowej odpowiedzialnym za bezpieczeństwo publiczne w państwie i tym samym szkoły jest Ministerstwo Spraw Wewnętrznych.

W tym miejscu należałoby postawić pytanie: czy polska szkoła może dobrze funkcjonować z punktu widzenia bezpieczeństwa, jeśli na terenie kraju działa ponad 590 zorganizowanych grup przestępczych, które działają na szeroką skalę w takich obszarach, jak nielegalny handel narkotykami, nielegalny handel bronią i materiałami wybuchowymi, handel żywym towarem, pranie brudnych pieniędzy, handel organami i tkankami ludzkimi. Odpowiedź brzmi nie.

Zatem przed każdą szkołą w Polsce stoi zadanie maksymalnego zapewnienia bezpiecznego jej funkcjonowania bez względu na miejsce i środowisko (miasto, wieś). Rodzi się kolejne pytanie: co należałoby zmienić lub udoskonalić, aby poprawić niekorzystny stan bezpieczeństwa szkoły?

Możemy przeczytać w ustawach i rozporządzeniach, że za stan bezpieczeństwa i higienę w szkole odpowiada jej dyrektor. Z punktu widzenia formalnego i prawnego tak powinno być i tak jest. Jednak czy dyrektor szkoły jest – po pierwsze – dobrze przygotowany do pełnienia tak odpowiedzialnej funkcji z uwzględnieniem bezpieczeństwa i – po drugie – czy ma wszystkie niezbędne „narzędzia” do zapewnienia sprawnego funkcjonowania szkoły. Chyba nie.

Co należałoby zmienić lub wprowadzić (według wiedzy i doświadczenia autora) aby poprawić aktualny stan polskich szkół w aspekcie ich bezpieczeństwa? Dla pełnej jasności i komunikacyjności staram się wypunktować najważniejsze przedsięwzięcia do realizacji w najbliższych latach. Należy:

1. Dokonać przeglądu wszystkich dyrektorów szkół na podstawie opracowanych kryteriów oceny z uwzględnieniem wiedzy o bezpieczeństwie publicznym;
2. Przyjmować do szkół kandydatów na nauczyciela wyłącznie z autentycznymi

kompetencjami do wykonywania zawodu;

3. Wprowadzić we wszystkich szkołach etaty pedagogów;
4. Wprowadzić stały etat profesjonalnego ochroniarza;
5. Wprowadzić do szkoły stały etat lekarza stomatologa;
6. Dobierać starannie wychowawców klasowych z autorytetem nieformalnym;
7. Wprowadzić do programów nauczania przedmiot o kulturze;
8. W procesie nauczania zwiększyć liczbę zajęć aktywizujących, uczenia myślenia;
9. Opracować plan ewakuacji szkoły na wypadek ewentualnych możliwych zagrożeń i określić schematy zachowań uczniów i nauczycieli w takich sytuacjach.

Pragnę nadmienić, że to tylko niektóre podstawowe zmiany i udoskonalenia, jakie mogą częściowo zmienić oblicze polskiej szkoły. Szkoła w XXI wieku to nie tylko miejsce nauczania, lecz również kształtowanie osobowości młodego człowieka, jego charakteru i wrażliwości na piękno, uczenia umiejętności oceny negatywnych i pozytywnych zjawisk współczesnego świata, a także zachowań w różnych sytuacjach ekstremalnych. Należy z całą mocą wyrazić przekonanie, że tylko w bezpiecznej szkole zarówno nauczyciel, jak i uczeń, mogą spokojnie, bez obaw realizować program edukacji w warunkach bezstresowych, a po zakończonych zajęciach mogą bezpiecznie udać się na odpoczynek lub do zajęć pozalekcyjnych. Tu musi zachodzić ścisła współpraca pomiędzy nauczycielem-wychowawcą, rodzicami i organami bezpieczeństwa publicznego oraz ochroniarzem szkolnym.

NAUCZANIE I WYCHOWANIE W SZKOLE

We współczesnym świecie jakość i skuteczność nauczania zyskuje coraz wyższą rangę. Takie przesłanie znajdujemy w podstawowych dokumentach Unii Europejskiej. Gospodarka oparta na wiedzy i innowacji oraz na wysoko kwalifikowanej kadrze kierowniczej, technicznej i pracownikach. Do tego przyczyniają się w podstawowej mierze dyrektorzy, nauczyciele i pedagodzy, którzy znajdują się na naczelnym miejscu w realizacji tego ważnego zadania. Podobne stanowisko w tej kwestii znajdujemy w Stanach Zjednoczonych i innych przodujących krajach, gdzie sprawy poprawy procesu edukacyjnego są na naczelnym miejscu w różnych publikacjach i mediach.

To wyzwanie jest spowodowane koniecznością doskonalenia całego systemu edukacyjnego na wszystkich poziomach i w każdej specjalności, i wyprzedza potrzeby gospodarki opartej na wiedzy. Dlatego rosną wymagania wobec dyrektorów szkół, nauczycieli i pedagogów oraz warunków realizacji programów w szkołach pod względem merytorycznym, metodycznym oraz właśnie bezpieczeństwa.

Dzisiejsza szkoła wymaga profesjonalnego zarządzania. Tę odpowiedzialną funkcję sprawuje dyrektor szkoły. Aby sprawnie zarządzać placówką oświatową w dzisiejszych czasach, należy opanować wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin – przede wszystkim z pedagogiki, psychologii kierowania i komunikacji społecznej, prawa gospodarczego i finansowego oraz bezpieczeństwa. Dyrektor to osoba o wysokich kompetencjach i powinny cechować go wiedza, mądrość życiowa, takt, talent, wyjątkowe umiejętności, poważanie, szacunek, respekt. To on jest autorytetem formalnym i nieformalnym wobec nauczycieli, pedagogów, rodziców dzieci i wszystkich innych pracowników szkoły. Istotną cechą jest także inteligencja emocjonalna, czyli zdolność rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych i podwładnych, a także radzenia sobie z nimi. W praktyce oznacza to skupianie emocji i nadanie im pozytywnego kierunku. Nauczyciele, pracownicy i uczniowie z osobowości zarządzającego nimi dyrektora powinni czerpać energię do rozwijania swojej osobowości oraz wszelkiego działania (Adamowicz, 2012, str. 50). Zarządzanie szkołą w warunkach dzisiejszej rzeczywistości wymaga pracy, poświęcenia i wytrwałości oraz nieustannej pracy nad sobą. Kierowanie to odpowiednie do dobry wartości, to ciągłe szukanie mniejszego zła czy większego dobra. Tych wyborów dokonuje się przede wszystkim na podstawie osądu moralnego i bardzo często intuicyjnego sposobu rozstrzygnięcia ludzkich problemów, nawet w sytuacjach wysoce stresowych.

W ten sposób należałoby postrzegać dyrektora współczesnej szkoły. Jednak nie mniej ważną rolę w szkole pełni nauczyciel. Nauczyciel w XXI wieku musi odznaczać się wysokimi kompetencjami w różnych dziedzinach, informatycznych i medialnych także. Wymagania stawiane nauczycielowi zmieniły się dość radykalnie w ciągu ostatnich lat.

Bycie nauczycielem jest czymś wspaniałym i nader szlachetnym, ale bywa również źródłem stresu, frustracji i bardzo często niedoceniane przez społeczeństwo i władze zwierzchnie. A przecież fundamentem edukacji jest jednak szersze założenie systemowe z wpisana w nie koncepcją i wizją człowieka, treściami programowymi, głównie wiedzą, moralnością i wartością oraz umiejętnościami dydaktyczno-wychowawczymi nauczycieli, których celem jest dążenie do rozwijania w uczniach talentów i umiejętności. Od szkoły wymaga się – oprócz wspierania procesów wychowawczych – kształcenia umysłu zarówno pod względem jego sprawności, jak i pod względem wiedzy. Doświadczenia edukacyjne społeczeństw krajów europejskich i północnoamerykańskich wskazują, że dobra szkoła to szkoła niezależna, elastyczna i mająca ludzką twarz, gdzie dziecko jako podmiot wychowania czuje się dobrze i bezpiecznie. Dzisiaj trzeba wychowywać dzieci i młodzież do autentycznego uniwersalizmu, do postawy otwartej ku powszechnym wartościom, postawy miłości bezinteresownej. Jan Paweł II wielokrotnie podkreślał, że

człowiek jest zawsze bytem niepowtarzalnym, a jego wartość jest nieskończona, dlatego każdy potrzebuje zrozumienia, akceptacji, uczucia, szacunku, odpowiedniego środowiska. Osoba to byt, który ciągle się staje, dlatego wychowawcy, rodzice, nauczyciele, katecheci powinni nad tym rozwojem ciągle czuwać, aby pomagać młodemu człowiekowi prawidłowo wejść w nowy świat, świat wartości (Wojtyła, 1985, str. 11). W naszej współczesnej cywilizacji powszechny upadek podstawowych wartości i autorytetów nie sprzyja kształtowaniu prawidłowej osobowości, natomiast współczesne pokolenie narażone jest na indyferentyzm. Brak rozumnej edukacji humanistycznej może doprowadzić do moralnej i intelektualnej degradacji przyszłych pokoleń. W tym względzie nauczyciel ponosi odpowiedzialność społeczną za rezultaty swojej pracy w szkole. Jego rola jako organizatora procesu kształcenia i wychowania jest nie do przecenienia, odpowiada on bowiem przed narodem za poziom rozwoju przyszłego pokolenia na miarę XXI wieku. A to oznacza, że zadaniem każdego nauczyciela według Komitetu Ekspertów do spraw edukacji narodowej z 1989 roku jest: przekazywanie wiedzy i doświadczenia, pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży, rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakteru wychowanków; rozwijanie zainteresowań, tworzenie warunków do działalności praktycznej; posługiwanie się nowoczesną technologią i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży; przygotowanie wychowanków do uczenia się przez całe życie; kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej, wspomaganie uczniów w formułowaniu zamierzeń edukacyjnych oraz planów zawodowych; pomoc w organizacji życia społecznego dzieci i młodzieży oraz właściwego wykorzystywania czasu wolnego.

Z kolei w poradniku „Godziny do dyspozycji wychowawcy klasowego” znajdziemy zapis, że nauczyciel powinien wykazywać zainteresowanie się dziećmi i młodzieżą, podmiotowo traktować uczniów, respektować ich indywidualność i wrażliwość na problemy, być sprawiedliwym, być empatyczny a ponadto umieć krytycznie spoglądać na siebie i własne postępowanie, a w razie potrzeby zmieniać je.

Oznacza to, że nauczyciel na miarę XXI wieku musi przyjąć rolę przewodnika ucznia, a nie jego nieomyślnej wyroczni. Nauczyciel powinien wskazywać drogę, a nie narzucać ją swoim uczniom. Kolejną bardzo istotną wartością jest prawidłowe przygotowanie uczniów do życia w zmieniających się percepcjach świata. Przecież nauka w szkole to nie tylko nauczanie danego przedmiotu, ale także zaszczepianie pewności siebie, iskry współzawodnictwa, kreatywności, myślenia i umiejętności samodzielnego uczenia się i korzystania z materiałów źródłowych. Tu można śmiało postawić tezę: dobry nauczyciel – dla ucznia dobry start w życie.

Ale dobry nauczyciel powinien szeroko korzystać z pewnych zasad, aby proces edukacyjny – nauczanie i wychowanie przebiegał sprawnie. Przez wiele lat dydak-

tycy różnie interpretowali termin „zasada”. Na przykład B. Nawroczyński mianem tym określał całość problematyki ogólno-dydaktycznej. Z kolei K. Sośnicki zasadami nazywał najogólniejsze prawidła, których nauczyciel powinien przestrzegać we wszystkich swoich zabiegach dydaktycznych. Zarówno B. Nawroczyński, jak i K. Sośnicki, wyrażając swoje pojmowanie tego terminu, mieli na uwadze cele kształcenia na najwyższym poziomie. Według autora artykułu zasady to reguły postępowania w powtarzających się sytuacjach. W tym przypadku w procesie dydaktycznym.

Współczesna dydaktyka, według autora, wymaga między innymi stosowania takich zasad jak:

Zasada pierwsza – nauczanie dotyczy uczniów a nie nauczyciela. Nauczanie współczesne w szkole może być skuteczne pod pewnymi warunkami. Do tych warunków można zaliczyć kilka istotnych czynników, a mianowicie: infrastrukturę szkoły i jej innowacyjność, program nauczania i wychowania odpowiadający współczesnym wyzwaniom i przygotowanie nauczycieli do realizacji programu. Tu należy zauważyć niepodważalną zasadę uczenia uczniów, a nie nauczycieli. Trzeba jednak podkreślić, że nauczyciel, pomimo swego merytorycznego przygotowania, musi permanentnie zgłębiać wiedzę, doskonalić umiejętności dydaktyczne i metody wychowawcze. Pokutuje jeszcze błędne przekonanie, że nauczyciel określonego przedmiotu nie musi pełnić funkcji wychowawcy. Przeciwnie – podczas nauczania każdego przedmiotu, można i należy widzieć element wychowawczy. Istnieje tylko warunek, że nauczyciel przedmiotu musi być dobrze przygotowany do włączenia elementu wychowawczego podczas prowadzenia zajęć. Jeśli element wychowawczy zastosowany podczas realizacji przedmiotu będzie mało skuteczny, nie należy go stosować, gdyż może przynieść odwrotny skutek. Na podstawie swoich wieloletnich doświadczeń wyrobiłem sobie przekonanie, że dobry nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą i autorytetem dla ucznia.

Zasada druga – nie zaczynaj nauczania bez znajomości uczniów i ich potrzeb. Uczeń, jak każdy młody człowiek, ma określone możliwości intelektualne, fizyczne i psychiczne. Oznacza to, że każdy uczeń jest inny i ma inne potrzeby nie tylko materialne. Ponadto nauczyciel powinien znać warunki bytowe ucznia, jego rodziców i ich status społeczny oraz przygotowanie rodziców do wychowania dziecka w różnym okresie jego rozwoju. Nie mogą wychowywać dziecka zarówno nauczyciel, jak i rodzic bez przestrzegania określonych wartości. Tu musi istnieć między nimi ścisła współpraca i zrozumienie, że tylko razem mogą osiągnąć główny cel w interesie podmiotu.

Zasada trzecia – uczeń podejmie wyzwanie edukacyjne jeśli nauczyciel i dyrektor szkoły podejmą wysiłek tworzenia warunków sprzyjających temu ważnemu celowi. Uczeń musi być świadomy tego, że szkoła zapewni mu bezpieczeństwo fi-

zyczne, psychiczne i medyczne, dobre warunki do nauki, przyjazne środowisko, a także kulturę bycia. Ważnym elementem dla ucznia staje się należąca do współpracy nauczyciela z rodzicami. W procesie kształtowania osobowości nie może być wielkich różnic w metodach wychowawczych i stosunku do nauczania. Niezmiernie ważna dla ucznia jest pewność, że w każdym momencie spotka go skuteczna pomoc w przypadku zagrożenia jego osoby na terenie szkoły i w drodze do szkoły oraz ze szkoły do domu.

Zasada czwarta – nauczanie bez pasji i aktywności nie ma założonych rezultatów. Oznacza to, że pasja i aktywność nauczyciela są podstawowymi atrybutami powodzenia. Cechy osobowościowe odgrywają istotną rolę na każdym poziomie kształcenia. Każda jego działalność w procesie nauczania musi być wykonywana z wielkim zamiłowaniem i aktywnością twórczą dając osobisty przykład uczącym się. Jeśli nauczyciel chce w skuteczny sposób wskazać uczniowi drogę, jak żyć i do czego dążyć, musi mieć pewne walory, do których należy m.in. autorytet i duży zasób wiedzy oprócz pasji i aktywności.

Zasada piąta – gdy nie jest jasne, musi być proste. Ta zasada wymaga od nauczyciela wyjątkowego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Tak już w życiu jest, to, co jest trudne, podaje się uczniowi w czystej formie bez logicznego i prostego rozumowania zjawiska. A przecież dziecko pragnie zrozumieć dane zjawisko lub rzecz bez specjalnego wysiłku umysłowego od razu, natychmiast. Do tego nauczyciel musi dokonać swojej interpretacji i każdą rzecz trudną pokazać w sposób prosty, zrozumiały, w praktycznym zastosowaniu.

Zasada szósta – bądź wrażliwy na potrzeby uczniów bez obawy utraty wiarygodności. W tej zasadzie występują: dobrze przygotowany nauczyciel, wrażliwy i czuły na potrzeby ucznia i uczeń, który zawsze jest w potrzebie. Nauczyciel powinien znajdować czas i być blisko dziecka w potrzebie. Nauczyciel staje się wiarygodnym partnerem wtedy, gdy utrzymuje bliski kontakt z uczniem i jego rodzicami, empatycznie wczuwa się w problemy i nastroje ucznia, udziela mu pomocy w trudnych kryzysowych sytuacjach. Ponadto nauczyciel powinien przyjąć rolę przewodnika ucznia i wskazywać mu drogę postępowania w dzisiejszym skomplikowanym świecie. Tego najbardziej uczeń potrzebuje. Chodzi o to, aby obie strony były współtwórcami a nie pionkami w rękach partnera. Taki układ daje dobre, pożądane rezultaty. W tym przypadku nauczyciel przyjmuje rolę eksperta, osoby biegle posługującej się językiem, udzielającej pomocy i wsparcia. Jest on uważnym słuchaczem i obserwatorem, doradcą i przewodnikiem.

Zasada siódma – świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania. Ta zasada polega przede wszystkim na odpowiednim ukierunkowaniu aktywności ucznia, aby mogła ona być wykorzystana do urzeczywistnienia zawartych w programie celów i zadań, uwzględniając potrzeby społeczne i indywidualne

ucznia. Uczeń powinien być przekonany w słuszności podjętego trudu – nauki. On musi dobrze znać drogę swojego rozwoju i jednocześnie wiedzieć, że nauczyciel jest jego drogowskazem. W tym procesie nauczyciel powinien starać się poznać indywidualne zainteresowania ucznia i rozwijać je, aby uwzględniały coraz bardziej obiektywne potrzeby społeczeństwa. Dzięki temu u ucznia kształtują się wartościowe motywacje uczenia się. Nauczyciel powinien stawiać ucznia w sytuacjach problemowych, wymagających dostrzegania niezgodności pomiędzy faktami, a posiadaną wiedzą. Dobre rezultaty daje wdrażanie uczniów do zespołowej formy pracy.

Zasada ósma – systematyczność w nauczaniu. Ta zasada jest powszechna i skuteczna w procesie nauczania i jest złożona ze ściśle powiązanych ze sobą ogniw. Proces nauczania przebiega płynniej i zapewnia lepsze wyniki jeśli jest mniej przerw i dezorganizacji samego procesu dydaktycznego. Warunkiem skutecznego poznawania nowego materiału jest uprzednie ustalenie stanu wiedzy wyjściowej przedmiotu i systematyczne nawiązywanie do wiedzy. Ważne jest ustalenie merytorycznego środka ciężkości lekcji i eksponowanie na jego tle pochodnych wiadomości oraz umiejętności. Prawie każdy temat należy dokładnie podzielić na zagadnienia i podpunkty, a następnie przerabiać kolejno tworząc na końcu całość. Streszczenia i syntetyzujące powtórzenia powinny być używane zarówno na początku, jak i na końcu lekcji. Podczas prowadzenia lekcji należy zwracać uwagę na formę i sposób wyrażania myśli w celu korygowania błędów wdrażania do samodzielnej pracy ucznia. Rozwiązywanie poszczególnych zadań wymagających dłuższego czasu i systematycznego wysiłku należy stopniować trudności tak, aby mobilizować ucznia do pracy.

Zasada dziewiąta – trwałości wiedzy ucznia. Każdy chciałby wiedzę zdobytą w procesie nauczania mieć jak najdłużej. Wiemy, że zdobytą wiedzę z czasem nam „ucieka”, niekiedy w bardzo krótkim czasie. Najczęściej dzieje się tak dlatego, że zdobytą wiedzę nie jest stosowana w praktycznym działaniu lub zdobytą wiedzę społecznie jest bezużyteczna. Aby wiedza była trwała należy wytworzyć pozytywne motywacje uczenia się. Uczeń musi być przekonany do danego przedmiotu. Ponadto uczeń musi brać czynny udział w poznawaniu nowych treści, ćwiczenia mające na celu utrwalenie przedmiotu mogą być stosowane dopiero po ujawnieniu, że uczeń dobrze opanował i zrozumiał materiał podawany na lekcji. Częstotliwość powtórzeń powinna być stosowana zgodnie z przebiegiem krzywej zapomnienia. Większa liczba powtórzeń powinna być bezpośrednio po zapoznaniu się z nowym materiałem. Samodzielne odtwarzanie wiadomości przez ucznia świadczy o dobrym opanowaniu wiedzy i systematyczności jego pracy. Ważnym elementem w stosowaniu tej zasady jest systematyczna kontrola i ocenianie, co pozytywnie wpływa na trwałość wiedzy.

Zasada dziesiąta – operatywność w nauczaniu. Dobry nauczyciel tworzy sytu-

acje wymagające nie tylko przyswajanie i odtwarzanie wiedzy, ale zgodnie z programem nauczania proponuje i wyrabia umiejętności oraz sposoby posługiwania się nimi w pracy szkolnej i pozaszkolnej. Uczeń sam dochodzi do przekonania o słuszności działania, które będą mu niezbędne w przyszłości. Uczeń na pewnym etapie rozwoju zaczyna selekcjonować wiedzę na przydatną w jego dalszym życiu i zbędną społecznie. Oczywiście operatywność ucznia następuje w klasach starszych, w gimnazjum i liceum. Do tego nauczyciel musi go dobrze przygotować, aby wyznaczona droga była dla ucznia pozytywna.

PODSUMOWANIE

Wiek XXI to wiek wiedzy i innowacji we wszystkich obszarach życia współczesnego człowieka na ziemi. Wiele wyzwań i zagrożeń stawiają przed ludzkością nowe wymagania zarówno edukacyjne, jak i organizacyjne. A to oznacza, że współczesny człowiek musi być bezpieczny i wykształcony na miarę współczesnych wymagań. Temu wszystkiemu może sprostać tylko sprawnie działające państwo, mające mądrą politykę i racjonalną strategię jego rozwoju. W tym zawód nauczyciela jest szczególnie i nie da się porównać z żadnym innym. W pracy wychowawczej mamy do czynienia z tym, co jest najbardziej złożone, bezcenne i najdroższe w życiu – z człowiekiem wkraczającym w życie. Od nauczycieli, od ich przygotowania pedagogicznego i mądrości życiowej zależy droga życiowa młodego człowieka i szczęście osobiste. Zatem zadaniem współczesnej szkoły jest edukacja i wychowanie, kształtowanie osobowości i otwartości na świat, a także przestrzeganie systemu wartości. Podane zasady współczesnej dydaktyki nie wyczerpują problemu, gdyż na pewno ich jest więcej i może bardziej doskonałych, ale jeśli te wyżej wyeksponowane zasady będą stosowane z wielką rozważą, proces edukacyjny będzie bardziej skuteczny...

REFERENCES

- Adamowicz, E. (2012). Kompetencje współczesnego dyrektora szkoły. Zeszyty naukowe. Ryki.
- Palczewska, S. (2012). Nauczyciel w szkole XXI wieku. Zeszyty naukowe. Ryki: LSW.
- Pałgan, I. (2012). Nauczyciel - edukator i wychowawca, czy tylko edukator. Zeszyty naukowe. Ryki: LSW.
- Wojtyła, K. (1985). Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne. Kraków.

TEACHER, AND SCHOOL - THEIR ETHOS AND SAFETY
NAUCZYCIEL, SZKOŁA ICH ETOS I BEZPIECZEŃSTWO

dr hab. inż. Jerzy Zawisza, prof. WSGE
Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie
jerzyszawisza19@wp.pl

ABSTRACTS

School, young people and teachers are values of particular concern eligible for national protection as not free from risks. From the intellectual development of the nation, which is forged in school depends success of us all, hence that great role of teachers, parents and other organizations that have an impact on shaping the attitudes of young people, because school's mission is the public ancillary role, hence the modern understanding of school's safety involves a wide spectrum, which should be considered in three dimensions: subjective, objective and future.

The role of the school, as claimed leading members of this concept from Durkheim to Parsons, is to convey and instill social values in students, as well as prepare them for the tasks they will perform in the adult society. Schools integrate and select in the same time. According to this concept, in the classroom, thanks to teachers, takes place a process of transmission of social values into the heads of students. From long time were made attempts to create the perfect model of teacher in the form of personal sketches, to emphasize the internal values, which always determine that in the teaching profession lies an ideal element, which can not be verbalized.

Szkoła, młodzież i nauczyciele to wartości szczególnej troski podlegające ochronie przez państwo, ponieważ od rozwoju intelektualnego narodu, jaki jest wykuwany w szkole, zależy pomyślność nas wszystkich. Stąd wielka rola nauczycieli, rodziców i innych organizacji mających wpływ na kształtowanie postaw młodzieży. Misją szkoły jest jej służebna rola publiczna, stąd współcześnie pojmowanie bezpieczeństwa szkoły zakłada jego szerokie spektrum, które można rozpatrywać w trzech wymiarach: podmiotowym, przedmiotowym i przyszłościowym.

Role szkoły, jak twierdzili czołowi reprezentanci tej koncepcji od Durkheima po Parsonsa, jest przekazanie i wpojenie uczniom wartości ogólnospołecznych, a także przygotowanie ich do zadań, jakie będą pełnić w dorosłym społeczeństwie. Zatem szkoły integrują i selekcionują zarazem. Zgodnie z tą koncepcją w klasie

szkolnej dzięki nauczycielom odbywa się proces transmisji wartości ogólnospołecznych. Od dawna podejmowane były próby tworzenia wzoru idealnego nauczyciela w postaci szkiców osobowych, uwydatniania walorów wewnętrznych, decydujących zawsze o tym, że w zawodzie nauczyciela tkwi pewien pierwiastek idealny, którego nie da się zwerbalizować.

KEY WORDS

Authority, ethics, school's safety, school's ancillary, teacher, tutor of generations, the value of human, universalism, moral professionalism,

Autorytet, etyka, bezpieczeństwo szkoły, służebność szkoły, nauczyciel, wychowawca pokoleń, wartość człowieka, uniwersalizm, moralny profesjonalizm.

WSTĘP

Każde państwo w trosce o własne bezpieczeństwo ustala zbiór wartości wewnętrznych, które powinny być chronione przed zagrożeniami, i przyjmuje odpowiedzialność do nich zespół środków zabezpieczających. Jedną z tych wartości jest bezpieczeństwo publiczne. Obowiązek jego kształtowania spoczywa zarówno na administracji rządowej, jak i na samorządowej. Szkoła, młodzież i nauczyciele to wartości szczególnej troski podlegające ochronie przez państwo, ponieważ nie są wolne od zagrożeń, a od rozwoju intelektualnego narodu, jaki jest wykuwany w szkole, zależy pomyślność nas wszystkich. Stąd wielka rola nauczycieli, rodziców i innych organizacji mających wpływ na kształtowanie postaw młodzieży. Współcześnie pojmowanie bezpieczeństwa zakłada jego szerokie spektrum, stąd bezpieczeństwo szkoły można rozpatrywać w trzech wymiarach: podmiotowym, przedmiotowym i przyszłościowym.

Wymiar podmiotowy wyróżnia bezpieczeństwo narodowe (państwa) i międzynarodowe w obszarze lokalnym, regionalnym bądź globalnym, a także gdzie i w jakim miejscu przynależności administracyjnej usytuowana jest szkoła.

Wymiar przedmiotowy oznacza utworzenie warunków do zachowania własnej tożsamości i aktywności oraz autonomii w środowisku, w którym szkoła funkcjonuje.

Wymiar przyszłościowy oznacza budowany system bezpieczeństwa, który ma spełniać oczekiwania społeczności wobec wyzwań i zagrożeń w skali mikro i makro, tj. na obszarze jednego państwa i grupy państw, w tym także na obszarze funkcjonowania szkoły i musi uwzględniać dynamizm i zmienność uwarunkowań bezpieczeństwa w jej otoczeniu, a jednocześnie bezpieczeństwo uczniów i nauczycieli. Bezpieczeństwo oznacza inaczej ciągłą działalność człowieka, społeczności lokal-

nych, państw i organizacji międzynarodowych w tworzeniu pożądanego stanu. Tak pojmowane znaczenie bezpieczeństwa szkoły w wymiarze filozoficzno-naukowym jest pojmowaniem go jako naczelnej potrzeby i wartości człowieka oraz jego istnienia (Pokruszyński, 2010, ss. 8-10). Platon, wielki myśliciel, wychodził z założenia, że jeden człowiek nie może uprawiać równocześnie wielu czynności; wielokrotnie podkreślał regułę, że nie należy wychowywać człowieka w sposób jednostronny – rozwijać jednych i jednocześnie zaniedbywać innych cnót. Należy natomiast dbać zarówno o stronę duchową, jak i fizyczną, dążąc do ukształtowania harmonijnej osobowości, co prowadzi do rozkwitu i szczęścia człowieka oraz społeczeństwa, zapewnia dobrobyt i dobrą organizację państwa. (Platon, 1998, s. 213).

NAUCZYCIEL I JEGO ZAWÓD

Od wieków podejmowano próby tworzenia wzoru idealnego nauczyciela w postaci szkiców osobowych, uwydatniania walorów wewnętrznych, decydujących zawsze o tym, że w zawodzie nauczyciela tkwi pewien pierwiastek idealny, którego nie da się zwerbalizować. Były to poszukiwania o etycznej naturze, mające na celu sprecyzowanie osobowej i moralnej sylwetki człowieka wykonującego zawód nauczyciela. Jednocześnie jednak należy również przyjąć za oczywisty fakt, że wzór nauczyciela postrzegany w kategoriach moralnych utożsamia się z moralnym wzorem człowieka, którego kształtuje przede wszystkim współczesność. Cały ten proces nie dokonuje się w odosobnieniu. Nauczyciel przeobraża się w uzależnieniach społecznych, we wzajemnych odniesieniach kulturowych. Istota tkwi w tym, że bez względu na owe uwarunkowania nauczyciel powinien pozostawać równocześnie sobą, nie gubiąc nic z własnego „ja”, a jedynie je doskonalić (Legowicz, 1975, s. 133).

Rola nauczyciela to system norm i oczekiwań utrwalonych w świadomości społecznej. Oczekiwania te określają, co nauczyciel powinien robić, jak myśleć, jak się zachowywać, jakimi odznaczać się psychofizycznymi predyspozycjami itd. Społeczeństwo jest chore, jeśli nie przejawia zainteresowania tymi, którzy zajmują się uczeniem dzieci. Werbalizacja i poddanie osądowi społecznemu ideału nauczyciela jest fundamentalna. Ten radykalny maksymalizm wynika z przekonania, że nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale przede wszystkim czyni z indywidualum ludzkiego człowieka. Motywem przewodnim wszystkich wypowiedzi Kotarbińskiego poświęconych temu zagadnieniu jest jedność kształcenia i wychowania w działalności nauczycielskiej, która dopiero czyni nauczyciela. Nauczycielstwo jest według prof. Kotarbińskiego ważnym czynnikiem socjalizującym człowieka (Kotarbiński, 1987, ss. 295-298). Praca nauczycielska, tak doniosła dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, stawiać musi przed jej adeptami równie wysokie wymagania. Wymagania zarówno natury moralnej jak i profesjonalnej.

Zasady dobrej pracy tj. efektywności działań, produktywność, ekonomika czasu, materiały i energia zakładają uznanie oczywistego faktu, że współtwórcą dóbr materialnych jest nie tylko ten, kto bezpośrednio je produkuje, ale każdy, którego działalność zostaje włączona w określony związek przyczynowy, w wyniku którego powstaje końcowy produkt. Można zaryzykować twierdzenie, że odpowiedzialność nie musi zaistnieć w świadomości nauczyciela jako pojęcie i zjawisko na tyle istotne, aby poświęcać mu wiele uwagi. Rozumienie tego zjawiska często nie wykracza poza wielokrotnie opisywany osądowy negatywistyczny schemat.

Obowiązujący powszechnie schemat czyn – przewinienie – odpowiedzialność może przyczynić się do ograniczenia aktywności podmiotu. Świadomość, że za konkretnymi działaniami stoi zawsze możliwość bycia pociągniętym do odpowiedzialności, z pewnością nie zachęca do podejmowania nowych zadań. Na szczęście istnieją także zupełnie odmienne sposoby opisywania i rozumienia odpowiedzialności. Czy jednak odpowiedzialność na nowo zinterpretowana, ukazana pozytywnie jako międzyludzka relacja skierowana w przyszłość, ma szansę odzyskać należne jej miejsce w rozważaniach o współczesnych nauczycielach, niewątpliwie uczeń stawia nauczyciela przed koniecznością udzielenia odpowiedzi i jest to konieczność moralna. Brak odpowiedniego zasobu wiedzy ucznia nie pozwala nauczycielowi przejść nauczycielowi obojętnie koło tego problemu. Jeżeli nauczyciel zacznie odpowiadać, dowiedzie, że jest odpowiedzialny. Nie jest to jednak sytuacja jednorazowa, pytania i odpowiedzi powtarzają się, pojawia się dialog, uczeń zaczyna ufać, że jego pytania, jego bieda i słabość nie pozostaną niezauważone. Po tych pytaniach i odpowiedziach uczeń i nauczyciel nie są już tacy sami jak wcześniej, coś sobie zawdzięczają. Nauczyciel, dając odpowiedź, dowiaduje się z bezpośredniego doświadczenia, co znaczy być dobrym, uczeń dzięki odpowiedziom nauczyciela dostrzega, że jest dla niego ważny, że może mu ufać, że nie jest sam, doświadczając odpowiedzialności nauczyciela, dialog taki ustanawia postrzeganą nową międzyludzką więź – dialogu i odpowiedzialności, którą wyrazić można w następującym stwierdzeniu: „Jesteśmy, jacy jesteśmy, poprzez siebie, i poprzez siebie jesteśmy tam, gdzie jesteśmy” (Kowal, 2004, ss. 128-134). Nauczyciel uczy i wychowuje także wtedy, kiedy nie pełni roli nauczyciela, kiedy sam nawet nie zdaje sobie z tego sprawy, będąc dla ucznia jedynie dorosłym pozostającym w jego najbliższym środowisku. Oddziałuje on również swoim sposobem zachowania, stosunkiem do życia, nie tylko w klasie szkolnej, ale również na boisku, w drodze do domu czy miejscu zamieszkania. Nie da się oddzielić nauczyciela-osoby oficjalnej od nauczyciela-osoby prywatnej. W tym, co mówi do uczniów i czyni w stosunku do nich, przejawiają się nie tylko nałożone na niego zadania, lecz manifestuje się cała jego osobowość, jego poglądy, przekonania, ideały i wartości. Nauczyciel uczy i wychowuje własnym przykładem kulturalnego i moralnego życia

oraz postępowania. Idąc za określeniem definicji etosu, „etos” będący terminem etycznym ma dwa podstawowe znaczenia. Po pierwsze oznacza poprawność moralną faktycznego zachowania się jakiejś grupy ludzi w określonym środowisku, ocenianą z punktu widzenia osobistych zapatrywań i przekonań moralnych tychże ludzi, to jest w świetle istniejących reguł w ich świadomości i subiektywnie uznanych przez środowisko. Po drugie, przez etos rozumie się faktyczne zachowania się ludzi w świetle norm obiektywnie obowiązujących (Zuberbier, 1985, s. 160).

W ramach pewnej konkluzji tego wątku rozważań można by powiedzieć, że wszystkie zasygnalizowane tu problemy sprowadzają się do rzetelnego dopełniania nauczycielskich powinności, których źródłem jest świat wartości. W zawodzie nauczyciela czynnikiem wychowawczym jest autorytet nauczyciela, który łączy się z istnieniem określonych cech wynikających bezpośrednio z jego osobowości. Autorytet spełnia rolę wzorca osobowego dzięki interakcyjnemu charakterowi. Jako wynik jedno lub dwustronnej interakcji między dwoma osobami prowadzi do sytuacji, w której przebiegu jedna ze stron kształtuje lub modeluje swój sposób myślenia czy zachowania zgodnie ze wzorami myślenia drugiej strony. W tym miejscu przejawia się asertywność we wzajemnym zachowaniu nauczyciela i ucznia oraz sposobie porozumiewania się opartym na preferowaniu szczerego zachowania, wzajemnej życzliwości, szacunku, czy – zdaniem niektórych – partnerskich relacji.

Należy tu szczególnie podkreślić wagę dojrzałej postawy etycznej współczesnego pedagoga. Z definicji etyki zawodowej nauczyciela wynika, że jest ona ściśle powiązana z pracą nauczyciela. Istnieje zatem potrzeba ściślejszego wyznaczenia tych dziedzin pracy zawodowej, które podlegają ocenom moralnym – wówczas można je rozpatrywać w następujących obszarach:

- na tle powinności i obowiązków moralnych względem uczniów;
- na tle powinności i obowiązków wobec siebie i zawodu;
- na tle powinności i obowiązków względem innych nauczycieli;
- na tle powinności i obowiązków względem rodziców i szerszego otoczenia społecznego.

Etyka zawodu nauczycielskiego z pewnością przynależy do szeroko rozumianej etyki pracy, przy czym przekracza jej granic ontologicznych i epistemologicznych, gdyż nie ogranicza się tylko do moralnych aspektów pracy samego nauczyciela, czyniąc z niej szczególny rodzaj bytu. Ze względu na wyjątkowość procesu dydaktyczno-wychowawczego obejmuje swym zasięgiem zagadnienia związane zarówno z teorią wartości moralnych (aksjologią), teorią postępowania moralnego (deontologią) jak i teorią sprawności moralnych (aretologią). Podkreślenia wymaga fakt, że autorytet łagodzi lub likwiduje konflikty i zagrożenia poprzez kierowanie, aktywizowanie i komunikowanie się dzięki kompetencjom oraz możliwościom stwa-

rzania atmosfery zaufania i możliwości wpływu (Jankowska-Rosadzińska, 1999, ss. 111-113).

ETOS SZKOŁY JAKO PODSTAWOWEJ KOMÓRKI SYSTEMU EDUKACYJNEGO

W literaturze przedmiotu socjologii można znaleźć określenie rodziny jako fundamentalnej części składowej każdego społeczeństwa. Analogicznie można odnieść, że szkoła to podstawowa komórka każdego systemu edukacyjnego.

Każda szkoła jest grupą społeczną złożoną z nauczycieli i uczniów. We współczesnych społeczeństwach szkoła została obudowana wieloma instytucjami:

- administracją oświatową,
- uczelniami kształcącymi nauczycieli,
- wydawnictwami przygotowującymi podręczniki,
- organizacjami współpracującymi ze szkołami.

Jest zrozumiałe, że pogłębienie rozumienia istoty funkcjonowania szkoły jako mikrosystemu daje nam literatura z dziedziny pedagogiki.

W socjologii edukacji szkoła jako mikrosystem przez wiele lat pozostawała w cieniu analiz całego systemu edukacyjnego, a odpowiedzialnością za ten fakt można obarczyć kierunki myślenia związane z funkcjonalizmem. Przedstawiciele wielu teorii i kierunków socjologicznych pozostawili po sobie rozważania i prace badawcze dotyczące instytucji wychowujących młode pokolenia (Feinberg, Soltis, 2000, ss. 118-120).

Żadna z teorii nie odcisnęła się tak silnie na myśleniu i praktyce edukacyjnej jak funkcjonalizm. Poszukując sposobów wyjaśnienia działania społeczeństwa jako całości, przedstawiciele tego kierunku w socjologii zwrócili szczególną uwagę na procesy socjalizacji, a zwłaszcza systemy oświatowe.

Rolą szkoły, jak twierdzili czołowi reprezentanci tej koncepcji od Durkheima po Parsonsa, jest przekazanie i wpojenie uczniom wartości ogólnospołecznych, a także przygotowanie ich do zadań, jakie będą pełnić w dorosłym społeczeństwie. Szkoły zatem integrują i selekcionują zarazem. Zgodnie z tą koncepcją w klasie szkolnej dzięki nauczycielom odbywa się proces transmisji wartości ogólnospołecznych do głów uczniów. Według funkcjonalistów szkoły pełnią zasadniczą rolę w zapewnianiu prawidłowego działania społeczeństwa.

W ramach teorii strukturalno-funkcjonalistycznej nie ma potrzeby wyróżniania poziomu analizy zachowań uczestników systemu. Ich działania są bowiem zdeterminowane przez obowiązujące reguły. Po odchyleniu od istniejących norm stają się patologią. Ten styl analiz ma uzasadnienie w społecznościach, które na tyle ściśle organizują życie swoim członkom, że sytuacja wyboru zdarza się rzadko

i raczej mamy do czynienia z ludźmi, którzy w większości się dostosowują, a tylko nieliczni dostosować się nie mogą lub nie chcą. W ramach tego paradygmatu edukacja z jednej strony została ustawiona na piedestale jako element odpowiedzialny za spójność społeczeństwa i jego sprawne funkcjonowanie, z drugiej jednak pełni wyłącznie rolę pomocniczo-wykonawczą wobec całego systemu społecznego. Ten sposób myślenia o systemie edukacji i samej szkole przetrwał krytykę funkcjonalizmu i stanowi nadal podstawę dla wielu praktyków decydujących o kształcie systemów szkolnych. W tym nurcie myślenia o edukacji nadal patrzy się na szkoły i na kadrę nauczycielską jako na narzędzia, tyle że w przeciwieństwie do teorii funkcjonalistycznych, niedziałające w imieniu całego społeczeństwa, ale na rzecz warstw dominujących. Nastąpiło więc odwrócenie hierarchii w myśleniu o relacjach między systemem szkolnym a tym, co dzieje się w szkole. Nauczycieli nie traktuje się już jedynie jako pośredników w procesie przekazywania „z góry na dół” pakietu wiedzy i wartości, ale i pozyskiwanie oddolne problemów związanych z ich przekazywaniem (Zahorska, 2002, s. 34). Przedstawiciele tego kierunku myślenia o edukacji starają się zrozumieć strategie postępowania obu szkolnych społeczności. Analizuje się również tzw. „ukryty program” szkoły. Taką perspektywę rozczłonkowanego świata szkolnego, pełnego konfliktów, walki interesów rozwinęły tak zwane teorie oporu Henry’ego Giroux i Petera Mc Larena. W Europie inspiracją do badań wskazujących na powiązania między interesami władzy a systemem edukacji były koncepcje Michela Foucaulta. Równocześnie dostrzega się wysiłki ukierunkowane na odnalezienie teoretycznych podstaw nowego modelu oświaty. Model ten zależy głównie od stanu cywilizacyjnego zaawansowania społeczeństwa, należy też pamiętać, że kształcenie dzieci i młodzieży w różnych epokach historycznych realizowane było w inny sposób:

- zmieniały się języki nauczania,
- uczniowie pochodzili z różnych warstw społecznych,
- zmieniały się sposoby finansowania nauki,
- zmieniały się również miejsce, czas nauki,
- zmieniało się podejście do programów nauczania.

Najbardziej rewolucyjne zmiany wiązać się będą z realizacją modelu szkoły społeczeństwa informacyjnego. W ostatnich latach coraz mocniej jest akcentowana wizja nowoczesnej oświaty opierającej się na teorii społecznego konstruktywizmu, w którym wiedza jest społecznym wytworem podtrzymywanym przez środowisko rówieśników i która może być mierzona i poddawana operacjom statystycznym, a raczej jest kształtowana poprzez istnienie konsensusu w wyniku interakcji społecznych. Obecnie jesteśmy świadkami tworzenia się „nowego ładu społecznego”, nowych wartości wyrażających cele ludzkich dążeń. Oświata w jakiejś mierze jest

częścią ogólnego ładu społecznego i ów ład ją odzwierciedla i utrwała. Gwałtowne załamanie się dotychczasowego porządku ustrojowego w naszym państwie i społeczeństwie zmusiło do poszukiwania nowej filozofii edukacyjnej i kształtowania wizji oświaty w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych, gospodarczych, ekonomicznych i ideowych. Ustawowym zadaniem szkoły, obok nauczania, jest wychowanie młodego człowieka. (Ustawa o Systemie Oświaty z 7.09.1991 r.). Szkoła polska zawsze była szkołą wychowującą, jej historię tworzyło wielu wspaniałych wychowawców młodzieży. Pozostawili oni po sobie uczniów oraz wiele dzieł pisanych, dostarczających wzorców kolejnym pokoleniom nauczycieli.

Znamienną rolę odgrywa system wychowawczy, który zapewnia w szczególności:

- realizację prawa każdego obywatela do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny.

Wychowanie zostało uznane w tej sytuacji za wyłączny przywilej i obowiązek domu rodzinnego ucznia. Stąd też współcześnie wychowanie szkolne domaga się odrodzenia. W ostatnich latach sprowadzono wychowanie w szkole do działań opiekuńczych i dyscyplinujących uczniów, utracono także kontrolę nad wpływami nieformalnych grup rówieśniczych. Działania dyscyplinujące podejmowane są przez nauczycieli w celu zapewnienia prawidłowego toku zajęć dydaktycznych, a częściowo też w celu podtrzymania swojego autorytetu (Ćmiel, 2011, s. 213). Obserwowane współcześnie wzmożenie tych działań jest przejawem bezradności nauczycieli wobec trudnych do zaakceptowania zachowań uczniów oraz skutków narastania w wielu środowiskach patologii społecznych.

Wielu nauczycieli przyznaje się, że większość ich wysiłków skierowana jest na utrzymanie minimum dyscypliny w klasie szkolnej. Zabiegi dyscyplinujące – porządkujące zachowania w grupie, a więc w szkolnej praktyce niezbędne – mogą mieć negatywny wpływ wychowawczy w przypadku, gdy dominują w kontaktach osobowych.

Stawiają one wówczas nauczyciela w opozycji do ucznia, a w odczuciu młodych ludzi czynią szkołę nieprzyjazną (Kukułkiewicz, 1985, s. 12).

Oddziaływanie grup rówieśniczych na uczniów wypełniają często pustą dziś przestrzeń kontaktów osobowych ucznia z dorosłymi: domownikami i nauczycielami.

Z powodu negatywnych skutków tych oddziaływań poszerza się w szkołach zasięg oddziaływania patologii społecznej. Dlatego coraz większą popularność zdobywają wśród nauczycieli programy profilaktyczne, a także ćwiczenia zachowań: asertywności, komunikacji interpersonalnej czy mediacji. Programy profilaktyczne nie dotyczą jednak najistotniejszych przyczyn alienacji młodego czło-

wieka. Wychowanie jest przede wszystkim kształtowaniem człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia i aktywności. Proces wychowawczy następuje przez harmonijny rozwój wrodzonych cech fizycznych, moralnych oraz intelektualnych człowieka (Arciszewska, Dziurzyński, Jurewicz, 2011, ss. 198-207). Wychowanie winno zmierzać do wyrobienia w człowieku „coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego życia” przez nieustanny wysiłek i w osiąganiu prawdziwej wolności. Można to osiągnąć poprzez rozwój różnych form systemu edukacji, a mianowicie:

1. Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej, wspomagając w tym zakresie obowiązki rodziców, powinni zmierzać do tego, aby uczniowie w szczególności znajdowali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, duchowym;
2. Nauczyciel, mając na uwadze osobowy rozwój ucznia, powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw;
3. Edukacja w szkole podstawowej, wspomagając rozwój dziecka jako osoby i wprowadzając go w życie społeczne, powinna przede wszystkim rozwijać poznawcze możliwości uczniów, rozwijać i przekształcać spontaniczną motywację poznawczą, wrażliwość estetyczną, zdolność odróżniania świata rzeczywistego od wyobrażonego, umiejętność dziecka poznawania siebie, zapewniać warunki do harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, wspomagać rozwój dziecka, stwarzać warunki do rozwijania samodzielności, obowiązkowości, podejmowania odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie;
4. Głównym celem edukacyjnym powinno być wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia.

ZAKOŃCZENIE

Pokazane priorytety, hierarchia i przewartościowania, w ramach szeroko pojętej edukacji i wychowania mają bezpośredni związek ze zmianą transformacji społecznej w naszym kraju, która w założeniu winna służyć rozwojowi człowieka, coraz bardziej nasyconemu paradygmatem edukacji podmiotowej, w którym istotną staje się osoba, człowiek biorący w niej udział. Coraz większym przeobrażeniem ulega (wprawdzie nie bez oporów) świadomość środowisk pedagogicznych o istocie i znaczeniu bezpieczeństwa jako formy oddziaływania nauczycieli, rodziców, samorządów w kreowaniu bezpiecznej szkoły w nowej architekturze przestrzeni pedagogicznej.

W związku z tym rodzą się nowe możliwości naukowej analizy wszystkich ro-

dzajów działalności zawodowej nauczycieli-pedagogów tradycyjnie ukierunkowanej na kształtowanie człowieka; obecnie – nowej jego jakości (Prokopiuk, 2003, s. 155).

REFERNCES:

- Bocheński, J. M. (1993), Co to jest autorytet? [w:] Logika i filozofia. Warszawa: PWN
- Ćmiel, S. (2011), Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Day, C. (2007), Rozwój zawodowy nauczyciela. Gdańsk: Wydawnictwo GWP LIBER
- Dziurzyński, K. (2011), Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych. [w:] Arciszewska, E., Dziurzyński, K., Jurewicz, M. (red.), Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Erasmus, E. (2011), Dylematy sukcesów, awansów i karier w okresie transformacji. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Feinberg, W., Soltis, J. F. (2000), Szkoła i społeczeństwo, Warszawa: Wydawnictwo WSPiP
- Jan Paweł II, (1999), Homilia wygłoszona podczas mszy świętej w Łowiczu 14 czerwca 1999, [w:] Bóg jest miłością. Warszawa: Edipresse Polska S.A.
- Kałużyński, M. (2001), Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2
- Kotarbiński, T. (1991), Myśli i słowa. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP
- Kowal, S. (2004), Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP
- Legowicz, J. (1975), O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania. Warszawa: PWN
- Michalski, J. (1997), Pełnienie roli nauczyciela a poszukiwanie własnej tożsamości. [w:] Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji, (red.), T. Bajkowski, A. Nałaskowski, Toruń: Wydawnictwo UT
- Nowak, E., Nowak, M. (2011), Zarys teorii bezpieczeństwa narodowego, Warszawa: Difin
- Migała, P. (2011), Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001), Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły. Toruń:

Wydawnictwo Adam Marszałek

Pokruszyński, W. (2010), Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa. Józefów: WSGE

Prokopiuk, W. (2003), Kariera kategorii „wychowanie jako rozwój” we współczesnej architekturze przestrzeni pedagogicznej, [w:] Edukacyjne problemy czasu globalizacji, (red.), A. Karpińska, Białystok: Wydawnictwo Akademickie „Trans Humana”

Stepulak, M. Z. (2007), Psycholog jako zawód zaufania społecznego. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL

Szluz, B. (2001), Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej. Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe AP

Williams, Poul, D. (2012), Studia bezpieczeństwa, Kraków: Wydawnictwo UJ

Wójcik, A. (2007), Asertywność w pracy nauczyciela. [w:] Nauczyciel kompetentny. (red.), Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin: Wydawnictwo UMCS

THE DISCOURSE ABOUT SECURITY. SCHOOL AS A SPECIAL SECURITY ZONE
DYSKURS O BEZPIECZEŃSTWIE. SZKOŁA JAKO SPECJALNA STREFA
BEZPIECZEŃSTWA

Tomasz Wrzosek

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych im. ks. Józefa Majki w Mińsku Mazowieckim
Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora
tomek.wrzosek@gmail.com

ABSTRACTS

The article is devoted to an analysis of a Polish public discourse on school safety. In an attempt to confront this issue, the author refers to concepts of risk society and politics of fear. These two terms are fundamental to understanding why the matter of safety is so widely discussed in the public sphere. Using critical discourse analysis, the author points several key players making up the discourse on school safety: government institutions, schools and the media. By analyzing messages sent by each, he characterizes their discourses and shows the accompanying social context. The author emphasizes that the discourse of the authorities, unlike the sensational media discourse, is professional and the role of government in making schools safe is based on the principle of subsidiarity. Subsequently, he proves that discourse created by the authorities is determined by statutory tasks of the school and concludes that safe school should be a result of cooperation between the school itself and various bodies from its environment. Finally, the author notes that the fundamental weakness of this discourse can be not recognizing the relationship between social inequalities and safety at school.

Artykuł poświęcony jest analizie polskiego dyskursu publicznego dotyczącego bezpieczeństwa w szkole. Autor odnosi problematykę bezpieczeństwa do dwu pojęć: społeczeństwo ryzyka oraz polityka strachu jako kluczowych terminów pozwalających wyjaśnić intensywną obecność problematyki bezpieczeństwa w sferze publicznej. Posługując się krytyczną analizą dyskursu, wskazuje na kilka kluczowych podmiotów tworzących dyskurs o bezpieczeństwie w szkole: instytucje władzy, szkoły, media. Badając wypowiedzi tworzone przez te instytucje, pokazuje cechy charakteryzujące dyskursy tworzone przez poszczególne podmioty oraz społeczny kontekst im towarzyszący. Podkreśla, że dyskurs władzy, w odróżnieniu od sensacyjnego dyskursu medialnego, ma charakter profesjonalny, a rola instytucji rządowych i samorządowych w tworzeniu bezpiecznej szkoły opiera się na

zasadzie pomocniczości. Autor dowodzi, że dyskurs tworzony przez władze różnego szczebla, determinowany jest przede wszystkim ustawowymi zadaniami szkoły, a bezpieczna szkoła jawi się w wypowiedziach formułowanych przez władze jako efekt współpracy różnych podmiotów: samej szkoły i jej otoczenia. Jego podstawową słabością jest niedostrzeganie związku między nierównościami społecznymi, a bezpieczeństwem w szkole.

KEY WORDS:

security, school, risk society, politics of fear, discourse analysis, social inequalities

bezpieczeństwo, szkoła, społeczeństwo ryzyka, polityka strachu, nierówności społeczne

WPROWADZENIE

Termin bezpieczeństwo funkcjonuje w dyskursie publicznym w wielu kontekstach, odnoszony jest do różnych poziomów i wymiarów życia społecznego: od globalnego do indywidualnego. Widoczne jest to także w refleksji naukowej: w ostatnich latach pojawiły się kierunki studiów, takie jak bezpieczeństwo wewnętrzne i bezpieczeństwo narodowe, które funkcjonują dzięki wyodrębnieniu w ramach nauk społecznych – nauk o bezpieczeństwie. Doskonałym przykładem refleksji naukowej nad bezpieczeństwem jest artykuł Andrzeja Wawrzusiszyna (2012) będący syntetycznym podsumowaniem teoretycznej wiedzy z tego zakresu. Celem niniejszego artykułu jest analiza dyskursu publicznego dotyczącego bezpiecznej szkoły. Badaniu zostaną poddane praktyki dyskursywne podmiotów zajmujących się problematyką bezpieczeństwa w szkole. Zostanie tu również podjęta próba odpowiedzi na pytanie o znaczenie intensywności pojawiania się problematyki bezpieczeństwa w dyskursie publicznym.

Próbując wyjaśnić samą intensywną obecność problematyki bezpieczeństwa można przywołać dwie idee, które pojawiły się w obszarze analiz współczesnego społeczeństwa: polityka strachu (Furedi, 2005) i społeczeństwo ryzyka (Beck, 2004). Pierwsza idea związana jest z przekonaniem, że poczucie zagrożenia jest konstruowane przez różne podmioty w celu realizacji swoich interesów politycznych i ekonomicznych. Zwykle kojarzona jest z polityką na najwyższym szczeblu władzy np. z polityką G. W. Busha. Działania podejmowane przez niego i grono jego współpracowników często usprawiedliwiano różnego rodzaju zagrożeniami, z których na pierwszym miejscu wymieniane było zagrożenie terroryzmem. Zarówno interwencje wojskowe jak i wzmożone środki bezpieczeństwa w Stanach Zjednoczonych prowadzące do ograniczenia wolności obywateli uzasadniano koniecznością zapewnienia bezpieczeństwa. Za Frankiem Furedi (2005) można jed-

nak na tę problematykę spojrzeć bardziej globalnie. Pojmuje on tę kwestię nieco szerzej, mówiąc o kulturze strachu, której częścią jest polityka strachu:

„Polityka strachu wydaje się dominować w życiu publicznym społeczeństw zachodnich. Staliśmy się biegli w zastraszaniu się nawzajem i okazywaniu strachu. (...) Od żywności, którą spożywamy po obawy o nasze dzieci, bycie przestraszonym stało się kulturowo usankcjonowaną pozą, która przenika wszystkie aspekty życia” (Furedi, 2005, s. 2)[Przekład własny]

Strach i niepokój są z tej perspektywy stałymi towarzyszami życia jednostek. Dotyczą zagrożeń, których prawdopodobieństwo wystąpienia jest duże, jak i tych mało prawdopodobnych lub wyimaginowanych. Boimy się przestępców, utraty pracy, różnego rodzaju obcych, a także terrorystów. Poczucie zagrożenia ułatwia z kolei akceptację różnego rodzaju ograniczeń wolności obywatelskich, czego przykładem jest polskie prawo dotyczące zgromadzeń.

Druga idea - społeczeństwo ryzyka - wyjaśnia sytuację nowoczesnego społeczeństwa jako wytwarzającego realne zagrożenia. Chociaż życie ludzi nigdy nie było wolne od niebezpieczeństw, to zagrożenia, które czyhały na jednostki i społeczeństwa w epoce przednowoczesnej miały zwykle charakter zewnętrzny, co nie zmienia faktu, że mogły być równie destrukcyjne jak te współczesne. Dziesiątkujące populacje epidemie lub różne katastrofy naturalne zwykle nie miały związku z działalnością człowieka. Jak pisze Ulrich Beck (2004):

„Współczesne rodzaje ryzyka i zagrożenia różnią się w sposób istotny od – zewnętrznie często podobnych – zagrożeń z okresu średniowiecza przez swoją globalność (człowiek, zwierzęta, rośliny) i nowoczesne przyczyny. Mowa o ryzyku związanym z modernizacją. Stanowi ono ryczałtowy produkt industrialnej maszyny postępu i wraz z jej dalszym rozwojem ulega systematycznemu zwiększeniu (s. 30).”

Beck skupia się zatem na globalnych zagrożeniach produkowanych przez nowoczesne społeczeństwo, takich jak zagrożenie ekologiczne, nuklearne, terrorystyczne, jednak nie będzie nadużyciem zastosowanie tego sposobu myślenia do analizy zagrożeń związanych z funkcjonowaniem szkoły, której kształt jest z pewnością ściśle związany z nowoczesnością. Współczesna szkoła, powstała przez zaakceptowanie przez społeczeństwo powszechnego obowiązku szkolnego, jest efektem ludzkiej działalności i jak każda działalność niesie ze sobą ryzyko. Postawmy zatem pytanie: czym jest szkoła? W kontekście problematyki bezpieczeństwa można zdefiniować ją jako kontrolowaną przestrzeń, w której czasowo skupiona jest duża liczba osób, w znacznym stopniu zorganizowanych. Ta wydzielona przestrzeń wypełniona jednostkami wchodzącymi w interakcje ze sobą i z otoczeniem szkoły jest przedmiotem troski wielu podmiotów, które produkują i/lub reprodukują dyskurs o bezpieczeństwie w szkole.

Analiza dyskursu jest jedną z wielu metod badawczych uznawanych za skuteczne narzędzie badania zjawisk społecznych. Chociaż swoje źródła ma w literaturoznawstwie, to badacze społeczni zaadoptowali ją dla potrzeb analiz społecznych. Dostrzeżono bowiem siłę, z jaką dyskurs oddziałuje na życia jednostkowe i zbiorowe. Jak pisze Anna Horolets (2008):

„W teoriach socjologicznych końca dwudziestego wieku dyskursywny wymiar działania i struktury społecznej znajduje się na pierwszym planie. Język jest obecny we współczesnej teorii społecznej albo jako metafora potrzebna do opisu relacji struktura-działanie, albo jako ważny czynnik życia i zmiany społecznej. Dyskursowi (językowi, komunikowaniu) przypisuje się doniosłą rolę w kształtowaniu relacji społecznych. Dyskurs awansował z pozycji zwierciadła, odbicia i reprezentacji relacji społecznych na pozycje twórcy tych relacji” (s. 5).

Siłę dyskursu można porównać do siły Durkheimowskich faktów społecznych, niezależnych od jednostek elementów rzeczywistości, które każda z nich, uczestnicząc w różnych sferach życia społecznego, zastaje jako dane. Jedynie niektóre jednostki lub podmioty zbiorowe dokonują przekształceń. Zatem dyskurs jest z jednej strony trwałą matrycą, kierującą myślenie i działanie, ale jednocześnie, pod pewnymi warunkami, podatną na zmianę.

Pośród różnych typów analizy dyskursu, najbardziej użyteczny dla badania dyskursu o bezpieczeństwie wydaje się ten biorący za przedmiot namysłu dyskurs publiczny. Podejście to określane jest mianem krytycznej analizy dyskursu, a oparte jest na założeniu, że świat społeczny jest społecznie konstruowany (zob. Fairclough Duszak, 2008). Dyskurs odgrywa kluczową rolę w tym procesie, stąd jego analiza jest dobrym punktem wyjścia do badania procesów społecznych. Jak piszą Norman Fairclough i Anna Duszak (2008):

„Można to opisać w kategoriach dialektycznego procesu „operacjonalizacji”: dyskursy mogą być operacjonalizowane w jednostkach i obiektach społecznych, tj. mogą one być odgrywane jako sposoby działania i interakcji, podlegające instytucjonalizacji w instytucjach i organizacjach społecznych, mogą być przyswajane jako elementy tożsamości przez społecznych agentów indywidualnych i zbiorowych; mogą wreszcie materializować się w cechach świata fizycznego” (s. 16).

Użyty przez przywołanych powyżej autorów zwrot operacjonalizacja trafnie oddaje relację między językiem, sposobami mówienia i myślenia, a działaniem jednostek i grup. Związek ten dostrzegalny jest także w interesującej nas tu sferze: bezpieczeństwa w szkole.

Specyfika analizy dyskursu wymaga stworzenia przedmiotu badań. Chociaż temat został zarysowany już na wstępie, to sam przedmiot badania musi zostać odpowiednio skonstruowany (zob. Fairclough, Duszak, 2008, s. 13). Dla potrzeb

niniejszej analizie przyjęto, że dyskurs o bezpieczeństwie to sposób myślenia i działania najważniejszych podmiotów zajmujących się bezpieczeństwem wyznaczający ścieżki myślenia i działania członków społeczeństwa odnośnie tej kwestii. Kluczowe pytanie, które należy zatem zadać na początku, dotyczy tego, jakie podmioty tworzą dyskurs o bezpieczeństwie w szkole.

DYSKURS TWORZONY PRZEZ WŁADZE

Ilustracją tego przypadku jest informacja o dotacji do monitoringu jako działaniu profilaktycznym sygnowana przez Ministerstwo Edukacji. Wśród zagrożeń, w zapobieganiu których pomocny może być monitoring, wymienia się: kradzieże, dewastacje mienia szkoły, zastraszanie, przejawy agresji fizycznej wśród uczniów, wejście na teren szkoły osób niepowołanych, zagrożenia związane z używkami. Informacja o dotacji zawiera także uzasadnienie stosowania monitoringu opierające się na uproszczonej wiedzy psychologicznej:

„Cel stosowania monitoringu wizyjnego w szkołach najczęściej sprowadza się do zapewnienia bezpieczeństwa uczniom, a także pracownikom i wszystkim pozostałym osobom przebywającym na terenie szkoły. Zwolennicy monitoringu w szkołach uważają, że już sama świadomość bycia obserwowanym wymusza bardziej kulturalne i przemyślane zachowania. Im większa szkoła, tym większe prawdopodobieństwo przemocy. Trudniejsza jest bowiem identyfikacja uczniów, a anonimowość i zagęszczenie wzmagają agresję, która w większości przypadków ujawnia się właśnie na zatłoczonych schodach, korytarzach, holach i w barach szkolnych, mniej zaś w samych klasach. Jednak nawet bardzo dobra edukacja nie rozwiąże tego problemu, natomiast monitoring może go znacznie ograniczyć” (Strona informacyjna o monitoringu szkół).

Z perspektywy władzy bezpieczeństwo sprowadza się do problemów technicznych: jakie środki zastosować, aby zminimalizować zagrożenia, kontrolować sytuację. Monitoring jest tu narzędziem mającym na celu niedopuszczenie, a przynajmniej ograniczenie występowania w przestrzeni szkolnej pewnych zjawisk. Przestrzeń szkolna traktowana jest jako zamknięta, odizolowana i w dużym stopniu podatna na sterowanie. Uczniowie, jako główne źródło zagrożenia, znajdują się w pozycji przedmiotów nadzoru, nie są partnerami, z którymi władze szkoły mogłyby się komunikować w celu stworzenia bezpiecznej przestrzeni szkolnej jako wspólnego dobra (por. Nocuń, 2012).

Drugim przykładem dyskursu tworzonego przez władzę jest informacja MEN o roku bezpiecznej szkoły. W tym przypadku problematyka bezpieczeństwa jest potraktowana bardzo szeroko:

„Bezpieczna szkoła sprawia, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, mogą spo-

kojnie realizować swoje cele edukacyjne. Zagadnienie to jest szczególnie istotne, nie tylko dla nauczycieli i uczniów, ale także dla rodziców. (...) Bezpieczna szkoła, to nie tylko szkoła właściwie realizująca nałożone na nią przepisami obowiązki. To przede wszystkim szkoła uczestnicząca w inicjatywach, które angażują uczniów, nauczycieli, a czasem nawet rodziców do działań na rzecz poprawy bezpieczeństwa. Główną ideą Roku będzie zasada, że bezpieczną szkołę tworzy nie tylko dyrektor szkoły, ale także świadomi swych praw i obowiązków uczniowie, uczestniczący w programach nauczyciele, zaangażowani rodzice oraz wspierające szkołę środowisko zewnętrzne, w tym m. in. organy służby publicznej, organizacje pozarządowe i jednostki samorządu terytorialnego” (Serwis Ministerstwa Edukacji Narodowej).

Stworzenie bezpiecznej przestrzeni szkolnej jest warunkiem koniecznym do realizacji procesu kształcenia, ale szkoła nie może poprzestać na wypełnianiu swoich obowiązków. Jest ona częścią szerszej rzeczywistości społecznej, w której powinna uczestniczyć, i z którą powinna także współpracować w dziele tworzenia bezpiecznej szkoły.

Kolejnym przykładem dyskursu władzy jest sygnowane także przez MEN opracowanie: Wzmacnianie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych. Dokument ten także traktuje kwestię bezpieczeństwa jako problem, który wymaga współdziałania wielu stron:

„Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży, przyjazny klimat w środowisku szkolnym jest przedmiotem stałej troski Ministra Edukacji Narodowej. Mając na względzie dobro uczniów oraz możliwość doskonalenia umiejętności wychowawczych nauczycieli, w zakresie efektywnego współdziałania z rodzicami uczniów Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało materiał pn. Oferta działań profilaktycznych adresowanych do kadry pedagogicznej, rodziców, uczniów oraz organów prowadzących szkoły i placówki do wykorzystania w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i profilaktycznych” (Serwis Ministerstwa Edukacji Narodowej).

Władza przyjmuje tu rolę doradcy i koordynatora działań, oferując profesjonalną pomoc wszystkim podmiotom powołanym do tworzenia bezpieczeństwa przestrzeni szkolnej. Mamy tu do czynienia z inną perspektywą niż w przypadku informacji o monitoringu. Środki techniczne nie odgrywają już kluczowej roli. Bezpieczeństwo ma być owocem współdziałania różnych stron: samej szkoły oraz jej otoczenia. Powyższe przykłady dyskursu o bezpieczeństwie można powiązać z dwoma różnymi wizjami społeczeństwa. Pierwszy sugerujący, że monitoring będzie skutecznym narzędziem zapewniania bezpieczeństwa opiera się na wizji społeczeństwa jako rzeczywistości wymagającej zewnętrznej kontroli. Ma zatem charakter antydemokratyczny, wyłącza uczestników życia szkolnego z grona podmiotów mogących świadomie współtworzyć bezpieczną szkołę. Drugi, włączający różne podmioty do tworzenia bezpiecznej szkoły, traktuje społeczeństwo podmio-

towo jako zbiorowość współtworzącą przestrzeń bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo nie jest tu efektem zabiegów zewnętrznej instancji kontrolującej, ale skutkiem partnerskiej współpracy.

DYSKURS TWORZONY PRZEZ SZKOŁY ORAZ INSTYTUCJE BEZPOŚREDNIO JE NADZORUJĄCE

Innym ważnym miejscem powstawania dyskursu o bezpieczeństwie są szkoły oraz organy bezpośrednio je nadzorujące, które wprowadzając różne rozwiązania, realizując projekty wspomagające bezpieczeństwo tworzą opisy swoich działań. Przykładem tego typu dyskursu jest raport z działań w Szkole Podstawowej nr 1 w Wadowicach: Bezpieczeństwo uczniów w szkole, zapewnienie warunków bezpieczeństwa:

„Zapewnienie bezpieczeństwa tj. właściwej opieki wychowawczej i bezpiecznych warunków pobytu w szkole należy do podstawowych praw ucznia. Jest to zarazem obowiązek nauczycieli, wychowawców, dyrekcji szkoły. Na co dzień pracownicy szkoły we współdziałaniu z rodzicami, organizacjami i instytucjami realizują szereg działań przystępując do projektów i różnego rodzaju programów promujących zdrowie i bezpieczeństwo” (Raport: Bezpieczeństwo uczniów w szkole, 2011).

W sposobie rozumienia bezpieczeństwa w szkole odnajdujemy tu tę samą logikę, która towarzyszyła jednemu ze sposobów definiowania tego zagadnienia w dyskursie tworzonym przez władze: bezpieczeństwo jako efekt współpracy. W przypadku szkoły z Wadowic troska o bezpieczeństwo realizowana jest poprzez udział w różnych programach: Ratujemy i uczymy ratować, Szkoła bez przemocy, Szkoła z klasą 2.0, Razem bezpieczniej, Dzielnicowy przyjacielem szkoły (zob. Raport: Bezpieczeństwo uczniów w szkole 2011). W podsumowaniu Raportu dyrektorka szkoły wskazuje na atmosferę bezpieczeństwa panującą w szkole, która jest efektem podejmowanych przez szkołę działań, współpracy z rodzicami i zaangażowania uczniów. Przez zastosowanie słowa atmosfera, bezpieczeństwo zostaje zsubiektywizowane, sprowadzone do wytworzonego w uczestnikach przestrzeni szkolnej postrzegania tej przestrzeni jako bezpiecznej. Mamy tu zatem o czynienia z procesem odwrotnym do tego będącego efektem polityki strachu. W tym ostatnim poczucie zagrożenia jest wytwarzane w jednostkach poprzez intensywne przypominanie o niebezpieczeństwach.

Przykładem dyskursu organów nadzorujących szkoły jest opis programu Bezpieczeństwo w szkole realizowanego przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy:

„Celem Programu „Bezpieczeństwo w szkole” jest wsparcie dyrektorów szkół w budowaniu systemu strategii antykryzysowej na terenie szkoły, wzmocnienie ochrony zdrowia i życia dzieci podczas pobytu w szkole i w trakcie drogi do szkoły,

uwrażliwienie na sprawy bezpieczeństwa (w tym bezpieczeństwa psychicznego) dzieci i młodzieży, skuteczne rozwiązywanie konfliktów na terenie szkoły, zapewnienie możliwości wsparcia psychologicznego społeczności szkolnej w sytuacjach trudnych i kryzysowych, udrożnienie kanałów przepływu informacji związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży, kontrola szkół w w/w obszarze, standaryzacja i koordynacja działań w z innymi jednostkami w obszarze bezpieczeństwa, zmniejszenie rozmiaru zachowań patologicznych” (Serwis Biura Edukacji m.st. Warszawy).

Na program składa się kilka komponentów, między innymi diagnoza sytuacji, stworzenie poradnika i szkolenia dyrektorów szkół oraz psychologów. Rola instytucji nadzorującej szkołę ma w tej perspektywie charakter pomocniczy.

Ciekawym dokumentem stworzonym w ramach tego programu jest Poradnik dyrektora szkoły. Szkolne portfolio bezpieczeństwa. Zawiera on schemat analizy bezpieczeństwa szkoły, przywodzący na myśl analizy z zakresu zarządzania. Jego elementami są diagnozy poszczególnych obszarów funkcjonowania szkoły: sytuacja ogólna szkoły, stan materialno-techniczny budynku, urządzeń, wyposażenia, znajomość przepisów BHP i przeciwpożarowych, realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczych, realizacja funkcji dydaktycznych, wypadki w szkole, kondycja zdrowotna nauczycieli (zob. Serwis Biura Edukacji m.st. Warszawy). Z tej perspektywy organu nadzorującego bezpieczeństwo w szkole to kwestia odpowiedniego zarządzania. Odpowiedzialność za bezpieczeństwo spoczywa przede wszystkim na władzach szkoły i nie jest czymś tak ulotnym jak atmosfera, o której pisała dyrektorka szkoły z Wadowic.

Kompleksowe podejście do bezpieczeństwa w szkole, prezentowane w programie Bezpieczeństwo w szkole pozwala uniknąć jednostronności widocznej w podejściu opisanym wyżej na przykładzie informacji o dotacji do monitoringu. Analiza otoczenia szkoły umożliwia dostrzeżenie złożoności problemu, chociaż nie daje jeszcze gwarancji na uchwycenie związku bezpieczeństwa w szkole i nierówności społecznych.

DYSKURS MEDIALNY JAKO DYSKURS SENSACYJNY

Analizowany dotąd dyskurs o bezpieczeństwie ma charakter profesjonalny, tworzą go instytucje związane ze szkołą. Jednak żyjąc w kulturze masmediów, nie można pominąć dyskursu tworzonego lub reprodukowanego właśnie przez nie. Jest to zazwyczaj dyskurs sensacyjny, ponieważ środki masowego przekazu skupiają się na wydarzeniach budzących emocje. Zwykle są to relacje o przypadkach przemocy: strzelaniny w szkołach amerykańskich, agresja uczniów wobec nauczycieli w polskich szkołach, przypadki molestowania seksualnego lub pedofilii. Nie ma jednak w mediach żadnych prób poszukiwania przyczyn społecznych czy

strukturalnych tego typu zjawisk. Zazwyczaj opisywane są one jako przypadki indywidualnej patologii. Z tego schematu wyłamuje się artykuł Marcina Kołodziejczyka (2012) opublikowany w Polityce. Autor przywołuje w nim badania CBOS-u na temat przemocy w szkole oraz zwraca uwagę na związek drastycznych przypadków agresji uczniów wobec nauczycieli z praktykami segregacji:

„– W naszej szkole jest klasa, którą w pokoju nauczycielskim nazywa się „latające krzesła” – opowiada nauczyciel historii w krakowskim gimnazjum. Gnojki – mówią nauczyciele o tej klasie. – Wiadomo, że z tymi uczniami nie ma rozmowy. Człowiek idzie tam po to, żeby wyrecytować materiał do ścian i modli się, żeby bezpiecznie przetrwać 45 minut. Wychodzi wypompowany psychicznie.

– Kiedyś były w szkołach pomysły, żeby wszystkich złych uczniów skupiać w jednej klasie, bo nawet dwóch rozrabiaków może zdominować i ograniczyć możliwości rozwoju tym dobrym – mówi emerytowana nauczycielka z Warszawy. – Teraz już tak się nie robi. Jednak w suwalskim gimnazjum to była właśnie taka klasa. W zeszłym roku szkolnym – 270 spotkań pedagoga z dziećmi i rodzicami, 176 spotkań wychowawcy z rodzicami, 150 spotkań psychologa z uczniami. O toruńskiej klasie, osławionej z powodu śmietnika na głowie nauczyciela, też mówiło się, że to przemocowe getto – sami źli” (Kołodziejczyk, 2012).

Przywołane przez Kołodziejczyka opinie nauczycieli pokazują, że praktyki zapewniania bezpieczeństwa w szkole za pomocą różnego rodzaju kontroli nie mogą być skuteczne, szczególnie wtedy, gdy to sama szkoła i sposób organizowania uczniów powoduje powstawanie zagrożeń. Wszelkie formy segregacji, zarówno w ramach jednej szkoły jak i w ramach większych przestrzeni będą sprzyjały gettoizacji i skupianiu niebezpieczeństw w pewnych miejscach, klasach, szkołach.

Dokonując krytycznej analizy dyskursu, nie można zatem pominąć problematyki nierówności i społecznych uwarunkowań bezpieczeństwa przestrzeni szkolnej. Pytanie, które należy postawić w kontekście dyskursu o bezpieczeństwie, dotyczy źródeł zagrożeń oraz możliwych systemowych rozwiązań. W tym momencie dotykamy kontekstu społecznego i klasowego charakteru ryzyka i zagrożeń – kwestii niemal zupełnie niedostrzeganych przez podmioty zajmujące się bezpieczeństwem w szkole. W tym miejscu możemy powrócić do pojęcia społeczeństwa ryzyka stworzonego przez Becka (2004), który dostrzega także nierówności w podziale ryzyka:

Rodzaj, wzór i media podziału ryzyka różnią go od podziału bogactwa. Nie wyklucza to wcale faktu, że wiele rodzajów ryzyka dystrybuowanych jest zależnie od przynależności klasowej i warstwowej. Na dużych obszarach struktura społeczeństwa klasowego pokrywa się ze strukturą społeczeństwa ryzyka. Historia podziału ryzyka pokazuje, że podobnie jak bogactwo trzyma się ono schematu klaso-

wego – jednakże na odwrót – bogactwo kumulowane jest na górze, zaś ryzyko na dole społeczeństwa. W tym sensie ryzyko wydaje się wzmacniać, a nie likwidować społeczeństwo klasowe (s. 46).

Jeżeli przyjmiemy za Beckiem twierdzenie, że istnieje związek między nierównościami społecznymi i stopniem ryzyka narażenia na niebezpieczeństwo, to zagrożeń, jakie dostrzegane są przez podmioty zajmujące się tworzeniem bezpiecznej przestrzeni szkolnej, nie można rozpatrywać w oderwaniu od problemów występujących w otoczeniu szkoły. Na pytanie o to, czy możliwe jest uczynienie szkoły oazą bezpieczeństwa bez rozwiązania problemów społecznych, które istnieją w otoczeniu szkoły, można z dużą dozą pewności odpowiedzieć przecząco. Praktyki izolowania szkoły poprzez ograniczenie dostępu do niej osobom niepożądanym nie mogą przynieść oczekiwanych efektów. Jeśli niebezpieczeństwo wytwarza sama szkoła i nie ma ono charakteru jedynie zewnętrznego, to szkoła nie powinna być postrzegana jako przestrzeń, która może czy powinna być tylko chroniona przed tym zewnętrznym zagrożeniem. Jediną perspektywą dającą szansę na stworzenie bezpiecznej szkoły zdaje się być ta angażująca w realizację tego zadania różne podmioty: nauczycieli, uczniów, ich rodziców i otoczenie szkoły. Musi być przy tym spełniony jeszcze jeden warunek: szkoła nie może być przestrzenią reprodukcji nierówności społecznych. Zadania szkoły nie powinny być ograniczane tylko do wyrównywania szans edukacyjnych, ale rozciągnięte na neutralizowanie nierówności i ich konsekwencji w różnych aspektach życia jednostek. Tylko wtedy będzie możliwe stworzenie bezpiecznej przestrzeni szkolnej.

Powyższa analiza wybranych wypowiedzi i publikacji głoszonych przez podmioty zajmujące się bezpieczeństwem w szkole pozwala wskazać cztery najistotniejsze z nich: władzę centralną, władze samorządowe nadzorujące szkoły, władze szkolne, media. Trzy pierwsze podmioty tworzą dyskurs, który można określić mianem profesjonalnego. Jego badanie pokazało metodyczne podejście tych instytucji do problematyki bezpieczeństwa przez zastosowanie zaczerpniętych z nauk o zarządzaniu technik analizy sytuacji. Głównym rysem owego profesjonalnego dyskursu jest przekonanie o konieczności współpracy wielu podmiotów jako najskuteczniejszej strategii tworzenia bezpiecznej szkoły. Zupełnie inny charakter ma dyskurs medialny, skupiający się na wydarzeniach budzących emocje widzów i czytelników, mogący tym samym wspierać popularne wyobrażenia o szkole jako przestrzeni niebezpiecznej. Zarówno dyskurs medialny jak i profesjonalny w niewielkim stopniu dotyczą kwestii związku nierówności społecznych i bezpieczeństwa w szkole, kwestii, która może być kluczem do wyeliminowania wielu zagrożeń pojawiających się w przestrzeni szkolnej.

REFERENCES:

- Beck, U. (2004) Społeczeństwo ryzyka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Fairclough, N. Duszak, A. (2008) Wstęp: Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych. W: N. Fairclough, A. Duszak (red.), Krytyczna analiza dyskursu (ss. 7-29), Kraków: Universitas.
- Furedi, F. (2005) Politics of fear. New York: Continuum.
- Horolets, A. (2008) Wprowadzenie – status dyskursu w badaniach socjologicznych. W: A. Horolets (red.), Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii (ss. 5-16), Toruń: Adam Marszałek.
- Nocuń, A, Ochocka-Nocuń, H. (2012) Bezpieczna szkoła: efektywna komunikacja w szkole jako czynnik zmiany. W: Journal of Modern Science, tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE. Pozyskano (20.07.2013)
- Wawrzusiszyn, A. (2012) Bezpieczeństwo i ewolucja jego pojmowania. W: Journal of Modern Science, tom 4/15/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE. Pozyskano (20.07.2013)

ŹRÓDŁA:

- Strona informacyjna o monitoringu szkół. Pozyskano (02.06.2013) z: <http://www.bezpiecznaszkola.org/>
- Serwis Ministerstwa Edukacji Narodowej. Pozyskano (02.06.2013) z: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3503%3Arok-bezpiecznej-szkoly&catid=287%3Abezpieczna-szko
- Serwis Biura Edukacji m.st. Warszawy. Pozyskano (02.06.2013) z: <http://edukacja.warszawa.pl/index.php?wiad=1238>
- Kołodziejczyk, M. Gnojki. Pozyskano (13.07.2013) z: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/1531695,1,nauczyciele-nie-radza-sobie-z-agresja-uczniow.read>
- Raport: Bezpieczeństwo uczniów w szkole (2011). Pozyskano (02.06.2013) z: <http://www.sp1wadowice.iap.pl/szkola-rodzica/285-bezpieczenstwo-uczniow-w-szkole>

**THE NEEDS OF TEACHERS AND SCHOOLS NEED
– DILEMMAS AND CONTROVERSIES**

POTRZEBY NAUCZYCIELI I POTRZEBY SZKOŁY – DYLEMATY I KONTROWERSJE

Dr Małgorzata Kamińska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

gosiam0@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

The main problem of contemporary educational reality is the question of the motivation of being a teacher, being a student, being a parent. The problem of describing and evaluating the performance of social roles of teacher, student and parent as the main participants in school life today has become a problem very difficult and complicated. It has long lost its importance and clarity of the image of the industrial age schools. In the era of thinking and acting, in fact, there has been a postmodern mix, spread the basic concepts of meaning and purpose. There is no longer a simple answer to the question about the meaning of being a school in the formula, which is valid today. What needs to teachers due to changes in the Polish education? Are these needs are the same as the needs of the school: students and their parents, school authorities and government? I note in this regard, a number of contentious issues, many antagonisms, phenomena disturbing and even controversial.

Głównym problemem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej jest pytanie o motywację bycia nauczycielem, bycia uczniem, bycia rodzicem . Problem opisywania, pełnienia i oceny ról społecznych nauczyciela, ucznia i rodzica jako głównych uczestników życia szkolnego stał się dziś problemem trudnym i niezwykle skomplikowanym. Już dawno stracił na znaczeniu i jasności obraz szkoły z ery przemysłowej. W dobie myślenia i działania w rzeczywistości ponowoczesnej nastąpiło wymieszanie i rozproszenie znaczeń podstawowych pojęć i celów. Nie ma już prostych odpowiedzi na pytanie o sens bytu szkoły w takiej formule, jaka dziś obowiązuje. Jakie potrzeby mają nauczyciele w związku ze zmianami w polskiej edukacji? Czy te potrzeby są tożsame z potrzebami szkoły: uczniów i ich rodziców, władz szkolnych i samorządowych? Zauważam w tym względzie szereg kwestii spornych, wiele antagonizmów, zjawisk niepokojących, a nawet kontrowersyjnych.

KEY WORDS:

education, teacher, school, educational change, social change
edukacja, nauczyciel, szkoła, zmiana edukacyjna, zmiana społeczna

WPROWADZENIE

Bezpośrednim przyczynkiem do podjęcia tematu były pytania postawione przez organizatorów konferencji w komunikacie konferencyjnym: »Czemu ma służyć polska szkoła? Jak współczesny polski system oświaty (na wszystkich etapach edukacji) przyczynia się do rozwoju człowieka? Jak system oświaty praktycznie odnosi się do osób potrzebujących szczególnej uwagi czy wsparcia? Jaka w tym rozwoju jest rola nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga?«. Drugim powodem była lektura artykułu prasowego redaktora Marcina Króla Po co nam (taka) szkoła? w tygodniku „Wprost” z września 2012 roku. Podążając za myśleniem i refleksjami autora, wysunęłam własne, subiektywne opinie, które postanowiłam skonfrontować z licznymi publikacjami na ten temat.

M. Król (2012) zastanawia się nad następującym stwierdzeniem:

„Ani edukatorzy, ani politycy, ani społeczeństwa nie umieją, bowiem rozstrzygnąć podstawowej kwestii: czy uczymy po to, żeby potem wiedza przydała się w życiu, czy uczymy po to, żeby młody człowiek się ogólnie rozwijał i interesował światem, a wiedzę szczegółową zdobywał wtedy, kiedy będzie ona niezbędna” (s. 56).

Sformułowano tu bardzo ważne pytania na temat wiedzy szkolnej i sensu nauczania szkolnego w ogóle, jednak o wiele bardziej nurtującym mnie problemem jest pytanie o motywację bycia nauczycielem i bycia uczniem oraz rodzicem. Problem opisywania, pełnienia i oceny ról społecznych nauczyciela, ucznia i rodzica jako głównych uczestników życia szkolnego stał się dziś problemem trudnym i niezwykle skomplikowanym. Już dawno stracił na znaczeniu i jasności obraz szkoły z ery przemysłowej. W dobie myślenia i działania w rzeczywistości ponowoczesnej nastąpiło wymieszanie, rozproszenie znaczeń podstawowych pojęć i celów. Nie ma już prostych odpowiedzi na pytanie o sens bytu szkoły w takiej formule, jaka dziś obowiązuje.

Niepokojąca jest konstatacja M. Króla, że „szkoła to straszliwa strata czasu dla dzieci i trafna odpowiedź na nasze pytanie brzmi: posyłamy dzieci do szkoły, bo w ten sposób nie mamy z nimi kłopotu w domu” (2012, s. 56). Szkoła w obecnym kształcie rzeczywiście nie za bardzo służy uczniom. Rodzice mają jakąś korzyść, bo przez jakiś czas w ciągu dnia mogą zająć się pracą zawodową lub innymi sprawami, które nie wiążą się bezpośrednio z dziećmi. Władze samorządowe od jakiegoś czasu mają coraz większy kłopot z edukacją i szkołami na swoim terenie. Kłopot oczywiście przede wszystkim finansowy. Związki zawodowe próbują cały czas coś

wywalczyć i deklarują, że Karty Nauczyciela będą bronić jak niepodległości. A co z nauczycielami? Jak oni patrzą na edukację i szkołę? Jakie mają oczekiwania i potrzeby? Czy są one zbieżne z potrzebami uczniów i rodziców? Niestety nauczyciele znaleźli się ostatnio na cenzurowanym. Zaczęto przyglądać się ich płacom i efektywności czasu pracy. Wzięto pod lupę system awansu zawodowego oraz doskonalenia nauczycieli. Znowu zmodyfikowano programy nauczania i ramowe plany nauczania. Wprowadzono nowy system pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach. Nie bez dodatkowych obowiązków dla nauczycieli. Jakość edukacji narodowej ocenia się dziś poprzez pryzmat wyników egzaminów i sprawdzianów – głównie testowych; krajowych, europejskich i światowych rankingów oraz raportów ewaluacyjnych i eksperckich. Na spotkaniach i debatach w odpowiedzi na zadawane pytania dotyczące pracy nauczycieli minister edukacji deklamuje z pamięci fragmenty rozporządzeń przez siebie wydanych. Liczba uczniów spada z roku na rok. A dyrektorzy szkół od lat głowią się, jak pozbyć się nauczyciela, który jest pedagogicznym nieudacznikiem i ma słabe efekty w pracy z uczniami, co nie ma jednak żadnego znaczenia w sytuacji nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, który jest ochroniony przez przywileje zawarte w Karcie Nauczyciela. Bardzo trudno zlecić nauczycielowi dodatkowe zajęcia czy konsultacje, jeśli wykraczają poza przydzielone pensum dydaktyczne. Karkołomnym zadaniem jest zaprosić nauczyciela na spotkanie służbowe z dyrektorem szkoły tego samego dnia po zajęciach dydaktycznych. Nauczyciel może odmówić, zasłaniając się brakiem czasu i koniecznością wyjścia ze szkoły zaraz po zajęciach. Wizytę należy umówić z wyprzedzeniem. Do stale powtarzających się należą sytuacje, kiedy trzeba zwolnić świetnego, zaangażowanego nauczyciela stażystę lub kontraktowego, pozostawiając w szkole nauczyciela z długim stażem, czasem już w wieku emerytalnym, mimo, że są czasem poważne zastrzeżenia do jakości jego pracy. Z pewnością problem Karty Nauczyciela jest już bardzo nabrzmiały i należałoby poważnie przemyśleć przepisy, zwłaszcza w kwestii zatrudniania i czasu pracy nauczycieli.

Zespół doradców w Raporcie o Kapitale Intelktualnym Polski (2008) widzi to tak:

„Status nauczyciela musi być z jednej strony opisany poprzez model »pracownika wiedzy«, współwychowawcę przygotowującego młodych ludzi do uczenia się przez całe życie. Z drugiej strony jest statusem inteligenta, osoby uczestniczącej w kulturze, sztuce, w autentycznej edukacji społeczeństwa. Biurokratyczny status nauczyciela określony dzisiaj Karta Nauczyciela oraz przepisami o awansie i kwalifikacjach nie prowadzi w tym kierunku. W naszych szkołach nauczyciel jest zbytnim indywidualistą. Mówi więc często: »liczy się moja klasa, mój przedmiot i ja«. Dobrze pojęta autonomia nauczycieli jest wskazana, ale ich izolacja względem innych nauczycieli obniża efekty pracy szkoły. Z punktu widzenia ucznia ważne jest, aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą

programy, systemy oceniania oraz reguły postępowania” (s. 56).

Zatem dobrze byłoby, aby uczniowie mieli z kogo brać przykład. Aby potrzeba obcowania z »człowiekiem wiedzy« stała się realna i racjonalna. Jednak badania dotyczące nauczycielskiego myślenia o wiedzy nie napawają optymizmem.

Agnieszka Nowak – Łojewska (2011) przedstawiła szereg wniosków na ten temat. Stwierdziła, że nauczycielskie myślenie o wiedzy charakteryzuje się:

- Linearnością i statycznością ujmowania wiedzy (przyswajanie »krok po kroku«, wiedza reprodukcyjna i pamięciowa),
- Poznawczą interwencyjnością wobec uczniów (wiedza zgodna z programem nauczania, tradycyjne myślenie o szkole i edukacji),
- Fundamentalizmem interpretacyjnym (przywiązanie do własnych rozwiązań, niechęć do nowego),
- Pragmatycznością uzasadnień (niski poziom refleksyjności, zniewolenie metodycznymi schematami),
- Pragmatyczną wystarczalnością (bezkrytyczne przyjmowanie wiedzy zawartej w programach i podręcznikach, brak spontaniczności i twórczości).

W myśleniu nauczycieli dominuje model wiedzy zamkniętej, tj. osadzonej w koncepcjach pozytywistycznych i behawiorystycznych. Zmiana myślenia nauczycieli o wiedzy i jej źródłach staje się więc sprawą priorytetową (ss. 67-68).

Pojawia się zatem dylemat: jakiego nauczania, a właściwie jakiego nauczyciela potrzebują uczniowie? I czy potrzeby współczesnego nauczyciela są choćby w minimalnym zakresie zbieżne z tym, czego potrzebują uczniowie i oczekują ich rodzice? Czy nauczyciel jest w stanie sprostać tym oczekiwaniom? Z obserwacji życia szkolnego oraz doniesień prasowych dowiadujemy się coraz częściej o problemach psychicznych młodych ludzi. Młodzież, ale również młodsze dzieci, nie radzi sobie z emocjami, nie potrafi adekwatnie reagować na niepowodzenie szkolne, porażkę w relacjach rówieśniczych. Zachowują się zbyt reaktywnie lub zamykają się, tłumiąc kłębiące się w nich przeżycia i myśli.

Joanna Cieśla podejmuje próbę analizy tematu w swoim artykule (2012):

„Rodzice uznają, że nauczyciele ponoszą większą niż oni sami odpowiedzialność za kondycję psychiczną ich dzieci, skoro pod ich opieką spędzają więcej czasu niż w domu. Rodzice jednak niewiele różnią się od rodziców. Nie pojmując zachowania młodych, którzy od początku życia żyją w zmianie, popadają w panikę moralną. Zamiast wspierać dzieci, poddają je głównie oddziaływaniom naprawczym: nie pomagają im układać w głowach oceanu informacji napływającego z Internetu, tylko zastanawiają się, jak oderwać dzieci od komputerów. Psychologowie Richard M. Ryan i Edward L. Deci twierdzą, że zdrowie psychiczne zależy od zaspokojenia

podstawowych potrzeb: kompetencji, autonomii i więzi. Współczesna szkoła ignoruje wszystkie te potrzeby” (s. 29).

Wydaje się, że potrzeby szkoły, czyli nauczycieli, i potrzeby uczniów i ich rodziców są tożsame. Również chcieliby być poważnie traktowani, postrzegani jako dobrzy specjaliści i osoby kompetentne. Tak samo czują niechęć do podporządkowywania się, wolą jednak widzieć siebie jako indywidualistów, partnerów, ludzi niezależnych mentalnie i instrumentalnie. Potrzebują bliskich kontaktów międzyludzkich. Dlaczego wobec tego nie ma porozumienia i zrozumienia dla potrzeb innych uczestników edukacji? Kluczem jest tu chyba mocno ugruntowane i nadal pokutujące wśród nauczycieli poczucie dominacji i władzy nad uczniami. Nie pozwala to na pokazanie »ludzkiej twarzy«, na okazanie słabości, uczuć; na asertywne reagowanie i komunikaty skierowane »do ludzi«, a nie »od ludzi«. Nauczyciele mają też problem z motywowaniem uczniów, czyli wywoływaniem, identyfikowaniem i uzasadnianiem potrzeb. Niezbyt skutecznie zachęcają uczniów do działania i pożądanых postaw. Jak wynika z badań J. Popluczka (Mika, 1998) najczęściej stawiają zadania, upominają, zwracają uwagę. W grupie działań motywujących znalazły się również: pochwały, zachęcanie, kontrolowanie, ocenianie i karanie. Do czynności demotywuujących zaliczono: wadliwe upominanie, zastraszanie, obrażanie, karcenie (s. 35). Nauczyciele muszą odwrócić swoje myślenie o szkole, uczniach, nauczaniu. Nie jest możliwe dziś kształcenie i wychowanie *ex cathedra*, ponieważ ewolucja ludzi i stylu ich życia zachodzi powoli, ale konsekwentnie. Czasem przybiera postać zmian bardzo gwałtownych i trudnych do kontrolowania. Nauczyciele nie nadążają za tymi zmianami – a przynajmniej nie wszyscy. Nie czują się partnerami innych uczestników edukacji. Nie są animatorami życia szkolnego i pozaszkolnego, nie pełnią roli inhibitora zmian. Próbuje zachować status quo edukacyjne i szkolne, co w ich mniemaniu ma zapewnić zaspokojenie potrzeb zawodowych i osobistych na podstawowym poziomie.

Zmieniając nieco perspektywę, popatrzymy na potrzeby rodziców. Bezpieczeństwo, kompetentni nauczyciele, przyjazna atmosfera i dobre kontakty nauczycieli z uczniami to oczekiwania, jakie kierują wobec szkoły rodzice. Takie wyniki uzyskano w badaniach szkół przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2011 roku. Co ciekawe, dużo mniej rodziców oczekuje dobrej współpracy z nimi ze strony szkoły i prestiżu. Ważniejsze są relacje i stosunek nauczycieli do ich dzieci niż do nich samych. „Szkoła powinna być miejscem, w którym dziecko dobrze się czuje i przeżywa dużo pozytywnych emocji. Od nauczycieli oczekuje się, że będą szanować uczniów, dobrze ich rozumieć oraz dostrzegać ich indywidualność. Powinni przejawiać postawę tolerancji i sprawiedliwie oceniać” (Jastrzębska, 2012, s. 26). Nie ma to jednak przełożenia na inne wyniki badań, w których nauczyciele widzą zupełnie odmienne potrzeby, jeśli chodzi o zmiany

w szkole. Czasem są to potrzeby odwrotnie proporcjonalne do potrzeb uczniów czy rodziców. W badaniach J. Rutkowiak (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 258) nauczyciele narzekają przede wszystkim na brak środków finansowych. Dotyczy to w znacznym stopniu płac nauczycielskich, które są traktowane jak wyznacznik prestiżu zawodowego. Prestiż jest właśnie czynnikiem różnicującym potrzeby szkoły i nauczycieli. To nauczyciele domagają się wyższego uposażenia, uznając, że świat uczniów wcale nie kojarzy się z posiadaniem wiedzy, czy umiejętności, ale wręcz przeciwnie jest wyznaczany przez potrzeby materialne.

W jednym z artykułów prasowych (Szwed, 2012) znajdujemy takie opinie nauczycieli:

„Polonistka z Warszawy podkreśla, że nie ma nic przeciwko temu, aby znieść Kartę Nauczyciela, pod warunkiem, że nie wpłynie to na jej zarobki. Bo nauczyciel, który jest nędzarzem, nie wzbudzi żadnego szacunku wśród uczniów, mówi. Polonista, matematyk, fizyk musi się przede wszystkim ładnie ubrać. Nie może chodzić w rękach, bo młodzież patrzy, obserwuje. O, pani ma nowy zegarek, o, pani ma nowy pierścionek. To ma ogromne znaczenie (s.12). (...)Autorytet nauczyciela nie jest już budowany na wiedzy czy umiejętnościach, ale na atrybutach komercyjnych. Beata wie, jak ważny jest dla jej szóstoklasistów telefon komórkowy. Stary model komórki, jakiś oldskul, cegła taka, to jakbym miała 20 lat, to byłabym hipsterką. Natomiast mam 44 lata i dla nich jestem nieudacznikiem życiowym – podsumowuje. Przekornie. Beata szacun ma” (s.13).

Próbując nadażyć za zmianami zachodzącymi także w języku, należało rozszyfrować obco brzmiące słowo »hipsterka«. Trudno odnaleźć objaśnienie tego pojęcia. W Internecie (na stronie <http://balakier-style.blog.onet.pl/Hipster-Hipsterka,2,ID474278803,n> ;21.10.2012) znajduje się nieco żartobliwe określenie: „Hipster, także hepster – odmiana człowieka. Jego cechy charakterystyczne są tak wyrafinowane, że nikt właściwie nie jest pewien, jak wyglądają. Za punkt honoru postawił sobie oryginalność. Tak oryginalny, że w skali oryginalności od 1 do 10 jest siedemnastką, a jego odbicie w lustrze chciałoby wyglądać tak jak on. Jego środowiskiem jest tylko i wyłącznie miasto, gdzie indziej zginie z braku ekologicznej żywności i ciuchów z second-handu. Hipster przede wszystkim jest indywidualistą”.

Podobne wnioski na temat potrzeb nauczycieli w szkole formułuje Ewa Deniziak (2006):

„Nauczyciele generalnie popierają reformę w systemie oświaty, jednak – według nich – zmiany polegać powinny przede wszystkim na polepszeniu organizacji pracy w szkole: ustaleniu górnego limitu liczby uczniów w klasach, lepszym wyposażeniu szkół, a przede wszystkim na wyższych płacach. Podwyższenie statusu materialnego

traktują jako ważny czynnik składowy prestiżu zawodowego i tworzenia autorytetu, bez którego, zgodnie z ich przekonaniem, prowadzenie pracy wychowawczej jest utrudnione” (s.39).

W kwestii prestiżu zawodowego wypowiada się też Anna Rękawek (2009):

„Panuje przekonanie, że nauczyciele – to zawód bez społecznego prestiżu, co radykalnie różni się od pozycji społecznej zawodu przed II wojną światową. Z badań przeprowadzonych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego wynika, że myśli tak 80% nauczycieli – ale 80% ankietowanych z innych grup społecznych ma opinię dokładnie odwrotną – że jest to jeden z zawodów cieszących się największym szacunkiem społecznym” (s. 32).

Nie ma zatem jednoznaczności w odbiorze i ocenie profesji nauczycielskiej. Biorąc pod uwagę poziom zaufania w społeczeństwie, rzeczywiście wydaje się, że nauczyciele mają nieco zaniżone poczucie własnej wartości i samooceny. Na co jeszcze narzekają nauczyciele? Jakie potrzeby zauważają w swoim szkolnym otoczeniu? Okazuje się, że widzą je znów wśród uczniów i ich rodziców. Poważne braki zauważają „w jakości ludzi uczestniczących w edukacji” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 258).

W analizie swoich badań Joanna Rutkowiak (2010) pisze:

„Dużo gorzkich słów padło pod adresem rozhukanych, wręcz wulgarnych, destrukcyjnych, rozbijających zajęcia pólanonimowych nastolatków, skomasowanych w dużych szkołach gimnazjalnych bądź zawodowych, roszczeniowych rodziców wymuszających wyższe oceny oraz usprawiedliwiających wybryki i niemoralne zachowania dzieci (kłamstwa, oszustwa, kradzieże, zachowania agresywne)” (s. 258).

Nauczyciele dostrzegają wiele niepokojących dla nich przejawów życia szkolnego w „niedostatku pozytywnych formalnych i nieformalnych relacji międzyludzkich” oraz „braku wsparcia” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 259). Należy się zgodzić z tymi obserwacjami, ponieważ w badaniach przeprowadzonych przez Autorkę tekstu również zanotowano podobne wnioski i konstatacje. Badania dotyczyły kapitału społecznego nauczycieli i jego korelatów. Poszukiwano odpowiedzi na pytania: jaki jest poziom uczestnictwa i zaangażowania nauczycieli w środowisku zawodowym? Jaki jest poziom relacji i komunikacji międzyludzkiej wśród nauczycieli? Jaki jest poziom zaufania i wiarygodności u nauczycieli? Jaki jest poziom wzajemności i lojalności wśród nauczycieli? Czy istnieje zależność między poszczególnymi wymiarami kapitału społecznego nauczycieli a parametrami statusu zawodowego i płcią? Czy istnieje współzależność poszczególnych wymiarów kapitału społecznego? Wstępne opracowanie wyników badań przynosi następujące wnioski:

1. Ogólny poziom potencjału społecznego nauczycieli jest oceniany przez nich

przede wszystkim w sposób ambiwalentny lub pozytywny. Nie wykazują ocen negatywnych.

2. Nauczyciele oceniają bardziej pozytywnie te wymiary potencjału, które są „bezpieczne” i nie wymagają od nich głębszego zastanowienia, utożsamienia się z prezentowanym poglądem, trwałej identyfikacji (wymiar „uczestnictwo i zaangażowanie”). Dotyczą postawy aktywnej i współpracy z innymi nauczycielami.
3. Można tu wnioskować o zjawisku tzw. »wspólnoty szatni« (Bauman, 2007, s. 32) wśród nauczycieli – złudzenie współuczestnictwa trwającego niewiele dłużej niż wymaga tego sytuacja, okoliczności, przedstawienie. Współpraca rodzi się na potrzeby chwili. Brak jest autentycznego zaangażowania, bo do tego potrzebne jest zaufanie.
4. Nauczyciele są bardziej skłonni współpracować z tymi, których darzą zaufaniem. Nie ma jednak korelacji odwrotnej. Wysoki poziom zaufania i wiarygodności nie zawsze idzie w parze z chęcią współdziałania.
5. Niepewność w ocenie poziomu potencjału społecznego pojawia się, gdy trzeba zadeklarować opinie dotyczące kontaktów przyjacielskich, więzi międzyludzkich, uznawanych norm, poczucia sprawstwa i oczekiwania pomocy (wymiar „relacje i komunikacja”, „wzajemność i lojalność”, „zaufanie i wiarygodność”). Tutaj też pojawiają się oceny negatywne („wzajemność i lojalność”, „zaufanie i wiarygodność”).
6. Występowanie współzależności między poziomem relacji i komunikacji a zaufaniem i wiarygodnością oraz wzajemnością i lojalnością potwierdza gotowość do kompromisów i ugodowości. Uzależniona jest ona jednak od poziomu kontaktów międzyludzkich, otwartości i przewidywalności innych nauczycieli. Ci, z którymi utrzymujemy dobre relacje i na których możemy liczyć, są dla nas profesjonalistami i zasługują na szacunek.
7. Jest to dość hermetyczny obraz potencjału społecznego. Zamknięcie we własnym środowisku ludzi zaufanych ogranicza i dewaluuje efektywność i znaczenie potencjału społecznego.

Zaściankowość i ograniczone spojrzenie nauczycieli na edukację i społeczeństwo potwierdzają także ogólne wnioski wyłonione w przytoczonych badaniach J. Rutkowiak (2010, ss. 264-265). Perspektywa opisu i analizy rzeczywistości u nauczycieli zatrzymuje się na szkole i klasie. W swoim oglądzie i ocenie otaczających warunków i zdarzeń społecznych nauczyciele posługują się stereotypowymi opiniami i poglądami, pochodzącymi z szeroko pojętej potoczności. Problemy szkoły i oświaty postrzegają dość powierzchownie, nie zagłębiając się w wieloznaczność, wielopostaciowość i wielokierunkowość zagadnień.

Powyższe wnioski korespondują również z poglądem Antoniego Jeżewskiego (2007), który zarzuca nauczycielom brak profesjonalizmu. Twierdzi on, że „w jakimś momencie zagubiliśmy się w rozsądnym kształceniu i formowaniu tej grupy zawodowej” (s. 31). Dochodzi do wniosku, że polskiej szkole nie jest potrzebny polonista, matematyk czy anglista z wykształceniem magisterskim i określonym tzw. przygotowaniem pedagogicznym. To nie potwierdza jego umiejętności i chęci bycia nauczycielem. W samej rzeczy potrzeba nam „pedagogów, którzy potrafią uczyć o języku polskim i języka polskiego, o historii i historii, nauczą dzieciaki i młodzież aktywnego wypoczynku itd.” (s. 31).

Zmiany społeczne pociągają za sobą zmianę paradygmatu edukacji, o którym pisze w swoim opracowaniu sir Ken Robinson (2011). Uważa, że „przepychamy dzieci przez edukację, znieczulając je. A przecież powinno być zupełnie odwrotnie: nie powinniśmy ich usypiać, lecz budzić, by odkrywały to, co mają w sobie” (Robinson, 2011, s. 65). Autor uznaje rozwijanie myślenia dywergencyjnego za najważniejszą potrzebę zmiany w edukacji współczesnych uczniów. Definiuje myślenie dywergencyjne jako „zdolność dostrzegania wielu możliwych odpowiedzi na jedno pytanie, a także wielu sposobów interpretacji pytania – w odróżnieniu od myślenia linearnego (konwergencyjnego), dążącego do poszukiwania jednej odpowiedzi” (s. 65).

O aktualizowanie innej potrzeby – umiejętności myślenia krytycznego u uczniów – apeluje Robert Firmhofer (2011):

„Właściwym celem edukacji powinno być, zatem rozwijanie umiejętności myślenia krytycznego – które pozwala nam analizować świat i dostępne zasoby, kreatywnego – ułatwiającego tworzenie nowych wartości, innowacji i rozwiązywania problemów, a przy tym odpowiedzialnego, żeby dobrze służyć sobie i społeczeństwu. To jest model dla cywilizacji 2.0, ale edukacja za nim nie nadąża” (s. 71).

Tłumienie kreatywności, myślenia dywergencyjnego i myślenia krytycznego niestety jest cechą szczególną polskiej szkoły. W tym miejscu potrzeby nauczycieli i szkoły rozmiągają się znacznie. Nauczanie myślenia w ogóle stanowi duży problem dydaktyki szkolnej. Fundamentalistyczne traktowanie wiedzy szkolnej wśród nauczycieli, o którym wspomniano wcześniej w niniejszym tekście, wiara we własną mądrość i nieomyślność, przyczyniają się do rozwoju swoistej megalomanii wśród nauczycieli. Ślepe przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji, brak refleksyjności w ocenianiu uczniowskich uczynków i ich motywów, ale nade wszystko własnego postępowania kształcącego i wychowującego, oczekiwanie sprawdzonych i pewnych rozwiązań, samospełniające się przepowiednie i prorocтва wobec uczniów – tak można by opisać pokrótce schemat – nomen omen, myślenia pedagogicznego nauczycieli. Brak „myślenia w myśleniu” – taki wniosek nasuwa się jako podsumowanie powyższych refleksji.

Nieco szersze spojrzenie krytyczne na szkołę i system edukacji prezentuje w swojej publikacji Marzena Żylińska (2011):

„Narzucając szczegółowo, czego trzeba się uczyć, system edukacyjny nie stwarza możliwości rozwijania autonomii. W szkole, inaczej niż w życiu, decyzje za uczniów podejmują inni (najczęściej nauczyciele i rodzice, a zaraz potem władze oświatowe i samorządowe – przyp. autorki). Od traktowanych przedmiotowo uczniów oczekuje się, że przyjmą narzucone im reguły gry, że nie będą kontestować nieprzystającego do ich potrzeb i oczekiwań systemu, że nie będą upominać się o prawo do podmiotowości, autonomicznego rozwoju i samodzielnego, krytycznego myślenia, bo przecież przystosowanie uczyniono przepustką, warunkiem rozwoju dalszej kariery. Bez niego nie można zdać opartego na kluczu testu. Z tego totalnego systemu nie można się wypisać, nie ma dla niego żadnej alternatywy. Premiując reprodukcję wiedzy, wdraża się uczniów do niesamodzielnności, przyzwyczajają do podążania wytyczonymi przez innych ścieżkami, oducza kontestowania zastanej rzeczywistości, szukania nowych rozwiązań, bez których postęp jest niemożliwy” (s. 93).

W ten sposób dochodzimy do konieczności określenia potrzeby kluczowej dla osiągnięcia korzystnych rezultatów edukacji we współczesnej szkole. Otóż jest to potrzeba rozumienia swoich ról społecznych oraz tego, jak niezwykle znaczenie ma ta potrzeba, a raczej jej aktualizacja w świadomości potrzebującego oraz jej realne zaspokojenie, dla całości oddziaływań społecznych i ich efektów. W sytuacji, gdy tak wiele jest trudności i barier w komunikacji i we wzajemnym rozpoznawaniu i respektowaniu potrzeb, podstawowe pytanie brzmi: kto komu jest bardziej potrzebny w dobie społeczeństwa informacyjnego, opartego na wiedzy, uczącego się przez całe życie: nauczyciel szkole, czy szkoła nauczycielowi? Jeśli potrafimy na nie sobie odpowiedzieć, to uzyskujemy potencjalną choćby pewność, o czyich potrzebach powinniśmy mówić jako priorytetowych, nadrzędnych, warunkujących pomyślność edukacyjną całego środowiska szkoły.

REFERENCES

- Bauman, Z. (2007). Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cieśla, J. (2012). Presja i depresja. „Polityka”, nr 38.
- Deniziak, E. (2006). Portret współczesnego nauczyciela. „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Firmhofer, R. (2011). Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść? W: J. Szomburg (red.), Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Jastrzębska, L. (2012). Poszukiwany, poszukiwana... „Nowa Szkoła”, nr 6 (704).

- Jeżowski, A. (2007). Nauczyciele na nowy wiek. „Dyrektor Szkoły”, nr 2.
- Król, M. (2012). Po co nam (taka) szkoła? „Wprost”, nr 36.
- Mika, S. (1998). Psychologia społeczna dla nauczycieli. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowak – Łojewska A. (2011). Nauczycielskie koncepcje nadawania znaczeń wiedzy uczniów i postrzegania jej źródeł. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1 (113).
- Rękawek, A. (2009). Raporty oświadczenia: gdzie szukać odpowiedzi na pytanie: jak jest? „Dyrektor Szkoły”, nr 3.
- Robinson, K. (2011). Zmiana paradygmatu edukacji. W: J. Szomburg (red.), Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Rutkowiak, J. (2010). Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), Neoliberalne uwikłania edukacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szwed, S. (2012). Siłaczka prosi o szacun. „Wysokie Obcasy”, nr 35 (690), dodatek do „Gazety Wyborczej”, wydanie z dnia 1 września 2012.
- Zespół Doradców Strategicznych PRM, (2008). Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, Warszawa.
- Żylińska, M. (2011). Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji. W: J. Szomburg (red.), Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

SAFE SCHOOL WHICH GIVES EQUAL OPPORTUNITIES
– THE CURRENT LEGAL CONDITIONS AND DEVELOPMENT CHALLENGES
BEZPIECZNA SZKOŁA RÓWNYCH SZANS
– OBECNY STAN PRAWNY I WYZWANIA ROZWOJOWE

Daniel George Milewski

Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego
Wyższa Szkoła Nauk Społecznych im. Ks. Józefa Majki w Mińsku Mazowieckim
nowespojrzenie@gmail.com

ABSTRACTS

A safe school which gives equal opportunities is a desirable model of a learning institution in Polish education system. It's a place where young people have guaranteed not only safe and hygienic surroundings, but also a friendly atmosphere to learn and play. They can develop there their interests and provide cultural and sporty lifestyle.

To build a safe school with equal opportunities, we must analyze educational legislation, current legal conditions and development challenges in three areas:

- formation of social cohesion and reducing exclusion,
- creating friendly - safe and hygienic infrastructural and social conditions,
- preventing addictions, aggression and violence among teenagers.

In the first area we should most definitely work against discrimination caused by poverty and disabilities. Safe educational conditions depend on the role of teachers throughout the school system and stimulate changes in the learning programs. For example, the authorities in Poland introduced a new subject in secondary schools called 'safety education'. The challenges faced by teachers are certainly students' truancy and educational neglect among pupils, especially connected with alcohol, smoking and drug addictions. A new problem is a school age prostitution, unfortunately increasingly popular among teenagers. This study shows all the factors affecting school safety. I have analyzed also the legal and factual social circumstances of this range.

KEYWORDS

educational legislation, safety in school, equal opportunities in education, juvenile delinquency, preventing addictions, social cohesion

prawo oświatowe, bezpieczeństwo środowiska szkolnego, równe szanse edukacyjne,

WPROWADZENIE

Nie możemy mówić o szkole bezpiecznej, jeśli nie zapewnia ona równych szans edukacyjnych (a w miarę możliwości również społecznych) dla swoich uczniów. W bezpiecznej szkole nie ma miejsca na jakiegokolwiek wykluczenie i segregację. Pożądany w polskiej oświacie model placówki edukacyjnej możemy więc nazwać „bezpieczną szkołą równych szans”. To takie miejsce, w którym nie tylko gwarantuje się dzieciom i młodzieży bezpieczne i higieniczne otoczenie, ale również daje się im sympatyczną atmosferę do nauki i zabawy, rozwijania zainteresowań, życia kulturą i sportem. W takiej szkole przeciwdziałano się i zapobiega przemocy, unika uzależnień oraz kładzie szczególny nacisk na ochronę i promocję zdrowia. Bezpiecznej szkoły nie stworzą ani same władze, ani jedynie uczniowie czy dyrektorzy. W tym procesie muszą być aktywni wszystkie strony: rodzice, uczniowie, nauczyciele i pracownicy administracyjni. Kluczowe jest też wsparcie lokalnej społeczności, samorządu i organizacji pozarządowych. Nie można również pominąć roli służb, inspekcji, poradni i straży, które przyczyniają się do tego, by w placówkach oświatowych nie było agresji, przemocy, ani by nie miały szansy zaistnieć warunki zagrażające zdrowiu lub życiu. Budowanie bezpiecznej szkoły równych szans to jednak zadanie głównie uczniów i nauczycieli, którzy w pierwszej kolejności powinni sobie po prostu ufać. Trafnie zauważyła K. Ferszt-Piłat, że „we współczesnych społeczeństwach ryzyka takie kategorie, jak zaufanie i bezpieczeństwo stały się niezwykle istotnym odniesieniem. Są ważne i znaczące dla jednostki, zarazem stanowią o kondycji grup społecznych, mniejszych i większych społeczności, dużych zbiorowości” (Ferszt-Piłat, 2012). Jak przypominał Sąd Apelacyjny w Warszawie, jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela jest właśnie kształtowanie zaufania uczniów do szkoły¹.

Niniejsze opracowanie porusza podstawowe kwestie związane z przesłankami, jakie składają się na model bezpiecznej szkoły równych szans. Ma ono na celu zarówno wskazać podstawowe przepisy prawne dotyczące bezpieczeństwa środowiska szkolnego i budowania przyjaznej atmosfery w szkole, jak również – analizując rzeczywistość w tej materii – spróbować sformułować podstawowe postulaty rozwojowe. Niech to opracowanie stanowi podstawę do dyskusji naukowej prawników, socjologów i pedagogów na temat tego, jak ich zdaniem winna wyglądać nowoczesna szkoła zapewniająca swoim uczniom poczucie bezpieczeństwa i gwarantująca im równe szanse. W mojej ocenie problem ten należy rozpatrywać na trzech płaszczyznach:

- kształtowaniu spójności społecznej i walce z wykluczeniem,

- tworzeniu dla uczniów bezpiecznego i higienicznego otoczenia,
- przeciwdziałaniu uzależnieniom, agresji i przemocy.

Katalog aktów prawa powszechnie obowiązującego, które zawierają normy regulujące prawa i obowiązki ucznia oraz nauczyciela w aspekcie bezpieczeństwa środowiska szkolnego i budowania przyjaznej atmosfery w szkole, z pewnością będzie zawierał ustawy:

- o systemie oświaty²,
- Karta Nauczyciela³,
- o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi⁴,
- o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych⁵,
- o przeciwdziałaniu narkomanii⁶

oraz rozporządzenia ministra właściwego do spraw edukacji w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania⁷, w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół⁸, w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach⁹, w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem¹⁰, w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹¹ oraz w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹².

Warto też pamiętać o rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 6 września 2007 w sprawie form i zakresu finansowego wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w publicznych szkołach i placówkach¹³.

Według ustawy o systemie oświaty (art. 1) zapewnia się uczniom bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki oraz upowszechnia się wśród nich wiedzę o bezpieczeństwie. Przepisy te nakazują też, by kształtować wśród młodzieży właściwe postawy wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych. Ustawa o systemie oświaty (art. 4a) promuje również bezpieczeństwo w Internecie. Jednostki szkolne, które zapewniają dostęp do sieci, mają obowiązek zabezpieczać uczniów przed dostępem do treści stanowiących zagrożenie dla ich właściwego rozwoju. Wśród działań mających na celu realizację tych przepisów szczególnie miejsce zajmuje instalowanie i bieżące aktualizowanie oprogramowania zabezpieczającego. Regulacje te wprowadzono do ustawy dla ochrony uczniów (będących przecież osobami niepełnoletnimi) przed demoralizacją (Pilich, 2011). W uzasadnieniu do projektu zmian legislacyjnych podkreślono, że „wyniki badań pokazują, że dzieci

i młodzież jako użytkownicy Internetu są narażeni na ryzyko częstego, niekontrolowanego kontaktu z treściami niepożądanymi i szkodliwymi dla rozwoju społeczno-emocjonalnego, zwłaszcza dla kształtowania się postaw wobec seksu, drugiej płci i miłości rodzinnej¹⁴. Wobec tego oczywistym wydaje się, że dla podniesienia poziomu bezpieczeństwa w szkole i budowania w niej przyjaznej atmosfery należy unikać w placówkach oświatowych dostępu do treści niepożądanych, czy wręcz szkodliwych dla emocjonalnego i psychicznego rozwoju uczniów.

Przytoczony zarys przepisów jest jednak suchym wprowadzeniem do realiów pełnego zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów zagadnienia kształtowania bezpiecznej szkoły równych szans.

BUDOWANIE SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ

Jak zauważono w raporcie o stanie edukacji, „w integralnym spojrzeniu na system edukacji łączącym różne cele realizowane współcześnie przez państwo, podkreśla się konieczność dbania o to, by indywidualne szanse na dobrą edukację były uniezależnione od sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej” (IBE, 2011). Niestety, miejsce zamieszkania, pochodzenie i status materialny wciąż w zbyt daleko idącym stopniu wpływają na przyszłość młodych ludzi. Nadal wielu nie stać na zakup kompletnej palety przyborów szkolnych, odpowiedniego komputera, czy na zapewnienie dostępu do Internetu. Dlatego sztandarową zasadą organizacji systemu oświaty jest jednolitość kształcenia, która ma tak ułożyć organizację szkół, by każdy miał w nich równe szanse (Kołaczek, B. 2004). Zdaniem Trybunału Konstytucyjnego równość w dostępie do edukacji oznacza, że „każdy musi mieć jednakową szansę podjęcia nauki w szkole każdego szczebla i każdego typu, a zakazane są wszelkie prawne zróżnicowania o charakterze dyskryminacyjnym. Zasada równego dostępu do wykształcenia nie ma charakteru absolutnego, ale odstępstwa od niej muszą mieć podstawę w innych wartościach lub prawach konstytucyjnych”¹⁵. Ustawa o systemie oświaty zawiera przepisy, mające za cel wskazanie, że pożądanym modelem jest szkoła przeciwdziałająca wykluczeniu. System edukacyjny ma zmniejszać różnice w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi. Te mechanizmy stworzono, by niwelować różnice w dostępie do edukacji i pokonywać bariery edukacyjne, gdy wynikają one z trudnej sytuacji materialnej ucznia. System oświaty poprzez pomoc materialną o charakterze socjalnym i motywacyjnym wspiera uczniów zdolnych, ale zapewnia też opiekę uczniom po prostu pozostającym w trudnej sytuacji materialnej.

Z badań Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w 2008 roku blisko 9% osób poniżej 18 roku życia mieszkało w rodzinach, których wydatki były niższe od

minimum egzystencji. W tym samym czasie prawie jedna czwarta osób niepełnoletnich żyła w Polsce w niedostatku (Europejskie Badanie Dochodów i Warunków Życia Ludności – EU-SILC, 2009). W pierwszej kolejności odnieśmy się więc do problemu ubóstwa wśród najmłodszych. Jest to problem lekceważony, wręcz niedostatecznie zdiagnozowany. Z dostępnych badań publikowanych przez UNICEF wynika, że na przełomie XX i XXI wieku w ciągu niespełna dekady stopa ubóstwa dzieci wzrosła w 17 na 24 ówczesnych państw OECD (UNICEF, 2005). Trudna sytuacja materialna rodzin doprowadza do wyprzedawania lub zastawiania i tak niewielkiego dobytku, konieczności pracy wśród najmłodszych lub do imania się przez nich czynów niedozwolonych w celach zarobkowych. Taka rzeczywistość ma wyraźny wpływ na bezpieczeństwo środowisk szkolnych, których członkami są uczniowie dotknięci biedą. W przypadku zauważalnej biedy nie możemy mówić ani o szkole bezpiecznej, ani o placówce zapewniającej równe szanse. Z biedą nierozzerwalnie związany jest bowiem stan fizyczny dziecka, w szczególności poprzez niedożywienie. Taka sytuacja może z kolei skutkować zaburzeniami emocjonalnymi, nieprawidłowym rozwojem społecznym, zaburzeniami funkcji poznawczych, opóźnionym rozwojem intelektualnym, nieprawidłowym wzrastaniem i dojrzewaniem płciowym, obniżeniem sprawności fizycznej i zaburzeniami odporności (Kłós, 2009). Można wyciągnąć więc logiczny wniosek, że ubóstwo ma na szanse edukacyjne zarówno wpływ bezpośredni, jak i pośredni. Bariera ekonomiczna może bezpośrednio blokować np. dostęp do pomocy naukowych, ale niedożywienie spowodowane biedą w znacznym stopniu ma również wpływ na możliwości intelektualne (w tym edukacyjne) ucznia. Rządowe programy dożywiania zakładają wspieranie gmin w działaniach z zakresu dożywiania dzieci, szczególnie tych z terenów o wysokim bezrobociu i ze środowisk wiejskich (Szymańczak, 2010). Mają one na celu systematyczne podejmowanie kroków poprawiających stan zdrowia uczniów dzięki ograniczaniu i zwalczaniu zjawiska niedożywienia.

Niechlubną, choć determinującą w zakresie wyrównywania szans, cechą towarzyszącą ubóstwu jest jego „dziedziczność”. Ciągłe życie na skraju ubóstwa może sprawić, że młody człowiek będzie społecznie niedostosowany, emocjonalnie niedojrzały, materialnie niezabezpieczony i edukacyjnie zacofany. Jeśli w takiej ubogiej rodzinie pojawiają się patologie, np. ojciec przez brak pracy popada w alkoholizm, niepracująca matka szuka „spełnienia” poza domem, gospodarstwo domowe jest zaniedbane, a młodzi, by mieć środki na podstawowe rozrywki, zaczynają kraść, to wpadają w błędne koło, w którym nigdy nie nauczą się wchodzenia we właściwe role społeczne. W swoim dorosłym życiu nie będą chcieli (a pewnie również nie będą potrafili) wyjść z takiego społecznego, materialnego i ekonomicznego niedostosowania, więc swój bagaż doświadczeń, wzorzec życia i postępowania przekażą również swoim dzieciom. To właśnie nazwałem „dziedziczeniem biedy”.

Reforma oświatowa z 1999 roku miała nie tylko upowszechnić wykształcenie średnie i wyższe (można uznać, że to się udało, choć wypada jednak poddać pod wątpliwość, czy realnie podniosło poziom edukacji społeczeństwa), ale miała również na celu wyrównanie szans edukacyjnych i poprawienie jakości kształcenia, które zostało zdefiniowane nie tylko jako proces samego nabywania wiedzy, ale też zintegrowanego z nim wychowania. Czynniki takie jak miejsce zamieszkania czy pochodzenie wciąż stanowią oś podziału nierówności społecznych. Nie da się jednak walczyć z wykluczeniem i dyskryminacją bez instytucjonalnego i finansowego wsparcia. Walka o równość szans to jednak priorytet Unii Europejskiej, co znacząco wpływa na stopniowe rozwiązywanie tych problemów. Już art. 10 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej stanowi, że przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań Unia dąży do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. W doktrynie zgodnie podkreśla się, że umieszczenie takiej deklaracji w przepisach początkowych podkreśla doniosłość tej problematyki dla unijnych struktur (Zygierewicz, 2011). Nie szczędzą one również na nią środków. Dotyczy to także oczywiście wyrównywania szans edukacyjnych. Wsparcie z Europejskiego Funduszu Społecznego można było otrzymać na realizację działań w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). W Priorytecie IX skoncentrowano się na działaniach mających za cel taki rozwój szkół, który sprzyjałby wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży i dostosowanie systemu oświaty (szczególnie zawodowej) do potrzeb rynkowych (Zygierewicz, 2010).

W szkołach obecne są programy wychowawcze oraz odbywają się lekcje ćwiczące społeczne i psychologiczne umiejętności budowania bezpieczeństwa i przyjaznej atmosfery środowiska szkolnego. Wychowanie to wszakże „proces świadomego, celowego, zamierzonego kształtowania ludzkich zachowań postaw osobowości (lub jej ważnych cech), ról społecznych zgodnie z wcześniej przyjętym ideałem, czyli wzorcem, modelem człowieka, którego chcemy kształtować w toku wychowania” (Ćmiel, 2006). W bezpiecznej szkole równych szans młodzież jest zatem właśnie w takim duchu przygotowywana do radzenia sobie z agresją i przemocą. Niestety, wiele wskazuje na to, że obecne działania prowadzone przez same placówki już nie wystarczają. W doktrynie postuluje się stworzenie systemu, który będzie zawierał szerokie grono pozaszkolnych sojuszników (Levitas, 2012). Nie można nie zgodzić się z tym, że jeśli środowisko szkolne (uczniowie, nauczyciele i rodzice) będzie silniej współpracowało z organami prowadzącymi i organizacjami pozarządowymi, to wdroży się znacznie więcej skutecznych działań prewencyjnych, choćby na rzecz uczniów z zaniedbanych i ubogich rodzin. Zapobieganie społecznemu wykluczeniu to istotne (choć niestety często zaniedbywane) zadanie szkoły i samorządu (bądź innego podmiotu) prowadzącego daną placówkę.

W dziedzinie wykluczenia nie ma obecnie „profilaktyki”, brak jest bowiem systemu zapobiegania pogłębianiu się nierówności szans. Placówki oświatowe uruchamiają procedury następczo, współpracując z kuratorami, organami policyjnymi czy sądowymi, dopiero wskutek wystąpienia objawów patologii społecznej. Bardzo brakuje przy tym podstawowej ekonomii społecznej w postaci kooperacji środowiska szkolnego z rodzicami i sektorem organizacji pozarządowych. W sferze funkcji opiekuńczych i wychowawczych nie widać, by za wiele działało się poza następczym reagowaniem na już popełnione niewłaściwe zachowania. Jeśli odniesiemy się do problemu biedy, to placówki oświatowe nie widzą wręcz swojej roli w przeciwdziałaniu tego typu problemom, pozostawiając je organom pomocy społecznej. Działania socjalne nie zastąpią jednak aktywnego i indywidualnego wspierania rozwoju uczniów dotkniętych biedą. Elementem walki z ubóstwem spowodowanym bezrobociem jest też poradnictwo zawodowe prowadzone nie tylko przez resort pracy dla osób dorosłych, ale również przez organy oświatowe w odniesieniu do uczniów (Staszewska, 2012). Nie ma jednak wypracowanych całościowych rozwiązań ani standardów właściwych zachowań jakie należy podjąć wobec ubogich uczniów, co powoduje, że odpowiedzialność za takie działania spada na nauczycieli i ich własną wrażliwość. To nie koniec fatalnej ścieżki, ponieważ nauczyciele i wychowawcy nie są przygotowani ani do identyfikowania tego typu problemów, ani ich rozwiązywania, nie mówiąc już o tym, by próbowali robić to wspólnie z rodzinami ubogich uczniów. Brak współpracy z rodzinami jeszcze bardziej pogłębia segregację, ponieważ (przy założeniu, że dana uboga rodzina nie sprawuje nad dzieckiem wystarczającej opieki lub jej członkowie nie mają kwalifikacji, by udzielać sobie edukacyjnej pomocy) uczeń pozbawiony wsparcia bardzo szybko zaczyna nie radzić sobie ze szkolnymi wyzwaniami. Za to w rodzinach majątnych dzieci mogą być wysyłane na korepetycje lub (tam gdzie rodzice mają odpowiedni poziom wykształcenia i pozwala im na to czas) sami rodzice zajmują się pogłębianiem wiedzy swoich pociech. Choć nikt nie mówi o tym oficjalnie, to dochodzi nawet do tego, że w szkołach tworzy się klasy w oparciu o poziom zamożności rodzin, z których pochodzą dzieci. Takie „lepsze klasy” niestety są praktyką w polskiej oświacie. Grozi to niebezpieczeństwem zmuszania do dyskryminacji, które to pojęcie ma spójną definicję w prawie antydyskryminacyjnym Unii Europejskiej (Śledzińska-Simon, 2011). Polega ono na wymuszaniu lub zleceniu podejmowania czynności dyskryminujących, co w samo w sobie również stanowi dyskryminację.

Dotykając wyzwania polegającego na budowaniu spójności społecznej wpływającej na tworzenie bezpiecznej szkoły równych szans, nie sposób pominąć tych, których może dotknąć dyskryminacja np. z powodu:

- słabego widzenia lub ślepoty,
- problemów ze słuchem lub głuchoty,

- autyzmu,
- upośledzenia umysłowego w jakimkolwiek stopniu,
- niepełnosprawności sprzężonych.

Regulacje prawne z zakresu oświaty zapewniają możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną i niedostosowaną społecznie, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami i możliwościami, natomiast podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabowidzących i niesłyszących mają być dofinansowywane z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Przepisy ustawy o systemie oświaty dają więc niepełnosprawnej młodzieży możliwość uczęszczania do wszystkich typów szkół, zgodnie z indywidualnymi rozwojowymi możliwościami. Gwarantuje się im również opiekę i indywidualizuje proces edukacyjny oraz zapewnia zajęcia rewalidacyjne. W praktyce brak jest jednak całościowej synchronizacji wykrywalności niepełnosprawności, działań rehabilitacyjnych i diagnozowania zapotrzebowania oświatowego w tym zakresie. Ustawa o systemie oświaty i towarzyszące jej sześć rozporządzeń wyznacza oczywiście jednak fundamenty edukacji uczniów niepełnosprawnych. By mogli oni skorzystać z przewidzianej dla nich metodyki pracy, rodzice muszą wystąpić do publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej o orzeczenie dotyczące potrzeby kształcenia specjalnego. Najczęściej spotykaną metodą organizacji takiej edukacji są szkoły integracyjne i specjalne. Formę organizacyjną kształcenia wybierają rodzice, a prowadzący ją organ samorządowy ma obowiązek zapewnić miejsce w wybranej placówce. Ta z kolei, w ścisłym porozumieniu z rodzicami, winna realizować zalecenia poradni wskazane w orzeczeniu i zapewniać środki techniczne i metodyczne służące rozwojowi ucznia.

Mówiąc o szkole równych szans, nie sposób pominąć działań wdrażających edukację włączającą osoby dotknięte niepełnosprawnościami. Dotyczy ona w szczególności placówek rejonowych, których dyrektorzy muszą włożyć wiele wysiłku właściwie układając relacje uczniów i nauczycieli, by osiągnąć bezpieczeństwo środowiska szkolnego i zbudować w placówce przyjazną atmosferę. Nie mogą to być działania mechaniczne, które powodują, że placówka przez swoje administracyjne i biurokratyczne metody zablokuje owocny efekt włączania uczniów z niepełnosprawnościami (Ciura i Osiecka-Chojnacka, 2013). To wymaga dostosowania regulacji prawnych z zakresu realizowania podstawy programowej bądź oceniania, by cechowały się większą elastycznością, dając placówkom element swobody w sferze organizacji i pedagogicznej innowacji. Dzięki temu możliwe będzie skuteczniejsze tworzenie mechanizmów uwzględniających indywidualne potrzeby dzieci dotkniętych niepełnosprawnością.

Owocne wdrożenie modelu włączającego wymaga od instytucji administracji oświatowej zapewnienia placówkom rejonowym pomocy w sferze merytorycznej i organizacyjnej. Pokonanie barier ułatwi zastosowanie kampanii społecznych ukazujących dobre praktyki, również w zakresie bezpieczeństwa środowiska szkolnego i panującej w nim przyjaznej atmosfery. Nie osiągnie się jednak tego efektu bez udzielenia przez rząd dodatkowych środków finansowych. W opinii Trybunału Konstytucyjnego „nie istnieje możliwość stworzenia jakiegokolwiek systemu edukacyjnego bez niezbędnych zasobów finansowych, co odnosi się do wszystkich typów szkół i wszystkich poziomów i rodzajów kształcenia”¹⁶. Problemy materialne są zresztą podstawą rozbieżności między prawnie przyjętym modelem kształcenia niepełnosprawnych, a rzeczywistością wynikającą z praktyki. Połączenie nawet umiarkowanego ubóstwa rodziny, z której pochodzi niepełnosprawny uczeń, z innymi jego problemami społecznymi sprawia, że jego rodzice nie są w stanie nawet w praktyce skorzystać z przysługującego im prawa do wyboru formy edukowania swojego dziecka. Jeśli nie są w stanie sfinansować dodatkowych usług oświatowych a jednocześnie nie mają wiedzy i umiejętności, by zawalczyć o prawa niepełnosprawnego ucznia, to ich formalno-prawna decyzyjność podlega realnym ograniczeniom, które zazwyczaj dla takiej rodziny są nie do przekroczenia. Dyskryminacja ze względu na miejsce pochodzenia może być nawet niezawiniona, choćby w przypadku zamieszkiwania w ubogiej gminie, która nie finansuje w wystarczającym zakresie potrzeb niepełnosprawnych uczniów. Obecne przepisy pozwalają na stosowanie edukacji włączającej, ale brak jest już regulacji gwarantujących wdrożenie tego modelu, gdy stanie się on wyborem rodziców. Taki stan jest przejawem zjawiska określanego jako wykluczenie prawne. W doktrynie podkreśla się, że dochodzimy w tym miejscu do pewnego błędnego koła, ponieważ prawo wyklucza pewne grupy z powodu ich niedocierających do prawodawców postulatów (Winiarska i Klaus, 2011). Te jednak są słabo sformułowane przez osoby wykluczone, które niepoprawnie wyrażają swoje oczekiwania i nie są tym samym w stanie wpłynąć na zmiany legislacyjne. Mimo istnienia uprawnień dla osób dotkniętych niepełnosprawnością, nie ma mechanizmu, który umożliwiłby ich realizację, gdyż brak jest przepisów zobowiązujących gminy i powiaty do przygotowania takiej wybranej przez rodziców placówki na przyjęcie ich niepełnosprawnego dziecka. Dodatkowo rozporządzenie w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych¹⁷ biurokratycznie ukierunkowuje pracę z niepełnosprawnym uczniem. Mimo tego, że nie wszyscy wymagają działań terapeutycznych i rehabilitacyjnych, to przepisy szczegółowo opisują, co szkoły winny w tym zakresie dostosować. To z pewnością nie usprawnia procesu włączania niepełnosprawnych do szkół masowych, ani nie buduje wzajemnego zaufania, wręcz przeciwnie – tworzy sztuczne bariery w tworzeniu szkolnictwa równych szans. Wśród wyzwań rozwojowych dotyczących

prac nad prawem oświatowym w tym zakresie należy uwzględnić mechanizmy merytorycznego wspierania wychowawców i wzajemnej wymiany doświadczeń. Obecne regulacje (w szczególności te dotyczące subwencji oświatowej) utrudniają w praktyce wykorzystanie doświadczeń i możliwości szkół specjalnych przez inne placówki, ponieważ często stanowią one dla siebie „konkurencję”. Godne uwagi są postulaty opracowania przez rząd programu dla samorządów i placówek, który miałby przygotować istniejące ośrodki do zmiany trybu edukacji niepełnosprawnych. Poważnym wyzwaniem rozwojowym jest zbudowanie systemu koordynacji edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, który będzie korzystał ze zróżnicowanych źródeł, w szczególności z Systemu Informacji Oświatowej, ale też z badań opinii grup zaangażowanych w proces kształcenia niepełnosprawnych: środowisk nauczycielskich, samorządowych, pedagogicznych i rodzin tych dzieci.

Jeśli budujemy koncepcję bezpiecznej szkoły równych szans, wówczas w kontekście osób niepełnosprawnych musimy pamiętać, że jest w niej dla nich miejsce. Rodzice, dokonując wyboru placówki dla ucznia niepełnosprawnego, powinni mieć możliwość wyboru szkoły blisko ich miejsca zamieszkania. Rolą administracji oświatowej jest tak planować sieć szkół, by w każdej placówce można było rozważać wprowadzenie różnych modeli edukacji dla niepełnosprawnych. Rzecz jasna nie mówimy tutaj jednak o uczniach, którzy powinni lub muszą kształcić się w szkołach specjalnych. By wiedzieć jaki typ kształcenia będzie najwłaściwszy, wśród stojących przed naszym systemem edukacji wyzwań z pewnością jest stworzenie mechanizmów służących badaniu „dojrzałości integracyjnej” (Klaro-Celej, 2012). W przypadku dzieci wysoko funkcjonujących należy dążyć do jak najpełniejszego włączenia (szkoła ogólnodostępna), a dla uczniów potrzebujących szerszego wsparcia wybór winien padać na szkolnictwo integracyjne.

Przy budowaniu poczucia bezpieczeństwa środowiska szkolnego w odniesieniu do osób niepełnosprawnych nie możemy zapomnieć o tym, co w doktrynie potocznie nazwano „schizofrenią” związaną z formułowaniem oczekiwań kierowanych do osób z niepełnosprawnościami (Kirsten, 2010). Dąży się bowiem do jak najpełniejszego włączenia osób niepełnosprawnych, osiągania przez nich pułapów dostępnych dla ludzi zdrowych, natomiast społecznie nagradza się model, w którym osoby te konsekwentnie realizują rolę słabszego – bo przecież niepełnosprawnego – członka społeczeństwa. Nie jest możliwe budowanie przyjaznej atmosfery, ani poczucia bezpieczeństwa środowiska szkolnego w przypadku włączania lub integrowania uczniów niepełnosprawnych, bez odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Wśród najczęściej powtarzanych postulatów w tym zakresie należą:

- organizacja szkoleń dla pracowników szkół na temat współpracy z dziećmi dotkniętymi niepełnosprawnością;
- takie dostosowanie programu dydaktycznego na uczelniach przygotowują-

cych nauczycieli i pedagogów, by uwzględniał obowiązkowy przedmiot przygotowujący do pracy z niepełnosprawnymi;

- uzależnienie awansu zawodowego nauczycieli od wykazania się znajomością sfery pracy z uczniami przejawiającymi specjalne potrzeby edukacyjne.

Wyzwaniem rozwojowym z zakresu walki z wykluczeniem jest też zapewnienie niepełnosprawnym szerokiego dostępu do szkolnictwa zawodowego. Z prawnego punktu widzenia należy zezwolić szkołom zawodowym na większą swobodę i elastyczność przy ustalaniu programu nauczania dla osób z lekkimi upośledzeniami oraz dokonać weryfikacji mechanizmów egzaminacyjnych dla niepełnosprawnych uczniów.

Walka z wykluczeniem nie będzie skuteczna, jeśli oprzemy ją jedynie na działaniach szkolnych i centralnych założeniach rządzących (Kurzyńska-Chmiel). Dlatego art. 90 ustawy o systemie oświaty zakłada możliwość prowadzenia regionalnych i lokalnych programów mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych. Przepisy umożliwiają uruchamianie przez samorządy materialnego wsparcia dla młodzieży. Programy zarówno socjalne, jak i motywacyjne, mogą być realizowane bezpośrednio przez samorząd, jak i stanowić owoc współpracy z organizacjami społecznymi.

TWORZENIE OTOCZENIA PRZYJAZNEGO DLA UCZNIÓW

Jak wyjaśnia B. Szmulik, „w znaczeniu ogólnospołecznym bezpieczeństwo obejmuje zaspokojenie potrzeb istnienia, przetrwania, pewności, stabilności, całości, tożsamości (identyczności), niezależności, ochrony poziomu i jakości życia” (Szmulik i Paździor, 2012). Chcąc opisać bezpieczną szkołę musimy odwołać się nie tylko do jej uwarunkowań społecznych, ale również infrastruktury, przestrzeni fizycznej, która uwzględnia dobro wszystkich uczniów. Bezpieczna szkoła musi każdemu jej użytkownikowi zapewniać brak zagrożeń, zarówno tych psychicznych, jak i fizycznych. Dopiero wtedy można wymagać od uczniów właściwej realizacji stojących przed nimi zadań. Według ustawy o systemie oświaty (art. 33 ust. 2 pkt 7) nadzorowi pedagogicznemu podlegają czynności mające zapewnić zarówno bezpieczne, jak i higieniczne warunki pracy. Rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny zwraca uwagę na to, by szczególnie troszczyć się o właściwe oświetlenie, wentylację i ogrzewanie, ciepłą i zimną wodę oraz środki higieny osobistej.

Tworząc szkoły równych szans, należy pamiętać np. o osobach słabowidzących, które mogą się przecież pojawić w każdej placówce. Za przykład dostosowania infrastruktury do ich potrzeb niech nam posłuży kontrastowe oznaczenie schodów np. żółty kolor pierwszego i ostatniego stopnia, które upraszcza słabowidzącemu

znalezienie schodów i usprawnia przejście po nich, albo kontrastowe oznaczenie drzwi np. ciemne z jasną klamką na białej ścianie i numerem sali zaznaczonym również kontrastowo dużą czcionką (za: Śmiechowska-Petrovskij, 2013).

Budowanie przyjaznej atmosfery w szkole musi też uwzględniać negatywną okoliczność jaką jest częste niewywiązywanie się z zadań przez osoby w młodym wieku (Kościanek-Kuckacka, 2008). Tworząc katalog niepożądanych zachowań nie możemy zapominać, że występują one w najróżniejszych konfiguracjach. Często osoby bardzo inteligentne nie przykładają uwagi do zajęć szkolnych, ograniczając się jedynie do tych zagadnień, które ich interesują. Jeszcze gorzej gdy biernością cechują się osoby mniej dynamiczne i inteligentne, a sytuacją najmniej pożądaną, choć częstą, jest lekceważenie zadań przez uczniów z dużą ilością zachowań asocjalnych. Ci ostatni mają niską wolę współdziałania i przejawiają wrogość, agresję i arogancję. By jednak walczyć z nieprzejawianiem przez uczniów własnych inicjatyw, należy ich przekonać, że nieunikanie aktywności uczniowskiej będzie dla nich dużo korzystniejsze, zarówno w wymiarze społecznym, jak i osobistym. W przyjaznej szkole uczniów się zachęca, a nie przymusza, ponieważ w tej drugiej sytuacji ograniczają się do pracy wątpliwej jakości, często niesystematycznej i opóźnionej. Niesumienność może być jednak również cechą osób aktywnych, które mimo dobrych chęci nie są w stanie podołać edukacyjnym i społecznym wyzwaniom, ponieważ nie zważając na własne możliwości, podjęły się zbyt wielu zadań i nie są w stanie ich ukończyć. Walka z niesumiennością uczniów i ich problemami w komunikowaniu się nie może ograniczać się jedynie do dyscypliny domowej. W doktrynie mówi się o potrzebie włączenia do programów kształcenia pedagogów wiedzy o komunikowaniu (Nocuń i Ochecka-Nocuń, 2012). Nie może ona oczywiście dotyczyć samej teorii. Winna być przedmiotem szeroko praktycznym, zawierającym szereg ćwiczeń z zakresu porozumiewania się. To przełoży się na organizowanie takich szkoleń w placówkach oświatowych, ponieważ zarówno rodzice, jak i uczniowie również powinni zdobyć wiedzę i praktykę skutecznej komunikacji, która rozwiąże wiele istniejących w szkołach problemów.

Negatywnym zjawiskiem społecznym rzutującym na psychiczne bezpieczeństwo w szkole jest problem „wyścigu szczurów”. Nie będzie przyjaznej atmosfery w szkole, jeśli regulowanie postępowania dzieci będzie prowadziło do podwyższania poziomu niezdrowej rywalizacji. Uczniowie tacy nie tylko są motywowani nagrodami, ale też dyscyplinowani przez kontrole i upomnienia, zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli (Erazmus, 2012). Gdy zbyt wygórowane ambicje (własne, rodziców lub nauczycieli) pojawią się w przypadku osoby mniej uzdolnionej, to zaczyna odczuwać ona stały niepokój i poczucie zagrożenia, a także gorzej radzi sobie ze stresem. Jeśli idea współzawodnictwa, konkurowania i wygrywania staje się cenniejsza od wartości takich jak przyjaźń czy zdrowie, to zamiast edukować

przyszłych ambitnych społeczników, tworzymy społeczeństwo destrukcyjne.

Pomocnym narzędziem w tworzeniu bezpieczeństwa szkolnego i budowaniu przyjaznej atmosfery w szkole jest wprowadzony przed kilkoma laty obowiązkowy przedmiot „edukacja dla bezpieczeństwa” (Skirmuntt, 2009). To na tych lekcjach uczniowie zapoznawani są z zasadami bezpieczeństwa, którymi powinni się kierować w swoich środowiskach, zarówno w domach, szkołach, jak i miejscach publicznych. Program przedmiotu przybliży potrzeby, jakie w zakresie bezpieczeństwa posiadają niepełnosprawni, co pomaga budować zaufanie między zdrowymi i niepełnosprawnymi uczniami. Edukacja dla bezpieczeństwa daje również młodzieży gruntowne przygotowanie z zakresu udzielania pierwszej pomocy, co również w znaczącym stopniu przekłada się na bezpieczeństwo środowiska szkolnego.

Barierą w tworzeniu dla uczniów przyjaznego środowiska może być także fakt, że dorośli po prostu inaczej identyfikują problemy młodzieży (Fatyga, 2009). Co ciekawe, gdy w Warszawie w 2008 roku przeprowadzono badanie najważniejszych problemów młodzieży, to na zagrożenie narkotykowe wskazało jedynie 6% dorosłych, jednak wśród uczniów wyniosło to już 33% (uznane za najważniejszy problem). Z tego badania wynika, że wówczas najdonioślejszym problemem dla dorosłych (45% przy 15% wskazań młodzieży) była anonimowość, osamotnienie i brak akceptacji uczniów. Czynniki te niewątpliwie wpływają na otoczenie i są destrukcyjne w budowaniu bezpieczeństwa oraz przyjaznej atmosfery środowiska szkolnego.

W ramach budowania w szkole przyjaznej atmosfery należy pamiętać również o problemie nieuczciwości edukacyjnej. Media, zwłaszcza podczas trwania matur, sugerują młodym, że ściąganie na egzaminie dojrzałości należy do dobrego tonu. Podniesienie tematu „czystości nauki” jest więc poważnym wyzwaniem, które także buduje poczucie bezpieczeństwa w szkole i uczy szacunku do prawa. Ten, kto ściąga, ma dziś w Polsce opinię osoby zaradnej, tymczasem w Anglii ściągający staje się niewiarygodny, gdyż jeśli oszukuje swoich nauczycieli, może tak postępować również wobec innych, także poza szkołą (Lisiecka, 2012). Wyzwaniem rozwojowym w tym zakresie jest określenie ścieżki postępowania z takimi nieuczciwymi zachowaniami oraz ujęcie tego mechanizmu w systemach oceniania i przepisach porządkowych. Przejawy nieuczciwości dostrzegamy także wśród nauczycieli, którzy często nie są wolni od stereotypów. Zdarza się, że przy ocenianiu uczniów kierują się swoistymi etykietkami, świadczącymi o tym, że ktoś jest np. „trudny” (Kalinowska i Koźniewska, 2012). Ułatwieniem dla nauczycieli w radzeniu sobie z taką pokusą może okazać się dokładne uzasadnianie stawianych ocen. Należy jednak również dążyć, by jakość pracy nauczyciela przekładała się na jego wynagrodzenie. Mowa tu nie tylko o aspekcie dydaktycznym pracy, ale również tym wychowawczym. Obecne rozwiązania, takie jak sztywnie ustawowe określenie wyn-

grodzień, mogą obniżać motywację nauczycieli (Kłos, 2010). Tymczasem poczucie bezpieczeństwa uczniów wzrasta wręcz proporcjonalnie do poziomu życzliwości, jaką obdarzają ich pedagodzy. Nauczyciele mają wielkie możliwości wykazania się w dziedzinie wychowania, budującego zarazem bezpieczeństwo, jak i pozytywną atmosferę środowiska szkolnego. Mowa tu o integracji zespołu klasowego, szybkim reagowaniu na przejawy odrzucenia kogoś przez otoczenie, zapoznawanie uczniów z ich prawami i obowiązkami oraz wprowadzanie w życie szkoły jasnych i przejrzystych zasad. Uważam też, że warto wrócić do rozwiązań obowiązujących przed nowelizacją Karty Nauczyciela, kiedy to dyrektor obligatoryjnie zasięgał opinii samorządu uczniowskiego przy dokonywaniu oceny pracy nauczyciela (Barański, Szymańska i Rozwadowska-Skrzeczyńska, 2009). To na nowo dałoby nauczycielom możliwość jeszcze pełniejszego uzależnienia ich kariery zawodowej od efektów wychowawczych.

Wśród najistotniejszych wyzwań rozwojowych Polski do roku 2030 środowiska rządowe zawarły obietnicę konsekwentnych działań legislacyjnych i organizacyjnych mających zmienić obecny status nauczyciela. Według proponowanego modelu powinien on pełnić rolę autorytetu, coacha i mentora dla młodych, a dla ich rodziców partnera w wychowywaniu i kształtowaniu dziecka¹⁸. By taki stan osiągnąć, należy przebudować system uniwersytecki i rekrutacyjny w stosunku do nauczycieli. Należałoby wprowadzić w życie wspomniany już postulat premiowania nauczycieli za efekty dydaktyczne i wychowawcze.

PRZECIWDZIAŁANIE UZALEŻNIENIOM, AGRESJI I PRZEMOCY

Zwalczanie segregacji i zapewnianie właściwych warunków edukacyjnych musi zostać uzupełnione o zapobieganie zachowaniom problemowym uczniów. Na wstępie spróbujmy ustalić ich katalog, choć jednocześnie pamiętajmy, że zwykle występują one łącznie. Tego rodzaju często spotykanym zestawem będą wagary wraz z ucieczkami z domów, skutkujące porzucaniem wykonywania obowiązków szkolnych. Spożywanie alkoholu występuje nagminnie z podejmowaniem agresywnych lub przestępczych czynów oraz wczesną aktywnością na polu seksualnym. Poważnym problemem jest samo używanie przez najmłodszych wyrobów tytoniowych, alkoholowych czy narkotyków, nie mówiąc już nawet o dramacie nałogów w tej materii. Niepowodzenia szkolne i osobiste oraz nałogi mogą prowadzić do targnięć na własne życie, okaleczania się lub zaburzeń zdrowotnych spowodowanych niewłaściwym odżywianiem lub przyjmowaniem niewskazanych substancji, np. leków zażywanych bez medycznej potrzeby. Głośnym w ostatnich latach problemem jest co raz szersza prostytutka wśród najmłodszych, często społecznie legitymizowana jako forma wyjścia z patologii, a będąca niestety w większości przypadków jej utajnionym pogłębieniem i iluzją rozwiązywania problemu

ubóstwa. W poszukiwaniu „sponsorów” często pomaga Internet, w którym roi się od tego typu ofert. Uczniowskie prostytutki to najczęściej dziewczęta w przedziale od 12 do 16 lat (Migala, 2010). Szkoła, której uczniowie oddają się prostytutce, by zaimponować nowym ubraniem czy technologicznym gadżetem, z pewnością daleka jest od ideału bezpiecznej placówki zapewniającej równe szanse.

Zachowania młodych, które określamy jako problemowe, mają wpływ nie tylko na ich własne życie, ale powodują również poważne konsekwencje społeczne. Ich źródła nie da się często oddzielić od dysfunkcji społecznych występujących w rodzinach. To ściśle łączy tło problemów, które omówiłem w części poświęconej budowaniu spójności społecznej, z przyczynami niewłaściwych zachowań z zakresu uzależnień, agresji i przemocy wśród najmłodszych. Winne są często rodziny, ale również państwo, które w swoich ośrodkach wychowawczych nie zawsze radzi sobie ze skuteczną socjalizacją i budowaniem właściwych emocji. Jeśli szkoła nie uczy rozwiązywania sytuacji konfliktowych i podstaw praktycznej moralności, to młodzież pozbawiona uwagi dorosłych z własnego środowiska będzie samodzielnie szukać wzorców postępowania. Poszukiwanie własnego „ja”, budowanie światopoglądu, krytyczne podejście do świata, dynamiczne zmiany fizyczne, huśtawki nastrojów, a niejednokrotnie po prostu bunt, będące cechami osób w takim wieku, nie pozostawiają wątpliwości, że wybór takiego wzorca niekoniecznie będzie właściwy. Warto przywołać cenne spostrzeżenia, jakie do doktryny wprowadzili S. Ćmiel i A. Izdebski, podkreślając, że „zachowania agresywne nierzadko okazują się atrakcyjnymi wzorami zachowań dla młodych ludzi. Stanowią narzędzie manifestowania swojej przynależności do grupy odniesienia, stają się sposobem rozwiązywania problemów własnej tożsamości. Z przemocą i agresją spotykamy się dosłownie wszędzie i wiemy, że jest zjawiskiem negatywnym. W odniesieniu do osób w okresie dorastania, u których tożsamość dopiero się kształtuje, agresja pełni znaczącą rolę w rozwiązywaniu problemów pojawiających się na drodze do dorosłości” (2012).

Uzależnienie, choćby tytoniowe, poza konsekwencjami zdrowotnymi, niesie ze sobą liczne zagrożenia prawne i społeczne (wynikające np. ze zwykłej nieuczciwości osobistej). W szczególności, gdy w rodzinie nie ma akceptacji palenia, młody palacz będzie poszukiwał alternatywnych sposobów zdobywania papierosów. Oszukiwanie rodziców, okradanie ich, bądź dopuszczanie się kradzieży poza domem to tylko początek drogi na jaką może wkroczyć nastolatek (Bętowska-Korpała, Piasecka, i Ryniak, 2009). Kolejnym krokiem często okazuje się regularne sięganie po narkotyki, a to już prowadzi w szybkim tempie do przebywania z osobami o podobnych skłonnościach i wzajemnego czerpania negatywnych wzorców. Gdy jednak rodzice sami palą, problem może przybrać równie trudno rozwiązywalny charakter. Uzależnieni od tytoniu rodzice zazwyczaj nie poruszają tematu papiero-

sów, gdyż sami nie są w stanie tak poprowadzić spokojnej rozmowy, by przyniosła wychowawcze skutki, a jeśli już jakkolwiek reagują na tytoniowy problem dziecka, to często przy użyciu przemocy. Tymczasem palenie w młodym wieku ma szczególnie negatywny wpływ na prawidłowy rozwój wzroku, słuchu i mowy. Innymi konsekwencjami fizycznymi będą obniżona samoocena i zmniejszenie koncentracji, co bezpośrednio prowadzi do gorszych wyników w nauce. Pogorszenie się stanu zdrowia i zmniejszenie odporności przekłada się znacząco na nieobecność w szkole, a ta pogłębia braki przyswajanej wiedzy.

Szczególną uwagę przy omawianiu zagadnienia agresji i przemocy wśród młodzieży należy poświęcić problematyce przestępczości nieletnich. Trzeba jednak na wstępie poczynić pewne uwagi co do samego terminu. W świetle kodeksu karnego nieletni to osoba, która w momencie popełnienia czynu zabronionego nie ukończyła 17 roku życia. Będzie ona odpowiadała karnie przed sądem powszechnym jeśli po ukończeniu 15 lat dopuściła się czynu zabronionego z katalogu wymienionego w art. 10 § 2 kk. Przepisy te uzupełnia art. 13 i art. 94 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Na ich gruncie dopuszcza się wyjątkową odpowiedzialność karną za przestępstwo popełnione po ukończeniu 13 roku życia. Nieletnim w rozumieniu ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich będą osoby do 18 roku życia w sprawach o zapobieganie i zwalczanie demoralizacji, osoby pomiędzy 13 a 17 rokiem życia w postępowaniu o czyny karalne oraz osoby, wobec których zostały orzeczone środki wychowawcze i środek poprawczy, nie dłużej niż do ukończenia przez nie 21 lat. Łatwo zauważyć, że przestępczość nieletnich może być rozumiana wąsko (jedynie w znaczeniu prawnokarnym) lub szeroko (łącznie z przejawami demoralizacji). Z punktu widzenia naszych rozważań nie ma to decydującego znaczenia, ale warto mieć te różnice na uwadze, gdy sięga się po policyjne i sądowe statystyki.

Gdy analizujemy udostępniane przez Komendę Główną Policji dane dotyczące przestępczości w szkołach i innych placówkach oświatowych, rysuje się przed nami niezbyt urokliwa rzeczywistość. W ostatnich latach na terenie podstawówek i gimnazjów zauważalny jest co prawda spadek ilości zdarzeń, których wynikiem był uszczerbek na zdrowiu (1894 w roku 2012, 2613 w roku 2011, 2953 w roku 2010), jednak wiele niepokoju powinny wzbudzać wahania liczby popełnianych tam gwałtów (74 w 2012 roku, 14 w 2011 roku, 20 w 2010 roku). Jeśli w szkole dojdzie do czynów sprzecznych z prawem, to na nauczycielach zawsze ciąży obowiązek poinformowania o tym właściwych organów, a niestety sytuacje takie zawsze będą się zdarzać, ponieważ do szkół uczęszczają uczniowie z różnych społeczności (Puchała, 2009). Art. 4 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich i art. 304 kodeksu postępowania karnego wskazują, że jeśli uczeń popełni przestępstwo, należy zawiadomić policję lub sąd rodzinny (jeśli uczeń ma mniej niż 17 lat) albo

prokuratora lub policję. Rośnie również liczba przestępstw narkotykowych, których miejscem zdarzenia jest właśnie teren podstawówek i gimnazjów – kolejno 520, 669 i 800 w latach 2010-2012. Na terenie szkół średnich i zawodowych ta liczba również rośnie (195 w 2010 roku, 247 w 2011 roku), nieznacznie poprawia się natomiast ogólne bezpieczeństwo w szkolnych bursach i internatach, choć na polu przestępstw narkotykowych zauważalna jest satysfakcjonująca różnica (276 w roku 2010 i 109 w roku 2011). Niestety, wzrost liczby uczniów sięgających po środki psychoaktywne nie idzie w parze z zwiększaniem się wiedzy o uzależnieniach i narkotykach. Jest wielce prawdopodobne, że dzieje się dokładnie na odwrót, ponieważ właśnie nieświadomość jest dodatkowym powodem, by samemu przekonać się o działaniu środków psychoaktywnych (Antczak, 2012a).

Szczęśliwie od roku 2006 liczba zabójstw, których sprawcami są osoby nieletnie, spadła ponad czterokrotnie. W tym czasie, o ile w ogóle dochodziło do zabójstw na terenie placówek, to ich liczba nie przekroczyła jednego w skali roku. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że liczba zabójstw popełnianych przez nieletnich w roku 1992 wynosiła 21 (w roku 1993 było to 33, a w latach 1996 i 1997 po 36) to widzimy znaczną, ponad pięciokrotną poprawę w przeciągu ostatnich dwóch dekad. W roku 2012 nieletni dopuścili się bowiem 4 zabójstw, co stanowi najniższy wynik w ciągu minionego dwudziestolecia. Nieletni dopuszczają się jednak, niestety, co raz większej liczby gwałtów. W roku 1992 było ich 109 w skali kraju, w latach 1997 i 1998 kolejno 245 i 195. Do roku 2002 (118 gwałtów popełnionych przez nieletnich) liczba ta zadowalająco spadała (choć z wahaniami), by w kolejnym roku osiągnąć 237. Następnie znów nastąpił spadek i przez kilka lat statystyka ta utrzymywała się w okolicach stu, by w latach 2009-2012 osiągać kolejno: 137, 311, 126 i 181. W minionych dwóch dekadach rosła również liczba kradzieży rozbójniczych, rozbojów i wymuszeń dokonywanych przez nieletnich sprawców. Czterokrotny wzrost liczby tych czynów (z 3100 w 1992 roku do 12237 w 2012 roku) jest odwrotnie proporcjonalny do spadku liczby kradzieży z włamaniem jakich dopuścili się najmłodszy (z 25019 w 1992 roku do 7796 w 2012 roku). Nieletni dopuszczają się co raz częściej czynów, które kończą się uszczerbkiem na zdrowiu. Od roku 1992 ich liczba wynosiła w odstępach pięcioletnich kolejno 1306, 2924, 2877, 3534 i 4109 w roku 2012. Sukcesywnie wzrasta też liczba nieletnich, którzy dopuścili się udziału w bójce lub pobiciu (457 w 1992, 1486 w 1997, 1697 w 2002, 2958 w 2007 i 3289 w 2012 roku).

Choć odnotowuje się wyraźny i konsekwentny spadek liczby osób poniżej 18 roku życia dowiezionych przez policję do izb wytrzeźwień (z 7533 przypadków w roku 2000 do 1734 w roku 2009), to nie rysuje się żadna zadowalająca tendencja w zakresie nietrzeźwości nieletnich w ogóle. Analizując jeszcze dane dotyczące dowieżenia przez policję nieletnich do izb wytrzeźwień, warto zauważyć, że liczba

chłopców w tym zakresie spadła ponad czterokrotnie, a liczba dziewcząt jedynie dwukrotnie. Trzeba jednak spojrzeć na to z takiej perspektywy, z której wynika, że w 1992 roku liczba dziewcząt była trzynastą razy mniejsza od liczby chłopców. W roku 2009 było ich już tylko siedem razy mniej. O ile od roku 1990 liczba przestępstw zwiększyła się o niecałe 30%, to ilość czynów karalnych popełnionych przez nieletnich wzrosła o ponad połowę. Czyny nieletnich na początku lat dziewięćdziesiątych stanowiły 6,8% ogółu przestępstw, współcześnie jest to średnio ponad 8,5%. Jak podają policjanci statystycy, systematycznie rośnie także liczba przestępstw, do których dochodzi na terenie szkół¹⁹: dla porównania i podsumowania w 2004 roku było to 17275, w 2005 – 17724, w 2006 – 19067, w 2007 – 17471, w 2008 – 19443, w 2009 – 21040, natomiast w 2010 już 26197, a w 2011 roku liczba ta wyniosła aż 28019. Warto też podkreślić, że liczba przestępstw narkotykowych stwierdzonych w podstawówkach i gimnazjach podwoiła się na przestrzeni lat 2004-2012.

Prawo regulujące postępowanie w sprawach nieletnich zawiera zasadę opiekuńczego traktowania młodych sprawców. Ma ono przeciwdziałać demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz stwarzać warunki powrotu do normalnego życia tym, którzy w młodym wieku popadli w konflikt z prawem lub zasadami życia społecznego. Polskie regulacje w tym zakresie mają również na celu umacnianie w rodzinach funkcji opiekuńczych i wychowawczych oraz budowanie w nich poczucia odpowiedzialności za wychowywanie najmłodszych. To właśnie dobro nieletniego jest podstawową przesłanką, jaką kierują się sądy rodzinne w rozpatrywaniu spraw młodocianych, którzy posiadają przejawy demoralizacji, bądź są sprawcami czynów karalnych. Prawo nie stawia sobie zadania izolacji takiego nieletniego, tylko dąży do wygenerowania pozytywnej zmiany w jego zachowaniu. Jest to obliczone na osiągnięcie efektu w postaci braku zachowań kryminogennych w jego dorosłym życiu. Kara wobec nieletniego może być orzeczona wyłącznie w nielicznych przypadkach i tylko wtedy, gdy inne środki nie zapewniają resocjalizacji takiej osoby. Jednak sędziowie, którzy orzekają w sprawach starszych nieletnich stających przed sądem rodzinnym po raz kolejny, wyrażają daleko idącą dezaprobatę dla obowiązujących rozwiązań (Stańdo-Kawecka, 2009). Ci sprawcy to często osoby, które wracają do łamania prawa, gdyż taka działalność jest dla nich źródłem utrzymania. Jeśli czyny te nie są podstawą do odpowiedzialności karnej z art. 10 § 2 kk., wymiar sprawiedliwości ma bardzo ograniczone pole działania w zakresie ich ukarania, a co za tym idzie nadania resocjalizacji tych osób realnie owocnego wymiaru.

Przywołane przeze mnie dane statystyczne policji dają konkretny obraz sytuacji związanej z przestępczością nieletnich w Polsce. Należy jednak zadać pytanie, czy np. większa niż dotychczas liczba przestępstw narkotykowych świadczy o realnym wzroście tego problemu w szkołach, czy może jest jedynie efektem lepszej

pracy policji i zwiększenia wykrywalności. Uważam, że poważnym wyzwaniem rozwojowym w tym zakresie jest utworzenie centrum zajmującego się diagnozowaniem i śledzeniem problemów przestępczości i demoralizacji wśród najmłodszych, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska szkolnego. W dziedzinie szeroko pojętej edukacji powstają liczne ośrodki metodyczne, więc równie wskazane byłoby zapewnienie centrum mającego za cel monitorowanie bezpieczeństwa środowiska szkolnego oraz życia dzieci i młodzieży (przy współpracy z organami ścigania) zarówno w zakresie wykrywalności sprawców, jak i w postaci alternatywy wobec działań policyjnych, jaką są badania wiktymizacyjne pokazujące skalę „ciemnej liczby przestępstw”, które zostały popełnione, ale nie zgłoszono ich policji. Istotą takich ośrodków (działających np. na poziomie powiatowym) powinna być koordynacja działań policji, centrów pomocy rodzinie, placówek oświatowych i poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie bezpieczeństwa środowiska szkolnego. Kolejnym wyzwaniem rozwojowym, a zarazem postulatem de lege ferenda jest z pewnością konieczność zmian w przepisach regulujących postępowanie w sprawach nieletnich. Ich celem musi być zwiększenie skuteczności działań państwa w stosunku do nieletnich sprawców. Dziś, szczególnie wobec słabego systemu zapewniania miejsc w specjalnych ośrodkach, wielu sprawców kończy 18 lat podczas oczekiwania na wolne miejsce w takim domu. Tym samym orzeczone środki nie podlega już wykonaniu, a osoba taka nie doświadcza, że nie otrzymała resocjalizującej pomocy psychologicznej, to jeszcze zdobyła przeświadczenie, że przy odrobinie własnego sprytu można ignorować postanowienia organów państwa.

Z kolei ofiary szkolnej przemocy należy szczególnie strzec przed wtórną wiktymizacją. Polega ona na tym, że oprócz pokrzywdzenia przestępstwem sprawcy, dana osoba doznaje kolejnych krzywd przez reakcję społeczeństwa, często najbliższego otoczenia. Za przykład wtórnej wiktymizacji weźmy nawet reakcję pedagoga szkolnego na niewłaściwe postępowanie ucznia dotkniętego przemocą (Mazowiecka, 2012). Zamiast spróbować odczytać jego zachowanie jako wołanie o pomoc, nauczyciele często wyciągają wobec niego konsekwencje, powodując dalsze napięcia.

WNIOSKI DODATKOWE

Interesujący obraz wyłania się z wyników badań przeprowadzonych w celu określenia poczucia bezpieczeństwa w środowisku szkolnym (Antczak, 2012b). Najwięcej młodzieży wskazało na konieczność i potrzebę stosowania monitoringu. Wśród odpowiedzi udzielanych samodzielnie przez uczniów znalazło się też wiele wskazujących na to, że obecnie w szkołach dochodzi do segregacji. Młodzież postuluje zmianę zasad rekrutacji oraz domaga się, by nauczyciele większą wagę przykładali do ich nauki i pracy, a nie do wyglądu. Negatywnymi wnioskami wy-

nikającymi z tego badania są wysuwane postulaty tworzenia w szkołach palarni (co miałyby zwiększyć poczucie bezpieczeństwa uczniów), choć – co dobrze prognozuje – jeszcze więcej ankietowanych wskazuje, że przyjazną atmosferę w szkole osiągnie się przez walkę z paleniem papierosów, np. montując czujniki dymu w toaletach. Ze strony kadry pedagogicznej młodzi ludzie oczekują większej ilości dyżurów, liczą też na bardziej życzliwe podejście nauczycieli i chcieliby, aby pracownicy szkół obdarzali ich większym zaufaniem. Wśród uczniowskich opinii pojawiła się także potrzeba angażowania do procesu zwiększania poczucia bezpieczeństwa w szkołach agencji ochrony lub funkcjonariuszy Straży Miejskiej. Warto nieustannie pamiętać, że stymulowanie aktywności młodych to zadanie nie tylko dla nich samych, ale również dużą rolę mają tu do odegrania rodzice, nauczyciele, ale i władze samorządowe, a być może także centralne, gdyż wszystkie te grupy mogą tworzyć okoliczności, które będą sprzyjały uczestniczeniu uczniów w zarządzaniu własnymi społecznościami (Karpowicz, 2009). Nic nie buduje tak poczucia bezpieczeństwa jak wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących siebie samego, także w skali większej zbiorowości.

Podsumowując omawiane zagadnienia, należy dodać, że bardzo szkodliwą wydaje się być propozycja legislacyjna, by finansowane oświaty odbywało się wyłącznie z dochodów własnych jednostek samorządu terytorialnego (Smołkowska, 2010). Prowadziłoby to nie tylko do różnicowania standardów edukacyjnych (biedne gminy z pewnością realizowałyby mniejszy zakres zadań niż bogatsze jednostki), ale również do nadmiernego obciążania lokalnych wydatków. Zamiast tego, wzorem rozwiązań brytyjskich, należy rozważyć opracowanie szeregu działań ukierunkowanych na uproszczenie legislacyjnego systemu dotyczącego bezpieczeństwa środowiska szkolnego (Różycka-Śpionek, 2013). Być może i w przypadku Polski możliwe będzie zweryfikowanie obowiązującego prawa i przybliżenie pedagogom właściwej wykładni przepisów. Dzięki temu unikniemy tworzenia niepotrzebnych dokumentów i zmniejszymy biurokratyczne aspekty tego zagadnienia. Cenną propozycją wydaje się pozostawienie opracowania szczegółowych zasad dyrektorom, np. w postaci bardzo jasno i nierozwlekle sformułowanej wewnętrznej polityki bezpieczeństwa.

REFERENCES

- Antczak, B. (2012b). Poczucie bezpieczeństwa w szkole. Czy jest aż tak źle?, *Journal of Modern Science* tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Antczak, B. (2012a). Problemy gimnazjalistów w aspekcie bezpieczeństwa społecznego w szkołach warszawskich, *Journal of Modern Science* tom 3/14/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE

- Barański, A., Szymańska, M., Rozwadowska-Skrzeczyńska, J. (2009). Ustawa Karta Nauczyciela. Komentarz, Warszawa : Wolters Kluwer
- Bętowska-Korpała, B., Piasecka, B., Ryniak, J. (2009). Jak uchronić dziecko przed biernym i czynnym paleniem tytoniu?, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Ciura, G., Osiecka-Chojnacka, J. (2013). Edukacja włączająca w szkolnictwie obowiązkowym w Polsce, Infos nr 9 (146), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych
- Ćmiel, S. (2008). Edukacja i wychowanie ekologiczne w formalnym systemie szkolnictwa polskiego, Journal of Modern Science tom 2/5/2008, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Ćmiel, S., Izdebski, A. (2012). Przemoc wśród młodzieży gimnazjalnej w aspekcie problematyki bezpieczeństwa w szkołach. Kontynuacja i zmiany na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach gimnazjalnych Mińska Mazowieckiego, w: Przystępczość nieletnich – teoria i praktyka, pod red. Sylwii Ćmiel, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Erazmus, E. (2012). Dylematy w wychowaniu: wolności i bezpieczeństwa, swobody i przymusu czy obowiązku..., Journal of Modern Science tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Fatyga, B. (2009). Diagnoza społeczna młodzieży: skład społeczny i style życia, Studia BAS nr 2(18) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Ferszt-Piłat, K. (2012). Zaufanie jako fundament bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie, Journal of Modern Science tom 3/14/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2011). Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji, Warszawa
- Kalinowska, B., Koźniewska, E. (2012). Psychologiczne i społeczne aspekty ocenia-
nia, artykuł z numeru 2/2012 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (2009). Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Warszawa
- Karpowicz, E. (2009). Aktywność społeczna młodzieży, Studia BAS nr 2(18) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kirsten, J. (2010). Socjalizacja osób niepełnosprawnych a osiągnięty status tożsamości, Journal of Modern Science tom 1/07/2010, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Klaro-Celej, L. (2012). Stan edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce, Biuletyn RPO. Źródła 2012, nr 7, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw

Obywatelskich

- Kłos, B. (2009). Ubóstwo wśród dzieci, *Studia BAS* nr 1(17) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kłos, B. (2010). Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji, *Studia BAS* nr 2 (22) 2010, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kołaczek, B. (2004). Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans, seria „Studia i Monografie”, Warszawa: IPISS
- Kościanek-Kukacka, J. (2008). Motywacja szkolna ucznia zadaniem wychowawczym, *Journal of Modern Science* tom 2/5/2008, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Kurzyna-Chmiel, D. (2013). Oświata jako zadanie publiczne, Warszawa: Wolters Kluwer
- Levitas, A. (red.), (2012). Innowacyjne przykłady zarządzania i finansowania oświaty przez samorzady. Baza dobrych praktyk, Warszawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak, Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Lisiecka, Z. (2012). Nie ściągaj! O potrzebie kampanii na rzecz uczciwości edukacyjnej, artykuł z numeru 2/2012 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Mazowiecka, L. (2012). Wiktyimizacja wtórna. Geneza, istota i rola w przekształcaniu polityki traktowania ofiar przestępstw. Warszawa: Wolters Kluwer
- Migała, P. (2010). Prostitution nieletnich jako jeden z przejawów patologii społecznej, *Journal of Modern Science* tom 1/7/2010, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Nocuń, A., Ochecka-Nocuń, H. (2012). Bezpieczna szkoła: efektywna komunikacja w szkole jako czynnik zmiany, *Journal of Modern Science* tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Pilich, M. (2011). Ustawa o systemie oświaty. Komentarz, Warszawa: Wolters Kluwer
- Puchała, E. (2009). Szkoła jako wspólnota osób, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Różycka-Śpionek, W. (2013). Wewnętrzna polityka bezpieczeństwa. Akty prawne orężem w walce z falą wykroczeń, przestępczości i wypadków w szkołach na przykładzie Wielkiej Brytanii, artykuł z numeru 1/2013 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Skirmuntt, G. (2009). Edukacja zdrowotna w nowej podstawie programowej, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Smołkowska, U. (2010). Wydatki na oświatę i wychowanie w budżetach jednostek samorządu terytorialnego w latach 2004-2008, *Studia BAS* nr 2 (22) 2010, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe

- Stańdo-Kawecka, B. (2009). Przeszłość nieletnich w latach 1990-2007 i problemy resocjalizacji nieletnich sprawców przestępstw, *Studia BAS* nr 1(17) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Staszewska, E. (2012). Środki prawne przeciwdziałania bezrobociu, Warszawa: Wolters Kluwer
- Szmulik, B., Paździor, M. (red.), (2012). Instytucje bezpieczeństwa narodowego, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck
- Szymańczak, J. (2010). Rządowe programy dożywiania, *Analizy BAS* nr 2 (27), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych
- Śledzińska-Simon, A. (2011). Zasada równości i zasada niedyskryminacji w prawie Unii Europejskiej, *Studia BAS* nr 2(26) 2011, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2013). Bezpieczne funkcjonowanie ucznia z dysfunkcją wzroku w szkole, artykuł z numeru 1/2013 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Winiarska, A., Klaus, W. (2011). Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe, *Studia BAS* nr 2(26) 2011, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Zygierewicz, A. (2010). Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, *Analizy BAS* nr 15 (40), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych
- Zygierewicz, A. (2011). Polityka Unii Europejskiej na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji, *Studia BAS* nr 2(26) 2011, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe

(Endnotes)

- 1 Wyrok SA w Warszawie z dnia 13 lutego 2002 r, sygn. III APo 15/01
- 2 Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2573, z późn. zm.
- 3 Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674, z późn. zm.
- 4 Dz.U. z 2012 r. poz. 1356
- 5 Dz.U. z 1996 r. nr 10, poz. 55, z późn. zm.
- 6 Dz.U. z 2012 r. poz. 124
- 7 Dz.U. z 2009 r. nr 218 poz. 1696
- 8 Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624, z późn. zm.
- 9 Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69, z późn. zm.
- 10 Dz.U. z 2003 r. nr 26, poz. 226
- 11 Dz.U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487
- 12 Dz.U. z 2012 r. poz. 977
- 13 Dz.U. z 2007 r. nr 163 poz. 1155, z późn. zm.

- 14 Druk sejmowy V kadencji nr 1277 z dnia 13 grudnia 2006 r.
- 15 Wyrok TK z dnia 16 stycznia 2007, sygn. U 5/06 (OTK Z.U. 2007 / 1A / 3)
- 16 Wyrok TK z dnia 9 czerwca 2010, sygn. K 29/07 (OTK Z.U. 2010 / 5A / 49)
- 17 Dz.U. z 2008 r. nr 173, poz. 1072
- 18 Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (2009). Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Warszawa
- 19 Komenda Główna Policji, Przestępstwa w szkołach, data publikacji: 23 lutego 2012 http://www.statystyka.policja.pl/portal/st/840/74957/Przestepstwa_w_szkolach.html?search=893471729

CZĘŚĆ II

WSPÓŁCZESNE ZAGROŻENIA DLA BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE

**VARIOUS ASPECTS OF THE YOUNG GENERATIONS UPBRINGING
IN THE AGE OF GLOBALIZATION**

**RÓŻNE ASPEKTY WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA
W DOBIE GLOBALIZACJI**

dr Elżbieta Męcina-Bednarek

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach
ebednarek@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

The family is a fundamental plane of children's and young people's upbringing, it provides security, gives the opportunity of education, creates conditions for development. Therefore, a range of basic definitions and contents related to the family's functioning, created by many eminent sociologists, psychologists and educators, is worth quoting. Taking into consideration the current socio-economic conditions, the presented scientific achievements may give rise to a number of considerations on the question of various aspects of upbringing in the era of globalization.

Rodzina stanowi podstawową płaszczyznę wychowania dzieci i młodzieży, zapewnia bezpieczeństwo, daje możliwość kształcenia, stwarza warunki rozwoju. Warto zatem przytoczyć wachlarz podstawowych definicji i treści związanych z funkcjonowaniem rodziny autorstwa wielu wybitnych socjologów, psychologów i pedagogów. Uwzględniając aktualne warunki społeczno-ekonomiczne, prezentowany dorobek naukowy może stanowić podstawę do licznych rozważań w kwestiach różnych aspektów wychowania w dobie globalizacji.

KEYWORDS

*family, upbringing, structure, functions, development of children
rodzina, wychowanie, struktura, funkcje, rozwój dzieci.*

WPROWADZENIE

Z historycznego punktu widzenia rodzina jest najstarszą i najczęściej występującą formą życia społecznego od najdawniejszych etapów dziejów ludzkich bez względu na różne jej odmiany i kulturowe uwarunkowania (Kosiński, 1989, s. 161). W literaturze przedmiotu spotykamy wiele definicji określających pojęcie

rodziny. W dobie znacznych przemian społeczno-ekonomicznych rodzina modyfikuje swoje funkcje, zadania, pełnione role i wyznawane wartości. Różnorodne definicje rodziny podkreślają jej uniwersalny charakter i ścisły związek z funkcjonowaniem społeczeństwa.

RODZINA W KATEGORIACH POJĘĆ NAUK SPOŁECZNYCH

Jedną z definicji rodziny przedstawia Z. Zaborowski, który uważa, że „rodzina to grupa naturalna oparta na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji. Jest to grupa o charakterze wspólnoty, której podstawową funkcją jest utrzymanie ciągłości biologicznej społeczności” (Zaborowski, 1980, s. 14). J. Rembowski zaś rodzinę traktuje „jako grupę społeczną, która składa się z mężczyzny i kobiety złączonych małżeństwem, z ich potomstwa własnego lub adoptowanego oraz w niektórych przypadkach z osób innych, zwykle najbliższych krewnych” (Rembowski, 1979, s. 14).

Socjologiczne badania nad rodziną koncentrują się na jej dwóch podstawowych aspektach występowania. Można ją bowiem analizować i rozpatrywać jako grupę społeczną oraz jako instytucję społeczną. Franciszek Adamski wyraźnie rozróżnia te dwa punkty widzenia. W sumie dochodzimy do definicji rodziny jako grupy społecznej, wedle której rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną. Grupę rodzinną wyróżnia spośród innych grup współwystępowanie następujących cech: wspólne zamieszkanie członków, wspólne nazwisko, wspólna własność, ciągłość biologiczna oraz wspólna kultura duchowa (Adamski, 1982, s 21-22).

Rodzina może też być traktowana w kategoriach instytucji społecznej. Takie jej rozumienie musi uwzględniać cały szereg cech i funkcji oraz specyficzny układ stosunków między osobami różnej płci i wieku. Układ ten wyznacza normy regulujące współżycie seksualne, wydawanie na świat dzieci i ich wychowanie, a także linie pokrewieństwa, dziedziczenie majątku i współdziałanie w ramach gospodarstwa domowego. Gdy mówimy o rodzinie jako instytucji społecznej, zawsze mamy na myśli jej formalne ustanowienie i funkcjonowanie według określonych norm społecznych w ramach danego systemu społecznej kontroli. Jako instytucja, rodzina jest przedmiotem studiów badających jej strukturę, zakres działania, podział i charakter ról jej członków, a przede wszystkim realizowane funkcje. Sens rodziny jako instytucji sprowadza się więc przede wszystkim do pełnienia przez nią niezbędnych dla rozwoju społeczeństwa funkcji” (Adamski, 1982, s. 21-22).

Inną definicję określającą ten rodzaj grupy społecznej przytacza socjolog Z. Bauman, który pisze, że „rodzina to taka grupa społeczna, która jest społecznie

aprobowanym sposobem współżycia trwałego, składa się z osobników połączonych tym, co panujący obyczaj społeczny uznaje za związek krwi, małżeństwa lub adopcji, zamieszkuje pod wspólnym dachem, ma członków współpracujących ze sobą w ramach uznanego społecznie podziału ról, przy czym jednym z najistotniejszych przedmiotów tej regulacji jest rodzenie i wychowywanie dzieci; składa się z członków dających się określić przy użyciu nazw związanych ze społecznie uznaną metodą mierzenia pokrewieństwa i pochodzenia” (Bauman, 1962, s. 250).

Kolejna definicja mówi, że „rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa; stanowi jego najmniejszą, a zarazem podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną. Rodzina jest dla człowieka tzw. grupą podstawową, to znaczy grupą, z którą on jest bardzo ściśle związany znaczną częścią swej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi (rola męża, ojca, żony, matki, żywiciela rodziny itp.). Jest także przeważnie dlań tzw. grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się jako członek i reprezentant, współtworzy i przejmuje kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania” (Encyklopedia pedagogiczna 1993, s. 695).

Z. Tyszka twierdzi, że rodzina „to ustrukturalizowany i funkcjonalnie powiązany zbiór jednostek i specyficznych substruktur oraz mikroelementów społecznych tworzących mikrogrupę i zarazem instytucję społeczną, powiązaną wewnątrznie więzią małżeńską, więzią pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji oraz wypełniającą jednocześnie szereg istotnych, ważnych, zintegrowanych ze sobą funkcji wobec jednostek i społeczeństwa, w oparciu o regulatory występujące w kulturze behawioralnej” (Tyszka, 1997, s. 24).

Według Kathenn Newland „rodziny istnieją we wszystkich społecznościach ludzkich po to, by płodzić i wychowywać potomstwo i w ten sposób zapewnić przetrwanie danej grupy. Nie ma innej instytucji, która okazałaby się zdolna do zapewnienia takiej osobistej, zindywidualizowanej opieki i ochrony, jaką potrafią dawać sobie nawzajem członkowie rodziny. W wielu społecznościach rodzina stanowi przy tym również podstawową komórkę ekonomiczną (produkcyjną), lecz nawet i wtedy, gdy rynek przejmuje znaczną część gospodarczej działalności komórki rodziny i tak utrzymują się jej funkcje bytowe (utrzymanie), żywienie, wychowanie (Frąckiewicz, 1993, s. 22).

L. Dyczewski uważa, że rodzina ma charakter wspólnotowy. Charakter ten jest jednym z podstawowych wymiarów istnienia i funkcjonowania rodziny, drugim wymiarem jest jej instytucjonalny charakter, który zawiera się w tym, że rodzina zbudowana jest na małżeństwie, jest jednostką prawną, gospodarczą i społeczną. Ma określone zadania do wypełnienia; jest postrzegana i traktowana jak instytucja. Ten instytucjonalny charakter można ująć w następujących cechach:

- rodzina zajmuje zawsze określoną przestrzeń i posiada dobra materialne. Jest uznawana za podmiot do posiadania wartości przez społeczność lokalną a następnie przez państwo;
- rodzina w każdym społeczeństwie ma sobie właściwą strukturę i pełni odpowiednie funkcje zarówno wobec jednostki jak i społeczeństwa;
- rodzina jest grupą formalną i społecznie uznaną, podlegająca pieczy i kontroli społeczeństwa;
- funkcje rodziny (inaczej zadania) są bardzo liczne np. socjalizacja, prokreacja, seksualna, emocjonalno – ekspresywna, rekreacyjno – towarzyska, religijna, gospodarcza itp.

Autor przyjmuje więc, że rodzina jest wspólnotą osób i instytucji opartą na miłości i wolnym wyborze kobiety i mężczyzny połączonych małżeństwem, którzy odpowiadają wzajemnie za siebie, rodzą i wychowują następne pokolenia w taki sposób, aby ono rodziło i wychowywało następne pokolenia (Dyczewski, 1994, s. 28).

Na uwagę zasługuje definicja prezentowana przez J. Szczepańskiego, który uważa, że „rodzina to grupa złożona z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski. Rodzina w takim ujęciu spełnia dwa podstawowe zadania: utrzymuje ciągłość biologiczną i przekazuje dziedzictwo kulturowe. W wypadku, gdy rodzina rozwija się przez adopcję, wówczas realizuje jedynie drugie z wymienionych zadań. Członkowie rodziny żyją pod jednym dachem i tworzą jedno gospodarstwo domowe, które może obejmować dwa, a często trzy pokolenia” (Szczepański, 1970, s. 70).

Natomiast inny badacz F. Adamski twierdzi, że „rodzina to pewna struktura posiadająca stałe ramy, nie zawsze sformalizowane, wewnątrz, których przebiega życie i zachowanie małżeńsko – rodzinne. Jest to zatem system modelowych zachowań zachodzących pomiędzy członkami rodziny oraz rodziną a siłami zewnętrznymi, które na nią oddziałują” (Adamski, 1984, s. 45).

Według M. Radochońskiego rodzina, zarówno w sensie biologicznym jak i społecznym jest systemem, ma cechy charakterystyczne dla funkcjonowania systemów, określoną strukturę umożliwiającą funkcjonowanie oraz przystosowanie się do wewnętrznych i zewnętrznych zmian. Odznacza się także równowagą między stałością i zmianą pozwalającą zachować wartość i spójność systemu. Jego zdaniem rodzina jest systemem psychospołecznym posiadającym hierarchiczną organizację, którą tworzą mniejsze jednostki strukturalne, jakimi są podsystemy (pojedynczy człowiek, diady, triady) (Waszczak, 1995, s. 20).

Natomiast M. Ziemska definiuje rodzinę jako małą naturalną grupę społeczną, składającą się głównie z małżonków i ich dzieci, która stanowi całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym głównie z bie-

giem życia jednostek wchodzących w jej skład; rodzina opiera się na zastanych tradycjach społecznych i rozwija własne tradycje (Ziemska, 1997, s. 11).

TYPY I FUNKCJE RODZINY

Strukturę rodziny wyznacza liczba i wiek jej członków, różne formy organizacyjne życia rodzinnego, charakter źródła utrzymania rodziny i środowiska zamieszkania oraz styl jej życia. Te same składowe stanowią kryterium typologii rodziny. M. Tyszkowa dzieli rodzinę na dwa typy. Są to:

- a) rodzina pełna, składająca się z dwojga rodziców i dzieci, współdziałająca zgodnie i połączona silną więzią emocjonalną;
- b) rodzina niepełna, w której tylko jedno z rodziców zajmuje się prowadzeniem domu i wychowaniem dzieci (Tyszkowa, 1974, s. 3).

F. Adamski wśród różnych typów organizacyjnych rodziny wyróżnia:

- a) rodzinę małżeńską, nazywaną nuklearną. Składa się ona z męża i żony (czasem jednego tylko rodzica) oraz ich własnych dzieci – najczęściej jednego lub dwojga. Jest to typ rodziny dość szeroko współcześnie występujący w społeczeństwach zachodnich. W większości dzisiejszych społeczeństw ludzkich rodzina przybiera jakby formę atomów połączonych z sobą w większych agregatach. Jest to typ rodziny dwupokoleniowej o zredukowanej liczbie członków;
- b) rodzinę poligamiczną, składającą się z kilku związków małżeńskich (najczęściej jednego mężczyzny z wieloma kobietami) połączonych w jedną zbiorowość rodzinną. Znana jest ona w społeczeństwach pierwotnych i obecnie jeszcze występuje w niektórych plemionach Afryki i wśród muzułmanów;
- c) rodzinę poszerzoną – wielopokoleniową, nazywaną też dużą. Składa się ona z dwóch lub więcej rodzin nuklearnych podporządkowanych organizacyjnie jednemu kierownictwu rodzinnemu. Pod jednym dachem zamieszkuje kilka pokoleń uznających patriarchalną władzę „ojca rodziny”. Ten typ rodziny występuje obecnie w niektórych rejonach krajów Trzeciego Świata;
- d) zmodyfikowaną rodzinę poszerzoną, która stanowi jakby związek rodzin nuklearnych, będących w stanie częściowej zależności od siebie. Ich członkowie wymieniają między sobą usługi, czym różnią się od członków wyizolowanej rodziny nuklearnej. Poszczególne rodziny nuklearne zachowują tu jednak swą niezależność ekonomiczną, a niekiedy są przestrzennie rozproszone, co je z kolei różni od wcześniej zaprezentowanej rodziny poszerzonej. Nie ma tu też hierarchicznej struktury autorytetu, przy utrzymywaniu się intensywnej więzi rodzinnej (Adamski, 2002, s. 34-35).

Z kolei ze względu na charakter źródła utrzymania i środowiska zamieszkania

F. Adamski dzieli rodzinę na następujące typy:

- a) rodzina chłopska, dla której gospodarstwo wiejskie stanowi wyłączone źródło utrzymania. Pracują tu na wspólnym gospodarstwie wszyscy zdolni do pracy; istnieje podział czynności – główną pracę rolniczą prowadzi gospodarz. Obecnie ten typ występuje w różnych modyfikacjach: rodzina chłopsko-robotnicza – zachowuje gospodarstwo dawnego typu, a głowa rodziny łączy zajęcia rolnicze z pracą w przemyśle; rodzina chłopsko-urzędnicza – także zachowuje gospodarstwo dawnego typu, a głowa rodziny łączy zajęcia rolnicze z pracą urzędniczą;
- b) rodzina robotnicza, dla której źródło utrzymania stanowi dochód uzyskiwany z fizycznej pracy najemnej członków rodziny, nieposiadających własnego warsztatu pracy;
- c) rodzina inteligencka, którą różni od rodziny robotniczej charakter pracy zawodowej jej członków (praca umysłowa), a przede wszystkim styl życia, udział w kulturze;
- d) rodzina miejska – zostaje wyróżniona na podstawie kryterium miejskiego charakteru środowiska zamieszkania, związanej z tym sprawy organizacji wolnego czasu i udziału w kulturze, co sprowadza się do tak zwanego miejskiego stylu życia;
- e) rodzina wiejska – może być zarówno rodziną chłopską, robotniczą, jak i inteligencką, ale ze względu na wiejskie środowisko zamieszkania różni się od rodziny miejskiej korzystaniem z urządzeń cywilizacyjnych, organizacją wolnego czasu i stylem życia (Adamski, 2002, s. 35).

S. Kowalski dokonał podziału rodzin na zasadzie zróżnicowania więzi społecznej, wyróżnia wiele typów rodzin. Są to:

- rodziny normalne, oparte na więzi biologicznej między rodzicami i dziećmi, odznaczającymi się korzystną atmosferą wychowania;
- rodziny rozbite wskutek trwałej nieobecności jednego z rodziców, z dalszym zróżnicowaniem ich na typy podrzędne według przyczyn tego rozbitcia (śmierć, separacja, rozwód, dezercja), z których każdy implikuje trudności i problemy wychowawcze;
- rodziny zreorganizowane przez zawarcie po jej rozbitciu drugiego lub jeszcze następnego małżeństwa;
- rodziny zdeorganizowane, w których panują warunki konfliktowe, zaburzające proces uspołecznienia;
- rodziny zdemoralizowane, pozostające w kolizji z prawem i moralnością oraz zasadami współżycia z szerszym środowiskiem, będące głównym źródłem de-

prawacji dziecka;

- rodziny zastępcze oparte na więzi współżycia i funkcji opiekuńczo-wychowawczej w stosunku do dzieci, przy świadomości braku więzi biologicznej z nimi (Kowalski, 1976, s. 143).

Ten sam autor dokonał także podziału rodzin ze względu na liczebność. Wyróżnił następujące typy:

- a) rodziny nieliczne (1-2 dzieci), nie sprzyjające uspołecznieniu dziecka z powodu braku (w przypadku jedynaka) albo ubóstwa kontaktów rówieśniczych z rodzeństwem;
- b) rodziny średnioliczne (3-4 dzieci), o optymalnym dla procesu uspołecznienia układzie styczności między rodzeństwem oraz rodzicami i dziećmi;
- c) rodziny bardzo liczne (ponad 4 dzieci), o raczej niekorzystnym dla procesu socjalizacji układzie stosunków – zbyt złożonym, trudnym do wychowawczego opanowania (Kowalski, 1976, s. 53).

Z kolei Z. Zaborowski biorąc pod uwagę kryterium istnienia i przestrzegania określonych norm postępowania przez członków rodziny, wyróżnia trzy jej typy. Są to:

- a) autokratyczna – w rodzinie istnieją szczegółowe normy regulujące zachowanie członków. Odstępstwa od tych norm nie są akceptowane, za ich przekroczenie stosuje się represje. Normy są najczęściej egzekwowane przez ojca, który kieruje życiem rodzinnym w sposób autokratyczny, wydaje zakazy i nakazy, stosuje ścisłą kontrolę zachowania, wymaga od dzieci szacunku i podporządkowania, nie licząc się z ich potrzebami. W tego typu rodzinie panuje ład i dyscyplina, u podłoża której leży obawa przed sankcjami;
- b) demokratyczna – w rodzinie istnieje także system norm, nie są one jednak tak drobiazgowo, jak w pierwszym typie. Przekraczanie norm spotyka się z sankcjami, które są przemyślane, stopniowane i indywidualizowane. W rodzinie występuje wzajemne zaufanie i życzliwość. Podporządkowanie się normom nosi znamiona świadomej dyscypliny. Rodzice stosują demokratyczny styl kierowania, liczą się z dzieckiem i z jego potrzebami, stwarzają mu warunki do przejawiania inicjatywy. W rodzinie tego typu rodzice częściej posługują się nagrodami niż karami, stosują perswazję oraz pobudzają ambicję i samokontrolę dzieci;
- c) liberalna – jeśli w rodzinie istnieją nawet jakieś normy, to są one stale przekraczane. Łamanie ich jest tolerowane i nie pociąga za sobą żadnych sankcji. W domu takim panuje chaos, zamęt. Rodzice przejawiają brak zdecydowania, są chwiejni, czasem odwołują się do dobrej woli, ambicji dziecka. W tego typu rodzinie nie funkcjonują ustalone pory posiłków, spania itp. Rodzice nie

stosują żadnych sankcji w stosunku do dzieci za niewłaściwe postępowanie (Zaborowski, 1980, s.19-24).

Z. Zaborowski dokonał także podziału rodzin ze względu na postawy rodziców wobec wartości. Wyróżnił on następujące typy rodzin:

- a) rodziny kultywujące wartości materialne i konsumpcyjne – rodzice i dzieci żyją w klimacie stałej troski o zwiększenie swych dóbr materialnych. Treści życia rodzinnego, wzajemna komunikacja i ocena obracają się w kręgu spraw finansowych;
- b) rodziny kultywujące wartości duchowe np. społeczne, naukowe, artystyczne – rodzice nie są tylko żywicielami i opiekunami dzieci, lecz także nauczycielami i przewodnikami duchowymi;
- c) rodziny kultywujące równocześnie wartości materialne i duchowe – obok tendencji konsumpcyjnych i utylitarnych – preferowane są wartości nauki i wykształcenia.

Wszyscy członkowie rodziny uważają rodzinę za czynnik warunkujący osiągnięcie zadowolenia życiowego (Zaborowski, 1980, s. 25).

W literaturze przedmiotu obok licznie przedstawionych podziałów rodziny na typy, spotkać można wiele różnych klasyfikacji funkcji rodziny. Termin funkcja definiowane jest jako „czynność, działanie, rola lub zadanie.” Z kolei funkcjonalny znaczy „przystosowany, dostosowany do potrzeb i celów” (Kopaliński, 1983, s. 150). Określając coś jako funkcjonalne mamy na myśli, że to coś działa i spełnia swoje zadania. Z. Tyszka podkreśla, że funkcje rodziny ściśle wiążą się z jej strukturą, tzn. z układem ról i pozycji społecznych, charakterem oraz konfiguracją stosunków międzysobicznych, kohezją, i że są przez te elementy struktury silnie uwarunkowane. Z kolei same także oddziałują silnie na strukturę rodziny, charakter więzi łączących jej członków”(Tyszka, 1979, s. 60).

Rodzina odgrywa bardzo ważną rolę, jest instytucją realizującą podstawowe funkcje społeczne, to znaczy takie, bez których nie można sobie wyobrazić istnienia i funkcjonowania społeczeństwa. Pojęciem funkcje rodziny zdaniem F. Adamskiego obejmujemy cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna, oraz zadania, które pełni rodzina, zaspakajając potrzeby swych członków i całego społeczeństwa (Adamski, 2002, s. 34).

F. Adamski wyodrębnia dwie grupy funkcji rodziny wychodząc z analizy rodziny jako grupy i instytucji społecznej. Są to:

- 1) Funkcje instytucjonalne, to jest te, które dotyczą rodziny i małżeństwa jako instytucji społecznych:
 - a) prokreacyjna albo biologiczna, podtrzymująca ciągłość społeczeństwa;

- b) ekonomiczna, polegająca na dostarczaniu dóbr materialnych rodzinie;
 - c) opiekuńcza, zabezpieczająca członków rodziny w określonych sytuacjach życiowych, gdy sami nie są w stanie zaradzić swym potrzebom;
 - d) socjalizacyjna, polegająca na wprowadzaniu członków rodziny (poczynając od chwili urodzenia) w życie społeczne i przekazywaniu im wartości kulturowych;
 - e) stratyfikacyjna to znaczy gwarantująca członkom rodziny określony status życiowy, wyznaczająca ich przynależność do określonej klasy czy warstwy społecznej;
 - f) integracyjna, która jest funkcją społecznej kontroli zachowań poszczególnych członków rodziny, w tym zachowań seksualnych małżonków, a także dorastających dzieci.
- 2) Funkcje osobowe, dotyczące rodziny jako grupy społecznej:
- a) funkcja małżeńska, to znaczy zaspokajająca potrzeby życia intymnego małżonków;
 - b) funkcja rodzicielska, która zaspokaja potrzeby uczuciowe rodziców i dzieci;
 - c) funkcja braterska, zaspokajająca potrzeby uczuciowe braci i sióstr (Adamski, 2002, s. 36-37).

Ten sam badacz funkcje rodziny rozważane z punktu widzenia ich trwałości i zmienności, a przez to i znaczenia dla samej rodziny, dzieli na dwie grupy:

- 1) Funkcje istotne (pierwszorzędne), do nich kwalifikują się niezbywalne funkcje rodziny takie jak:
- a) funkcja prokreacyjna;
 - b) funkcja socjalizacyjna;
 - c) funkcja miłości.
- 2) Funkcje akcydentalne (drugorzędne), są to funkcje, bez których rodzina może funkcjonować bez większego dla siebie i społeczeństwa uszczerbku. Są to:
- a) funkcja ekonomiczna;
 - b) funkcja opiekuńcza;
 - c) funkcja stratyfikacyjna;
 - d) funkcja rekreacyjna;
 - e) funkcja religijna, będąca częścią funkcji socjalizacyjnej;
 - f) funkcja integracyjna, choć nie może ona być w pełni zbywalna chociażby z tego względu, że jej elementy tkwią w funkcji socjalizacyjnej i funkcji

miłości (Adamski, 2002, s. 37).

M. Ziemska grupuje obowiązki, jakie wynikają z funkcjonowania rodziny wokół następujących funkcji:

- 1) Funkcja prokreacyjna – polegająca na dostarczaniu nowych członków nie tylko dla własnej grupy, lecz także i dla całego społeczeństwa;
- 2) Funkcja produkcyjna – pełnienie jej wiąże się z dostarczaniem społeczeństwu pracowników, a tym samym prowadzi do zwiększenia twórczych i wytwórczych sił;
- 3) Funkcja usługowo-opiekuńcza – zapewnia członkom rodziny codzienne usługi (wyżywienie, czystość odzieży, mieszkania itp.) oraz opiekę dzieciom i starcom;
- 4) Funkcja socjalizacyjna – przejawia się w przekazywaniu potomstwu języka, obyczajów, wzorów zachowań, wartości moralnych i kulturowych oraz sprawowaniu kontroli nad zachowaniem swych członków;
- 5) Funkcja psychohigieniczna – stwarza warunki dla rozwoju osobowości członków rodziny poprzez zapewnienie stabilizacji, bezpieczeństwa, przynależności, możliwości wymiany emocjonalnej, a tym samym przyczynia się do ich dojrzałości emocjonalnej i równowagi psychicznej (Ziemska, 1977, s. 35-39).

Inna typologia dzieli funkcje rodziny na cztery główne funkcje, które składają się z funkcji bardziej szczegółowych. Ten podział jest następujący:

- 1) Funkcje biopsychiczne:
 - prokreacyjna – polegająca na zaspokajaniu rodzicielskich emocjonalnych potrzeb współmałżonków,
 - seksualna – stanowiąca, że małżeństwo jest najbardziej rozpowszechnioną i najszerzej społecznie akceptowaną formą współżycia seksualnego.
- 2) Funkcje ekonomiczne :
 - materialno – ekonomiczne – polegająca na zaspokajaniu materialnych potrzeb członków rodziny, składa się ona z czterech podfunkcji: prokreacyjnej, zarobkowej, gospodarczej, usługowo – konsumpcyjnej.
 - opiekuńczo – zabezpieczająca – stanowiąca materialne i fizyczne zabezpieczenie członków rodziny w przypadkach ograniczonej możliwości ich samorealizacji.
- 3) Funkcje społeczno – wyznaczające:
 - klasowa – pochodzenie z danej rodziny wstępnie określa pozycję społeczną członków w strukturze społeczeństwa,
 - legalizacyjno – kontrolna – nadzorowanie postępowania członków rodziny przez pozostałych członków w celu zapobiegania ewentualnym odstępstwom od norm i wzorców przejętych w rodzinie za obowiązujące.

4) Funkcje socjopsychologiczne:

- socjalizacyjna – polega na wprowadzaniu dziecka w świat kultury danego społeczeństwa, przygotowanie do pełnienia ról społecznych, rodzina tworzy z istoty biologicznej jaką jest człowiek po urodzeniu istotę społeczną, zdolną do funkcjonowania w społeczeństwie.
- kulturalna – obejmuje ona takie rzeczy jak zaznajomienie się z dziejami danej społeczności, przyswajaniem dziedzictwa kulturowego oraz dbałość o przeżycia estetyczne członków rodziny,
- rekreacyjno – towarzyska – umożliwiającą utrzymanie i odzyskanie w domu rodzinnym równowagi emocjonalnej, relaksu i wypoczynku, tworząca prawidłową atmosferę w domu oraz ułatwiająca nawiązywanie kontaktów towarzyskich przez osoby wchodzące w jej skład,
- socjalno – ekspresyjna – zaspokajająca najbardziej istotne potrzeby członków rodziny oraz sprzyjająca wyrażaniu przez nich swojej osobowości (Frąckiewicz-Wronka i Zrałek, 1998).

Z kolei J. Szczepański uważa, że „(...) funkcje to ogół czynności i ich skutków związanych z wykorzystywaniem zadania” (Szczepański, 1970, s. 303) i zalicza do nich:

- 1) utrzymanie ciągłości biologicznej społeczeństwa;
- 2) utrzymanie ciągłości kulturalnej;
- 3) nadanie pozycji społecznej swoim dzieciom;
- 4) zapewnienie jednostkom zaspokojenia potrzeb;
- 5) sprawowanie kontroli nad postępowaniem swoich członków.

Najobszerniejszy podział funkcji rodziny podał polski socjolog Z. Tyszka, który wyodrębnił następujące funkcje:

- 1) materialno-ekonomiczna funkcja rodziny polega na zaspokajaniu materialnych potrzeb członków rodziny, a pośrednio także niektórych materialnych potrzeb społeczeństwa. Na funkcję tę składają się cztery podfunkcje: produkcyjna, zarobkowa, gospodarcza oraz usługowo-konsumpcyjna;
- 2) opiekuńczo-zabezpieczająca funkcja rodziny obejmuje materialne i fizyczne zabezpieczenie członków rodziny pozbawionych całkowicie lub częściowo środków do życia, ponadto fizycznie niesprawnych, wymagających opieki. W realizacji tej funkcji w coraz większym stopniu pomagają rodzinie instytucje społeczne i opiekuńcze;
- 3) prokreacyjna funkcja rodziny zaspokaja rodzicielskie emocjonalne potrzeby współmałżonków (ojcostwo, macierzyństwo), jak i reprodukcyjne potrzeby społeczeństwa. Cechą charakterystyczną współczesnej rodziny jest właśnie

wzrost roli więzi emocjonalnej między jej członkami;

- 4) seksualna funkcja rodziny – traktuje małżeństwo jako społecznie akceptowaną formę współżycia płciowego;
- 5) legalizacyjno-kontrolna funkcja rodziny sankcjonuje szereg zachowań i działań uznanych za niewłaściwe poza rodziną, umożliwia nadzorowanie postępowania członka rodziny przez pozostałych członków, wzajemną kontrolę współmałżonków, kontrolę rodziców nad dzieckiem;
- 6) Socjalizacyjna funkcja rodziny polega na wprowadzaniu dziecka w świat kultury danego społeczeństwa oraz wpajaniu systemu wartości. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w ramach rodzinnej socjalizacji potomstwa odbywa się proces ideologiczno-światopoglądowego kształtowania dzieci. Funkcja ta jest niezmiernie ważna dla społeczeństwa, bowiem od określonych postaw i wysiłków rodziców zależy kształt osobowości i postępowania jednostek następnego pokolenia;
- 7) Klasowa funkcja rodziny wyraża się w określaniu pozycji społecznej członków rodziny w strukturze społeczeństwa. Poszczególne klasy i warstwy społeczne mają swoje specyficzne cechy kulturowe, które przekazują społeczeństwu;
- 8) Kulturalna funkcja rodziny polega na zapoznaniu młodego pokolenia z dziejami kultury danego społeczeństwa oraz jej trwałymi pomnikami, wpajaniu norm i skali wartości, przekazaniu dziedzictwa kulturowego, dbałości o przeżycia estetyczne rodziny. Dodatkowo dzieci i młodzież należy uczyć korzystania z treści kulturowych przekazanych za pośrednictwem środków masowego przekazu;
- 9) Rekreacyjno-towarzyska funkcja rodziny określa dom rodzinny jako miejsce wypoczynku, wyraża dbałość wszystkich członków o dobrą atmosferę w rodzinie;
- 10) Emocjonalno-ekspresyjna funkcja rodziny podkreśla najistotniejsze emocjonalne potrzeby członków oraz ich potrzebę wyrażania swej osobowości. Emocjonalna funkcja rodziny zapewnia jej członkom poczucie wartości i bezpieczeństwo (Tyszka, 1976, s. 20 i 60-68).

Badacze omawianego przedmiotu przedstawili wiele funkcji rodziny i podali różną ich liczbę. Ta różnorodność poglądów wynika z tego, że poszczególni autorzy dokonują wyodrębnienia funkcji rodziny, w zależności od ich założeń i celów badawczych oraz od opowiadania się przez nich za określoną teorią czy ideologią rodziny. Ponadto ta duża liczba podziałów i wyliczeń funkcji rodziny wynika z tego, że nie da się jednoznacznie przypisać rodzinie sztywnego schematu funkcji, jakie ma do spełnienia. Rodzina funkcjonuje w wielu różnorodnych płaszczyznach i ulega ciągłym przeobrażeniom.

Wszystkie wymienione funkcje rodziny stanowią istotną podstawę jej istnienia. Każda funkcja wydaje się być tak samo ważna i doniosła dla prawidłowego funkcjonowania rodziny.

WPLYW RODZINY NA WYCHOWANIE I ROZWÓJ DZIECI

W dawniejszej i we współczesnej literaturze naukowej wiele miejsca poświęca się problematyce wpływu rodziny na wychowanie i rozwój dziecka. Wielu badaczy naukowych podkreśla w swoich pracach, że rodzina jest środowiskiem, które najwcześniej i najbardziej oddziałuje na wychowanie i rozwój dziecka. Rodzina odgrywała i nadal odgrywa doniosłą rolę w procesach socjalizacyjno – wychowawczych stwarzając optymalne warunki życiowego funkcjonowania ludzi również w pozarodzinnych, ważnych dla społeczeństwa rolach. Zaspokaja też istotne potrzeby jednostki ludzkiej (Tyszka, 1976, s. 5).

Rodzina jako pierwsze i jedyne społeczne środowisko, w którym kształtują się początkowe doświadczenia, odgrywa dominującą rolę głównie w pierwszych latach życia dziecka. Powinna więc dostarczać dziecku wszystkich niezbędnych bodźców potrzebnych do prawidłowego rozwoju fizycznego, psychicznego, sfery uczuciowej i emocjonalnej. Powinna kształtować osobowość dziecka, dawać wzory zachowania się oraz uczyć dziecko właściwych postaw wobec innych ludzi i otaczającego go świata.

W literaturze pedagogicznej znajdujemy wiele definicji wychowania rodzinnego. Jedną z nich jest definicja przedstawiona przez A. M. Tchorzewskiego, który uważa, że „wychowanie w domu rodzinnym należy traktować jako pewną ustawiczną propozycję (rodziców, starszego rodzeństwa, dziadków i innych krewnych bądź powinowatych) skierowaną na wychowywanego, którą może on zaakceptować, przyjąć lub odrzucić. Takie podejście do wychowania w rodzinie gwarantuje każdemu podmiotowi prawo do własnej autonomii i wolności, szanuje godność wszystkich osób. Stąd wychowanie w rodzinie jawi nam się bardziej jako swobodne przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej, opartej na współdziałaniu i współdoznawaniu wszystkich osób, zmierzających do rozwoju i przystosowania jednostek do życia, aniżeli jako interwencja powodująca trwałe zmiany w osobowościach jednostek” (Tchorzewski, 1991, s. 10-11).

Inna definicja mówi, że „wychowanie w rodzinie, wychowanie w kręgu rodzinnym, stanowiącym pierwszą szkołę wychowania dla ogromnej większości ludzi; składają się nań czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców względem dzieci (...) oraz czynności wychowawcze z zakresu wychowania fizyczno-zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego i estetycznego, jak również aktywność i działalność dzieci (...) stopniowo obejmująca wykonywanie różnorodnych

zadań” (Okoń, 1996).

Wymienione wcześniej funkcje rodziny sprowadzają się w swej treści do bogatej sfery działań i oddziaływań społecznych realizowanych w różnym stopniu pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. „Rodzina może oddziaływać na rozwój jednostki dwojako:

- 1) przez stwarzanie warunków zdobywania doświadczenia;
- 2) przez przekazywanie wzorców, narzędzi i sposobów opracowywania doświadczeń w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i ewaluatywnym (w kategoriach wartości).

Opracowane w tych aspektach doświadczenia wchodzą w skład tworzących się struktur psychicznych, w tym również tożsamości lub w późniejszych okresach mogą być w te struktury wbudowywane” (Rostowska i Jarmołowska, 2010, s. 12-13).

Zatem za bardzo istotny aspekt oddziaływania środowiska rodzinnego na rozwój dziecka należy uznać stymulowanie jego rozwoju. Rodzina stymuluje rozwój, stwarzając określone warunki do aktywności i zaspokajania potrzeb dziecka, dostarczając wzorów i standardów wykonania czynności oraz zachowywania się, jak też modeli osobowości i wzorców pełnienia ról, przez przekazywanie sposobów opracowywania i oceny doświadczeń zgodnie z przyjmowanym w niej systemem wartości (Tyszkowa, 1985). Bardzo duże znaczenie dla przekazywania określonych norm i wartości ma także organizacja życia i pracy w rodzinie. Odpowiedni podział czynności do wykonania, jasno i przejrzysto ustalone zakresy praw i obowiązków są warunkiem koniecznym do zgodnego i harmonijnego współżycia w rodzinie.

Rodzina jest miejscem intensywnego oddziaływania wychowawczego. Kieruje ona procesem poznawania zjawisk i faktów, uczy rozumienia norm i ich wartościowania. Rodzice stanowią dla dziecka najbliższe wzory osobowe asymilowane w procesie naśladownictwa i identyfikacji. W okresie wczesnego dzieciństwa przejmowanie wartości, norm i postaw dokonuje się poprzez nieświadome naśladowanie rodziców, czy innych starszych domowników. „Z czasem, kiedy mechanizm identyfikacji zmienia się, zaczyna dominować już nie tylko naśladownictwo, ale świadomy wybór i decyzja nastolatka. Jeżeli jednak rodziców z dziećmi łączy żywa więź emocjonalna, krytycyzm wieku dojrzewania nie naruszy podstawowego mechanizmu identyfikacji” (Maciaszkowa, 1991, s. 59-60). Identyfikowanie się z rodzicami ułatwia dziecku trwałe i głębokie przyswajanie sobie norm oraz zasad postępowania. Dlatego ważne jest, aby rodzice przejawiali społecznie akceptowane zasady postępowania w rodzinie i poza nią, tworzyli korzystny klimat wychowawczy i kształtowali poczucie wspólnoty celów życiowych.

Bardzo ważny w procesie wychowania jest mechanizm kontroli społecznej, który współwystępuje z systemem szeroko pojętego nagradzania i represji. Rodzi-

ce oddziałują na rozwój społeczny dziecka za pośrednictwem stosowanych metod wychowawczych. Należą do nich powszechnie stosowane nagrody i kary. „Są one dla dziecka źródłem stanów emocjonalnych. Nagroda wywołuje stan przyjemności, zachęca do powtarzania czynów nagrodzonych i potwierdza ich pozytywną wartość. Kara zaś, sprawiając przykrość, powstrzymuje od określonych czynów i podkreśla ich negatywną ocenę” (Ochmański, 1995, s. 183). Dzięki nim rodzice wskazują dziecku właściwą drogę postępowania.

Rodzina jako środowisko wychowawcze jest światem uczuć, które są rezultatem osobowych powiązań i odniesień. Wielu badaczy naukowych podkreśla ogromną rolę uczuć w życiu każdego człowieka. Doświadczenie i odczuwanie uczuć wiąże się z zaspokajaniem wielu potrzeb. Środowisko rodzinne ma ogromny wpływ na sferę psychiczno-uczuciową dziecka. W trakcie ustawicznych oddziaływań na jego psychikę nawiązują się i stale umacniają więzi emocjonalne, łączące dziecko z rodziną. To właśnie w rodzinie dziecko ma możliwość uzewnętrznienia swych potrzeb uczuciowych. „Rodzice są pierwszym i naturalnym ich adresatem, a rozwój tego rodzaju uczuć w okresie dziecięcym sprzyja późniejszemu przystosowaniu dorastającego lub nawet dorosłego człowieka do uznanych społecznie norm i wzorów zachowań” (Kukołowicz, 1973, s. 36). Według Z. Dąbrowskiego do najważniejszych potrzeb psychiczno-emocjonalnych należą:

- potrzeba akceptacji, takim, jakim się jest, niezależnie od posiadanych wad i braków oraz ich rozpoznania, której zaspokojenie stanowi konieczny warunek dla istnienia prawidłowych więzi między członkami rodziny i osiągnięcia statusu pożądanego i pełnoprawnego członka grupy rodzinnej;
- bezpieczeństwa, polegającej na konieczności ciągłego zachowywania stanu nienaruszalności cenionych wartości, bezpośrednio związanych z własną osobą oraz z osobami najbliższymi w rodzinie;
- przynależności i miłości, której spełnianie się niesie poczucie, że jest się lubianym, kochanym przez najbliższe otoczenie i poszczególne osoby, uznawanym za kogoś niezastąpionego, drogiego, którego obecność niesie zadowolenie, radość, a oddalenie – smutek, jak również poczucie wzajemności tych uczuć oraz intymnej więzi emocjonalnej z nimi;
- pozytywnego oddźwięku psychicznego, będącego oczekiwaniem od otoczenia zrozumienia i podzielenia pobudek naszego działania, dążeń, pragnień, trosk i niepokojów, współodczuwania naszych stanów psychicznych, syntonii emocjonalnej, tak aby rodziło się poczucie wspólnoty duchowej;
- uznania dla wszystkich konstruktywnych poczynań, zaangażowania, twórczej inicjatywy itp. oraz znaczących osiągnięć w różnych dziedzinach działalności i w rozwijaniu wartościowych dyspozycji osobowościowych, wyrażanego w co-

dziennych, stycznościach w sposób nieformalny, a dostarczającego budujących odczuć, zasłużonej satysfakcji, wysokiej samooceny i dobrej perspektywy, co staje się czynnikiem nieustającej pożądaney aktywności i samodoskonalenia;

- wyłączności, tak ze względu na posiadanie lub doświadczanie takich wysoko cenionych wartości, jak matka, ojciec, ich uczucia rodzicielskie, tolerancja i inne, jak również w znaczeniu bycia w pewnym sensie tą jedyną osobą w myślach i uczuciach tych, na których nam zależy, a co w sumie stanowi element swoistego egoizmu i zazdrości w stosunkach opiekuńczych w rodzinie;
- ekspresji emocjonalnej, która objawia się jako konieczność wyrażania, wypowiedziania swym bliskim osobistych stanów psychicznych, uczuć, dzielenia się z nimi radościami i troskami dla osiągnięcia stanów uspokojenia, pełni przeżyć, równowagi psychicznej;
- pomocy i oparcia w chorobie, szczególnych trudnościach i niepowodzeniach, w chwilach rozterki duchowej i załamania psychicznego, osiągnięciu nieprostych celów życiowych, pomyślności życiowej – udzielanych w obrębie rodziny całkowicie bezinteresownie, z pełnym zaangażowaniem i dzięki temu staje się doniosłym czynnikiem bezpieczeństwa, rozładowania napięć i stresów powstałych poza domem, zdrowia, zadowolenia z życia, równowagi i dobrej perspektywy;
- intymności i rozluźnienia, która pozwala na rozwinięcie czysto osobistej sfery życia, zażyłość i pełne zbliżenie z otoczeniem, swobodę zachowania się, a przez to egzystencję w swym własnym „małym świecie”, będącym swoistym azylem przed wszelkimi przeciwnościami skomplikowanego współczesnego życia;
- stabilizacji, której treścią – przede wszystkim w odczuciach dzieci – jest nastawienie na pewną stałość i niezmienność najbliższego otoczenia, niezakłóconego nagłymi zmianami, trwania w określonej strukturze i kształcie osób, rzeczy i zjawisk, składających się na ważne treści życia dziecka i będących stałym układem odniesienia dla myśli, uczuć, dążeń – a jej ciągle zaspokajanie niesie poczucie bezpieczeństwa, równowagi i stanowi mocne oparcie wobec różnorodnych szybkich zmian i zakłóceń w otaczającym świecie;
- dobrej perspektywy, na którą składa się oczekiwanie przez dziecko pomyślności życiowej na dalszych etapach życia, od ukończenia odpowiedniej szkoły po konieczność określonego zabezpieczenia ze strony rodziców ich bliższej i dalszej przyszłości, jej zabezpieczenie prowadzi w ostateczności do bezkolizyjnego, zgodnego z interesem jednostkowym i społecznym, usamodzielnienia (Dąbrowski, 1998, s. 115-116).

Racjonalne zaspokajanie w wychowaniu rodzinnym potrzeb psychicznych dziecka stymuluje jego osiągnięcia rozwojowe. Kiedy dziecko ma zapewnione po-

czucie bezpieczeństwa, a więc gdy jest uchronione od lęków i zaburzeń równowagi psychicznej, lepiej i szybciej się rozwija w zakresie sprawności umysłu, sprawności fizycznej i kontaktów społecznych. Wielu autorów zwraca uwagę na związek pomiędzy skutkami zaspokojenia tych potrzeb w dzieciństwie a cechami właściwej osobowości dojrzałej.

Rodzina ma także duży wpływ na sferę społeczno-kulturową dziecka. Jest doskonałym ośrodkiem kształtowania jego zainteresowań. „Rodzina socjalizuje jako mała grupa, a jednocześnie instytucja społeczna, rządząca się normami i regułami przyjętymi w danym społeczeństwie. Rodzina stanowi dla dziecka pewną, dość specyficzną, formę życia społecznego, mniej lub bardziej zorganizowanego, opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, wyrzeczeniu i ofiarności (...) Rodzina jest zatem środowiskiem decydującym o tym, w jakiej formie dokona się późniejsze wejście człowieka w społeczeństwo” (Znaniński, 1973, s. 250). Istotne znaczenie mają tutaj więzi międzypokoleniowe. „Dzięki kontaktom z rodzicami lub innymi członkami rodziny, dziecko zaczyna rozumieć otaczającą je rzeczywistość społeczną, przyrodniczą czy kulturową. Staje się w ten sposób jej odbiorcą, a później twórcą” (Cudak, 2000, s. 17). Rodzina jest czynnikiem przyspieszającym i ułatwiającym człowiekowi korzystanie z dóbr kultury. Zdaniem R. Lintona „rodzina jest przekaznikiem dziedzictwa kulturowego szerszej zbiorowości, uczy dziecko takich sposobów zachowań, które pozwalają mu na porozumienie się z innymi ludźmi, na współżycie społeczne, ułatwiając zrozumiałe reagowanie na zachowanie innych członków społeczeństwa należących do tego samego kręgu kulturowego (Linton, 1975, s. 50).

Środowisko rodzinne oddziałuje także na sferę świadomościowo-moralną człowieka. Dzieje się tak poprzez ukierunkowanie moralne, wyrażające się w znajomości i internalizacji norm. F. Adamski uważa, że „sam proces rozwoju osobowego dziecka przebiega w atmosferze panujących w środowisku rodzinnym norm, reguł i zasad moralnych, ogólnych w swych założeniach, ale konkretyzowanych przez oddziaływanie rodziców na dziecko” (Adamski, 2002, s. 39). To rodzice uosabiają dla dzieci jedynie słuszne normy, wzory zachowań oraz najwyższe wartości. Właśnie pod ich wpływem kształtują się u dziecka pojęcia etyczne i religijne. Normy moralne reprezentowane przez rodziców w większości przypadkach decydują o późniejszej postawie życiowej dziecka. Rodzice są zatem wzorem zachowań moralnych, ważnym dla dziecka przede wszystkim w pierwszych latach jego życia, zanim pojawi się wpływ innych środowisk.

Wszelkie oddziaływania rodziców na dziecko mają charakter dwutorowy. Odbywają się one poprzez świadome oddziaływanie wychowawcze, w wyniku którego dziecko kształtuje swoje zachowanie odpowiednio do oczekiwań rodziców, jak również przez oddziaływanie spontaniczne – rodzice stwarzają określone sytuacje,

które wyznaczają kierunek zachowania się dziecka, ponieważ stanowią sytuację bodźcową dla podejmowanych przez dziecko działań. Choć oddziaływania wychowawcze rodziców mają często charakter intuicyjny, to są one z reguły trwałe i korzystne dla dziecka, ponieważ wynikają z naturalnych, rodzicielskich potrzeb opiekuńczo-wychowawczych. Jednak niektórzy autorzy podkreślają wartość wiedzy pedagogicznej rodziców, „która pomaga w tworzeniu prawidłowych sytuacji wychowawczych, dostarcza sugestii do rozwiązywania trudności i skomplikowanych problemów, utwierdza w przekonaniu, iż podjęli prawidłowe działania, zachęca do szukania nowych rozwiązań” (Maciaszkowa, 1980, s. 104). J. Szczepański podkreśla, że „rodzice (...) są rzeczywiście pierwszymi nauczycielami, czy chcą tego, czy nie i do tej funkcji trzeba ich przygotować” (Szczepański, 1975, s. 124).

Na rozwój i zachowanie dziecka ogromny wpływ wywierają wzajemne stosunki emocjonalne między członkami rodziny, a w szczególności postawy rodziców wobec dziecka.

Postawy rodzicielskie w ogromnym stopniu decydują o stylu wychowania, a nawet o skuteczności oddziaływań wychowawczych. Często te same środki wychowawcze będą dawały inne rezultaty – zależnie od emocjonalnych postaw rodziców. Stąd też o efektach wychowania dziecka w rodzinie nie decydują specjalne metody wychowawcze, lecz charakter i formy stosunków rodziców z dziećmi (Ochmański, 1995, s. 134).

Poszczególne postawy rodzicielskie, na które składają się różnorodne zachowania rodziców względem dzieci, łączyć można w pewne typy postaw. M. Ziemska wyodrębniła grupę postaw pozytywnych i negatywnych. Do właściwych postaw rodzicielskich należą: akceptacja dziecka, współdziałanie z dzieckiem, dawanie dziecku właściwej dla jego wieku, rozumnej swobody, uznanie praw dziecka w rodzinie. Natomiast do niewłaściwych postaw rodzicielskich autorka zalicza: postawę unikającą, postawę odtrącającą, postawę nadmiernie wymagającą oraz postawę nadmiernie chroniącą (Ziemska, 1973, s. 55-59).

Właściwe postawy rodzicielskie zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa, prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny. Dzieci są racjonalne, dobrze radzą sobie w kontaktach społecznych, skłonne są do nowatorstwa, chłonne intelektualnie. „W rodzinie zintegrowanej, z właściwie pełnionymi rolami rodzicielskimi i przy postawach rodziców pełnych akceptacji i miłości, dziecko czuje się dobrze, bezpiecznie, jest pewne siebie, ufne wobec rodziców, a także otwarte i ufne wobec innych ludzi; zachowuje się przy tym swobodnie i jest aktywne i wytrwałe w działaniu” (Ziemska, 1973, s. 26).

Niekorzystne postawy rodzicielskie mogą powodować u dziecka opóźnienie dojrzałości społeczno-emocjonalnej, agresywność, bierność, niskie poczucie

własnej wartości, zaniżone aspiracje, nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych lub nadmierną ufność w siebie, egoizm, czy przecenianie własnej wartości. Wszystkie te cechy kształtowane pod wpływem określonego sposobu odnoszenia się rodziców do dziecka, mają ogromne znaczenie w tworzeniu się określonego obrazu świata w jego oczach oraz kształtują przekonanie o własnej pozycji w tym świecie, a więc tworzą obraz samego siebie na tle otoczenia.

Rezultatem prawidłowych oddziaływań wychowawczych rodziny może być jednostka dobrze przystosowana do życia w społeczeństwie. Jest wówczas jednostką potrafiącą skutecznie zaspokajać swoje potrzeby przez pełnienie określonych ról społecznych, w pełni uspołecznioną oraz zdolną do twórczego uczestnictwa w kulturze danej zbiorowości.

Podsumowując można stwierdzić, iż kształtowanie osobowości dziecka dokonuje się dzięki różnym formom oddziaływań wychowawczych w rodzinie, między innymi przez system kar i nagród stosowanych przez rodziców, rodzinne tradycje i wzory zachowań, a także przede wszystkim przez postawy rodzicielskie. Każde z tych oddziaływań odgrywa bardzo ważną rolę w procesie rozwoju i wychowania dziecka. Większość organizowanych przez rodziców sytuacji opiekuńczo-wychowawczych, tworzy dla dziecka pewien zasób doświadczeń związanych z dokonywaniem pewnych wyborów norm, wartości i zrozumienia przez dziecko jego własnej tożsamości. Dziecko, którego potrzeby są zaspokajane, które wychowywane jest w zgodnej rodzinie, w atmosferze wzajemnego zrozumienia i poszanowania praw członków rodziny, zachowuje równowagę emocjonalno-uczuciową. Dzięki temu staje się w przyszłości człowiekiem otwartym na świat i innych ludzi, niebojącym się wyzwań i radzącym sobie z różnymi problemami. Należy pamiętać, że „rodzina wychowuje nie tylko dla siebie jako rodziny, ale przede wszystkim dla osobistego szczęścia jednostki i dla dobra ogólnego, społecznego” (Rembowski, 1979, s. 13). Ważne jest, aby wszystkie działania podejmowane przez rodziców były stosowane w sposób racjonalny i przemyślany, nie krzywdzący dziecka. Rodzina powinna stanowić bezpieczne, przyjazne i opiekuńcze środowisko wychowawcze, w którym jednostka może rozwijać się prawidłowo. Bezpieczeństwo zakorzenione w rodzinie procentuje potem w dorosłym życiu.

ZAKOŃCZENIE

Przytoczony zbiór definicji i twierdzeń oraz podstawowych zasad charakteryzujących funkcjonowanie rodziny ma na celu wzbudzenie refleksji i zastanowienie się nad prawidłowością wychowania w rodzinie w dobie globalizacji. Mając na uwadze różne aspekty wychowania prezentowana treść mimo wielu obecnych modyfikacji nigdy nie straci na wartości, bowiem to właśnie rodzina jest podsta-

wowym środowiskiem wychowawczym. W trosce o jej prawidłowe funkcjonowanie podejmuje się szereg działań badawczych i decyzyjnych. Przed współczesną rodziną stoi wiele trudnych do wykonania zadań. Aby rodzina mogła sprostać owym zadaniom i funkcjom, jakie jej stawia społeczeństwo, musi mieć odpowiednie ku temu warunki, musi być do tego odpowiednio przygotowana oraz powinna być wspierana przez różne instytucje powołane do współpracy z rodziną w zakresie opieki i wychowania młodego pokolenia.

REFERENCES:

- Adamski F. (2002). Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adamski F. (1982). Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie, Warszawa.
- Adamski F. (1984). Socjologia małżeństwa i rodziny, Warszawa.
- Bauman Z. (1962). Zarys socjologii, Warszawa, PWN.
- Cudak H. (2000). Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka, Warszawa, WSP TWP.
- Dąbrowski Z. (1998). Olsztyn, Pedagogika opiekuńcza w zarysie, cz. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dyczewski L. (1994). Rodzina, społeczeństwo, państwo, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Encyklopedia pedagogiczna 1993.
- Frąckiewicz L. (1993). Polityka społeczna, Katowice, Fundacja dla Wspierania Śląskiej Humanistyki.
- Frąckiewicz-Wronka A., Zrałek M. (1998). Katowice, Polityka społeczna.
- Kopaliński W. (1983). Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kosiński S. (1989). Socjologia ogólna: zagadnienia podstawowe, Warszawa, PWN.
- Kowalski S. (1976). Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa, PWN.
- Kukołowicz T. (1973). Rodzina w procesie uspołecznienia dziecka, Lublin.
- Linton R. (1975), Kulturowe podstawy osobowości, Warszawa, PWN.
- Maciaszkowa J. (1980). O współżyciu w rodzinie, Warszawa.
- Maciaszkowa J. (1991), Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej, Warszawa.
- Ochmański M. (1995). Wybrane poznawcze i środowiskowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych dzieci rozpoczynających naukę, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Okoń W. (1996). Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa.
- Rembowski J. (1979). Więzy uczuciowe w rodzinie, Warszawa, PWN.

- Rostowska T., Jarmołowska A. (red. nauk.) (2010). *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Warszawa.
- Szczepański J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa, PWN.
- Szczepański J. (1975). *Refleksje nad oświatą*, Warszawa.
- Tchorzewski A. M. (1991). *Funkcje edukacyjne rodziny*, Bydgoszcz.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979.
- Tyszka Z. (1997). *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną (stan aktualny)*, Poznań.
- Tyszkowa M. (1974). Charakterystyka typowych środowisk wychowawczych: rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 23, nr 3.
- Tyszkowa M. (1985). Przedmowa, (w): *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*, (red.:) M. Tyszkowa, Poznań, Wyd. UAM.
- Waszczak S. (1995). *Polityka rodzinna*, (w:) *Polityka ludnościowa i rodzinna*, (red.:) L. Frąckiewicz, S. Waszczak, Katowice.
- Zaborowski Z. (1980), *O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa, NK.
- Zaborowski Z. (1980). *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa, NK.
- Ziemska M. (1977), *Rodzina a osobowość*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Znaniński F. (1973). *Socjologia wychowania*, T. I. *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa.

CREATIVITY AND IMITATION: INTERNET PIRACY ISSUE IN EDUCATION
TWÓRCZOŚĆ A ODTWÓRCZOŚĆ: PROBLEM „PIRACTWA INTERNETOWEGO”
W EDUKACJI

Kateryna Novikova

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie
kate_novi@hotmail.com

ABSTRACTS

Not only popular culture including musical and film industry as well as illegal copying and sharing of artistic pieces of work, books, albums, films are affected by the Internet piracy problem. It concerns various other spheres especially those of education of the Generation Net representatives. Creativity and imitation are presented along with the different network and information society challenges of nowadays. These challenges include exceptional Internet openness, huge possibilities of sharing information on the global scale as well as the issues of freedom and innovativeness as an opposite of imitation or even backwardness. The phenomena of network and network cooperation as well as the need of information surfing abilities development and awareness of high value of creative work and personal contribution into the common digital knowledge are emphasized in the paper. One must not only get, one ought to give also. Now it is almost impossible to combat the Internet entertainment trends that influence so much the education sphere. However there are also the positive effects of having an access to such an enormous resources database like Internet, that one should support, as well as creative approach to that access and active participation in the original collective knowledge and co-creativity.

Problem piractwa internetowego dotyczy nie tylko sfer kultury popularnej, w tym przemysłu muzycznego i kinowego, czy też nielegalnego rozpowszechniania kopii utworów artystycznych od książek po płyty – jest to problem wielu innych obszarów, w tym również edukacji i wychowania przedstawicieli Pokolenia Sieci. W artykule zostały przedstawione pojęcia twórczości i odtwórczości na tle współczesnych wyzwań społeczeństwa sieciowego, często określonego jako informacyjne. Związane są z niezwykłą otwartością Internetu, możliwościami dzielenia się informacją na skalę globalną oraz kwestiami wolności i innowacyjności jako przeciwieństwami wtórności, a nawet zacofania. Akcent został postawiony na pojęciach sieci i współpracy sieciowej, a także konieczności rozwoju nie tylko umie-

jętności poruszania się w oceanie informacji, ale też uświadomienia wartości pracy twórczej oraz własnego wkładu twórczego do wspólnego zasobu wiedzy cyfrowej, czyli nie tylko brania, ale również dawania. Na danym etapie już nie sposób zwalczyć tendencji obecnych w sferze rozrywkowej Internetu, potężnie oddziałujących na sferę edukacyjną. Można jedynie wspierać pozytywne strony dostępu do ogromnego zasobu wiedzy, twórcze podejście do tego dostępu i aktywny udział w oryginalnej twórczości zbiorowej.

KEYWORDS

Co-creativity, network, information, innovativeness, openness, media, Web 2.0

Kreatywność zbiorowa, sieć, informacja, innowacyjność, otwartość, media, Web 2.0

WPROWADZENIE

*Całe pokolenie Amerykanów
jest wychowywane w wierze, że
„własność” powinna być wolna.
Nie pora martwić się o tatuaże czy
kolczyki w różnych częściach ciała,
gdy nasze dzieci stają się złodziejami!*

Laurence Lessig [Wolna Kultura]

Perfidna kradzież i oszustwo czy niewinna wymiana i dzielenie się wiedzą oraz informacją? Pojęcie „piractwa internetowego” funkcjonuje w najrozmaitszych sferach życia codziennego i gospodarki. Czy dotyczy sfery wychowania, edukacji, szkolnictwa na różnych poziomach? Celem tego opracowania jest przedstawienie problematyki „piractwa internetowego” w związku ze sferą edukacji, a zwłaszcza ze sferą kreatywności, twórczości, innowacji, do której rozwoju edukacja powinna bezpośrednio się przyczyniać lub przynajmniej stwarzać sprzyjające warunki (np. Kołodziejczyk, 2012; Rudnicka, 2010; Tanalski, 2011). Często połączenie problematyki nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz edukacji i wychowania wytwarza pojęcie „edukacja medialna”. To pojęcie zawiera elementy świadomego korzystania z mediów, umiejętności wyszukiwania, krytycznej oceny czy też weryfikacji informacji w różnych środkach przekazu i odpowiedzialnego uczenia się. Niestety często te założenia pozostają w sferze życzeń i planów, natomiast uczniowie i studenci jako autentyczni przedstawiciele Pokolenia Sieci (Net Generation) „idą na łatwiznę” i pozostają w rozrywkowej części sieci elektronicznej, od czasu do czasu wyszukując określone gotowe (!) materiały do lekcji, referatów lub egzaminów. Warto podkreślić, że w grupie wiekowej 16-

24 lat z Internetu korzysta 93,1%, co stanowi 43% internautów, natomiast wśród osób uczących się z Internetu korzystają prawie wszyscy, czyli 97% (Batorski, 2011, ss. 307-308).

Dana problematyka znalazła się w ostatnich latach na stronach ogromnej ilości opracowań naukowych zarówno z dziedziny pedagogiki, jak i socjologii, psychologii i innych nauk społecznych, które znalazły się w druku zarówno analogowym, jak i cyfrowym (np. Andrzejewska, 2012; Białowas, 2007; Hojnacki, 2011; Kołodziejczyk i Polak, 2011; Konieczniak, 2012; Lubina, 2011; Łażewski, 2009; Musiał, 2012; Szpunar, 2012; Tanaś, 2010; Wasiołka, 2010). Konteksty są najrozmaitsze, przy czym najczęściej autorzy trzymają się raczej jednej strony w dyskusji, uwypuklając bądź negatywne, bądź pozytywne strony wspomnianych procesów, bezskutecznie starając się przedstawić argumenty obu stron i znaleźć jakiś kompromis.

W opinii społecznej funkcjonuje świadomość daleko idącej tolerancji „ściągnięcia” zarówno w wersji analogowej, czyli z reguły na lekcjach, egzaminach itd., jak i cyfrowej, czyli dzielenia się i pozyskiwania różnego rodzaju informacji z sieci Internet i peer-to-peer. Obecnie zdomowała się w sferze edukacji wersja hybrydowa, czyli ściąganie materiałów, które tak czy inaczej spełniają wymogi prac twórczych w ramach „analogowego” procesu dydaktycznego. „Ściągnięte” niewątpliwie stają się raczej odtwórcze, imitacyjne, kopiujące, nawet jeżeli tylko po części wykorzystywane. Znika rozróżnienie źródła, które trzeba zacytować, brak właściwej pracy twórczej, która powinna być własna i samodzielna.

Warte uwagi są idealistyczne nadzieje przypisywane nowym technologiom, technologiom informacyjnym, komunikacyjnym, multimedialnym, które miałyby pomóc pokonać bariery i problemy, z którymi ma do czynienia edukacja „tradycyjna” w zetknięciu się z zasobem wiedzy, który stale rośnie w postępie geometrycznym, ale może być szybko i łatwo dostępny dzięki sieci elektronicznej i nowoczesnym technologiom (np. Tadeusiewicz, 2006). Jest to nieodłączna część ruchu na rzecz otwartej kultury oraz niczym nieograniczonego dostępu do utworów kultury i nauki, zwłaszcza utworów klasycznych lub powstałych z inwestycji pieniędzy publicznych. Na poziomie ucznia czy studenta niestety nie ma już takiej zaawansowanej świadomości problemów społeczeństwa informacji, a pozostaje tylko konieczność oddania w terminie pracy, mającej sprzyjać rozwojowi umiejętności i kompetencji oraz ogólnie twórczości.

Pojęcia „twórczość” i „odtwórczość” mają długą historię, której charakter się zmienił szczególnie w XX wieku. Twórczość jest ogólnie rozumiana jako „działalności ludzkiej, gdzie możliwa i potrzebna jest twórczość” (Dobrołowicz, 1995). Według Tatarkiewicza, miarami twórczości są nowość, większa „skuteczność” oraz energia umysłowa – to swoiste napięcie, objaw zdolności, talentu, geniuszu, który jest oceniany w czasach współczesnych przez większość ludzi bardzo

pozytywnie (2011). Powodem takiego doceniania twórczości jest jej zdolność do rozszerzania ram życia ludzi, jej związek z potęgą i niezależnością ludzkiego umysłu, jego odrębnością, niepowtarzalnością. Interesujący jest tak zwany wymiar hedoniczny, który podkreśla Tatarkiewicz, bowiem „twórczość uszczęśliwia zarówno tych, co z niej korzystają, jak i samych twórców” (2011). Współczesne społeczeństwo jest na etapie uwielbienia dla twórczości, cenionej zwłaszcza w dziedzinie sztuk pięknych, gdzie artyści są wielcy nie tyle dlatego, że są utalentowani i tworzą wybitne dzieła, a ile ponieważ są „ucieleśnieniem wyobraźni i wolności” (Tatarkiewicz, 2011). Później pojęcie twórczości uzyskało odniesienia również do nauki i pracy naukowców, nie tylko artystów. Jeżeli chodzi o ludzi zwykłych, to ich również obejmuje pojęcie twórczości, które wtedy oznacza „każde działanie człowieka, wykraczające poza prostą recepcję; człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie”; to ujęcie dotyczy koncepcji tzw. pankreacjonizmu (Tatarkiewicz, 2011). Obecnie najbardziej rozpowszechnione jest takie szerokie egalitarne rozumienie twórczości i twórcy, którym może potencjalnie zostać każda jednostka ludzka – wręcz powinna, ponieważ twórczość jest warunkiem rozwoju zarówno jednostek, jak i społeczeństw (Szymański, 1987). Według Słownika Współczesnego Języka Polskiego przymiotnik twórczy oznacza zdolność do tworzenia nowej jakości, dokonywania odkryć, wynalazków; wnoszenie czegoś nowego, nowatorskiego, odkrywczosc, owocność itd. (Dunaj 1996). Rozpowszechnione jest też takie rozumienie twórczości, które obejmuje ludzi zwykłych, nieobdarzonych talentami w sensie klasycznym, którzy powinni rozwijać się twórczo w pracy każdego typu, zwłaszcza w przedsiębiorczości.

Niezwykle pożytecznym na tle rozpatrywanej problematyki jest pojęcie twórczości subiektywnej, która odnosi się do człowieka osobiście i obejmuje jego wiedzę, działania, zachowania, uczenie się i poznawanie świata, jest rodzajem „odkrycia ponownego” (Dobrołowicz, 1995). Wobec tego dostępność prawie nieograniczonych zasobów elektronicznych dla uczniów i studentów stwarza niezwykle warunki dla takiej twórczości subiektywnej, samodzielnego znalezienia, zapoznania się, odkrycia dla siebie czegoś nowego, interesującego, ważnego w kontekście społecznym i osobistym. W dalszych, bardziej zaawansowanych badaniach nad tematem warto zwrócić uwagę na związek z takimi pojęciami jak twórcze myślenie, oryginalność myślenia i zachowań, innowacyjność. W ramach tej pracy ważniejsze jest jednak przedstawienie pojęcia odtwórczości, imitowania, naśladowania, wtórności na tle problematyki nowych technologii i ich możliwości.

Jak trafnie stwierdził Tatarkiewicz, odtwórczość jest pojęciem nieczęsto używanym, lecz łatwo zrozumiałym, bo przeciwstawianym twórczości (2011). W kontekście niniejszej pracy to nacechowane raczej ujemnie pojęcie zbliża się do takich pokrewnych terminów jak naśladowanie, imitacja, kopiowanie, kompilacja dzieł

tworzonych przez kogoś innego. Odtwórczość wyklucza inwencję, tworzenie nowego (chyba że to porządek części w kompilacji), wytężoną wyobraźnię, aktywną energię umysłową. Odtwórczość zawiera elementy naśladownictwa gotowych dzieł, ich wierne odtworzenie lub kompilację części. Negatywne konotacje odtwórczości w odniesieniu do sfery Internetu niewątpliwie mają swoje korzenie w pojęciu plagiatu oraz naruszenia praw autorskich w postaci „piractwa internetowego” lub nielegalnego kopiowania. Odtwórczość obejmuje zatem bardziej kopiowanie gotowych utworów i dzieł, niż kompilację części z podaniem źródeł i autorów w myśl umiarkowanych wymagań wobec prac uczniów i studentów, ich samodzielności, ekspresji i w zasadzie kreatywności. Odtwórczy to „niesamodzielny, naśladowający, wtórny” (Dunaj, 1996, s. 668). Gajda przeciwstawia dwie charakterystyki utworów, dzieł, rzeczy: z jednej strony może to być rzecz „nowatorska, oryginalna, głęboka [...], a może odwrotnie: epigońska, wtórna naśladowcza, banalna, płytka [...]” (2009, s. 10). W pracy R. Sigvy znajdziemy rozbudowaną analizę i syntezę większości definicji pojęć twórczości i odtwórczości, postaw twórczej i odtwórczej. Określa ona aktywność odtwórczą jako realizację zadań „w znany sobie sposób, poprzez powtarzanie, reprodukowanie albo naśladowanie, nie dochodząc w rezultacie do nowych dla siebie doświadczeń” (Sigva, 2011, s. 11).

Okoliczności, w jakich ścierają te dwa pojęcia – twórczość i odtwórczość – znalazły się na stronach ogromnej ilości opracowań naukowych i naukowo-popularnych jako era informacji, społeczeństwo sieciowe, wirtualizacja i cyberprzestrzeń (Castells, 2007; Dreyfus, 2001; Gajda, 2009; Lister et al., 2009; Tapscott, 2010). Technologie cyfrowe stworzyły nieznanne dotąd możliwości dla twórców w szerokim rozumieniu tego pojęcia. W sferze kultury i sztuki postęp technologiczny wpłynął na jakość artystyczną produktu (kolory, obraz, dźwięk itd.), na jakość nośników produktów, na zasięg dzieł niszowych (słynny efekt „długiego ogona” Andersona (2008)), na możliwości tworzenia przez amatorów, czyli szerokiej dostępności dla nich narzędzi twórczości artystycznej (Youtube) lub nawet popularno-naukowej (Wikipedia) w Internecie (Keen, 2007).

Technologie informacyjne nie tylko dostarczają możliwości, lecz zwiększają obecność szczególnych zagrożeń i nadużyć. Jednym z najbardziej problematycznych punktów, wokół którego ścierają się z jednej strony rzesze użytkowników, a producentów, przedsiębiorców oraz artystów, twórców z drugiej, to kwestia ochrony praw autorskich i własności intelektualnej, ich łamanie w różnych sferach życia, a w sferze edukacji i kształcenia – problem plagiatu. Ze względu na to, że w procesie kształcenia problem plagiatu pojawia na dalszych etapach (magisterium czy uzyskanie stopnia naukowego), dla problemu edukacji podstawowej oraz specjalistycznej warto, moim zdaniem, używać pojęcia „piractwa”. Ten termin może rzucić światło na cały proces niedozwolonego kopiowania (a często też ku-

powania, Bobrowicz, 2006, s.75) i kradzieży prac twórczych, ponieważ pokazuje inne mechanizmy, raczej niecharakterystyczne dla procesu edukacji, mechanizmy funkcjonujące w sferze ludycznej, czyli gier, rozrywki, czasu wolnego, spędzanego w sieci internetowej.

Okoliczności, w których mają miejsce wyżej zaznaczone zjawiska, kształtują niepowtarzalny splot czynników w społeczeństwie epoki informacji, które też można określić jako społeczeństwo sieciowe (Castells, 2007). W tym społeczeństwie większość procesów jest ściśle uzależniona od technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a to sprawia, że logika sieciowa staje się nową logiką nie tylko sfery gospodarczej i politycznej, lecz również sfery codzienności i tożsamości zwykłego człowieka. Cechy społeczeństwa sieciowego, jego dynamika odbijają się również na procesach wychowania, edukacji, kształcenia w zasięgu procesów instytucjonalnych, czyli wykorzystania technologii przez nauczycieli i wykładowców, edukacji na odległość, czy informatyzacji całego procesu kształcenia. Dostęp ograniczony tylko przepustowością łączy, obecnością aktualnego oprogramowania oraz językiem jest również wykorzystywany przez aktualnych i potencjalnych uczniów i studentów, którzy jako zwykli użytkownicy mogą sięgać do zasoby wiedzy Internetu praktycznie z każdym pytaniem, problemem czy zadaniem. Powstaje nawet pytanie, czy zwykły nauczyciel może ścigać się z panem Google, który wie więcej i więcej jest w stanie pokazać.

Procesy zachodzące w społeczeństwie sieci wysuwają na pierwszy plan specyficzne umiejętności, które pomagają poruszać się w cyberprzestrzeni, odnajdować się w gąszczu relewantnych i drugorzędnych informacji oraz przekształcać je w wiedzę i mądrość. Zgodnie z koncepcją społeczeństwa sieciowego osoby posiadające powyższe umiejętności oraz szereg innych należą do społecznej warstwy „sieciowców” (networker), którzy najbardziej zyskują na obecności w sieci oraz wykorzystania logiki sieciowej w gospodarce i polityce (Castells, 2007, s. 238). W swoich badaniach nad Internetem Castells stwierdził m.in., że to właśnie dzięki współpracy sieciowej między naukowcami została zapoczątkowana era informacji, ponieważ innowacje takiej skali mogły się pojawić tylko w sieciach o ogromnej wewnętrznej adaptowalności, zewnętrznej elastyczności oraz możliwościach generowania efektu sprzężenia zwrotnego (Castells, 2007, s. 239; Castells, 2003, ss. 35-41). Interesująca wobec tego wydaje się zmiana charakteru pracy i zatrudnienia, która pojawia się pod wpływem technologii informacyjnych wpływających na zanik tych czynności, które można zaprogramować, istotnie wspierając taką pracę, która wymaga umiejętności analizy, podejmowania decyzji i przeprogramowywania czynności prostszych. Jest to związane z innowacyjnością. Za innowacyjność najczęściej odpowiedzialni są wyżej wspomniani sieciowcy, którzy, jak przedstawia Castells w swoim schemacie zdolności relacyjnej w organizacji, „nawiązują połą-

czenia z własnej inicjatywy i wytyczają szlaki łączności przedsiębiorstwa sieciowego” – połączenia między wytwarzającymi wartość badaczami, projektantami, decydentami i innymi (Castells, 2007, s. 240). Podobnej kreatywności sieciowej, czy też umiejętności nawiązywania połączeń u własnych pracowników w trosce o produktywność lub efektywność działania, potrzebuje obecnie praktycznie każda organizacja, instytucja i przedsiębiorstwo (np. Christakis i Fowler, 2011, ss. 161-163).

W szeregu autorów, badaczy i wizjonerów można również znaleźć tych, którzy posunęli się dosyć daleko w swojej ocenie sieciowców, np. Alexander Bard i Jan Soderqvist w swoim manifestie „nowej elity władzy i życia po kapitalizmie” stwierdzili, że tą nową elitą będzie netokracja. Jej sednem jest więc „funkcjonowanie sieci, nawiązywanie kontaktów, sprzężenie zwrotne oraz społeczna inteligencja”, a najważniejsze wartości to intuicja, mobilność, dyskretność, otwartość, wspólna myślność, dostęp do informacji, umiejętność absorbowania i sortowania, umiejętność uogólniającego, szerszego spojrzenia poza siebie i własne pragnienia, zwracania uwagi i dzielenia się cennymi informacjami, wiara nie w siebie i własny rozum, lecz w sieć i zbiorową mądrość sieciową. (Bard i Soderqvist, 2006, ss. 128-129).

Warto tutaj wspomnieć również o określeniu Web 2.0, które odnosi się do specyficznych praktyk w cyberprzestrzeni, powstałych pod wpływem kolejnych zmian technologicznych. Te praktyki opierają się na specyficznym rozumieniu twórczości czy też kreatywności w Internecie. Twórczość zyskała potężne i bardzo popularne synonimy: kreatywność, kreatywność zbiorowa oraz generowanie, które przeszły w niezmiennym kształcie, podobnie jak wiele innych pojęć, z dyskursu anglosaskiego do innych języków. Częścią składową pojęcia Web 2.0 jest więc pojęcie user-generated content lub inaczej – zawartość generowana (tworzona) przez użytkowników.

Innym komponentem jest co-creativity, czyli kreatywność zbiorowa lub zespołowa. Te pojęcia zmuszają do zastanowienia się na tym, czy twórczość jest jeszcze wyłączną domeną jednostki, czy już nie, oraz czy każdy jest wystarczająco twórczy, by „generować zawartość” i czy ta zawartość jest warta uwagi. Codziennosc pokazuje, że owszem, jest warta i na dodatek zyskuje ogromną uwagę całych rzesz ludzi poszukujących informacji dla nauki, pracy czy zaspokojenia ciekawości. Ciekawe, że zgodnie z Diagnozą społeczną 2011 osoby młodsze, a zwłaszcza uczące się i studenci, korzystają z Internetu w sposób bardzo wszechstronny, intensywny i zróżnicowany (72 % z 24 możliwych czynności w Internecie) (Batorski, 2011, s. 316).

Takim niewątpliwie bezkonkurencyjnym co do popularności zjawiskiem jest projekt społecznościowy Wikipedia, tworzony przez użytkowników nieodpłatnie według pewnych wspólnie przyjętych reguł oraz oceniany przez bardziej doświadczone zespoły również nieodpłatnie. W tej sferze poza kreatywnością sprawdzili

się takie wartości Web 2.0 jak otwartość oraz chęć zaangażowania (Lister, 2009, s. 307). Warto tutaj podkreślić, że Wikipedia – jako jedno z najwyższej wyświetlanych w wynikach wyszukiwarki Google oraz najczęściej wykorzystywanych przez uczniów i studentów źródeł wiedzy – ma wśród zasad „nieprzedstawianie twórczości własnej”, nawet jeżeli jest całkowicie słuszna i wysokiej jakości, natomiast każda informacja musi opierać się na potwierdzonych wiarygodnych, niezależnych, rzetelnych źródła (pl.wikipedia.org, 2012). Tworzenie Wikipedii ma charakter dialogiczny, bowiem ostateczny tekst konwencjonalnej encyklopedii został zastąpiony wiedzą jako efektem nieprzerwanej konwersacji (Lister, 2009, s. 309). W ten sposób, jak słusznie podkreślają niektórzy badacze, realizuje się utopijna wizja inteligencji zbiorowej, która pojawiała się jeszcze u cyberentuzjastów i technofilów lat 70. XX wieku. Realizuje się też współkreatywność oraz wzajemność w relacjach władzy, ponieważ każdy może tworzyć, jak również każdy może oceniać utwory, a nawet je redagować (Lister, 2009, s. 312).

Wspomniana kreatywność zbiorowa, którą można również ze względu na sieciową logikę Internetu nazwać „sieciową”, nawiązuje do takich pojęć jak wiedza kolektywna czy zbiorowa oraz kultura uczestnictwa (Jenkins, 2007; Kowalczyk, 2009). Bowiem nawet jeżeli użytkownik staje się współtwórcą, czy dzieli się posiadaną wiedzą lub informacją, okazuje się niemożliwością wiedzieć wszystko, a więc inteligencja zbiorowa jest alternatywą, pozwala na połączenie indywidualnych umiejętności i skrawków wiedzy w potężny zasób, za pomocą którego współtwórcy mogą dokonać czegoś naprawdę innowacyjnego. Inaczej mówiąc, jak stwierdził twórca tego pojęcia Pierre Levy, nie ma nic złego w tym, że zrobimy coś wspólnie z innymi, jeżeli nie potrafimy zrobić tego pojedynczo (patrz Jenkins, 2007). Człowiek to istota społeczna, więc może w społeczności nie tylko żyć i pracować fizycznie, lecz również tworzyć i pracować intelektualnie – najsukuteczniej w społeczności sieciowej.

Umiejętność poruszania się w sieci oraz łączenia się z najważniejszymi węzłami w celu pozyskania najważniejszych informacji oraz weryfikacji najbardziej przydatnej wiedzy może charakteryzować obecnych aktywnych użytkowników Internetu już od najmłodszych lat (w zależności od wieku). Jeszcze osiem lat temu prawie jednoznacznie negatywnie prezentowały się te umiejętności, jak również i chęć nauczania się (np. Jeran, 2004). Wyniki badań potwierdzały niskie kompetencje młodzieży w zakresie obsługi odpowiednich urządzeń, jak i znajomości sposobów pozyskiwania poszukiwanej informacji. Internet służył bowiem głównie do komunikacji, czyli uzupełniał telefon, pocztę i komunikację bezpośrednią, natomiast telewizję uważano za szybszy środek informacyjny, a książkę – za bardziej kompletny.

Na takim tle najbardziej odpowiednim wydawał się wniosek o tym, że Inter-

net jako miejsce poszukiwania informacji oraz pozyskania wiedzy jest tylko mitem, bo z olbrzymiej ilości informacji nie sposób korzystać bez ich odpowiedniego przesiewania, selekcji i redukowania do jedynie tych niezbędnych i prawidłowych w obawie przed szumem informacyjnym (np. Białowąs, 2007). Bard i Soderqvist również podkreślali problem braku uogólniającego spojrzenia, kontekstu, spójnego światopoglądu, na podstawie którego można byłoby filtrować, organizować i interpretować „ekstacyjny przepływ informacji” (2006, s. 97). Jako substytut najczęściej obecnie podaje się nowość, która później jest zastępowana czymś jeszcze nowszym, i w rezultacie „masy, mające za mało wiedzy, za to za dużo informacji, na samym dnie sieci o najniższym statusie są całkowicie zdane na łaskę Nowości w jej wulgarniej i strywalizowanej formie” (Bard i Soderqvist, 2006, s. 99).

Z wyraźnym wydzwiękiem ironicznym naukowcy nazywają obecne pokolenie młodych użytkowników już nie pokoleniem Web 2.0, lecz pokoleniem „Ctrl-C, Ctrl-V”, które to określenie nawiązuje do słynnych skrótów komputerowych do łatwego kopiowania i wklejania treści tekstowych, graficznych oraz ogólnie plików i folderów (np. Szpunar, 2012; Plagiarism..., 2011). Pokolenie Web 2.0 miało realizować specyficzne założenia epoki, lecz rzeczywistość przedstawia się różnorodnie, a najczęściej mniej optymistycznie, niż zakładano. Warto jednak podkreślić, że obecność kopiowania (choć niedozwolonego) i dzielenia się jest nieodłączną częścią świata Web 2.0, i jest ściśle związana z zasadami funkcjonowania społeczności sieciowych, przede wszystkim zasadą dzielenia się oraz umiejętnościami aktywnych użytkowników Internetu, które pozwoliłyby na stopniową internalizację informacyjnych zasobów Internetu w postaci wiedzy i mądrości.

Interesujący wobec tego wydaje się przypadek polskiej witryny Chomikuj.pl, zwłaszcza wobec tego, że konkuruje z Wikipedią w zakresie zaopatrywania polskich użytkowników uczących się i studiujących nie tylko w cyfrowe wersje podręczników, książek naukowych i czasopism, lecz także w różnego rodzaju literaturę, muzykę i filmy. W tym przypadku użytkownicy dzielą się dobrowolnie posiadanymi plikami, często pobierając je w jednym miejscu, a udostępniając na własnym profilu.

Nowy wspaniały świat cybertwórczości nie wywołuje mniej głosów krytycznych niż entuzjastycznych (Dreyfus, 2001; Keen, 2007). Podkreśla się m.in. potencjalny wymiar ekonomiczny tej sfery: „Web 2.0 pokazuje, jak nasza kreatywność i ekspresywność może stać się towarem, który następnie z powrotem się nam sprzedaje” (Lister, 2009, s. 313). Innym poważnym zarzutem jest natomiast kradzież takiego towaru, najczęściej pojmowana jako naruszenie własności intelektualnej. Praktyki prawne związane z prawami autorskimi i patentami dotknęły również sfery cyfrowej, a na obecnym etapie mają najwięcej pracy właśnie w tej sferze, bo technologie informacyjne i komunikacyjne sprawiły, że osoby niebędące

właścicielami dzieł mogą powielić i rozpowszechnić je mniejszym (albo praktycznie żadnym) kosztem niż oryginalny twórca. Łatwość kopiowania materiału jest właśnie tą najważniejszą obietnicą i zaletą technologii informacyjnych i komunikacyjnych, która doprowadziła do powstania ery informacji w tej, a nie innej postaci. Najbardziej przez „piractwo internetowe” cierpią korporacje muzyczne i filmowe, przy tym często podkreśla się, że twórcy poprzez zamieszczanie swoich utworów we współczesnym „drugim obiegu” często nawet zyskują (zarówno poprzez popularyzację twórczości, jak i pobieranie symbolicznych opłat za utwory). Celowo używam pojęcie „piractwo internetowe”, ponieważ moim zdaniem jest bliższe względem dyskursu powszedniego dotyczącego cyberprzestrzeni, zwłaszcza jej wpływu na młodych ludzi w oczach pokolenia starszego i mniej obeznanego ze światem Web 2.0. Jak to barwnie skrytykowali zwolennicy ruchu wolnego oprogramowania i zasady copyleft, podobne podejście świadczy o tym, że „nielegalne kopiowanie jest etycznie równoważne atakowaniu statków na morzach, porywaniu i mordowaniu ludzi nimi płynących” (Mylące..., 2012; o copyleft więcej Castells, 2003; Lessig, 2005).

Wśród wielości czynników oddziałujących zarówno na kopiowanie i rozpowszechnianie jak i na odtwórczy charakter wykorzystania informacji pozyskiwanej w Internecie warto podkreślić charakter samego dostępu do tej informacji, czyli brak technologicznej potrzeby odwoływania się do źródeł, bowiem format plików najczęściej pozwala zabierać je do swojej kolekcji na stałe. Tak było w przypadku z różnymi witrynami, które ułatwiały w różny sposób dystrybucję plików muzycznych i filmowych na własny, domowy użytek, często z zastrzeżeniem konieczności wykasowania owych plików po zaznajomieniu się z ich zawartością. Do firm, które prowadziły podobne witryny, były wystosowane pozwy, przynajmniej w kilku krajach, lecz internauci w odpowiedzi skorzystali z sieciowych możliwości Internetu i dzięki odnowionemu oprogramowaniu zaczęli się dzielić już nie plikami, ale adresami miejsc, gdzie się znajdują nie całe, lecz rozproszone po różnych komputerach w sieci części plików (Lister, 2009, s. 292). Sieć peer-to-peer zawiera tylko informację o lokalizacji plików, a więc formalnie łamią prawo tylko sami internauci – posiadacze komputerów i plików, ale postępy w ściganiu tego rodzaju przestępstw związane zresztą ze zwiększoną inwigilacją użytkowników były do czasu skutecznie ucięte w protestach przeciwko tak zwanym ustawom ACTA (np. Bendyk, 2012).

Protesty przeciwko ACTA pokazały, jak ważny jest wolny i otwarty Internet. Pojawiają się coraz nowsze argumenty na rzecz niekaralności moralnej i prawnej kopiowania i „dzielenia się”, np. słynny argument o tym, że nie ma w rzeczywistości czegoś takiego jak „oryginalność” i „autentyczność”, bo twórca w swoim dziele nie tworzy, a miesza, miksuje istniejące wcześniej elementy i dotyczyć może to

zarówno muzyki, jak i literatury pięknej, zarówno artykułów naukowych, jak i filmów fabularnych.

Niewątpliwie wobec postępującej różnorodności świata i jego wymiaru informacyjno-komunikacyjnego mało kto jest w stanie zaproponować jednoznacznie oceniane racjonalne środki zaradcze odnoszące się do problemu piractwa zarówno ogólnego, jak i edukacyjnego. Niektóre rozwiązania techniczne lub prawne potrzebują dalszego dopracowania (Dąbrowski i Urbański; 2008). Wydaje się jednak, że sfera edukacji może wyrobić odpowiednie strategie i metody, dzięki którym uczniowie i studenci rozwiną nie tylko umiejętności wyszukiwania, oceniania, przesiewania informacji, ale i szacunek dla czyjegoś wkładu intelektualnego, świadomość konieczności wskazywania źródeł oraz ważności własnego wartościowego wkładu twórczego do globalnej skarbnicy wiedzy i informacji, z której wszyscy korzystamy.

Inne współczesne rozwiązanie to społeczność sieciowa, do rozwoju wartości której sfera edukacji również może się przyczynić poprzez wsparcie dla inicjatyw zespołowych czy też twórczej współpracy w grupach i sieciach. Warto więc uczyć i uczyć się bycia w społeczności dzielącej się dobrami intelektualnymi, bo jest to umiejętność cywilizacyjna (Lubina, 2010). Dotyczy to również umiejętności poruszania się w oceanie informacji – dzięki przynależności do społeczności już nie trzeba dokładnie wiedzieć samemu, gdzie szukać i czego szukać, wystarczy polegać na więziach i aktywnym uczestnictwie w społeczności sieciowej, nawet biorąc nieodpłatnie i w odpowiedzi dzieląc się nieodpłatnie swoimi zasobami i umiejętnościami, ulepszając i powiększając te zasoby również własną pracą twórczą z odpowiednim poszanowaniem kreatywności i wiedzy zarówno zbiorowej, jak i indywidualnej.

REFERENCES:

- Anderson, Christopher. (2008). Długi ogon. Ekonomia przyszłości – każdy konsument ma głos. Poznań: Media Rodzina.
- Andrzejewska, A. (2012) Aktywność młodzieży w cyberprzestrzeni. W: 22. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – Media – Edukacja”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2012/referaty_2012_10/andrzej.pdf
- Batorski, D. (2011). Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych. W: J. Czapiński i T. Panek, Diagnostyka społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków, (S. 299-327).
- Bendyk, E. (2012). Rewolucja. Czas Manifestów. Bunt sieci. Pozyskano z: <http://bendyk.blog.polityka.pl/bunt-sieci-2/bunt-sieci-manifesty>.
- Białowąs, A. (2007). Filozoficzne aspekty wykorzystywania informacyjno-komunikacyjnych technologii w procesie kształcenia i samokształcenia. W: P. Drzyzga (red.), Nowe media a tradycyjne środki przekazu. Tychy: Maternus Media.
- Castells, M. (2003). Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem. Poznań: Rebis.
- Castells, M. (2007). Społeczeństwo sieci. Warszawa: PWN.
- Christakis, N.A. i Fowler, J.H. (2011). W sieci. Jak sieci społeczne kształtują nasze życie. Sopot: Smak Słowa.
- Dąbrowski, P. i Urbański, J. (2008). Wolność kultury Creative Commons na tle regulacji prawnych w Polsce. W: Kanash, T. Społeczno-kulturowe oddziaływanie mediów w dobie społeczeństwa sieciowego. Mińsk Mazowiecki: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Społecznych im. Ks. Józefa Majki, (S. 69-97).
- Dobrołowicz, W. (1995). Psychodydaktyka kreatywności. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Dreyfus, H. L. (2001). On the Internet. London and New York: Routledge.
- Dunaj, B. (1996). Słownik współczesnego języka polskiego. Warszawa: Wilga.
- Filiciak, M., Danielewicz, M., Haława, M., Mazurek, P. i Nowotny, A. (2010). Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze (Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS).
- Gajda, J. (2009). Internet jako narzędzie wspomagania kreatywności i innowacyjności. W: 19. Ogólnopolskie sympozjum naukowe „Komputer w edukacji”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2009/gajda.pdf>
- Gajda, J. (2002). Media w edukacji. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Goban-Klas, Tomasz. (2002). Surfowanie czy żeglowanie w cyberprzestrzeni czyli

- o wychowaniu człowieka medialnego i mobilnego Homo Internetus. Pozyskano z: <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty/0037/cz0-r3.pdf>
- Hojnacki, L. (2011). Szkoła wobec nowych technologii – między szansą a zagrożeniem. W: 21. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – Media – Edukacja”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2011/referaty2011/hojnacki.pdf>
- Jenkins, H. (2007). Kultura konwergencji. Warszawa: WAIP.
- Jeran, A. (2004). Mit Internetu jako miejsca poszukiwania informacji. W: Społeczeństwo informacyjne - wizja czy rzeczywistość? T. Kraków: BG AGH, (S. 213-221).
- Kazubowska, U. (2009). Odpowiedzialność jednostki w świecie mediów – analiza zjawiska i sposoby jej kształtowania. W: 19. Ogólnopolskie sympozjum naukowe „Komputer w edukacji”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2009/kazubowsk.pdf>
- Kazubowska, U. (2010). Twórczość życia codziennego w obliczu współczesnych mediów – aktualność i wyzwania przyszłości. W: 20. Jubileuszowe ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – media – edukacja”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/kazubowsk.pdf>
- Keen, A. (2007). Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę. Warszawa: WAIP.
- Kołodziejczyk, W. i Polak, M. (2011). Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla szkoły polskiej i ucznia. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kołodziejczyk, W. (2012) Szkoła i talent ucznia. W: 22. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – Media – Edukacja”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2012/referaty_2012_10/kolodzie.pdf .
- Konieczniak, M. (2012) Cyfryzacja szkoły a jakość edukacji. W: 22. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – Media – Edukacja”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2012/referaty_2012_10/konieczn.pdf.
- Kowalczyk, M. (2009). Kultura uczestnictwa, wiedza kolektywna, społeczność sieciowa. W: A. Maj, (red). Amatorzy kontra profesjonaliści. Nowe formy komunikacji w kulturze współczesnej. (s.90-94). Kraków: Wydawnictwo ExMachina.
- Lessig, L. (2005). Wolna kultura. Warszawa: WSiP.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant I. i K. Kelly. (2009). Nowe media. Wprowadzenie. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Lubina, E. (2010). Powstawanie i dynamika lokalnych społeczności internetowych. *Journal of Modern Science*. (Tom 1/7). (S. 253-263).
- Lubina, E. (2011). Technologiczne innowacje w nauczaniu dzieci - znak czasów. *Journal of Modern Science*. (Tom 2/9). (S. 39-48).
- Łażewski, E. (2009). Internet jako czynnik współczesnego wychowania i kształcenia. W: Kanash, T. Społeczno-kulturowe oddziaływanie mediów w dobie społeczeństwa sieciowego. Mińsk Mazowiecki: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Społecznych im. Ks. Józefa Majki, (S. 57-68).
- Morbiter, J. (2010). Szkoła w pułapce Internetu. W: 20. Jubileuszowe ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – media – edukacja”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/morbiter.pdf>
- Musiał, E. (2012). „Sieciowcy” a potencjał edukacyjny Sieci. W: 22. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – Media – Edukacja”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2012/referaty_2012_10/musial.pdf
- Mylące lub nacechowane słowa i sformułowania, których lepiej unikać. (2012). Pozyskano z: <http://www.gnu.org/philosophy/words-to-avoid.pl.html>
- Nowakowski, Z. (2010). Kreatywna szkoła to twórczy uczeń – technologie informacyjne i Internet w nauczaniu przedmiotowym. W: 20. Jubileuszowe ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – media – edukacja”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/nowakows.pdf>
- Plagiarism: The Ctrl+C, Ctrl+V boom. (2011). BBC News Magazine, 2 March. Pozyskano z: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-12613617>
- Rudnicka, I. (2010). Nowe media w pracy nauczyciela przedmiotów humanistycznych. W: 20. Jubileuszowe ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – media – edukacja”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/rudnicka.pdf>.
- Sigva, R. (2011). Skala postaw twórczych versus odtwórczych. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Szpunar, M. (2012). Pokolenie Ctrl-C Ctrl-V. W: 22. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – Media – Edukacja”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2012/referaty_2012_10/szpunar.pdf
- Szymański, M. S. (1987). Twórczość i style poznawcze uczniów. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tadeusiewicz, R. (2006). Powody stosowania komputerów w edukacji. W: 16. ogólnopolskie sympozjum naukowe „Komputer w edukacji”, Uniwersytet Pedago-

giczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2006/Tadeusiewicz.pdf>.

Tanalski, D. (2011). Czy humaniści, etycy i moralisci są potrzebni? Czyli o potrzebie reformy pedagogiki. *Journal of Modern Science*, Tom 2/9, (S. 25-38).

Tanaś, M. (2010). Pedagogika wobec wyzwań technologicznych współczesności. W: 20. Jubileuszowe ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – media – edukacja”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/tanas.pdf>

Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Czyli jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: WAIP.

Tatarkiewicz, W. (2011) *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.

Wasiołka, S. (2010). Edukacja w epoce cyfrowej. W: 20. Jubileuszowe ogólnopolskie sympozjum naukowe „Człowiek – media – edukacja”. Pozyskano z: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/wasiolka.pdf>

**SCALE CYBERLYING IN SECONDARY SCHOOLS IN THE LIGHT OF RESEARCH
SKALA CYBERPRZEMOCY W SZKOACH PONADGIMNAZJALNYCH W ŚWIETLE
PRZEPROWADZONYCH BADAŃ**

dr Ewa Kopec

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie
ewa.kopec@opoczta.pl

ABSTRACTS

This paper presents the results of the studies concerned with the phenomenon of cyberbullying in schools. The initial section presents reflections on the school as an educational environment, the family having the greatest impact on the personality of a young man, followed by the concept of the phenomenon of cyberbullying characterized, its forms, causes and effects. Then, after a brief describing the rules adopted by the test procedure was developed presentation of the results of the study. Empirical data collected have been prepared and presented in tables that underpin the analysis and interpretation of the empirical material obtained. In the final section of the article includes a summary and conclusions. Formulated and presented as proposals for preventive measures - education aimed at reducing the phenomenon of cyberbullying and proposals to help the victims.

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki przeprowadzonych badań, których przedmiotem jest zjawisko cyberprzemocy w szkołach ponadgimnazjalnych. W początkowej części przedstawiono refleksje na temat szkoły jako środowiska wychowawczego, mającego po rodzinie największy wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka, w dalszej kolejności scharakteryzowano pojęcie zjawiska cyberprzemocy, jej formy, przyczyny oraz skutki. Następni po krótkim opisanu zasad przyjętej procedury badawczej, dokonano prezentacji opracowanych wyników z przeprowadzonych badań. Zebrane dane empiryczne zostały sporządzone i przedstawione w postaci tabel, które stanowią podstawę analizy oraz interpretacji uzyskanego materiału. W końcowym fragmencie artykułu znajdują się podsumowanie oraz wnioski. Sformułowano i zaprezentowano także propozycje działań profilaktyczno-wychowawczych mających na celu ograniczenie zjawiska cyberprzemocy oraz propozycje pomocy jej ofiarom.

KEYWORDS

education in the school, the school environment, cyberbullying, contemporary threats, support the victims of cyberbullying

wychowanie w szkolne, środowisko szkolne, cyberprzemoc, współczesne zagrożenia, wsparcie ofiary cyberprzemocy.

WPROWADZENIE

Szkoła jest zaraz po rodzinie najważniejszym środowiskiem wychowawczym dzieci i młodzieży. W szkole wychowanie realizowane wraz z edukacją dokonywane jest w warunkach zinstytucjonalizowanych, według określonego programu. Szkoła jako instytucja jest częścią całego szkolnictwa, które stanowi system szkolny danego państwa posiadającego prawo wychowawcze wobec swoich obywateli, polegające m.in. na udzielaniu pomocy rodzicom w spełnianiu ich funkcji wychowawczej. Mimo że pierwszym podstawowym, a nade wszystko naturalnym środowiskiem wzrostu i rozwoju dziecka jest wspólnota rodzinna, to nie jest ona jednak w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb dziecka wynikających z procesu wychowania i nauczania. Dlatego często potrzebuje w tej kwestii pomocy (Idem, 2008, s. 147). Zatem po rodzinie to właśnie szkoła jest znaczącym środowiskiem wychowawczym w życiu dzieci i młodzieży. Jednak w odróżnieniu od przestrzeni rodzinnej, kształcenie i wychowanie w szkole funkcjonuje w warunkach wyraźnie zorganizowanych (Łobocki, 2009, s. 205). Głównym zadaniem placówek wychowania przedszkolnego oraz szkolnego jest realizowanie funkcji opiekuńczych, wychowawczych oraz kształcących. Mają one obowiązek zapewnienia dzieciom i młodzieży możliwości wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych (Pytlarczyk, 2009, s. 6). Zadaniem szkoły jest nauczanie, ale również formowanie natury ludzkiej, kształtowanie systemu wartości, uczenie dokonywania wyborów, odróżniania dobra od zła i zdolności generowania prawidłowych sądów (Błasiak, 2000, ss. 20-21).

Obecnie we współczesnym świecie zadanie to jest utrudnione z tego względu, że stale przybywa nowych zagrożeń, które mają duży wpływ na zachowanie i postępowanie młodzieży zarówno w środowisku szkolnym, jak i poza nim. Rozważania dotyczące owych niebezpieczeństw powinny dotyczyć szczególnie tych wynikających z nowoczesnej technologii – należą do nich zwłaszcza te generowane w cyberprzestrzeni. Staranna refleksja nad tymi niebezpieczeństwami wirtualnej rzeczywistości powinna dać możliwość skonstruowania skutecznych narzędzi mających na celu efektywne zapobieganie ryzykownych zachowań młodzieży w obecnej, realnej rzeczywistości.

SPECYFIKA ŚRODOWISKA SZKOLNEGO

W środowisku szkolnym zachodzą procesy celowego, programowego wychowania i nauczania, ale w sposób naturalny realizowany jest także rodzaj wychowania niezamierzonego, czyli oddziaływania spontaniczne, które w dużym stopniu kształtują osobowość dzieci i młodzieży. W szkole mają miejsce pierwsze kontakty

koleżeńskie, nawiązują się pierwsze przyjaźnie, przebywanie z nauczycielami pogłębia zainteresowania, formują się poglądy i przekonania (Placha, 2009, s. 181). Dlatego szkoła nie stanowi jedynie instytucji oświatowo-wychowawczej, ale w swej najgłębszej istocie jest przede wszystkim wspólnotą uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Wspólnota ta ma z jednej strony być wspierana przez rodziców, a z drugiej ma wspierać rodzinę w jej funkcjach wychowawczych (Nycz, 2002 s. 18). Stąd istotne jest, aby szkolny proces kształtowania dzieci i młodzieży dokonywał się zawsze w porozumieniu z rodziną, która ma prawo do współdecydowania o możliwościach kształcenia dzieci w konkretnej szkole oraz do akceptacji reprezentowanego przez nią systemu wartości – jak zostało już wspomniane, szkoła tworzy drugie po rodzinie środowisko wychowania człowieka (Skreczko, 1999, s. 435).

Zadaniem szkoły jest wobec tego nie tylko dostarczanie informacji z różnych dziedzin wiedzy, ale głównie wychowanie młodego pokolenia będące wspólnym dziełem, w które zaangażowana jest przede wszystkim szkoła, rodzina oraz inne podmioty wychowawcze (jednostki rządowe, stowarzyszenia, organizacje młodzieżowe, kościelne). Dlatego do prawidłowego przebiegu procesu kształtowania młodego pokolenia i osiągnięcia przez nie dojrzałości osobowej i społecznej konieczna jest efektywna współpraca rodziców ze środowiskiem szkolnym (Idem, 2008, s. 156), która powinna być realizowana przede wszystkim poprzez systematyczne uczestniczenie rodziców w radzie szkoły, organizowanych spotkaniach klasowych i włączaniu się w rozmaite uroczystości szkolne. Aktywność rodziców w życiu szkolnym daje możliwość dialogu ojców i matek z gronem pedagogicznym, wspólnego rozwiązywania problemów, efektywnej dyskusji oraz skutecznego planowania działań dydaktyczno-wychowawczych. Jednak istotne jest, aby personel kierowniczy szkoły ułatwiał rodzicom możliwość formułowania oczekiwań, wnoszenie własnych propozycji oraz przedstawianie skutecznych sposobów rozwiązywania zaistniałych problemów (Misiaczek, 1995, ss. 50-51). Realizację tych działań zapewnia rodzicom ich prawo do wyboru szkół oraz współdziałanie w celu poszukiwania odpowiednich metod wychowania oraz programów nauczania, a także udział w kształtowaniu nauczycieli, którzy potrafiliby prawidłowo pokierować wszechstronnym rozwojem i, co najważniejsze, wychowaniem młodzieży (Mazan, 1999, s. 385).

Problem zaburzeń w zachowaniu uczniów szkół ponadgimnazjalnych, a więc w okresie kształtowania ich osobowości społecznej, nie jest nowym zjawiskiem pedagogicznym. Jednak w ostatnich latach obserwuje się znaczący wzrost u części młodzieży niekorzystnych zachowań nowej generacji. Mass media codziennie informują o narastających trudnościach w procesie wychowania młodzieży, o coraz silniejszym, negatywnym wpływie środowiska rówieśników oraz o zmianie w postawach uczniów wobec określonych wartości. Dysonans pogłębia fakt, że symptomem naszych czasów staje się bardzo zróżnicowany, zdarza się, że obo-

jętny, a czasem negatywny stosunek środowisk wychowawczych, szkoły, rodziny, kręgów rówieśniczych, jak również instytucji społecznych do pozytywnych wartości, takich jak: szczerłość, tolerancja, sympatia, uczciwość, patriotyzm, społeczne współdziałanie i innych tym podobnym. Zaburzenia w zachowaniu, rozumiane jako odchylenia od ogólnie przyjętych norm, wartości i zasad etycznych, wiążą się ściśle z instytucją, z którą identyfikuje się jednostka ludzka. Stąd też szkoła, dom rodzinny oraz różne grupy społeczne, w których przebywa uczeń, mogą mieć istotny wpływ na występowanie zaburzeń w zachowaniu ujawniającym się zazwyczaj na terenie szkoły (Migała, 2011, s. 171). Spośród trudności wychowawczych, jakie napotyka szkoła, najważniejsze są:

1. te wynikające z zaniedbań wychowawczych oraz negatywnych oddziaływań środowiska rodzinnego;
2. związane z niepowodzeniami szkolnymi dzieci i młodzieży;
3. spowodowane błędami wychowawczymi, głównie w środowisku rodzinnym;
4. wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania rodziny;
5. związane z psychofizycznym rozwojem dziecka;
6. wyłaniające się w kontekście rozbieżności dążeń, oczekiwań i ambicji rodziców oraz dążeń i zainteresowań dzieci (Migała, 2011, s. 176).

Ustosunkowując się do powyższych rozważań, można stwierdzić, że środowisko szkolne stoi dziś przed niełatwym zadaniem wychowawczym mającym na celu prawidłowe kształtowanie dojrzałej, odpowiedzialnej za siebie i innych osobowości młodego człowieka, który będzie przeciwstawiał się trudnościom współczesnego i przyszłego świata.

CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA CYBERPRZEMOCY

Wraz ze wzrostem dostępu do nowoczesnych technologii zwiększa się skala trudności i zagrożeń, które stają się obecnie nowym wyzwaniem wychowawczym dla nauczycieli i wychowawców w dzisiejszych realiach. Dzięki innowacjom istnieją większe perspektywy nauki i pracy, jednak nieumiejętne korzystanie z nich stwarza różnorakie niebezpieczeństwa. Szczególnie duże możliwości daje nam Internet, będący jednym z podstawowych źródeł informacji i komunikacji, medium wartościowym i potrzebnym, do którego dostęp mają niemal wszyscy – zarówno młodzież, jak i dorośli. Internet powinien być dla nich szansą edukacyjną, jednak nie zawsze tak jest. Nowoczesna technologia wydaje się budzić obecnie mieszane uczucia. Kontrowersje te spowodowane są rosnącą świadomością zagrożeń społecznych, do których dostęp zwiększa się wraz ze wzrostem sprawności informacyjnej młodzieży. Niepokojący wydaje się fakt, że przyspieszanie tej sprawności nie zawsze idzie w parze z ich dojrzałością i rozwojem świadomości, wskutek czego patologie życia codziennego na dobre zadomowiły się w świecie wirtualnym. Młodzież najczęściej szuka w sieci źródeł rozrywki, narzędzi komunikacji, źródeł wie-

dzy ogólnej, wiadomości, wiedzy szkolnej i informacji potrzebnych w szkole (Sycz, Arcimowicz, 2009, s. 16). Jednak korzystając z sieci, młodzi ludzie mają niestety możliwość kontaktu m.in. również ze zjawiskiem cyberprzemocy.

Cyberprzemoc to termin pochodzący z angielskojęzycznego „cyberbullying”, w którym człon „bullying” oznacza tyranizowanie lub szykanowanie. Można to zatem zdefiniować jako przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Ofiary tego zjawiska są zazwyczaj obrażane, prowokowane, wyśmiewane, ignorowane lub szantażowane. Najczęściej tego określenia używa się w odniesieniu do przemocy rówieśniczej z użyciem telefonów komórkowych lub Internetu (Holtkamp, 2010, s. 202). Podstawowe formy cyberprzemocy to:

- nękanie, straszenie, szantażowanie z użyciem sieci;
- rejestrowanie niechcianych zdjęć i filmów;
- publikowanie w Internecie lub rozsyłanie przy użyciu telefonu komórkowego ośmieszających, kompromitujących informacji lub zdjęć;
- podszywanie się w sieci pod rówieśników i inne osoby (Nowakowski, 2008, ss. 57-58).

Cyberprzemoc jest bardzo krzywdząca, rani emocjonalnie i psychicznie drugiego człowieka. Jest też szczególnie okrutna, ponieważ – w odróżnieniu od przemocy fizycznej – nie pozostawia żadnych śladów na ciele i nie można jej zauważyć na pierwszy rzut oka. Osoby, które jej doświadczyły czują się zatem skrzywdzone, zranione i bardzo przeżywają to, co je spotkało, ale dołączają do tego także poczucie samotności i izolacji. Sutkiem ataków cyberprzemocy jest pojawianie się u nich nieprzyjemnych myśli i przykrych uczuć takich jak bezradność, wstyd, upokorzenie, strach a czasem również złość i agresja. Często pojawiają się stany depresyjne, które mogą być źródłem myśli, a nawet prób samobójczych (przykładem może być śmierć dwudziestojednolatka ze Strzegomia, który popełnił samobójstwo przez powieszenie się w lutym 2010 roku na skutek filmu umieszczonego w Internecie, w którym szesnastoletnia znajoma chłopaka opisuje ich seksualną przygodę w parku). Osoby, które doświadczyły cyberprzemocy, dotkliwie cierpią i często izolują się od otoczenia, mają wrażenie, że wszyscy widzieli lub mogą zobaczyć to co je spotkało, szczególnie jeśli chodzi o nieprzyjemne materiały zamieszczane w Internecie. Ofiara cyberprzemocy obawia się, że jej znajomi odwrócą się od niej i nie będzie mogła liczyć na ich wsparcie. To powoduje, że czuje się bardzo osamotniona w tym, czego doświadczyła (Gołębiewska, 2010, ss. 12-15).

Zjawisko cyberprzemocy przyczynia się do podejmowania przez dzieci i młodzież działań niezgodnych z normami społecznymi, powoduje wystąpienie wielu negatywnych skutków w relacjach społecznych, takich jak: stopniowy zanik bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami prowadzący do izolacji, samotność w realnym świecie, zmiany w sposobie porozumiewania się z otoczeniem, zubożenie języka, techniczny slang, używanie skrótów, trudności w zakresie poprawności ortogra-

ficznej, trudności w nawiązywaniu kontaktów pozainternetowych, zaburzenia w budowaniu bezpośrednich relacji i więzi emocjonalnych z rówieśnikami oraz rodziną, rozwój agresji w sytuacji braku dostępu do multimediów (Gołębiowska, 2010, ss. 12-15). Przyczyny cyberprzemocy leżą w charakterystycznych cechach okresu dojrzewania, które w połączeniu ze specyfiką sieci sprzyjają ujawnianiu się i eskalacji wrogich zachowań. Możemy do nich zaliczyć m.in.:

- skłonność do prowokowania innych osób;
- przekraczanie granic zasad moralnych;
- niski poziom empatii w relacjach z innymi ludźmi;
- brak refleksji nad własnym zachowaniem;
- chęć zaimponowania;
- niewłaściwe relacje pomiędzy rówieśnikami, promujące zachowania antyspołeczne i agresywne na zasadzie przeciwieństwa do tego, czego uczą ich rodzice czy nauczyciele w szkole;
- zachowania mające na celu podkreślenia swojej autonomii i sprzeciwu wobec podporządkowaniu się dorosłym;
- chęć naśladowania rówieśników w celu przynależenia do określonej grupy, która agresję w sieci traktuje jako formę dobrej zabawy lub spędzania wolnego czasu;
 - brak kontroli przez dorosłych (Gołębiowska, 2010, ss. 12-15).

To zjawisko szczególnie niebezpieczne, ponieważ dodatkowo charakteryzuje się wysokim poziomem anonimowości sprawcy, szczególną szybkością rozpowszechniania materiałów kierowanych przeciwko ofierze i ich powszechną dostępnością. Co więcej, ofiara cyberprzemocy jest stale narażona na atak, niezależnie od miejsca i pory dnia lub nocy, a samo zjawisko podlega kontroli społecznej o stosunkowo niskim poziomie (Kacprzyk).

Do działań określanych mianem cyberprzemocy wykorzystywane są takie narzędzia jak poczta elektroniczna, czaty, komunikatory, strony internetowe, blogi, serwisy społecznościowe, grupy dyskusyjne, telefony komórkowe, komunikacja sms i mms. Wraz z intensywnym rozwojem Internetu i telefonii komórkowej, cyberprzemoc stała się zjawiskiem coraz powszechniejszym wśród dzieci i młodzieży (Wojtasik, 2008, s. 1).

Z badań przeprowadzonych w Polsce w 2007 roku wynika, że różnych form przemocy w sieci doświadcza ponad połowa młodych internautów. Wysoką skalę i wagę problemu potwierdzają też coraz częstsze doniesienia medialne o tego typu zdarzeniach. Młodzież często podejmuje działania określane mianem cyberprzemocy, nie mając przy tym świadomości o możliwych konsekwencjach. Tymczasem specyfika mediów elektronicznych sprawia, że intensywność i zasięg doznawanej przez ofiary krzywdy niejednokrotnie przekracza możliwości poradzenia sobie z taką – nawet pozornie błahą – sytuacją i może prowadzić to do prawdziwej tra-

gedii (Wojtasik, 2008, s. 1).

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Z uwagi na powyższe problemy, podjęcie tematyki dotyczącej zjawiska cyberprzemocy jest bardzo uzasadnione ze względu na jej wysoką skalę i wagę, które potwierdzają coraz częstsze medialne doniesienia o tego typu zdarzeniach.

Rozważania dotyczące analizowanej tematyki podejmującej te wyjątkowo negatywne zachowania zagrażające młodzieży w środowisku szkolnym i poza nim sprawiły, że postanowiono przeprowadzić badania, których przedmiotem jest cyberprzemoc wśród młodzieży na terenie szkół ponadgimnazjalnych. Celem badań było określenie skali cyberprzemocy, jakiej doświadcza młodzież w wybranych szkołach. Zgodnie z zasadami metodologii badań (Żegnałek 2010, s. 49), w dalszej części procedury badawczej określono problem badawczy w pytaniu: jaka jest skala zjawiska cyberprzemocy w szkołach ponadgimnazjalnych? Następnie sformułowano hipotezę roboczą oznajmiającą: skala cyberprzemocy w szkołach ponadgimnazjalnych posiada wysoki poziom. W postępowaniu badawczym skorzystano z metody sondażu i techniki badawczej – ankiety. Obszarem wyznaczonym do przeprowadzenia badań były szkoły ponadgimnazjalne na terenie powiatu tarnobrzeskiego w województwie podkarpackim. Grupa respondentów to młodzież ucząca się w szkołach ponadgimnazjalnych funkcjonujących w tym powiecie. Badaniem objęto 100 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 47 dziewcząt oraz 53 chłopców w maju 2013 r.

ANALIZA OPRACOWANYCH WYNIKÓW BADAŃ

W formularzu ankiety, które było narzędziem pracy badawczej, wyjaśniono respondentom pokrótce pojęcie cyberprzemocy oraz wyszczególniono poszczególne formy tego zjawiska. Następnie poproszono badanych uczniów o określenie swojej płci. W dalszej kolejności zapytano, czy ankietowany doświadczył któregoś z wymienionych zjawisk cyberprzemocy osobiście, czy też może zjawisko to dotyczyło kogoś z jego bliskich lub znajomych. Zebrane dane empiryczne, w których ankietowani wskazali osobiste zetknięcie się z tym zjawiskiem, przedstawia tabela 1. Zestawienie zostało sporządzone z uwzględnieniem płci ankietowanych.

Tab. 1. Określenie osobistego kontaktu ze zjawiskiem cyberprzemocy

Zjawisko cyberprzemocy, które dotyczyło mnie osobiście	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem N/%
	N	%	N	%	
wyzywanie, obrażanie, poniżanie przez telefon komórkowy lub Internet	16	35,6	29	64,4	45

straszenie, szantażowanie przez telefon komórkowy lub Internet	7	33,3	14	66,7	21
robienie zdjęć bez zgody	26	54,1	22	45,9	48
nagrywanie filmu bez zgody	14	43,7	18	56,3	32
rozesyłanie ośmieszających lub obrażających treści za pomocą sms lub Internetu	5	31,2	11	68,8	16
umieszczenie w Internecie bez zgody zarejestrowanego filmu lub zdjęcia	6	35,3	11	64,7	17
podszycanie się pod kogoś w sieci	7	33,3	14	66,7	21
nie miałem styczności z tego typu zjawiskiem	4	80,0	1	20,0	5

Opracowane wyniki z przeprowadzonych badań, zaprezentowane w tabeli 1 wskazują na to, że ofiarą poszczególnych zjawisk cyberprzemocy jest znacząca część badanych uczniów. Skalę występowania tego zjawiska można więc ocenić na dość wysoką, przedstawia się ona następująco:

1. wyzywanie, obrażanie, poniżanie przez telefon komórkowy lub Internet – 45%,
2. straszenie, szantażowanie przez telefon komórkowy lub Internet – 21%,
3. robienie zdjęć bez zgody – 48%,
4. nagrywanie filmu bez zgody – 32%,
5. rozesyłanie ośmieszających lub obrażających treści za pomocą sms lub Internetu- 16%,
6. umieszczenie w Internecie bez zgody zarejestrowanego filmu lub zdjęcia – 17%,
7. podszycanie się pod kogoś w sieci – 21%

Tylko 5 osób na 100 badanych stwierdziło, że nie miało styczności z żadnym z wymienionych zjawisk cyberprzemocy, w tym 1 chłopiec i 4 dziewczęta. Powyższe zestawienie dowodzi, że najwyższa skala przemocy wśród badanych uczniów dotyczy robienia im zdjęć bez ich zgody – 48% wskazań, kolejne miejsce zajmują czynności mające na celu stosowanie różnego rodzaju szykan wobec ofiary, takich jak wyzywanie, obrażanie, poniżanie przez telefon komórkowy lub Internet – 45% typowań.

Analizując płęć ankietowanych uczniów, można stwierdzić, że dziewczęta rzadziej niż chłopców dotyka cyberprzemoc, z tym że chłopców częściej spotyka przykrość z powodu rozesyłania na ich temat ośmieszających lub obrażających treści za pomocą sms lub Internetu – 68,8% odpowiedzi, natomiast dziewczęta częściej zmagają się z problemem dotyczącym robienia im zdjęć bez ich zgody – 54,1% typowań. Można wobec tego przypuszczać, że młodzież posiada odpowiednio wysokiej klasy sprzęt w postaci telefonu komórkowego z wbudowanym aparatem fotograficznym o dobrej rozdzielczości, który wykorzystuje w celu robienia

takich zdjęć służących potem sprawcom jako narzędzie cyberprzemocy.

Kolejne opracowanie (tab. 2.) przedstawia wskazania badanych uczniów dotyczące określenia przez nich, które ze zjawisk cyberprzemocy było udziałem kogoś z ich bliskich lub znajomych. W tabeli uwzględniono podział na płeć ankietowanych.

Tab. 2. Wskazanie zjawisk cyberprzemocy będących udziałem kogoś bliskiego lub znajomego badanych uczniów

Zjawisko cyberprzemocy dotyczyło kogoś z moich bliskich lub znajomych	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem N/%
	N	%	N	%	
wyzywanie, obrażanie, poniżanie przez telefon komórkowy lub Internet	5	14,7	29	85,3	34
straszenie, szantażowanie przez telefon komórkowy lub Internet	18	36,0	32	64,0	50
robienie zdjęć bez zgody	25	41,0	36	59,0	61
nagrywanie filmu bez zgody	19	38,0	31	62,0	50
rozsyłanie ośmieszających lub obrażających treści za pomocą sms lub Internetu	28	47,5	31	52,5	59
umieszczenie w Internecie bez zgody zarejestrowanego filmu lub zdjęcia	27	51,0	26	49,0	53
podszycanie się pod kogoś w sieci	29	46,8	33	53,2	62
nie miałem styczności z tego typu zjawiskiem	4	80,0	1	20,0	5

Na podstawie opracowanych wyników badań, które zostały zaprezentowane w tabeli 2, można stwierdzić, że ankietowani uczniowie dokonali licznych wskazań, które określają zetknięcie ich bliskich lub znajomych z cyberprzemocą. Skala tych typowań przedstawia się następująco:

1. wyzywanie, obrażanie, poniżanie przez telefon komórkowy lub Internet – 34%;
2. straszenie, szantażowanie przez telefon komórkowy lub Internet – 50%;
3. robienie zdjęć bez zgody – 61%;
4. nagrywanie filmu bez zgody – 50%;
5. rozsyłanie ośmieszających lub obrażających treści za pomocą sms lub Internetu – 59%;
6. umieszczenie w Internecie bez zgody zarejestrowanego filmu lub zdjęcia – 53%;
7. podszycanie się pod kogoś w sieci – 62%.

Na podstawie zebranych danych empirycznych, które przedstawiono w tabeli 2, można wnioskować, że badani uczniowie znacznie częściej wskazywali doświad-

czanie cyberprzemocy przez ich bliskich lub znajomych niż przez nich samych. Może to oznaczać, że ankietowani niechętnie przyznawali się do bycia atakowanym przez którąkolwiek z przedstawionych form cyberprzemocy.

Najczęstszym zjawiskiem przemocy z udziałem Internetu lub telefonu komórkowego doświadczanym przez osoby bliskie lub znajome ankietowanych uczniów to podszywanie się pod nich w sieci – 62% odpowiedzi, następnie robienie im zdjęć bez ich zgody – 61% typowań. Według wskazań respondentów uwzględniających ich płęć, można wnioskować, że – podobnie jak w przypadku osobistego doświadczania przykrości ze strony cyberprzemocy – chłopcy częściej niż dziewczęta wskazywali, że zjawisko to istotnie dotyczyło ich znajomych lub bliskich. Ponadto, spośród wymienionych zjawisk cyberprzemocy, chłopcy najczęściej typowali formę przemocy jaką jest wyzywanie, obrażanie, poniżanie przez telefon komórkowy lub Internet, będące udziałem ich znajomych lub bliskich – 85,3%, tymczasem dziewczęta określały umieszczenie w Internecie bez zgody ich bliskich lub znajomych zarejestrowanego filmu z udziałem tej osoby lub jej zdjęcia – 51% odpowiedzi.

Powyższe dane empiryczne dowodzą, że istotnie skala zjawiska cyberprzemocy, która dotyka młodzież, jest bardzo wysoka. Na podstawie opracowanych wyników badań można stwierdzić, że uczniowie częściej przyznają, że tego rodzaju przemocy doświadczają ich bliscy lub znajomi, rzadziej wskazują na to, że problem ten dotyka ich samych.

PODSUMOWANIE

Z przykrością należy stwierdzić, że hipoteza badawcza oznajmiająca, że skala cyberprzemocy w szkołach ponadgimnazjalnych posiada wysoki poziom, została zweryfikowana pozytywnie. Jedynie 5 na 100 badanych uczniów stwierdziło, że nie miało styczności z żadnym z wymienionych zjawisk cyberprzemocy osobiście. Osoby te nie wskazały także, jakoby ktoś z ich bliskich lub znajomych ucierpiał w wyniku ataku wskutek którejś z wymienionych form przemocy z udziałem Internetu czy telefonu komórkowego. Mimo to, do doświadczania różnego rodzaju zjawisk cyberprzemocy przyznaje się znacząca większość badanej młodzieży, z tym że nieco częściej dotyczy to chłopców niż dziewcząt. Badani uczniowie, zarówno dziewczęta jak i chłopcy, częściej przyznają, że akty cyberprzemocy dotyczą inne znane im osoby (ich bliskich lub znajomych) w większym stopniu niż ich samych.

Przeprowadzone badania świadczą o tym, że w wirtualnym świecie – tak jak i w rzeczywistym – istnieją niebezpieczeństwa oraz zagrożenia dla młodzieży, które niewątpliwie powodują różnorakie szkody emocjonalne, psychiczne, są krzywdzące, łamią zasady moralne i etyczne, nierzadko są nielegalne i niezgodne z prawem. Wobec tak uzyskanych wyników badań należałoby niezwłocznie podjąć następujące działania profilaktyczno-wychowawcze:

1. Podniesienie świadomości społecznej dotyczącej zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży szkolnej oraz zwiększenie wiedzy o istniejących zagrożeniach ze strony wirtualnego świata;
2. Podjęcie próby diagnozy skali zjawiska w poszczególnych środowiskach edukacyjno-wychowawczych: w szkołach, rodzinach, w pozostałych placówkach opiekuńczo-wychowawczych;
3. Poznanie przyczyn leżących u podłoża tego zjawiska, aby móc podjąć efektywne działania profilaktyczne;
4. Określenie zagrożeń, z jakimi borykają się ofiary cyberprzemocy;
5. Skonstruowanie modelu czynności dokonywanych w sieci oraz poprzez inne narzędzia (np. telefony komórkowe) charakteryzujących się przemocą, agresją, nietolerancją, mową nienawiści itp., który mógłby skutkować zapobieganiem występowania szkodliwości w cyberprzestrzeni;
6. Poznawanie specyfiki cyberprzemocy, dzięki czemu możliwe będzie zwiększenie bezpieczeństwa młodych użytkowników w sieci Internetowej i komórkowej;
7. Opracowanie planu działań mającego na celu ograniczenie zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży;
8. Wprowadzenie w cyberprzestrzeni, tak jak i w świecie realnym, warunków przestrzegania ogólnoludzkich zasad moralnych i etycznych. Przestrzeganie nektykiety - zasad dobrego zachowania w Internecie;
9. Przyłączenie się do akcji „Stop Cyberprzemocy” prowadzonej w ramach ogólnopolskiej kampanii społecznej „Dziecko w Sieci” przez Fundację Dzieci Nieczyje oraz Fundację Grupy TP. Akcja jest elementem programu Komisji Europejskiej „Safer Internet Plus”.

W ramach oferty mającej charakter pewnego doraźnego wsparcia dla osób poszkodowanych przez różnego rodzaju formy cyberprzemocy przygotowano następujące propozycje porad:

1. Jeśli doświadczasz cyberprzemocy osobiście:
 - powiedz o tym zaufanej osobie dorosłej - z jej pomocą będzie ci łatwiej poradzić sobie z tą sytuacją;
 - postaraj się nie kontaktować ze sprawcą cyberprzemocy i nie odpowiadać na jego zaczepki. Dzięki temu unikniesz prowokowania go do dalszych działań;
 - zachowaj wszystkie dowody cyberprzemocy – nie kasuj smsów, e-maili, rozmów na czatach lub komunikatorach;
 - jeśli ktoś dokucza ci na jakiejś stronie www, zrób jej screen, aby zachować to, co widzisz na ekranie. Pamiętaj, aby zapisać plik!;
 - kontaktuj się pod bezpłatnym numerem 800 100 100, wyślij wiadomość e-mail na adres helpline@helpline.org.pl lub porozmawiaj na czacie z po-

ziomu tej strony.

2. Jeśli jesteś świadkiem cyberprzemocy kogoś bliskiego lub znajomego:
 - nie przesyłaj dalej ośmieszających wiadomości;
 - pomóż pokrzywdzonej osobie poprzez poinformowanie kogoś dorosłego o jej sytuacji;
 - zaproponuj pokrzywdzonej osobie kontakt z helpline.org.pl, lub skontaktuj się osobiście, aby dowiedzieć się, co można w tej sprawie zrobić (<http://helpline.org.pl/dowiedz-sie/2-cyberprzemoc>).

Reasumując, podjęta problematyka koncentruje się wokół niezwykle przykrego zjawiska cyberprzemocy, które co prawda ma miejsce w cyberprzestrzeni, jednak skutki i efekty jej oddziaływania przenoszą się na realne życie, podobnie jak smutek, żal, ból, rozczarowanie, bezsilność, uczucia, towarzyszące przeżywaniu prawdziwych sytuacji. Młodzież zazwyczaj nie uświadamia sobie, jak krzywdzące dla innych mogą być działania podejmowane on-line, a ofiary cyberprzemocy pozostawione sam na sam z problemem często nie potrafią sobie z nim poradzić. Dlatego też bardzo ważną rolę w przeciwdziałaniu cyberprzemocy pełni najbliższe otoczenie – poza rodziną właśnie środowisko szkolne, koleżanki, koledzy, nauczyciele. Opiekunowie oraz wychowawcy szkolni są osobami, które powinny świadomie podejmować celowe działania profilaktyczne oraz szybko interweniować w sytuacji, gdy zachodzi podejrzenie, że uczeń stał się ofiarą lub sprawcą przemocy w sieci. Zapobieganie zjawisku cyberprzemocy wymaga przede wszystkim uświadczenia dorosłym oraz młodym, na czym polega ten problem i jakie może mieć konsekwencje zarówno dla ofiary, jak i sprawcy. Młodzież musi również wiedzieć w jaki sposób należy się zachować w sytuacji doświadczenia przemocy w sieci i gdzie szukać pomocy (Wojtasik, 2008, s. 1).

Szkoły powinny dziś przygotowywać – jednocześnie odpowiednio wychowując – do uczestnictwa w zjednoczonej Europie. Jest to zrozumiałe ze względu na rolę oświaty w gospodarczym, społecznym i kulturowym rozwoju społeczeństw oraz w procesie integracji (Denek, 2010, s. 19). Kultura, edukacja oraz poziom wykształcenia społeczeństwa określa tożsamość narodu w świecie oraz stopień rozwoju jego kultury. Cechy te wyznaczają pozycję kraju wśród innych państw. Kultura i edukacja jest ważną inwestycją społeczną, gospodarczą i polityczną. Postawy społeczne młodych ludzi stają się najważniejszymi wartościami współczesnej cywilizacji informacyjnej oraz gospodarki opartej na wiedzy (Raszewska-Skałecka, 2009, s. 596). Dlatego staranne wychowanie realizowane przez szkołę, a nie tylko sama edukacja, powinno stanowić podstawę dyskusji nie tylko teoretyków wychowania, socjologów, czy psychologów, ale głównie praktyków, nauczycieli i wychowawców klasowych, ponieważ sprawa ta dotyczy jednej z najważniejszych dziedzin ludzkiego życia (Cichosz, 2008, s. 169). Do najważniejszych zadań wychowania w szkole powinno więc należeć kształtowanie wartości uniwersalnych ogniskują-

cych wokół transcendentnej triady: prawdy, dobra i piękna oraz wartości ogólnoludzkich: przestrzegania zasad bezpieczeństwa, norm prawnych, poszanowania godności i praw człowieka, szacunku do innych osób, tolerancji, sprawiedliwości, przyjaźni, odpowiedzialności za siebie i innych oraz potrzeby upominania się o nią (Denek, 2010, s. 19).

W celu skutecznej ochrony przed współczesnymi zagrożeniami cyberprzestrzeni i zwiększenia bezpieczeństwa współczesnej młodzieży na terenie szkoły i poza nią, niebezpieczeństwa te należy najpierw poznać. Zagrożenia, które stanowią przedmiot podejmowanej problematyki w niniejszym artykule, są niezwykle istotne, ponieważ dla nastolatków XXI wieku cyberprzestrzeń, w której przebywają, obok rzeczywistości realnej staje się dominująca, a świat Internetu odbierany jest przez nich jako naturalne środowisko życia (Bednarek, Andrzejewska, 2009, s. 12). To dlatego ich ryzykowne zachowania coraz częściej mają miejsce właśnie w wirtualnej rzeczywistości, a w rezultacie najczęściej są przenoszone do świata realnego w środowisku szkolnym. Z problemami zmierzyć muszą się przede wszystkim nauczyciele i wychowawcy, jako osoby mające największy wpływ na kształtowanie osobowości młodzieży poza rodzicami. Zwiększenie ich wiedzy o istniejących zagrożeniach ze strony wirtualnego świata jest istotne, gdyż może skutkować ograniczeniem, a nawet całkowitym zapobieganiem przez nich występowania szkodliwych zachowań w cyberprzestrzeni.

Zagrożenia dla młodych internautów są niezwykle ważną kwestią społeczną i wychowawczą, dlatego należy poznawać ich specyfikę, diagnozować oraz podejmować różne aktywności, dzięki którym możliwe będzie zwiększenie bezpieczeństwa młodzieży w środowisku szkolnym i poza nim. Toteż niewątpliwie warto, by szkoła stale podejmowała trud poznawania współczesnych zagrożeń i niebezpieczeństw, będących przeszkodą w kształtowaniu prawidłowych postaw młodzieży, wprowadzających uczniów w sferę dorosłości, wartości ludzkich moralnych i etycznych.

REFERENCES:

- Bednarek, J. i Andrzejewska A. (2009). *Cyberświat - możliwości i zagrożenia*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Błasiak, A. (2000). *Dom rodzinny i szkoła – środowiska współkształtujące osobowość dziecka*. w: W. Kubik (red.), *Rodzina, szkoła, Kościół*. (ss. 20-24). Kraków: Wyd. WAM.
- Cichosz, W. (2008). *Źródła zagrożeń wychowawczych w szkole*. *Studia Gdańskie* nr 23, ss. 162- 178.
- Denek, K. (2010). *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*. w : B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu* (ss.19-32). Kraków: Wyd. Impuls.

- Gołębowska, I. (2012). Cyberprzemoc – zagrożenie dla młodego pokolenia. *Wychowawca* nr 7-8, ss. 12-15.
- Holtkamp, J. (2010), *Co ogłupia nasze dzieci*. Kraków: Wyd. Salwator.
- Idem, Ł. (2008). Misja szkoły w nauczaniu Jana Pawła II. *Studia Gdańskie* nr 23, ss. 147-161.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Mazan, A. (1999). Rodzice. Prawo do wyboru szkoły. w: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny* (ss. 385-386). Warszawa-Łomianki: Wyd. ATK i Fundacja Pomoc .
- Migała, P. (2011). Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań. *Józefów: Wyd. WSGE*.
- Misiaszek, K. (1995). Dialog wychowawczy rodziny i szkoły. w: K. Misiaszek i A. Potocki (red.), *Katecheta i katecheza w polskiej szkole* (ss. 50-51). Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Nowakowski, P.T. (2008). Przemoc w sieci. Przyczynek do dalszych analiz. w: M. Kowalski (red.), *Internet, między edukacją, bezpieczeństwem a zdrowiem* (ss. 57-77). Tychy: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Nycz, K. (2002). Kościół w szkole czy szkoła w Kościele. *Pastores* nr 16, ss. 18-21.
- Skreczko, A.(1999). Szkoła. w: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny* (s.435). Warszawa-Łomianki: Wyd. ATK i Fundacja Pomoc.
- Sycz, A. i Arcimowicz, B. (2009). *Przyjaciele w Internecie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Placha, J. (2009). *Pedagogika na co dzień*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Pytlarczyk, J. (2009). *W kręgu zabawy. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wyd. Wydawnictwo JUKA-91.
- Raszewska-Skałecka, R. (2009). Między tradycją a przyszłością w polskim systemie edukacji - wyrównywanie szans edukacyjnych. w: J. Supernat (red), *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego* (s.596). Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojtasik, Ł. (2008). *Stop cyberprzemocy. Podręcznik dla nauczycieli szkół gimnazjalnych*. Warszawa: Wyd. FDN.
- Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*. Warszawa: Wyd. Comandor. <http://helpline.org.pl/dowiedz-sie/2-cyberprzemoc>, pobrano 24.04.2013r.

UNEMPLOYMENT AS A DANGER OF SCHOOL; SAFETY
BEZROBOCIE PRZYCZYNĄ ZAGROŻENIA SZKOŁY

MA Beata Stefanek-Finda

AKH Allgemeines Krankenhaus Wien

beata.stepanek-finda@wienkav.at

ABSTRACTS

School, young people and teachers are the values of particular concern protected by the state because intellectual development of the nation which is forged in school depends success of us all, hence the great role of teachers, parents and other organizations that have an impact on shaping the attitudes of young people. The social impact of unemployment stretches far beyond the creation of new areas of poverty. In addition to lowering the standard of living of the unemployed and their families, it contributes to the deterioration of health, and the gradual loss of skills. This leads to family conflicts and a tendency to pathological deviations, causes frustration and alienation towards surrounding environment. The value, which makes life worthy and deserves for recognition is humanity, reflecting human activity which forms good. This issue involves teachers' sense of responsibility for creating conditions for the full development of the student, in the new reformed system teacher gained the real impact on designing program of taught subject, as well as educational curriculum of the school and student assessment system.

Szkoła, młodzież i nauczyciele to wartości szczególnej troski podlegające ochronie przez państwo, gdyż od rozwoju intelektualnego narodu, jaki jest wykonywany w szkole, zależy pomyślność nas wszystkich – stąd wielka rola nauczycieli, rodziców i organizacji mających wpływ na kształtowanie postaw młodzieży. Społeczne skutki bezrobocia wybiegają daleko poza tworzenie nowych obszarów biedy. Poza obniżeniem poziomu życia bezrobotnych i ich rodzin, przyczynia się ono do pogorszenia stanu zdrowia oraz do stopniowej utraty kwalifikacji zawodowych. Wywołuje to konflikty rodzinne i skłonność do odchyłeń patologicznych, powoduje stany frustracji i alienacji w stosunku do otaczającego środowiska. Wartością czyniącą życie godnym i zasługującym na uznanie jest człowieczeństwo, odzwierciedlające aktywność człowieka czyniącego dobro. Z zagadnieniem tym wiąże się poczucie odpowiedzialności nauczycieli za stworzenie warunków dla pełnego rozwoju ucznia. W nowym zreformowanym systemie nauczyciel uzyskał realny wpływ na tworzenie programu nauczanego przedmiotu, programu wychowawcze-

go szkoły, a także systemu oceniania uczniów.

KEYWORDS

School, family, safety, social aberration, frustration, alienation, bullying, prohibited act, violence, world of adults, world of young

Szkoła, rodzina, bezpieczeństwo, wykołejenie społeczne, frustracja, alienacja, bullying, czyn zabroniony, przemoc, świat ludzi dorosłych, świat ludzi młodych

WPROWADZENIE

Każde państwo w trosce o własne bezpieczeństwo ustala zbiór wartości wewnętrznych, które powinny być chronione przed zagrożeniami i przyjmuje odpowiedzialność do nich zespół środków zabezpieczających. Podejmowane przedsięwzięcia przez kierownicze organy państwa w ramach jego funkcji wewnętrznej zależą nie tylko od potrzeb stwarzanych przez powstające zagrożenia, ale przede wszystkim będących w jego dyspozycji zasobów materialnych, intelektualnych, a także od umiejętności ich efektywnego wykorzystania. Jednym z tych wartości jest bezpieczeństwo, obowiązek jego kształtowania spoczywa zarówno na administracji rządowej, jak i na administracji samorządowej. Szkoła, młodzież i nauczyciele to wartości szczególnej troski podlegające ochronie przez państwo, gdyż od rozwoju intelektualnego narodu, jaki jest wykuwany w szkole, zależy pomyślność nas wszystkich, stąd wielka rola nauczycieli, rodziców i organizacji mających wpływ na kształtowanie postaw młodzieży.

DESTABILIZACJA SZKOŁY FUNKCJĄ BEZROBOCIA

Proces ten, jak nietrudno zauważyć, jest destabilizowany między innymi bezrobociem, które wpływa i będzie wpływało na negatywne zachowania młodzieży – w szczególności w tych rodzinach, które nie radzą sobie z problemem. Bezrobocie należy do najbardziej palących problemów współczesnego świata i dlatego stale znajduje się w centrum debat ekonomicznych, społecznych i politycznych. Największy wzrost bezrobocia nastąpił w pierwszych dwóch latach kształtowania się nowego rynku pracy, któremu towarzyszył masowy charakter bezrobocia jawnego, czyli rejestrowanego. Wysoka ranga problemu bezrobocia wynika z jego różnorodnych i dalekosiężnych skutków dla indywidualnych osób, gospodarki, ale i dla całego społeczeństwa, bezrobocie bowiem prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia bezrobotnego zarówno psychicznego, jak i fizycznego, sprzyja wzrostowi zachorowań na różnego rodzaju choroby, często prowadzi też do alkoholizmu i narkomanii, prowadzi do licznych samobójstw, a co za tym idzie do tragedii rodzinnych.

Bezrobocie klasyfikowane jest bardzo często wśród wydarzeń wywołujących najwyższy poziom stresu, tuż po śmierci najbliższych oraz utracie wolności. To właśnie te i wiele innych negatywnych skutków bezrobocia są przedmiotem szczególnego zainteresowania teoretyków różnych dziedzin nauk, władz państwowych i samorządów terytorialnych. Podejmowane są różne przedsięwzięcia zmierzające do ograniczenia rozmiarów tego negatywnego zjawiska, prowadzone są również badania skuteczności owych przedsięwzięć i tendencji (Z. Bobera, J. Telep, 2006, ss. 5-7). Społeczne skutki bezrobocia wybiegają daleko poza tworzenie nowych obszarów biedy. Poza obniżeniem poziomu życia bezrobotnych i ich rodzin, przyczynia się ono do pogorszenia stanu zdrowia oraz do stopniowej utraty kwalifikacji zawodowych. Wywołuje konflikty rodzinne i skłonność do odchyłań patologicznych, powoduje stany frustracji i alienacji w stosunku do otaczającego środowiska oraz proces ekskluzji bezrobotnych ze społeczności, do których należeli zanim stracili pracę (T. Kowalak, 2002, s. 54). Najczęstszą reakcją na wystąpienie bezrobocia jest pogłębiające poczucie braku wartości u osoby pozbawionej pracy. Fakt, że z dnia na dzień przestało się odgrywać produktywną rolę w społeczeństwie jest w wielu przypadkach życiowym dramatem osoby bezrobotnej. Należy podkreślić, że w miarę wzrostu świadomości swego statusu społecznego, bezrobotny albo rezygnuje z poszukiwania pracy i popada w kompleks niższości, albo próbuje zachować poczucie osobistej wartości, przekonując siebie i innych, że winę za jego bezrobocie ponosi państwo, system lub niesprawiedliwy pracodawca. Można wymienić bardzo wiele społecznych i ekonomicznych skutków bezrobocia: niepełne wykorzystanie siły roboczej, pogorszenie stanu budżetu państwa, pogorszenie położenia ekonomicznego bezrobotnych oraz ich rodzin, a także ważne skutki społeczne bezrobocia, dotyczące jego wpływu na funkcjonowanie rodziny jako komórki kształtującej postawę dzieci i młodzieży (choć nie są wolni od tego i dorośli). Ponadto nienajlepsze kontakty z otoczeniem i zły stan psychiczny prowadzą do rozwoju patologii społecznych, wzrasta wówczas poziom przestępczości i wykroczeń karalnych. Bezrobotny stara się bowiem usprawiedliwić wszystkie swoje czyny zabronione brakiem środków do życia. Ta niepokojąca, czysto ekonomiczna zależność powinna uświadamiać nam wszystkim, że bezrobocie nie jest wyłącznie problemem tych, których bezpośrednio dotknęło, gdyż pośrednio dotyka ono każdego z nas (Kwiatkowski, E. 2002, s. 333). Kiedy przez próg domostwa przedostaje się bezrobocie, autorytet domu rodzinnego słabnie i zmniejsza się i w konsekwencji rodzina narażona jest na szereg negatywnych następstw, jakie niesie ze sobą zjawisko bezrobocia. Poważnym problemem u rodzin bezrobotnych wydaje się być fakt, że rodzice stopniowo przestają być wzorem do naśladowania dla swoich dzieci, a co za tym idzie ulegają zahamowaniu także podstawowe funkcje wychowawcze rodziny. Pojawiają się liczne kłótnie, sprzeczki i awantury, wzrasta spożycie alkoholu, nawarstwiają się na sytuacje stresowe oraz pogłębia się złe traktowanie

wszystkich członków rodziny. Wszystko to w sposób ewidentny zuboża rodzinę w zakresie jej podstawowych funkcji i wartości. Kształtowanie się osobowości społecznej to proces długotrwały podlegający stałym przemianom, który rozpoczyna się dość wcześnie, bo w wieku wczesnoszkolnym. Osobowość patriotyczna jest kształtowana przez różne instytucje społeczne, do których zaliczyć można rodzinę, szkołę, kręgi koleżeńskie, środowisko pracy rodziców, organizacje społeczne, charytatywne, czy – w warunkach polskich – Kościół katolicki. Kształtowanie się postaw to przede wszystkim nabywanie przez młodzież wiedzy na temat polityki oddziaływania państwa na procesy zachodzące w państwie. Pozwala ona na posługiwanie się mniej lub bardziej rozbudowanym aparatem pojęciowym, a nabywane postawy kształtują także zdolności do identyfikowania orientacji na wiedzę oraz przyswajanie sobie i utrwalenie wartości, reguł postępowania, ról społecznych, umiejętność ich praktycznego stosowania czy obrony. Ogromny wpływ ma również umiejętność kreowania i manifestowania potrzeb, oczekiwań młodzieży wobec instytucji politycznych w tym także nauczycieli, rodziców czy wychowawców (K. Dziurzyński, 2012, s. 9). Rodzi się tu zatem pytanie: gdzie wobec tego młody, niedoświadczony jeszcze człowiek ma nauczyć się entuzjazmu, zadowolenia i radości z dobrze wykonanej pracy, jeżeli w jego rodzinnym domu panuje apatia, zniechęcenie i narzekanie spowodowane brakiem perspektyw zawodowych? Bowiem właśnie wszystkie te wartości młody, nienauczony jeszcze życia człowiek wynosi z domu rodzinnego. Jeśli zatem żyje z rodzicami wiecznie bezrobotnymi, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że jego przyszłość będzie wyglądała dokładnie tak samo. Społeczeństwo, zamiast bogacić się wspólną pracą wszystkich członków, ubożeje z powodu znacznej liczby osób pozbawionych pracy i tym samym niewnoszących swego wkładu w budżet państwa. Należy zatem czynić wszystko, aby przeciwstawiać się temu zjawisku (J. Koral, ss. 43-44). W tym miejscu zauważyć należy, że wiele domostw nie stać po prostu na zakup dostatecznych ilości produktów do życia, a co dopiero mówić o wyposażeniu dziecka idącego do szkoły – niejednokrotne są to rzeczywiste dramaty. Negatywne skutki bezrobocia dają się zauważyć także w sferze edukacji i kultury. Bardzo niepokojącym zjawiskiem jest fakt zmniejszania wydatków na kształcenie dzieci. Rodziców nie stać na zakup wszystkich książek, odpowiedniej ilości zeszytów, czy przyborów szkolnych. Jak dowodzą liczne badania, bezrobocie jest przyczyną wzrastających patologii, a w szczególności alkoholizmu, prostytucji, przestępczości i narkomanii. Młodzież, która nie pracuje, ma zbyt wiele wolnego czasu, bardzo często sięga po alkohol i narkotyki oraz dopuszcza się wielu przestępstw i wykroczeń karalnych. Jest wykorzystywana przez organizacje przestępcze i mafijne do załatwiania nielegalnych interesów. Coraz częściej zdarzają się przypadki podejmowania przez bezrobotne dziewczęta pracy w agencjach towarzyskich i innych miejscach związanych z nierządem. Dramat bezrobocia w postaci postępującej pauperyzacji najciężej do-

świadczą rodziny w których nastąpiła kumulacja tego zjawiska. Chroniczny brak pieniędzy na zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych odbija się negatywnie na stanie zdrowia bezrobotnego oraz jego rodziny i uznać to należy za zjawisko bardzo niepokojące. Nie ulega wątpliwości, że bezrobocie przede wszystkim wpływa ujemnie na świat wartości, zarówno tych indywidualnych, jak i społecznych. Bezrobocie niszczy z całą bezwzględnością dotychczasową hierarchię wartości osoby bezrobotnej. Przede wszystkim osoba niepracująca nie respektuje podstawowych zasad życia społecznego, do których zaliczyć należy dobro wspólne, pomocniczość, solidarność oraz sprawiedliwość. Jednostkowy dramat bezrobotnego to nieustanna konfrontacja z otaczającą go twardą rzeczywistością społeczno-ekonomiczną, która ma wpływ na standard życia społeczeństwa jego rodzin, ale także decyduje o jej nastrojach społecznych. Zjawisko to obejmuje również na stopień negatywnych zachowaniach młodzieży w szkole i poza nią. Rosnące w lawinowym tempie bezrobocie wraz ze skutkami, które wywołuje, jest jednym z tych efektów polskiej transformacji, obok których nie można przechodzić obojętnie. Wychowanie dzieci i młodzieży przez wielu jest uważane za sztukę – dzieje się tak, gdy nauczyciel żyje wartościami, które w codziennym kontakcie są pokazywane uczniom, dzielone z nimi, i w takich okolicznościach nawet trudne wartości stają się dla nich zrozumiałe i pożądane.

Wychowania szkolnego nie można jednak budować wyłącznie na spontaniczności. Nowoczesne metody i techniki mogą bardzo istotnie wpłynąć na wspieranie wychowawczej pracy indywidualnej i zespołowej. Wychowanie szkolne zaistnieje w takiej postaci, w jakiej będzie realizowane przez konkretnych nauczycieli. Nauczyciel, opracowując zasady kształcenia młodzieży szkolnej, powinien umieć odpowiedzieć na pytanie: Jakie warunki muszą być spełnione, aby w sposób świadomy wychowywać młodzież szkolną? Wartością czyniącą życie godnym i zasługującym na uznanie jest człowieczeństwo, które odzwierciedla aktywność człowieka czyniącego dobro. Z zagadnieniem tym wiąże się poczucie odpowiedzialności nauczycieli za stworzenie warunków dla pełnego rozwoju ucznia. W nowym, zreformowanym systemie nauczyciel uzyskał realny wpływ na tworzenie programu nauczanego przedmiotu oraz programu wychowawczego szkoły, a także systemu oceniania uczniów. Tak została uruchomiona nowa droga konstruowania i zatwierdzania programów nauczania, umożliwiającą dopasowanie treści szczegółowych do szybko zmieniającej się otaczającej nas rzeczywistości oglądanej przez pryzmat różnych dziedzin wiedzy. (R. Wiśniewski, 2010, s. 525).

BEZROBOCIE JAKO CZYNNIK ZAGRAŻAJĄCY BEZPIECZEŃSTWU

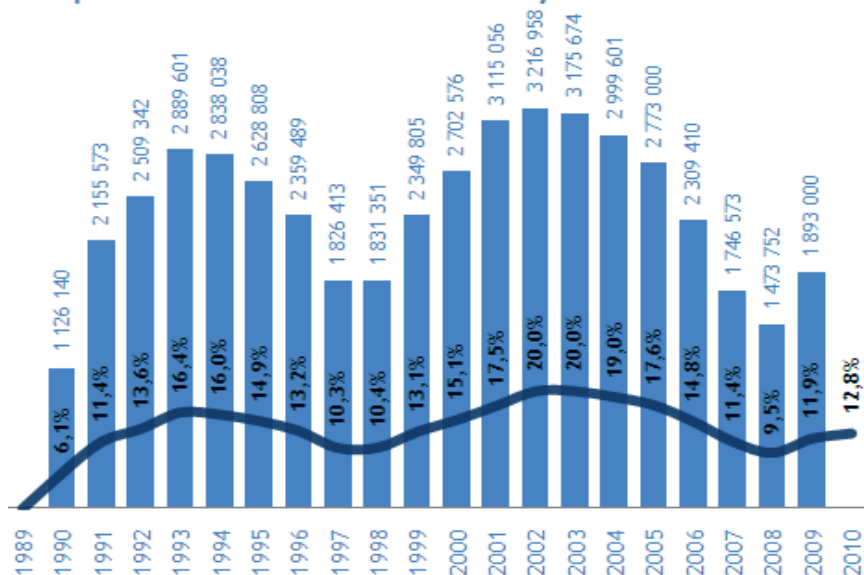
W koncepcji bezpieczeństwa i szczęścia ludzi dostrzegamy wyraźny wątek aksjologiczny, który ocenia pewne zjawiska jako słuszne lub niesłuszne. Zjawiska

słuszne to m.in. przyjaźń, sprawiedliwość, miłość bliźniego, prawda, męstwo, równość, wiarygodność. Tak pojmowana koncepcja bezpieczeństwa jest niezbędnym warunkiem dla zachowania społeczeństwa pokojowego i bezpiecznego. W nowym, XXI wieku następują gruntowne zmiany systemowe obejmujące wszystkie sfery życia jednostek, społeczeństw i państw. Zmienia się postrzeganie i rozumienie szeroko pojętego bezpieczeństwa, które odnosi się do całej działalności człowieka, łączy się z jego odpowiedzialnością i obowiązkami. Tym samym człowiek oczekuje od państwa możliwości realizowania się w poczuciu bezpieczeństwa, gdyż tylko taki model funkcjonowania może sprostać wymogom stawianym przez społeczeństwo, tym samym skutecznie wpływając na jego pozytywny stan świadomości (W. Pokruszyński, 2012 ss. 153-154). W świadomości społecznej Émile Durkheima wyartykułował zbiór wyobrażeń, symboli, opinii, poglądów i przesądów, wspólnych dla jednostki jak i grup społecznych, społeczności, wspólnot czy całych społeczeństw. W zakres tego pojęcia wlicza się także ideologię, religię, prawo, naukę, czy kulturę. Aby osiągnąć zamierzony stan ogólnego bezpieczeństwa, priorytetem działania elit powinna być zakrojona na szeroką skalę informacja i edukacja świadomościowo-systemowa.

WYZWANIA

Wyzwania są najważniejszą kategorią, wokół której koncentrują swoją uwagę badacze i twórcy teorii rozwoju społeczno-gospodarczego. Dzieje się tak, ponieważ praca i nauka są podstawowymi aktywnościami konstytuującymi człowieka w jego warstwie personalistycznej, przyczyniają się do jego doskonalenia i samo-realizacji, ale również umożliwiają mu egzystencję w wymiarze jednostkowym i społecznym, będąc źródłem statusu materialnego i pozycji społecznej (Z. Bobera, J. Telep, 2006, s. 53). Poniższy wykres obrazuje, jak w ciągu ostatnich kilkunastu lat zmieniała się stopa bezrobocia oraz liczba bezrobotnych w Polsce. Bezrobocie stało się zjawiskiem związanym z okresem transformacji ustrojowej. Nie znaczy to jednak, że zjawisko bezrobocia nie było znane w historii państwowości polskiej, chociaż poprzedni system przed transformacją takiego zjawiska nie przewidywał. Przyczyną bezrobocia stały się przemiany własnościowe, a przez to zagrożoną częścią społeczeństwa stała się młodzież, gdyż kryzys pracy dotyczył ich rodziców czy opiekunów – wówczas młodzież stawała się podatnym gruntem w ocenie wartości.

Stopa bezrobocia i liczba bezrobotnych w Polsce



Źródło: <http://praca.money.pl/wiadomosci/artukul/historia;bezrobocia;prace;tracilo;nawet;9;tysiecy;osob;dziennie,17,0,575761.html> [13.06.2013]

Zarówno bezrobocie jak i wzrost zamożności stały się czynnikami, które doprowadziły i prowadzą do daleko idących zmian w mentalności społecznej w zakresie definiowania patologii społecznej, przez co w konsekwencji pojawił się większy zakres tolerancji różnych dewiacji w rodzinie takich jak rozwody czy samotne rodzicielstwo, podważających funkcję rodziny, szczególnie w zakresie stwarzania optymalnych warunków rozwoju i wychowania. Zjawiska odmienne od tradycyjnych zyskują akceptację znacznej części społeczeństwa jako czynnik sprzyjający przemianom w świadomości i aktom przyzwolenia. Tolerancja społeczna upowszechniła podobne formy życia rodziny wśród osób o tzw. wysokim statusie społeczno-zawodowym. Czynnikiem szczególnym mającym wpływ na utrwalanie patologii rodzinie jest długotrwałe bezrobocie jej członków oraz wyuczona bezradność społeczna rodzin. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem swoistego dziedziczenia całego zespołu zjawisk społecznych (ubóstwo, bezrobocie) i patologicznych (uzależnienia, przestępczość) przez kolejne generacje rodzin (S. Ćmiel, 2012, ss. 304-305). Już od dawna bezrobocie interesuje nie tylko socjologów, ale także psychologów, ponieważ pociąga za sobą poważne problemy społeczne. W naszym kraju w chwili obecnej brak pracy jest zjawiskiem masowym. Przynosi spustoszenie zarówno w sferze ekonomicznej, jak i psychospołecznej. Obniża standard życia, powoduje utratę kwalifikacji, dodatkowo pobudza uczucie krzywdy i frustrację.

W dużej mierze przyczynia się do powstawania konfliktów społecznych i zjawisk patologicznych. Bezrobocie w okrutny sposób marnuje potencjał ludzki. Jego konsekwencjami jest izolacja społeczna, zaprzestanie uczestnictwa w życiu kulturowym oraz poczucie bezsilności powodujące dyskomfort psychiczny. Bardzo groźnym skutkiem bezrobocia – w kontekście społecznym – jest również wzrost przestępczości. Bieda skłania do popełniania przestępstw. Osoby niemające pracy odsuwają się na bok, tworząc pewnego rodzaju margines społeczny. Obawiają się, że będą postrzegane jako wyłudzacze zasiłków, osoby pozbawione ambicji, chęci działania, leniwe. Taki obraz bezrobotnych kreują media, które pokazują ich jako ofiary czekające na pomoc. Jak widać, wśród przyczyn decydujących o tym, że ludzie nie mają pracy przeważają procesy gospodarcze, a przede wszystkim likwidacje zakładów i przedsiębiorstw, a co za tym idzie brak miejsc pracy. Bezrobocie – bez względu na odmiany w każdej społeczności – powoduje straty w takich obszarach jak:

- niewykorzystanie istniejącej i zdolnej do pracy siły roboczej,
- obniżenie produkcji w sferze np. wytwórczej,
- drastyczne obniżenie poziomu życia osób bezrobotnych,
- spadek efektu i poziomu nauczania w szkołach i uczelniach.

Ciągąca się beczynność zawodowa wywołuje złe samopoczucie, odbiera chęć do życia, pozostawia także trwałe ślady w życiu rodzinnym, a rozszerzające się ubóstwo ma negatywny oddźwięk społeczny (R. Grosset, 2011, ss. 215-218). Jednak poprzez wzajemne pomaganie sobie, mniej jesteśmy wystawieni na los i przypadek. Wśród dóbr, których odczuwamy chroniczny brak, są dobra zewnętrzne, a ich niewystarczająca ilość oraz egoizm i chciwość w ich podziale powodują, że ludzie zapominają o potrzebach innych ludzi jako słuszności moralnej, o nich najważniejszych wartościach – wolności i sprawiedliwości. Człowiek powinien dążyć do łagodzenia występującego w społeczeństwie cierpienia, do urzeczywistnienia zasad sprawiedliwości gwarantujących pomyślność jednostek i narodów, gdyż najwyższym dobrem społecznym jest pokój, w którym narody są bezpieczne w swej wolności. Nic nie jest dane raz na zawsze, a XXI w. jaskrawo unaocznia nowe zjawiska zagrożeń człowieka:

- terroryzm światowy,
- przestępczość zorganizowaną o zasięgu narodowym i międzynarodowym,
- proliferację broni masowego rażenia (jądrowej, chemicznej, biologicznej),
- cyberterroryzm,
- masowe migracje,
- masowe bezrobocie,
- kryzysy ekonomiczne,

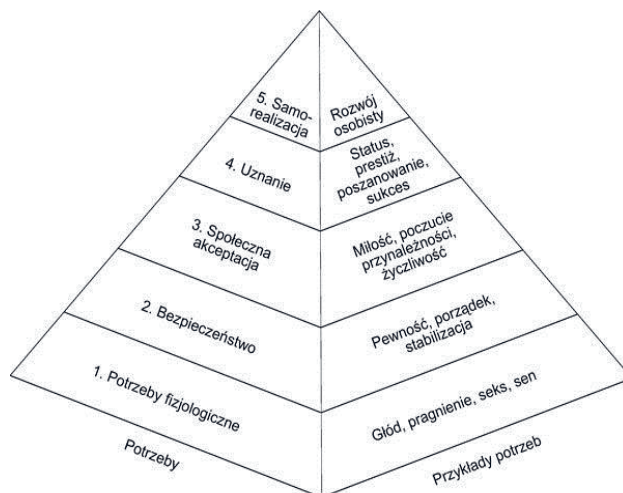
- nieradzenie sobie władzy problemami społecznymi.

Dzięki dodatkowej mocy, sprawności i bezpieczeństwa życie społeczne staje się dla ludzi korzystniejsze, pomyślniejsze i łatwiejsze.

MŁODZIEŻ JEST SZCZEGÓLNIIE ZAGROŻONA BEZROBOCIEM

Z obserwacji wynika, że bezrobocie wypacza możliwości aktywizacji zawodowej młodzieży, uniemożliwia usamodzielnienie ekonomiczne i społeczne, przystosowanie się do warunków mających dawać w przyszłości niezależność. Bezczynność zawodowa, a zwłaszcza długotrwałe bezrobocie, powoduje obniżenie ambicji edukacyjnych, niszczy wolę pracy i zdolność do podejmowania wysiłku w celu znalezienia zarobkowego źródła utrzymania. Ponadto pobudza apatię i często agresję, a także sprzyja rozwojowi obojętności oraz hamuje z kolei rozwój osobowości. Brak stałego zajęcia i brak regularnego trybu życia wyzwała w młodych zachowania dewiacyjne i patologiczne. To pociąga za sobą kolejny problem, jakim jest sięganie w takich krytycznych sytuacjach po alkohol, narkotyki, a także doprowadza do niepożądanych przestępstw kryminalnych. Znaczący wpływ na istniejące bezrobocie ma proces kształcenia. Aktualnie nie zastanawiamy się, jakich specjalistów potrzeba na rynku pracy. Wybieramy kierunki, które są najbardziej popularne i oblegane, nie myśląc o tym, co faktycznie da nam to w przyszłości. Mało kto wie, które zawody są najpotrzebniejsze, ilu ekonomistów lub informatyków jest w stanie pomieścić rynek pracy. W tej sferze potrzebna jest zmiana – i to już w uświadamianiu dzieci w kwestii podjęcia trafnej decyzji zawodowej, a także w przygotowaniu najmłodszych na nieustającą ewolucję rynku pracy. Warto pomyśleć o tym, by stworzyć w szkołach stanowisko doradztwa zawodowego, które informowałoby o potrzebach na rynku pracy. Niestety, zdecydowana większość nauczycieli ma minimalną wiedzę o rynku pracy i metodach pomocy uczniom, które pomogłyby rozpoznawać ich własny potencjał.

Zagrożenia społeczne współczesnej polskiej rodziny



Źródło: A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, ss. 65-66

Zapewnienie możliwości przetrwania, rozwoju i swobody realizacji własnych celów, poprzez okoliczności sprzyjające podejmowaniu wyzwań, ograniczanie ryzyka oraz zapobieganie i przeciwstawianie się wszelkiego rodzaju zagrożeniom – to wszystko człowiek ma zagwarantowane jako treści niezbędne do życia. To wszystko ma zagwarantowane także rodzina, która jest pierwotną, długotrwałą oraz niedobrowolną grupą społeczną złożoną z jednostek powiązanych przez wspólnych przodków, małżeństwo lub adopcję. Pojawia się na samym początku życia społecznego człowieka, jej członków łączą trwałe więzi oraz przynależy się do niej automatycznie. Nie da się wybrać, zmienić lub zamienić rodziny, której jesteśmy jej członkami, bez względu na nasz stosunek do niej ma silny wpływ na nasze zachowanie oraz działanie. Rodzina daje poczucie sensu życia, jest często naszą grupą odniesienia, gdyż właśnie w niej kształtują się opinie, postawy i zachowania ludzi oraz wartości, normy, zwyczaje i obyczaje, którymi kierują się na co dzień (N. Goldman, 1997, ss. 183-184). Kondycja rodziny wzbudzała, wzbudza i wzbudzać będzie zatroskanie każdego społeczeństwa oraz przedstawicieli najwyższych szczebli władzy. Postępująca erozja i osłabienie rodziny to zjawiska nad wyraz groźne, gdyż mamy do czynienia z utratą poczucia stabilności i zagubieniem wartości. Rozwiązaniem tych zjawisk jest tworzenie nowych miejsc pracy, przez co zapewni się każdej potrzebującej rodzinie dostęp do określonych dóbr oraz uczestnictwo w odpowiednim transferze dochodów, co razem wzięte wyprowadziłoby rodziny z niedostatku. Powinien działać system władzy poprzez tworzenie pro-

gramów, które będą obejmowały każdą rodzinę. Żadne dziecko nie ma możliwości decydowania o swoim rozwoju biologicznym czy psychospołecznym, jak i wyboru miejsca przyścia na świat i wychowania. Nie ma ono wpływu na to, czy jego rodzina jest zamożna czy uboga, pełna czy rozbita, przestrzegająca norm moralnych czy zdemoralizowana. Dziecko nie może decydować o swoim losie dopóki nie osiągnie dojrzałości, do tego czasu jest w pełni zdeterminowane przez najbliższych, na skutek czego obarczone jest dziedzictwem pozycji społecznej, ekonomicznej i moralnej swojej rodziny (J. Sztumski, 2001, ss. 10-15).

Każde dziecko, bez wyjątku, potrzebuje kochających rodziców i bezpiecznego domu, w którym będzie szanowane i akceptowane. Dziecko nie jest ciężarem dla społeczeństwa, nie jest narzędziem zysku ani też osobą pozbawioną praw – jest ważnym członkiem ludzkiej zbiorowości, konkretnym wcieleniem jej nadziei, oczekiwań i możliwości. Spokojny i ciepły dom zapewnia perspektywę nauczania się przez dziecko samodzielności, swobody doświadczeń, podejmowania decyzji i poczucia odpowiedzialności za swoje czyny (R. Matysiuk, 2005, ss. 143-145). Sytuacja dzieci jest nie do pozazdroszczenia ze względu na obecnie ciągle podupadające instytucje rodziny: szerzące się ubóstwo, coraz powszechniejsze niedożywienie, nieprawidłowy stan zdrowia matek rodzących i wychowujących, przemoc fizyczna, molestowanie, zaniedbanie edukacyjne, krzywdzenie emocjonalne, wychowywanie w rodzinach zastępczych, a nad tym wszystkim często jedynie formalne, a nie realne instytucje opieki nad dzieckiem (P. Mięka, 2011, ss. 125-126). Konsekwencje społeczne braku opieki nad dziećmi są bardzo poważne i przejawiają się m.in. w niepowodzeniach w szkole, przez co mamy do czynienia z obniżaniem szans dzieci już na starcie edukacji i w życiu dorosłym. Wiele dzieci schodzi na margines społeczny, zasilając grono przestępców i narkomanów, powiększając sferę ubóstwa, któremu przypisuje się bezrobocie, a którego przyczyną są zmiany zachodzące w strukturze gospodarki, brak możliwości przemieszczania się rodziców lub opiekunów. Behawiorystyczny pogląd na przyczyny wejścia i pozostawiania w zaklętym kręgu ubóstwa nie jest poglądem jednoznacznym. Poszukiwanie wyjaśnienia tego zjawiska należy upatrywać w sferze o charakterze strukturalnym. Ponadto należy wszelkimi siłami dążyć do tego, aby postawić zaporę reprodukcji ubóstwa, gdyż jest to zjawisko, które powstaje samoczynnie. Ubogie dziecko to dziecko ubogiej rodziny, jeśli na dodatek tego brak jest zgodnych rodziców, jest również mało prawdopodobne, by dziecko wyrastało w dobrym zdrowiu i uzyskało ogólne i/lub specjalistyczne wykształcenie, które otworzy mu drogę do dobrze wynagradzanej pracy (E. Erasmus, 2011, ss. 153-154).

W „zagłębiach ubóstwa” mało jest możliwości pracy zarobkowej, a skoro trzeba z czegoś żyć, to wejście na drogę przestępstwa, handlu narkotykami, narkomanii czy prostytucji wydaje się wielu młodym łatwiejszym, niemal naturalnym

wyborem. Tak pojmowana filozofia życiowa prowadzi do konfliktów z prawem i w konsekwencji do trafiania do domów poprawczych lub więzień. Zakłete koło zamyka się, kiedy młoda dziewczyna, często czternasto- czy piętnastoletnia zachodzi w ciążę i rodzi dziecko, skazane od chwili poczęcia na taką samą nędzną wegetację w izolacji od ludzi należących do zamożniejszych warstw i mających ambicję utrzymania się na powierzchni i pięcia się w górę po drabinie społecznej. Trudno jest obronić tezę, że ubóstwo jest produktem kapitalistycznego ustroju, bowiem to zjawisko było i jest znane we wszystkich formach ustrojowych poprzedzających kapitalizm. Idea wolności działania w sferze ekonomicznej i osobistej odpowiedzialności za własny los wyzwala, zresztą w sposób niezamierzony i nieprzewidywalny, egoizm, który pozwala przechodzić obojętnie obok tych, którzy nie mogą sobie poradzić samodzielnie. Negatywne skutki społeczne egoizmu w sferze działalności ekonomicznej zrodziły konieczność ingerencji państwa, której celem było stępienie ostrości różnic między warstwą zamożności a warstwą niedostatku. Zauważyć należy, że wszelkim problemom społecznym z założenia swoich powinności stara się zapobiegać państwo i jego organy, czyniąc to przede wszystkim w ramach prowadzonej przez siebie polityki społecznej wraz z zabezpieczeniem społecznym osób najbardziej potrzebującym (Erasmus, 2011, s. 155).

Ze względu na kompleksowość problemów społecznych muszą być podejmowane również kompleksowe rozwiązania, czyli takie, które obejmują całość problemu i działań, a nie tylko ich fragmenty. Aby temu przeciwdziałać w pierwszej kolejności problem społeczny musi zostać rozpoznany, odpowiednio zdiagnozowany i poddany szczegółowemu opisowi, u podstaw którego leżą wszystkie trudności w podejmowaniu decyzji oraz działań według algorytmu w układzie czasowym – które z nich zapobiegają negatywnym zjawiskom, które są niekorzystne, dzięki którym można monitorować podejmowane środki, a w szczególności ich skuteczność. Koniecznym jest przy tym odróżnienie pojęcia „programu” w rozumieniu zaplanowanego zespołu działań w celu wywołania określonego zjawiska od „programu politycznego”, który stanowi szersze pojęcie – a przynajmniej z założenia dotyczy wielu dziedzin życia społecznego. Ze względu na czas realizacji rozmaitych planów (programów) mogą one być: strategiczne (trwające nawet dłużej niż pięć lat), długoterminowe (zazwyczaj dwa do pięciu lat), średnioterminowe (kilka miesięcy do roku) oraz krótkoterminowe (do kilku miesięcy). Ze względu na długofalowe oddziaływania oraz skalę zachodzących procesów społecznych szczególnie dotyczących młodzieży i jej funkcjonowania w społeczności szkolnej i tej także dorastającej, rozwiązywanie problemów może być przeprowadzane w okresie przynajmniej jednego pokolenia. Niemal niemożliwa z dnia na dzień jest zmiana sposobu podejścia do rozwiązywania problemów młodych ludzi, których istotą jest bezrobocie, zwłaszcza bezrobocie masowe. Jest to kwestia, którą trudno rozwiązać działaniami podejmowanymi ad hoc (doraźnymi, tymczasowymi) – wymagają

one długofalowych programów rządowych, zainicjowanych i prowadzonych pod nadzorem administracji rządowej z udziałem wybitnych specjalistów różnych dziedzin: pedagogiki, psychologii, socjologii a także bezpieczeństwa (K. A. Wojtaszczyk, A. Majerska-Sosnowska, 2009, ss. 119-123).

Programy z zakresu polityki społecznej są w Polsce realizowane przede wszystkim przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Za najważniejsze z nich należy uznać m.in. Krajowe Plany Działań na Rzecz Zatrudnienia, które stanowią element Europejskiej Strategii Zatrudnienia koordynowanej przez Unię Europejską. Zgodnie z założeniami corocznie przyjmowany plan na rzecz zatrudnienia stanowi podstawę realizacji zadań państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej. Z tym planem powiązany jest przewidziany na lata 2007-2013 i finansowany przez UE kolejny program pt. „Program uczenie się przez całe życie”, którego głównym założeniem jest wspieranie zawodowej i edukacyjnej mobilności obywateli oraz rozwój poradnictwa zawodowego poprzez szereg działań szkoleniowych i edukacyjnych. Podobnemu celowi, tj. aktywizacji zawodowej, poświęcony jest skierowany do określonej grupy społecznej (kobiet) „Program Aktywna Kobieta”, mający na celu zwiększenie wskaźnika zatrudnienia kobiet. Z kolei na rzecz osób bezdomnych podjęty został rządowy program „Powrót osób bezdomnych do społeczności”, w ramach którego postulowano podjęcie działań osłonowych wobec osób zagrożonych wykluczeniem społecznym z powodu bezdomności. Do osób zagrożonych marginalizacją społeczną został skierowany rządowy program „Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu”. Wieloletnim programem rządowym jest również „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”, służący wspomaganie gmin w zakresie dożywiania dzieci i zapewniania posiłku osobom, które są go pozbawione. Z kolei działania zapobiegające przemocy w rodzinie stały się celem „Krajowego programu przeciwdziałania przemocy w rodzinie”. Wspomniane programy są zaledwie fragmentem wszystkich programów podejmowanych w celu zapobiegania albo choćby łagodzenia różnych, chociaż powiązanych ze sobą, problemów i kwestii społecznych. Warto przy tym zauważyć, że programy te, jakkolwiek inicjowane są przez państwo, z założenia nastawione są na mobilizację władz samorządowych, partnerów społecznych i przedsiębiorców prywatnych. Bowiernie jedynie kompleksowe zajęcie się bezpieczeństwem społecznym, zrozumienie jego wagi dla poprawnego funkcjonowania państwa i społeczeństwa, a przy tym zaangażowanie w celu jego realizacji możliwie jak najszerszych grup społecznych, może przynieść konkretny, pozytywny skutek.

ZAKOŃCZENIE

Problem wychowania dzieci i młodzieży jest zjawiskiem powszechnym w swojej działalności. Państwo, władze samorządowe, szkoła, nauczyciele i wreszcie rodzina nie mogą dopuścić do eskalacji nieetycznych zachowań dzieci i młodzieży,

ponieważ przyzwolenie na takie zachowania prowadzi do zagrożenia bezpieczeństwa szkoły, rodziny, a nawet całego społeczeństwa. Problemy społeczne powodują pogłębianie się podziałów społecznych, przez co społeczeństwo przestaje być monolitem, szerzy się egoizm, następuje podział na gorszych i lepszych – społeczeństwo ulega procesowi dezintegracji, staje się mniej spójne, jednostki utożsamiają się z jedną wybraną grupą społeczną, a nie z całą społecznością mieszkającą w danym państwie. Państwo winno stawiać na rodzinę i jej autorytet, gdyż rodzina dysfunkcyjna tzn. nieprawidłowo ukształtowana staje się motorem uruchamiającym procesy wykolejenia prowadzące do zachowań przestępczych. Podsumowując, wadliwie ukształtowane środowisko rodzinne daje impuls uruchamiający procesy wykolejenia, następstwem czego są objawy wykolejenia szkolnego i ulicznego (Z. Tyszko, 1976, ss. 153-154). Taki stan – „stan zagrożenia” – daje wiele do myślenia i nie rokuje dobrze. To świat ludzi dorosłych kształtuje takie, a nie inne warunki, definiuje normy życia społecznego, które nie zawsze są jednoznaczne i spójne. Idąc dalej życie w niejednoznaczności (rygor i obojętność, brak wsparcia), młoda osoba może dokonywać mylnej oceny wartości, ale jeśli dodamy grzechy dorosłych (niekonsekwencja, obojętność, ograniczone wsparcie), to zauważymy, że życie dzieci i młodzieży naprawdę staje trudniejsze niż kiedykolwiek. Szkoła i jej nauczyciele są odpowiedzialni za to, by prowadzić takie działania, które mogłyby przyczynić się do poprawy dobrostanu edukacyjnego młodego pokolenia, co w przyszłości pozwoli na poprawę bezpieczeństwa całego narodu.

REFERENCES:

- Ćmiel, S. (2011), Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Day, C. (2007), Rozwój zawodowy nauczyciela. Gdańsk: Wydawnictwo GWP LIBER
- Dziurzyński, K. (2011), Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych. [w:] Arciszewska, E., Dziurzyński, K., Jurewicz, M. (red.), Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Erasmus, E. (2011), Dylematy sukcesów, awansów i karier w okresie transformacji. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Feinberg, W., Soltis, J. F. (2000), Szkoła i społeczeństwo, Warszawa: Wydawnictwo WSPiP
- Kałużyński, M. (2001), Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2
- Kowal, S. (2004), Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela. Kraków:

Wydawnictwo Naukowe AP

- Legowicz, J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN
- Michalski, J. (1997), *Pełnienie roli nauczyciela a poszukiwanie własnej tożsamości*. [w:] *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, (red.), T. Bajkowski, A. Nalaskowski, Toruń: Wydawnictwo UT
- Migała, P. (2011), *Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań*. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001), *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Pokruszyński, W. (2010), *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa*. Józefów: WSGE
- Prokopiuk, W. (2003), *Kariera kategorii „wychowanie jako rozwój” we współczesnej architekturze przestrzeni pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, (red.), A. Karpińska, Białystok: Wydawnictwo Akademickie „Trans Humana”
- Stepulak, M. Z. (2007), *Psycholog jako zawód zaufania społecznego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL
- Williams, Poul, D. (2012), *Studia bezpieczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo UJ
- Wojtaszczyk, K. A., Majerska – Sosnowska, A. (2009), *Bezpieczeństwo państwa*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA - JR
- Wójcik, A. (2007), *Asertywność w pracy nauczyciela*. [w:] *Nauczyciel kompetentny*. (red.), Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin: Wydawnictwo UMCS

**THE LEVEL OF THE PROBLEM OF VIOLENCE ON THE JUVENILES
AND THE FORMS OF SUPPORT ON THE EXAMPLE
OF SOME INSTITUTIONS IN STALOWA WOLA**

**SKALA ZJAWISKA PROBLEMU PRZEMOCY WOBEC NIELETNICH
ORAZ FORMY WSPARCIA NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH INSTYTUCJI
W STALOWEJ WOLI**

Dr Marzena Banaczyk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II WZNoS w Stalowej Woli

mlbanaczyk@op.pl

ABSTRACTS

Unfortunately, family home isn't a place a full of love and safety for every kid. A lot of kids experience pain and harm from their beloved parents and family. Parents can't deal with their problems and the bully their children, moreover they can exploit sexual them. It is proper behavior, because it is parents who must ensure their children safety and support them in difficult time.

Using violence on juveniles adversely affects on their development. Types and symptoms of violence has been shown in this article. Moreover the problematic affects the level of violence on juveniles based on institutions like District Police Headquarters, Centre for Support and Crisis Intervention,

The Court and Court probation, Addiction Treatment facility and community center.

The attempt to define the forms of support for child victims and their families has been shown.

Dom rodzinny niestety nie dla każdego dziecka jest miejscem pełnym ciepła, miłości i bezpieczeństwa. Wiele z pośród nich doświadcza w nim chłodu, obojętności, a nawet krzywdzenia przez tych, których najbardziej kochają – przez własnych rodziców. Często rodzice nie potrafią poradzić sobie ze swoimi problemami i odreagowują swoje stresi na dzieciach, znęcając się nad nimi fizycznie, psychicznie – chociażby poprzez zaniedbanie – niekiedy dopuszczają się wykorzystania seksualnego dziecka. Jest to postępowanie niewłaściwe i okrutne, ponieważ to właśnie oni zobowiązani są do zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa i wsparcia we wszystkich jego trudnych chwilach.

Stosowana przemoc wobec nieletnich, jak każde znaczące doświadczenie, odciska swój ślad w psychospołecznym funkcjonowaniu dzieci wpływając nieko-

rzystnie na proces ich rozwoju.

Z uwagi na znaczącą rangę problemu w artykule zostały ukazane rodzaje i objawy stosowanej przemocy wobec dzieci. Ponadto podjęto problematykę, która dotyczy skali zjawiska przemocy wobec nieletnich na przykładzie wybranych instytucji, którymi były Powiatowa Komenda Policji,

Ośrodek Wsparcia i Interwencji Kryzysowej, Sąd Rejonowy i kuratorzy sądowi, placówki leczenia uzależnień oraz świetlice socjoterapeutyczne i środowiskowe. Została także dokonana próba określenia form wsparcia dla pokrzywdzonych nieletnich oraz ich rodzin.

KEYWORDS:

violence, bullied child, help, family, pathology, forms of support.

przemoc, dziecko krzywdzone, pomoc, rodzina, patologia, formy wsparcia.

WPROWADZENIE

Środowisko rodzinne jest pierwszym i zarazem podstawowym środowiskiem wychowawczym w życiu dziecka. To w rodzinie nawiązuje pierwsze kontakty z innymi ludźmi i zdobywa pierwsze doświadczenia z dziedziny współżycia społecznego. Stają się one podwaliną i zaczątkiem rozwoju społecznego dorastającego dziecka, rzutując w decydujący sposób na całe jego przyszłe życie (Migała, 2011).

Każde dziecko, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa, wymaga ze strony rodziców ochrony we wszystkich sferach życia. W tym ważnym okresie to oni decydują, które potrzeby dziecka będą zaspokojone, w jaki sposób i na jakim poziomie. Dziecko może najlepiej i najpełniej rozwijać się tylko w rodzinie, w której jest otoczone miłością i troską ze strony najbliższych. Jednak nie wszystkie dzieci ze strony rodziców mają zapewnione odpowiednie warunki do prawidłowego rozwoju. W wielu domach rodzice nie dbają o zaspokojenie potrzeb swoich dzieci stosując wobec nich różne formy przemocy, czego dowodem są wzrastające notowania interwencji domowych spowodowanych przemocą w rodzinie. Dotychczasowe badania wykazały, że w 2000 roku na świecie około 57000 dzieci poniżej 15 roku życia zostało zamordowanych. W grupie wiekowej 0-4 roku życia przyczyną śmierci dzieci głównie były uszkodzenia głowy, brzucha oraz uduszenia (Migała, 2011). Z przeprowadzonych badań w kraju wynika, że dzieci do lat 13 są często ofiarami przemocy w rodzinie. (Szpringer, 2004).

Pozwala to wysunąć wniosek, że przeważnie atakowane są osoby najsłabsze i bezbronne, wobec których sprawcy wykorzystują znaczną przewagę siły. Dlatego też ważnym zadaniem staje się zbadanie skali zjawiska przemocy szczególnie wo-

bec osób nieletnich oraz znalezienie odpowiednich form pomocy (Dziurzyński, 2012).

RODZAJE I OBJAWY STOSOWANEJ PRZEMOCY

Stosowanie przemocy wobec dzieci jest powszechne we wszystkich krajach, na każdym poziomie społecznym i w każdym kręgu kulturowym (Migała, 2011; Dziurzyński, Miziołek, 2011).

W świetle literatury wyodrębnia się cztery główne kategorie przemocy wobec dziecka:

- przemocy fizycznej,
- przemocy psychicznej (emocjonalnej),
- przemocy seksualnej (wykorzystywania seksualnego),
- zaniedbywania (Makara-Studzińska, 2010).

Przemoc fizyczna to użycie siły, którego rezultatem jest nieprzypadkowe zranienie. U dzieci bitych można zaobserwować blizny, siniaki, złamania, zwichnięcia, powyrywane włosy, otarcia skóry na klatce piersiowej, plecach, pośladkach, nogach. Mogą występować także ślady oparzeń papierosowych widoczne na stopach, dłoniach, pośladkach. Natomiast u dzieci, które są bite, rzucane, potrząsane można zaobserwować liczne obrażenia wewnętrzne (Klimek, 2008). Obrażenia, które można zaobserwować na ciele maltretowanych dzieci, rodzice tłumaczą częstymi skłonnościami do ulegania wypadkom. Niechętnie zgłaszają się do lekarzy po pomoc medyczną oraz unikają wyjaśniania okoliczności powstania obrażeń (Sasal, 1998).

Przemoc psychiczna zaczyna się niepostrzeżenie i początkowo jest ignorowana przez osoby, które jej doznały. Najpierw występuje krytykowanie wyglądu, zażdrosć (Michalska, 2007), a z czasem przemoc psychiczna prowadzi do zniszczenia pozytywnego obrazu własnej osoby. Typowe zachowania to: odrzucenie, izolowanie, ignorowanie, upokarzanie, ciągłe krytykowanie, terroryzowanie, zmuszanie do wysiłku przekraczającego możliwości dziecka. W związku z tymi zachowaniami mogą u dziecka wystąpić objawy emocjonalne, które będzie charakteryzować:

- wzrost napięcia emocjonalnego,
- tłumiony płacz lub ciche popłakiwanie w ukryciu,
- poczucie odrzucenia, opuszczenia,
- wycofanie, skłonność do izolacji,
- smutek, depresja,
- zmienność nastrojów od euforii do rozpacz,

- wzrost natręctw, tików,
- problemy w rozwoju własnej tożsamości (Pospiszyl, 1999).

Przemoc seksualna to jedna z najtrudniejszych do ujawnienia form przemocy wobec dzieci. Wykorzystywanie seksualne to każde zachowanie osoby dorosłej, silniejszej i/lub starszej, które prowadzi do seksualnego zaspokojenia kosztem dziecka (Czyż, Szymańczak, 1995). Wykorzystanie seksualne dzieci to nie tylko sytuacje, w których dochodzi do stosunku płciowego z dzieckiem. To także sytuacje, gdy dorosły mówi o seksie w taki sposób, by zszokować dziecko lub je podniecić, świadomie czyni z dzieci świadków aktów płciowych, dotyka narządów płciowych dziecka, obnaża się w jego obecności, czy też zmusza do pozowania do zdjęć i filmów o treści pornograficznej (Kałka, 2007).

Sytuacją szczególnie trudną dla dziecka jest wykorzystywanie seksualne przez osobę należącą do rodziny. Według przeprowadzonych badań wynika, że większość sprawców czynów pedofilskich – tzn. z ujawnianionymi skłonnościami do zaspokajania pragnień erotycznych z udziałem dzieci (Podgajna-Kuśmierk, 2003) – to osoby znane dziecku (tata, dziadek, wujek, przyjaciel rodziny), które są sprawcami 80% czynów pedofilskich (Choromańska, Mocarska, 2009). Jeżeli dziecko zna sprawcę to wówczas do wykorzystania często dochodzi bez użycia siły, gdyż sprawca uwodzi je, przekupuje, wywiera presję posługując się autorytetem i zmusza do milczenia (Klimek, 2008). Zachowanie dziecka może być sygnałem, że jest ofiarą wykorzystywania seksualnego. Często u takich dzieci zauważa się regres w rozwoju, np. powrót do ssania palca lub smoczka, jak również różne zachowania lękowe, np. dziecko boi się zostać samo w domu, boi się położyć do łóżka, unika dotykania, boi się ciemności, unika sytuacji, gdzie trzeba się rozebrać np. na lekcjach gimnastyki, na basenie (Klimek, 2008). Dziecko może także przejawiać nieadekwatne do swojego wieku zainteresowania seksem np. częste i szczegółowe poruszanie spraw seksu w rozmowie lub zabawie. Dziecko, które jest ofiarą wykorzystywania seksualnego, może także mieć skłonności do ucieczek z domu, a nawet prób samobójczych (Pospiszyl, 1999).

Zaniedbywanie dziecka może obejmować sferę fizyczną oraz psychiczną. Zaniedbywanie fizyczne charakteryzuje się niezaspokajaniem potrzeb związanych z odżywianiem, higieną, zdrowiem oraz edukacją. Natomiast zaniedbywanie psychiczne polega na nieodpowiednim zaspokajaniu takich potrzeb jak: miłości, bezpieczeństwa, więzi, samorealizacji, uznania i szacunku. Zaniedbanie może przejawiać się nawet w porzuceniu dziecka (Brągiel, 1996).

METODY BADAWCZE

Podstawowym warunkiem skutecznego rozwiązywania problemów badaw-

czych jest odpowiedni dobór sposobów postępowania badawczego, określane jako metody i techniki badań. Przez metodę badawczą można rozumieć „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów konkurencyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Pilch, 1995, s. 42). Zatem metoda to „system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do jakiego się świadomie zmierza” (Sztumski, 1999, s. 66).

Przez metodę sondażu rozumie się metodę badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych. Częścią składową tej metody są zadawane respondentom pytania. Odpowiedzi na nie mogą być pisemne lub ustne, gdzie w przypadku odpowiedzi pisemnych przybierają one formę ankiety (Łobocki, 2006). Ankieta jest niezastąpiona w badaniach pedagogicznych jako narzędzie poznawania cech zbiorowości, faktów, opinii o zdarzeniach, danych liczbowych (Pilch, 1995). Stosuje się ją najczęściej w celu możliwie szybkiego przebadania licznych zbiorowości.

Dla potrzeb określenia skali problemu przemocy wobec nieletnich oraz form wsparcia na przykładzie wybranych instytucji w Stalowej Woli została wykorzystana metoda sondażu. Badania zostały przeprowadzone na terenie gminy Stalowa Wola w okresie 2008-2011 roku w ramach projektu badawczego Stowarzyszenia na Rzecz Osób Dotkniętych Przemocą w Rodzinie „Tarcza”. Badania ankietowe przeprowadzono w wybranych instytucjach lokalnych. Między innymi w Powiatowej Komendzie Policji, Stalowowolskim Ośrodku Wsparcia i Interwencji Kryzysowej, Sądzie Rejonowym, placówkach leczenia uzależnień, świetlicach socjoterapeutycznych i środowiskowych.

SKALA PRZEMOCY WOBEC NIELETNICH ORAZ FORMY POMOCY DZIECKU POKRZYWDZONEMU NA PRZYKŁADZIE POWIATOWEJ KOMENDY POLICJI W STALOWEJ WOLI

W przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie ważną rolę sprawuje policja, ponieważ od skuteczności przeprowadzanej interwencji zależy, czy pomoc udzielona przez inne służby będzie efektywna (Szpringer, Laurman-Jarząbek, Drapała, 2005).

Policjant w większości przypadków jest pierwszą osobą z zewnątrz otrzymującą sygnał o przemocy w rodzinie. Policja odbiera takie sygnały, informacje, wezwania zarówno od ofiar przemocy w rodzinie, jak i jej świadków, np. sąsiadów, znajomych rodziny, a także od innych osób tj. nauczycieli, wychowawców, dyrektorów szkół. Informacje te mogą docierać do policji w różnych formach: osobiście,

pisemnie lub telefonicznie. Zgłoszenie może również być anonimowe.

Przeprowadzanie interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie odbywa się pod nazwą „Niebieskie Karty” (Zarządzenie Nr 21/2002 Komendanta Głównego Policji z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie sposobu przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty” (D.Urz. KGPNr14,poz.111).

Podstawowym zadaniem policjantów przeprowadzających interwencję domową wobec przemocy w rodzinie jest zapewnienie bezpieczeństwa domownikom, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci (Klimek, 2008).

Z danych statystycznych udostępnionych przez Komendę Powiatową Policji w Stalowej Woli wynika:

- W 2009 roku stwierdzono 19 osób pokrzywdzonych przemocą w procedurze „Niebieskiej Karty” w przedziale wiekowym do 13 lat;
- W 2009 roku stwierdzono 17 osób pokrzywdzonych przemocą w procedurze „Niebieskiej Karty” w przedziale wiekowym od 13 do 18 lat;
(Dane z przemocy wykorzystania seksualnego oraz z zaniedbania)
- W pozostałych kategoriach przestępstw w roku 2009 stwierdzono łącznie 12 osób nieletnich pokrzywdzonych;
- W 2010 roku stwierdzono 25 osób pokrzywdzonych przemocą w procedurze „Niebieskiej Karty” w przedziale wiekowym do 13 lat;
- W 2010 roku stwierdzono 12 osób pokrzywdzonych przemocą w procedurze „Niebieskiej Karty” w przedziale wiekowym od 13 do 18 lat;
- W pozostałych kategoriach przestępstw w roku 2010 stwierdzono łącznie 21 osób nieletnich pokrzywdzonych;
- W 2011 roku stwierdzono 25 osób pokrzywdzonych przemocą w procedurze „Niebieskiej Karty” w przedziale wiekowym do 13 lat;
- W 2011 roku stwierdzono 10 osób pokrzywdzonych przemocą w procedurze „Niebieskiej Karty” w przedziale wiekowym od lat 13 do 18 lat;
- W pozostałych kategoriach przestępstw w roku 2011 stwierdzono łącznie 19 osób nieletnich pokrzywdzonych.

W jakich najczęściej formach jest stosowana przemoc pokazuje tabela nr. 1.

Tabela 1. Formy przemocy domowej w rejonie służbowym dzielnicowych KPP w Stalowej Woli.

Wobec kogo? Forma przemocy	Kobiety	Mężczyźni	Małoletni poniżej 13 lat	Małoletni 13 – 18 lat	Osoby starsze
Wyzywanie, ubliżanie, wulgarnie słownictwo	91,7	25,0	16,7	25,0	16,7
Szarpanie, popychanie	91,7	8,3	25,0	25,0	-
Grożenie pobiciem, śmiercią	58,3	-	-	-	8,3
Bicie	41,7	8,3	16,7	16,7	-
Krzyki, wrzeszczenie	41,7	16,7	8,3	8,3	8,3
Spoliczkowanie	41,7	8,3	-	-	-
Przemoc ekonomiczna	33,3	-	-	-	8,3
Wyrzucanie z domu	25,0	8,3	-	-	-
Ograniczanie swobody poruszania się	16,7	-	-	8,3	-
Zaniedbanie emocjo- nalne	8,3	-	8,3	8,3	-
Zaniedbanie fizyczne	-	-	8,3	8,3	8,3
Duszenie	8,3	-	-	-	-
Przemoc seksualna	-	-	-	-	-

W świetle badań wynika, że małoletni najczęściej doświadczają szarpania, popychania, bicia oraz wyzywania i ubliżania, a także wulgarnego słownictwa.

Jakich najczęściej form proponują dzielnicowi przedstawia tabela nr. 2.

Tabela 2. Formy pomocy proponowane przez dzielnicowych KPP w Stalowej Woli.

Formy pomocy	N=12	%
Złożenie zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa (wszczęcie postępowania karnego)	7	58,3
Informacje o instytucjach udzielających pomocy poszkodowanym	6	50,0
Leczenie odwykowe sprawcy	5	41,7
Terapia dla stron konfliktu	2	16,7

Terapia dla ofiar	1	8,3
Rozmowa profilaktyczna	1	8,3
Rozmowa ostrzegawcza	1	8,3
Skierowanie do hostelu (SOWiK)	1	8,3
Rozwód	1	8,3

Dzielnicy w ramach pomocy proponują złożenie zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa oraz udzielenie informacji o Instytucjach świadczonych pomoc dla poszkodowanych w przemy.

SKALA PRZEMOCY WOBEC NIELETNICH ORAZ FORMY POMOCY DZIECKU POKRZYWDZONEMU NA PRZYKŁADZIE STALOWOWOLSKIEGO OŚRODKA WSPARCIA I INTERWENCJI KRYZYSOWEJ.

Stalowowski Ośrodek wsparcia i Interwencji Kryzysowej (SOWiK) działa od 1 lipca 2008 roku i jest kontynuacją Powiatowego Ośrodka Interwencji Kryzysowej (POIK), który powstał w 1999 roku.

Z danych statystycznych udostępnionych przez SOWiK wynika, że w latach 2008-2011 mieszkańcom gminy Stalowa Wola w związku z przemocą udzielono pomocy całodobowej w hostelu 14 rodzinom, w tym 32 osobom, z czego 50% stanowiły osoby nieletnie.

W Stalowowskim Ośrodku Wsparcia i Interwencji Kryzysowej ankiety skierowano do terapeutów oraz opiekunów hostelu. Ogółem w badaniach udział wzięło 11 pracowników.

Między innymi zapytano ankietowanych kto najczęściej jest ofiarą przemocy.

Tab. 3. Ofiary przemocy domowej według wskazań terapeutów i opiekunów hostelu SOWiK

Kto:	Jak często				
	Często	Dość często	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy
Kobiety	100,0	-	-	-	-
Mężczyźni	-	-	54,5	45,5	-
Małoletni poniżej 13 lat	-	36,4	36,4	9,1	18,1
Małoletni w wieku 13 – 18 lat	-	90,9	-	-	9,1
Osoby starsze (po 60 r. ż.)	-	36,4	63,6	-	-
Niepełnosprawni	-	-	9,1	-	-

Z badań wynika, że stosunkowo często wśród ogółu przypadków przemocy na

terenie Stalowej Woli ofiarami była młodzież w wieku 13-18 lat (90,9%). Więcej niż co trzeci respondent wskazywał, że dość często miał do czynienia z przemocą wobec małoletniego poniżej 13 roku życia.

Tabela nr 4 informuje o tym, jakie formy przemocy domowej pracownicy SO-WiIK obserwują najczęściej w swej praktyce zawodowej i kto ich doświadcza.

Tab. 4. Formy przemocy domowej według wskazań terapeutów i opiekunów hostelu SOWiIK.

Forma przemocy \ Wobec kogo?					
	Kobiety	Mężczyźni	Małoletni poniżej 13 lat	Małoletni 13 – 18 lat	Osoby starsze
Bicie (lekkie uszkodzenie ciała)	100,0	9,1	36,4	36,4	36,4
Grożenie śmiercią lub pobiciem	100,0	-	45,4	63,6	54,4
Krzyki, wrzaski	100,0	72,7	72,7	81,8	72,7
Wyzywanie, wulgarne słownictwo	100,0	63,6	72,7	90,9	72,7
Ograniczenie swobody poruszania się	100,0	9,1	54,5	72,7	45,4
Wyrzucanie, wypędzanie z domu	90,9	9,1	27,3	63,6	36,4
Przemoc seksualna	90,9	9,1	18,2	45,4	-
Szarpanie za odzież, włosy	81,8	8,2	63,6	72,7	54,5
Przemoc ekonomiczna	81,8	-	45,4	36,4	63,6
Bicie (ciężkie uszkodzenia ciała)	63,6	-	9,1	-	-
Zaniedbanie fizyczne	18,2	-	81,8	54,5	27,3
Zaniedbanie emocjonalne	9,1	-	81,8	81,8	45,4
Pomówienie	9,1	9,1	-	-	-

Z badań wynika, że małoletni poniżej 13 roku życia najczęściej doświadczają w rodzinie zaniedbania (fizycznego i emocjonalnego) oraz przemocy psychicznej (wrzaski, wyzwiska, wulgaryzmy).

„Starsi małoletni” w wieku 13-18 lat są najczęściej ofiarami emocjonalnego znęcania się (wyzwiska, wrzaski) lub zaniedbania, jak też czynnej przemocy fizycz-

nej – szarpania za odzież, włosy lub biernej, związanej z ograniczaniem swobody poruszania się (w domu i poza nim).

Ankietowani z SOWiK zostali zapytani, jakie formy pomocy proponują najczęściej swoim podopiecznym.

Tab. 5. Formy pomocy najczęściej proponowane przez terapeutów i opiekunów SOWiK.

Formy pomocy	N=11	%
Pomoc psychologiczna, terapeutyczna	9	81,8
Pomoc prawna	8	72,7
Schronienie w hostelu	7	63,6
Program edukacyjno-korekcyjny dla stosujących przemoc	3	27,3
Interwencja kryzysowa	2	18,2
Grupa wsparcia (psychoedukacja dla ofiar)	2	18,2
Założenie „Niebieskiej karty”	1	9,1

Jak wynika z badań, terapeuci i opiekunowie najwyżej oceniają następujące formy pomocy: pomoc psychologiczna lub terapeutyczna dla ofiar przemocy, eksmisja sprawcy z mieszkania, oraz poddanie sprawcy przemocy oddziaływaniom korekcyjno-edukacyjnym.

SKALA PRZEMOCY ORAZ FORMY POMOCY NA PRZYKŁADZIE SĄDU REJONOWEGO I KURATORÓW SĄDOWYCH

Z danych Sądu Rejonowego w Stalowej Woli wynika, że w okresie 2008-2011 rozpoznano 65 spraw z art.207 K.k. (przestępstwo znęcania się nad osobą zależną).

W analizowanym okresie odnotowano ogółem 125 osób pokrzywdzonych w wyniku przemocy, w tym 23 małoletnich poniżej 18 roku życia. Mając na uwadze złożoność zjawiska przemocy, o wypełnienie ankiety poproszono 7 kuratorów rodzinnych oraz 6 zawodowych dla dorosłych. W jednym z pytań poproszono kuratorów o wskazanie, kto zazwyczaj jest ofiarą przemocy na terenie Stalowej Woli.

Tab. 6. Ofiary przemocy domowej w nadzorowanych i dozorowanych przez kuratorów sądowych rodzinach na terenie Stalowej Woli.

Kto:	Jak często:				
	Często	Dość często	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy
Kobiety	76,9	23,1	-	-	-
Mężczyźni	-	-	53,8	38,5	7,7
Małoletni poniżej 13 lat	30,8	15,3	30,8	-	23,1
Małoletni w wieku 13 – 18 lat	30,8	7,7	38,5	7,7	15,3
Osoby starsze (po 60 r. ż.)	-	38,5	15,3	23,1	23,1

Kuratorzy sądowi wskazali, że ofiarami przemocy domowej są często małoletni, zarówno poniżej 13 roku życia, jak też nieletni w wieku 13-18 lat (tak wskazuje co trzeci kurator, tj. 30,8%).

Jakie formy przemocy domowej zazwyczaj są stosowane i względem kogo przedstawia tabela nr. 7.

Tab. 7. Formy przemocy domowej w nadzorowanych i dozorowanych przez kuratorów sądowych rodzinach na terenie Stalowej Woli.

Forma przemocy	Wobec kogo?				
	Kobiety	Mężczyźni	Małoletni poniżej 13 lat	Małoletni 13 – 18 lat	Osoby starsze
Bicie (lekkie uszkodzenie ciała)	92,3	-	15,3	7,7	15,3
Wyrzucanie, wypędzanie z domu	92,3	38,5	7,7	30,8	38,5
Wzywanie, wulgarne słownictwo	92,3	61,5	38,5	46,1	38,5
Bicie (ciężkie uszkodzenia ciała)	84,6	-	-	-	7,7
Groźenie pobiciem lub śmiercią	76,9	15,3	23,1	23,1	30,8
Szarpanie za odzież, włosy	76,9	15,3	30,8	15,3	7,7
Ograniczenie swobody poruszania się	76,9	7,7	30,8	30,8	15,3
Przemoc seksualna	76,9	-	-	-	-

Krzyki, wrzaski	69,2	53,8	38,5	38,5	15,3
Przemoc ekonomiczna	69,2	23,1	-	7,7	61,5
Zaniedbanie emocjonalne	38,5	23,1	84,6	61,5	23,1
Zaniedbanie fizyczne	23,1	23,1	76,9	38,5	15,3

Jak wykazały wyniki badań, zaniedbanie emocjonalne tj. (84,6%) wśród małoletnich do lat 13 jest najczęściej stosowaną formą przemocy. Małoletni w przedziale wiekowym 13-18 są także najczęściej ofiarami zaniedbania emocjonalnego (61,5% wskazań). Małoletni do lat 13 (76,9%) oraz 14-18 lat (38,5%) doświadczają także zaniedbania fizycznego.

Istotnym w kontekście analizowanego zjawiska było pytanie o pomoc udzielaną lub proponowaną przez kuratorów sądowych osobom dotkniętym przemocą domową, co przedstawia tabela nr. 8.

Tab. 8. Formy pomocy proponowane przez kuratorów sądowych

Formy pomocy	N=13	%
Zawiadomienie policji, prokuratury (wszczęcie postępowania karnego)	7	53,8
Pomoc psychologiczna, terapeutyczna	5	38,5
Skierowanie do instytucji pomocowych	5	38,5
Schronienie w hostelu (SOWiK)	5	38,5
Pomoc prawna	3	32,1
Wsparcie emocjonalne	4	30,8
Leczeni odwykowe sprawcy	2	15,3
Wystąpienie o eksmisję sprawcy	2	15,3
Oddziaływania informacyjno- edukacyjne	2	15,3
Mediacja, godzenie zwaśnionych stron	2	15,3
Pomoc materialna	1	7,7

Jak wskazały deklaracje ankietowanych kuratorów, większość z nich tj. (53, 8%) najczęściej proponuje ofiarom przemocy rozwiązania prawno-karne, a więc zawiadomienie policji lub prokuratury i wszczęcie postępowania karnego wobec sprawcy.

Średnio czterech na dziesięciu kuratorów (po 38, 5%) badanych proponuje

rozwiązania mające na celu pomoc psychologiczną, terapeutyczną, skierowanie do instytucji pomocowych oraz czasowe schronienie w hostelu.

SKALA PRZEMOCY ORAZ FORMY POMOCY NA PRZYKŁADZIE PLACÓWEK LE-CZENIA UZALEŻNIEŃ

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w trzech placówkach, tj. w Wojewódzkim Ośrodku Terapii Uzależnienia od Alkoholu i Współuzależnienia, w Poradni Terapii Uzależnienia i Współuzależnienia od Alkoholu oraz w Poradni Profilaktyki i Terapii Uzależnień.

Wojewódzki Ośrodek Terapii Uzależnienia jest samodzielnym publicznym zakładem opieki zdrowotnej. Jest to placówka pobytu całodobowego. W Ośrodku zatrudnionych jest 15 terapeutów i psychologów. W Placówce tej uzyskano jedną zbiorczą ankietę. Argumentem przemawiającym za takim uczestnictwem Ośrodka w badaniach był fakt, że wszyscy terapeuci pracują z tą samą grupą pacjentów.

Poradnia Terapii Uzależnienia i Współuzależnienia od Alkoholu przy Powiatowym Szpitalu Specjalistycznym to placówka niestacjonarna, zatrudniająca trzech terapeutów. W Poradni uzyskano trzy ankietę, gdyż każdy z terapeutów ma własną grupę pacjentów.

W Poradni Profilaktyki i Terapii Uzależnień Monar poradnictwem dla osób uzależnionych oraz członków ich rodzin zajmuje się jeden psycholog, stąd też uzyskano jedną ankietę.

Podobnie jak innych pracowników instytucji biorących udział w badaniach, zapytano terapeutów, kto jest najczęściej ofiarami przemocy.

Tab.9. Ofiary przemocy domowej według wskazań psychologów i terapeutów ośrodków terapii uzależnień.

Kto:	Jak często:				
	Często	Dość często	Rzadko	Spora-dycznie	Nigdy
Kobiety	100,0	-	-	-	-
Mężczyźni	-	-	66,7	33,3	-
Małoletni poniżej 13 lat	66,7	-	33,3	-	-
Małoletni w wieku 13 – 18 lat	33,3	33,3	33,3	-	-
Osoby starsze (po 60 r. ż.)	33,3	33,3	-	-	33,3

W opinii badanych uzyskano (66,7% wskazań), że ofiarami przemocy są małoletni poniżej 13 roku życia. Według wskazań „często” lub „dość często” ofiarami

przemocy są także małoletni w wieku 13-18 lat. Badani wskazali wiele różnych form stosowanej przemocy.

Tab. 10. Formy przemocy domowej według wskazań psychologów i terapeutów ośrodków terapii uzależnień.

Wobec kogo? Forma przemocy	Kobiety	Mężczyźni	Małoletni poniżej 13 lat	Małoletni 13 – 18 lat	Osoby starsze
Bicie (lekkie uszkodzenie ciała)	100,0	33,3	33,3	66,7	33,3
Wyzywanie, wulgarne słownictwo	100,0	66,7	100,0	100,0	66,7
Krzyki, wrzaski	100,0	66,7	66,7	66,7	33,3
Groźenie pobiciem lub śmiercią	100,0	33,3	33,3	33,3	33,3
Przemoc seksualna	100,0	-	33,3	33,3	-
Zaniedbanie emocjonalne	66,7	33,3	100,0	100,0	100,0
Przemoc ekonomiczna	66,7	33,3	66,7	66,7	-
Szarpanie za odzież, włosy	66,7	33,3	66,7	66,7	33,3
Wyrzucanie, wypędzanie z domu	33,3	33,3	66,7	66,7	-
Ograniczenie swobody poruszania się	33,3	-	33,3	33,3	33,3
Zaniedbanie fizyczne	33,3	-	33,3	33,3	33,3
Bicie (ciężkie uszkodzenia ciała)	33,3	-	33,3	-	-

Według badanych psychologów i terapeutów wobec małoletnich w obydwu grupach wiekowych najczęściej jest stosowana przemoc w formie zaniedbania emocjonalnego oraz wyzwania i wulgaryzmów (100,0% wskazań).

Jakie formy pomocy dla ofiar przemocy wskazują psychologowie i terapeuci ośrodków terapii uzależnień przedstawia tabela nr. 11.

Tab. 11. Formy pomocy najczęściej proponowane przez psychologów i terapeutów ośrodków terapii uzależnień.

Formy pomocy wobec sprawców przemocy	%
Czasowe schronienie w hostelu (SOWiIK)	66,7
Pomoc i poradnictwo psychologiczne	100,0
Terapia dla współuzależnionych od przemocy (indywidualna)	33,3
Grupowa terapia dla współuzależnionych od przemocy	33,3
Zgłoszenie na policję i założenie „Niebieskiej karty”	33,3
Edukacja i poradnictwo	33,3

Wśród ofiar pomocowych skierowanych do osób poszkodowanych w wyniku przemocy we wszystkich trzech ośrodkach badani proponują przede wszystkim pomoc i poradnictwo psychologiczne (100% wskazań). Jak pokazują wyniki badań, ofiary przemocy często są także kierowane do hostelu dającego tymczasowe schronienie.

SKALA PRZEMOCY ORAZ FORMY POMOCY NA PRZYKŁADZIE ŚWIETLIC SOCJOTERAPEUTYCZNYCH I ŚRODOWISKOWYCH

Na terenie gminy Stalowa Wola funkcjonuje pięć świetlic (dwie socjoterapeutyczne i trzy środowiskowe):

- świetlica „Tęcza” jest placówką pobytu dziennego o charakterze profilaktyczno-terapeutycznym i wychowawczym. Zajęcia są przeznaczone dla dzieci i młodzieży wywodzących się z rodzin z problemami społecznymi (m.in. przemoc domowa, alkoholizm, ubóstwo, niewydolność wychowawcza); dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu i opóźnieniem rozwojowym jak również dla dzieci z rodzin prawidłowo funkcjonujących. Zajęcia w placówce mają charakter kompleksowy i obejmują działania o charakterze opiekuńczo-socjalnym (m.in. dożywianie, pomoc rzeczowa, finansowa, zapewnienie opieki w czasie wolnym od zajęć szkolnych); działania o charakterze edukacyjno-rozwojowym (np. pomoc w nauce, odrabianiu lekcji, zajęcia kompensacyjne i wyrównawcze); działania o charakterze profilaktyczno-wychowawczym (zajęcia i zabawy tematyczne, ruchowe, rekreacyjno-sportowe); organizowane są także wycieczki i obozy terapeutyczne dla podopiecznych placówki;
- świetlica socjoterapeutyczna prowadzona przez Stowarzyszenie Opieki nad Dziećmi „Oratorium” im. bł. ks. Bronisława Markiewicza. Zajęcia w niej prowadzone są w godzinach popołudniowych. Placówka organizuje warunki do

odrabiania lekcji, prowadzi zajęcia sportowo-rekreacyjne, kółka zainteresowań takie jak plastyczne, teatralne, informatyczne. Świetlica przeznaczona jest dla dzieci z rodzin niezamożnych i dysfunkcyjnych;

- świetlica środowiskowa „Promyczek” swą działalność rozpoczęła przy parafii Braci Mniejszych Kapucynów w Rozwadowie. Działa pod patronatem Stowarzyszenia „Pokój i Dobro”. Prowadzi zajęcia dla dzieci i młodzieży w wieku 5-13 lat w czasie roku szkolnego, jak również trakcie wakacji i ferii zimowych w formie półkolonii. Uczestnikami są dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, które w ramach pobytu odrabiają lekcje, uczestniczą w zajęciach o charakterze muzycznym, plastycznym, teatralnym oraz sportowym;
- świetlica „Hutniczek” utworzona z inicjatywy Stowarzyszenia Profilaktyki Społecznej „Pryzmat”. Funkcjonuje w okresie nauki szkolnej w godzinach popołudniowych i organizuje dzieciom i młodzieży czas wolny w postaci zajęć i zawodów sportowych, gier komputerowych, zabaw jak również zapewnia pomoc w nauce;
- świetlica środowiskowa „Uśmiech” funkcjonuje pod patronatem Stowarzyszenia Trzeźwościowo-Kulturalnego „Alternatywa” w godzinach popołudniowych. Świetlica organizuje dla podopiecznych zajęcia sportowe, warsztaty teatralne i artystyczne.

Badania ankietowe objęły wychowawców i opiekunów podopiecznych świetlic socjoterapeutycznych i środowiskowych. Przebadano 24 pracowników w pięciu placówkach, w tym: siedmiu wychowawców w świetlicy „Tęcza”, sześciu w „Oratorium”, po czterech w świetlicy „Promyczek” i „Hutniczek” oraz trzech w świetlicy „Uśmiech”.

Badanych wychowawców i opiekunów w świetlicach poproszono o wyrażenie opinii na temat specyfiki zjawiska przemocy domowej w rodzinach swoich podopiecznych. Mieli oni wskazać, kto najczęściej jest ofiarą przemocy.

Tab. 11. Ofiary przemocy domowej w rodzinach podopiecznych świetlic socjoterapeutycznych i środowiskowych według wskazań wychowawców i opiekunów.

Kto:	Jak często:				
	Często	Dość często	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy
Kobiety	37,5	45,8	8,3	4,2	4,2
Mężczyźni	-	-	4,2	41,7	54,1
Małoletni poniżej 13 lat	29,2	37,4	29,2	4,2	-

Małoletni w wieku 13 – 18 lat	12,5	37,4	16,7	16,7	16,7
Osoby starsze (po 60 r. ż.)	4,2	-	4,2	33,3	58,3

W świetle badań wychowawcy i opiekunowie wskazali, że małoletni – zwłaszcza przed 13 rokiem życia – są niemal tak samo często ofiarami przemocy jak ich matki.

Badanych zapytano, z jakimi formami przemocy w rodzinie najczęściej spotykają się ich podopieczni czyli osoby nieletnie. Poproszono również o wskazanie, jak często dzieci doświadczają poszczególnych form przemocy.

Tab. 12. Formy przemocy domowej wobec dzieci-podopiecznych świetlic socjoterapeutycznych i środowiskowych według wskazań wychowawców i opiekunów.

Forma przemocy	Częstotliwość występowania				
	Często	Dość często	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy
Wyzwiska, wulgarne słownictwo	54,2	45,8	-	-	-
Szarpanie, popychanie	37,5	41,6	12,5	4,2	4,2
Krzyki, awantury domowe	37,5	33,3	16,7	4,2	8,3
Zaniedbanie emocjonalne	33,3	62,4	4,2	-	-
Zaniedbanie fizyczne	25,0	29,2	33,3	4,2	8,3
Przemoc psychiczna wobec matki dziecka	20,8	45,8	12,5	16,7	4,2
Przemoc fizyczna wobec matki dziecka	12,5	29,2	16,7	29,2	12,5
Bicie (siniaki, lekkie uszkodzenie ciała)	12,5,4,2	8,3	12,5	29,2	37,5
Ograniczenie swobody poruszania się	-	4,2	12,5	62,4	16,7
Ciężkie pobicie (złamanie, utrata przytomności)	-	-	8,3	8,3	83,4
Przemoc seksualna	-	-	-	8,3	91,7
Inne	-	-	4,2	4,2	-

Spośród „częstych” i „dość częstych” form przemocy względem dziecka wy-

chowawcy dostrzegają przede wszystkim przemoc psychiczną przejawiającą się w postaci wyzwisk i wulgarnego słownictwa oraz krzyków i awantur domowych. Większość ankietowanych wskazała także, że dzieci stosunkowo często doświadczają przemocy fizycznej w postaci szarpania czy popychania.

Przemoc wobec dziecka, jak wynika z deklaracji ankietowanych, przejawia się także w postaci zaniedbania emocjonalnego i fizycznego. Ponadto dzieci są nie tylko bezpośrednimi ofiarami przemocy domowej, ale także jej biernymi świadkami – głównie dręczenia matki.

Ankietowani zostali zapytani także o formy pomocy dla dzieci dotkniętych przemocą.

Tab. 13. Formy pomocy dzieciom z rodzin dotkniętych przemocą domową w świetlicach socjoterapeutycznych i środowiskowych.

Formy pomocy	N=24	%
Pomoc psychologiczna, terapeutyczna	16	66,7
Rozmowa indywidualna (pedagogiczna)	10	41,7
Oderwanie od problemu poprzez organizację czasu wolnego (zajęcia)	9	37,5
Pomoc w nauce	7	29,2
Terapia zajęciowa- odreagowanie napięcia emocjonalnego	5	20,8
Wskazanie rodzinie instytucji pomocowej (MOPS, SOWiK, tel. Niebieska linia)	3	12,5
Wsparcie emocjonalne	2	8,3
Pomoc prawna rodzinie	2	8,3
Zawiadomienie sądu lub policji	2	8,3
Pedagogizacja rodziców	1	4,2
Pomoc materialna	1	4,2
Skierowanie do pedagoga szkolnego	1	4,2

Dane procentowe nie sumują się do 100%, gdyż badani mogli wskazać maksymalnie trzy odpowiedzi.

Wychowawcy i opiekunowie w świetlicach najczęściej proponują dla dzieci będących ofiarami przemocy pomoc psychologiczną lub terapeutyczną (Raport z badań, 2011).

Dane pochodzące z badań ankietowych wśród pracowników wybranych instytucji, którymi były funkcjonariusze policji, terapeuci i opiekunowie SOWiK,

zawodowi kuratorzy sądowi, psychologowie i terapeuci placówek leczenia uzależnień oraz wychowawcy i opiekunowie świetlic socjoterapeutycznych i środowiskowych wskazują na szeroką skalę zjawiska problemu przemocy wobec nieletnich. Badani wykazali zgodność, że najczęstszymi formami stosowanej przemocy jest wulgarnie słownictwo, wyzywanie, krzyki i wrzaski, szarpanie za odzież, włosy, zaniedbanie emocjonalne oraz fizyczne. Według wskazań terapeutów i psychologów z ośrodków terapii nieletni w przedziale wiekowym 13-18 często doświadczają ze strony dorosłych także bicia z lekkim uszkodzeniem ciała. Natomiast według pracowników SOWiK nieletni bywają zastraszeni nawet groźbą śmierci.

Z wybranych form wsparcia respondenci najczęściej proponowali pomoc psychologiczną, terapeutyczną, a także schronienie w hostelu. Badani za ważną formę pomocy uznali również udzielenie informacji o instytucjach świadczących pomoc poszkodowanym. Wychowawcy i opiekunowie świetlic proponują dzieciom, które doświadczyły przemocy, odpowiednią organizację czasu wolnego w celu oderwania ich od przykrego problemu.

Przemoc wobec dzieci jest zjawiskiem powszechnym, a zarazem ukrywanym dramatem rozgrywającym się w czterech ścianach (Migała, 2011), dlatego uważam, że należy dążyć do wszelkich starań, które zmniejszą skalę przemocy – szczególnie wobec nieletnich. Pomocą należy objąć nie tylko poszkodowanych małoletnich, ale także całą rodzinę, w której tkwi poważny problem stosowania przemocy wobec dzieci.

Rodzina dysfunkcyjna z występującym problemem przemocy wobec dziecka wymaga wszechstronnej, zorganizowanej i fachowej pomocy. Pomoc ta ma na celu poprawę funkcjonowania całej rodziny. Należy zadbać o to, aby stała się ona bezpiecznym miejscem dla wychowujących się w niej dzieci. Nie może być w niej miejsca na przemoc, nieadekwatne i brutalne kary rodzicielskie, osamotnienie dziecka i jego poczucie beznadziejności sytuacji teraźniejszej i przyszłej.

W związku z tym pożądane jest tu rozpowszechnienie szeroko pojętych działań zmierzających do zapobiegania i dysfunkcji systemu wychowania w rodzinie poprzez:

- nagłośnienie w mediach problemu występowania przemocy wobec dzieci w rodzinie, jego skali i niszczącego wpływu na dziecko;
- rozpowszechnienie literatury na temat przemocy;
- ustawiczną edukację dla osób zajmujących się problemem przemocy w rodzinie poprzez podnoszenie kwalifikacji, udział w specjalistycznych kursach;
- utworzenie „Szkół dla przyszłych rodziców”, gdzie młodzież mogłaby uczyć się świadomego podejmowania ról społecznych oraz umiejętności podnoszenia swojej kultury moralnej i duchowej.

Należy także zająć się niwelowaniem już istniejących dysfunkcji rodziny takich jak: zaburzenia struktury (nieprawidłowy podział funkcji), zaburzenia komunikacji, nieprawidłowe relacje emocjonalne. Można przeciwdziałać poprzez:

- prowadzenie zajęć terapii i socjoterapii dla rodzin z uwzględnieniem zarówno ofiar przemocy i jej sprawców;
- pomoc terapeutyczną i psychologiczną z ukierunkowaniem na rozwiązanie problemu rodziny;
- telefon zaufania, który byłby formą pierwszej pomocy dla ofiary przemocy. W instytucjach telefonu zaufania czynnych całą dobę, przez 7 dni w tygodniu zatrudnieni są wykwalifikowani pracownicy socjalni, psychologowie, a także w wyznaczonych porach prawnicy, lekarze, pedagodzy, kuratorzy, doradcy rodzinni. Zadaniem telefonu zaufania jest dostarczenie osobie zainteresowanej informacji o tym gdzie i jakiego rodzaju pomocy może uzyskać (Migała, 2011);
- wzajemną współpracę wszystkich instytucji i organizacji społecznych powołanych do niesienia pomocy w rodzinie takich jak: szkoła, Kościół, Policja, Sąd, Prokuratura, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, Ośrodek Interwencji Kryzysowej, Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna, Świetlica Socjoterapeutyczna.

W interesie wszystkich ludzi leży dobro rodziny i wychowujących się w niej dzieci. Dlatego, żeby zmniejszyć skalę przemocy ze szczególnym uwzględnieniem stosowania jej wobec osób nieletnich, każdy z nas powinien przyczynić się do rzetelnego spełniania swego pedagogicznego powołania i zatroszczyć się o przywrócenie prawidłowych relacji w rodzinie.

REFERENCES:

- Brańiel, J. (1996). *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytet Opolski.
- Choromańska, A. Mocarska, D. (2009). *Dewiacje i przestępstwa seksualne-klasyfikacja*. Szczytno: Wyższa Szkoła Policji.
- Dziurzyński, K., Miziołek, A. (2011). *Przyczyny narkomanii u osób zarażonych wirusem HIV (w:) Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*. S. Ćmiel (red.), Józefów. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie.
- Dziurzyński, K. (2012). *Zachowania agresywne uczniów mieszkających w aglomeracji wielkomiejskiej*. Warszawa, Wydawnictwo Universum.
- Czyż, E., Szymańczak, J. (1995). *Dziecko krzywdzone*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Kalka, I. (2007). *Dzieci krzywdzone i wykorzystywane seksualnie. Poradnik dla*

- nauczycieli pedagogów i pracowników socjalnych. Sosnowiec: Projekt-Kom.
- Klimek, Z. (2008). Profilaktyka zagrożeń w praktyce. Jelenia Góra: Wydawnictwo A.
- Łobocki, M. (2006). Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makara-Studzińska, M. (2010). Dziecko jako ofiara przemocy domowej. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
- Michalska, K. (2007). Przemoc w rodzinie. Warszawa: Państwowa agencja rozwiązywania problemów w rodzinie. Parpamedia Wydawnictwo Edukacyjne.
- Migała, P. (2011). Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Pilch, T. (1995). Zasady badań pedagogicznych. Warszawa: „Żak”.
- Podgajna-Kuśmierk, M. (2003). Pedofilia. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Pospiszyl, I. (1999). Razem przeciw przemocy. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Raport z badań, (2011). Diagnoza Zjawiska Przemocy Domowej w Gminie Stalowa Wola. Stowarzyszenie na Rzecz Osób Dotkniętych Przemocą w Rodzinie „Tarcza”.
- Sasal, H. (1999). Niebieskie karty. Przewodnik do procedury interwencji policji wobec przemocy w rodzinie. Warszawa: PARPA.
- Szpringer, M. (2004) Profilaktyka społeczna. Rodzina Szkoła Środowisko Lokalne. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Szpringer, M. Laurman-Jarząbek, E. Drapała, A. (2005). Profilaktyka uzależnień i przemocy w rodzinie. Kielce: Wydawnictwo „Stachurski”.
- Sztumski, J. (1999). Wstęp do metod i technik badań społecznych. Katowice: „Śląsk”.
- Zarządzenie Nr 21/2002 Komendanta Głównego Policji z dnia 31 grudnia 2002r. w sprawie sposobu przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty”(D.Urz.KGPNr14,poz.111).