

**Szkoła Wyższa
im. Pawła Włodkowica
w Płocku**



EDUKACJA OTWARTA

1/2017

PŁOCK 2017

Rada Naukowa / Research Council

Prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniew Paweł Kruszewski – przewodniczący / chairman

Członkowie / Members:

Prof. dr hab. Włodzimierz Afanasjew (Rosja)

Prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki

Prof.dr hab. Romuald Brazis (Litwa)

Prof. dr hab. Halina Gajdamowicz

Prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska – Zwolak

Prof. dr hab. Bogdan J. Nowecki

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki – wiceprzewodniczący

Prof. dr hab. Michał Rożkow (Rosja)

Prof. dr hab. Swietłana Sysojewa (Rosja)

Prof. zw. dr hab. Danuta Walczak – Duraj

Prof. nzw. dr hab. inż. Remigiusz Wiśniewski

Prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło – wiceprzewodniczący

Redaktorzy / Staff

Dr Maria Chmielewska – redaktor naczelny / chief editor

Dr Małgorzata Kamińska – zastępca redaktora naczelnego / deputy editor

Redaktorzy działów / departments editors:

O Nowy kształt edukacji: doc.dr Daniel Korzan, dr Agnieszka Wielgus

Badania i innowacje edukacyjne: dr Maria Chmielewska, dr Małgorzata Kamińska

Aktualności z życia oświatowego: dr Jan Harasymowicz, dr Tomasz Kruszewski

Edukacja otwarta za granicą: doc. dr Andrzej Gałkowski, dr Julia Mianecka

Nowości i recenzje: dr Marek Borowski

Redaktorzy językowi / language editors:

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki – *j.polski*

Dr Julia Mianecka – *j.rosyjski*

Mgr. Małgorzata Piątek– *j.angielski*

Inż. Jacek Kubacki – sekretarz techniczny

ISSN 1642 – 5227

Adres Redakcji

09-402 Płock, al. Kilińskiego 12

tel. (24) 366 41 30

www.wlodkowic.pl

e-mail: pedagogika@wlodkowic.pl

EDUKACJA OTWARTA 1/2017

Spis treści

Wprowadzenie

O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI

Bożena Wernik, Daniel Korzan – Biblioteki cyfrowe jako centra promujące czytelnictwo	13
Maciej Klakla, Bogdan Nowecki – Koncepcja i rola praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli matematyki	25
Renata Witer – „Wewnętrzne dziecko” obecne w człowieku dorosłym. Rozważania nad życiem i działalnością Janusza Korczaka	37
Marcin Złociak – Agresja jako jeden z aspektów życia społecznego	55

BADANIA I INNOWACJE EDUKACYJNE

Monika Godos, Barbara Szetela, Izabela Zajdel – Relacje z rodzeństwem w doświadczeniach uczniów szkół średnich	79
Anna Markowicz, Małgorzata Kamińska - Międzypokoleniowa transmisja postaw macierzyńskich we współczesnych rodzinach	97
Marcin Złociak – Subkultura satanistyczna – analiza postaw i zachowań	123
Marcin Złociak - Zachowania agresywne członków subkultury metalowej w świetle badań własnych	147

EDUKACJA OTWARTA ZA GRANICĄ

Татьяна Сергеевна Кольшницына - Технология «crafts» как средство осуществления межпредметных связей в начальной школе (Technologia "rzemieślnicza" jako środek wdrażania interprzedmiotowej edukacji w szkole podstawowej)	161
Lucia Ludvigh Cintulová, Katarína Bundzelová, Pavol Tománek - Teachers' competencies in cyber bullying prevention strategies at primary school (Kompetencje nauczycieli w zakresie strategii zapobiegania cyberprzemocy w szkole podstawowej)	171

AKTUALNOŚCI Z ŻYCIA OŚWIATOWEGO

Agnieszka Jurczak – Reymontowski kształt edukacji – relacja z XXI Ogólnopolskiego Zlotu Szkół Reymontowskich połączonego z XIII Konkursem Recytatorskim „Mówimy Reymontem”	191
Małgorzata Kamińska - Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Współczesne dyskursy edukacyjne. Dyskursy zmiany” – Zielona Góra, 7 czerwca 2017 r.	199

NOWOŚCI I RECENZJE

Hilbert Meyer, Was ist guter unterricht? (co jest dobrą lekcją?), Wydawnictwo Cornelsen Scriptor, Berlin 2010, ss. 192, ISBN 978-3-589-22047-2 – recenzja Andrzeja Gałkowskiego	205
Wiesława Leżańska, Dorota Radzikowska (red.), Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, ss. 187, ISBN 978-83-8088-170-9 - recenzja Eweliny Kaczorowskiej	215
Recenzenci	225
Autorzy	227
Informacje dla autorów	231
Procedura recenzowania	233
Formularz recenzji	235
Zabezpieczenie oryginalności artykułów w „Edukacji Otwartej”	237

Open Education 1/ 2017

Introduction

TOWARDS NEW EDUCATION

Bożena Wernik, Daniel Korzan – Digital libraries as reading promotion centers	13
Maciej Klakla, Bogdan Nowecki – The concept and role of pedagogical practices in the education of mathematics teachers	25
Renata Witer - "Inner Child" present in human adult. Reflections on life and work of Janusz Korczak	37
Marcin Złociak – Aggression as one of the social life aspects	55

EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATIONS

Monika Godos, Barbara Szetela, Izabela Zajdel – Relations with siblings in the experiences of high school students	79
Anna Markowicz, Małgorzata Kamińska - Intergenerational transmission of maternal attitudes in contemporary families	97
Marcin Złociak – Satanic subculture - the analysis of attitudes and behaviours	123
Marcin Złociak - Aggressive behaviour of heavy metal subculture members in the light of own research	147

OPEN EDUCATION ABROAD

Tatiana Sergejewna Kołysznicyna - "Crafts" technology as means of implementation of interdisciplinary relations at primary school	161
Lucia Ludvigh Cintulová, Katarína Bundzelová, Pavol Tománek - Teachers' competencies in cyberbullying prevention strategies at primary school	171

CURRENT EVENTS IN EDUCATION

Agnieszka Jurczak – Reymont shape of education - report from the XXI National Reymont Schools Meeting combined with the XIII Recital Contest "We speak Reymont"	191
Małgorzata Kamińska - Report from the 2nd National Scientific Conference "Contemporary educational discourses. Discourses of change" - Zielona Góra, June 7, 2017.	199

LATEST TITLES AND REVIEWS

- Hilbert Meyer, *What is a good lesson?*, Publishing House Cornelsen Scriptor, Berlin 2010, ss. 192, ISBN 978-3-589-22047-2 - **reviewed by Andrzej Gałkowski**205
- Wiesława Leżańska, Dorota Radzikowska (**ed.**), *Early education teacher. Developing professional competences*, Publishing House of the University of Lodz, Lodz 2016, ss. 187, ISBN 978-83-8088-170-9 - **reviewed by Ewelina Kaczorowska**215

Wprowadzenie

W tym wydaniu czasopisma zaprezentowano opracowania teoretyczne i empiryczne profesorów i doktorów o znaczącym dorobku naukowym, ale także artykuły adeptów, pretendujących do bycia mistrzami w zakresie pedagogiki oraz osób, które są praktykami wykonującymi z pasją swoje zadania zawodowe. Prezentowany numer „Edukacji Otwartej” podejmuje problematykę różnych aspektów życia społecznego i związanych z nimi zagrożeń oraz zagadnień dotyczących współczesnych wyzwań cywilizacyjnych w sferze kształcenia i samorozwoju.

Dział *O nowy kształt edukacji* otwiera artykuł Bożeny Wernik i Daniela Korzana, w którym autorzy przedstawiają nową formę czytelnictwa oferowaną przez, coraz częściej powstające, biblioteki cyfrowe. Wyjaśniają koncepcję cyfrowej biblioteki oraz dokonują egzemplifikacji wybranych e-bibliotek. W kolejnym artykule autorstwa Macieja Klakli i Bogdana Noweckiego znajdujemy charakterystykę praktyk śródrocznych studentów – przyszłych nauczycieli matematyki w starszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej. Autorzy wskazują na walory zastosowania tego projektu we współczesnych warunkach cywilizacyjnych. Renata Walter nawiązuje w swoim tekście do twórczości Janusza Korczaka. Ukazuje związek osoby i działalności Starego Doktora z ideą tzw. „wewnętrznego dziecka”, towarzyszącego człowiekowi w trakcie całego jego życia. Korczakowska koncepcja pracy nad własnym rozwojem, to zdaniem autorki, kształtowanie postawy habitualnej, ukierunkowanej na pogłębianie wiedzy i poszerzanie zainteresowań w trakcie całego życia człowieka. Marcin Złociak, autor kolejnego artykułu, podejmuje problematykę agresji, która przejawia się w każdym aspekcie życia społecznego. Jest to szczegółowa charakterystyka zjawiska agresji, obejmująca definicję i rodzaje agresji, przyczyny zachowań agresywnych oraz ich uwarunkowania.

Dział *Badania i innowacje edukacyjne* zawiera cztery teksty prezentujące wyniki badań własnych autorów. Autorkami pierwszego z nich są Monika Godos, Barbara Szetela i Izabela Zajdel. Przedstawiają wyniki badań, przeprowadzonych wśród młodzieży szkół średnich na temat ich relacji z rodzeństwem. Ukazują także rolę rodzeństwa w rozwoju osobowości młodego człowieka, jego umiejętności i kompetencji społecznych. Anna Markowicz i Małgorzata Kamińska prezentują analizę wyników badań, dotyczących międzypokoleniowego przekazu postaw macierzyńskich (pozytywnych, negatywnych lub mieszanych) na tle przemian w strukturze i modelu współczesnej rodziny. Autorem kolejnych dwóch

artykułów jest Marcin Złociak. W pierwszym z nich podejmuje ciekawą problematykę zjawiska satanizmu i subkultury satanistycznej - w perspektywie teoretycznej i empirycznej. Tematem drugiego artykułu tego autora jest subkultura metalowa i jej związek ze zjawiskiem agresji. Poznajemy wyniki badań sondażowych, zrealizowanych wśród członków opisywanej subkultury.

W dziale *Edukacja otwarta za granicą* przedstawiono dwa teksty autorów związanych z zagranicznymi uniwersytetami z Rosji i Słowacji. Oba artykuły zostały opublikowane w językach obcych: w języku rosyjskim i języku angielskim. Tatiana Siergiejewna Kołysznicyna z Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Jarosławiu w swoim artykule omawia autorską technologię pedagogiczną pod nazwą "rzemiosło", która polega między innymi na integracji treści z różnych przedmiotów i obszarów wiedzy, działań szkolnych i pozaszkolnych w szkole podstawowej. Autorka ukazuje potencjał tej technologii w pracy z uczniami - nie tylko uzdolnionymi. O profilaktyce cyberprzemocy, jej uwarunkowaniach i strategiach piszą przedstawiciele Uniwersytetu w Bratysławie - Katarína Bundzelová, Lucia Ludvigh Cintulova i Pavol Tománek. Opisują doświadczenia uczniowskie, związane z cyberprzemocą i na tej podstawie formułują wnioski dla praktyki edukacyjnej.

W *Aktualnościach z życia oświatowego* Czytelnik znajdzie dwa sprawozdania z wydarzeń naukowych i kulturalnych. Pierwsze z nich to informacja o XXI Ogólnopolskim Zlocie Szkół Reymontowskich oraz XIII Ogólnopolskim Konkursie Recytatorskim „Mówimy Reymontem”, które miało miejsce w dniach 22-24 września 2017 r. w Zawidzu Kościelnym. Wydarzenie było okazją do spotkania przedstawicieli z ponad dwudziestu polskich szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które noszą imię Noblisty. Drugie z nich to relacja Małgorzaty Kamińskiej z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Współczesne dyskursy edukacyjne. Dyskursy zmiany”, która odbyła się w Zielonej Górze w dniu 7 czerwca 2017 r. Celem konferencji była analiza wielowymiarowych powiązań między procesem przemian zachodzących w obszarze edukacji a dyskursem o tych zmianach.

W części końcowej tego numeru „Edukacji Otwartej” znalazły się dwie recenzje ciekawych pozycji książkowych z obszaru współczesnej dydaktyki i pedeutologii. Lektura pierwszej recenzji, dokonanej przez Andrzeja Gałkowskiego, dostarczy Czytelnikowi informacji na temat książki autorstwa niemieckiego pedagoga Hilberta Meyera - *What is a good lesson? (Co jest dobrą lekcją?)*. Zdaniem recenzenta książka to „atrakcyjny podręcznik współczesnej dydaktyki, prezentujący nauczanie

i uczenie się na bazie współczesnych osiągnięć naukowych i przy uwzględnieniu najlepszych wzorów edukacyjnych wpływających z nauczycielskiej praktyki”. Ewelina Kaczorowska rekomenduje, w swojej recenzji, pozycję książkową pod redakcją Wiesławy Leżańskiej i Doroty Radzikowskiej, zatytułowaną *Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych*. Pozycja jest zbiorem tekstów naukowych, odwołujących się do procesu kształtowania kompetencji nauczycielskich.

Mamy nadzieję, że artykuły zawarte w tym numerze „Edukacji Otwartej” znajdą życzliwych odbiorców i zachęcą do dalszej współpracy.

Maria Chmielewska
Małgorzata Kamińska

O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI

Bożena Wernik
Daniel Korzan

BIBLIOTEKI CYFROWE, JAKO NOWOCZESNE CENTRA PROMUJĄCE CZYTELNICTWO

Streszczenie

Artykuł ukazuje nowe wcielenie czytelnictwa oferowane przez – coraz częściej powstające – biblioteki cyfrowe. Autorzy prezentują koncepcję cyfrowej biblioteki oraz dokonują egzemplifikacji wybranych e-bibliotek.

Słowa kluczowe: biblioteki cyfrowe, promocja czytelnictwa, otwarte źródła

Digital libraries as contemporary reading promotion centers

The article shows the new incarnation of reading offered by - increasingly emerging - digital libraries. The authors present the concept of digital libraries and make exemplification of selected e-libraries.

Key words: digital libraries, promotion of reading, open source

XXI wiek przynosi wiele nowych, technologicznych rozwiązań, których użycie nie tylko pomaga w codziennym życiu, ale także z czasem staje się do niego niezbędne. Dzisiaj, nie wyobrażamy sobie codzienności bez komputera z dostępem do Internetu. Od zakupów, przez oglądanie filmów, aż po wypożyczanie książek, niemal wszystko w tej chwili można zrobić za pomocą globalnej sieci komputerowej.

Obecna oferta bibliotek publicznych w zakresie upowszechniania i promocji czytelnictwa jest różnorodna i bardzo bogata. Warunkiem powodzenia tych wszystkich kampanii jest warunek – wszyscy muszą pamiętać, iż czytelnik jest najważniejszy i to on powinien wyznaczać granice i trendy również w sztuce¹.

¹A. Tokarska (red.), *Bibliotekarstwo*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy

Czym zatem jest biblioteka cyfrowa, internetowa? Spośród mnogości wyjaśnień tego pojęcia warto zagłębić się nad jego podziałem na dwie zasadnicze możliwości interpretacji:

- w kontekście dziedzin naukowych takich jak bibliotekoznawstwo i informacja naukowa: „biblioteka, w której znacząca większość zgromadzonych zasobów dostępna jest w postaci interpretowalnej maszynowo (w przeciwieństwie do postaci drukowanej czy mikrofilmu), udostępnianej przy pomocy komputerów”²,
- w kontekście dziedziny nauki, która zajmuje się bezpośrednio przetwarzaniem informacji: „elektroniczne rozszerzenie funkcji, które zazwyczaj dostarcza użytkownikom tradycyjna biblioteka i zasobów, z których użytkownicy w takiej bibliotece korzystają”³.

Wbrew obiegu opinii, sam termin „biblioteka cyfrowa” zaczął być stosowany dużo wcześniej. Już bowiem około roku 1965 pojawiły się pierwsze wzmianki o „bibliotekach przyszłości”, czy „bibliotekach bez papieru”, które to miały stopniowo zastępować tradycyjne wypożyczalnie⁴.

Biorąc pod uwagę rolę i zadania bibliotek, a także uwarunkowania historyczne, można stwierdzić, iż biblioteki cyfrowe to forma rozwoju i ewoluowania tradycyjnych placówek. Same biblioteki cyfrowe można sklasyfikować w trzech odrębnych kategoriach:

- pojedyncze, czyli zdigitalizowane, skomputeryzowane cyfrowe placówki,
- współpracujące, połączone ze sobą siecią telekomunikacyjną,
- wirtualne, takie które udostępniają dostęp i odnośnik do danych zawartych na wszystkich dostępnych nośnikach wykorzystywanych w cyberprzestrzeni⁵.

Biblioteka cyfrowa, z założenia powinna być jedną instytucją, która skupia wszystkie dane i tak powinno się ją traktować. Jako jedna, skomputeryzowana jednostka, z dostępem do każdej dziedziny wiedzy. Stworzenie tak jednolitej organizacji, która będzie nie tylko przechowywać odpowiednie zasoby, ale także efektywnie je udostępniać i aktualizować jest obecnie ogromnym wyzwaniem, w procesie stopniowej integra-

Polskich, Warszawa 2013, s. 552.

²<http://dl.psnk.pl/co-to-jest-biblioteka-cyfrowa/> [dostęp 10.03.2016].

³<http://dl.psnk.pl/co-to-jest-biblioteka-cyfrowa/> [dostęp 10.03.2016].

⁴<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/19/nahotko.html> [dostęp 10.03.2016].

⁵<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/19/nahotko.html> [dostęp 15.03.2016].

cji mediów⁶.

Biblioteki cyfrowe, tak w Europie, jak i na świecie, aspirują obecnie do miana globalnych. W niemal każdym, rozwiniętym kraju działa chociażby jedna biblioteka, która nie tylko udostępnia zbiory zawierające dziedzictwo historyczne czy kulturowe, zbiory twórców klasyki literatury, czy też publikacje lub czasopisma naukowe, a więc aspiruje do miana „narodowej”⁷.

Jawią się także dwie wizje multimedialnych, cyfrowych, wirtualnych bibliotek. Z jednej strony pojawiają się stacjonarne instytucje, oferujące swoje usługi w „realnym świecie”. Z drugiej strony pojawiają się zakusy przeniesienia zbiorów do „świata wirtualnego”, zmagazynowania ich na dyskach twardych serwerów i udostępnianie za pośrednictwem internetowych witryn.

Najbardziej prężnie działające i skupiające najwięcej zasobów biblioteki, to te, które nie ograniczają się do jednego państwa, ale swoje działania organizują bardziej globalnie. W Europie działa kilka, doskonale wyspecjalizowanych instytucji określanych mianem bibliotek cyfrowych, które udostępniają swoje zbiory na całym kontynencie⁸.

Pierwszą i niewątpliwie jedną z najbardziej rozbudowanych bibliotek cyfrowych w Europie jest Biblioteka Europejska – The European Library. To działająca niezależnie, instytucja, której głównym zadaniem jest wsparcie w rozwoju i umocnieniu pozycji bibliotek z różnych krajów Europy. Obecnie, placówka skupia dane z około 45 krajów Starego Kontynentu⁹.

Kolejną, wartą omówienia jednostką jest DART-Europe. Portal ten zrzesza biblioteki naukowe i nie tylko w celu zrewolucjonizowania dostępu do zasobów prac naukowych. Dzięki temu przedsięwzięciu, dostęp do prac badawczych powstałych w Europie będzie nie tylko łatwiejszy, ale także powszechny. Platforma ta jednak nie skupia się tylko na odbiorcach. Pomaga ona także samym twórcom, w opracowaniu tez oraz bezpośrednim udziale w rozpowszechnianiu ich zasobów na terenie Europy. DART oferuje nie tylko konsultacje w ramach forum, ale także szanse na złoże-

⁶<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/19/nahotko.html> [dostęp 15.03.2016].

⁷ W. M. Kolasa, *Biblioteki cyfrowe – wstęp do problematyki*, http://eprints.rclis.org/16395/1/kolasa_biblioteki_2009.pdf, s. 13-14 [dostęp 15.03.2016].

⁸<http://kangur.uek.krakow.pl/?q=home/zasoby-wirtualne/biblioteki-cyfrowe-na-swiecie> [dostęp 15.03.2016].

⁹TEL – The European Library.

nie wniosku o dofinansowanie badań z danego zakresu¹⁰.

Interesującą biblioteką cyfrową jest również Wirtualna Biblioteka Europy Wschodniej – ViFaOst. Instytucja ta, ma na celu umożliwianie wyszukiwania informacji na wielu płaszczyznach. Począwszy od katalogów bibliotecznych, poprzez platformy zawierające czasopisma do baz danych i bibliotek cyfrowych. Warte zauważania jest to, iż ViFaOst jako krąg swego zainteresowania wyznaczyło granice krajów Europy Wschodniej, Środkowo-Wschodniej, a także Południowej. Znajdują się tu obszerne zasoby zawierające informacje o historii, kulturze, polityce oraz języku krajów mieszczących się w regionie¹¹.

Biblioteki cyfrowe, jako jedna z form rozpowszechniania utworów na użytek wspólny w Internecie, mają niemal nieograniczone możliwości. Jedynym warunkiem do przestrzegania wydają się być tylko prawa autorskie do publikowanych treści. W tej sytuacji zarówno biblioteki stacjonarne, jak i te internetowe mają podobne uregulowania prawne warunkujące ich prace¹².

Nie tylko Europa czy świat może poszczycić się nowoczesnymi, wyspecjalizowanymi i skomputeryzowanymi centrami bibliotecznymi. Tak jak na świecie ma miejsce rewolucja w funkcjonowaniu tego typu placówek, tak też na naszym podwórku coraz częściej spotykamy biblioteki aspirujące do miana cyfrowych.

Dla potwierdzenia tej tezy, warto przyjrzeć się z bliska polskiej platformie internetowej skupiającej grono bibliotek i udostępniającej ich zbiory online. Mowa o portalu Federacja Bibliotek Cyfrowych. Jest to serwis, który za główny cel działania stawia sobie propagowanie zbiorów bibliotek członkowskich. Udostępnianie i aktualizowanie księgozbioru dostępnego online to również zadanie tego portalu. Działa on w oparciu o udostępnianie źródeł przez poszczególne biblioteki. Placówki te digitalizując swoje zbiory, udostępniają je do ogólnodostępnej bazy, z których największa to właśnie FBC¹³. O ile użytkownicy mogą korzystać ze zbiorów konkretnych bibliotek na ich stornach internetowych, czy też na miejscu to jednak zgromadzenie całej bazy informacji na jednym portalu znacznie ułatwia i systematyzuje pracę, szczególnie w przypadku poszu-

¹⁰<http://www.dart-europe.eu/About/info.php> [dostęp 20.03.2016]

¹¹<http://kangur.uek.krakow.pl/?q=home/zasoby-wirtualne/biblioteki-cyfrowe-na-swiecie> [dostęp 20.03.2016]

¹² Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, „Bibliotekarz” 2016, nr 1, s. 37-39.

¹³FBC – Federacja Bibliotek Cyfrowych.

kiwań z różnych dziedzin lub regionów. Stąd też Federacja Bibliotek Cyfrowych skupia wszystkie informacje i ważne dla użytkownika hasła w jednym miejscu, na jednej platformie. Co więcej, jako ważne zadanie, FBC stawia sobie również możliwość bardziej precyzyjnego przeszukania dokumentów niż pozwalają na to ogólnodostępne portale, gdyż baza informacji jest tutaj aktualizowana każdej nocy w oparciu o najnowsze informacje przekazywane przez polskie instytucje nauki i kultury¹⁴.

Oprócz wielowymiarowej platformy, zrzeszającej dużą liczbę różnych instytucji warto zwrócić uwagę na poszczególne, nierzadko niewielkie instytucje, które z powodzeniem realizują funkcje biblioteki cyfrowej.

Jako dobry przykład takiego projektu może posłużyć Bałtycka Biblioteka Cyfrowa utworzona w ramach wielostronnego porozumienia pomiędzy miejską Biblioteką Publiczną w Słupku, Archiwum Państwowym mieszczącym się w Koszalinie i Muzeum Pomorza Środkowego w 2008 roku. Głównym celem tego innowacyjnego projektu jest gromadzenie, usystematyzowanie oraz odpowiednie zorganizowanie wszystkim dostępnych źródeł dotyczących regionu. BBC¹⁵ aktywnie dba o utworzenie warsztatu dostępnego dla wszystkich zainteresowanych, który będzie gromadził zbiory dotyczące kultury i nauki Pomorza. Znaleźć tu można zarówno źródła naukowe czy edukacyjne jak również te poruszające kwestie turystyczne regionu.

Kolejną, jedną z największych bibliotek cyfrowych w Polsce, jest ta utworzona i utrzymywana przy Uniwersytecie Jagiellońskim. Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa, bo tak brzmi jej nazwa to projekt, realizowany przez Władze Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego¹⁶. Taka forma tradycyjnej placówki powstała na mocy porozumienia, którego głównym celem była ochrona i rozpowszechnianie dorobku kultury pod postacią publikacji i czasopism. Digitalizacja ma uchronić bezcenne zbiory przed niszczeniem i utraceniem, a także udostępnić możliwość wglądu w nie czytelnikom. Programem tym objęte zostały głównie źródła i publikacje dostępne w oddziałach Biblioteki Jagiellońskiej, które stanowią nieodzowny element Narodowego Zasoby Bibliotecznego¹⁷.

¹⁴<http://fbc.pionier.net.pl/pro/informacje-ogolne/> [dostęp 9.04.2016].

¹⁵BBC – Bałtycka Biblioteka Cyfrowa.

¹⁶<http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/text?id=info-geneza> [dostęp 20.04.2016]

¹⁷<https://wolnelektury.pl/biblioteki/polskie-biblioteki-cyfrowe/jbc> [dostęp 20.04.2016]

Studiując mapę Polski w poszukiwaniu kilku największych i najbardziej charakterystycznych bibliotek cyfrowych nie sposób pominąć Wielkopolskiej Biblioteki Cyfrowej. Projekt jej utworzenia został aktywnie wsparty przez wszystkie biblioteki publiczne i naukowe miasta Poznania, a samym pomysłodawcą były osoby związane ze środowiskiem akademickim regionu.

Obok cyfrowych placówek rozsianych po całej Polsce również nasz region, Mazowsze może pochwalić się szerokim wachlarzem bibliotek aspirujących do miana cyfrowych. Jako pierwszą warto wymienić Mazowiecką Bibliotekę Cyfrową.

Mazowiecka Biblioteka Cyfrowa jest regionalną biblioteką cyfrową, utworzoną w Warszawie w 2011 roku. Biblioteka ta tworzona jest przez Bibliotekę Publiczną m.st. Warszawy – Bibliotekę Główną Województwa Mazowieckiego we współpracy z bibliotekami publicznymi położonymi na terenie województwa mazowieckiego, a także bibliotekami dzielnicowymi miasta Warszawy. Celem nadrzędnym MBC jest stworzenie bezpłatnego, szerokiego dostępu do zdigitalizowanych materiałów bibliotecznych oraz archiwalnych poprzez Internet. Istotę zasobów MBC stanowią głównie materiały dotyczące regionu: varsaviana i mazoviana. Znaczące miejsce w zasobach zajmuje również dziedzictwo kulturowe. Olbrzymią wagę w procesie digitalizacji przywiązuje się do ochrony zagrożonych zniszczeniem niezwykle cennych, często unikatowych już dokumentów¹⁸.

Wartą uwagi biblioteką cyfrową na Mazowszu jest także Radomska Biblioteka Cyfrowa. Zbiory tej instytucji tworzy Miejska Biblioteka Publiczna w Radomiu. Celem nadrzędnym nowoczesnej biblioteki jest zgromadzenie wszystkich dokumentów dotyczących regionu, w jednym miejscu i zapewnienie, zainteresowanym osobom, powszechnego do nich dostępu. Dotychczas wiele istotnych i cennych materiałów było rozproszonych w innych bibliotekach, instytucjach oraz ośrodkach informacji w samym Radomiu i poza nim. Zasoby tej cyfrowej placówki pozwolą czytelnikom poprzez Internet znaleźć wszelkie dostępne materiały dotyczące tego obszaru¹⁹.

¹⁸http://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/text?id=O_nas [dostęp 30.03.2016]

¹⁹<http://fbc.pionier.net.pl/pro/zrodla/radomska-biblioteka-cyfrowa/> [dostęp 30.03.2016]

Niezwykle ważnym, punktem na bibliotecznej mapie województwa Mazowieckiego jest niewątpliwie Mediateka Start-Meta. Głównym zadaniem Mediateki jest szerokie udostępnianie wiedzy ze wszystkich dziedzin nauki zapisanej na różnorodnych nośnikach. Mediateka Start – Meta to także miejsce spotkań kulturalno-naukowych, projekcji filmowych i spektakli teatralnych organizowanych w Sali Kinoffej oraz arena debat na IQ Ringu. Najmłodszy świetnie bawić się będą na interaktywnym Placu Zabaw lub wyładują energię w Wykrzykniku. Mediateka wyposażona jest w najnowocześniejszy system przeznaczony do interaktywnych prezentacji: E-galerię.

Nie tylko okolice stolicy mogą pochwalić się nowoczesnymi cyfrowymi bibliotekami, bardzo ważnym punktem na mapie jest także Płock. Jako miasto dysponuje taką placówką, która Tworzona jest przez Towarzystwo Naukowe Płockie od 2012 roku na bazie zbiorów prof. Władysława Smoleńskiego. Biblioteka im. Zielińskich Towarzystwa Naukowego Płockiego została utworzona w 1820 roku. Obecnie jest największą biblioteką naukową w Płocku. Ze zbiorów biblioteki można korzystać wyłącznie na miejscu. Biblioteka im. Zielińskich Towarzystwa Naukowego Płockiego ma charakter publiczny i prezencyjny, specjalizuje się głównie w gromadzeniu materiałów związanych z Płockiem i regionem²⁰.

Towarzystwo Naukowe Płockie w 2012 roku realizowało projekt „Digitalizacja archiwaliów Biblioteki im. Zielińskich TNP”. Projekt ten polegał na digitalizacji i upowszechnieniu archiwalnej części dziedzictwa po Władysławie Smoleńskim, jednym z najwybitniejszych historyków polskich²¹.

Zbiory po Władysławie Smoleńskim stanowią unikatową kolekcję. Prezentuje ona niezaprzeczalnie bardzo istotną wartość naukową, historyczną i regionalną. Spuścizna ta obejmuje szeroki zakres tematyczny i objętościowy, dlatego też ma ogromne znaczenie dla świata nauki. Dziedzictwo po Władysławie Smoleńskim stanowi niepodważalne źródło wiedzy również dla innych użytkowników np.: nauczycieli, studentów, uczniów, regionalistów, pasjonatów historii, dziennikarzy²².

²⁰<http://www.tnp.org.pl/obiblioteka.html> [dostęp 30.03.2016]

²¹<http://www.tnp.org.pl/biblioteka/dlibra/news?news=full> [dostęp 30.03.2016]

²²<http://www.tnp.org.pl/biblioteka/dlibra/news?news=full> [dostęp 30.03.2016]

Docelowo Płocka Biblioteka Cyfrowa ma być zasobem wiedzy o Płocku, ziemi płockiej oraz Mazowszu. Zadaniem PBC będzie również promowanie płockiego dziedzictwa kulturowego oraz naukowego²³.

Dla każdego bibliotekarza najważniejszy powinien być czytelnik, bez którego biblioteka będzie pustą instytucją. Ważne by osoba pracująca w bibliotece była komunikatywna i przyjaźnie nastawiona do odwiedzających²⁴. Natomiast biblioteka nowej generacji powinna stanowić takie miejsce w przestrzeni publicznej, do którego chętnie będą zmierzali użytkownicy. Instytucja taka winna być celem rodzinnych wypraw z mnóstwem atrakcji²⁵.

Nowoczesne biblioteki, poprzez odpowiednie wykorzystanie swoich potencjałów, mają szanse stać się istotnym filarem edukacji nieformalnej. Wspomagając instytucje szkolne, w procesie edukacji oraz kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych²⁶.

Nowoczesne centra biblioteczną są domeną dużych, rozwiniętych miast, stawiających szczególny nacisk na kulturę i edukację społeczeństwa. Tym bardziej cieszy fakt, że także w Płocku ma zostać utworzona nowoczesna placówka media teki, wychodząca naprzeciw potrzebom mieszkańców.

Od początku, projektowi towarzyszy wiele pomysłów na lokalizację, klimat i wystrój biblioteki. Ogromną rolę gra zarówno otoczenie, w jakim powstanie budynek, jak i wyposażenie wnętrza.

Mediateka w Płocku ma powstać przy ulicy Miodowej, w bezpośrednim sąsiedztwie rzeki Brzeźnicy, zakładów petrochemicznych, a także w niedaleko od Starego Miasta. Każdy szczegół odgrywa ogromne znaczenie, również, jeśli chodzi o lokalizację projektu. Położenie ma symbolizować sytuację współczesnych mieszkańców Płocka, którzy związani są z nauką, techniką i historią. To właśnie mediateka płocka ma stać się swoistym łącznikiem tych światów²⁷.

²³<http://www.tnp.org.pl/biblioteka/dlibra/news?news=full> [dostęp 30.03.2016]

²⁴M. Dobrowolska, *Seniorzy w bibliotekach publicznych*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012, s.84.

²⁵D. Pierzkiewicz (red.), *Megabiblioteki*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2015, s. 11.

²⁶J. Jasiewicz (red.), *Czas przemian – czas wyzwania*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014, s. 222.

²⁷ <http://ksiaznicaplocka.pl/2015/03/18/mediateka/> [dostęp 28.04.2016].

Nowo wybudowany gmach biblioteki ma być uzupełnieniem dotychczasowych funkcji oferowanych przez Książnicę Płocką. Podstawa, oprócz nowoczesnych rozwiązań i dostępu do e-booków czy audiobooków użytkownicy będą mieli do dyspozycji samoobsługowe wypożyczenia, za pomocą czytników kodów, a także co bardzo ważne, oddawanie książek po zamknięciu placówki²⁸. Sam budynek mediateki, ma być nie tylko nowoczesny, ale także przywołać na myśl proste i czytelne formy. Ma być również odwzorowaniem przenikania się nauki, technologii i historii. Musi to być centrum otwarte na ludzi, z ogromnym zapleczem multimedialnym, tylko w taki sposób uda się przyciągnąć w jej mury ludzi zaaferowanych technologią, nie mających czasu na wizyty w bibliotekach. Przyjazna atmosfera i odpowiednio wykwalifikowany personel to kolejny warunek powodzenia instytucji.

Kluczem do sukcesu są jednak działania, które muszą być podjęte zanim mediateka powstanie. Mowa tu o edukacji społeczeństwa. Nowoczesna placówka z tak ogromnym zapleczem i potencjałem to bez wątpienia coś nowego dla Płocka, dlatego też należy przekonać mieszkańców sceptycznie nastawionych do tego pomysłu. Edukacja społeczeństwa musi zaczynać się już od lat szkolnych, częste wycieczki, spotkania autorskie, prezentacje są zdecydowanie pomocne w procesie osvajania dzieci i młodzieży z nowoczesną technologią w bibliotekach. Nie należy jednak zapominać, że multimedia mają być jedynie jedną z dróg przekazywania informacji.

W dzisiejszych czasach, w dobie Internetu i wszechobecnej komputeryzacji ludzie coraz rzadziej sięgają po lekturę. Dlatego też biblioteka dzisiaj to nie tylko budynek z zakurzonymi książkami. Obecnie placówki powinny sprostać dużo cięższymi zadaniami. Muszą być swoistym centrum kultury i rozrywki dając jednocześnie poczucie wspólnoty z innymi czytelnikami. To już nie tylko centrum gdzie wypożyczasz książkę, to także miejsce dostępu do nowoczesnej technologii internetowej dostępnej dla wszystkich użytkowników. Wizja ta, stawia przed nowoczesnymi bibliotekami szereg wyzwań, którym muszą sprostać, aby dalej aktywnie wspierać i promować rozwój czytelnictwa w Polsce²⁹.

XXI wiek jest czasem wszechobecnej technologii i elektroniki, czasem królowania mediów i interaktywnych środków przekazu. Jest to

²⁸ <http://culture.pl/pl/artykul/w-plocku-powstaje-mediateka> [dostęp 28.04.2016].

²⁹ Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, „Bibliotekarz” 2015, nr 7-8, s. 4.

czas nieograniczonego dostępu do wiedzy i informacji zgromadzonych w sieci online, czas inteligentnych telefonów, e-booków i innych tego typu wynalazków, które znacznie ułatwiają życie każdemu człowiekowi. Konsumpcjonizm wprowadził ludzi w wieczną pogoń, za lepszym, wygodniejszym życiem, pieniędzem, a nawet czasem. Gdzie w tym wszystkim jest miejsce dla książki? Kiedy mamy znaleźć chwile na przeczytanie rozdziału lub dwóch ulubionej powieści? Tym bardziej, że nowoczesne centra handlowe kuszą nas wszystkim, co jest możliwe. Czy w tym zamieszaniu ludzie znajdują czas na wejście do bibliotek? Na szczęście tak. Jednak nawet te miejsca są zmuszone zmieniać się i modernizować swoje działania zgodnie z oczekiwaniami społeczności.

Biblioteki muszą, zatem stawać się nowoczesnymi, multimedialnymi centrami kultury, które będą adekwatnie konkurować z innymi rozrywkami oferowanymi na terenie miasta. Aby to osiągnąć nie wystarczy zakup nowości wydawniczych. W dzisiejszych czasach czytelników można przyciągnąć jedynie stosując najnowocześniejsze technologie i wynalazki. Dlatego też tak ważne wydaje się być powstawanie coraz to nowych bibliotek cyfrowych, które nie tylko pozwalają na wypożyczenia on-line, ale także na przeglądanie katalogów i publikacji dostępnych do tej pory tylko dla nielicznych. To bez wątpienia ogromny krok do przodu i oferta atrakcyjna dla osób już korzystających z usług bibliotek. To nie wszystko. Obecnie, biblioteki cyfrowe – mediateki oferują nie tylko domowy dostęp do zasobów. Są to piękne i przestrzenne gmachy gdzie nie tylko wypożyczymy i oddamy książkę, ale także miło spędzimy czas.

Jeszcze pięćdziesiąt, siedemdziesiąt lat temu nikt myślał, że biblioteki będą musiały iść w tym kierunku. Były to małe, zakurzone miejsca odwiedzane paradoksalnie przez dużo większe grono czytelników aniżeli dzisiaj. Czasy się jednak zmieniły, książka obecnie to w pewnym sensie przeżytek z poprzedniej epoki, który został wyparty przez elektroniczne publikacje dostępne na tablety czy komputery, a nawet telefony. Dzisiaj książka musi przyciągać nie tylko ciekawą fabułą, ale także, a może przede wszystkim przystępnym przedstawieniem lub atrakcyjną formą. Dlatego też biblioteki realizując swoją nadrzędną misję, muszą iść z duchem czasu i wychodzić naprzeciw oczekiwaniom czytelników.

W całym postępie technologicznym i kulturowym, którego wszyscy doświadczamy nie możemy jednak zapomnieć, co jest najważniejsze. Otóż głównym przedmiotem wszystkich rozważań zarówno podejmowa-

nych w niniejszym artykule, jak i tych w rozmowach na temat bibliotek cyfrowych i tradycyjnych nadal pozostaje książka. To właśnie ona jest najważniejsza, bez względu na to, w jakiej formie: pisanej, drukowanej, czytanej na komputerze, tablecie, smartfonie. Przede wszystkim chodzi o przekaz, jaki z niej płynie i wartość, którą reprezentuje, a te dwa elementy są bez wątpienia niemierzalne i bezcenne.

Bibliografia:

1. Dobrowolska M., *Seniorzy w bibliotekach publicznych*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
2. Jasiewicz J. (red.), *Czas przemian – czas wyzwań*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.
3. Pierzkiewicz D. (red.), *Megabiblioteki*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2015.
4. Tokarska A. (red.), *Bibliotekarstwo*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2013.

Czasopisma:

1. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, „Bibliotekarz” 2015, nr 7-8.
2. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, „Bibliotekarz” 2016, nr 1.

Netografia:

1. <http://culture.pl/>
2. <http://dl.psnc.pl/>
3. <http://www.dart-europe.eu/>
4. <http://eprints.rclis.org/>
5. <http://jbc.bj.uj.edu.pl/>
6. <http://kangur.uek.krakow.pl/>
7. <http://ksiaznicaplocka.pl>
8. <http://mbc.cyfrowemazowsze.pl/>
9. <https://wolnelektury.pl/>
10. <http://www.wsp.krakow.pl/>
11. <http://www.tnp.org.pl/>

Maciej Klakla
Bogdan Nowecki

KONCEPCJA I ROLA PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI MATEMATYKI

Streszczenie

W artykule autorzy przedstawiają koncepcję praktyk śródrocznych studentów – przyszłych nauczycieli matematyki w starszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej oraz walory tej koncepcji we współczesnych warunkach cywilizacyjnych.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli matematyki, zmiany cywilizacyjne, praktyki śródroczne

The concept and role of pedagogical practices in the education of mathematics teachers

In the paper the Authors present a conception of a semestral school practice of the future mathematics teachers at the senior elementary and secondary school level and discuss the main features of the conception in the contemporary civilization conditions.

Key words: mathematics teachers training, civilization changes, semestral school practices

Uwagi wstępne i zarysowanie problematyki

Niniejszy artykuł dotyczy studenckich praktyk pedagogicznych w kontekście poprawy jakości kształcenia nauczycieli matematyki dla potrzeb starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Sformułowane poniżej uwagi krytyczne w odniesieniu do aktualnej sytuacji nie dotyczą kształcenia nauczycieli nauczania początkowego, gdzie sytuacja według naszego rozeznania jest dużo lepsza. Zagadnienia przedstawione w artykule są ściśle związane z praktyką kształcenia nauczycieli matema-

tyki w Polsce, a raczej z niedostatkami tej praktyki i dotyczą dwóch aspektów praktycznego przygotowania nauczyciela do pracy z dziećmi.

Pierwszy z nich dotyczy konieczności odpowiedniego przygotowania studentów – przyszłych nauczycieli matematyki - do pełnego wykorzystania tzw. praktyk ciągłych, czyli okresu przebywania studentów szkole, podczas którego prowadzą oni zajęcia pod kierunkiem zatrudnionego tam nauczyciela – praktyka.

Drugi aspekt związany jest z rolą praktyk w kreowaniu sprzężenia zwrotnego między teoretycznymi aspektami matematycznego kształcenia nauczycieli (co powinno być domeną ośrodków naukowych przy wyższych uczelniach kształcących tych nauczycieli), a praktyką nauczania matematyki (uprawianą przez czynnych nauczycieli matematyki w szkołach).

Zanim przejdziemy do przedstawienia koncepcji praktyk śródrocznych, traktowanych jako forma przygotowania studentów do pełnego wykorzystania praktyk ciągłych, zauważmy, że chociaż konieczności praktycznego przygotowania nauczycieli do zawodu nie kwestionuje nikt, to sposób realizacji tego postulatu daleki jest od doskonałości. Przywołane przez W. Zawadowskiego¹ porównanie kształcenia nauczycieli z przygotowaniem chirurgów i postawione pytania są również aktualne i tak samo istotne w odniesieniu do kształcenia nauczycieli.

Czy chcielibyśmy, aby operował nas chirurg, który został wykształcony tylko teoretycznie?

Czy w wykształceniu chirurga praktyczne umiejętności są mniej ważne, niż dobre przygotowanie teoretyczne?,

Czy można spokojnie dopuścić do pracy wykształconego tylko teoretycznie chirurga, z nadzieją, że po paru latach pewnie nabierze praktycznego doświadczenia?

W przypadku praktyki ciągłej dla przyszłych nauczycieli matematyki postawmy jeszcze jedno pytanie: Czy studenci – przyszli nauczyciele matematyki, idąc na praktykę ciągłą są przygotowani do tego, aby z niej w pełni skorzystać?

Zaprezentowana poniżej koncepcja praktyk pedagogicznych śródrocznych odnosi się także do tego ostatniego pytania.

¹ W. Zawadowski, *Matematyka potrzebuje znaczeń*, [w:] *Nauka w Polsce*, serwis PAP poświęcony nauce z dnia 26.12.2010 r.

Miejsce praktyk w kształceniu przyszłych nauczycieli matematyki oraz w procesie doskonalenia czynnych nauczycieli

Chcąc przedyskutować koncepcję i rolę praktyk w kształceniu nauczycieli matematyki, trzeba najpierw wyraźnie określić, o jaki poziom nauczania matematyki chodzi oraz odpowiedzieć sobie na szereg pytań związanych z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli matematyki dla tego poziomu w Polsce. Pozwoli to na odniesienie się do stanu faktycznego, a także na zaproponowanie rozwiązań, które mają szanse realizacji w aktualnej sytuacji organizacyjno - prawnej. Poruszane w tym artykule problemy dotyczą kształcenia nauczycieli matematyki pracujących w starszych klasach szkoły podstawowej (klasy IV – VI), w gimnazjum i w szkole średniej. Nie odniesiemy się jednak do całej bogatej problematyki z tym związanej, a jedynie do wybranego aspektu, jakim jest miejsce i rola praktyk pedagogicznych w tym kształceniu w zmieniających się warunkach cywilizacyjnych.

Podstawowe pytanie, od którego rozpoczniemy, to: kim ma być nauczyciel matematyki na rozważanym poziomie nauczania? Zofia Krygowska² w swoim *Zarysie Dydaktyki Matematyki* daje taką odpowiedź: „To ma być matematyk, specjalista w dziedzinie nauczania matematyki”. Przyjmując to za punkt wyjścia widzimy, że przygotowanie kandydata do zawodu nauczyciela matematyki dotyczy więc zasadniczo dwóch zakresów:

- przygotowania kierunkowego, związanego z matematyką, rozumianą zarówno jako dyscyplina naukowa jak i przedmiot nauczania,
- przygotowania pedagogicznego, związanego z rozumieniem procesów uczenia się i nauczania w odniesieniu do matematyki, na rozważanych poziomach rozwoju uczniów.

Podkreślmy, że naszym zdaniem, kształceniem nauczycieli matematyki powinny zajmować się te uczelnie, które w ramach swojej struktury posiadają nie tylko jednostki (zakłady, katedry, instytuty), których problematyka naukowa dotyczy samej matematyki, ale także i takie, których działalność i specjalizacja naukowa (dydaktyka matematyki) są ściśle związane z procesem nauczania - uczenia się matematyki, na danym poziomie kształcenia. Nie może więc być tak, że np. uczelnia techniczna, rolnicza czy ekonomiczna, w składzie której działa jednostka usługowa

² Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, tom I, WSiP, Warszawa 1977.

prowadząca zajęcia z matematyki na innych specjalnościach, też otwiera kierunki kształcące nauczycieli matematyki.

W związku ze zmianami cywilizacyjnymi we współczesnym świecie, w tym także w Polsce, w każdym z tych zakresów czekają w najbliższym czasie na nauczycieli nowe problemy, które trzeba będzie szybko rozpoznać, a na związane z tym wyzwania trzeba będzie odpowiednio szybko reagować i rozwiązania uwzględniać w procesie kształcenia nauczycieli.

Zauważmy, że dokonują się **zmiany w samej matematyce**, zarówno jeżeli myślimy o **dyscyplinie naukowej**, jak i o **przedmiocie nauczania**.

Fakt istnienia Internetu stwarza możliwość szybkich kontaktów pomiędzy naukowcami pracującymi w różnych krajach nad podobną problematyką i ułatwia śledzenie na bieżąco postępów prac badawczych. Konieczność sprawnego porozumiewania się badaczy pracujących w danej gałęzi matematyki wymusza pewne **standardy tej komunikacji, zwłaszcza, że dotyczy ona ogromnych strumieni wymienianych informacji**, do których użytkownicy, nawet chcąc tylko mieć dostęp, muszą się zastosować, nie mówiąc już o naukowcach różnych specjalności, chcących brać aktywny udział w prowadzonych badaniach. Efektem jest np. coraz większa **rola języka angielskiego, jako nowego standardu tej komunikacji**. Z kolei nieustanny **rozwój technologii informacyjnych** dostarczający potężnych narzędzi obliczeniowych, coraz mocniejsze komputery oraz możliwości podziału pracy z wykorzystaniem komputerów osobistych, pozwalają na rozwiązywanie coraz bardziej złożonych i skomplikowanych problemów. Nowe rozwiązania technologiczne wymagają od wszystkich użytkowników pewnego poziomu wiedzy i umiejętności, dotyczących **głębszej niż dotychczas kultury matematycznej i informatycznej oraz znajomości podstawowej terminologii**, wobec konieczności stosowania się do powszechnie przyjmowanych standardów.

Już w tej chwili liczące się prace matematyczne w ogromnej większości publikowane są, jako **standard, w języku angielskim**. Jest to także język, który przeważa na konferencjach naukowych (choćby jeszcze obok innych, takich jak np. rosyjski, hiszpański czy francuski).

Możliwości swobodnego podróżowania do wielu krajów również **wzmacniają rolę języka angielskiego, jako standardu** w komunikacji i powodują, że jego nauczanie staje się coraz powszechniejsze na wszystkich szczeblach edukacji.

Ma to jednak także negatywne konsekwencje społeczne. Z przykrością trzeba odnotować fakt, iż w Polsce ogromny zalew potocznego słownictwa angielskiego w telewizji, prasie, reklamach czy biznesie, wypierającego język polski, nie wywołuje znaczących protestów ludzi kultury i decydentów. Również często dosłowne, błędne tłumaczenia z języka angielskiego, używane przez młodych ludzi jako słowa – wytrychy, nieudolnie maskują ubóstwo językowe. Ale chociaż protesty przeciw zaśmiecaniu języka polskiego i posługiwaniu się mieszanym polsko-angielskim slangiem to zagadnienie ważne, nie będziemy tutaj się nim zajmować.

Niestety, przy obecnych standardach nauczania języka angielskiego, w podstawowych programach nauki tego języka nie jest uwzględniane nawet elementarne słownictwo matematyczne, gdy tymczasem znajomość podstawowych terminów i zwrotów matematycznych w języku angielskim jest niezbędna dla każdego studenta matematyki. Aby ukończyć studia i napisać pracę magisterską potrzebna jest umiejętność choćby biernego posługiwania się tym językiem, pozwalająca na czytanie ze zrozumieniem prac matematycznych, nawet jeżeli student nie aspiruje do kariery naukowej. Dla studentów matematyki pewnym rozwiązaniem jest tu obowiązujący na studiach lektorat języka angielskiego, który w pewnym stopniu uzupełnia specjalistyczne słownictwo w języku angielskim. Zauważmy jednak, że znajomość podstawowego słownictwa matematycznego, a także informatycznego jest niezbędna nie tylko dla studentów matematyki, ale dla wszystkich studiujących, ze względu na informatyzację ogarniającą coraz bardziej wszystkie dziedziny życia. Jest oczywiste, że w pewnym momencie pojawią się pytania o użyteczność nauczania matematyki w szkole bez wprowadzania podstawowego słownictwa angielskiego i z drugiej strony pytania o przydatność znajomości języka angielskiego bez podstawowego, elementarnego słownictwa matematycznego czy informatycznego.

Wspomniana wyżej informatyzacja wielu dziedzin życia przyspieszy wydatnie te procesy, co miało już miejsce w przeszłości. Przypomnijmy, że wprowadzenie kalkulatorów elektronicznych spowodowało także znaczące **zmiany w treściach programowych** z matematyki, nauczanych w szkole. Liczne algorytmy rachunkowe oraz procedury stosowane w obliczeniach utraciły – wobec możliwości, jakie oferują kalkulatory elektroniczne – rację bytu i zostały usunięte z programów (np. cały

rachunek logarytmiczny z wykorzystaniem tablic logarytmicznych, suwak logarytmiczny jako narzędzie obliczeniowe czy złożone algorytmy rachunkowe dotyczące np. obliczania pierwiastków kwadratowych z liczb naturalnych sposobem pisemnym). Już w tej chwili istnieją programy pozwalające na wykonywanie przekształceń algebraicznych i znajdowanie rozwiązań równań i nierówności bez konieczności prowadzenia uciążliwych przekształceń. Przyszłość przyniesie z pewnością nowe narzędzia i nowe rozwiązania w tym zakresie. Od człowieka, który będzie posługiwał się tymi urządzeniami w przyszłości będzie się wymagało większej kultury matematyczno - informatycznej, niż obecnie.

W odniesieniu do tych zagadnień można sformułować pewne wnioski:

- Przygotowanie matematyczne przyszłych nauczycieli matematyki będzie się zmieniało zarówno ze względu na zmiany w samej matematyce, jak i ze względu na nowe narzędzia wykorzystywane w pracy matematyka.
- Tak jak kalkulator elektroniczny wyparł ze szkoły sporo algorytmów pisemnych, nie mówiąc już o biegłości w wykonywaniu takich operacji, tak w niedalekiej przyszłości zagadnienia związane z wykonywaniem nawet trudnych, ale zalgorytmizowanych przekształceń algebraicznych i operacji przejmą odpowiednie **urządzenia elektroniczne** (komputery), łatwo dostępne i zminiaturyzowane, ale stosowanie których nie będzie możliwe bez pewnego poziomu kultury matematyczno - informatycznej.
- Można prognozować, że logika, zagadnienia związane z poprawnością rozumowań i umiejętnością wykorzystywania zaawansowanych narzędzi elektronicznych oraz wyższy poziom ogólnej kultury matematyczno – informatycznej, będą odgrywały coraz większą rolę w przygotowaniu obywatela do dobrego funkcjonowania we współczesnym mu świecie.
- Umiejętność posługiwania się podstawowym słownictwem matematyczno – informatycznym w języku angielskim będzie niezbędnym standardem podstawowego wykształcenia w każdej specjalności.

Zmiany dotkną również samego procesu nauczania – uczenia się i to we wszystkich aspektach z tym związanych, co w wielu krajach można obserwować już dziś. Elektroniczne dzienniki lekcyjne, elektroniczne podręczniki, tablice interaktywne, Internet masowo wykorzystywany jako

źródło informacji – to stwarza nowe możliwości, które trzeba będzie sukcesywnie wdrażać, ale również niesie ze sobą pewne zagrożenia, na które systemy powszechnej edukacji powinny reagować.

Zmiany zachodzą także w **poznawaniu procesów uczenia się, w organizacji szkoły i pracy w klasie** oraz poza nią, w sposobach kontroli i oceny postępów uczniów. Już dziś tzw. neurodydaktyka i stosowane w tym podejściu metody badawcze³ (np. eye-tracking) zajmują istotne miejsce na liście badań nad procesami uczenia się czy rozwiązywania problemów. Elektroniczne dzienniki klasowe, możliwość elektronicznego kontaktu nauczyciela z rodzicami czy elektroniczne podręczniki to już często rzeczywistość szkolna. Potężne zasoby Internetu postawione do dyspozycji nauczyciela wspierają jego działania, ale także często stawiają go w trudnej sytuacji, gdy np. po otrzymaniu zadania do rozwiązania, uczniowie prawie natychmiast znajdują gotowe rozwiązanie w zasobach Internetu.

Wielkie **migracje** i to zarówno polityczne, jak i ekonomiczne, których początki są już dobrze widoczne, wpłyną też na zmiany w społeczeństwie, co niewątpliwie spowoduje pojawienie się w szkolnictwie specyficznych trudności, które w wielu innych państwach świata są znane od dawna.

Rozważmy taki przykład: W klasach pojawiają się uczniowie słabo mówiący i piszący po polsku, których być może ubiór, zachowanie, sposoby reagowania na trudności różnią się radykalnie od tego, do czego byliśmy przyzwyczajeni do tej pory. Trzeba się będzie z nimi porozumiewać. W jakim języku? Być może w angielskim? Czy nauczyciel matematyki będzie do tego przygotowany?

Szkoła będzie w przyszłości pełnić rolę swoistego „**barometru**” **zmian**, oraz „**systemu wczesnego ostrzegania**”, pozwalającego na adekwatne do sytuacji reakcje i wystarczająco wczesne decyzje dotyczące ewentualnych zmian. Będą potrzebne nowe rozwiązania, które trzeba wypracowywać od momentu, gdy pierwsze oznaki tych zmian pojawią się w szkole. Konieczne więc będą kolejne zmiany programów nauczania i programów matematycznego kształcenia nauczycieli.

³ M. Sajka, R. Rosiek, *Solving problem by students with different mathematical abilities. A comparative study using eye-tracking*. CERME 9, Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME, Praga 2015, s. 1752 – 1758.

Koncepcja praktyk a nowe wyzwania edukacyjne

Po opisanym krótko kontekście zachodzących zmian, chcemy przypomnieć pewną koncepcję organizacji tzw. praktyk pedagogicznych śródrocznych, stanowiących przygotowanie studentów do praktyki ciągłej. Przedstawiona poniżej organizacja takich praktyk mogłaby stanowić dobry „barometr” zachodzących zmian i pełnić rolę wspomnianego wyżej „systemu wczesnego ostrzegania” o zmianach w warunkach, w jakich przebiega nauczanie. Ta koncepcja była wypracowana⁴ i stosowana z sukcesem⁵ w WSP (potem kolejno AP i UP) w Krakowie przez wiele lat.

Przygotowanie studentów do praktyki ciągłej

W tradycyjnej koncepcji rola nauczyciela – opiekuna praktykantów na praktyce ciągłej sprowadzała się do prezentowania swoistego „wzorca” postępowania, którego powielanie przez młodych adeptów nauczania mogłoby stanowić wystarczające narzędzie do ich późniejszej pracy w szkole. Nie będziemy tu przedstawiać argumentów na rzecz potrzeby praktyk w kształceniu nauczycieli, gdyż jest to oczywiste, natomiast postawimy pytanie, czy idący na praktykę student, znajdzie tam odpowiedni „wzorzec”. Niestety w aktualnych warunkach kształcenia nie zawsze są to dobre „wzorze”, a szybko zachodzące zmiany w procesach edukacyjnych stawiają wystarczalność tego typu przygotowania pod znakiem zapytania. Również nauczyciel opiekujący się praktykantem nie zawsze wie, z jaką wiedzą i przygotowaniem przychodzą praktykanci; na co zwrócić uwagę, jakie postawić wymagania, z czym zapoznać praktykanta, czego od niego można wymagać, itp. Bywa, że nauczyciel – opiekun praktyk negatywnie reaguje na próby wprowadzania przez studentów nowych pomysłów czy rozwiązań w przygotowywanych przez niego lekcjach, argumentując to swoim dotychczasowym doświadczeniem. Idea przedstawianej tu koncepcji opiera się również na przekonaniu, że aby praktyka ciągła spełniła dobrze swoje zadanie w procesie kształcenia studenta, przyszłego nauczyciela matematyki, to powinien on do niej być właściwie przygotowany, by w razie potrzeby potrafił podjąć merytoryczną dyskusję z nauczy-

⁴ B. J. Nowecki, *Praktyki pedagogiczne jako jeden z elementów przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Kieleckie Studia Matematyczne 6. Dydaktyka matematyki”, WSP Kielce 1990, s.177 -181.

⁵ B. J. Nowecki, *O dydaktyce matematyki i kształceniu nauczycieli*, „Studia z Dydaktyki Matematyki”, Tom 5, Wydawnictwo NOVUM, Płock 2010, s. 53 – 67.

celem, broniąc swego zdania. Praktyki śródroczne, których koncepcję tu omawiamy, pełnią także rolę takiego przygotowania.

Opis koncepcji

Przygotowanie do praktyki ciągłej miało formę jednosemestralnych zajęć w wymiarze 6 godzin tygodniowo dla studenta (tzw. **praktyka śródroczna**, na którą rezerwowano jedno przedpołudnie w tygodniu – np. wtorek). Sześć godzin tygodniowo w trakcie trzeciego semestru było ukierunkowane na praktykę w szkole podstawowej i w gimnazjum, 6 godzin tygodniowo w trakcie siódmego semestru było ukierunkowane na praktykę w liceum.

Organizacja zajęć w grupie studenckiej wyglądała następująco:

Zajęcia odbywają się w niewielkiej grupie 5 – 7 osobowej pod kierunkiem pracownika uczelni, specjalisty z zakresu dydaktyki matematyki, mającego przynajmniej pięcioletni staż pracy w szkole (tzw. **opiekun grupy**). Studenci spędzają w tym dniu 6 godzin w szkole.

Podczas **pierwszego miesiąca** tych zajęć studenci przez **pierwsze cztery godziny** spędzane w szkole **hospitują** a następnie **szczegółowo omawiają** dwie lekcje prowadzone przez etatowego nauczyciela danej szkoły, w jego obecności i pod kierunkiem opiekuna grupy. Po miesiącu **pierwsze dwie lekcje** prowadzą kolejno wybrani studenci, pozostali hospitują i **na kolejnych dwóch** godzinach omawiają te lekcje, tak jak poprzednio. Scenariusz, konspekt czy plan takiej lekcji jest w ciągu poprzedzającego ją tygodnia **dwukrotnie omawiany i dyskutowany na indywidualnych konsultacjach z opiekunem grupy** i przez niego zatwierdzany.

Kolejne dwie godziny, przez cały semestr, studenci spędzają w szkole i pod kierunkiem etatowego nauczyciela zapoznają się z różnymi aspektami działań i pracy nauczyciela w szkole. W szczególności zapoznają się z różnego rodzaju dokumentacją prowadzoną w szkole (np. dziennik lekcyjny i jego prowadzenie, arkusze ocen, świadectwa), z działalnością i pracą Rady Pedagogicznej, organizacją wywiadówek i zebrań z rodzicami, zajęć kółek przedmiotowych i organizacji młodzieżowych działających w szkole, itp..

Zalety przedstawionej organizacji praktyk śródrocznych

Taka organizacja praktyki śródrocznej, traktowanej jako przygotowanie studentów do praktyki ciągłej pozwala z jednej strony na **transfer wiedzy i doświadczeń pedagogicznych** czynnych nauczycieli do ośrodków teoretycznej refleksji nad problematyką matematycznego kształcenia, jakimi powinny być zakłady dydaktyki matematyki w uczelniach kształcących nauczycieli. Z drugiej strony stwarza to szanse na bezpośredni **transfer do szkoły nowych rozwiązań dydaktycznych** i wniosków z badań dotyczących nauczania matematyki, wypracowywanych przez międzynarodową wspólnotę dydaktyków matematyki, a prezentowanych na konferencjach i w publikacjach naukowych. Poprzez opracowywanie, przeprowadzanie i omawianie przygotowywanych przez studentów pod kierunkiem pracowników naukowych, scenariuszy lekcji, te rozwiązania mają szansę na praktyczną weryfikację w naszych warunkach szkolnych.

Tak organizowana praktyka śródroczna stanowi rodzaj **sprężenia zwrotnego**, które pozwala na stosunkowo szybkie dostrzeganie pojawiających się w rzeczywistej praktyce szkolnej problemów i odpowiednią na nie reakcją. Zaangażowanie czasowe pracownika naukowego (4godziny w szkole i dwukrotne konsultacje na uczelni) pozwala na szybkie i bezpośrednio zapoznawanie się z pojawiającymi się problemami. Może to być też źródło sensownej i potrzebnej tematyki badawczej z zakresu dydaktyki matematyki. Praca z małymi grupami studentów pozwala na ograniczenie perturbacji spowodowanych hospitacjami i swobodną dyskusję przy omawianiu lekcji. Dla dobrego funkcjonowania tej koncepcji wymagana jest ścisła współpraca na linii nauczyciel szkoły - uczelnia wyższa, co z jednej strony jest dodatkowym obciążeniem zarówno dla pracowników uczelni, jak i nauczycieli – praktyków, ale z drugiej jest realnym źródłem problematyki badawczej, ważnej społecznie.

Sądzymy, że szkoła ma tu do odegrania ogromną rolę w procesach integracyjnych, a przeprowadzane z sukcesem eksperymenty dydaktyczne w nauczaniu matematyki z wykorzystaniem teorii wielorakich inteligencji, a więc oparte na indywidualizacji nauczania ukierunkowanego na zdiagnozowane predyspozycje poszczególnych uczniów i wzmocnienie ich wiary we własne siły, stwarzają nadzieję na sukces pedagogiczny w tych działaniach.

Zauważmy, że realizacja tej koncepcji w praktyce wymaga dodatkowego zaangażowania czasowego pracownika naukowego uczelni (4godziny dodatkowych zajęć w szkole i dwukrotne konsultacje ze studentami na uczelni), a zwiększona liczba grup, ze względu na małą liczbę studentów w grupie, może generować dodatkowe koszty. Zachodzi też konieczność znacznie bardziej ścisłej współpracy na linii nauczyciel - uczelnia wyższa kształcąca nauczycieli, co jest dodatkowym obciążeniem czasowym zarówno dla pracowników uczelni, jak i nauczycieli – praktyków. Sądzymy jednak, że te niewielkie niedogodności są nieistotne wobec wymiernych korzyści z realizacji tej koncepcji praktyk śródrocznych.

Bibliografia:

1. Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki*, WSiP, tom I, Warszawa 1977.
2. Nowecki B. J., *Praktyki pedagogiczne jako jeden z elementów przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Kieleckie Studia Matematyczne 6. Dydaktyka Matematyki”, WSP, Kielce 1990.
3. Nowecki B. J., *O dydaktyce matematyki i kształceniu nauczycieli*, „Studia z Dydaktyki Matematyki”, Tom 5, Wydawnictwo NOVUM, Płock 2010.
4. Sajka M., Rosiek R., *Solving problem by students with different mathematical abilities. A comparative study using eye-tracking*. CERME 9, Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME, Praga 2015.
5. Zawadowski W., *Matematyka potrzebuje znaczeń*, *Nauka w Polsce*, serwis PAP poświęcony nauce z dnia 26.12.2010

Renata Witer

„WEWNĘTRZNE DZIECKO” OBECNE W CZŁOWIEKU DOROSŁYM. ROZWAŻANIA NAD ŻYCIEM I DZIAŁALNOŚCIĄ JANUSZA KORCZAKA

Streszczenie

Tekst prezentuje korelacje pomiędzy osobą i działalnością Janusza Korczaka w odniesieniu do obecnego w każdym z nas tzw. „wewnętrznego dziecka”, towarzyszącego człowiekowi w trakcie całego jego życia. Zwrócono uwagę na te elementy biografii, które miały znaczący wpływ na podejmowane przez Starego Doktora działania oraz tematykę twórczości literacko-pedagogicznej. Przedstawiono nowatorską, jak na początek XX wieku, personalistyczną koncepcję dziecka i jego praw. Zwrócono uwagę na Korczakowską ideę pracy nad własnym rozwojem, jako postawę habitualną, ukierunkowaną na pogłębianie wiedzy i poszerzanie zainteresowań w trakcie całego życia człowieka.

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, pedagogika, dziecko, prawa dziecka, edukacja dorosłych

"Inner Child" present in human adult. Reflections on life and work of Janusz Korczak

The text concentrates on correlation between Janusz Korczak's personality and activity, especially on his works regarding the so-called 'inner child' which accompanies every human. It focuses on the elements of his biography that had a significant impact on his following activities both pedagogical and literary. At the same time it presents an innovative concept of a child and its rights. Moreover it pays attention to Old Doctor's pursuit of constant personal development.

Key words: Janusz Korczak, pedagogy, education, child, children's rights, adult education

Wprowadzenie

W powszechnej świadomości osoba Janusza Korczaka postrzegana jest głównie poprzez pryzmat jego działalności lekarskiej, pisarskiej czy pedagogicznej ukierunkowanej i skoncentrowanej na dziecku, jako pełnowartościowej osobie. Towarzyszenie mu w procesie rozwoju fizycznego i psychicznego, motywowanie do odpowiedzialnego i świadomego samostanowienia o swoim życiu powinno prowadzić do budowania społeczeństwa opartego na takich wartościach jak człowieczeństwo, prawda i uczciwość. Widzimy, zatem bardzo silną zależność, a wręcz związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy okresem dzieciństwa a formą i treścią życia już w wieku dojrzałym.

W odniesieniu do nowatorstwa koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka nie można oprzeć się wyłącznie na analizie jednokierunkowej, która w sposób naturalny osadzona na linii chronologicznej, postrzega dziecko, „jako zmierzające ku dorosłości”, stające się „pełną osobą” dopiero na przestrzeni kolejnych dekad życia. Janusz Korczak w licznych wypowiedziach dobitnie powtarzał, „że dzieci są ludźmi, w duszy ich są zadatki tych wszystkich myśli i uczuć, które my posiadamy”¹. W tym miejscu należy zapytać o obecność i wpływ owego „wewnętrznego dziecka” na samego Doktora, a następnie o wynikające stąd odniesienia do twórczości pisarskiej i podejmowanych działań wychowawczo-pedagogicznych. Powyższe pytanie wpisuje się również w zakres badań z dziedziny andragogiki; szukamy przecież odpowiedzi u osoby w wieku dojrzałym, która kształtowanie siebie, swój wewnętrzny rozwój traktowała, jako elementarną powinność, a jednocześnie przywilej człowieka.

Czas poszukiwań

W publikowanej od lutego 1907 roku na łamach *Przeglądu Społecznego* powieści *Szkola życia* Korczak pisze: – „Z pracy zrobimy święte misterium – ucztę dostojną – damy jej lot radosny – przybierzemy w szatę królewską. – Tęczę przenikniętej dumną myślą pracy zawiesimy na jasnym niebie życia. – Pracę pić będzie ludzkość jak napój czysty, uzdrawiający – z kryształowego pucharu. – Słoneczna, celu świadoma – mocna, z granitu wykuta. – I turniej rycerzy ducha o pierwszeństwo. – I

¹ J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, [w:] *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, (oprac.) M. Falkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 13.

śmierć dla tej dzisiejszej, niewolniczej, narzuconej, kłamliwej, sprzedanej”². Widzimy tu podniesienie pracy do idei przewodniej życia, przypisanie jej atrybutów sakralnych, królewskich, leczniczych, a jednocześnie osadzenie w konkretnych realiach bytu otaczającego nas świata: twardości granitu, radości słońca oraz mowy – symbolu ludzkiej wspólnoty, a również rywalizacji szlachetnych serc, by dać z siebie jak najwięcej dla innych. Nawet, jeśli pobrzmiwa tu echo pozytywistycznej idei przywrócenia niepodległości kraju codzienną, sumienną pracą, Autor kieruje nas raczej ku kreowanej przez siebie wizji przyszłego świata. Musi on zostać poddany reformie, ale - co może budzić zdumienie i czego nie spotkamy w pismach innych współczesnych mu myślicieli – poprzez reformę wychowania skupioną na osobie dziecka i jego prawach³. Profesor Andrzej Mencwel analizując kształtowanie koncepcji pedagogicznej Korczaka w pierwszej dekadzie działalności i następnie jej zinstytucjonalizowanie w postaci Domu Sierot i Naszego Domu podkreśla, że zasady funkcjonowania obu zakładów stanowiły ewenement na mapie placówek wychowawczych w Europie i w świecie⁴.

W dalszej części *Szkoły życia* czytamy: ”Zbudujemy szkołę, gdzie wychowawcy nie będą się uczyli martwych liter z martwej bibuły, gdzie natomiast uczyć się będą tego, jak ludzie żyją, czemu tak żyją, jak inaczej żyć można, co umieć i czynić należy, by żyć pełnią wolnego ducha”⁵. Janusz Korczak prezentuje swój życiowy program, obiecuje przyszłym współpracownikom przestrzenie kreatywnej wolności, które w wewnętrznych poszukiwaniach stały się już jego doświadczeniem. W roku 1889 pisze, że „celem życia może być praca dla innych, nigdy dla siebie, myśl o szczęściu innych, nigdy o szczęściu osobistym. Kto się zasklepi we własnych myślach i uczuciach, we własnych wygodach i goryczach, bo patrzy na swą duszę, jakby ona była światem całym (...) – ten jest godzien litości, on nigdy nie dozna silnych wzruszeń szczęścia”⁶. W kontekście całokształtu podejmowanych przez Starego Doktora zadań powyższy

² J. Korczak, *Dzieła. Sława. Opowiadania*, (red.) A. Lewin i in, t. 6, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996, s. 13.

³ J. Korczak, *Dzieła. Sława. Opowiadania*, (red.) A. Lewin i in, t. 6, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.

⁴ [Mencwel A., *Janusz Korczak i ewolucja jego poglądów wychowawczych*, <http://www.2012korczak.pl/node/502>] (dostęp 17.03.2017).

⁵ J. Korczak, *Dzieła. Sława. Opowiadania*, (red.) A. Lewin i in, t. 6, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996, s. 13.

⁶ J. Korczak, *Cel życia*, „Czytelnia dla Wszystkich”, nr 45, s. 12.

wniosek wydaje się oczywisty. Wychwycenie elementów autobiograficznych w całym dorobku pisarskim – szczególnie dotyczących okresu dzieciństwa – dowodzi jednak, że wysoki etos pracy, dojrzałość emocjonalna i głęboka empatia społeczna były przede wszystkim owocem długoletniej pracy nad sobą, poszukiwań oraz stawianych sobie wymagań i zadań do realizacji.

Do pierwszego wydania *Króla Maciusia Pierwszego* w roku 1922, sam Autor polecił dołączyć swoje zdjęcie w wieku lat dziesięciu⁷. Widzimy na nim starannie ubranego, skupionego w sobie chłopca, jednak o smutnym wyrazie twarzy. Wychowany w dostatnim domu wziętego adwokata, w otoczeniu niań, odseparowany od rówieśników ogląda ich zabawy na podwórku przez okno, żyje w kokonie bezpieczeństwa materialnego. Pogłębiająca się choroba psychiczna ojca i jego samobójcza śmierć doprowadzą do rodzinnej tragedii. Odtąd osiemnastoletni Henryk Goldszmit zmuszony będzie stać się żywicielem rodziny i łączyć naukę z pracą korepetytora. Wybór studiów medycznych, rozwijający się talent pisarski, stopniowe określanie własnej tożsamości poprzez kontakty ze środowiskiem literackim i socjalistycznym a przede wszystkim praktyka pediatria w środowiskach warszawskiej biedoty na Powiślu ukształtują przyszłego Przyjaciela Dzieci⁸.

Określone ramy artykułu nie pozwalają na szczegółowe prześledzenie wewnętrznej drogi młodego Henryka, zanim ostatecznie sprecyzował on swoje życiowe credo. Lektura spuścizny literackiej, a szczególnie *Pamiętnika* pozwala wnioskować o wielotorowości poszukiwań prowadzonych w wewnętrznym zmaganiu z przeciwnościami życia⁹. W *Dziecku salonu* czytamy: „kiełkuje w mej duszy coś nowego, co mnie z niewiadomym mocno splata, co dopiero żyć poczyna, a będzie silne, dopiero lekko drgnęło, a przeniknie, ogarnie, wchłonie i wolę mi pozostawi (...). Jeśli to iskra mała, która się żarzy, należy ją podsycać, by nie zagaśła (...). Rośnij maleństwo, choć mi nie przyniesiesz szczęścia; aleś mi tak bliskie i drogie i wiele przecierpiałem, zanim szepnęłoś, że jesteś – Jam ciebie szukał, a ty czemu tak późno, tajemnico maleńka, ukochana,

⁷ J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, Wydawnictwo Ibis, Poznań 2016.

⁸ J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 102-103.

⁹ J. Korczak, *Pamiętnik*, [w:] Korczak J. *Fragmety utworów*, (oprac.) D. Stępniewska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 198 – 237.

poranna? Życie bez ciebie było mi jednym akordem (...) – wszystko (było mi) szare”¹⁰. Na podstawie tej oraz przytoczonej powyżej wypowiedzi z roku 1899, mamy prawo postrzegać blisko trzydziestoletniego wówczas Korczaka, jako osobę o spójnej, dojrzałe ukształtowanej osobowości. Łącząc ten wniosek z mapą podejmowanych równolegle zadań opiekuńczo-wychowawczych, otrzymujemy obraz człowieka dojrzałego psychicznie i społecznie.

Jeśli dojrzałość klasyfikować „przez pryzmat pełnionych ról społeczno-zawodowych, to możemy zgodzić się, że człowiek staje się dorosłym wówczas, gdy jest podmiotem działalności, gdy przejmuje odpowiedzialność za siebie i swoje czyny, sam decyduje o swoich planach życiowych i potrafi przezwyciężać trudności związane z ich realizacją”¹¹. W powyższej charakterystyce dominują słowa „odpowiedzialność” i „samodzielność”, przyjrzyjmy się zatem kolejnym etapom kształtowania tych cech u Korczaka.

Siła wspólnoty i radość tworzenia

W pierwszym okresie życia Korczak skupia się głównie na pełnieniu praktyki lekarza pediatry, działalności publicystycznej i literackiej, pracy wychowawcy kolonijnego w Michałowce i Wilhelmówce oraz poszerzaniu wiedzy pedagogicznej podczas wielomiesięcznych pobytów w Berlinie, Paryżu i Londynie. Z zagranicy wraca z obserwacjami pracy szpitali i placówek wychowawczych oraz po kwerendach w bibliotekach i czytelnich akademickich. Wycieczka do miejscowości Forest Hill pod Londynem, dwóch sierocińców dla chłopców i dziewcząt, wywrze na nim szczególne wrażenie. Rozwiązania architektoniczne domów i ich otoczenia oraz warsztaty rzemieślnicze, gdzie dzieci przygotowywane były do samodzielnego życia poprzez pracę i naukę starał się będzie przenieść na grunt polski. Rok 1912 stanowi przełomową cezurę krystalizowania się życiowej drogi Janusza Korczaka¹². Od października tegoż roku 85 żydowskich dzieci zamieszka bowiem w nowo powstałym Domu Sierot przy ul. Krochmalnej 92 na warszawskiej Woli. Nowoczesne warunki sanitarne, przestronne sypialnie i świetlice, a przede wszystkim koncepcja

¹⁰ J. Korczak, *Dziecko salonu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980, s. 210.

¹¹ R. Kałużny, *Zmienność ról społeczno – zawodowych człowieka we współczesnym świecie jako zagrożenie tradycyjnej dorosłości*, „Edukacja Dorosłych” nr 1/74, s. 125.

¹² J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 143.

wychowawcza szczegółowo opracowana we współpracy z główną wychowawczynią domu Stefanią Wilczyńską stworzą z tego miejsca swoiste laboratorium pracy z dzieckiem¹³.

Korczak wciąż dopracowuje koncepcję wychowawczą, w literaturze przedmiotu szuka wiedzy i sugestii innych pedagogów. Nowatorskie ujęcie idei osoby dziecka i okresu dzieciństwa to suma poszukiwań, setki codziennych obserwacji zachowań dzieci podczas wizyt lekarskich, a także własnych przemyśleń. Ich pokłosie znajdziemy w *Dziecku salonu* czy *Jak kochać dziecko*, publikacjach adresowanych przede wszystkim do rodziców i wychowawców. Formując młodych współpracowników kładzie nacisk na wewnętrzną spójność osobowości, uświadamia im obecność ich „wewnętrznego dziecka”, mówiąc: „bądź sobą, szukaj własnej drogi, poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznawać. (...) Sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”¹⁴. W tym miejscu można postawić hipotezę, że Autor ma na myśli dwie istotne kwestie natury psychologiczno-wychowawczej. Uświadomienie wychowawcom znaczenia owej „dziecięcości” postrzega jako, ważny pomost w nawiązaniu kontaktu z podopiecznymi i swoisty kod dostępu do zrozumienia problemów wychowanków. I druga kwestia, którą współcześnie potocznie nazwalibyśmy „przepracowaniem własnych problemów”, czyli psychoterapią przebytą jeszcze przed podjęciem pracy pedagogicznej. Dowodem troski o harmonijny rozwój dzieci jest czujność Starego Doktora w kwestii przyjmowania jedynie kompetentnych współpracowników, dopuszczenie do pracy w Domu Sierot opiekunów cechujących się nie tylko wysokim poziomem empatii, ale przede wszystkim osób psychicznie dojrzałych, które nie będą przenosiły własnych uprzedzeń i subiektywnych opinii na grunt merytorycznej pracy. Oczywiście jest to tylko hipoteza, na osobę Korczaka patrzymy przecież przez pryzmat całego stulecia. W literaturze tematu bardzo często podkreślana jest troska Korczaka o staranny dobór kadry pedagogicznej w prowadzonych ośrodkach. Musiały to być osoby dobrze znające ideę Korczakowską, najczęściej byli to wychowankowie prowadzonych placówek¹⁵. Powyższy cytat dowodzi jednocześnie, że sam Doktor miał świadomość obecno-

¹³ Tamże, s. 145 - 150.

¹⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. *Internat*, [w:] Korczak J. *Wybór pism*. *Internat*. *Kolonie letnie*. *Dom sierot*, (red.) I. Newerly, t. 3, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958, s. 210.

¹⁵ A. Mencwel, *Janusz Korczak i ewolucja jego poglądów wychowawczych*, <http://www.2012korczak.pl/node/502> (dostęp 17.03.2017).

ści i znaczenia swego „wewnętrznego dziecka”, które cechuje autentyczność i prostolinijność.

We wcześniejszym fragmencie przytoczyliśmy funkcjonującą w życiu społecznym definicję dorosłości. W tym miejscu należy sprecyzować kilkakrotnie już przywoływane pojęcie „wewnętrznego dziecka obecnego w dorosłym”. Za sztandarowe cechy „dzieciństwa” zwykło się w powszechnym rozumieniu uważać przede wszystkim: otwartość, szczerłość i prostotę, jego przeciwieństwem zaś jest infantyizm – postawa cechująca się egotycznym skoncentrowaniem na osiągnięciu własnych partykularnych celów. Do świata dziecka wyraźnie przynależą również nadzieja i zaufanie. Za największą krzywdę wyrządzoną wkraczającemu w świat człowiekowi należy uznać odebranie mu tych przestrzeni przez wyrządzenie mu zła moralnego czy fizycznego. W próbie odróżnienia obu postaw pomocne będzie posłużenie się pojęciem „sieroctwa”. Osoba infantylna oczekuje zwracania na siebie uwagi i wymusza je na otoczeniu, można nawet powiedzieć, że w syndromie wyuczzonej bezradności krzyczy do świata: „jestem osierocony, pokochaj mnie, zauważ mój ból!”. Obserwacja życia społecznego dowodzi, że wewnętrzne sieroctwo często znamionuje ludzi bez względu na wiek metrykalny. Postawa ta dominuje przede wszystkim współcześnie, trudno jednak odmówić jej żywotności również w początkach ubiegłego stulecia, czego najlepszym dowodem jest ogromne zaangażowanie samego Korczaka i jego obszerne piśmiennictwo o tematyce społecznej. Scalenie ziem polskich po latach zaborów pod względem administracyjnym, gospodarczym i kulturowym stanowiło ogromne wyzwanie logistyczne. Ówczesna literatura i publicystyka często podejmowały problemy społeczne, aby informować, ale i kształtować mentalność społeczeństwa, wskazywać na właściwe wzorce zachowań moralnych i społecznych.

Spuścizna pedagogiki Korczakowskiej wskazuje, że przyszłość dziecka skrzywdzonego można pokierować także na tory konstruktywnego rozwoju. O ile bowiem „podstawowe warunki życia wpływają na rozwój charakteru i choć natura ludzka nie jest biologicznie ustabilizowana, to posiada ona własną dynamikę, będącą aktywnym czynnikiem procesu społecznego”¹⁶. Do Domu Sierot „dzieci przychodziły z dżungli życia,

¹⁶ E. Fromm, *Charakter a proces społeczny*, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, (red.) Mencwel A., tłum. O. i A. Ziemilscy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 294.

z ubogich dzielnic, gdzie panoszyła się prostytutka, poniżenie i bezwzględność. Dzieci te przynosiły ze sobą lęki i obawy, nawyki samoobrony przed dorosłymi, nieufność w stosunku do świata i skalę wartości bazującą na przebiegłości, cwaniactwie i oszustwie”¹⁷.

W jednym z fragmentów *Dziecka salonu* czytamy: „tu dzieci – nie milusińscy. Ci niepozorni chłopcy w wykrzywionych butach, wyświeconych, postrzępionych portkach, z czapką niedbale zarzuconą na przystrzyżone włosy – zwinni, drobni, niekarni, ruchliwi, niedostrzegalni niemal – są potężną, nie uznaną, nieobliczalną siłą”¹⁸. Ile trzeba mieć w sobie ugruntowanej wiary w człowieka, aby u nowych mieszkańców przybywających do Domu Sierot i Naszego Domu widzieć nie tyle dzieci potrzebujące resocjalizacji czy wyrównania deficytów wychowawczych i cywilizacyjnych – ile drzemiącą w nich *nieobliczalną siłą*. W kontekście naszych rozważań chciałoby się powiedzieć, że to przez szkła okularów swego „wewnętrznego dziecka” Doktor widział w przybyszach – może w pewnych przypadkach wręcz irracjonalnie - naturalną i przynależną dziecku chęć poprawy, zmiany negatywnych nawyków¹⁹. W usta małego Antka z powieści *Kajtuś Czarodziej* wkłada Korczak takie wyznanie: „widzi (Antek) rumieniec gniewu i iskry buntu w oczach chłopaka. Pamięta, ile razy niesprawiedliwie jego posądzali. Co robić, żeby człowiek ufał człowiekowi? Niesłuszne posądzania budzą mściwość, a nieufność zabija prawdę w człowieku”²⁰. Wyznanie, które dorosłym powinno dać wiele do myślenia. Wiadomym jest, jak wszelkie formy agresji i odrzucenia wyniesione z dzieciństwa przenoszą się na zachowania w życiu dorosłym. Wszelkie patologie społeczne związane z przestępczością, prostytutką, narkomanią bardzo często mają genezę we wczesnym okresie życia człowieka²¹.

Opracowany wspólnie ze Stefanią Wilczyńską Wewnętrzny Regulamin Domu Sierot został oparty na wierze w *nieobliczalną siłę* tkwiącą

¹⁷ J. Arnon, *The Passion of Janusz Korczak*, „Midstream” New York, 5/1973, s. 32, cyt. za: E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 32.

¹⁸ J. Korczak, *Dziecko salonu*, [w:] Korczak J., *Fragmenty utworów*, (oprac.) D. Stępniewska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 45.

¹⁹ A. Szlązakowa, *Janusz Korczak*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 85.

²⁰ J. Korczak, *Kajtuś Czarodziej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973, s. 209.

²¹ S. Gerhardt, *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, tłum. B. Radwan, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 144.

w dziecku. W koordynowanym przez p. Stefę systemie dyżurów dzieci nie tylko same dbały o czystość w całym domu, pomagały w kuchni, ale też przede wszystkim każdego dnia mogły kształtować charakter na przejrzyście określonych zasadach życia społecznego: szacunku do pracy, uczciwości, mówienia prawdy²². Temu służył sąd składający się z wychowanków, którzy w danym tygodniu nie złamali Regulaminu²³. Od każdego z dzieci zależało, czy kiedyś wejdzie w jego skład; była to doskonała motywacja do poprawy zachowania, niewyrządzania żadnych przykrości współmieszkańcom. Należy dodać, że do prerogatyw sądu należało także rozpatrywanie skarg wniesionych na przewinienia dorosłych pracowników i opiekunów. Kiedy zarzucano Doktorowi, że uczy dzieci pieniactwa, odpowiadał, że dziecko musi mieć prawo do protestu, gdy zostało niesprawiedliwie potraktowane przez wychowawcę²⁴. Stawienie się przed sądem i obrona swoich dziecięcych racji to zarazem praktyczna szkoła formułowania wniosków opartych na konkretach w poczuciu bezpieczeństwa, jakie dawało przeświadczenie o równości praw, które stosuje się zarówno wobec dzieci, jak i dorosłych.

Wewnętrzny wzmocnienie wychowanków służyło skierowanie ich aktywności psychicznej i fizycznej na działanie na rzecz społeczności domowej, na świadczenie drobnych prac, takich jak dyżury przy posiłkach, opieka nad młodszymi kolegami, utrzymanie czystości. W dzieciach stopniowo wzrastało poczucie własnej wartości, świadomość przynależności do rówieśniczej wspólnoty stopniowo pozbawiała pancerza wewnętrznych napięć i zadawnionych ran duszy przyniesionych z ulic Powiśla czy Woli²⁵.

Pracę pedagogiczną Korczak prowadził na dwóch równoległych płaszczyznach: przez codzienny, bezpośredni kontakt w sierocińcach oraz przez twórczość literacko-publicystyczną. Pojawienie się w księgarniach kolejnej pozycji wydanej przez drukarnię Jakuba Mortkowicza dawało wychowankom, ale i wszystkim dzieciom narzędzie pomocne w wewnętrznych poszukiwaniach kształtu własnego życia²⁶.

²²J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 219.

²³Tamże, s. 201.

²⁴Tamże, s. 220.

²⁵J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2004, s. 140.

²⁶J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 135.

W świadomości współczesnych na literacki dorobek Korczaka składają się przede wszystkim *Król Maciuś Pierwszy*, *Pamiętnik* oraz *Józki*, *Jaśki*, *Franki*. Na dalszym miejscu bardziej zaznajomieni z tematem wymieniają pisma pedagogiczne publikowane w takich czasopismach jak *Kłos*, *Czytelnia dla Wszystkich* czy bardzo popularne przed II wojną światową pogadanki radiowe, zwane „gadaninkami Starego Doktora”. Mniej znany jest *Kajtuś Czarodziej*, *Bankructwo małego Dżeka*, czy *Uparty chłopiec*. Truizmem byłoby twierdzenie o ukierunkowaniu całej twórczości na problemy małych i większych dzieci, bo z założenia taki był całokształt działalności Janusza Korczaka. Pisał dużo, miał wiele pomysłów na kolejne utwory. Tematykę czerpał bezpośrednio z rozmów dzieci lub pytań zadawanych w listach, do których wrzucania służyła zresztą specjalna skrzynka pocztowa w Domu przy Krochmalnej²⁷.

Podczas lektury utworów adresowanych bezpośrednio do dzieci uderza prostota przekazu i zwartość kompozycji. Punkt obserwacji świata stanowią uczucia i przeżycia dzieci. Tok narracji opiera się na dziecięcej otwartości i wrażliwości, zachwycie nad światem, fascynacji prostymi rzeczami, byciu „tu i teraz”. *Królowi Maciusiowi* ofiarowuje Korczak własne cechy charakteru z okresu dzieciństwa: skłonność do marzeń, chęć odmiany świata na lepsze, upór i wytrwałość w dążeniu do celu²⁸. Także *Kajtuś Czarodziej* to książka o zmienianiu świata; w *Bankructwie małego Dżeka* porażka przeplata się z drobnymi sukcesami, a trud, jaki temu towarzyszy, doprowadzi do pozytywnego zakończenia i mały Dżek odzyska utracone pieniądze²⁹. Dobro, które – co prawda po przebytej walce, ale ostatecznie – zwycięża nad złem, stanowi fundamentalną konstrukcję literatury dziecięcej z gatunku bajki lub baśni. Natomiast Stary Doktor pozbawia Maciusia tronu, skazuje na śmierć, w końcu ułaskawia i wysyła na bezludną wyspę, co nie było bynajmniej optymistycznym rozwiązaniem. Dodajmy, że książka ukazała się w księgarniach na początku grudnia, przed samą gwiazdką 1922 roku³⁰. Czy celem było zasmucenie małych czytelników?

Analizowane dotychczas aspekty „wewnętrznego dziecka” obecne w Autorze *Króla Maciusia* podkreślały pozytywne cechy jego osobowo-

²⁷ Tamże, s. 149.

²⁸ Tamże, s. 224.

²⁹ J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

³⁰ J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 227.

ści wzmacniane codzienną, nieustanną pracą nad sobą. Ujmując rzecz psychologiczne, dotyczyły one obszarów, które człowiek może sam kształtować i dowolnie modyfikować, na które ma znaczący wpływ. Jednak zarówno w świecie, jak i w nas samych istnieją przestrzenie, wobec których jesteśmy bezradni; są to śmierć, cierpienie, niesprawiedliwość i całe pozostałe spektrum zła. Korczak w życiu uczył dzieci optymizmu, w literaturze pozbawiał iluzji, ale jednocześnie dawał im do ręki narzędzia pracy i uczył, jak wytrwać w wewnętrznym zmaganiu, pozostać wiernym swemu „wewnętrznemu dziecku”³¹. Jak być zakorzenionym w chwili obecnej „tu i teraz”, nie zaś w sierocej tęsknocie, która kieruje uwagę ku przeszłości i każe szukać w niej siły lub mami iluzorycznymi marzeniami o lepszej przyszłości.

Wytrwanie w kręgach piekła

Działalność Domu Sierot i Naszego Domu na międzywojennej i okupacyjnej mapie Warszawy miała do spełnienia ogromnie ważną rolę, którą dostrzegała liczna grupa osób ze środowisk żydowskich i robotniczych, a także inteligenckich i przemysłowych³². W ciągu zaledwie kilku lat zebrano fundusze na budowę i wyposażenie obu domów, a przez kolejne trzy dekady zapewniano środki na ich utrzymanie nie ze stałych subwencji, lecz z dobroczynnych datków.

W poczuciu stabilizacji materialnej Stary Doktor mógł we współpracy z wychowawcami realizować plan pracy pedagogicznej ukierunkowanej na rozwój dziecka. Wydaje się, że w dalszej perspektywie czasowej z omówionych na poprzednich stronach przyczynków wychowawczych miał szansę zrodzić się człowiek wdrożony do stałej pracy nad sobą i odpowiedzialny za własny rozwój. Społeczeństwo zyskiwałoby osoby aktywnie zaangażowane w przemianę kraju, ciekawe świata i pozytywnie do niego ustosunkowane. Z każdą kolejną grupą czternastolatków opuszczających corocznie Dom przy ul. Krochmalnej rozpowszechniała się idea Korczakowskiej reformy świata poprzez wychowanie, jednak czy ten świat miał szansę na ocalenie w szalejącej zawierusze wojennej?

Rzetelna kwerenda archiwalna, uwarunkowana stanem zachowanych dokumentów, mogłaby pozwolić na ustalenie rytmu dnia codziennego, odtworzenie nastrojów panujących wśród personelu i wychowanków

³¹ Tamże, s.227.

³² Tamże, s. 138.

w pozostałych *trzydziestu sierocińcach i internatach* działających równolegle na terenie getta po zamknięciu jego murów jesienią 1940 roku³³. Wiemy, że Korczak, przy ogromnym zaangażowaniu i wsparciu ze strony pani Stefy, do dnia wymarszu na Umschlagplatz za wszelką cenę dążył do zachowania „normalnego” porządku dnia: z podziałem na naukę, pracę i zabawę. Słowo „zabawa” w otoczeniu szalejącego w getcie głodu, tyfusu, ulicznych rozstrzeliwań, stałego poczucia zagrożenia wydaje się być pojęciem groteskowym. Istnieje jednak w człowieku oparta na instynkcie samozachowawczym, atawistyczna potrzeba wewnętrznego przeciwstawienia się potworności zła i paraliżującemu człowiekowi strachowi właśnie poprzez obezwładnienie ich śmiechem i zabawą³⁴. Jak zauważa wnuczka przedwojennych wydawców twórczości Korczaka, o ówczesnej codzienności Domu Sierot mówiono, że Doktor bawi się z dziećmi w grę o nazwie „*normalne życie*”³⁵. „Czas wypełniano szczerze zajęciami. Nie pozostawiano miejsca na strach (...). Wychowankowie, jak przed wojną, byli codziennie ważeni i mierzeni. Ubytek wagi zwiększał się z tygodnia na tydzień”³⁶.

Trudno wyobrazić sobie ciężar odpowiedzialności za codzienną aprowizację i przeżycie setki dzieci, trudno też sądzić, że Korczak nie miał świadomości zbliżania się nieuchronnej eksterminacji³⁷. Znaczyło to, że zamkniętym z nim w getcie wychowankom nie dane będzie stać się ludźmi dorosłymi, którzy w przyszłości będą rozwijać talenty i zmieniać świat. Byli jakby „bezzwrotną inwestycją” i „porażką” jego pracy pedagogicznej. Co wówczas czuł ten Przyjaciół Małych Ludzi, charyzmatyczny Pedagog? Czy uważał się za pokonanego przez nienawiść, sparaliżowanego w przerażającej bezsilności do podjęcia jakichkolwiek działań?

W lutym 1942 roku przejął Korczak opiekę nad porzuconymi i sierocnymi dziećmi przywożonymi z ulic getta do Głównego Domu Schronienia przy Dzielnej. W tej „*rzeźni dzieci w domu przedpogrzebowym*” borykał się z kryminalnymi typami udającymi opiekunów, którzy

³³ J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011 s. 380.

³⁴ M. Vovelle, *Śmierć w cywilizacji Zachodu. Od początku 1300 po współczesność*, tłum. T. Swoboda, Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2004, s. 120.

³⁵ J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 370.

³⁶ Tamże, s. 373.

³⁷ Tamże, s. 384.

okradali umierające dzieci z przydzielonych racji żywnościowych”³⁸. Po zorientowaniu się w realiach funkcjonowania Domu Schronienia Korczak zdecydował, że „nie będzie karmić niemowląt, by ratować chociaż te dzieci, które mają już świadomość tego, że żyją”³⁹. Co mógł czuć wówczas człowiek, który w dziecku widział nadzieję świata, sens istnienia ludzkości? Stary Doktor żyjący wyłącznie dla dzieci, który musiał dokonywać dramatycznych wyborów: któremu z nich dać dziś talerz zupy i przedłużyć życie o dzień, może trzy? Wiemy, że o pracę w Domu przy ulicy Dzielnej sam usilnie zabiegał u władz żydowskich, jednocześnie cały czas walcząc o środki na przeżycie dla wychowanków w Domu Sierot⁴⁰.

Potrzeba ogromnego męstwa, aby w zderzeniu z brutalnością świata zachować w sobie świeżość spojrzenia dziecka, które nie nauczyło się kłamać i kraść, ale wciąż wierzy w miłość i dobro. W *Pamiętniku* czytamy: „Nikomnie nie życzę źle. Nie umiem. Nie wiem, jak się to robi”⁴¹. Potrzeba także ogromnej siły ducha, aby unieść w sobie świadomość obnażającej słabości, która nieustannie atakowana przez beznadziejność, nicość i bezsens, ostatecznie nie poddaje się dyktatowi rozpacz. Ponadto potrzeba odwagi do świadomego stanięcia wobec śmierci, zmierzenia się z nią. Odpowiedzialny Opiekun, przygotowując wychowanków na moment odejścia ze świata, uczy je ostatniej umiejętności: spokojnego spotkania ze śmiercią.

W tym zadaniu Korczak wspomógł się utworem hinduskiego pisarza Rabindranatha Tagore *Poczta*. Pomyślał, by „dzieci skazane na śmierć odgrywały i oglądały sztukę o umieraniu, jeszcze i dziś wymaga wielkiej odwagi”⁴². W tym wypadku był to przede wszystkim wyraz elementarnej uczciwości wobec dziecka; które co prawda z mniejszym bagażem doświadczeń niż dorosły, ale także czuje i myśli, żyjąc przecież od blisko dwóch lat w samym środku piekła. Przez trzy dekady pracy pedagogicznej Korczak pomagał dziecku skrzywdzonemu uporać się z doznanym od

³⁸ J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 389.

³⁹ Tamże, s. 389.

⁴⁰ J. Korczak, *Podanie do Biura Personalnego Rady Żydowskiej*, [w:] *Pisma wybrane*, (oprac.) A. Lewin, t. 4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 293 -296.

⁴¹ J. Korczak, *Pamiętnik*, [w:] Korczak J., *Fragmety utworów*, (oprac.) D. Stępniewska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 236.

⁴² J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 410.

świata złem, które pozostawia w psychice uczucie osaczenia i zasklepienia w bólu. Podjęcie ogromnego trudu wychowawczego, aby go z tego wyzwolić ma duże szanse na pozytywny rezultat, gdy trwa okres względnej stabilizacji politycznej i pokoju militarnego. W warunkach czasu wojny, przy bombardowaniu przez tysiące traumatycznych bodźców, jedyna progresja koncentruje się właściwie na zachowaniu życia, przeżyciu kolejnego dnia. Stary Doktor wystawieniem sztuki Rabindranatha Tagore pomógł dzieciom przygotować się na nieuchronną Zagładę.

Co można dać dziecku w godzinie śmierci rozciągniętej na długie tygodnie oczekiwania, aż do dnia transportu do Treblinki 5 sierpnia 1942 roku? Prawo do samotności, chwili wyciszenia i refleksji nad życiem, gwarancję współtowarzyszenia i obecności w momencie przejścia na tamtą stronę? Graniczna sytuacja śmierci jest zawsze doświadczeniem traumatycznym i bolesnym, także dla osób w młodym wieku. Wiadomym jest, co potwierdzają liczne relacje opiekunów z ośrodków hospitacyjnych, że umierające dzieci cechuje ogromna dojrzałość psychiczna i emocjonalna⁴³. Jeśli więc przyjmiemy, że dziecko, które staje wobec śmierci jest dojrzałe, bo osiągnęło pełnię swego człowieczego rozwoju na poziomie mentalnym i psychicznym; to konsekwentnie pomimo krótko trwającego życia, musimy uznać go za „już dorosłego”, niniejszym staje się ono osobą dorosłą.

Odwracając tok dedukcji w kierunku: dorosły – dziecko, przyjrzmy się kondycji mentalnej Janusza Korczaka w dniu ewakuacji na Umschlagplatz. W powszechnej opinii pójście do komór gazowych razem ze swymi wychowankami postrzegane jest jako akt heroizmu. „Stał się personifikacją bohaterstwa, chociaż na pewno nie czuł się bohaterem. Uważał, że wypełnia swój obowiązek, podobnie jak setki ludzi w getcie, zwłaszcza lekarzy i pedagogów odpowiedzialnych za los innych. Stefanii Wilczyńskiej nikt nie proponował ratunku na Umschlagplatzu, ale mogła wcześniej wyjść z getta. Błagała ją o to najbliższa rodzina, która ocalała. A inni wychowawcy? Z Domu Sierot? Z innych sierocińców? Dyrektor internatu dla chłopców przy ul. Mylnej 18, Aron Koniński i jego żona, którzy razem pojechali do Treblinki? Nieznana z imienia pani Broniatowska, kierowniczka internatu Centosu dla dziewcząt przy Śliskiej 28? Pan Szternfeld, kierownik internatu Centosu dla chłopców przy Twardej 7.

⁴³ E. Schmitt, *Oskar i pani Róża*, tłum. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2005.

Personel innych domów opiekuńczych i szpitali?”⁴⁴ Począwszy od pierwszych dni sierpnia Niemcy wywozili w codziennych transportach ponad sześć tysięcy osób ⁴⁵.

Marek Rudnicki po latach wspomina: „nie chcę być obrazoburcą ani odbrażawiaczem, ale muszę powiedzieć, jak to wtedy widziałem. Atmosferę przenikał jakiś ogromny bezwład, automatyzm, apatia (...). Nie było gestów, nie było śpiewu, nie było dumnie podniesionych głów, nie pamiętam, czy niósł ktoś sztandar Domu Sierot, mówią, że tak. Była straszliwa, zmęczona cisza. Korczak włókł się noga za nogą, jakiś skurczony, mamlał coś od czasu do czasu do siebie (...). Nie były to chwile filozoficznych refleksji: to były chwile tępej, milczącej rozpaczy bez granic; już bez pytań, na które nie ma odpowiedzi”⁴⁶. Świadczenia współczesnych obalają mit Korczaka herosa, pozostaje pytanie dlaczego poszedł w końcu z tymi dziećmi do pieca – odpowiedział: „Nie po to by zostać męczennikiem, nie aby pokazać, jaki jest nadzwyczajny, lecz całkiem po prostu, aby dzieci przeżyły mniej strachu. Mniej strachu”⁴⁷. W tej konkluzji zamyka się analiza tematu przewodniego powyższych rozważań. Jeśli nie można już ocalić życia dziecka, a ono samo zostało wcześniej przygotowane na śmierć, trzeba tylko być obok, aby dziecko jedynie mniej się bało. Pomóc zachować „wewnętrzne dzieciństwo”, czyli otoczyć bastionem bliskości, żeby lęk i zwątpienie nie zawładnęły nim i nie uśmierciły dziecięcej nadziei i otwartości. Dziecko stało się dorosłym, Korczak stał się jednym z nich, stał się dzieckiem.

W procesie badawczym poprzestanie tylko na obecności czynnika ludzkiego nie prezentuje pełnego obrazu osoby Janusza Korczaka. Analiza biografii Starego Doktora z ostatnich lat życia dowodzi, że proces poszukiwania Prawdy sukcesywnie zmierzał w nim ku transcendencji⁴⁸. „Wrodzona, pełna respektu postawa Korczaka wobec życia (...) zawsze cechowała jego niezawężoną do konkretnego wyznania religijność”⁴⁹.

⁴⁴ J. Olczak – Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 431.

⁴⁵ Tamże, s. 424.

⁴⁶ M. Rudnicki, *Ostatnia droga Janusza Korczaka*, „Tygodnik Powszechny”, nr 45, s. 1 - 2.

⁴⁷ J. Hersch, *Wykłady wiedeńskie*, cyt. za: Dauzenroth E., *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 83.

⁴⁸ J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1999, s. 99 – 102.

⁴⁹ E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 114.

„Stawała się Osobą, Bogiem przybierającym u niego wraz z upływem lat coraz bardziej konkretne oblicze Boga Starego i Nowego Przymierza, do którego pała on, tak zresztą jak do małego, biednego lub pokrzywdzonego człowieka, niespożytą miłością”⁵⁰. Pojęcia „Bóg” i „dziecko” postawione są w bliskości znaczeniowej, wzajemnym pokrewieństwie semantycznym. Małe dziecko, które przychodzi na świat jest ufne i otwarte na poznanie nowych rzeczywistości. Dojrzały człowiek, który uczciwie szuka Prawdy, musi mieć świadomość bycia zaledwie małą drobiną we wszechświecie. Zachowanie w osobowości i podejmowanych działaniach cech „wewnętrznego dziecka”, na przestrzeni kolejnych dekad życia poprowadziło Janusza Korczaka drogą nowatorskiej koncepcji pedagogicznej, której aktualność jest wciąż dla nas inspiracją.

Podsumowanie

W prezentowanym artykule starano się przedstawić wzajemne związki, które wynikały z przenikania się cech „wewnętrznego dziecka” obecnego w człowieku dorosłym na podejmowane przez Janusza Korczaka w pracy pedagogicznej kierunki działań. Analizie poddano również tematykę twórczości literacko – pedagogicznej w kontekście przeżyć i doświadczeń z okresu dzieciństwa. W pracy przywoływano cechy i przymioty „dzieciństwa”, które miały przełożenie na poszczególne etapy życia.

Ramy artykułu nie pozwalają na szczegółowe prześledzenie wewnętrznej drogi Autora *Pamiętnika*, a szczególnie motywów rezygnacji z założenia własnej rodziny. Temu zadaniu mogłaby sprostać szersza praca badawcza. W literaturze przedmiotu brakuje również badań, które pochylą się nad pytaniem, co w decydujący sposób wpływało na poszczególne decyzje i wybory, jak przykładowo studia medyczne lub zainteresowanie dzieckiem jako osobą; innymi słowy „skąd ten Korczak”, dlaczego właśnie tak, a nie inaczej został ukształtowany jako pedagog? Czy droga, którą przebył była jedyną z możliwych? Zdaniem autora artykułu, brakuje w literaturze tematu monografii, która podjęłaby te zagadnienia.

Na rynku wydawniczym dominują prace popularyzujące osobę i dzieło Starego Doktora adresowane przede wszystkim do odbiorcy zwią-

⁵⁰ E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 10.

zanego z oświatą i wychowaniem, jak pedagodzy oraz dzieci i młodzież w wieku szkolnym. Z pewnością są to bardzo cenne inicjatywy i działania. W miarę upływu lat zacierają się jednak relacje osób, które Janusza Korczaka znały z autopsji. Powoduje to pojawienie się pokusy swoistej idolatrii, budowania wizerunku osoby kryształowej, gdyż oddalanej od współczesności dziesiątkami lat. Tym bardziej uwidacznia się nagląca potrzeba podjęcia kompleksowej analizy badawczej nad życiem i działaniem Janusza Korczaka.

Bibliografia:

1. Dauzenroth E., *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
2. Fromm E., *Charakter a proces społeczny*, [w:] A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
3. Gerhardt S., *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, tłum. B. Radwan, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
4. Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat*, [w:] Korczak J., *Wybór pism. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*, (red.) I. Newerly, t. 3, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
5. Korczak J., *Bankructwo małego Dżeka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
6. Korczak J., *Kajtuś Czarodziej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
7. Korczak J., *Fragmenty utworów*, (oprac.) D. Stępniewska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
8. Korczak J., *Podanie do Biura Personalnego Rady Żydowskiej*, [w:] *Pisma wybrane*, (oprac.) A. Lewin, t. 4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
9. Korczak J., *Dziecko salonu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.
10. Korczak J., *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, [w:] *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, (oprac.) M. Falkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
11. Korczak J., *Sława, Opowiadania*, [w:] Korczak J. *Dziela*, (red.) A. Lewin i in, t. 6, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.

12. Korczak J., *Szkola życia*, [w:] Korczak J., *Dzieła. Szkola życia* (red.) A. Lewin i in., t. 4, Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Warszawa 1998.
13. Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2004.
14. Korczak J., *Król Maciuś Pierwszy*, Wydawnictwo Ibis, Poznań 2016.
15. Olczak – Ronikier J. *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.
16. Schmitt E., *Oskar i pani Róża*, tłum. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2005.
17. Szlązakowa A., *Janusz Korczak*, WSiP, Warszawa 1978.
18. Tarnowski J., *Janusz Korczak dzisiaj*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990.
19. Vovelle M., *Śmierć w cywilizacji Zachodu. Od początku 1300 po współczesność*, tłum. T. Swoboda, Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2004.

Czasopisma:

1. Kałużny R., *Zmienność ról społeczno – zawodowych człowieka we współczesnym świecie, jako zagrożenie tradycyjnej dorosłości* „Edukacja Dorosłych”, nr 1/74.
2. Korczak J., *Cel życia*, „Czytelnia dla Wszystkich”, nr 45.
3. Rudnicki M., *Ostatnia droga Janusza Korczaka*, „Tygodnik Powszechny”, nr 45.

Netografia:

[Mencwel A., *Janusz Korczak i ewolucja jego poglądów wychowawczych*, <http://www.2012korczak.pl/node/502>] (dostęp 17.03.2017).

AGRESJA JAKO JEDEN Z ASPEKTÓW ŻYCIA SPOŁECZNEGO

Streszczenie

Agresja jest obecna w każdym aspekcie życia społecznego. Mamy z nią do czynienia w szkole, w domu rodzinnym, w pracy, w mediach i w Internecie. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja zagadnień teoretycznych związanych z agresją. W artykule wyjaśniono pojęcia agresji, zachowań i działań agresywnych, a także syndromu agresji. Następnie przedstawiono i pokrótce opisano rodzaje agresji. W dalszej części skupiono się na czterech koncepcjach agresji, a także podjęto próbę wyjaśnienia przyczyn zachowań agresywnych z uwzględnieniem czynników biologicznych, wpływu środowiska rodzinnego, jak również szkoły.

Słowa kluczowe: agresja, szkoła, rodzina, przyczyny zachowań agresywnych

Aggression as one of the social life aspects

Aggression is present in every aspect of social life. We have to deal with it at school, at family home, at work, on the media and on the Internet. The aim of this article is to present theoretical issues concerning aggression. The article explains the concepts of aggression, aggressive behavior and actions, as well as aggression syndrome. Secondly, the types of aggression were displayed and described shortly. In the following part, the main focus was on the four conceptions of aggression and there was an attempt made to explain the reason behind aggressive behaviour taking biological aspects, influence of family environment and school into consideration.

Key words: aggression, school, family, the causes of aggressive behavior

Agresja – ustalenia terminologiczne

Zachowania o charakterze agresywnym są bardzo specyficzne. Pojawiają się w określonym czasie i w określonych warunkach, są skiero-

wane na określone osoby lub obiekty. Można również stwierdzić, że są niejako odpowiedzią na określone formy prowokacji¹. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że nie każde zachowanie, które powoduje cierpienie ofiary jest agresją².

Słowo **agresja** pochodzi od łacińskiego słowa *aggressio*, które w wolnym tłumaczeniu oznacza napaść³. O agresji możemy mówić wtedy, gdy jedna osoba rani drugą⁴.

Agresję można interpretować na wiele sposobów, także w zależności od dyscypliny badań, dlatego też w literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji tego zjawiska.

A. H. Buss⁵ uważany jest za twórcę klasycznej definicji agresji. Według niego **agresja** jest niczym innym, jak reakcją, która dostarcza innemu organizmowi negatywnych, szkodliwych bodźców⁶.

W psychologii społecznej **działania agresywne** są zamierzonymi zachowaniami, których głównym celem jest spowodowanie cierpienia. Cierpienie to może mieć charakter nie tylko fizyczny, ale również psychiczny⁷.

Klasyczną definicją agresji jest definicja W. Okonia. Według niego **agresja**: „to działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew; celem agresji jest wyrządzenie szkody przedmiotowi agresji”⁸. Inne spojrzenie na problem agresywnych zachowań ma E. Wilson, według którego **agresja** jest każdym fizycznym aktem lub groźbą dokonania aktu, który w jakikolwiek sposób może ograniczać wolność lub też zmniejszać wartość przystosowawczą innego osobnika⁹.

¹ K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1999, s. 63.

² B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne*, cyt. za J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 147.

³ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Agresja_\(psychologia\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Agresja_(psychologia)) [dostęp dnia 08.12.2016 r.].

⁴ K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy ...*, op. cit. s. 63.

⁵ A. H. Buss, *The psychology of aggression*, Wiley and Sons, New York 1961, s. 1.

⁶ Tamże.

⁷ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008, s. 235.

⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 13.

⁹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. - serce i umysł*, Zysk i S – ka, Poznań 1997, s. 497.

Inne podejście do zjawiska agresji przedstawia B. Wojciszke. Według niego **agresja** to: „zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia”¹⁰.

Z. Gaś¹¹ używa sformułowania „**syndrom agresji**”. Opisuje go, jako zespół przeżyć, postaw, jak również zachowań, których głównym celem lub też skutkiem (może być zamierzony lub niezamierzony) jest wyrządzenie pośredniej lub bezpośredniej krzywdy zarówno innej osobie, jak i samemu sobie. Uważa również, że bardzo ważne są tutaj tendencje syndromu, które mogą być uświadomione lub nieuświadomione. Mogą być skierowane zarówno na zewnątrz, jak również na siebie samego. Z drugiej strony mogą być przejawiane lub tylko przeżywane¹².

We wszelkiego rodzaju opracowaniach dotyczących agresji można spotkać się z pojęciem **zachowań agresywnych**. Według T. Tomaszewskiego tego typu zachowania są skierowane przeciwko innym osobom lub przedmiotom, przeciwko przeszkodzie, jaka stanęła agresorowi na drodze lub też przeciwko osobie, która miała wpływ na to, że dana przeszkoda się pojawiła. Zachowania agresywne mogą być również skierowane przeciwko sobie samemu¹³. Bardzo często zachowania mające charakter agresywny mają formę pobicia, jak również poniżenia i znieważenia. Jest to rodzaj ataku na określoną osobę, jak i jego godność osobistą. Tego typu ataki mogą wyrządzić wiele szkody zarówno materialnej, jak również moralnej¹⁴. Warto nadmienić, że agresja bardzo szybko potrafi zmienić się w przemoc, która tak naprawdę jest nieuzasadniona¹⁵.

Rodzaje agresji

W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji agresji. Jedną z nich jest klasyfikacja opracowana przez E. Fromm'a. Wyróżnia on następujące jej rodzaje:

¹⁰ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 147.

¹¹ Z. Gaś, *Inwentarz psychologiczny syndromu agresji*, „Przegląd Psychologiczny” 1980, nr 1, s. 142.

¹² Tamże.

¹³ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1963, s. 140.

¹⁴ Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego zachowania*, PWN, Warszawa 1989, s. 187-188.

¹⁵ Tamże, s. 200.

- **agresja przypadkowa** – efektem takich zachowań jest wyrządzenie komuś krzywdy, jednak sprawca nie ma takich intencji;
- **agresja asertywna** – to podążanie do wcześniej wyznaczonego celu bez żadnych wątpliwości. Nie ma tu miejsca na obawy czy też wahania;
- **agresja obronna** – ma charakter biologicznie przystosowawczy. Jej celem jest usunięcie wszystkiego co zagraża naszemu życiu, zdrowiu, wolności itp.;
- **agresja konformistyczna** – to zbiór zachowań nie będących rezultatem agresywnych popędów, które popychają sprawcę do sprawienia komuś krzywdy. Agresor krzywdzi bo tak mu kazano;
- **agresja instrumentalna** – celem zachowań agresywnych jest zdobycie tego czego pożądamy i co jest dla nas konieczne;
- **pseudoagresja** – można do niej zaliczyć te zachowania, które mogą sprawić komuś krzywdę, ale nie jest to ich intencją¹⁶.

Z uwagi na przedmiot agresji można wyróżnić **autoagresję**. Może mieć ona charakter jawny bądź też ukryty. **Autoagresja jawna** to częste okaleczanie swojego własnego ciała. Najczęściej ma ono formy nacinania skóry rąk, ramion, ud lub brzucha ostrym narzędziem typu nóż, żyłtka itp. Znane są również przypadki przypalania papierosem bądź też przeżerania kwasem. **Autoagresja ukryta** jest zaburzeniem psychicznym, które objawia się poprzez wywoływanie fizycznych lub psychicznych dolegliwości. To symulowanie lub sztuczne wywoływanie symptomów choroby¹⁷.

Innym, ciekawym podziałem agresji jest podział na agresję konstruktywną i agresję destruktywną. **Agresja konstruktywna** to działania, których celem jest zaspokojenie swoich własnych potrzeb lub potrzeb grupy ludzi. Zachowania te są akceptowane przez ogół społeczeństwa nawet wtedy, gdy łamane są normy społeczne. Tego rodzaju agresja może prowadzić do przestępczości, ale zachowania te są zgodne z oczekiwaniami całego społeczeństwa. Za przykład może posłużyć zabicie przestępcy w obronie własnej rodziny¹⁸. Z kolei **agresja destruktywna** wiąże

¹⁶ J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 15-16.

¹⁷ A. Eckhard, *Autoagresja*, WAB, Warszawa 1998, s. 21.

¹⁸ K. Kmiecik-Baran, *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, cyt. za J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 16.

się z zachowaniami, które godzą w swobodę jednostki. Mogą mieć charakter przestępczy niezgodny z normami społecznymi, moralnymi i prawnymi, jak również z oczekiwaniami społeczeństwa. Za przykład może posłużyć gwałt czy też morderstwo¹⁹.

Ze względu na przedmiot postaw można wyróżnić: agresję skierowaną na inne osoby, agresję skierowaną na rośliny lub zwierzęta, jak również autoagresję²⁰.

Biorąc pod uwagę sposób manifestowania możemy wyróżnić następujące rodzaje agresji:

- **agresję jawną**, do której można zaliczyć:
 - ✓ **agresję fizyczną** – jej celem jest zadanie bólu lub też uszkodzenie ciała - polega na bezpośrednim ataku;
 - ✓ **agresję słowną** – ma związek z grożeniem i poniżaniem – ma formę przykrych i szkodliwych dla osoby atakowanej opinii i sformułowań słownych;
 - ✓ **agresję symboliczną** – jest skierowana na przedmioty, które w opinii napastnika są symbolem danej osoby lub instytucji. Agresor w stosunku do nich chciałby przejawiać agresję, ale jest to nie możliwe z różnych przyczyn;
 - ✓ **agresję spontaniczną** – ma związek z dwoma mechanizmami: pierwszym związanym z zapotrzebowaniem na stymulację – ma swoje podłoże w strukturze emocjonalnej i z drugim, który jest związany z tzw. zachowaniem równowagi w strukturze „ja” – ma swoje podłoże w strukturze poznawczej;
- **agresję ukrytą**, która nosi również nazwę agresji wyobrazeniowej. Jak sama nazwa wskazuje ma postać wyobrażeń, marzeń m.in. o zemście, poniżaniu innych, jak również niszczeniu czyjejs własności²¹.

L. Berkowitz²² dzieli agresję na wrogą i instrumentalną. Według niego **agresja wroga** (hostile aggression) jest aktem agresji, który swoje podłoże ma w uczuciu gniewu. Jej głównym celem jest sprawienie ofierze bólu, a także uszkodzenie jego ciała. Jeśli chodzi o **agresję instrumentalną** to celem również jest sprawienie bólu, ale jest on środkiem do osią-

¹⁹ K. Kmiecik-Baran, *Młodość i przemoc. Mechanizmy socjologiczno – psychologiczne*, PWN, Warszawa 1999, s. 21.

²⁰ J. Mazur, *Przemoc w rodzinie ...*, op. cit., s. 18.

²¹ Tamże, s. 18-19.

²² L. Berkowitz, *Aggression*, cyt. za E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008, s. 236.

gnięcia określonego celu. W tym przypadku sprawienie komuś bólu nie jest celem samym w sobie.

Inne rodzaje agresji wyodrębnili P. G. Zimbardo i F. Ruch²³. Uznali, że istnieje **agresja antyspołeczna i agresja prospołeczna**. Pierwsza z nich nie jest akceptowana przez ogół społeczeństwa. Natomiast druga służy celom, które są w społeczeństwie akceptowane, np. stosowanie kar za łamanie reguł. Agresja antyspołeczna jest agresją prawnie usankcjonowaną (np. wymiar sprawiedliwości). Natomiast agresja prospołeczna jest tzw. agresją reaktywną, np. w obronie własnej. Warto zaznaczyć, że nie istnieją tutaj normy, które określałyby zasady jej stosowania, ale „(...) jest ona tolerowana pomimo istnienia norm przeciwnych. Nie ma przecież normy społecznej, która dawałaby człowiekowi prawo zabicia drugiego człowieka, ale w pewnych szczególnych okolicznościach takie prawo jest przyznawane”²⁴.

W literaturze przedmiotu istnieje znacznie więcej rodzajów agresji. Jednak celem pracy nie jest przedstawienie ich wszystkich, a tylko tych, które są najczęściej opisywane we wszelkiego rodzaju literaturze dotyczącej opisywanego tutaj zjawiska.

Koncepcje agresji

Aby móc zrozumieć pojęcie agresji trzeba zagłębić się i spróbować wyjaśnić jej genezę. Pochodzenie agresji wyjaśniają trzy główne teorie. Według teorii instynktu agresja jest zachowaniem wrodzonym, zdeteminowanym biologiczną koniecznością wyładowania agresywnej energii. Jest także mało podatną na wpływy pochodzące z zewnątrz, a także na proces uczenia. Według teorii uczenia agresja jest „nabytym w trakcie życia jednostki rezultatem uczenia”²⁵. Natomiast teoria popędu zakłada, że agresja w jakimś stopniu jest odpowiedzialna za rozładowanie popędu, ale popęd ten jest rezultatem oddziaływania czynników sytuacyjnych, natomiast sposób jego rozładowania jest w dużej mierze uzależniony od procesów uczenia²⁶.

²³ P. Zimbardo, F. Ruch, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994, s. 661.

²⁴ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994, s. 15.

²⁵ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 148.

²⁶ Tamże.

Ch. N. Cofer i M. H. Appley²⁷ wyróżnili cztery koncepcje agresji. Pierwszą z nich jest agresja jako instynkt. Druga to agresja jako reakcja na frustrację. Trzecia ma związek z nabytym popędem, natomiast czwarta odnosi się do agresji w kategoriach nawyku.

Agresja jako instynkt

Za twórców koncepcji agresji jako instynktu uważa się S. Freuda i K. Lorenza²⁸. Według Freuda ludzi cechuje zarówno erotyczny instynkt życia, tzw. *Eros*, jak i instynkt śmierci tzw. *Thanatos*. Pierwszy z nich jest odpowiedzialny za rozwój jednostki oraz utrzymanie jej przy życiu. Drugi zmierza w kierunku samozniszczenia by następnie powrócić do postaci nieorganicznej. Freud zwraca uwagę na to, że aby organizm nie uległ samozniszczeniu, *Thanatos* na każdym kroku musi być rozładowywany poprzez kierowanie agresji na inne obiekty, które dany organizm otaczają²⁹. Gdy agresja ta nie zostanie z jakichś przyczyn rozładowana, gromadzi się i może doprowadzić do choroby. Bez wątplenia tą koncepcję można nazwać **teorią hydrauliczną**. Powód jest jeden. W podobny sposób wzrasta ciśnienie wody, która została zgromadzona w zbiorniku. Jeśli agresja nie znajdzie jakiegoś ujścia, może to doprowadzić do eksplozji³⁰. Według Freuda: „Społeczeństwo odgrywa istotną rolę w kontrolowaniu tego instynktu, pomagając ponadto człowiekowi w sublimowaniu go – tj. w przekształceniu tej destrukcyjnej energii w możliwe do zaakceptowania lub nawet użyteczne zachowanie”³¹. Warto nadmienić, że konflikt mający związek z agresją może być przyczyną pojawienia się u człowieka silnego napięcia emocjonalnego. Ma to związek z psychoanalityczną koncepcją **katharsis**, która dotyczy rozładowania agresji czyli tzw. oczyszczenia organizmu z negatywnej energii. To nic innego, jak rozładowanie nagromadzonej wcześniej energii za pomocą słów, płaczu czy też innych symbolicznych środków. Według Freuda skłonność człowieka do agresji jest jego pierwotną, popędową dyspozycją. Z drugiej strony jest również pewnego rodzaju przeszkodą w rozwoju chociażby kultury. Uważał również, że instynkt śmierci, z którym się człowiek rodzi, zwrócony do we-

²⁷ Ch. N. Cofer, M. H. Appley, *Motywacja: teoria i badania*, PWN, Warszawa 1972, s. 630 – 632.

²⁸ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 148.

²⁹ *Tamże*.

³⁰ E. Aronson, *Człowiek ...*, op. cit., s. 237.

³¹ *Tamże*.

wnątrz może spowodować agresję nakierowaną na samego siebie. W ostateczności może doprowadzić także do samobójstwa. Natomiast skierowany na zewnątrz może przybrać formę wrogości, a także zachowań sadystycznych, jak również powodować u człowieka skłonności do zabijania i niszczenia³².

Współtwórca teorii agresji jako instynktu – K. Lorentz uważał, że agresja jest niejako wrodzonym wzorcem zachowań, który uaktywnia się, gdy w otoczeniu pojawiają się tzw. wyzwalacze. Wzorec ten może być również zahamowany, gdy w otoczeniu pojawiają się tzw. inhibitory. Uznał również, że organizm tak naprawdę nie musi uczyć się znaczenia ani wyzwalaczy, ani inhibitorów, a to dlatego, że zdolność organizmu do reagowania na wspomniane bodźce jest wrodzona. Z drugiej strony agresja ma charakter spontaniczny i może pojawić się bez jakiegokolwiek wpływu czynników zewnętrznych. Uznał także, że jest nieuchronna u ludzi, jak i u zwierząt. Człowiek może sobie z nią poradzić: „poprzez rozładowywanie agresywnego instynktu przez częste, a mało szkodliwe akty agresji i inne podobne działania”³³. W swoich dalszych rozważaniach Lorenz uznał, że znaczna większość przejawów agresji i zachowań noszących jej znamiona ma charakter rytualny, czasami wręcz turniejowy, gdzie rozlew krwi jest niezwykle rzadki. Dzieje się tak, gdy dochodzi do walki dwóch osobników tego samego gatunku³⁴. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że przykłady okrucieństwa wobec drugiego człowieka nazywamy bardzo często zwierzęcymi. Tak naprawdę takie zachowania ze zwierzętami nie mają nic wspólnego. Okrucieństwo i barbarzyństwo człowieka nie ma żadnego odniesienia do tego co się dzieje w przyrodzie. Człowiek jest najbardziej bezwzględny, pozbawionym uczuć i bezlitosnym gatunkiem, jaki kiedykolwiek istniał na ziemi. I tak naprawdę każdy z nas posiada w sobie impulsy, które prowadzą do wojny, tortur i morderstwa³⁵.

³² K. Kmiecik – Baran, *Młodość ...*, op. cit., s. 15.

³³ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 148-149.

³⁴ W. Pisula, *Psychologia ewolucyjna*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podstawy psychologii. Podręcznik akademicki*, Tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 194.

³⁵ A. Storr, *Human aggression*, cyt. za E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008, s. 237.

Agresja jako reakcja na frustrację

W literaturze przedmiotu koncepcja ta nazywana jest również teorią frustracji – agresji. Za jej twórcę uznaje się J. Dollarda³⁶ i jego współpracowników. Według tej teorii agresja jest wynikiem frustracji, natomiast frustracja rodzi skłonności do agresji. Warto w tym miejscu przytoczyć definicję frustracji. Jest niczym innym jak zablokowaniem aktywności jednostki skierowanej na jakiś cel. Może też być pewnego rodzaju stanem, który pojawia się wówczas, gdy napotka na swojej drodze jakąś przeszkodę³⁷.

Siła frustracji może ulec modyfikacji. Mogą mieć na to wpływ różne czynniki:

- frustracja jest większa w sytuacji, kiedy nasz cel jest blisko, a coś lub ktoś przeszkadza nam go osiągnąć,
- frustracja wzrasta jeszcze bardziej w sytuacji, kiedy przeszkoda pojawia się niespodziewanie lub jest nieuzasadniona,
- frustracja jest największa wtedy, gdy wyznaczony przez nas cel jest już prawie osiągnięty, mamy w stosunku do niego duże oczekiwania, ale niespodziewanie, bez wyraźnego powodu dążenie do niego zostało zablokowane³⁸.

E. Aronson uważa, że: „dopóki istnieją nie spełnione nadzieje, dopóty będą występować frustracje, które mogą doprowadzić do agresji. Agresję można zmniejszyć, spełniając te nadzieje lub zredukować do minimum odbierając je”³⁹.

Warto nadmienić, że następstwem frustracji nie zawsze musi być agresja. Może to być przede wszystkim nasilenie pewnych zachowań, które w efekcie mają usunąć przeszkodę, która się pojawiła. Innym następstwem frustracji może być tzw. *regresja*. Za przykład mogą posłużyć dzieci, które pod wpływem frustracji zaczynają się zachowywać jak ich młodsi koledzy. Kolejnym następstwem frustracji bywa także *fiksacja* czyli uporczywe powtarzanie jakiejś reakcji, która tak naprawdę nie ma żadnego instrumentalnego znaczenia. Do innych następstw omawianego zjawiska można także zaliczyć: apatię, wycofanie się, redukcję napięcia,

³⁶ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 150.

³⁷ Tamże. 150-151.

³⁸ E. Aronson, *Człowiek ...*, op. cit., s. 254.

³⁹ Tamże, s. 255.

ale bez podejmowania prób usunięcia lub zmiany jego źródła, a także zaburzenia psychosomatyczne⁴⁰.

Pobudzenie, które zostało wywołane przez frustrację zawsze prowadzi do agresji, jednak nie zawsze jest ona kierowana na to co ją wywołało, jak również nie zawsze jest ona ujawniana. Dzieje się tak dlatego, że ujawnianie agresji hamuje strach przed karą. W sytuacji kiedy strach jest duży, prowadzi to do przemieszczenia lub też do zmiany postaci agresji. Przemieszczenie agresji to nic innego jak skierowanie jej na inny obiekt, który może być zagrożony słabszą karą. Z kolei zmiana postaci agresji dotyczy zamiany na inną reakcję agresywną, również słabiej zagrożoną karą. Strach przed karą prowadzi do zahamowania wyrażania agresji, ale z drugiej strony nie hamuje pobudzenia do jej wyrażania. Kara zwiększa siłę pobudzenia, gdyż działa jako dodatkowa frustracja. By ją rozładować potrzebne jest zachowanie agresywne. Nie ma innego sposobu⁴¹.

Reasumując powyższe rozważania agresja jest popędem będącym reakcją na frustrację. Każdy człowiek dąży do wyznaczonego przez siebie celu. W momencie, gdy na drodze do jego osiągnięcia napotyka przeszkodę pojawia się frustracja, która prowadzi do napięcia emocjonalnego. To z kolei wywołuje agresję, która jest skierowana na obiekt odpowiedzialny za pojawienie się frustracji. W sytuacji kiedy źródło frustracji jest bardzo silne i reakcja agresji może być „zagrożone” karą, wówczas agresja przemieszcza się na inny obiekt.

Agresja jako nabyty popęd

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele, nieznacznie różniących się od siebie koncepcji agresji, jako nabytego popędu. Niektóre z nich podkreślają znaczenie gniewu, natomiast inne zwracają uwagę na rolę konfliktowych oczekiwań, które dotyczą tzw. wzmocnienia agresywnego⁴².

Według J. Dollarda i N. R. Millera⁴³ gniew jest wyuczonym popędem. Tak jest w przypadku szarpania, bicia, jak również drapania i innych, wewnętrznych reakcji trzewnych, które są wrodzonymi reakcjami gniewnymi na określone sytuacje. Jeśli reakcje lub też niektóre z nich

⁴⁰ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 151.

⁴¹ Tamże.

⁴² Ch. N. Cofer, M. H. Appley, *Motywacja...*, op. cit., s. 631.

⁴³ J. Grochulska, *Reedukacja dzieci agresywnych*, WSiP, Warszawa 1996, s. 18.

zostaną związane z neutralnymi uprzednio bodźcami sygnałowymi, to w takiej sytuacji bodźce te będą inicjować reakcję gniewu⁴⁴. Zatem agresja może wystąpić wtedy, gdy jest najsilniej wyuczoną reakcją na gniew.

Reprezentujący podejście poznawcze uważają, że „dla gniewu charakterystyczna jest ocena czegoś niekorzystnego, jako wywołanego przez inną osobę”⁴⁵. Lazarus, który był przedstawicielem takiego podejścia uważał, że „jeżeli za doznany uraz lub utratę obwiniamy inną osobę i przypisujemy jej działaniom intencjonalność, reagujemy gniewem. Sugeruje, że nasza ocena identyfikuje w otoczeniu zniewagę, obrazę, urażenie (offence). Samo doświadczenie frustracji, zablokowanie celowego działania nie jest wystarczające do wywołania gniewu, potrzebna jest jeszcze ocena, że ktoś jest odpowiedzialny za naszą frustrację, a jego działanie ma charakter celowy i świadomy”⁴⁶. Podobne stanowisko przyjęli inni badacze: Ortony, Clore i Collins, którzy uznali, że gniew jest efektem naszej negatywnej oceny czyjegoś działania, które w naszym odczuciu jest naganne. Z drugiej strony gniew jest również efektem niezadowolenia, które zostało wywołane przez jego niepożądane konsekwencje⁴⁷.

Opisując zjawisko gniewu warto zwrócić uwagę na wnioski innego znanego badacza – L. Berkowitza⁴⁸. Stwierdził on, że frustracja nie jest wystarczająca do tego, by wzbudzić zachowanie agresywne. Aby tego dokonać potrzeba również innych, dodatkowych czynników. Według L. Berkowitza takimi czynnikami są bodźce skojarzone z czynnikami, które wzbudzają gniew. Tak więc, by agresja mogła się pojawić konieczne jest z jednej strony pobudzenie, które jest wywołane frustracją, a z drugiej strony konieczna jest obecność sygnałów, które wywołują agresję. Reasumując „im silniejsze pobudzenie, tym słabsze sygnały wystarczają do wystąpienia agresji, a im pobudzenie słabsze, tym silniejsze muszą być te sygnały”⁴⁹.

⁴⁴ J. Dollard, N. R. Miller, *Osobowość i psychoterapia*, PWN, Warszawa 1967, s. 144.

⁴⁵ W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 58.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ A. Ortony, G. L. Clore, A. Collins, *The cognitive structure of emotions*, cyt. za W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 58.

⁴⁸ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 151-152.

⁴⁹ Tamże.

Do innych wniosków doszedł A. H. Buss⁵⁰. Według niego agresji nie można interpretować jako popędu dlatego, że tylko emocjonalna reakcja gniewu jest jedyną, jaką można rozpatrywać w kategoriach popędu. Z kolei R. R. Sears⁵¹ twierdzi, że istnieje możliwość powstawania nowych popędów. Może się tak stać w wyniku zderzenia dwóch tak samo silnych tendencji. Pierwsza jest związana z oczekiwaniem nagrody, natomiast druga dotyczy przewidywania kary za zachowania, które nie są poprawne. Dzięki opisanym wyżej tendencjom powstają z jednej strony popędy zależności, a drugiej agresji. Sears uważa, że oba popędy, które są nabyte mogą się rozwijać już we wczesnym dzieciństwie, a co najważniejsze ich podłożem są zachowania instrumentalne, wzmacniane przez uzyskiwane zainteresowanie⁵².

Agresja jako nawyk

Warto się w tym miejscu zastanowić, jak zdefiniować „nawyk”? „Słownik psychologiczny” pod red. W. Szewczuka⁵³ podaje, że **nawyk** jest pewnego rodzaju zachowaniem, na tyle dobrze utrwalonym, że jest już zautomatyzowane i nie wymaga przy jego realizacji pełnej kontroli świadomości.

W behawioryzmie nawyk traktowany jest jako stała forma reagowania na określone cechy sytuacji⁵⁴.

Według A. H. Bussa agresja jest nawykiem atakowania. Może być cechą, która charakteryzuje osobowość człowieka. Mówiąc o agresji w aspekcie nawyku Buss zwraca również uwagę na jego siłę. Wyróżnia cztery czynniki, które determinują siłę agresywności danej jednostki. Są to:

- częstość, jak również intensywność doznawanych frustracji oraz przykrości, napaści, które w jakikolwiek sposób poprzedzają pojawienie się agresji. Dziecko, którego osobowość jest dopiero na etapie kształtowania się, a które na co dzień jest świadkiem zachowań agresywnych uczy się tych zachowań poprzez obserwację. W związku z tym najprawdopodobniej agresywna będzie taka osoba, na którą działało wiele bodź-

⁵⁰ J. Grochulska, *Reedukacja ...*, op. cit., s. 18.

⁵¹ Ch. N. Cofer, M. H. Appley, *Motywacja...*, op. cit., s. 631.

⁵² Tamże.

⁵³ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 159.

⁵⁴ W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1 Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 76.

ców odpowiedzialnych za wywołanie gniewu niż osoba, na którą działało ich niewiele;

- rodzaj wzmacniania agresywnego zachowania. Z jednej strony może mieć charakter nagrody, natomiast z drugiej strony może to być rodzaj kary. Zarówno jedno, jak i drugie dana osoba może uzyskać po wyładowaniu się na innej osobie. Nagrodą może być pokarm, dominacja. Kara może uczyć, jak powstrzymać się od pokazywania innym swoich zachowań. Z drugiej strony może uczyć szukania innych dróg agresywnego zachowania;
- facylitacja społeczna czyli wzajemny wpływ członków grupy, do której dana jednostka należy. Starsi członkowie grupy, jak również starsze rodzeństwo, rodzice mogą przekazywać wzorce zachowań agresywnych. W grupie, której członkowie na porządku dziennym stosują wobec innych agresję, młody człowiek za podobne zachowania może być nagradzany. Jednak z drugiej strony może być także narażony na ataki ze strony innych, w związku z czym będzie odczuwał gniew, jak również złość;
- temperament⁵⁵.

Teoria społecznego uczenia się zakłada, że agresja: „jest wynikiem uczenia się za pośrednictwem procesów warunkowania instrumentalnego i modelowania”⁵⁶.

Ludzie uczą się agresji zarówno na podstawie własnych doświadczeń, jak i poprzez obserwację zachowań innych ludzi, a także skutków do jakich te zachowania prowadzą. Ten sposób uczenia się nosi nazwę modelowania⁵⁷.

Warto nadmienić, że istnieją czynniki, które mogą mieć wpływ zarówno na wywołanie agresywnych zachowań lub też na zahamowanie agresywnej reakcji. Innym, jakże ważnym czynnikiem jest także intencja przypisywana osobie odpowiedzialnej za wywołanie bólu lub frustracji. Frustracja i ból nie muszą być czynnikami odpowiedzialnymi za powstawanie agresji. Reakcja ta może być modyfikowana, a czynnikiem, który może modyfikować agresję jest właśnie intencja⁵⁸.

⁵⁵ K. Kmieciak-Baran, *Młodość ...*, op. cit., s. 19.

⁵⁶ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 153.

⁵⁷ Tamże, s. 155.

⁵⁸ E. Aronson, *Człowiek ...*, op. cit., s. 256.

Czynnikiem hamującym agresję jest skłonność ludzi do przyjmowania odpowiedzialności za swoje czyny. Według P. Zimbardo⁵⁹ osoby anonimowe, niewyróżniające się z tłumu bardziej przejawiają zachowania agresywne niż te, które nie są anonimowe. Sugerował, że anonimowość powoduje tzw. dezindywidualizację czyli stan zmniejszonego poczucia własnej wartości, jak i mniejszą troskę o ocenę społeczną. Ma również wpływ na osłabienie hamulców przeciwko zachowaniom nie akceptowanym przez ogół społeczeństwa.

Przyczyny zachowań agresywnych

W swoich rozważaniach E. Aronson stwierdził, że: „jedną z głównych przyczyn przemocy jest sama przemoc. Kiedy ktoś dopuszcza się ataku agresji, zwłaszcza z siłą niewspółmierną do tego co uczyniła ofiara i co mogło wywołać ten atak, wówczas uruchamia to siły poznawcze i motywacyjne zmierzające do uzasadnienia tej agresji, co z kolei prowadzi do jej spotęgowania”⁶⁰. Pomimo tego istnieje wiele innych czynników odpowiedzialnych za wywoływanie zachowań agresywnych.

Do **czynników biologicznych** można zaliczyć zaburzenia typu neurologicznego, jak również zaburzenia równowagi chemicznej organizmu. W korze mózgowej znajduje się miejsce nazywane jądrem migdałowatym. Jest ono związane z zachowaniami agresywnymi u ludzi, jak również u zwierząt. Gdy aktywność neuronów znajdujących się w tej okolicy zostaje zablokowana osobniki bardzo agresywne stają się łagodne. Warto w tym miejscu zauważyć, że wpływ mechanizmów neuronowych może ulegać pewnym modyfikacjom pod wpływem czynników społecznych i może się tak dziać także u zwierząt⁶¹.

Badacze zajmujący się badaniem przyczyn powstawania agresji doszli do wniosku, że substancją chemiczną obecną w ludzkim organizmie i jednocześnie w pewnym stopniu mającą wpływ na agresywność jest testosteron. J. Dabbs⁶² wraz ze współpracownikami uznali, że naturalny poziom testosteronu jest wyższy u tych więźniów, którzy zostali skazani

⁵⁹ P. Zimbardo, *The human choice. Individuation, reason and order versus deindividuation, impulse and chaos*, cyt. za W. Arnold, D. Levine (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*, [w:] E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008, s. 258.

⁶⁰ E. Aronson, *Człowiek ...*, op. cit., s. 249,

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże.

za przestępstwa noszące znamiona przemocy, niż u więźniów, którzy nie stosowali przemocy. Biorąc pod uwagę powyższe wnioski nie ulega wątpliwości, że testosteron ma wpływ na pojawianie się zachowań agresywnych. Nie ulega wątpliwości również to, że agresja powoduje zwiększanie poziomu wydzielanego przez organizm testosteronu⁶³.

Czynnikami genetycznymi, które warunkują agresję są:

- duża stałość agresywności w trakcie życia,
- wczesne pojawianie się różnic indywidualnych o charakterze trwałym w poziomie agresywności⁶⁴.

Wpływ środowiska rodzinnego może się przyczynić do powstania zachowań agresywnych. Rodzina jest pierwszym i zarazem najważniejszym miejscem, gdzie dziecko jest poddawane procesom socjalizacji. To rodzina wywiera na nie największy wpływ. Ma on miejsce od dnia narodzin, aż do okresu dojrzewania.

Brak dyscypliny w domu, jak również wroga postawa rodziców mogą być przyczynami występowania u dzieci zachowań o charakterze agresywnym, które trudno jest rodzicom kontrolować. Warto zaznaczyć, że do niewłaściwego pełnienia ról rodzicielskich może przyczyniać się wiele różnych czynników. Można do nich zaliczyć:

- niską pozycję społeczną,
- wzorce zachowań wyniesione z domu rodzinnego,
- temperament dziecka⁶⁵.

Bardzo często zachowania o charakterze agresywnym mogą świadczyć o nieprzystosowaniu, najczęściej w sytuacji ich powtarzania, jak również utrzymywania się mimo tego, że dziecko nabyło już pewne możliwości do tego, by zachowywać się w sposób odpowiedni i akceptowany przez ogół społeczeństwa. Zachowania o charakterze agresywnym są przyczyną pojawiania się w rodzinie atmosfery wrogości, a także utrzymywania się ciągłego napięcia⁶⁶.

Badania empiryczne prowadzone m. in. przez M. Ziemską⁶⁷ potwierdziły, że zaburzone funkcjonowanie rodziny najczęściej leży u podstaw nieprzystosowania społecznego, a także przestępczości dzieci i mło-

⁶³ Tamże, s. 250.

⁶⁴ B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 156.

⁶⁵ K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie ...*, op. cit., s. 63-66.

⁶⁶ Tamże, s. 66.

⁶⁷ M. Ziemska, *Rodzina, a osobowość*, cyt. za P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 31.

dzieży. Kontynuując rozważania na temat nieprzystosowania społecznego można w tym miejscu przywołać przypuszczenie, że: „negatywne czynniki środowiska rodzinnego odpowiadają też w dużym stopniu za powstanie wysokiego poziomu poczucia alienacji, które może być uważane za subiektywny, podmiotowy aspekt procesu nieprzystosowania”⁶⁸. Istnieje wiele czynników, które mogą niekorzystnie wpływać na rozwój dziecka, a z drugiej strony mogą być powodem pojawiania się zachowań o charakterze agresywnym. Można do nich zaliczyć: nieprawidłową atmosferę rodzinną, niezaspokajanie podstawowych potrzeb, jak również stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych (gdzie dominuje dyscyplina i rygor) czy zanikająca więź uczuciowa między dzieckiem, a rodzicami. Pojawiają się również sytuacje, które mogą wpływać na to, w jaki sposób dziecko będzie się zachowywało. Są to m. in. rozbitcie rodziny⁶⁹, niski status materialny, jak również społeczny i zawodowy, wszelkiego rodzaju patologie, a co za tym idzie przekazywanie negatywnych wzorów zachowań, które nie są akceptowane przez społeczeństwo⁷⁰. Rozbitcie rodziny jest sytuacją bardzo stresującą, wskutek czego dziecko traci poczucie bezpieczeństwa. Wzrasta w nim poziom lęku, a także napięcia związanego z emocjami. Aby rozładować to napięcie dziecko najczęściej bierze pod uwagę sposoby, które nie są akceptowane społecznie, np. agresję⁷¹.

W sytuacji, gdy dziecko zachowuje się agresywnie i mimo to nie ma żadnej reakcji ze strony rodziców, to takie zachowania najczęściej zaczynają być przez dziecko utrwalane, a drugiej strony traktowane, jako normalne. Warto zwrócić uwagę na fakt, że przeciwstawianie się rodzicom może być wzmacniane w sposób pozytywny. Kiedy tak się dzieje? Dzieje się tak wtedy, gdy zachowania dziecka powodują skupienie uwagi rodziców oraz ich zainteresowania tym co dziecko robi. Dziecko tak naprawdę próbuje zwrócić na siebie uwagę innych. Zainteresowanie rodziców zachowaniem ich dziecka może mieć formę reprimendy bądź też dyskusji z dzieckiem na temat jego zachowania i próby przekonania go, że tego typu zachowania nie prowadzą do niczego dobrego, a wręcz prze-

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Rozbitcie rodziny to nie tylko rozwód lub separacja rodziców, to także wyjazd jednego lub obojga rodziców za granicę, którego celem są lepsze niż w Polsce warunki pracy zarobkowej.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 31.

ciwnie, mogą mieć dla niego negatywne konsekwencje. Dzięki takiemu podejściu rodziców dziecko może stać się bardziej posłuszne, co w konsekwencji będzie wzmocnieniem podjętych przez rodziców działań⁷².

W ujawnianiu się zachowań agresywnych u dzieci należy uwzględnić także **wpływ szkoły**, jako instytucji edukacyjnej oraz środowiska rówieśniczego. Dzieci, które zachowują się w sposób agresywny bardzo często są odrzucane przez swoich kolegów i najczęściej ma to miejsce na terenie szkoły. Brak posłuszeństwa, a także agresja w stosunku do rówieśników przyczyniają się do pojawiania się konfliktów z nauczycielami, problemów z nauką, jak również mają negatywny wpływ na uczenie się⁷³.

Przyczyn agresywności wśród uczniów można doszukiwać się w ich osobowości, a dokładniej w braku wystarczających zdolności do sprostania wymaganiom stawianym przez szkołę, jak również w niekorzystnym dla innych wyglądzie fizycznym, w zaburzeniach natury przystosowawczej, w skłonnościach do zazdrości wobec innych uczniów oraz w silnej tendencji do rywalizacji i dominacji. Agresję w szkole mogą również potęgować inne czynniki, jak np. źle funkcjonująca rodzina czy też powszechność wzorów agresywnych zachowań, które pojawiają się w mediach oraz w życiu społecznym⁷⁴.

Warto się w tym miejscu zastanowić czy sama szkoła, jako instytucja ma jakiś udział w tym, że na jej terenie pojawiają się akty agresji? Na pewno takim czynnikiem jest niski poziom odczuwanej przez nauczycieli satysfakcji z pracy, jak i z atmosfery panującej na terenie szkoły. Nauczyciele są sfrustrowani, zrezygnowani. Zdarza się również, że nauczycielom przeszkadzają uczniowie, co na pewno nie wpływa korzystnie na ich wzajemne relacje. Agresja w szkole może wynikać również z wadliwego jej funkcjonowania. Tam, gdzie jest zbyt wielu uczniów anonimowość wzmaga odwagę i przyczynia się do tego, że uczniowie zachowują się w sposób agresywny. Współpraca szkoły z rodziną nie jest zbyt satysfakcjonująca. Duże znaczenie ma tutaj także niewłaściwe zachowanie nauczycieli, którzy stwarzają sytuacje stresujące, związane np. ze spo-

⁷² K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie ...*, op. cit., s. 69.

⁷³ Tamże, s. 71.

⁷⁴ I. Pufal-Struzik, *Uczeń i nauczyciel w aktach szkolnej agresji*, [w:] I. Pufal-Struzik (red.) *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007, s. 9.

sobem oceniania wiedzy uczniów⁷⁵. Na pewno każdy z nas zna sytuację, w której uczeń był niesprawiedliwie oceniony przez nauczyciela, kiedy ocena została zaniżona bez konkretnego powodu. Zdarzają się również sytuacje, kiedy nauczyciel na forum wyśmiewa ucznia, co w późniejszym czasie znajduje swoją kontynuację w agresji innych wobec wyśmianej wcześniej osoby. Aktem agresji może również sprzyjać wadliwa organizacja procesu kształcenia. Programy nauczania są mało atrakcyjne i na- zbyt przeciążone. Nie ma zajęć pozalekcyjnych w szkole. Pojawiająca się nuda także może sprzyjać agresywnym zachowaniom uczniów⁷⁶.

L. Kirwil uważa, że: „u podłoża aktów agresji w szkole leży wprawdzie motyw uszkodzenia ofierze, ale głównym celem jest zdobycie lepszej społecznej pozycji. Agresor z własnej inicjatywy, niejako „na zimno” i rozmyślnie podejmuje działania agresywne po to, aby zdominować innych i przejąć nad nimi kontrolę. Taka agresja przez uczniów interpretowana jest jako nieunikniona rywalizacja, umożliwiająca zdobycie pożądanej pozycji w grupie”⁷⁷. Warto nadmienić, że motywację osoby stosującej agresję w szkole charakteryzują m. in.:

- cele, które są antyspołeczne,
- oczekiwanie pozytywnych skutków zachowań agresywnych, a także własnej wysokiej skuteczności,
- słaba więź z innymi uczniami,
- niski poziom tzw. pobudzenia fizjologicznego,
- wysoki poziom zapotrzebowania na stymulację.

Jeśli chodzi o sferę emocjonalną osób agresywnych, jej cechami charakterystycznymi są:

- niski lęk,
- brak empatii,
- brak poczucia własnej winy⁷⁸.

Agresja wśród uczniów ujawnia się w sposób cykliczny. Trwa w czasie. Bardzo rzadko jest to pojedynczy akt agresji. Uczeń, który był ofiarą zachowań agresywnych swojego kolegi z czasem staje się obiektem takich zachowań także ze strony innych osób. Warto w tym miejscu

⁷⁵ Tamże, s. 9-10.

⁷⁶ Tamże, s. 10.

⁷⁷ L. Kirwil, *Agresja szkolna, jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] A. Rejzner (red.) *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004, s. 13.

⁷⁸ Tamże.

zwrócić uwagę na to, że akty szkolnej agresji najczęściej odbywają się na oczach innych uczniów. Z czasem tego typu zachowania stają się wzorem do naśladowania⁷⁹.

Jakie formy przybiera szkolna agresja? Zjawisko to w literaturze zostało nazwane **bullyingiem** (inaczej tyranizowanie, dokuczanie, dręczenie. Zjawisko to charakteryzuje się:

- fizycznym, werbalnym lub też psychologicznym atakiem na osobę,
- dysproporcją siły między sprawcą ataku, a jego ofiarą,
- bezpodstawnym nękaniami – dręczeniem,
- powtarzalnością agresywnych zachowań,
- wyraźnym zamiarem wywołania strachu, jak również chęcią skrzywdzenia innej osoby,
- uczuciem przyjemności u sprawcy agresji⁸⁰.

Bullying przybiera wiele form od oczerniania, ignorowania i odrzucenia, aż po zastraszanie, które najczęściej ma miejsce w szatni, toalecie bądź przed szkołą. Tę formę agresji stosują zarówno chłopcy, jak również dziewczęta. Wszyscy uważają, że dręczenie jest zabawne⁸¹.

Warto w tym miejscu nadmienić, że jednym ze sposobów wywołania agresji jest prowokacja przybierająca formę fizycznego ataku bądź słownej obelgi. Jest to sposób niezawodny i co do tego nie ma żadnych wątpliwości. Prowokacja wywołuje agresję z trzech powodów:

- 1) wzbudza gniew i cierpienie, motywując przy tym sprowokowaną osobę do tego by się ich pozbyła. Może to uczynić za pośrednictwem agresji bądź też ucieczki;
- 2) wzbudza pragnienie rewanżu poprzez agresję;
- 3) podważa reputację osoby zaatakowanej oraz jego mniemanie o sobie. Agresja pozwala osobie zaatakowanej na ich odzyskanie⁸².

Reasumując powyższe rozważania szkoła tak naprawdę nie jest miejscem bezpiecznym. Potwierdzają to wyniki badań uzyskane przez E. Karcz⁸³. Według niej aż 61,7% badanych uczniów i 31% nauczycieli

⁷⁹ I. Pufal-Struzik, *Uczeń i nauczyciel ...*, op. cit. s. 10.

⁸⁰ Tamże, s. 12.

⁸¹ Tamże.

⁸² B. Wojciszke, *Relacje ...*, op. cit., s. 156.

⁸³ E. Karcz, *Prawo dziecka, a przemoc wśród uczniów*, cyt. za I. Pufal-Struzik, *Uczeń i nauczyciel w aktach szkolnej agresji*, [w:] I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007, s. 8.

uznało, że na terenie szkoły nie czują się bezpiecznie. Poza tym charakterystycznym dla klimatu panującego na terenie szkoły jest stałe zagrożenie, jak również napięcie u potencjalnych ofiar agresywnych zachowań.

Podsumowanie

Teoretyczne rozważania przedstawione powyżej doprowadziły mnie do wniosku, że agresja jest obecna w naszym życiu i możemy się z nią spotkać na każdym kroku. Najczęściej agresja jest stosowana przez dorastającą młodzież. Jak podkreśla P. Piotrowski: „agresywne grupy dorastającej młodzieży składają się prawie wyłącznie z chłopców, gdyż w odniesieniu do dziewcząt istnieje silny nacisk na poświęcanie czasu zajęciom domowym”⁸⁴. Ostatnimi czasy zauważa się niestety, że agresywność wzrasta także wśród dziewcząt. Na taki stan rzeczy może mieć wpływ wiele czynników. Jedno jest jednak pewne. Największy wpływ na zachowania młodzieży mają ich rodzice. To oni odpowiedzialni są za przekazywanie norm i zasad postępowania. To ich obowiązkiem jest przekazanie dziecku takich wartości, według których w przyszłości będą właściwie postępować i żyć. Z drugiej strony wspomniane normy, zasady postępowania i wartości wpajane przez rodziców powinny być zgodne z tymi, które są akceptowane przez ogół społeczeństwa. Każde zachowanie dziecka, które odbiega od normy jest na ogół społecznie potępiane, a winą za to obarcza się tylko i wyłącznie rodziców.

Bibliografia:

1. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008.
2. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. - serce i umysł*, Zysk i S – ka, Poznań 1997.
3. Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1999.
4. Buss A. H., *The psychology of aggression*, Wiley and Sons, New York 1961.
5. Cofer Ch. N., Appley M. H., *Motywacja: teoria i badania*, PWN, Warszawa 1972.

⁸⁴ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit., s. 41.

6. Dollard J., Miller N. R., *Osobowość i psychoterapia*, PWN, Warszawa 1967.
7. Eckhard A., *Autoagresja*, WAB, Warszawa 1998.
8. Grochulska J., *Reedukacja dzieci agresywnych*, WSiP, Warszawa 1996.
9. Kirwil L., *Agresja szkolna, jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.
10. Kmiecik - Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno – psychologiczne*, PWN, Warszawa 1999.
11. Łosiak W., *Psychologia emocji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
12. Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1 Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
13. Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
14. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
15. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
16. Pisula W., *Psychologia ewolucyjna*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podstawy psychologii. Podręcznik akademicki, Tom 1*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
17. Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994.
18. Pufal-Struzik I. (red.), *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007.
19. Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego zachowania*, PWN, Warszawa 1989.
20. Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1. Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
21. Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
22. Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

23. Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1963.
24. Zimbardo P., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.

Czasopisma:

1. Gaś Z., *Inwentarz psychologiczny syndromu agresji*, „Przegląd Psychologiczny” 1980, nr 1.

Netografia:

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Agresja_\(psychologia\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Agresja_(psychologia)) [dostęp dnia 08.12.2016 r.]

BADANIA I INNOWACJE EDUKACYJNE

Monika Godos, Barbara Szetela, Izabela Zajdel

RELACJE Z RODZEŃSTWEM W DOŚWIADCZENIACH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży szkół średnich dotyczących ich relacji z rodzeństwem. Ukazuje także, jak ważną rolę odgrywa rodzeństwo w kształtowaniu osobowości młodego człowieka, jego umiejętności i kompetencji społecznych.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzeństwo, relacje z rodzeństwem, konflikty z rodzeństwem, autorytet

Relations with siblings in the experiences of high school students

The article presents the results of research carried out among high school students regarding their relations with siblings. It also shows how important siblings play in shaping the personality of a young person, his skills and social competences.

Key words: siblings, youth, family relations, youth and sibling relations, conflicts with siblings, siblings as an authority, questionnaire

Wstęp

Rodzina jest podstawową komórką społeczną i jednocześnie pełni funkcje socjalizacyjne wobec dzieci. To właśnie w rodzinie odbywa się pierwszy etap socjalizacji, a mianowicie socjalizacja pierwotna. Jak podają źródła socjalizacja pierwotna to składowa procesu socjalizacji, zachodząca w grupie pierwotnej, najczęściej w obszarze rodziny. W socjalizacji pierwotnej na jednostkę mają wpływ znaczący inni, przeważnie rodzice i najbliżsi krewni. Charakteryzuje się ona silnym emocjonalnym oddziaływaniem znaczących innych na jednostkę.

Zatem na dziecko wpływają w rodzinie osoby określone jako „znaczący inni” - nie tylko rodzice, ale również rodzeństwo, które odgrywa niebagatelną rolę w wychowaniu i rozwoju społecznym dziecka. Rola rodzeństwa w życiu jednostki jest bardzo ważna i zmienia się na prze-

strzeni życia. Bywa, że rodzeństwo wchodzi ze sobą w konflikty, rywalizuje, ale jest też dla siebie wsparciem, służy radą i pomocą. Zarówno kłótnie, jak i rywalizacja między rodzeństwem są czymś zupełnie naturalnym i związanym z rozwojem sfery społeczno-emocjonalnej dziecka. Mimo, że rodzice często są tym zaniepokojeni i mają trudności w rozstrzygnięciu dziecięcych sporów, to jest to nieuniknione, gdy w rodzinie wychowuje się więcej niż jedno dziecko.

Płeć dziecka i rodzeństwa, kolejność ich pojawiania się na świecie, różnica wieku dzieci w rodzinie, a także rola rodziców wobec ich własnego rodzeństwa wpływają na pozycję dziecka w rodzinie oraz jego pozycję w grupie, a co za tym idzie przekładają się na to, jak kształtuje się zdolność dziecka do życia w społeczeństwie.

Rodziną rządzą podobne prawa do tych rządzących każdą inną grupą społeczną. Ustala się hierarchia, rodzą się związki pomiędzy członkami, co ma przełożenie na ich istniejące obowiązki i przywileje. Rozpieszczany przez rodziców jedynak rozwijać się będzie zdecydowanie inaczej niż dziecko w rodzinie wielodzietnej, gdzie uwaga reszty „grupy” skupiać się będzie także na rodzeństwie. Inną rolę pełni starszy brat czy siostra dla swojego młodszego rodzeństwa i rodziców, inną najmłodsze dziecko. Od pierwotnych wymaga się najczęściej, aby zachowywali się bardziej odpowiedzialnie i dojrzej niż młodsze dzieci. Na najstarszych spada obowiązek opiekowania się i pilnowania najmłodszych, gdy rodzice są nieobecni. Zatem każde dziecko, które przychodzi na świat, wychowuje się w odmiennych okolicznościach i funkcjonuje zazwyczaj na nieco innych warunkach niż jego starsze rodzeństwo.

W 1992 roku Maria Braun-Gałkowska napisała na temat rodzeństwa: *Spośród wszystkich interakcji rodzinnych ta jest jak dotąd najmniej opisana. Chyba najwięcej badań dotyczy jej braku, czyli sytuacji jedynactwa. Natomiast o tym jak przebiegają interakcje dziecko-dziecko niewiele wiadomo*¹. Do tego czasu niewiele się zmieniło i nadal nie mamy dostępu do zbyt wielu wyników badań związanych z rolą rodzeństwa w życiu dzieci i młodzieży. Na przestrzeni ostatnich 20 lat na temat rodzeństwa pisali m.in. R. W. Richardson i L. A. Richardson², K. Ley³, S. Capodiecici⁴,

¹ M. Braun – Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, TN KUL, Lublin 1992, s. 29.

² zob. R.W. Richardson, L.A Richardson, *Najstarsze – średnie – najmłodsze. Jak kolejność narodzin wpływa na twój charakter.*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

czy H. Kasten⁵. Nadal jednak nie jest to obszar doceniany jako godny badań. Rodzeństwa często są rozdzielane w pozarodzinnych formach opieki, mimo, że są one rzeczywistą częścią domu rodzinnego. Taką część rodziny należy wzmacniać, chronić oraz wykorzystywać w formach opieki⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe informacje autorki uważają, że rodzeństwo pełni wyjątkową rolę w kształtowaniu osobowości dziecka, a także jego umiejętności i kompetencji społecznych i obok rodziców jest drugą „siłą” wpływającą na jego rozwój społeczno – emocjonalny. W związku z tym autorki postanowiły zbadać, jak młodzież u progu dorosłości postrzega rodzeństwo w ich życiu i jakie są ich doświadczenia w relacjach z rodzeństwem?

Założenia metodologiczne badań

Celem badań było ustalenie, jak młodzież licealna postrzega posiadanie rodzeństwa biorąc pod uwagę własne z nim relacje. Przedmiotem badań były opinie i doświadczenia uczniów dotyczące kontaktów z rodzeństwem, a także konfliktów między nimi.

W związku z tym problem badawczy określono następująco: Jakie są relacje ankietowanej młodzieży z rodzeństwem, w ich opinii i ocenie?

Aby otrzymać odpowiedź na postawiony problem badawczy wykorzystano metodę sondażową. Technika badawczą była ankieta audytoryjna. Narzędzie badawcze to kwestionariusz ankiety składający się z metryczki, pytań zamkniętych oraz półotwartych.

Próba badawcza liczyła 55 uczniów liceum i technikum z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Krośnie lat, w wieku 15-16, w tym 29 dziewcząt oraz 26 chłopców.

Badania zostały przeprowadzone 22 listopada 2016 roku w dwóch klasach: w pierwszej klasie liceum ratowniczo – obronnego oraz w pierwszej klasie technikum logistycznego.

³ zob. K. Ley, *Rodzeństwo, miłość, nienawiść, solidarność.*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2004.

⁴ zob. S. Capodieci, *Rodzeństwa – Jaś i Małgosia czy Kain i Abel.*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2006.

⁵ zob. H. Kasten, *Rodzeństwo. Idealy, rywale, powiernicy.*, Wydawnictwo PWSZ, Warszawa 1997.

⁶ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki.*, Wydawnictwo „Gaja”, Zielona Góra 2009, s. 87.

Charakterystyka badanych

Pierwsza część ankiety dotyczyła posiadanego rodzeństwa oraz stosunku ankietowanych do faktu posiadania (bądź nie) rodzeństwa. Spośród 55 ankietowanych 48 (w tym 27 dziewcząt i 21 chłopców) uczniów odpowiedziało, iż posiada rodzeństwo. Jedynekami było 7 ankietowanych, w tym 2 dziewcząt i 5 chłopców. Dane z badań przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Ankietowani posiadający rodzeństwo i jedynacy

Czy posiadasz rodzeństwo?	Dziewczęta N=29		Chłopcy N=26		Ogółem N=55	
	N	%	N	%	N	%
TAK	27	93,1	21	80,8	48	87,3
NIE	2	6,9	5	19,2	7	12,7

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość uczniów, bo aż 87,3% posiada rodzeństwo. Jedynekami to nieliczna mniejszość, która obejmuje w tym przypadku 12,7% badanych. Z tego wynika, że uczniowie w wieku 15-16 lat w niewielkim odsetku żyją w rodzinach o modelu 2+1.

Uczniów, którzy są jedynkami zapytano o to, czy chcieliby mieć rodzeństwo. Spośród 7 jedynaków (2 dziewcząt i 5 chłopców) czworo (w tym 3 chłopców i 1 dziewczyna) odpowiedziało, że chciałoby mieć rodzeństwo. Natomiast 3 uczniów (w tym 2 chłopców i 1 dziewczyna) cieszy się z bycia jedynakiem. Zatem różnica między nimi jest niewielka – zarówno kilkoro z jedynaków chciałoby mieć rodzeństwo, jak i kilkoro z nich jest zadowolonych z bycia jedynakiem.

Kolejne 12 pytań ankiety było przeznaczonych tylko dla uczniów posiadających rodzeństwo, więc odnosiły się one do 48 ankietowanych, którzy w pytaniu 1 odpowiedzieli twierdząco na pytanie o posiadanie rodzeństwa.

W pytaniu drugim ankietowali akcentowali liczbę posiadanego rodzeństwa. Wyniki uzyskanych danych empirycznych przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2. Liczba posiadanego rodzeństwa

Ile posiadasz rodzeństwa?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Jedno	9	33,3	9	42,9	18	37,5
Dwoje	10	37	7	33,3	17	35,4
Troje	4	14,8	4	19	8	16,7
Czworo i więcej	4	14,8	1	4,8	5	10,4

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej uczniów, czyli 37,5% ankietowanych (w tym 33,3% dziewcząt oraz 42,9% chłopców) posiada jedno rodzeństwo. Podobna liczba uczniów – 35,4% (w tym 37% dziewcząt oraz 33,3% chłopców) ma dwójkę rodzeństwa.

Prawie o połowę mniejsza liczba ankietowanych posiada troje rodzeństwa. Na taką odpowiedź wskazało 16,7% uczniów (w tym 14,8% dziewcząt oraz 19% chłopców). Najmniejsza liczba ankietowanych ma czworo i więcej rodzeństwa. Tylko 10,4% uczniów (w tym 14,8% dziewcząt oraz 4,8% chłopców) wskazało na taką odpowiedź. W tym ostatnim przypadku zdecydowanie więcej dziewcząt niż chłopców posiada czworo i więcej rodzeństwa. Podsumowując większość badanych, bo aż ponad 70% uczniów posiada jedno lub dwoje rodzeństwa.

Następnie uczniowie określali swój stosunek do rodzeństwa – czy cieszą się z posiadania rodzeństwa, czy może woleliby być jedynakami. Wyniki ankiety przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Stosunek ankietowanych do posiadanego rodzeństwa

Stosunek uczniów do rodzeństwa	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Cieszę się z tego, że mam rodzeństwo.	23	85,2%	20	95,2%	44	91,1%
Posiadam rodzeństwo, ale wolałbym/wolałabym być jedynakiem/jedynaczką.	4	14,8%	1	4,8%	4	8,3%

Źródło: opracowanie własne

Prawie wszyscy ankietowani uczniowie mają pozytywny stosunek do faktu posiadania rodzeństwa. Aż 91,1% uczniów cieszy się z tego, że ma rodzeństwo. Takiej odpowiedzi udzieliło 85,2% dziewcząt i 95,2% chłopców. Tylko jeden chłopiec nie jest zadowolony się z posiadania rodzeństwa. Jeśli chodzi o dziewczęta to 4 z nich (14,8%) wolałoby być jedynaczkami.

Jak ukazują powyższe wyniki, ankietowani uczniowie posiadający rodzeństwo cieszą się z tego faktu i tylko niewielka liczba uczniów deklaruje, że chcieliby być jedynakami. W tym przypadku więcej dziewcząt niż chłopców nie jest zadowolonych z posiadania rodzeństwa, jednak nadal jest to niewielki odsetek badanych.

Relacje z rodzeństwem w doświadczeniach badanych uczniów

W kolejnym pytaniu ankietowani uczniowie mieli za pomocą pięciostopniowej skali (bardzo dobre, dobre, przeciętne, złe, bardzo złe) określić relacje z rodzeństwem. Odpowiedzi ankietowanych prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Ocena relacji badanych z rodzeństwem

Jakie, Twoim zdaniem, panują relacje między Tobą, a Twoim rodzeństwem?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobre	11	40,7	8	38,1	19	39,6
Dobre	10	37	11	52,4	21	43,8

Przeciętne	4	14,8	2	9,5	6	12,5
Złe	1	3,7	0	-	1	2,1
Bardzo złe	0	-	0	-	0	-

Źródło: opracowanie własne

Większość uczniów odpowiedziało, że ma bardzo dobre lub dobre relacje z rodzeństwem, co jest bardzo pozytywne. Najwięcej, bo aż 43,8% ankietowanych (w tym 37% dziewcząt i 52,4% chłopców) odpowiedziało, że ma dobre relacje z rodzeństwem. 39,6% uczniów (w tym 40,7% dziewcząt i 38,1% chłopców) odpowiedziało, że ma bardzo dobre relacje z rodzeństwem. W tych odpowiedziach uwidaczniają się niewielkie różnice zależnie od płci ankietowanych. Chłopcy częściej odpowiadali, że mają dobre relacje z rodzeństwem, natomiast dziewczęta, że mają bardzo dobre relacje.

Na trzecim miejscu badani uczniowie odpowiadali, że mają przeciętne relacje z rodzeństwem, jednak była to zdecydowanie mniejsza liczba w porównaniu do tych, którzy mają bardzo dobre i dobre relacje z rodzeństwem. Ogółem 12,5% uczniów odpowiedziało, że ma przeciętne relacje z rodzeństwem. Dziewczęta częściej od chłopców zaznaczały taką odpowiedź (na przeciętne relacje wskazało 14,8% dziewcząt i 9,5% chłopców). Żaden z chłopców nie miał złych lub bardzo złych relacji z rodzeństwem. Jeśli chodzi o dziewczęta, to jedna z nich wskazała, że ma złe relacje z rodzeństwem. Podobnie jak chłopcy, żadna z dziewcząt nie stwierdziła, że ma bardzo złe relacje z rodzeństwem.

Podsumowując, odpowiedzi ankietowanych wskazują, że większość z nich ma bardzo dobre lub dobre relacje z rodzeństwem, co pokrywa się z wcześniejszymi odpowiedziami dotyczącymi tego, że uczniowie cieszą się z faktu, że posiadają rodzeństwo.

W następnym pytaniu uczniowie mieli określić, jak kształtowały się ich relacje z rodzeństwem na przestrzeni lat. Tabela 5 przedstawia odpowiedzi badanych uczniów.

Tabela 5. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: *Jak możesz określić relacje między Tobą, a Twoim rodzeństwem na przestrzeni lat?*

Jak możesz określić relacje między Tobą, a Twoim rodzeństwem na przestrzeni lat?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
W dzieciństwie nasze relacje były dobre, a teraz więzi się rozluźniły i nie mamy ze sobą dobrego kontaktu	2	7,4	0	-	2	4,2
Od dzieciństwa było źle i teraz nic się nie zmieniło	0	-	3	14,3	3	6,3
W dzieciństwie nasze relacje się nie układały, a teraz jest lepiej	2	7,4	3	14,3	5	10,4
W dzieciństwie nasze relacje były dobre i teraz też są dobre	23	85,2	15	71,4	38	79,2

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość - 79,2% badanych określiła, że w dzieciństwie ich relacje z rodzeństwem były dobre i teraz też są dobre. Uwzględniając płeć, takiej odpowiedzi udzieliło 85,2% dziewcząt i 71,4% chłopców-dziewczęta częściej afirmowały kontakty z rodzeństwem.

Na drugim miejscu uczniowie wskazywali, że w dzieciństwie ich relacje się nie układały, a teraz jest lepiej. Taką odpowiedź wskazało 10,4% uczniów, w tym 7,4% dziewcząt i 14,3% chłopców, którzy podkreślają ją częściej niż dziewczęta. Może to oznaczać, że chłopcy w dzieciństwie częściej rywalizują z rodzeństwem i częściej dopuszczają się agresji fizycznej, co wpływa negatywnie na jakość relacji, jednak nadal jest to niewielki odsetek.

Na odpowiedź, że od dzieciństwa było źle i teraz nic się nie zmieniło wskazało 3 chłopców, co stanowi 14,3% ankietowanych płci męskiej i 6,3% ogółu. Natomiast na odpowiedź, że w dzieciństwie relacje były dobre, a teraz więzi się rozluźniły i nie mają ze sobą dobrego kontaktu wskazały 2 dziewczynki, co stanowi 7,4% płci żeńskiej i 4,2% ogółu.

Podsumowując można zauważyć, że odpowiedzi uczniów są spójne z poprzednimi opiniami. Większość cieszy się z faktu posiadania rodzeństwa, także większość wskazuje na dobre i bardzo dobre relacje z rodzeń-

stwem oraz, że ich relacje na przestrzeni lat nie zmieniły się - były dobre i takie są również obecnie.

Celem kolejnego pytania było zbadanie, z kim z rodzeństwa respondenci mają najlepszy kontakt. Wyniki sondażu przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Z kim z rodzeństwa masz najlepszy kontakt?

Z kim z rodzeństwa masz najlepszy kontakt?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Z siostrą	7	25,9	9	42,9	16	33,3
Z bratem	10	37	4	19	14	29
Z każdym z rodzeństwa	7	25,9	4	19	11	22,9
Czasem z siostrą, a czasem z bratem, nie jest to zależne od płci	1	3,7	2	9,5	3	6,25
Lepiej dogaduję się z siostrami/siostrą niż z braćmi/bratem	0	-	-	-	-	-
Lepiej dogaduję się z braćmi/bratem niż z siostrami/siostrą	1	3,7	-	-	1	2,1
Nie dogaduje się z rodzeństwem i nie mam dobrego z nim kontaktu	-	-	-	-	-	-
Trudno powiedzieć	1	3,7	-	-	1	2,1

Źródło: opracowanie własne

Badane dziewczęta wskazały, że najlepszy kontakt mają z bratem (37%), a także z siostrą (25,7%) i z każdym z rodzeństwa (25,9%). Tylko 3,7 % ankietowanych dziewcząt wskazało, że ich relacje z rodzeństwem nie są zależne od płci. Chłopcy, natomiast najlepsze relacje mają z siostrami (42,9%). Drugą najczęściej wskazywaną przez 19% chłopców odpowiedzią była odpowiedź, że najlepszy kontakt mają z braćmi. Ten sam wynik uzyskała odpowiedź, że chłopcy mają dobry kontakt z rodzeństwem niezależnie od płci. Podsumowując, ankietowani najczęściej wskazują siostrę, jako osobę z którą łączą ich najlepsze kontakty.

W kolejnym pytaniu zapytano respondentów, czy któreś z ich rodzeństwa stanowi dla nich autorytet i, co o tym decyduje. Wyniki prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Czy ktoś z Twojego rodzeństwa jest dla Ciebie autorytetem - wzorem do naśladowania?

Czy ktoś z Twojego rodzeństwa jest dla Ciebie autorytetem-wzorem do naśladowania?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Tak	4	14,8	1	4,8	5	10,4
Nie	12	44,4	12	57,1	24	50,0
Trudno powiedzieć	11	40,7	8	38,0	19	39,6

Źródło: opracowanie własne

Jak wskazują wyniki, połowa ankietowanych tak chłopców, jak i dziewcząt zaprzecza, iż rodzeństwo stanowi dla nich wzór do naśladowania. Z kolei 39% badanych jest trudno jednoznacznie określić, czy rodzeństwo jest dla nich autorytetem. Około 14,8% dziewcząt wskazuje, że rodzeństwo stanowi dla nich wzór do naśladowania. Wymieniają one kolejno:

- a) 1 osoba – autorytet: najstarszy brat – „*jest wytrwały w swoich postanowieniach w stosunku do sportu*”,
- b) 2 osoba – „*asertywność samodzielność*” (respondentka nie zaznaczyła płci);

- c) 3 osoba – autorytet: siostra- „*jest ambitna, silna, nie poddaje się za szybko, dąży do celów*”;
- d) 4 osoba – autorytet: brat – „*jest wspaniały, opiekuńczy, bardzo mądry, zabawny*”.

Jak można zauważyć, najczęściej powtarzającą się cechą, którą ankietowane dziewczęta wskazały jako godną naśladowania u swojego rodzeństwa jest wytrwałość.

Jeden chłopiec stwierdził, że autorytetem jest brat, bo jest „*ambitny, poukładany*”.

Podsumowując, badani w większości uważają, że rodzeństwo nie stanowi dla nich wzoru, który chcieliby naśladować bądź nie mają wyrobionego zdania na ten temat.

Celem następnego pytania, które zadano respondentom, była chęć poznania relacji, jakie panują pomiędzy osobami badanymi, a ich rodzeństwem. W związku z tym badani zostali poproszeni o wybranie określenia, które najlepiej będzie odzwierciedlało ich kontakty ze swoim rodzeństwem. Wyniki prezentuje tabela 8.

Tabela 8. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: *Które z określeń najlepiej odzwierciedla Twoje kontakty z rodzeństwem?*

Które z określeń najlepiej odzwierciedla Twoje kontakty z rodzeństwem?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Nie mieszkamy razem, ale utrzymujemy ze sobą intensywny kontakt, często się ze sobą spotykamy (przynajmniej raz w tygodniu), ufamy sobie wzajemnie i się wspieramy, choć często występują wśród nas kłótnie	2	7,4	1	4,8	3	6,25
Nie mieszkamy razem, między nami jest średni poziom wzajemności i od średniego po wysoki poziom rywalizacji	1	3,7	-	-	1	2,1

RELACJE Z RODZEŃSTWEM W DOŚWIADCZENIACH UCZNIÓW
SZKÓŁ ŚREDNICH

Mieszkamy daleko od siebie, spotykamy się z okazji ważniejszych uroczystości, występuje u nas niski poziom interakcji: zarówno konfliktowości jak i serdeczności	1	3,7%	1	4,8%	2	4,2%
Nie mieszkamy razem i prawie nie spotykamy się; wzajemnie się krytykujemy lub jesteśmy wobec siebie obojętni, mamy względem siebie mało zaufania i wzajemności	-	-	-	-	-	-
Mieszkamy razem, mamy do siebie dużo zaufania, obdarzamy się wzajemnym wsparciem i tęsknimy za sobą, gdy jesteśmy rozłączeni	14	51,9	6	28,6	20	41,7
Mieszkamy pod tym samym dachem, między nami jest średni poziom wzajemności i od średniego po wysoki poziom rywalizacji	5	18,5	13	62	18	37,5
Mieszkamy razem, ale unikamy się nawzajem oraz wzajemnie się krytykujemy lub jesteśmy wobec siebie obojętni, mamy względem siebie mało zaufania i wzajemności	4	14,8	-	-	4	8,3

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej ankietowanych, bo aż 41,7% stwierdza, że mieszka razem ze swoim rodzeństwem. Respondenci wskazują, że istnieje pomiędzy nimi, a rodzeństwem wzajemne zaufanie, a także wsparcie i tęsknota za sobą, gdy są w rozłące. Natomiast 37,5% osób badanych na zadane pytanie odpowiada: *Mieszkamy pod tym samym dachem, między nami jest średni poziom wzajemności i od średniego po wysoki poziom rywalizacji.* Przytoczoną odpowiedź częściej wybierali chłopcy (62%), niż badane

dziewczęta (18,5%). Może to wynikać z cech charakteru, jakie przypisujemy chłopcom (chęć rywalizacji).

Ani jedna osoba badana nie wybrała określenia: *Nie mieszkamy razem i prawie nie spotykamy się; wzajemnie się krytykujemy lub jesteśmy wobec siebie obojętni, mamy względem siebie mało zaufania i wzajemności*. Oznacza to, że respondenci nie wykazują się negatywnym czy ambiwalentnym stosunkiem wobec swojego rodzeństwa.

Następnie zapytano osoby badane o częstotliwość występowania konfliktów pomiędzy nimi, a ich rodzeństwem. Wyniki obrazuje tabela 9.

Tabela 9. Częstość występowania konfliktów z rodzeństwem?

Jak często występują konflikty między Tobą a Twoim rodzeństwem?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Codziennie	5	18,5	2	9,5	7	14,6
Kilka razy w tygodniu	11	40,7	9	42,9	20	41,7
Kilka razy w miesiącu	5	18,5	6	28,6	11	22,9
Raz w miesiącu i rzadziej	6	22,2	4	19,0	10	20,8

Źródło: opracowanie własne

Niemal połowa respondentów deklaruje, że konflikty pomiędzy nimi, a rodzeństwem mają miejsce kilka razy w tygodniu. Jak można zauważyć podobna liczba chłopców i dziewcząt wskazało tę właśnie odpowiedź. Około 22,9% osób badanych uważa, że ich konflikty z rodzeństwem mają miejsce kilka razy w tygodniu, natomiast co piąty respondent deklaruje, że zdarzają się raz w miesiącu i rzadziej. Była jednak grupa badanych (14,6%), która twierdziła, że konfliktów z rodzeństwem doświadczają codziennie.

Podsumowując konflikty z rodzeństwem występują dość często u respondentów, jednak jest to specyficzne dla kontaktów między rodzeństwem i nie stanowi odchylenia od normy.

W następnym etapie badawczym zapytano o powody, które najczęściej wywołują konflikty z rodzeństwem. Wyniki przeprowadzonej ankiety przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: *Kto najczęściej wzniesie konflikty między Tobą a rodzeństwem?*

Kto najczęściej wzniesie konflikty między Tobą a rodzeństwem?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Ja	2	7,5	4	19,0	6	12,5
Brat/ bracia	7	25,9	4	19,0	11	22,9
Siostra/ siostry	6	22,2	2	9,6	8	16,7
Trudno powiedzieć	12	44,4	11	52,4	23	47,9

Źródło: Opracowanie własne

Największa grupa ankietowanych (47,9%) nie wskazała, która ze stron najczęściej wzniesie konflikty. Zarówno 44,4% dziewcząt, jak i 52,4% badanych chłopców zaznaczyło, że jest im to trudno jednoznacznie określić inicjatora konfliktów. Natomiast 39,6% respondentów uważa, że konflikty z rodzeństwem najczęściej prowokowane są przez kogoś z braci lub sióstr badanych. Natomiast co ósma badany uczeń podkreślał, że on sam najczęściej wzniesie kłótnie z rodzeństwem w domu. Jest to jednak najmniej pojawiająca się odpowiedź.

Następnie uczniowie odpowiadali na pytanie o powody konfliktów. Rozkład odpowiedzi ankietowanych na pytanie: *Jakie są najczęstsze powody konfliktów?* przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Przyczyny konfliktów z rodzeństwem, zdaniem badanych

Z jakich powodów najczęściej dochodzi do konfliktów między Tobą a rodzeństwem?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Kłócimy się o to, kto ma wykonywać domowe obowiązki.	19	70,4	13	61,9	32	66,7
Kłócimy się o kwestie związane z używaniem Internetu/komputera, oglądaniem telewizji.	8	29,7	8	38,1	16	33,3
Siostra/brat zabiera moje rzeczy bez pytania.	10	37,0	3	14,3	13	27,1
Konflikty między nami wywołane są z powodu zazdrości, niezdrowej rywalizacji.	4	14,8	5	23,8	9	18,8
Kłócimy się o pieniądze(np. mój brat/moja siostra dostaje wyższe kieszonkowe od rodziców).	2	7,4	2	9,5	4	8,3
Kłócimy się, ponieważ musimy dzielić pokój.	2	7,4	1	4,8	3	6,3
Rywalizujemy o względy rodziców.	1	3,7	1	4,8	2	4,2

Źródło: opracowanie własne

Respondenci odpowiadając na pytanie: *Z jakich powodów najczęściej dochodzi do konfliktów między Tobą a rodzeństwem?* mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Najczęściej powtarzającą się odpowiedzią (66,7% wskazań), którą wybierali zarówno chłopcy (61,9%), jak i dziewczęta (70,4%) było to, że ankietowani kłócą się, kto ma wykonywać domowe obowiązki. Drugim najczęstszym powodem są kwestie związane z używaniem Internetu/ komputera, a także oglądaniem telewizji – wskazało na nie 38,1% chłopców i 29,7% dziewcząt. Na trzecim miejscu wśród powodów konfliktów pojawiło się zabieranie przez rodzeństwo rzeczy bez pytania. Na tę odpowiedź wskazało 37% dziewcząt i dwukrotnie mniejszy odsetek 14,3% chłopców. Na dalszym miejscu uczniowie (18,8%) wskazywali na kłótnie wywołane z powodu zazdrości i niezdrowej rywalizacji (14,8% dziewcząt i 23,8% chłopców). Rzadziej

występujące powody to kłótnie związane z kwestiami finansowymi (28,8% chłopców, oraz 7,4% dziewcząt) i z koniecznością dzielenia ze swoim rodzeństwem pokoju (7,4% dziewcząt i 4,8% chłopców). Wyniki sondażu wskazują, że badani bardzo rzadko rywalizują z rodzeństwem o względy rodziców (4,8% chłopców i 3,7% dziewcząt).

Podsumowanie i wnioski

Relacje między rodzeństwem bywają często konfliktowe i pełne nieporozumień. Jednakże więź istniejąca pomiędzy nimi jest wyjątkowa i niewątpliwie wpływa na ich wzajemny rozwój. Rodzeństwo ma na siebie ogromny wpływ wychowawczy i pełni znaczącą rolę socjalizacyjną w życiu każdego człowieka i ten wpływ badania własne potwierdziły.

Przeprowadzone badania pozwoliły udzielić odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Jeśli chodzi o relacje młodzieży z rodzeństwem, to okazują się one być w większości dobre lub bardzo dobre. Młodzież cieszy się z faktu posiadania rodzeństwa. Również na przestrzeni lat respondenci ocenili w dużej części, że ich relacje z rodzeństwem także w przeszłości były dobre. Rodzeństwo odegrało i nadal odgrywa w życiu badanych ważną wychowawczą rolę.

Z badań wynika, że rodzeństwo jest postrzegane przez młodzież partnersko – większość uczniów nie traktuje swojego rodzeństwa jako autorytetu. Między badanymi a rodzeństwem stosunkowo często występują konflikty, jednak jest to charakterystyczny aspekt relacji między rodzeństwem. Badani w większości nie wskazują na „winnych” konfliktów, więc nie stawiają ani siebie ani rodzeństwa w roli inicjatorów nie widząc przyczyn w sobie.

Konflikty między rodzeństwem najczęściej są związane z obowiązkami domowymi i tym, kto ma je wypełniać. Jednak nie są one negatywnym zjawiskiem, gdyż są ważnym komponentem społecznych relacji. To właśnie podczas konfliktów z rodzeństwem dzieci i młodzież mają możliwość kształtowania swoich kompetencji etycznych, komunikacyjnych oraz społecznych w zakresie rozwiązywania problemów i radzenia sobie z konfliktami.

Wyniki przeprowadzonych badań ukazały jak ważną rolę w życiu młodzieży odgrywają relacje z rodzeństwem i ich wpływ wychowawczy. Są one głębokie i stanowią ważną część życia rodzinnego na wszystkich etapach rozwoju dziecka, a później dorastającego nastolatka. Warto po-

znawać ich oblicze, przyczyny i kształtować w kierunku pedagogicznie pożądanym.

Bibliografia:

1. Braun – Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, TN KUL, Lublin 1992.
2. Capodieci S., *Rodzeństwa – Jaś i Małgosia czy Kain i Abel.*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2006.
3. Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki.*, Wydawnictwo „Gaja”, Zielona Góra 2009.
4. Godos M, Szetela B., Zajdel I., *Pozytywne i negatywne aspekty posiadania rodzeństwa w doświadczeniach uczniów Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Krośnie*, w druku.
5. Kasten H., *Rodzeństwo. Ideały, rywale, powiernicy.*, Wydawnictwo PWSZ, Warszawa 1997.
6. Ley K., *Rodzeństwo, miłość, nienawiść, solidarność.*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2004.
7. Richardson R. W., Richardson L. A., *Najstarsze – średnie – najmłodsze. Jak kolejność narodzin wpływa na twój charakter.*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Anna Markowicz, Małgorzata Kamińska

MIĘDZYPOKOLENIOWA TRANSMISJA POSTAW MACIERZYŃSKICH WE WSPÓŁCZESNYCH RODZINACH

Streszczenie

W artykule przedstawiono oczekiwania społeczeństwa wobec roli matki i ojca, postawy rodziców w świetle zachodzących przemian w strukturze i modelu współczesnej rodziny, obecny stosunek rodziców do rozwoju i wychowania dziecka oraz jakie role pełni obecnie matka w rodzinie.

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy kobiety o negatywnych lub pozytywnych postawach wobec własnych dzieci, powielają czy też odrzucają postawy swoich matek w wychowywaniu własnych dzieci. Badaniem objęto 70 matek, które mają dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Największą grupę stanowiły matki o właściwych postawach macierzyńskich wobec własnych dzieci, a także najczęściej badanych w tej grupie oceniło pozytywnie swoje matki, czyli powielają postawy macierzyńskie. Przyjmując właściwe postawy, część kobiet oceniło negatywnie swoje matki, odrzuciły zatem ich negatywne postawy. W grupie matek o niewłaściwych postawach rodzicielskich tylko nieliczne oceniły pozytywnie postawy własnych matek lub odrzuciły postawy swoich matek, jako wzór do wychowywania dzieci.

Słowa kluczowe: rodzice, rodzina, postawa macierzyńska, dziecko, rozwój

Transmission of maternal attitudes between generations in contemporary families

In this article there are described society's expectations towards the role of mother and father, parents' attitude in the light of ongoing changes in modern family structure and model, current approach to growth and upbringing a child and what role a mother presently plays in a family.

The purpose of the conducted research was gaining an answer to a question if women with negative or positive attitude towards their own

children replicate or repel the attitudes of their mothers to raising their own children. 70 mothers of children in pre-school and in primary school were included in the research.

The biggest group was created by mothers with correct attitudes towards their children, and most of this group assessed their mothers positively, i.e. they replicate the maternal attitudes. Some women assessed their mothers poorly, thereby repelling negative attitudes. In the group of mothers with wrong parental attitudes only few of them assessed their mothers' attitudes positively or repelled them as a children upbringing paradigm.

Key words: parents, family, maternal attitude, child, development

Wprowadzenie

Hierarchia wartości we współczesnym świecie ulega przeobrażeniom. Coraz częściej pieniądź i pozycja społeczna decydują o wartości człowieka, odsuwając na dalszy plan to, co naprawdę wartościowe i ważne w naszym życiu. Wydaje się, że obecnie rodzice wychowując dzieci skupiają się na tym, aby ich pociechy były utalentowane i podziwiane, a w przyszłości osiągnęły majątek, prestiż i wysoką pozycję społeczną. Często jednak zapominają o zaspokajaniu emocjonalnych potrzeb dziecka.

W literaturze przedmiotu mówi się o zjawisku międzypokoleniowej transmisji, dziedziczeniu, ciągłości i kontynuacji. Jednak niezależnie od użytej terminologii istotą jest przekazywanie z pokolenia na pokolenie określonych cech osobowości, norm, zasad, systemu wartości, a także sposobu pełnienia roli rodzica, postępowania i wychowywania własnych dzieci.

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie wiedzy na temat zjawiska międzypokoleniowej transmisji postaw macierzyńskich we współczesnych rodzinach. Głównym problemem badawczym było pytanie o postawy rodzicielskie przyjmowane przez współczesne matki wobec własnych dzieci oraz czy wzorce wyniesione z rodzinnego domu mają wpływ na kształtowanie się ich macierzyńskich postaw.

Macierzyństwo i ojcostwo

Kobiety postrzegane są przez różne pryzmaty i jak każdy pełnią różne społeczne role. Kiedy wymawia się słowo kobieta, to pierwszym skojarzeniem z jej społeczną rolą jest rola matki, wysoko ceniona w społeczeństwie. Dopiero potem to rola żony, pracownika, studentki...¹. Rola ta wiąże się z pewnymi, powszechnie przyjętymi przekonaniem i oczekiwaniami, prawami określonymi przez społeczeństwo i wzorce kulturowe.

Powszechnie przyjęto, że powołaniem każdej kobiety jest macierzyństwo i są tylko do tego stworzone. Niezależnie od pragnień, marzeń, aspiracji czy predyspozycji oczekuje się, że wszystkie kobiety posiadają instynkt macierzyński, a ponieważ sama natura wyznaczyła je do roli matek, będą aktywnie uczestniczyły w podtrzymywaniu ludzkiego gatunku².

We współczesnych poglądach politycznych ścierają się odmienne stanowiska dotyczące modelu współczesnego macierzyństwa, można wyróżnić trzy wzory:

- 1) macierzyństwo tradycyjne, konserwatywne
 - 2) macierzyństwo skrajnie nowoczesne
 - 3) macierzyństwo umiarkowane.
- 1) macierzyństwo tradycyjne, konserwatywne -kobieta jako poświęcająca się opiekunka ogniska domowego, realizująca się poprzez rodzinne role, szczególnie macierzyńskie, wyraźnie okazująca emocje, czyli wylewność, ekspresję, impulsywność, wrażliwość i niestałość.
W społeczeństwie nadal przeważa mit, że matka całkowicie powinna się poświęcić dziecku, nie dla niej impreza, kino, wyjście z koleżankami, bo nie wypada matce się bawić. Nie powinna myśleć o spotkaniach i samorozwoju, pozostaje jej duma bycia matką³.
 - 2) macierzyństwo skrajnie nowoczesne - aktywności kobiety nie należy sprowadzać jedynie do roli matki i żony, powinna realizować się w obszarze pozarodzinnym, w publicznej sferze, zamiast ma-

¹ <http://fundacjafascynacje.pl/polskie-kobiety-matki-zony-czy-bezwzgladne-karierowiczki-czyli-kobieta-w-ujeci-u-spoecznym/>

² Z. Gawlina, *Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Blaski i cienie życia rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, Tom XV, Poznań 2003, s. 34.

³ https://www.babyboom.pl/ciaza/emocje_mamy/szczesliwa_mama_rowna_sie_szczesliwe_dziecko

cierzyństwa samorealizacja, sukces osobisty, inwestowanie w siebie, czyli kariera zawodowa i awans. Promowanie kobiety pięknej, zadbanej, silnej, ambitnej, zadowolonej ze swojego życia i z siebie.

- 3) macierzyństwo umiarkowane - to promowany nowy model rodziny i małżeństwa – egalitarny, partnerski, czyli kobieta i mężczyzna mają te same prawa w sferze życia rodzinnego, prywatnego i publicznego i oboje odgrywają rolę podmiotową, wzajemnie budując właściwe rodzinne relacje⁴.

Obecnie „zaciera się” opinia, że macierzyństwo dla kobiety jest jedyną karierą i nie wymaga się, aby kobiety pozostały w domu i zajmowały się wyłącznie opieką dzieci. Dobra, idealna matka może spełniać się jako kochająca i rozsądna mama, która jednocześnie nie rezygnuje z własnych pragnień i potrzeb oraz realizuje się zawodowo. Mimo, że dziecko nadal stanowi dla niej priorytet, nie musi poświęcać się wyłącznie macierzyństwu, jeśli potrafi łączyć obowiązki rodzinne z innymi obszarami życia. Współczesna mama dba o swój wygląd, rozwój intelektualny, a dzięki wytrwałości i dobrej organizacji może spełniać się zawodowo i wygospodarować czas tylko dla siebie⁵.

Popularny i kreowany w mediach jest obecnie wizerunek kobiet zaradnych spełniających się w prywatnym, rodzinnym życiu, ale zarazem i zawodowo, czyli kobiet wielozadaniowych. Kampanie społeczne i medialne działania zaczęły zmieniać stereotypowy pogląd o roli matki, np. „Szczęśliwa mama – szczęśliwe dziecko”. Mają na celu zachęcanie matek do wyjścia z domowych pieleszy i uświadomienie im, że ich własne pragnienia są tak samo ważne co potrzeby ich pociech, że ich dzieci będą tylko wtedy szczęśliwe, gdy ich mamy będą spełniać się na różnych polach życiowej aktywności⁶.

Jednak bardziej medialny jest negatywny wizerunek matki: późno rodzącej (najwyżej jedno dziecko), walczącej o odszkodowanie za „złe”(chore) urodzenie dziecka, uwikłanej w aborcję, samotnie wychowu-

⁴ E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s.88.

⁵ <http://rops-katowice.pl/dopobrania/2015.07.31-raport.pdf>, *Společna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa*, Raport z badania 2015, s.181 - 182.

⁶ J. Kowalczyk, T. Rzepa, *Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia*. „Opuscula Sociologica” 2015, nr 2, s. 68.

jącej dzieci, dotkniętej bezrobociem oraz jako ofiary fizycznej, emocjonalnej lub seksualnej przemocy.

Konieczność połączenia aktywności zawodowej ze społecznym naciskiem macierzyńskim powoduje, że matki muszą zmierzyć się z wieloma problemami, m.in. stereotypowym postrzeganiem ról kobiet i mężczyzn, nierównemu podziałowi obowiązków domowych, których ciężar często spoczywa wyłącznie na kobietach, co powoduje ich niekorzystną pozycję na rynku pracy. Często muszą dokonać wyboru: samorealizacja, kariera zawodowa czy rodzina. Uciążliwym problemem jest także stereotypowe podejście pracodawcy do pracownika – matki, bo na pewno będzie korzystać ze zwolnień lekarskich, urlopów, będzie przez to mniej efektywna i dyspozycyjna w pracy. Stąd wynika niechęć do zatrudniania kobiet, brak awansu i lepszych zarobków. Zmartwieniem mam jest także powrót po urlopie macierzyńskim do pracy w pełnym wymiarze godzin oraz zapewnienie w czasie pracy właściwej opieki nad dzieckiem⁷.

Choć ogromnie ważna jest rola matki, to jednak nigdy ona nie zastąpi ojca. Ojcostwo jest postrzegane przez wiele funkcji: rodzica, żywiciela, obrońcy, wychowawcy, towarzysza zabaw, a także obiektu identyfikacji. Zadaniem mężczyzny jest zatem zapewnić właściwe warunki rozwoju rodziny, jej ochrona i utrzymanie. Współcześnie w wielu rodzinach ojciec przestał być jedynym żywicielem, oboje małżonkowie zawodowo pracują, dlatego ojciec powinien swoich dzieci nauczyć szacunku do pracy własnej, ich matki oraz innych ludzi⁸.

Mimo, że obecnie wiele się zmieniło, to jednak w społecznej świadomości wciąż silnie tkwi przyporządkowanie roli ojca. Niechętnie bywa on przy łóżeczku dziecka, wokół którego zbierają się ciotki, babci, koleżanki. Spychany jest na margines, bo przecież w sprawie potomka już „swoje zrobił”, teraz nie powinien przeszkadzać i mieszać się w „sprawy kobiece” tylko zarabiać na utrzymanie i dobrobyt rodziny. Często ojciec czuje się jak z kąta w kąt przestawiany zbędny mebel, a tymczasem zaangażowanie i bliskość ojca potrzebna jest dziecku od najmłodszych lat⁹.

⁷ J. Kowalczyk, T. Rzepa, *Konflikt ról rodzinnych...*, op. cit., nr 2, s. 68.

⁸ B. Mierzwiński, *Mężczyzna, jako mąż i ojciec*, [w:] K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1997, s. 60-61.

⁹ Z. W. Dudek (red.), *Matriarchat – Patriarchat*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2013, s. 32.

Ojcu stawiane są wysokie wymagania, zgodnie z oczekiwaniami współczesnego świata powinien być wrażliwy, czuły i empatyczny, a jednocześnie ma być opoką, odpowiedzialny oraz zapewnić rodzinie bezpieczeństwo psychiczne i materialny byt. Widok ojca zajmującego się małym dzieckiem w parku, w centrum handlowym, w urzędach, kawiarniach, odprowadzającego malucha do przedszkola lub szkoły przestaje już dziwić. Mężczyźni coraz bardziej angażują się w wychowywanie i opiekę nad dzieckiem.

Polskie rodziny zaczynają przekształcać się z tradycyjnych w partnerskie. Taki model rodziny można dostrzec coraz częściej szczególnie wśród młodych, wykształconych Polaków lub rodzin mieszkających w dużych miastach. Znajduje społeczne poparcie, stopniowo zmienia się postrzeganie roli matki i ojca. Wykształca się nowy model ojcostwa - zaangażowanego aktywnie w życie rodziny, jednak nadal matkom przypada wypełnianie większości domowych obowiązków, poza pracą zawodową. Wielu ojców nie ma skąd czerpać wzorca „dobrego” rodzica, bo ich ojcowie nie angażowali się aż tak mocno w wychowywanie dzieci, a także niektóre młode mamy nie mają zaufania co do ich umiejętności opiekuńczych.

Wcielenie w życie społeczne idei partnerstwa nie ma właściwego odzwierciedlenia przepisach prawnych. Dyskryminacja ta szczególnie jest widoczna w ilości tygodni urlopu macierzyńskiego (dwadzieścia tyg.), a ojcowskiego (dwa tyg.), a przecież tak matki, jak i ojcowie chcą łączyć życie rodzinne i zawodowe. Także sądy rodzinne faworyzują matki przy powierzaniu prawa do opieki nad dzieckiem po rozwodzie lub separacji, ale z drugiej strony często ciężar utrzymania dziecka spada na matkę z powodu słabej ściągalności alimentów.

Niestety ojcostwo w tradycyjnym sensie przechodzi kryzys, stopniowo pomniejszana jest rola ojca. Już nie musi budować, a nawet zarabiać, bo często żona również zarabia i niestety rozpowszechniana jest opinia, że nie ma już zadań rodzicielskich nierozłącznie związanych z osobą ojca¹⁰.

Mimo pogubienia się wielu mężczyzn w wypełnianiu ojcowskiej roli, nie tracili oni pragnienia posiadania potomstwa i brania udziału w jego wychowaniu. Umiera określony model ojcostwa, silnego pana

¹⁰ <http://www.institutobywatelski.pl/17604/komentarze/bo-ojciec-to-tez-matka>

rodziny, autorytetu i wyroczni, a jawi się ojcostwo jako służba dzieciom¹¹.

Postawy rodzicielskie a przemiany rodziny

W wyniku długoletnich przemian powstał nowy model rodziny – egalitarny, czyli równe prawa i obowiązki dla obojga rodziców. Zawodowa praca kobiet miała wpływ na spadek przywilejów i władzy mężczyzn, a rozpowszechnianie środków antykoncepcyjnych spowodowało zmniejszenie dzietności rodzin. Zmianie uległa także pozycja dziecka w rodzinie. Przestało być traktowane przedmiotowo, „...dziecko przestało być wartością samą w sobie, lecz zostało uznane za wartość dla siebie”. Jednocześnie zmieniło się nastawienie rodziców „na mieć”, nie tylko dla siebie, ale i dla dziecka, ale niestety kosztem drastycznego ograniczenia czasu przeznaczonego dla dzieci¹².

Najłatwiej przemiany rodziny można zauważyć w jej strukturze, czyli liczebności członków, zmian układu pozycji i pełnieniu ról społecznych, łączącej ich siły więzi, zmieniającej się spójności rodziny, podziału czynności, sprawowaniu władzy, autorytetu, a także rozkładu względów i miłości.

Konsekwencją przemian i reform gospodarczych, społecznych i ekonomicznych jest dążenie do posiadania coraz większej ilości dóbr materialnych oraz degradacja wartości takich jak tolerancja i akceptacja drugiej osoby, wzajemna pomoc, życzliwość. Współczesny człowiek często pozostaje sam wobec rosnących życiowych problemów. Zjawisko to niestety dotyka również dzieci. Bywa, że rodzina przestaje zapewniać bezpieczeństwo, ochronę, wsparcie. Postawa rodziców wywiera istotny wpływ na samopoczucie dziecka, aktywizuje lub hamuje u niego proces kształtowania cech osobowości. Decydują o relacjach w rodzinie, ale także wpływają na zachowania i postawy dzieci w rodzinie i poza nią, na stosunek do członków rodziny, środowiska szkolnego, grupy rówieśniczej, otaczającego go świata. Negatywne postawy rodziców, zaspokajanie tylko jego potrzeb biologicznych i materialnych, mogą spowodować

¹¹ J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s.9.

¹² F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s.246.

utrudnienie dialogu między dzieckiem a rodzicem, rozluźnienie więzi emocjonalnych i poczucie osamotnienia we własnej rodzinie¹³.

Rola rodziców ulega zmianie, przestają być wzorem do naśladowania, autorytetem, źródłem wiedzy, a stają się partnerami w dyskusji, rozwiązywaniu problemów, sporów, dają poczucie bezpieczeństwa, współpracują, pozwalają na samodzielne wykonywanie zadań.

Większość rodziców akceptuje dzieci takimi jakimi są, szanują i liczą się z ich opinią od najmłodszych lat. Od narodzin traktują ich jako pełnoprawne i wartościowe osoby, interesują się ich problemami i zainteresowaniami, pytają o zdanie i uważnie słuchają. Młodzi rodzice wiedzą jak ważne jest dla dziecka poświęcanie mu uwagi, codzienne powtarzanie, że jest wartościowe i kochane. Zachęcają do podejmowania samodzielnych decyzji, popierają wybory dziecka, co daje mu świadomość wsparcia ze strony rodziców.

Niestety mimo akceptacji wśród rodziców dominuje postawa nadmiernego wymagania, bo pragną, by ich dziecko było mądre, grzeczne, piękne, aby było stawiane za wzór. Chcą by spełniło ich oczekiwania lub niespełnione ambicje, odnosiło sukcesy, dlatego planują mu przyszłość, szkołę, pracę zawodową, sukcesy. Z czasem tylko lęk przed gniewem i karą rodziców zmusza dziecko do chodzenia na dodatkowe zajęcia. Rodzice nie liczą się z tym, że dziecko potrzebuje czasu dla siebie i na zabawę.

Zapracowani rodzice rekompensują dziecku brak czasu i uwagi pieniędzmi, drogimi zabawkami, zapisują na dodatkowe zajęcia, nie zawsze zgodne z zainteresowaniem dziecka. Często zapominają, że dla ich pociech cenniejsza jest szczerą rozmowa, wspólna zabawa, spacer¹⁴.

Stosunek współczesnych matek i ojców do rozwoju i wychowania dzieci

Obecnie wiele rodzin zмага się z różnymi problemami np. bezrobocie, niskie zarobki, wysokie koszty kształcenia i utrzymania. Zagrożeniem może być także uzależnienie od narkotyków i alkoholu lub przemoc.

¹³ T. Melzer, *Postawy rodzicielskie* „Wychowawca” 2010, nr 3, s.19.

¹⁴ A. Markowicz, *Rola postaw rodzicielskich w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, Praca licencjacka (niepublikowana), Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku Filia w Iławie, Iława 2016, s. 62-63.

Również migracja zarobkowa przyczynia się do rozpadu emocjonalnych więzi w rodzinie, słabnie autorytet rodziców „na odległość”.

Współcześnie rodzice żyją w zabieganym świecie. Tata po powrocie z pracy jest zmęczony, pragnie tylko odpoczynku i nie jest w stanie opiekować się dzieckiem, ale to nie zwalnia go przecież od obowiązków wychowawczych. Niestety podobnie bywa z matkami, które stają się coraz bardziej samodzielne i pragną realizować się zawodowo. Obecnie zwiększa się liczba samotnych matek, które same zajmują się wychowaniem i utrzymaniem rodziny¹⁵.

W rezultacie rodzice coraz mniej czasu spędzają z dzieckiem. Sytuację tę utrudnia także postęp cywilizacyjny i rozwój technologii. Komputery, Internet, telewizja zajmują wiele wolnego czasu, nie tylko rodzicom, ale i dzieciom. Pośpiech, szybkie tempo życia, brak czasu są przyczyną zdenerwowania i zmęczenia rodziców. Brakiem czasu najbardziej obciążone są rodziny z dziećmi małymi lub dorastającymi, czyli te, w których rodzice próbują połączyć różne role społeczne i zadania np. rodzinne, zawodowe, edukacyjne, towarzyskie.

Z brakiem czasu łączy się nierozdzielnie brak uwagi. Niestety nawet w przypadku małego dziecka telewizor dostarcza mu rozrywki, wypełnia wolny czas, jest substytutem obecności i zainteresowania najbliższych. Często dorosły jest gdzieś obok i zajmuje się własnymi sprawami. Doświadczeniem z dzieciństwa staje się samotność przed telewizorem lub we własnym pokoju. A. Brzezińska nazywa to „syndromem dzieciennego pokoju”. Obecnie konsumpcja i zabawa są główną formą aktywności rodziny w wolnym czasie. Wspólne wyprawy do galerii handlowych i innych miejsc, gdzie przyjemnie można wydać pieniądze, to często jedyne momenty, w których rzeczywiście rodzina jest razem. Niebezpieczne są także nadmierne wymagania i oczekiwania rodziców, które przejawiają się m.in. w stawianiu wyzwań ponad siły dziecka oraz obciążanie go nadmierną ilością zadań związanych najczęściej z wypełnieniem wolnego czasu, czyli z pozaszkolną edukacją, nie zostawiając miejsca na wypoczynek¹⁶.

¹⁵ M. Zattoni, G. Gillini, *Jak wychować dziecko*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s.7-8.

¹⁶ K. Kuszak, *Zagrożenia i szanse dla rozwoju dziecka we współczesnej rodzinie*, „Wychowanie w przedszkolu” 2013, nr 8, s.8.

Współcześni ojcowie nie wstydzą się okazywania miłości dziecku, lubią się bawić z nim. W wolne dni na placach zabaw można zobaczyć więcej ojców niż matek, mają wspólne pasje i hobby, ale też nie boją się zmienić pieluch czy przygotować posiłku. Chcą partnerstwa w domu, uczestniczyć obowiązkach rodzicielskich i domowych, czyli pomagają w lekcjach, kąpią, przebierają, usypiają. Ważna jest dla nich świadomość, że ich dziecko jest zdrowe, spokojne i radosne.

Wychowywanie jest trudną sztuką, bo nie wystarczy poświęcać dziecku kilka minut dziennie, aby stać się dobrym rodzicem, ale istnieją techniki komunikowania, po które coraz częściej sięgają młodzi rodzice. W każdej z nich chodzi o to samo, aby wygospodarować czas tylko dla dziecka, zwracać na niego uwagę nie tylko wtedy, gdy się źle zachowuje, ale także chwalić nawet najdrobniejsze sukcesy, mówić szczerze o własnych uczuciach, ganić złe zachowanie, a nie dziecko, przytulać i przypominać jak bardzo jest kochane, często razem się śmiać. Przez cały czas dzieci powinny odczuwać wsparcie i akceptację ze strony rodziców.

Wszyscy, bez względu na wiek, mamy lepsze i gorsze dni, popełniamy błędy i właśnie wtedy, gdy źle postępujemy, bardzo potrzebujemy życzliwej osoby, która przypomni nam, że jesteśmy nadal dobrym i wartościowym człowiekiem. Każdego dnia teraz i w przyszłości, należy poświęcić chociaż minutę na spojrzenie w twarze naszych dzieci¹⁷.

Rola matki we współczesnej rodzinie

Matka jest najważniejszą osobą dla dziecka bez względu na to ile ma lat, czy opiekuje się nim i jest przy nim. Jednak obecnie kobiecie często brakuje czasu, aby być dobrą mamą, opiekunką, wychowawczynią, kontrolować i wspierać poczynania dziecka, ale najważniejsza jest nie ilość, a jakość kontaktu z dzieckiem¹⁸.

Współczesna matka nadal ma te same obowiązki i zadania, ale ma jeszcze coś ekstra – własne oczekiwania co do macierzyństwa, męża, kariery zawodowej oraz ma możliwość świadomego wyboru najodpowiedniejszego momentu na posiadanie dziecka. Związek matka – dziecko jest niezbędne do prawidłowego rozwoju dziecka, dlatego matki często obawiają się czy podolają trudom macierzyństwa.

¹⁷ S. Johnson, *Jednominutowa Matka*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2004, s.5.

¹⁸ S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej – szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 52.

Obecnie kobiety mają kontrolę nad płodnością dzięki środkom antykoncepcyjnym, dawniej nie było takiego komfortu. Niestety dziś decyzja o potomku jest kalkulacją zysku i strat, odkładaną na dogodniejszy czas. Trudno określić ten odpowiedni czas, bo rynek pracy utrudnia łączenie roli matki i kobiet aktywnej zawodowo, zawsze ktoś – dziecko lub coś – kariera zawodowa musi uciepnieć. Kobieta ubiegająca się o pracę lub awans zmuszana jest do zepchnięcia na margines rolę matki, ograniczać do minimum czas spędzony z pociechą. Zmuszana jest również do stosowania zastępczych środków jak telewizja, komputer czy dodatkowe zajęcia pozalekcyjne. Nie ma w tym nic złego pod warunkiem, że zachowują umiar, a opieka nad dzieckiem nie stanie się kolejnym obowiązkiem. Dzisiejsze mamy dostrzegają zagrożenia współczesnego świata, dlatego bacznie obserwują swoje pociechy, prowadzą do psychologów, terapeutów, czytają poradniki dla rodziców, co jest bardzo pozytywnym zjawiskiem¹⁹.

Można powiedzieć: inne wartości, nowa epoka, ale to, że współczesna matka często jest niedoceniana, znerwicowana, przemęczona nie oznacza, że nie pragnie mieć dzieci lub ich nie kocha jak dawniej kochano. Matka, nawet gdy popełnia wychowawcze błędy, dla każdego dziecka jest wzorem, uosobieniem troskliwości, ciepła, dobra, jest najważniejszą osobą w życiu, bez względu na to, czy dziecko ma dwa miesiące, dwa lata, czy piętnaście. Chwile spędzone w jej troskliwych ramionach pozostają na zawsze najpiękniejszymi wspomnieniami²⁰.

Postawy macierzyńskie w badaniach pedagogicznych

N. Livson, W. Bronson i E. Katten (1969) stosując różne techniki również potwierdzili występowanie zależności między postrzeganiem własnych rodziców, a zachowaniem i postawą wobec potomstwa. Dla matek - zależność dotycząca sfery kontroli, dla ojców – sfery uczucia²¹.

Badania G. Makiełło – Jarży (1970- 1972) wykazały, że na tworzenie prawidłowych postaw macierzyńskich ma pozytywne dziedzictwo z rodziny generacyjnej. W badaniu wzięło udział pięćdziesiąt kobiet (po

¹⁹ P. Woźniak, *Rodzina w rozwoju społecznym*, „Wychowawca” 2016, nr 1, s.9.

²⁰ <http://miastodzieci.pl/czytelnia/mama-dawniej-i-dzis/>

²¹ M. Sitarczyk, *Transmisja międzypokoleniowa postaw rodzicielskich*, [w:] Z. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s.125.

dwadzieścia pięć: mężatek i niezamężnych), które oczekiwały, rodziły lub opiekowały się swoim pierwszym dzieckiem. Wśród niezamężnych kobiet w dzieciństwie i młodości występowało wiele bodźców działających destrukcyjnie na rozwój postawy, np. rozbitcie rodziny, brak matki, niewłaściwa wychowawcza atmosfera. Badania dowiodły, że brak pozytywnych wzorców w dzieciństwie może powodować niezdolność do nawiązania w przyszłości trwałych emocjonalnych związków z ojcem dziecka, a nawet z samym dzieckiem. Ta sama autorka (1989) dowiodła, że jest związek między kulturowym dziedzictwem lokalnej społeczności, a kulturowym dziedzictwem rodziny, współtworzone dziedzictwo przenoszone jest na następne pokolenia. Niezależnie od środowiska, w którym mieszkają matki, istnieje związek między generacyjną a własną rodziną, w stylu wychowywania i rodzicielskich postaw.

Często orientujemy się, że powtarzamy słowa naszych matek, które obiecywałyśmy sobie nigdy nie wypowiadać do naszych dzieci. Często także słyszymy od znajomych: „Jak bym widział twoją mamę...”. Postawa rodzicielska jest bardzo podatna na wpływ otrzymanego międzypokoleniowego przekazu. Z naszego wnętrza wypływa to, jaką emocjonalną przestrzeń stworzymy własnemu dziecku. Warto więc przyjrzeć się jakie w sobie nosimy schematy zachowań, jakie są nasze przekonania związane z bycia matką, co o macierzyństwie myślą nasze matki oraz w czym podobnie czujemy i myślimy, a w czym różnimy się. Przekaz w rodzinie może istnieć od pokoleń, czyli my otrzymaliśmy go od rodziców, a oni od swoich itd. Warto więc sprawdzić co w życiu nam przeszkadza, a co pomaga w wychowywaniu własnych dzieci²².

Mięzypokoleniowa transmisja postaw macierzyńskich – wyniki badań własnych

Badaniami objęto 70 kobiet, w przedziale wiekowym 24 – 42 lata, posiadających dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym (4 - 9 lat). Większość matek miała średnie wykształcenie (65,7%) oraz wyższe (24,3%), a najmniej (10%) wykształcenie zawodowe. Największą grupę badanych stanowiły matki mające jedno dziecko (48,6%), następną grupą mającą dwoje dzieci (40,0%), a najmniej liczebna to grupa kobiet

²² M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983, s. 444 – 450.

mająca troje dzieci (11,4%). Z analizy danych wynika, że 27,2% mieszka w Tłuszczu, a większość badanych 72,8% zamieszkuje okoliczne wsie.

Głównym problemem badawczym było pytanie: **Jaką rolę odgrywają międzypokoleniowe transmisje postaw macierzyńskich we współczesnych rodzinach? Problemy szczegółowe dotyczyły następujących zagadnień: Jakie postawy macierzyńskie dominują wśród badanych kobiet? Jakie są różnice w zakresie retrospekcji postaw matek? Co decyduje o tym, że kobiety powielają bądź odrzucają postawy swoich matek w wychowywaniu własnych dzieci?**

Wykorzystano następujące narzędzia badawcze: Kwestionariusz Skala Postaw Rodzicielskich w opracowaniu M. Plopy wersja dla rodziców SPR-M; Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców w opracowaniu M. Plopy KPR-RocM; Test Zdań Niedokończonych (stosunek do własnego dziecka, stosunek do matki i stosunek do siebie jako matki, stosunek do dzieciństwa).

Różnice w retrospekcji postaw matek

Spośród 70 badanych matek największą grupę, czyli 68,6% to te, które przyjmują właściwe postawy wobec własnych dzieci. Najwięcej badanych w tej grupie kobiet (**52,9%**) **przyjmowało postawę akceptacji**. Matki te akceptują dziecko takim, jakim jest, są czułe i cierpliwe. Kochają swoje dziecko i okazują mu to na różne sposoby. Uczą dziecko komunikowania własnych potrzeb, ufności do świata i ludzi, wyrażania swojego zdania i poglądów, stwarzają atmosferę sprzyjającą szczerym rozmowom, okazywaniu uczuć. Pragną by ich pociecha czuła się bezpieczna i kochana. Matka w trudnych sytuacjach stara się być oparciem dla dziecka, identyfikuje się z nim emocjonalnie. Jest czuła, wrażliwa na jego troski, potrzeby, pragnienia i problemy. Czas spędzany z dzieckiem jest dla niej przyjemnością, sprawia jej radość i satysfakcję. Bez względu na wiek dziecka traktuje je z godnością i szacunkiem.

Ogólnie określa się, że akceptując dziecko przyjmuje się go takim, jakim jest, czyli z usposobieniem, fizycznymi cechami, umysłowymi możliwościami, zdolnościami w jednych dziedzinach, problemami i ograniczeniami w innych. Miłość matki nie jest warunkowana zdolnościami i osiągnięciami dziecka, ale wyrazem tego, że dziecko jest i należy do rodziny. Zaspokaja w należyty sposób potrzeby dziecka, co wpływa na

jego prawidłowy rozwój, zapewnia poczucie przynależności, bezpieczeństwa oraz kształtuje jego zaufanie wobec innych²³.

Kolejną pod względem liczebności grupę stanowią kobiety, które **przyjmują wobec własnych dzieci postawy mieszane (20%)**, czyli wymiar negatywny występował na równi z wymiarem pozytywnym. Pozytywny wymiar akceptacji wiąże się z wymiarem negatywnym, czyli z niekonsekwencją oraz nadmiernym wymaganiem. Matki te w relacjach z dzieckiem wyróżnia zachowanie, które jest charakterystyczne dla opisanej już wcześniej pozytywnej postawy, ale także i postawy negatywnej. Akceptacja przeplata się z nadmiernym wymaganiem i niekonsekwencją. Kobiety angażują się w sprawy dziecka, ale także coraz więcej od niego wymagają i oczekują. Deklarują również różne kary i ograniczenia, których później nie egzekwują.

Trzecią, najmniej liczną grupę (11,4%) stanowiły matki zakwalifikowane do kategorii postawy negatywne. Aż 7,7% kobiet w tej grupie otrzymało najwyższe wyniki w wymiarze nadmierne wymaganie. Zdaniem J. Mielnik, matki często traktują bezwzględnie własne dzieci, mają sztywno ustalony przez siebie model wychowywania. Uważają się za autorytet we wszystkich sprawach dziecka. Wymagają od niego wykonywania poleceń, nakazów i zakazów. Sprzeciwiają się stanowczo wszelkim przejawom buntu czy krytyki, nie liczą się z potrzebami i możliwościami dziecka, nie pozwalają mu na samodzielność i współdecydowanie o sobie. Nagradzane są tylko te zachowania i działania, które pokrywają się z oczekiwaniami i poglądami matki. Kobiety te charakteryzuje specyficzny sposób rozumienia dobra dziecka. Nie licząc się z możliwościami i indywidualnymi cechami dziecka, naginają do wytworzonego przez siebie wzoru, obrazu ideału²⁴.

Ocena własnych matek przez kobiety prezentujące pozytywne postawy rodzicielskie 60,4% kobiet o postawach pozytywnych, swoje matki również oceniły pozytywnie.

Oceniane uzyskały najwyższe wyniki w postawach: akceptacji i autonomii. Badane kobiety pamiętają własne matki jako osoby bezwarunkowo je akceptujące, z ich wadami i zaletami. Staraly się stworzyć rodzinny klimat w domu, sprzyjający okazywaniu uczuć, wymianie poglą-

²³ J. Mielnik, *Postawy rodziców wobec dzieci*, „Wychowawca” 2014, nr7-8, s.23.

²⁴ Tamże, s.24.

dów i szczerych rozmów. Uczyły spontaniczności, otwartości na świat. Czas spędzony z matką wspominają jako przyjemny, bezpieczny, dający poczucie wsparcia. Matka była osobą wrażliwą na ich troski, problemy i aspiracje. Badane uważają, że ich obecność sprawiała matkom przyjemność i satysfakcję. Uczucia matek i ich stosunek do dorastających dzieci nie ulegał zmianom, ale stopniowo przeradzał się relację wzajemności w interakcjach. Rozumiały, że z wiekiem potrzebują prywatności, autonomii. Tolerowały popełnianie błędów i pozwalały na samodzielne rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji oraz na współdecydowanie o swoich sprawach. Nie narzucały swojego zdania nie tylko w sytuacjach konfliktowych, ale także w kwestii ubioru, spędzania wolnego czasu, przyjaciół, jednak zawsze mogły liczyć na ich wsparcie, opinię, radę i pomoc. Z perspektywy czasu matki były dla nich autorytetami i mając taki obraz własnej matki prawdopodobnie badane kobiety naśladowują ten pozytywny wzór w wychowywaniu swoich dzieci.

Wśród badanych z tej grupy kobiet 16,7% w retrospekcji negatywnie oceniło swoje matki. Prezentując pozytywne postawy macierzyńskie, odrzuciły negatywne postawy własnych matek. Pięć z nich zapamiętało je jako **nadmiernie wymagające**, z którymi miały utrudniony kontakt, nawet w błahych sprawach wymagały bezwzględnego posłuszeństwa. Każdy przejaw samodzielności blokowały karami, zakazami i nakazami nie licząc się z ich uczuciami. Już nawet jako nastolatki nie mogły współdecydować o swoich sprawach, ponieważ matki uważały, że ich decyzje są najważniejsze i najlepsze blokując na ten temat wszelkie dyskusje. Musiało być tak, jak sobie życzyły, nie tolerowały sprzeciwu, wymagały wykonywania ich poleceń nie licząc się z możliwościami dziecka. Akceptowały tylko te plany, działania i aspiracje, które zgadzały się z ich poglądami i pomysłami.

Badane, już jako osoby dorosłe nie odbierają matek jako niekochające, ale uważają, że miały one swój specyficzny sposób okazywania uczuć i rozumienia ich dobra. Były chłodne, trudne w kontaktach, ale bardzo zależało im, aby dzieci zgodnie z ich własną wizją były kiedyś „kims”. Same jako matki także chcą, aby ich dzieci odnosiły sukcesy, zapewniają im jak najlepsze warunki do rozwoju, ale pamiętając własne dzieciństwo starają zachowywać umiar w stawianiu wymagań i oczekiwań.

**Tylko 6,3% badanych kobiet zapamiętało matki jako nadmier-
nie ochraniające**, wtrącające się w ich osobiste sprawy, problemy, chcia-
ły wszystko i o wszystkim wiedzieć. Bez względu na wiek, otaczały ich
przesadną troską i opieką, bo sądziły, że bez nich dzieci nie dadzą sobie
radości w życiu. Zdaniem dorosłych już kobiet przesadna, chociaż wynika-
jąca z miłości ingerencja matek w ich życie i we wszystkie osobiste
sprawy, często były przyczyną konfliktów, buntu, emocjonalnego dystan-
su oraz przeszkadzały im w budowaniu własnej tożsamości. Wychowując
własne dzieci chronią je, otaczają opieką, ale także rozumieją, że dziecko
potrzebuje prywatności, a przydzielenie im obowiązków pomaga rozwijać
samodzielność i odpowiedzialność.

Natomiast **22,9% badanych kobiet oceniło postawy swoich matek
jako mieszane**, czyli postawy pozytywne współwystępowały z postawa-
mi negatywnymi. Z badań wynika, że wymiar pozytywny - akceptacja
łączy się z negatywnym – nadmiernym wymaganiem, a autonomia
z nadmiernym ochranianiem. Badane kobiety oceniające w ten sposób
własne matki uważały, że ich zachowanie i postawa charakterystyczne
były nie tylko dla opisanych powyżej retrospekcji pozytywnych, ale także
i dla negatywnych. Akceptacja, zaangażowanie matek przeplata się z na-
dmiernym wymaganiem. Może to wynikać z faktu, że mimo kochania
dziecka takim jakim ono jest, to matki nie zauważyły przekroczenia gra-
nicy w zachęcaniu go do odnoszenia sukcesów, popularności. Natomiast
autonomia łączy się z nadmiernym ochranianiem. Mimo, że matki ufały
dziecku, dawały mu prawo do prywatności i samodzielności, to często
pragnęły chronić go przed złem otaczającego świata i popełnianiem błę-
dów. Według M. Płopy, matki potrafią zachować granicę, bo umieją za-
chęcać dzieci do nauki, rozwijania swoich zainteresowań bez stawiania
wygórowanych wymagań oraz chronią dzieci, ale pozwalają im na naukę
na własnych błędach²⁵.

Ocena własnych matek przez kobiety prezentujące negatywne postawy rodzicielskie

Z badań wynika, iż **25% spośród badanych kobiet o postawie
negatywnej oceniło pozytywnie postawy własnych matek**. Na równi
występował wymiar autonomii i akceptacji. Chcąc dowiedzieć się, dla-

²⁵ M. Płopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań...*, op. cit., s. 236.

czego badane oceniły swoje matki pozytywnie, a same przyjmują wobec własnych dzieci niewłaściwe postawy, przeanalizowano dokładnie wyniki retrospekcji. Z kwestionariusza wynika, że w obu przypadkach postawa akceptacji osiągnęła 3-4 stena. Prawdopodobnie przy przeciętnej postawie akceptacji swoich matek, postawę autonomii badane odbierały nie jako rozumną swobodę, ale brak zainteresowania dzieckiem. Może to w pewnym stopniu tłumaczyć niewłaściwe postawy badanych wobec własnych dzieci.

Aż 75% badanych kobiet w tej grupie oceniło własne matki w retrospekcji negatywnie. Kobiety zapamiętały niewłaściwe postawy matek, czyli nadmierne wymaganie i nadmierne ochranianie. Dominujący wymiar nadmiernego wymagania mógł mieć wpływ na to, że same dużo wymagają i oczekują od własnych dzieci. Brak u matek pozytywnych wzorów, może prawdopodobnie przyczyniać się do tego, że same nie umieją inaczej nawiązywać relacji ze swoimi dziećmi. Natomiast **żadna kobieta nie oceniła postawy własnej matki, jako mieszanej.**

Ocena własnych matek przez kobiety prezentujące mieszane postawy rodzicielskie

Według badań, **50% w tej grupie oceniło własne matki w retrospekcji pozytywnie.** Dominujący wymiar akceptacji występuje również w postawach badanych kobiet, dlatego można sądzić, że w wychowaniu swoich dzieci starają się one wzorować na własnych matkach, chociaż brakuje im w tym konsekwencji. **Tylko 21,4% matek z tej grupy oceniło, że ich matki prezentowały negatywne postawy.** Wystąpił tylko wymiar nadmiernego ochraniania i według badań, postawę tę przyjmowały matki tych kobiet, które prezentowały postawę autonomii na równi z postawą niekonsekwencji. Natomiast **28,6%** dokonało oceny postawy własnej matki jako mieszanej, czyli w wychowywaniu swoich dzieci powielają postawę matki, szczególnie w wymiarze akceptacji i autonomii. Z porównania danych wynika, że **55,7% badanych kobiet powieli postawy swoich matek, natomiast 44,3% przyjmuje odmienne postawy.**

Postawy macierzyńskie badanych kobiet a postawy ich matek z rodzin pochodzenia

Chcąc uzyskać wiedzę na temat tego, co może decydować o powielaniu lub odrzucaniu postaw własnych matek w wychowywaniu dzieci,

przeprowadzono analizę treści Testu Zdań Niedokończonych. Charakterystyki najczęstszych wypowiedzi badanych kobiet dokonano w trzech grupach:

I grupa – kobiety w retrospekcji oceniły pozytywnie swoje matki i przyjmują właściwe postawy wobec własnych dzieci;

II grupa – kobiety w retrospekcji oceniły negatywnie swoje matki i przyjmują niewłaściwe postawy wobec własnych dzieci;

III grupa – kobiety w retrospekcji oceniły negatywnie swoje matki, a same przyjmują właściwe postawy wobec własnych dzieci (odrzucając postawy matek).

Stosunek do swojego dzieciństwa

Wypowiedzi badanych kobiet: *Gdy wspominam własne dzieciństwo...*

Dokonując analizy stwierdzeń badanych kobiet o własnym dzieciństwie, wszystkie kobiety powielające właściwą postawę matki mają pozytywne wspomnienia. Wspominają dzieciństwo jako szczęśliwy i radosny okres, w otoczeniu wspianiałych rodziców, w domu pełnym miłości. Natomiast u kobiet powielających niewłaściwą postawę matki oraz odrzucających negatywną postawę matki oprócz pozytywnych były również i negatywne wspomnienia. Dotyczyły one przeważnie ograniczaniu czasu na zabawę z koleżankami, stosowania nakazów, zakazów i kar za niepowodzenia.

Wypowiedzi badanych kobiet: **W dzieciństwie wychowywał (-li, -a) mnie...**

W większości przypadkach wychowaniem kobiet zajmowali się rodzice lub tylko matka, jedynie u badanych odrzucających negatywną postawę matek, wychowaniem zajmowała się głównie babcia lub matka.

Wypowiedzi badanych kobiet: *W dzieciństwie emocjonalnie najsilniej związana byłam z...*

Także emocjonalnie najsilniej związane były z matką kobiety powielające postawy pozytywne lub z ojcem, powielające postawy negatywne. Tylko w przypadku kobiet odrzucających niewłaściwą postawę matki, dominującą rolę w ich życiu odegrała babcia.

Stosunek do własnej matki

Wypowiedzi badanych kobiet: *Kiedy myślę o mojej matce to...*
(cechy matki)

Kobiety z grupy powielających postawy pozytywne w większości akcentowały u matek pozytywne cechy. Ich stwierdzenia naznaczone są pozytywnymi emocjami. Podkreślały, że matka dawała im poczucie bezpieczeństwa, zawsze mogły na nią liczyć, kojarzyła im się z ciepłem i miłością. Tylko nieliczne miały problemy ze zrozumieniem jej postępowania.

W grupach kobiet, które negatywnie oceniły swoje matki, większość podkreślała ich negatywne cechy. Jednak te, które powielają postawy negatywne, w swoich stwierdzeniach z perspektywy czasu usprawiedliwiały postępowanie matek. Natomiast wypowiedzi badanych kobiet odrzucających niewłaściwe postawy matek, nacechowane były negatywnymi emocjami: stanowcza, wybuchowa, nieugięta. 12,5% badanych w tej grupie nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Prawdopodobnie nie potrafiły zdobyć się na szczerość, bo o matce nie wypada mówić źle.

Wypowiedzi badanych kobiet: *Ja i moja matka...* (relacje)

Kobiety powielające postawy właściwe podkreślały bardzo dobre relacje z matkami: opiekujemy się, rozumiemy się, szanujemy się, bratnie dusze. Natomiast w pozostałych grupach negatywnie oceniających własne matki, większość kobiet stwierdziła, że miała z nimi złe relacje. Tylko 29,2% badanych wskazało na prawidłowe relacje, a 37,5% w ogóle nie wypowiedziało się.

Wypowiedzi badanych kobiet: *Pamiętam, że moja matka...* (wydarzenia)

Najwięcej pozytywnych wspomnień związanych z matką mają kobiety z grupy powielającej postawy pozytywne. Pamiętają, że pomagały i pocieszały w trudnych chwilach i w chorobie, razem z nimi spędzały czas na czytaniu i rozmowach, organizowały wspólne wakacje. Nie miały negatywnych wspomnień. Natomiast u kobiet z pozostałych grup przeważają negatywne wspomnienia, w których dominowały: brak czasu, zdenerwowanie, krzyki, kary, wymagania, obowiązki. Pozytywne wspomnienia dotyczyły nagradzania i doceniania sukcesów, zaspokajania potrzeb i wspólnych wakacji.

Pierwsza część Testu Zdań Niedokończonych dotyczyła rodziny, z której pochodziły badane kobiety oraz ich stosunku do matki i swojego dzieciństwa.

Podsumowując, można zauważyć, że najbardziej pozytywne wspomnienia swojego dzieciństwa prezentują kobiety z grupy powielającej właściwą postawę matek. Czuły się one najmocniej związane z nimi emocjonalnie, w drugiej kolejności wymieniały obojga rodziców. Bardziej pozytywny jest w tej grupie obraz i stosunek do własnej matki. Badane wspominały szczęśliwe dzieciństwo, wspólnie spędzany czas, emocjonalnie podchodziły do opisu pozytywnych cech matek.

Natomiast u kobiet z pozostałych grup dominowały wspomnienia, które były charakterystyczne dla postaw nadmiernego wymagania i nadmiernego ochraniania, nawet pozytywne wspomnienia dotyczyły np. chwaleń i nagradzania wyłącznie sukcesów, a karanie nieposłuszeństwa i niepowodzeń. Badane z tej grupy silniej związane były emocjonalnie z babciami, a na drugim miejscu wymieniano ojca. Często także nie uzupełniały zdań, które dotyczyły wspomnień związanych z matką.

Stosunek do siebie, jako matki

Wypowiedzi badanych kobiet: *Dla mnie macierzyństwo jest...*

Zarówno kobiety z grupy powielającej pozytywne jak i odrzucającej negatywne postawy matek w większości opisywały same dobre strony bycia matką. Ich stwierdzenia nasycone są pozytywnymi emocjami. Warto zauważyć, że o ile w pierwszej grupie badanych pojawiały się wypowiedzi, że owszem macierzyństwo było pięknym okresem, ale były również trudne sytuacje, to w wypowiedziach kobiet odrzucających negatywne postawy wszystkie stwierdzenia dotyczą wyłącznie samych pozytywnych wspomnień. Prawdopodobnie kobiety, które same nie otrzymały miłości, wsparcia i bezinteresownego zaufania, ciągle mają złe wspomnienia z dzieciństwa i nie chciały by ich dzieci również tego doświadczyły. Dlatego odrzucają takie relacje w kontaktach z własnymi dziećmi i koncentrują się, aby jak najlepiej wypełniać rolę matki.

Dla badanych kobiet powielających negatywne postawy, macierzyństwo także było ważnym i radosnym wydarzeniem, ale częściej opisywały napotkane trudności i problemy. Prawdopodobnie ich matki w stosunku do nich postępowały niewłaściwie, dlatego nie znając właściwych wzor-

ców, podobnie wychowują własne dzieci i natrafiają na coraz więcej wychowawczych trudności.

Wypowiedzi badanych kobiet: *Uważam, że jestem matką...*

We wszystkich grupach badane w większości pozytywnie oceniły siebie jako matki, jednak można dostrzec emocjonalną różnicę w samoocenie. Kobiety powielające pozytywne postawy oceniły siebie jako czułe, kochające, bardzo dobre, opiekuńcze. Badane powielające negatywne postawy określiły siebie jako chyba nienajgorsze, chyba dobre, nie takie złe. Natomiast kobiety odrzucające negatywne postawy, mimo opisanu swoich zalet, częściej niż w innych grupach podkreślały swoje wady: za bardzo pobłażliwa, nadopiekuńcza, za mało wymagająca. Takie podejście do siebie może tłumaczyć negatywna retrospekcja postaw matek. Na zasadzie przeciwieństwa do swoich matek wymagających lub odrzucających, badane w stosunku do własnych dzieci stały się uległe, pobłażliwe i nadopiekuńcze.

Wypowiedzi badanych kobiet: *Wychowując moje dziecko wzoruję się na...*

Kobiety powielające pozytywne postawy za wzór w wychowywaniu dzieci stawiają swoich rodziców lub tylko matki oraz czytają porady specjalistów. Niestety także w grupie powielających negatywne postawy kobiety wzorują się na własnych matkach, ale na równi z tym wskazują, że wychowując nie wzorują się na żadnej konkretnej osobie. W grupie kobiet odrzucających negatywne postawy głównym autorytetem w wychowywaniu jest babcia, która jak wynikało z wcześniejszej analizy opiekowała się badaną i była emocjonalnie z nią związana. W pojedynczych przypadkach podawały: rodziców, brak wzorca lub poszukiwanie go w poradnikach.

Stosunek do swojego dziecka

Wypowiedzi badanych kobiet: *Myśląc o moim dziecku czuję...*

Zdecydowana większość dopisanych przez kobiety we wszystkich grupach stwierdzeń dotyczy właściwych emocji np. szczęścia, dumy, miłości, radości. Z tym, że w grupie kobiet odrzucających negatywne postawy zanotowano 100% takich stwierdzeń. Można to potwierdzać przypuszczenia, że dla nich najważniejsze jest macierzyństwo oraz dobro i szczęście dziecka. W grupach kobiet powielających postawy pozytywne

oraz negatywne pojawia się także lęk o bezpieczeństwo i przyszłość dzieci. W grupie powielających negatywne postawy stwierdzono brak wypowiedzi badanych kobiet.

Wypowiedzi badanych kobiet: ***Oczekuję, że moje dziecko będzie...***

Większość wypowiedzi badanych kobiet w grupach powielających postawy pozytywne oraz odrzucających negatywne postawy matek była podobna. Pragnęły one, aby ich dzieci były szczęśliwe, radosne, uśmiechnięte oraz dobrze wspominały dzieciństwo. Natomiast ich oczekiwania wobec dziecka dotyczyły tego, na jakiego człowieka chcą, aby wyrosło np. dobry, uczciwy, wspaniały i szczęśliwy. Jedynie w grupie kobiet powielających negatywne postawy występują wyłącznie wymagania wobec dziecka. Ma być ono odpowiedzialnym, sumiennym, bez nałogów, a w przyszłości kimś ważnym i podziwianym.

Wypowiedzi badanych kobiet: ***W zachowaniu dziecka nie akceptuję...***

W grupach kobiet powielających właściwe postawy oraz odrzucających negatywne postawy własnych matek badane nie akceptowały w zachowaniu swoich dzieci tego, co miałyby wpływ na ich właściwy rozwój i wychowanie, np. egoizm, agresja, brak szacunku dla innych ludzi. Natomiast w grupie kobiet powielających negatywną postawę matek dominują wypowiedzi związane z możliwością sprzeciwu dziecka wobec wymagań stawianych przez matki, czyli nieposłuszeństwo, lenistwo, nie wypełnianie obowiązków.

Mimo, że nie wszystkie stwierdzenia różnicowały badane grupy kobiet, to jednak pozwoliły lepiej je poznać. Wypowiedzi takie wiele wniosły do charakterystyki kobiet oraz pozwoliły, choć w niewielkim stopniu, zrozumieć ich postępowanie i przyjmowanie określonych postaw wobec własnych dzieci. Kobiety powielające pozytywne postawy swoich matek podkreślały, że odczuwały silną więź emocjonalną z matką, pozytywnie oceniały stosunek do niej i własnego dzieciństwa. W przeprowadzonych badaniach charakterystyczne jest to, że dla kobiet odrzucających negatywną postawę własnej matki, macierzyństwo jest spełnieniem, bardzo ważnym zadaniem w ich życiu, wskazywały same pozytywne strony bycia mamą. Prawdopodobnie pozbawione miłości i wsparcia swoich matek, chcą by ich dzieci tego nie doświadczały i dlatego koncentrują się

na właściwym pełnieniu swojej roli i prawidłowych relacjach z własnymi dziećmi.

Natomiast dla kobiet powielających negatywne postawy matek mimo, że macierzyństwo również było ważnym wydarzeniem w ich życiu, to częściej podkreślały napotkane problemy wychowawcze. Prawdopodobnie trudności wynikały z tego, że kobiety nie znając innych wzorców, również niewłaściwie postępowały w stosunku do własnych dzieci.

Wnioski

Podsumowując zaprezentowany opis wyników badań można wnioskować, że dobre wspomnienia swojego dzieciństwa, pozytywna więź emocjonalna i właściwe relacje z własną matką, powodują, że badane chcą się z nią identyfikować przejmując jej zachowanie i postawy, jako wzór w relacji ze swoim dzieckiem.

Natomiast niewłaściwy obraz własnej matki może wpłynąć na powielenie tej postawy bądź jej odrzucenie, bo brak w dzieciństwie ciepła i miłości matki powoduje, że badane nie chcą, aby ich dzieci również tego doświadczyły.

Bardzo ważny jest zatem właściwy, emocjonalny kontakt córki z matką w kształtowaniu się jej macierzyńskiej postawy oraz głęboko zakorzenione dziedzictwo, czyli wpływy i wzory rodziny pochodzenia, którego nie zawsze jesteśmy świadomi.

Interesujące i pożądane wychowawczo okazały się sytuacje, w których badane matki, prawdopodobnie świadomie, odrzucają niewłaściwe postawy swoich matek, czyli przerywają pokoleniową ciągłość. Opisuując niewłaściwe relacje, brak więzi i miłości matek, podkreślały, że dla nich macierzyństwo jest największym darem i sensem życia. Wskazywały również na bliskość i silne więzi emocjonalne z własnymi dziećmi.

Uzyskane wyniki przeprowadzonych badań powinno traktować się z dużą ostrożnością, ponieważ na skutek upływu czasu lub panujących stereotypów może nastąpić niedokładna ocena postawy własnej matki oraz same badane mogą zniekształcić ocenę siebie, jako matki. Jednak nie ma wątpliwości, że rodzina pochodzenia ma znaczący i trwały wpływ na nasze postawy rodzicielskie. Od rodziców uczymy się wzorów zachowań, pełnienia ról rodzicielskich, czyli jak być żoną, matką, mężem i ojcem, a także czerpiemy wzorce relacji rodzic – dziecko. Nabyte wzorce często

stają się pierwowzorem późniejszych postaw rodzicielskich. Oczywiście postawy te można wiernie naśladować, modyfikować, bądź odrzucać.

Bibliografia:

1. Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny: wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1984.
2. Augustyn J. *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011
3. Dudek Z. W., *Matriarchat – Patriarchat*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2013
4. Gawlina Z., *Macierzyństwo, jako wartość w kontekście przemian społecznych*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Blaski i cienie życia rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, Tom XV, Poznań 2003
5. Johnson S., *Jednominutowa Matka*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2004
6. Mandal E., *Kobiecość i męskość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003
7. Markowicz A., *Rola postaw rodzicielskich w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, Praca licencjacka (niepublikowana), Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku Filia w Iławie, Iława 2016.
8. Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej – szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005
9. Mierzwiński B., *Mężczyzna, jako mąż i ojciec*, [w:] K. Ostrowska, M. Ryś (red.) *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1997
10. Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006
11. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1983
12. Sitarczyk M., *Transmisja międzypokoleniowa postaw rodzicielskich*, [w:] Z. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995
13. Zattoni M., Gillini G., *Jak wychować dziecko*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002

Czasopisma:

1. Kowalczyk J., Rzepa T., *Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia*. „Opuscula Sociologica” 2015, nr 2.
2. Kuszak K., *Zagrożenia i szanse dla rozwoju dziecka we współczesnej rodzinie*, „Wychowanie w przedszkolu” 2013, nr 8.
3. Mielnik J., *Postawy rodziców wobec dzieci*, „Wychowawca” 2014, nr 7-8.
4. Melzer T., *Postawy rodzicielskie*, „Wychowawca” 2010, nr 3.
5. Woźniak P., *Rodzina w rozwoju społecznym*, „Wychowawca” 2016, nr 1.

Netografia:

1. https://www.babyboom.pl/ciaza/emocje_mamy/szczesliwa_mama_rowna_sie_szczesliwe_dziecko
2. <http://fundacjafascynacje.pl/polskie-kobiety-matki-zony-czy-bezwzględne-karierowiczki-czyli-kobieta-w-ujeci-u-społecznym/>
3. <http://www.institutobywatelski.pl/17604/komentarze/bo-ojciec-to-tez-matka>
4. <http://miastodzieci.pl/czytelnia/mama-dawniej-i-dzis/>
5. <http://rops-katowice.pl/dopobrania/2015.07.31-raport.pdf>, *Społeczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa*, Raport z badania 2015

Marcin Złociak

SUBKULTURA SATANISTYCZNA – ANALIZA POSTAW I ZACHOWAŃ

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja uzyskanych wyników badań dotyczących postaw i zachowań osób, należących do subkultury satanistycznej. Artykuł został podzielony na część teoretyczną i część badawczą. W pierwszej części przedstawiono definicję satanizmu. Wyjaśniono również pochodzenie słów „szatan” i „diabeł”. Zaprezentowano także dwa ujęcia satanizmu. W dalszej części przedstawiono typologię grup satanistycznych działających w Polsce. W sposób szczegółowy opisano satanistyczną ideologię oraz poglądy satanistycznej społeczności. Następnie przedstawiono czynniki mające wpływ na przynależność młodych ludzi do subkultury satanistycznej.

Drużga część artykułu została poświęcona podstawom metodologicznym badań własnych, a także uzyskanym wynikom. W sposób szczególny skupiono się na postawach i zachowaniach osób należących do subkultury satanistycznej.

Słowa kluczowe: satanizm, subkultura satanistyczna, ideologia, postawy i zachowania.

Satanic subculture – the analysis of attitudes and behaviours

The aim of this article is to present the research results on the topic of attitudes and behaviour of people who belong to the satanic subculture. The article was divided into theoretical part and inquiring part. The definition of Satanism was presented in the first part. The etymology of the words “Satan” and “Devil” was outlined. Two views of Satanism were described. Typology of satanic groups which are active in Poland was presented. Satanic ideology and views of satanic society were presented in a detailed way. Next, the factors which influence the affiliation of young people to the satanic subculture were described.

The second part of the article shows the methodological basis of self - research and their results. The main focus was on the attitudes and behaviour of people belonging to satanic subcultures.

Key words: satanism, satanic subculture, ideology, attitudes and behaviour.

Satanizm w literaturze przedmiotu

Satanizm to kult Szatana, relikw pogańskich kultów płodności, aktywny w niektórych krajach chrześcijańskich w XI – XIII w., jako reakcja przeciwko władzy kościoła, jako wyraz gniewu i buntu przeciwko powszechności religii chrześcijańskiej¹.

Słowo „szatan” wywodzi się od hebrajskiego słowa *shatan*, oznaczającego przeciwnika, nieprzyjaciela lub oskarżyciela². Słowem analogicznym jest „diabeł”. Wywodzi się z greckiego słowa *diabolos* oznaczającego oszczercę³.

Szatan jest postrzegany jako upadły anioł, kusiciel, książę ciemności. W wierzeniach judeochrześcijańskich jest główną przyczyną zła we wszechświecie. Przeniknął do żydowskiej myśli religijnej podczas niewoli babilońskiej pod wpływem dualistycznej teologii mazdaizmu staroirańskiego, w której bóg światła i dobra walczy z bogiem zła i ciemności. W późniejszym okresie został przyjęty przez doktrynę chrześcijańską. We wczesnych pismach pojawia się jako główny przeciwnik Chrystusa⁴.

Szatan jest oskarżycielem, jak również przeciwnikiem ludu Boga. Pojawia się w czwartej wizji proroka Zachariasza. Po raz pierwszy słowo „szatan” pojawia się w Biblii w Księdze Hioba. W Ewangeliach jest przedstawiany, jako przeciwnik zbawczego dzieła Chrystusa⁵.

W literaturze przedmiotu można się spotkać z dwoma sposobami ujęcia satanizmu. W ujęciu pierwszym satanizm jest postrzegany w kontekście demonologii chrześcijańskiej. W tym przypadku jest kultem, ob-

¹ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, [w:] R. Black (red.), *Sataniści*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1990, s. 174.

² Tamże, s. 173.

³ Tamże

⁴ R. Black, *Sataniści*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1990, s. 174.

⁵ ks. A. Zwoliński, *Satanizm*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2007, s. 17-19.

rzędem związanym z adoracją szatana lub innego bytu, który w Biblii określany jest jako, „zły duch”⁶.

Satanizm w ujęciu drugim zwraca szczególną uwagę na ideologię, która jest wyznawana i propagowana przez współczesne organizacje satanistyczne. Ma ona niewiele wspólnego z wizją przedstawianą przez chrześcijaństwo⁷.

Według A. Sołtysiaka⁸ istnieją dwa główne rodzaje ideologii satanistycznej:

- pierwsza o charakterze hedonistycznym, która jest skierowana głównie na zaspokajaniu potrzeb i pragnień wyznawców;
- druga dąży do wyznaczonego wcześniej celu, którym jest zniszczenie lub też podporządkowanie sobie całego społeczeństwa.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że zarówno pierwsza, jak i druga ideologia skupia się na relacji człowieka ze środowiskiem, gdzie tylko i wyłącznie od człowieka zależy wpływ na środowisko, które go otacza.

Istnienie zorganizowanego satanizmu jest pewnego rodzaju kontrastem z odczuwaniem „mniejszej” obecności szatana w życiu społecznym. Nadal jest zjawiskiem marginalnym. Mimo to, staje się coraz bardziej obecny w naszej świadomości i w dalszym ciągu wzbudza wiele emocji i kontrowersji⁹.

Nie byłoby współczesnego satanizmu, gdyby nie wpływ, jaki na niego wywarły dwie osoby. Osobą, która stworzyła pomost między przeszłością, a współczesnością jeżeli chodzi o satanizm był Aleister Crowley¹⁰. Drugą osobą, która miała bardzo duży wpływ na charakter współczesnego satanizmu, a zarazem uważana jest za jego prekursora to osoba Antona Szandora LaVey’a, twórcy i założyciela Kościoła Szatana, który do dnia dzisiejszego istnieje i legalnie działa w San Francisco.

⁶ P. Stawiński, *Współczesny mit miejski. Uwagi na temat kształtowania się i społecznego funkcjonowania stereotypu satanisty*, „Przegląd Religioznawczy” 1997, nr 4, s. 155.

⁷ P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 15.

⁸ A. Sołtysiak, *Współczesne grupy i organizacje satanistyczne*, [w:] P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 15.

⁹ ks. A. Zwoliński, *Bezdroża zła*, Wydawnictwo Michalineum, Warszawa 2003, s. 33.

¹⁰ A. Dudziński, *Sataniści i czciciele Szatana*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2003, s. 44.

LaVey jest również autorem „Biblii Szatana” zawierającej zbiór praw i reguł, według których powinien żyć każdy satanista.

Nie bez przyczyny w tym miejscu wspomniano o w/w osobach, gdyż właśnie Crowley i LaVey mieli i mają duży wpływ na sposób myślenia, postawy i podejście do życia osób, które uważają się za satanistów, a które są również członkami satanistycznej subkultury.

Typologia grup satanistycznych

W Polsce istnieją następujące grupy o podłożu satanistycznym, których członkowie są również członkami przedstawianej tutaj subkultury:

- *laveyanie* - oficjalni i nieoficjalni członkowie lub zwolennicy „Kościoła Szatana”. W swoim życiu i działaniach stosują się do doktryn i zasad głoszonych w oficjalnych pismach „Czarnego Kościoła”¹¹;
- *lucyferianie* – w Lucyferze widzą wysłannika Boga Światłości, który prowadzi odwieczną walkę z Bogiem Jahwe¹². Posługują się rytuałem opartym na odwróconej Biblii i symbolem odwróconego krzyża. Wyznawcy odprawiają „czarne msze” podczas których składają w ofierze zwierzęta i ludzi. W tym drugim przypadku, ofiara ma charakter symboliczny i kończy się uprawianiem seksu na ołtarzu z ofiarą, która zwykle jest kobieta. Z tą organizacją wiąże się nazwisko wokalisty grupy „Kat” – Romana Kostrzewskiego. On sam jednak odcina się od związków z tą organizacją. Lucyferianie przenieśli do Polski całą symbolikę i styl ubierania się. To oni wprowadzili modę ubierania się na czarno. Oni także zaczęli jako pierwsi nosić wisiorki w kształcie odwróconego krzyża. Sposób noszenia miał pozbawiać sakralnego wymiaru symbolu krzyża¹³;
- inną grupą są sataniści, którzy wiele zawdzięczają doktrynie i zasadom LaVey’a, lecz dla nich laveyanizm jest jedynie punktem wyjścia dla budowy zarówno własnych systemów myślowych, jak również systemów poglądowych w oparciu o wybrane elementy charakterystyczne dla różnych systemów filozoficznych, jai i religijnych¹⁴;

¹¹ P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit., s. 83.

¹² Tamże.

¹³ Autor nieznany, *Satanizm i czciciele Szatana*, Wydawnictwo GRAF – DRUK, Tarnów 1993, s. 61.

¹⁴ P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit., s. 83.

- istnieją niewielkie grupy składające się z kilku, kilkunastu osób, których praktyki polegają na adoracji szatana, jak również innej postaci wywodzącej się z demonologii chrześcijańskiej. Wyznawcy mają własne praktyki, miejsca spotkań, jak i hierarchię opartą na stopniach wtajemniczenia. W swoich praktykach okultystycznych opierają się na pismach LaVey'a i Crowley'a¹⁵;
- istnieją ugrupowania neopogańskie, które są związane z tzw. „norweską falą”. W swojej ideologii nawiązują do niektórych idei zaciągniętych z satanizmu. Warto nadmienić, że tego typu grupy zaczęły pojawiać się w Polsce na początku lat 90 – tych¹⁶. Wtedy to w Norwegii miały miejsce tragiczne w skutkach wydarzenia związane z paleniem kościołów;
- istnieją małe liczące kilka, kilkanaście osób grupy przestępcze, które swoich zbrodni dokonują w imieniu szatana. Powstają samoistnie, skupione wokół jednego przywódcy, który ma nie więcej jak 20 – 26 lat. Członkowie natomiast od 13 lat w górę. Swoje podstawy doktrynalne czerpią zazwyczaj z doniesień prasowych dotyczących satanizmu lub z książek. Członkowie tych grup są najczęściej bohaterami artykułów prasowych czy reportaży telewizyjnych dotyczących profanowania grobów, pobić, prób podpalania kościołów czy zbrodni dokonywanych podczas „czarnych mszy”. Najczęściej po kilku miesiącach istnienia takie grupy przestają istnieć, mimo że są najliczniejszą grupą w Polsce¹⁷;
- istnieją także zespoły muzyczne, które poprzez muzykę „heavy metal” oraz styl bycia deklarują się jako satanistyczne¹⁸. Są to m.in. takie zespoły jak: Kat, Vader, Anima Damnata, Azarath, Behemoth, Hate, Infidel, Embrional czy Christ Agony¹⁹. Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź jednego z muzyków na temat znaczenia satanizmu w jego

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 84.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Wg mnie intencją w/w zespołów nie jest namawianie nikogo do zmiany swoich poglądów, podejścia do życia, czy też wiary. Dla nich najważniejsze jest to, aby sala, na której występują była wypełniona po brzegi, a to, w co wierzą nie powinno nikogo obchodzić. Ludzie przychodzą na koncerty nie dlatego, że dany zespół wierzy w Szatana, ale dla muzyki, jaką wykonuje, dla klimatu, jaki się wytwarza podczas występu, czy aby odreagować stres po pracy lub ciężkim dniu. Muzyka jest sposobem wyrażenia siebie, a z przekazywanymi treściami nie wszyscy muszą się przecież zgadzać.

życiu: „Mój satanizm ma niewiele wspólnego z rytuałem; to bardziej filozofia – logiczne wytłumaczenie antychrześcijańskiego zachowania (...) Istnieje w nim również wiele elementów emocjonalnych. W muzyce, którą tworzę, staram się dawać dużo z siebie, własnych emocji. To dla mnie równie ważne jak filozofia. To w równym stopniu życie duchowe, które wraz ze zdobywaną wiedzą staje się coraz głębsze”²⁰.

Innym podziałem grup satanistycznych jest podział z uwagi na stopień znajomości doktryn. Przedstawia się on następująco:

- **sataniści „autentyczni”** – odrzucają oni moralność i etykę chrześcijańską, eksponują wartość życia jednostki oraz wzmacnianie człowieka poprzez rozwój instynktów. W sposób twórczy podchodzą do doktryny proponowanej przez założyciela „Kościoła Szatana” – Antona Szandora LaVey’a;
- **fani muzyki heavy metal** (subkultura heavy metal) – nie są oni satanistami w pełnym tego słowa znaczeniu, gdyż nie wyznają ideologii satanistycznej. Z wyznawcami kultu Szatana łączy ich jedynie wygląd;
- **sataniści podkulturowi** – to także grupa subkulturowa, która w odróżnieniu od w/w posiada swoją ideologię, jak również system norm i wartości. Jej członkowie są najczęściej fanami muzyki black i death metal. W tej grupie można zauważyć różnice w podejściu do przemocy, dlatego też na tej podstawie można wyróżnić 3 inne podgrupy:
 - ✓ **sataniści „konstruktywni”** – wyrażają swój sprzeciw przeciwko agresywnym zachowaniom innych satanistów;
 - ✓ **sataniści, którzy zachowują się w sposób agresywny i destrukcyjny**, popierają przemoc w stosunku do innych osób. Wywodzą się głównie ze Szczecina;
 - ✓ **sataniści „neutralni”** – swój system norm i zasad postępowania wywodzą z „Biblii Szatana”²¹.

Ciekawego podziału grup o charakterze satanistycznym dokonał M. Zawadzki²². Według niego na terenie Polski występują:

²⁰ M. Moynihan, D. Soderlind, *Władcy chaosu. Krwawe powstanie satanistycznego metalowego podziemia*, Wydawnictwo Kagra, Poznań 2010, s. 240.

²¹ B. Hoffmann, *Satanizm polski: mit czy rzeczywistość?*, Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1991, s. 38-59.

²² M. Zawadzki, *Satanizm w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem subkultury satanistycznej i kreowanego przez nią obrazu świata*, [w:] P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 76.

- **sataniści „podwórkowi”** – do tej grupy można zaliczyć członków subkultury metalowej. Osoby te nie posiadają głębszej wiedzy na temat satanizmu;
- **sataniści „koncertowi”** – większość z nich przybiera „satanistyczny płaszcz” tylko na czas koncertu jakiegoś zespołu metalowego;
- **sataniści „subkulturowi”** - mają własny system norm i zasad. Członkowie tych grup często dokonują aktów wandalizmu, profanacji grobów i zwłok. Mają często sadystyczne skłonności. Przyjemność sprawia im znęcanie się nad zwierzętami i innymi ludźmi;
- **sataniści „konfesyjni”** – do tej grupy zalicza się członków Kościoła Szatana;
- **sataniści „oświeceni”** – do tej grupy zalicza się osoby, które satanizm pojmują jako drogę samopoznania oraz własnego rozwoju, w szczególności rozwoju własnej siły i osobowości. Często Szatana lub Lucyfera, którzy są pojmowani jako pewnego rodzaju energia przenikająca wszechświat.

Jak widać po przedstawionych wyżej podziałach subkultura satanistyczna ściśle związana jest z subkulturą metalową, a czynnikiem wiążącym obie grupy jest nie tylko muzyka, ale także postać Szatana.

Satanistyczna ideologia

Satanizm według wyznawców jest drogą życia. W zależności od potrzeb, osobistych uwarunkowań psychicznych, a także sposobu przestrzegania świata może przybierać różne formy: od religii czczącej szatana, jako bezosobowego Boga, aż po ateistyczną filozofię przedstawiającego szatana, jako symbol wolności, nie skrupowania seksualnego i odpowiedzialności oraz tego co jest dla satanisty rzeczą najważniejszą: miłości, mądrości i otwartości umysłu. Satanizm pozwala człowiekowi, który z jakichś powodów odrzucił Boga, stać się swoim własnym Bogiem. Duży nacisk kładzie na indywidualizm. W przeciwieństwie do chrześcijaństwa, jak uważają sataniści zawiera w sobie styl życia konieczny, a zarazem możliwy do zrealizowania. Wg nich człowiek nie powinien tłumić swoich instynktów, bo cały czas pozostaje zwierzęciem i do tego najbardziej podstępny ze wszystkich²³.

²³ M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992, s. 85.

Trudno mówić o ideologii wśród satanistów, gdyż po prostu w satanizmie coś takiego nie istnieje. Istnieje wielu satanistów nie zrzeszonych w żadnych organizacjach i każdy z nich reprezentuje swój własny pogląd, swój własny rodzaj satanizmu. Dlatego członkowie subkultury satanistycznej mają tak zróżnicowane poglądy i odmienne podejście do życia. Istnieje jednak kilka wyznaczników, z którymi identyfikują się sataniści, a jednym z nich jest „Dziewięć Twierdzeń Satanizmu”, zawartych w „Biblii Szatana” Antona Szandora LaVeya:

- „1. Szatan reprezentuje zaspokojenie żądz zamiast wstrzemięźliwości!
2. Szatan reprezentuje pełnię życia zamiast duchowych mrzonek!
3. Szatan reprezentuje nieskalaną mądrość zamiast obłudnego oszukiwania samego siebie!
4. Szatan reprezentuje przychylność dla tych, którzy na to zasługują, zamiast marnowania miłości na niewdzięczników!
5. Szatan reprezentuje zemstę zamiast nadstawiania drugiego policzka!
6. Szatan reprezentuje odpowiedzialność w stosunku do odpowiedzialnych zamiast troski o psychicznych wampirów!
7. Szatan reprezentuje opinię, że człowiek jest zwierzęciem, niekiedy lepszym, ale częściej gorszym od czworonogów, z powodu zaś swojego „boskiego – duchowego i intelektualnego rozwoju” stał się najbardziej drapieżnym zwierzęciem ze wszystkich!
8. Szatan reprezentuje wszystkie tak zwane grzechy, ponieważ prowadzą one do psychicznego, umysłowego i emocjonalnego zadowolenia!
9. Szatan jest najlepszym przyjacielem, jakiegokolwiek Kościół posiadał, ponieważ przez te wszystkie lata dawał mu zajęcie!”²⁴.

Ideologia satanistyczna w oparciu o wyżej wymienione twierdzenia sprowadza się do kilku postulatów:

- *ateizmu* – odrzucenia jakiegokolwiek wiary,
- *egoizmu* – wynikającego ze zwierzęcej natury człowieka,
- *prawie do zemsty opartym na Lex Talionis*²⁵,

²⁴ A. S. LaVey, *Biblia Szatana*, Wydawnictwo F/X, Wrocław 1999, s. 31.

²⁵ Nazwa pochodzi z j. łacińskiego: talio – odwet, od talis – taki sam. Oznacza prawo talionu, karę talionu lub talion. Lex talionis to historyczna zasada prawa (wyraża sprawiedliwość tego prawa), w myśl której sankcja była utożsamiana ze skutkiem przestępstwa. Odnosi się do starożytnej sentencji: „oko za oko, ząb za ząb”. K. Sójka – Zielińska, *Historia prawa*, LexisNexis, Warszawa 2001, s. 21.

➤ w sankcjonowaniu każdej dewiacji i fetyszu seksualnego, o ile nie wyraża się tym komuś krzywdy²⁶.

Według LaVeya realizowanie w/w postulatów ma zapewnić człowiekowi w pełnym tego słowa znaczeniu wolność, nieskrępowaną żadnymi ograniczeniami²⁷.

Innym wyznacznikiem postępowania satanistów jest „Lex Satanicus” – „Jedenaście Praw Ziemi”, ogłoszony przez LaVeya w 1987 roku. „Kodeks” składa się z następujących punktów:

- „1. Nie wyrażaj swojego zdania, dopóki nie jesteś o nie pytany.
2. Nie opowiadaj innym o swoich problemach, chyba że jesteś pewien, że chcą o nich słuchać.
3. Gdy przebywasz w czyimś domu okazuj mu szacunek lub nie idź do niego.
4. Jeżeli gość w twoim domu drażni cię, potraktuj go okrutnie i bez litości.
5. Nie zalecaj się do nikogo, dopóki nie odbierzesz „sygnału godowego”.
6. Nie bierz tego, co nie należy do ciebie, chyba że jest to ciężarem dla właściciela, który chce się od tego uwolnić.
7. Jeżeli użyłeś magii dla spełnienia swoich pragnień, przyznaj, że ma ona moc. Jeśli będziesz zaprzeczał istnieniu tej mocy po swoim sukcesie, stracisz to co uzyskałeś.
8. Nie skarż się na nic, czemu nie musisz się poddawać.
9. Nie krzywdź małych dzieci.
10. Nie zabijaj zwierząt (non – human animals), chyba że cię zaatakują lub gdy robisz to dla zdobycia jedzenia.
11. Gdy idziesz w otwartej przestrzeni, nie naprzykrzaj się nikomu. Jeśli ktoś naprzykrza się tobie, każ mu przestać. Jeśli tego nie zrobi, zniszcz go”²⁸.

Poglądy satanistycznej społeczności

Każdy człowiek ma inne podejście do życia. Może również reprezentować poglądy, które nie będą się podobały każdemu z nas. Nie ina-

²⁶ P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit., s. 31.

²⁷ Tamże.

²⁸ A. S. LaVey, *The Eleven Satanic Rules of the Earth*, [w:] P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 32.

czej jest z osobami, które przynależą do satanistycznej społeczności, w tym także do subkultury:

- **aborcja** - satanizm ceni ludzkie życie, jednak życie dorosłego człowieka jest o wiele cenniejsze niż życie płodu. Dlatego satanizm dopuszcza aborcję w kilku sytuacjach: gdy ciąża stanowi zagrożenie życia lub zdrowia matki oraz w przypadku gdy jest wynikiem gwałtu lub istnieją inne powody, w związku z którymi nie można było jej zapobiec, a była niechciana. Satanizm sprzeciwia się również traktowaniu aborcji, jako „środka antykoncepcyjnego”. W pełni popiera antykoncepcję oraz dostęp do informacji o niej. W większości przypadków umożliwia to uniknąć ciąży, która jest niechciana. Lekceważenie antykoncepcji i rozwiązywanie problemu niechcianej ciąży za pomocą aborcji jest lekceważeniem ludzkiego życia i zdrowia kobiety, ponieważ aborcja wiąże się z ryzykiem komplikacji zdrowotnych. Legalności aborcji powinna ze wszech miar towarzyszyć ogólna dostępność środków antykoncepcyjnych, jak również dostępność do informacji o nich²⁹;
- **eksperymenty genetyczne** - satanizm popiera prace badawcze, które mają na celu odkrycie nowych metod, możliwości, jak również sposobów leczenia. Wszystko co nawet w najmniejszym stopniu służy podniesieniu jakości ludzkiego życia jest godne poparcia;
- **eutanazja** - decyzja o eutanazji powinna być podjęta w pełnej świadomości tak, aby nikt nie mógł tej decyzji podważyć. Człowiek, który jest istotą wolną i największym dla siebie autorytetem ma prawo decydować o zakończeniu swojego życia tylko w obliczu cierpienia spowodowanego chorobą, wobec której współczesna medycyna jest bezradna;
- **samobójstwo** - satanizm potępia samobójstwo, gdyż oznacza to poddanie się i pogodzenie się z utratą życia – najwyższą wartością, jaką człowiek posiada. Samobójstwo jest wyjściem ostatecznym i nieodwracalnym. Oznacza również utratę możliwości poprawy swojej sytuacji życiowej obojętnie jaka by ona nie była. Satanizm potępia także nakłanianie do samobójstwa. Wszelkie działania, które w jakikolwiek sposób zmierzają do zachęcenia drugiej osoby, aby odebrała sobie życie są sprzeczne z naturą satanizmu jako religii i filozofii, która gloryfikuje życie doczesne, jako wartość najwyższą. Wykorzystywanie w tym celu autorytetu, jak również pozycji w grupie jest traktowane jako przestęp-

²⁹ <http://www.satan.pl/faq.php#7> [dostęp dnia 01.05.2017 r.].

- stwo zarówno przeciwko życiu, jak również wolności człowieka i powinno podlegać surowej karze³⁰;
- **homoseksualizm oraz inne orientacje i upodobania seksualne** – satanizm toleruje wszystkie rodzaje zachowań seksualnych. Sankcjonuje także każdy fetysz i dewiację, które w jakikolwiek sposób mogą wzbogacić życie seksualne. Warunek jest jeden: muszą brać w nich udział osoby, które same i świadomie mają na to ochotę³¹;
 - **wolność obywatelska i prawo do posiadania broni** - satanizm popiera posiadanie broni przez każdego pod warunkiem, że jest to osoba zdrowa psychicznie i nie jest w konflikcie z prawem. Jest również za niekaraniem osób, które użyły broni w sytuacji zagrożenia własnego życia, życia swoich bliskich lub innych osób, bądź w obronie swojej własności³²;
 - **narkotyki** - sataniści nie dzielą substancji na dozwolone i niedozwolone. Tym samym nie są przeciwni ich używaniu. Mogą natomiast dzielić je na groźne lub niegroźne dla ich zdrowia, na uspokajające lub oszłamiające, na zabójcze lub życiodajne, na tworzące pustkę lub inspirujące. Do narkotyków i innych substancji powinni mieć dostęp te osoby, które posiadają wiedzę na temat skutków ich używania;
 - **rasizm** - satanizm jest przeciwny wszelkim przejawom dyskryminacji i niechęci, które wynikają z powodów tylko i wyłącznie rasowych bądź narodowościowych. Jest to bowiem niezgodne z rozsądkiem, którym kieruje się satanista. Ocenie powinna podlegać jednostka tylko i wyłącznie na podstawie swoich własnych cech. Ocenianie całego narodu lub rasy jest nieuzasadnione z uwagi na duże zróżnicowanie, które występuje w ich obrębie. Nawet częste występowanie cech w grupie tak dużej, jaką bez wątpienia jest naród czy rasa, nie jest podstawą do tego, by w sposób pozytywny lub negatywny oceniać wszystkich członków tej grupy³³;
 - **stosunek religii do polityki / państwa** – obowiązkiem każdego państwa powinno być zapewnienie swobody życia religijnego oraz ochrona wiernych wszystkich religii zarówno przed dyskryminacją, jak i agresją ludzi, którzy wierzą inaczej. Satanizm nie dopuszcza ustawa-

³⁰ Tamże.

³¹ A. S. LaVey, *Biblia ...*, op. cit., s. 78.

³² <http://www.satan.pl/faq.php#7> [dostęp dnia 01.05.2017 r.].

³³ Tamże.

dawczego narzucania praktyk i zakazów czysto religijnych ogółowi społeczeństwa;

- **polityka** - satanizm popiera zarówno partie, jak i nurty polityczne, które opowiadają się za: wolnością – czyli oddaniem jak największej możliwości podejmowania decyzji w stosunku do swojej osoby w ręce człowieka; tolerancją religijną i obyczajową; systemem, który nagradza zdolności i pracowitość. Z drugiej strony nie zgadza się z partiami i nurtami politycznymi, które: nadmierne wspierają tych, którzy z własnej winy nie radzą sobie w życiu; popierają narzucanie prawa jednej religii wszystkim obywatelom danego państwa, niezależnie od tego czy wyznają tę religię czy też nie; popierają ograniczanie wolności w aspekcie decydowania o swoim życiu³⁴.

Wszystkie przedstawione wyżej poglądy są niejako punktem wyjścia dla tworzenia własnych, osobistych poglądów osób przynależących do subkultury satanistycznej, jak również należących do całej społeczności satanistycznej. Bowiem każdy człowiek jest inny i może reprezentować inne wartości, jak również zasady postępowania, które nie koniecznie muszą być akceptowane przez ogół społeczeństwa. Poglądy i podejście do życia reprezentowane przez członków subkultury satanistycznej, w oparciu o wyniki przeprowadzonych badań przedstawiono w dalszej części artykułu.

Czynniki mające wpływ na przynależność młodych ludzi do subkultury satanistycznej

Do cech ogólnych, które charakteryzują każdą grupę o charakterze subkulturowym można zaliczyć: założenia ideologiczne (m.in. symbolika), obyczajowość, kreowany wizerunek, a także aktywność twórczą³⁵. Tego typu grupy kwestionują normy i zasady postępowania przyjęte przez ogół społeczeństwa. Normy te mogą dotyczyć m.in. sposobu zachowania czy też przestrzegania niektórych zwyczajów, przekonań, zainteresowań lub hierarchii wartości.

Inne cechy subkultury młodzieżowej takie, jak tworzenie własnych zasad postępowania, podkreślanie swojej odrębności poprzez język

³⁴ Tamże.

³⁵ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 10.

(żargon) i charakterystyczny wygląd można również przypisać do subkultury satanistycznej. Sataniści bowiem:

- swoją przynależność do grupy podkreślają poprzez ubiór i symbole,
- odwołują się do wspólnych wartości. Przejawia się to głównie poprzez zbiorową fascynację muzyką heavy metal,
- nie posiadają głębszej wiedzy na temat ideologii satanistycznej, formy czy doktryny; swoją wiedzę na temat satanizmu czerpią głównie z tekstów swoich ulubionych zespołów lub artykułów prasowych dotyczących tego zjawiska,
- są przeciwni wszystkiemu i wszystkiemu. Można przez to rozumieć, że stoją w opozycji nie tylko do oficjalnej kultury, ale i do innych subkultur. Satanizm w ich wykonaniu to rodzaj protestu przeciwko tradycyjnym strukturom rodzinnym i wyznaniowym. Czyli są antyspołeczni i antyreligijni,
- są najmłodszym pod względem wieku nurtem polskiej kontrkultury. Wiek członków wacha się w granicach 13 – 23 lat³⁶.

Zapewne wielu z nas zadaje sobie pytanie: dlaczego młodzi ludzie wybierają satanizm, jako własną drogę życia? Jakie są tego przyczyny? Istnieje wiele czynników, które mają na to duży wpływ. Do *czynników wewnątrzrodzinnych* można zaliczyć: brak właściwej opieki wychowawczej, brak miłości rodzicielskiej, brak rodzinnego ciepła, złe stosunki między rodzicami (awantury, nadużywanie alkoholu itp.), negatywna rola ojca w procesie wychowawczym³⁷.

Brak właściwej opieki wychowawczej związany jest z nieprawidłowym pełnieniem funkcji zarówno opiekuńczej, jak i wychowawczej. Pogoń za pieniądzem, praca, kariera są ważniejsze niż własne dziecko. Nic dziwnego, że z czasem relacje na linii rodzice – dziecko są złe, zanika bowiem między nimi więź emocjonalna. Dziecko zaczyna czuć się niechciane, spychane na plan dalszy. Nie czuje się rozumiane, a co za tym idzie nie ma żadnego wsparcia ze strony tych, którzy to wsparcie mieli mu dawać na każdym kroku.

Brak miłości rodzicielskiej ściśle powiązany jest z brakiem właściwej opieki wychowawczej. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku dużą rolę odgrywają uczucia. Każdy z nas, a przede wszystkim dziecko ma potrzebę bycia kochanym, potrzebę bycia dla kogoś ważnym.

³⁶ P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit., s. 62-64.

³⁷ J. J. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo „Eureka”, Kraków 1992, s. 189.

W pierwszej kolejności uczucia powinni okazywać rodzice. Ich brak może mieć przykre konsekwencje dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka.

Brak rodzinnego ciepła również związany jest z okazywaniem uczuć, przede wszystkim miłości, zrozumienia i akceptacji. Dziecko we własnym domu musi czuć się bezpiecznie. Gdy rodzinnego ciepła zaczyna dziecku brakować, może to doprowadzić do tego, że potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokajana w niewłaściwy sposób.

Złe stosunki między rodzicami mają negatywny wpływ na rozwój dziecka, gdyż jest ono świadkiem awantur, picia alkoholu, przemocy. Wspomniane sytuacje odbijają swoje piętno na słabej psychice dziecka, co w przyszłości może doprowadzić do dolegliwości nerwicowych, a także do zachowań typu dewiacyjnego i przestępczego.

Negatywna rola ojca w procesie wychowawczym dziecka związana jest z nieobecnością ojca w domu. Wyjazdy do pracy, często za granicę, powrót do domu po kilku miesiącach może być powodem zaniku autorytetu, pogorszeniu się stosunków na linii ojciec – dziecko, a także zerwania więzi emocjonalnej.

Do *czynników zewnętrznych (środowiskowych)* można zaliczyć:

- problemy w szkole,
- brak innych możliwości spędzania czasu wolnego,
- moda,
- naśladowanie kolegów,
- zwiększająca się klerykalizacja życia społecznego, a także potrzeba odreagowania tego stanu przez negowanie Kościoła, jak również obłudy niektórych księży³⁸.

Istnieją również *czynniki psychologiczne*, które leżą po stronie młodych ludzi wybierających satanizm, jak i przystępujących do subkultury satanistycznej. Można do nich zaliczyć:

- osobowość niedojrzałą, egocentryzm, naiwność, infantylizm, jak również brak realnych planów życiowych,
- brak odporności na stres,
- odczuwanie silnej potrzeby afiliacji i uznania,
- możliwość realizowania perwersyjnych upodobań seksualnych oraz sadystycznych,

³⁸ Tamże.

- fascynację rytuałami, obrzędami i symboliką, jak również muzyką niosącą satanistyczny przekaz³⁹.

Jak widać wymienione wyżej czynniki swoje podłoże mają w niewłaściwym funkcjonowaniu rodziny, która jest, a przynajmniej powinna być odpowiedzialna za opiekę i prawidłowe wychowanie swoich dzieci.

Istnieje również pewien aspekt ludzkiej psychiki, który może pchnąć młodego człowieka w stronę satanizmu. Jest to potrzeba przeżycia tzw. *tremendum* i *fascinum* czyli doświadczyć czegoś większego od człowieka, czegoś co potrafi go z jednej strony przerazić, natomiast z drugiej strony pociągać⁴⁰.

Metodologia badań

Celem prowadzonych badań było poznanie zjawiska satanizmu, a także znalezienie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób zachowują się członkowie subkultury satanistycznej w codziennym życiu oraz jakiego rodzaju postawy ich charakteryzują? Aby znaleźć odpowiedź na tak postawione pytanie sformułowałem następujące problemy badawcze:

1. Jakie wykształcenie posiadają osoby związane z subkulturą satanistyczną?
2. Jakie czynniki miały wpływ na wybór drogi zwanej satanizmem?
3. Jakie postawy osób związanych z subkulturą satanistyczną dominują w stosunku do osób, które wyznają wiarę chrześcijańską?
4. Jaki jest stosunek członków subkultury satanistycznej do życia oraz do ludzi zmarłych?
5. Czy sataniści mają pozytywne podejście do zwierząt?
6. W jaki sposób sataniści podchodzą do aborcji i eksperymentów genetycznych?
7. Jakie podejście do eutanazji mają członkowie subkultury satanistycznej?
8. Jaką postawę przyjmują sataniści wobec samobójstwa?
9. Czy narkotyki są częścią życia społeczności satanistycznej?
10. Jaki stosunek do homoseksualizmu i innych orientacji seksualnych mają członkowie subkultury satanistycznej?
11. Czy wśród satanistów dominują postawy rasistowskie?

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Z. Sobolewski, *Zabawa pociech*, „Prawo i Życie” 1997, nr 21, s. 11.

12. Czy wybaczenie jest możliwe wśród członków subkultury satanistycznej?
13. Jaki stosunek do ludzi chorych, starszych i słabych mają sataniści?
14. Czy pomaganie innym wpisuje się w satanistyczną postawę wobec drugiego człowieka?

Przedmiotem badań były opinie członków subkultury satanistycznej. W prowadzonych badaniach sformułowałem następujące hipotezy badawcze:

1. Im niższe wykształcenie osób tym większe prawdopodobieństwo, że osoby te zostaną członkami subkultury satanistycznej.
2. Główną przyczyną wyboru satanizmu przez młodych ludzi jest ich niska samoocena.
3. Podejście członków subkultury satanistycznej do osób wierzących w Boga jest negatywne.
4. Stosunek satanistów do ogólnie pojętego życia jest taki sam jak do osób zmarłych.
5. Członkowie subkultury satanistycznej akceptują aborcję i eksperymenty genetyczne.
6. Samobójstwa są popierane przez osoby uznające się za satanistów.
7. Sataniści są przeciwko eutanazji.
8. Członkowie subkultury satanistycznej mają obojętny stosunek do narkotyków.
9. Stosunek satanistów do homoseksualizmu i innych orientacji seksualnych jest pozytywny.
10. Sataniści są rasistami.
11. Członkowie subkultury satanistycznej mają negatywne podejście do ludzi chorych, starszych i słabych.

W prowadzonych badaniach wykorzystałem metodę sondażu diagnostycznego. Technika, z której skorzystałem była ankieta, natomiast narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Wybór narzędzia badawczego był podyktowany kilkoma względami. Do minimum zostały obniżone koszty prowadzonych badań. Wykorzystanie kwestionariusza ankiety pozwoliło mi w krótkim czasie dotrzeć do dużej liczby respondentów, a co za tym idzie uzyskać od nich interesujące mnie informacje. Kwestionariusz ankiety był anonimowy, co pozwoliło respondentom na większą otwartość i bardziej szczerze odpowiedzi na zawarte w nim pytania.

Kwestionariusz ankiety zawierał zarówno pytania zamknięte, jak również półotwarte, dotyczące interesującej mnie problematyki. Ważnymi dla mnie były także pytania dotyczące wieku, płci, miejsca zamieszkania i wykształcenia.

Dobór respondentów był celowy i zaplanowany. Od samego początku wiedziałem, jaką grupę subkulturową chcę badać. Moim zamiarem było przeprowadzenie badań wśród członków subkultury satanistycznej, udzielających się na portalu społecznościowym Facebook w takich grupach jak: Metal to religia, Giganci metalu, Stigma Occulta, Metal Forever i Darkness Within. Nie bez przyczyny wybór padł właśnie na w/w grupy. Ich członkowie to fani i członkowie subkultury metalowej, wśród których są także członkowie subkultury satanistycznej. Kwestionariusze ankiety były rozsyłane osobom zainteresowanym uczestnictwem w badaniach drogą elektroniczną, W sumie w badaniach wzięło udział 96 respondentów. Badania zostały przeprowadzone w okresie 14.04.2017 r. – 05.05.2017 r.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniach wzięli udział respondenci, którzy zostali przyporządkowani do następujących grup wiekowych: 15 – 21 lat, 22 – 34 lata, 35 – 41 lat, 42 i więcej. Respondenci w przedziale wiekowym 15 – 21 lat stanowili około 11% wszystkich osób uczestniczących w badaniach. Respondenci w przedziale wiekowym 22 – 34 lata stanowili największy odsetek badanych – 49%. Około 21% respondentów to osoby w przedziale wiekowym 35 – 41 lat, natomiast osoby badane przyporządkowane do kategorii wiekowej powyżej 42 lat stanowiły około 18% respondentów.

Największą liczbę osób uczestniczących w badaniach stanowili mężczyźni – około 78%. Kobiety stanowiły grupę około 22% respondentów. Największy odsetek stanowili respondenci zamieszkujący miasta - 72% ankietowanych, natomiast osoby zamieszkujące wsie stanowiły 28% respondentów.

W oparciu o uzyskane wyniki przeprowadzonych badań można stwierdzić, że najbardziej liczną grupę stanowili respondenci posiadający wykształcenie wyższe – 48% badanych. Wykształcenie średnie posiadało 22% respondentów, natomiast wykształcenie zawodowe zdobyło około 15% osób uczestniczących w badaniach. Najmniej liczną grupę stanowiły osoby posiadające wykształcenie pomaturalne – około 14%. W badaniach

nie uczestniczyły osoby posiadające wykształcenie podstawowe i gimnazjalne. Już w tym miejscu nasuwa się wniosek, że osoby uczestniczące w życiu subkultury satanistycznej są osobami wykształconymi.

Postawy i zachowania członków subkultury satanistycznej - wyniki badań własnych

Media, zarówno satanizm, jak i jego wyznawców przedstawiają w złym świetle. Według nich sataniści to osoby, które nie szanują nikogo i niczego, składają ofiary z ludzi i zwierząt, łamią prawo, a do tego żyją jak chcą, nie przestrzegając żadnych zasad ogólnie przyjętych przez społeczeństwo. Czy tak jest naprawdę? Jakie podejście do życia mają osoby będące członkami badanej subkultury? Jakie postawy i zachowania ich charakteryzują? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w dalszej części pracy.

Wykształcenie ma duży wpływ na nasze życie. Dzięki niemu zdobywamy pracę, osiągamy odpowiednią pozycję zawodową i społeczną. Dzięki uzyskanej wiedzy i doświadczeniu tworzy się nasz światopogląd, „dojrzewamy” do niektórych postaw i przekonań. Pierwsza postawiona przeze mnie hipoteza głosiła, że im niższe wykształcenie osób tym większe prawdopodobieństwo, że osoby te zostaną członkami subkultury satanistycznej. Na podstawie uzyskanych wyników badań znaczna większość respondentów – 48% posiada wykształcenie wyższe, natomiast wykształcenie średnie 22% osób badanych. W związku z tym **hipoteza 1 nie została potwierdzona**.

To, w jakich warunkach wychowywane jest dziecko ma wpływ na późniejsze jego życie. Negatywny stosunek rodziców do dziecka i do samych siebie, wytworzone, lecz nie pielęgnowane więzi, złe warunki, w jakich wzrasta, atmosfera rodzinna, w której dominuje lęk i strach czy choćby zbyt ortodoksyjne podejście rodziców do religii może być przyczyną problemów z jakimi w przyszłości będzie borykał się młody człowiek. Mogą to być również przyczyny, dla których wybierze grupę subkulturową działającą w oparciu o satanizm. Co było główną przyczyną wyboru satanizmu przez osoby uczestniczące w opisywanych w tym miejscu badaniach? Chęć zerwania z wszelkimi zakazami i nakazami była główną przyczyną wyboru subkultury satanistycznej dla 46% ankietowanych. Niechęć do religii była powodem wyboru tej, a nie innej subkultury dla 22% respondentów, natomiast brak akceptacji ze strony rodziny dla

około 11%. Innymi, ważnymi dla respondentów powodami były: chęć zaistnienia w grupie – dla 8%, brak celu i sensu życia – dla 7%, niska samoocena – dla około 5%. W oparciu o uzyskane wyniki badań można śmiało stwierdzić, że nie niska samoocena respondentów, a chęć zerwania z wszelkimi nakazami i zakazami była główną przyczyną wyboru subkultury satanistycznej. Tak więc **hipoteza 2 nie została potwierdzona**.

Istnieje przekonanie, że sataniści mają negatywne podejście do religii, a tym samym do ludzi wierzących. Czy tak jest naprawdę? Członkowie subkultury satanistycznej mają obojętny stosunek do religii i osób wierzących. Tak stwierdziło około 58% osób uczestniczących w badaniach. Negatywny stosunek przejawia około 38% ankietowanych, natomiast pozytywne podejście do wierzących potwierdziło 3% respondentów. W związku z powyższym **hipoteza 3 również nie została potwierdzona**, gdyż w przeważającej liczbie sataniści przejawiają obojętny stosunek do osób wierzących, a nie negatywny.

Jaki stosunek członkowie subkultury satanistycznej mają do ogólnie pojętego życia i do ludzi zmarłych? Pozytywny stosunek respondentów do życia przejawia 79% ankietowanych, obojętny 19%, natomiast negatywny 2%. Jeśli chodzi o stosunek do zmarłych, wyniki przedstawiają się następująco: stosunek pozytywny do zmarłych przejawia 77% osób badanych, natomiast stosunek obojętny – 23%. W badaniach nie uczestniczyły osoby mające do zmarłych stosunek negatywny. Jeśli chodzi o podejście członków subkultury do kwestii zwierząt, jako istot żywych to wyniki przedstawiają się następująco: stosunek pozytywny przejawia 77%, obojętny około 14% i negatywny około 8% osób badanych. W oparciu o uzyskane dane można stwierdzić, że **hipoteza 4 została potwierdzona**.

Aborcja i eksperymenty genetyczne to tematy dość kontrowersyjne. Jakie do nich podejście mają członkowie subkultury? Większość respondentów – 49% akceptuje tego typu zabiegi. Stosunek obojętny przejawia 31% ankietowanych, natomiast stosunek negatywny potwierdza 20% osób badanych. W związku z powyższym **hipoteza 5 została potwierdzona**.

Samobójstwo to także temat kontrowersyjny, różnie postrzegany przez społeczeństwo. Odbieranie sobie życia nie jest akceptowane np. przez Kościół Katolicki. W jaki sposób podchodzą do tego tematu członkowie subkultury satanistycznej? Wyniki przedstawiają się następująco:

negatywny stosunek do samobójstwa podkreśla znaczna większość respondentów – 49%. Stosunek pozytywny przejawia 44% ankietowanych co jest dość zaskakującym wynikiem zważywszy na to, że według LaVeya i jego wyznawców życie jest wartością najwyższą. Stosunek obojętny do tematu samobójstwa przejawia zaledwie 7% osób badanych. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że **hipoteza 6 nie została potwierdzona**.

Podejście do eutanazji może opierać się nie tylko na osobistych przekonaniach, ale także na uczuciach. Może odnosić się również do sumienia. Życie według satanistów jest wartością najwyższą. Czy wobec tego, mimo niewyobrażalnego nieraz cierpienia i braku nadziei na wyleczenie (czasami nawet na przedłużenie życia) sataniści cały czas utrzymują swoje stanowisko w kwestii eutanazji? Zgodnie z uzyskanymi wynikami badań większość respondentów popiera eutanazję – około 64%. Inne stanowisko w tej kwestii ma około 34% badanych. Grupa ta przejawia brak poparcia dla tego typu działania. Wydawać by się mogło, że wyniki będą przedstawiały się zupełnie inaczej. W związku z tym **hipoteza 7 nie została potwierdzona**.

Narkotyki są obecne wśród członków każdej grupy społecznej, niezależnie od tego czy jest to grupa lekarzy, prawników czy pracowników fizycznych, uczniów gimnazjum czy też studentów uczelni wyższej. Są również obecne w życiu subkulturowym (np. subkultura hipisów, punków). Jakie do nich podejście przejawiają członkowie subkultury satanistycznej? Negatywny stosunek do narkotyków ma tylko 18% respondentów. Stosunek obojętny przejawia 42% badanych, natomiast podejście pozytywne podkreśla 40%. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że **hipoteza 8 została potwierdzona**.

Stosunek polskiego społeczeństwa do inności seksualnej w ostatnich latach się znacząco zmienił, mimo to w dalszym ciągu wielu ludzi ma do niej stosunek negatywny. Jaki stosunek do tej kwestii mają osoby należące do subkultury satanistycznej? Stosunek negatywny do homoseksualizmu i innych orientacji seksualnych przejawia 48% osób badanych. Obojętnie do tej kwestii odnosi się 33% respondentów, natomiast stosunek pozytywny ma zaledwie 19% badanych. Wyniki zaskakują tym bardziej, że filozofia satanistyczna dopuszcza i akceptuje inność seksualną. W związku z powyższym **hipoteza 9 nie została potwierdzona**.

Rasizm nie jest obcy polskiemu społeczeństwu. Co jakiś czas media donoszą nam o wydarzeniach noszących charakter rasistowski. Znaczna większość osób uczestniczących w badaniach nie ma przekonań rasistowskich – 60%. Pozostałe 40% respondentów takie przekonania posiada. Opierając się na uzyskanych wynikach badań można stwierdzić, że **hipoteza 10 twierdząca, że sataniści są rasistami nie została potwierdzona.**

Ostatnią postawioną przeze mnie hipotezą była hipoteza głosząca, że członkowie subkultury satanistycznej mają negatywne podejście do ludzi chorych, starszych i słabych. Duże znaczenie miała tutaj kwestia wybaczenia, pomagania innym, jak również stosunku do ludzi znajdujących się w potrzebie. Na pytanie dotyczące wybaczenia pozytywnie odpowiedziało około 43% badanych. Respondenci, którzy nie wybaczą nikomu stanowili grupę około 57%. Kolejną kwestią była kwestia pomagania innym. Na to pytanie twierdząco odpowiedziało zaledwie 31% respondentów. Obojętny stosunek do pomagania ma 27% badanych, natomiast negatywnie na ten temat wypowiedziało się 42% ankietowanych. Jeśli chodzi o stosunek respondentów do osób potrzebujących pomocy wyniki przedstawiają się następująco: stosunek pozytywny przejawia około 24% badanych, obojętny – 33%, natomiast stosunek negatywny – około 43% osób uczestniczących w badaniach. Jak widać pomaganie innym nie wpisuje się w satanistyczną postawę wobec drugiego człowieka. Tym samym członkowie subkultury mają negatywne podejście do osób, które tej pomocy potrzebują tzn. do osób chorych, starych i słabych. W związku z powyższym **hipoteza 11 została potwierdzona.**

Podsumowanie

Członkowie subkultury satanistycznej, to w dużej większości młodzież, która chciałaby się odizolować od świata dorosłych na wszystkich możliwych płaszczyznach. Jest to konieczne zarówno dla jej rozwoju, jak również do samodzielności. Młodzi ludzie poszukują własnej tożsamości w nudnym i nie mającym miejsca na zabawę świecie dorosłych⁴¹. Dlatego też duże znaczenie ma tutaj tajemniczość subkultury, jej obyczajowość, rytuały, doktryna. To one są główną siłą przyciągającą do siebie młodych ludzi.

⁴¹ G. Fels (red.), *Satanizm w Polsce i Europie – stan obecny i profilaktyka*, Maternus Media, Ruda Śląska – Tychy 2004, s. 62.

Uzyskane przez mnie wyniki badań pokazują, że osoby związane z subkulturą satanistyczną są osobami wykształconymi, 48% posiada wykształcenie wyższe, natomiast wykształcenie średnie 22%. Wykształcenie ma duże znaczenie jeśli chodzi o kreowanie poglądów, postaw i filozofii, według której żyjemy.

Głównym powodem wyboru subkultury satanistycznej przez respondentów było zerwanie z wszelkimi nakazami i zakazami. Tak stwierdziło 46% respondentów. Można przypuszczać, że w rodzinach tych osób dominował autokratyczny styl wychowania. 58% osób uczestniczących w badaniach ma obojętny sposób do religii. W tym przypadku może to być spowodowane zbyt ortodoksyjnym podejściem rodziny do wiary i nakazywaniem, a nieraz i zmuszaniem do uczestniczenia w niedzielnej mszy.

Członkowie subkultury satanistycznej przejawiają pozytywne podejście do życia – 79% badanych, natomiast do zmarłych 77%. Uzyskane wyniki nie świadczą jednak o tym, że wśród osób nazywających siebie satanistami nie mają miejsca sytuacje związane z profanacją miejsc spoczynku. Dochodzi również do sytuacji, w których morduje się zwierzęta pod pretekstem składania krwawej ofiary.

W oparciu o uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że członkowie badanej subkultury mają pozytywne podejście zarówno do aborcji, jak również do eksperymentów genetycznych. Taką postawę przejawia 49% badanych. Inaczej jest w przypadku samobójstw, gdzie większość członków subkultury takiego podejścia nie popiera – 49%. Około 64% respondentów popiera eutanazję. Można się tutaj zastanawiać, jak to poparcie ma się do czczenia życia jako wartości, która jest uznawana przez satanistów jako najwyższa?

W kwestii narkotyków większość respondentów ma do nich stosunek obojętny – 42%, natomiast pozytywny stosunek przejawia 40% badanych. Ciekawie przedstawiają się wyniki dotyczące problematyki związanej z homoseksualizmem i innymi orientacjami seksualnymi. W tym przypadku 48% respondentów przejawia stosunek obojętny, co jest sprzeczne z wyznawaną ideologią. Warto również w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że znaczna większość badanych nie przejawia postaw rasistowskich – 60%.

Stare porzekadło mówi: „Ludzką rzeczą jest wybaczać”. Inaczej jest w przypadku członków subkultury satanistycznej. Wybaczenie nie

jest pozytywnie postrzegane przez 57% badanych. Negatywnie wypowiadają się również na temat pomagania innym – około 42%. Znaczna większość przejawia stosunek negatywny do osób, które potrzebują pomocy, a na pewno są nimi osoby starsze, schorowane i słabe – 43% osób badanych.

Uzyskane przeze mnie wyniki badań nie pokazują całej prawdy o ludziach, których drogą życia stał się satanizm. Jest to jedynie grupa „reprezentująca” poglądy i postawy całego satanistycznego społeczeństwa, którego częścią jest również subkultura. Poglądy dotyczące spraw ważnych dla ogółu społeczeństwa, a które są także ważne dla opisywanej w tym artykule grupy, w niektórych przypadkach opierają się na filozofii satanistycznej. W innych odnoszą się do sumienia osób, które uczestniczyły w badaniach. Każdy satanista tworzy swoją własną filozofię, swój własny satanizm, dlatego też uzyskane przeze mnie wyniki badań nie są jednoznaczne.

Bibliografia:

1. Autor nieznany, *Satanizm i czciciele Szatana*, Wydawnictwo Graf – Druk, Tarnów 1993.
2. Black R., *Sataniści*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1990.
3. Dudziński A., *Sataniści i czciciele Szatana*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2003.
4. Fels G. (red.), *Satanizm w Polsce i Europie – stan obecny i profilaktyka*, Maternus Media, Ruda Śląska – Tychy 2004.
5. Hoffmann B., *Satanizm polski: mit czy rzeczywistość?*, Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1991.
6. LaVey A. S., *Biblia Szatana*, Wydawnictwo Fox Publishing, Wrocław 1999.
7. Moynihan M., Soderlind D., *Władcy chaosu. Krwawe powstanie satanistycznego metalowego podziemia*, Kagra, Poznań 2010.
8. Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992.
9. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
10. Sołtysiak A., *Współczesne grupy i organizacje satanistyczne*, cyt. za: Szarszewski

- P., *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
11. Sójka – Zielińska K., *Historia prawa*, Lexis Nexis, Warszawa 2001.
 12. Szarszewski P., *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
 13. Wójcik J. J., *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo „Eureka”, Kraków 1992.
 14. ks. Zwoliński A., *Bezdroża zła*, Wydawnictwo Michalineum, Warszawa 2003.
 15. ks. Zwoliński A., *Satanizm*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”, Radom 2007.

Czasopisma:

1. Sobolewski Z., *Zabawa pociech*, „Prawo i Życie” 1997, nr 21.
2. Stawiński P., *Współczesny mit miejski. Uwagi na temat kształtowania się i społecznego funkcjonowania stereotypu satanisty*, „Przegląd Religioznawczy” 1997, nr 4.

Netografia:

<http://www.satan.pl/faq.php#7> [dostęp dnia 01.05.2017 r.]

Marcin Złociak

ZACHOWANIA AGRESYWNE CZŁONKÓW SUBKULTURY METALOWEJ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Streszczenie

Pierwsza część artykułu przedstawia ogólną charakterystykę subkultury metalowej, jej początki oraz ideologię. Wyjaśnia także pojęcie agresji, która jest głównym tematem badań autora. Część druga przedstawia zagadnienia metodologiczne badań własnych, jak również uzyskane wyniki badań. W badaniach autor swoją uwagę skupił na poznaniu opinii członków subkultury metalowej dotyczącej problematyki agresji.

Słowa klucze: subkultura młodzieżowa, heavy metal, zachowanie, agresja.

Aggressive behaviour of heavy metal subculture members in the light of own research

The general characteristics of metal subculture, its beginnings and ideology are presented in the first part of the article. The notion of aggression, which is the main topic of the author's research, is explained. The second part describes methodological issues of own research and the results. The author focused his attention on getting to know the opinions of heavy metal subculture members on the problem of aggression.

Key words: youth subculture, heavy heavy metal, behavior, aggression

Subkultura metalowa

Zanim przystąpię do przedstawienia uzyskanych przeze mnie wyników badań dotyczących omawianej w tym miejscu problematyki chciałbym skupić się na samej subkulturze metalowej.

Subkultura metalowa skupia fanów odmiany rocka noszącej nazwę *heavy metal*. Z jednej strony odnosi się do rodzaju wykonywanej muzyki, natomiast z drugiej strony odnosi się do całej subkultury, która powstała wokół tego rodzaju muzyki¹.

¹ M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 78.

Po raz pierwszy terminu *heavy metal* użył pisarz William Burroughs w swojej powieści pt. „Nagi lunch” wydanej w 1959 roku w Paryżu². Pod koniec lat 60-tych XX wieku prasa muzyczna zaczęła używać terminów, które bezpośrednio nawiązywały do tego gatunku muzycznego. Były to: *hard rock*, *progressive rock*, jak również *heavy rock*. Z kolei na początku lat 70-tych zespoły: Def Leppard, Iron Maiden i Salon dały początek tak zwanej Nowej Fali Brytyjskiego Heavy Metalu. Była ona początkiem tego, co miało się dopiero wydarzyć na muzycznej scenie, a więc muzycznej ewolucji. Dzięki niej powstały takie podgatunki *heavy metalu* jak: *thrash metal*, *pop metal*, *white metal*, *power i death metal*. W następnych latach powstał *black i gothic metal*³. Z czasem wspomniane gatunki zaczęły się ze sobą mieszać, co w konsekwencji spowodowało powstanie ciekawych muzycznie projektów.

Według Mirosława Pęczaka początki subkultury metalowej: „można wiązać z załamaniem się kontrkulturowej fazy w rozwoju kultury młodzieżowej w USA i Europie oraz towarzyszącą temu zmianą charakteru koncertów rockowych w kierunku coraz większej widowiskowości i teatralizacji”⁴.

Członkowie każdego rodzaju grupy o charakterze subkulturowym mają swój własny styl ubierania się, który wyróżnia ich z tłumu. Nie inaczej jest z członkami subkultury metalowej. Fani *heavy metalu* w początkowych latach istnienia subkultury ubierali się podobnie do *rockersów*. Częścią ich garderoby były skórzane, nabijane ćwiekami kurtki do dzisiaj potocznie nazywane ramoneskami oraz obcisłe spodnie dżinsowe, do których zakładano białe adidasy. Z czasem moda uległa lekkiemu przeobrażeniu. Adidasy ustąpiły miejsca ciężkim, wojskowym butom, a dżinsy zastąpiono szerokimi spodniami (tzw. bojówki). Do dzisiaj istnieją jednak osoby zafascynowane modą z początkowych lat istnienia subkultury. Można stwierdzić, że dla nich czas zatrzymał się w miejscu⁵.

Od początku swojego istnienia, członkowie opisywanej w tym miejscu grupy subkulturowej oskarżani byli o profanację muzyki, jak

² *Encyklopedia Muzyki Popularnej Heavy Metal*, Wydawnictwo ROCK – SERWIS, Kraków 1994, s. 8.

³ Tamże, s. 9.

⁴ M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992, s. 53.

⁵ Styl ubierania się członków subkultury metalowej został przedstawiony w oparciu o własne doświadczenia i obserwacje autora.

również o tendencje satanistyczne i neopogańskie. Działo się tak głównie za sprawą koncertów, na których panowała atmosfera grozy i tajemniczości⁶.

Każdy „metalowy” koncert jest specyficzny i na długo zapada w pamięci ich uczestników. Według P. Piotrowskiego: „koncert heavy metalowy nie jest tylko okazją do posłuchania ulubionej muzyki. Tego rodzaju imprezy bywają pieczołowicie inscenizowanymi widowiskami, obrzędami, podczas których dominuje atmosfera tajemniczości i grozy, budowana za pomocą scenografii, efektów specjalnych (dymy, efekty pirotechniczne), a także strojów i zachowań muzyków”⁷.

Opisywana subkultura nie opiera się na jednej, spójnej ideologii. W jej obrębie można wyróżnić dwa niezależne od siebie nurty: satanistyczny i mitologiczny⁸.

Nurt satanistyczny w głównej mierze opiera się na ideologii, która pełnymi garściami czerpie z Biblii Satanistycznej Antona Szandora LaVey’a. Wyraża także pewnego rodzaju fascynację śmiercią, czarną magią, a także okultyzmem⁹. Dużą rolę odgrywa tutaj symbolika, która została zapożyczona z satanizmu. Członkowie subkultury używają symbolu odwróconego krzyża, czarnego pentagramu, wizerunku Baphometa, jak również liczby 666. Dlatego też osoby słuchające heavy metalu są bardzo często kojarzone z satanizmem, co jest dla niektórych dość krzywdzące, bo nie każdy fan muzyki metalowej jest satanistą*.

Nurt mitologiczny opiera się na wątku związanym ze średnio-wiecznym etosem rycerskim. Wyraża zainteresowanie mitologią germańską i celtycką. W dalszej kolejności fascynacją tego nurtu jest obraz wojownika – herosa, który walczy ze złem. Jeśli chodzi o symbolikę, ważną rolę odgrywa tutaj pismo runiczne lub gotyckie, które tworzą nazwy niektórych zespołów metalowych. Przynależność do tego nurtu członkowie subkultury podkreślają gotycką symboliką oraz zainteresowaniem literaturą fantasy¹⁰.

⁶ M. Filipiak, *Od subkultury ...*, op. cit., s. 78.

⁷ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 85.

⁸ M. Pęczak, *Mały słownik ...*, op. cit., s. 54.

⁹ Tamże.

* Przedstawione w tym miejscu informacje zostały uzyskane na podstawie rozmów z członkami subkultury metalowej, jak również obserwacji autora.

¹⁰ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit., s. 85.

Agresja w literaturze przedmiotu

W literaturze przedmiotu można się spotkać z wieloma definicjami agresji, jednak nie jest to celem artykułu. Zawarte w tym miejscu zagadnienia teoretyczne są niejako wprowadzeniem do właściwej, badawczej części artykułu. Dlatego też zostały one przedstawione sposób dość ogólnikowy.

Jolanta Maria Wolińska¹¹ wyodrębniła pewne kryteria umożliwiające uznanie pewnych zachowań jako agresywnych. Należą do nich:

- pojawianie się w zachowaniu komponentów natury emocjonalnej (np. złość),
- intencjonalność czynienia szkody; sprawca kieruje się motywem czynienia zła, jego celem jest wyrządzenie krzywdy przedmiotowi działań,
- zachowania, które powodują konkretne konsekwencje, efektem działań może być zadanie ofierze cierpienia,
- modyfikujący wpływ kontekstu społecznych zachowań, który może być związany z określonym statusem społecznym, jak również z pełnioną rolą społeczną¹².

Osobom zajmującym się problematyką agresji wiele trudności sprawia podanie jednej, właściwej definicji tego zjawiska. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że słowo „agresja” używane jest w odniesieniu do różnych sytuacji. Arnold H. Buss¹³, twórca klasycznej definicji **agresji** określa ją jako reakcję, która dostarcza szkodliwych bodźców innemu organizmowi. Według Elliot Aronsona: „Agresja jest to zamierzone działanie mające na celu wyrządzenie krzywdy lub spowodowanie przykrości. Działanie to może być fizyczne lub słowne. Jest ono agresją niezależnie od tego, czy osiąga swój cel, czy nie”¹⁴. Jeszcze inne podejście do zjawiska agresji ma Zbigniew Skorny¹⁵. Według niego **agresja** jest formą ataku, który jest inicjowany, który wyrządza szkody zarówno fizyczne, jak również moralne nie tylko określonym osobom, ale także grupom społecznym.

¹¹ J. M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, UMCS, Lublin 2000, s. 14.

¹² Tamże.

¹³ A. H. Buss, *The psychology of aggression*, Wiley and Sons, New York 1961, s. 1.

¹⁴ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 236.

¹⁵ Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego działania*, PWN, Warszawa 1968, s. 144.

Warto zauważyć, że pojęcie agresji bardzo często jest używane zamiennie z pojęciem przemocy. Irena Obuchowska uważa, że: „Pojęcie przemocy kojarzy się z agresją. Agresję określa się w zależności od tego, czy bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie szkody ma charakter intencjonalny lub nieintencjonalny. Podobnie jest z przemocą; nie zawsze stosująca ją osoba traktuje działanie, jako przemoc, może to być w jego intencjach pomoc, skuteczna technika lub konieczny składnik wychowania (...)”¹⁶.

Zarówno agresja, jak i przemoc to zjawiska, które nie są akceptowane w społeczeństwie. Każdy wybuch agresji powoduje, że w człowieku rodzi się chęć niszczenia. Gdy zacznie się ją realizować to może się zdarzyć tak, że będzie później trudno nad nią zapanować, a w szczególności ją zahamować. Chęć niszczenia narasta bardzo szybko. Człowiek niszczy dla samego niszczenia i to odróżnia go od zwierząt, gdzie agresywne zachowania mają swoje granice. Tą granicą jest walka o przetrwanie, bowiem zwierzęta są agresywne tylko wtedy, gdy zdobywają pożywienie lub bronią własnego życia¹⁷.

Jakie podejście do zjawiska agresji mają członkowie subkultury metalowej? Czy zachowują się agresywnie? Przedstawione poniżej wyniki badań własnych są odpowiedzią na postawione wyżej pytania.

Zachowania agresywne w opinii członków subkultury metalowej

Celem prowadzonych przeze mnie badań było poznanie zjawiska agresji poprzez podjęcie wysiłków badawczych na rzecz poznania opinii członków subkultury metalowej na jej temat.

Aby poznać opinie osób badanych na temat agresji sformułowałem następujące problemy badawcze:

- Jaki stosunek do agresji mają członkowie subkultury metalowej?
- Czy członkowie subkultury metalowej zachowują się agresywnie?
- Jakie są przyczyny zachowań agresywnych członków grupy subkulturowej?
- W jakich okolicznościach najczęściej pojawia się agresja?
- Jakiego rodzaju zachowania agresywne są najczęściej stosowane przez członków subkultury metalowej?

¹⁶ I. Obuchowska, *Przemoc w wychowaniu*, cyt. za J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 12.

¹⁷ A. Kępiński, *Psychopatologia nerwic*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 97.

- Czy agresja jest częścią życia subkulturowego?
- Co jest celem zachowań agresywnych członków subkultury metalowej?
- Czy zachowania agresywne innych osób mają wpływ na zachowania członków grupy subkulturowej?
- Czy niepowodzenia życiowe członków subkultury metalowej przyczyniają się do wystąpienia zachowań o charakterze agresywnym?

Odpowiedzią na postawione wyżej problemy badawcze są wymienione poniżej hipotezy:

W prowadzonych badaniach sformułowałem następujące hipotezy badawcze:

1. Członkowie subkultury metalowej mają pozytywny stosunek do agresji.
2. Członkowie subkultury metalowej są osobami agresywnymi.
3. Frustracja sprzyja agresji członków metalowej grupy subkulturowej.
4. Prowokacja jest najczęstszą przyczyną agresji członków subkultury.
5. Bezpodstawne nękanie jest rodzajem agresji, który najczęściej stosują członkowie subkultury metalowej.
6. Agresja nie jest częścią życia subkulturowego.
7. Celem zachowań agresywnych członków subkultury metalowej jest uzyskanie wysokiej pozycji w grupie.
8. Zachowania agresywne innych osób mają wpływ na zachowania członków subkultury metalowej.
9. Im większe niepowodzenia życiowe, tym większe prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań agresywnych.

Metoda sondażu diagnostycznego była metodą badawczą, jaką wykorzystałem w prowadzonych przeze mnie badaniach. Technika, z której skorzystałem była ankieta, natomiast narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Na wybór narzędzia badawczego miało wpływ kilka istotnych dla mnie czynników. Najważniejszym z nich była możliwość dotarcia do większej liczby respondentów oraz uzyskanie w bardzo krótkim czasie wielu ważnych dla mnie informacji zarówno na temat badanego zjawiska, jak również na temat samej grupy. Istotne było także to, że koszty prowadzonych badań za pomocą kwestionariusza ankiety nie są zbyt wysokie, co bardzo korzystnie wpłynęło na komfort pracy badawczej. Ważnym czynnikiem była również anonimowość osób uczestniczących w badaniach co pozwoliło na ich bardziej szczere odpowiedzi, a tym samym na uzyskanie bardziej rzetelnych wyników badań.

Kwestionariusz ankiety zawierał 13 pytań. Były to pytania półotwarte oraz zamknięte, dotyczące problemu badań oraz 4 pytania dotyczące danych personalnych osób badanych. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyły: stosunku respondentów do agresji, agresywności członków subkultury metalowej, przyczyn zachowań agresywnych, sposobów reakcji na zachowania prowokacyjne innych osób, rodzajów zachowań agresywnych najczęściej obecnych w życiu członków subkultury oraz ich celu. Pytano również o wpływ zachowań agresywnych innych osób na zachowania respondentów.

Dobór respondentów do badania był celowy, jak również z góry zaplanowany. Od samego początku wiedziałem, jakiego typu grupę chcę badać. Moim zamiarem było przebadanie grupy respondentów będących członkami subkultury heavy metalowej. Mój wybór był oczywisty z tego powodu, że subkultura metalowa jest najchętniej i najczęściej badaną przeze mnie grupą. W badaniu wzięli udział zarówno członkowie subkultury metalowej zamieszkujący miasto Sieradz, jak również osoby z całej Polski, które aktywnie uczestniczą w życiu badanej grupy. Nieopisaną pomoc uzyskałem od znajomych członków subkultury, którzy i tym razem nie zawiedli i zapraszali do badań swoich znajomych. Dzięki temu w badaniach wzięło udział 97 osób. Osoby biorące udział w badaniu były zróżnicowane pod względem wieku, płci, miejsca zamieszkania oraz wykształcenia.

Respondenci zainteresowani wzięciem udziału w badaniu otrzymywali drogą e-mail kwestionariusze ankiety. Po ich wypełnieniu odsyłali je na adres zwrotny. W sumie w przeprowadzonym badaniu wzięło udział 106 osób, jednak nie wszystkie kwestionariusze ankiety zostały wypełnione w sposób prawidłowy, dlatego też ostatecznie w badaniu wzięło udział 97 osób. Badania przeprowadzono w terminie od 16.01.2017 do 10.02.2017 roku.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięły udział osoby, które zostały przyporządkowane do 4 grup wiekowych. Liczbę 19,5% stanowili respondenci przyporządkowani do grupy wiekowej 0 – 19 lat. Do grupy wiekowej 19 – 24 lata zostało przyporządkowanych 15,5% osób uczestniczących w badaniu. Około 23% stanowiły osoby w wieku 25 – 39 lat. Największą liczbę osób stanowiły osoby w wieku 40 – 54 lat – około 38% osób badanych. Z kolei

najmniej liczną grupę stanowili respondenci przyporządkowani do grupy wiekowej 55 i więcej lat – około 4%. Największą liczbę osób uczestniczących w badaniu stanowili mężczyźni – około 68%, natomiast kobiety stanowiły grupę około 32% respondentów. Respondenci zamieszkujący miasto stanowili 52,5% osób uczestniczących w badaniu, natomiast mieszkańcy wsi to grupa 47,5% respondentów.

Opierając się na uzyskanych wynikach badań śmiało można stwierdzić, że najbardziej liczną grupę stanowili respondenci posiadający wykształcenie wyższe – 30%. Wykształcenie średnie posiadało 26% osób badanych, natomiast zawodowe około 17% respondentów. Respondenci z wykształceniem policealnym stanowili około 11% badanych. Najmniej liczną grupę stanowiły osoby posiadające wykształcenie gimnazjalne – 8% i podyplomowe – 7%. W badaniu nie uczestniczyły osoby z wykształceniem podstawowym.

Analiza uzyskanych wyników badań własnych

Z agresją w swoim życiu miał do czynienia zapewne każdy. Prowokacja i frustracja są częścią naszej społecznej egzystencji. Jedni, nadmiar negatywnych emocji starają się rozładować np. poprzez sport. Dla innych jedynym sposobem jest agresja. Jakie miejsce w życiu członków badanej subkultury metalowej zajmuje agresja, dowiemy się na podstawie analizy uzyskanych przez mnie wyników badań.

W ogólnej opinii społeczeństwa, członkowie subkultur młodzieżowych są osobami agresywnymi, łamiącymi prawo i spożywającymi niezliczone ilości alkoholu i narkotyków. Taki pogląd szczególnie krąży wśród ludzi starszych, którzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat tego typu grup. W oparciu o uzyskane wyniki badań, 65% respondentów ma negatywny stosunek do agresji. Z kolei 29% ma do tego typu zachowań stosunek obojętny. Natomiast stosunek pozytywny ma zaledwie 6% osób uczestniczących w badaniu. Uzyskane wyniki badań jednoznacznie pokazują, że jednak członkowie subkultury metalowej mają negatywny stosunek do agresji, zatem **hipoteza 1 nie została potwierdzona**.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie: czy członkowie subkultury metalowej są osobami agresywnymi? Otóż w opinii około 56% osób badanych członkowie tej grupy subkulturowej nie są osobami agresywnymi. Inne zdanie ma na ten temat 32% respondentów. Wg nich osoby należące do subkultury metalowej są osobami agresywnymi. Około 12% badanych

nie ma zdania na ten temat. Warto w tym miejscu także nadmienić, że około 38% ankietowanych było świadkami zachowań agresywnych innych członków subkultury w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Około 61% respondentów nie przypomina sobie takiego faktu. W oparciu o powyższe dane można stwierdzić, że **hipoteza 2 również nie została potwierdzona**.

Na pytanie: „Czy kiedykolwiek zachowywał/a się Pan/i w sposób agresywny?” znaczna większość osób uczestniczących w badaniu – około 69% uznała, że „TAK”. Pozostałe 31% badanych stwierdziło, że nigdy nie zachowywało się agresywnie. To, że ludzie zachowują się w sposób agresywny musi być czymś spowodowane. Jak jest w przypadku członków grupy subkulturowej? Wg 76% respondentów przyczyną zachowań agresywnych była frustracja wywołana pojawieniem się przeszkody w dążeniu do wyznaczonego wcześniej celu. Jak widać frustracja sprzyja agresji członków metalowej grupy subkulturowej. Zatem **hipoteza 3 została potwierdzona**.

W naszym życiu bardzo często się zdarza, że ulegamy różnego rodzaju prowokacjom czy to w postaci słownej zaczepki, czy też fizycznego ataku. Aż 76% osób uczestniczących w badaniu było w ostatnim czasie ofiarami prowokacyjnych zachowań ze strony innych osób. W podobnej sytuacji nie znalazło się tylko około 24% badanych. W jaki sposób reagowali respondenci na zachowania prowokacyjne innych? Zgodnie z uzyskanymi wynikami badań około 42% osób badanych na prowokację odpowiedziało agresją, 28% ostrzeżeniem słownym, natomiast 20% zignorowało prowokacyjne zachowania innych. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że **hipoteza 4 nie została potwierdzona**.

Agresja może przybierać różne formy. Do najczęściej stosowanych przez respondentów form agresji zainteresowani zaliczyli ignorowanie – w opinii około 40% badanych. Inną formą agresywnych zachowań członków subkultury metalowej jest zastraszanie. Tak stwierdziło około 27% respondentów. Do dręczenia innych przyznało się około 24% osób uczestniczących w badaniach, natomiast do oczerniania innych – 9%. Zatem bezpodstawne nękanie nie jest najczęściej stosowanym rodzajem agresji przez członków badanej subkultury. Ten rodzaj agresji nie występuje wśród jej członków w ogóle. W związku z tym **hipoteza 5 nie została potwierdzona**.

Przemoc i agresja są nierozzerwalną częścią życia niektórych grup subkulturowych, np. *szalikowców* lub *skinheadów*. Jakie stanowisko w tej kwestii zajmują członkowie subkultury metalowej? Zgodnie z uzyskanymi wynikami badań około 55% respondentów uznało, że agresja nie jest częścią życia subkulturowego. Odmienne zdanie na ten temat miało około 12% osób uczestniczących w badaniach. Swojej opinii w tej kwestii nie wyraziło około 33% respondentów. W oparciu o uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że agresja nie jest częścią życia subkulturowego, zatem **hipoteza 6 została potwierdzona**.

Każde agresywne zachowanie ma jakiś określony cel. Agresor swoim zachowaniem chce coś osiągnąć. Respondenci zachowujący się agresywnie swoim zachowaniem chcieli najczęściej uzyskać wyższą pozycję w grupie – około 34% badanych. Dla około 28% respondentów za agresywnym zachowaniem ukryta była chęć ośmieszenia kogoś. Celem agresywnych zachowań dla około 16% ankietowanych była chęć poniżenia kogoś na oczach innych osób. Osoby uczestniczące w badaniach poprzez agresję chcieli: zdobyć szacunek innych – 9%, przejąć kontrolę nad innymi – 8%, uzyskać prestiż – 5% osób badanych. Na podstawie uzyskanych danych można uznać, że **hipoteza 7 również została potwierdzona**.

Będąc członkami określonej grupy społecznej bardzo często jesteśmy narażeni na wpływy innych osób. Możemy być pod negatywnym wpływem innych lub też pod wpływem pozytywnym. Czy agresywne zachowania innych miały jakikolwiek wpływ na to, że członkowie subkultury metalowej również zaczęli zachowywać się w sposób agresywny? Znaczna większość respondentów zaprzeczyła takiemu stanowisku – około 73%, natomiast pozostali uczestnicy badań – około 27% przyznali, że zachowując się agresywnie byli pod wpływem innych osób. Biorąc pod uwagę powyższe dane **hipoteza 8 nie została potwierdzona**.

Niepowodzenia życiowe mają wpływ na nasze samopoczucie. Smutek, przygnębienie, żal, bezradność lub złość to uczucia, z którymi borykają się wszyscy. Niektórzy, aby odreagować porażkę zachowują się agresywnie. Około 81% badanych uznało, że w taki właśnie sposób próbowało „wyrzucić z siebie” negatywne emocje. Zaledwie 19% respondentów z własnymi niepowodzeniami potrafiło uporać się w inny sposób. Jak widać agresja jest dla większości jedynym sposobem na odreagowanie tego co się w naszym życiu nie powiodło. Można również stwierdzić, że

im większe niepowodzenie życiowe, tym większe prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań agresywnych, tak więc **hipoteza 9 została potwierdzona**.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę uzyskane przeze mnie wyniki badań śmiało można stwierdzić, że członkowie subkultury metalowej mają negatywny stosunek do agresji. Tak stwierdziło około 65% osób uczestniczących w badaniach. Wg 55% ankietowanych agresja nie jest częścią życia subkulturowego. Znaczna większość – około 56% badanych uznała również, że członkowie subkultury nie są osobami agresywnymi. Uspokaja również fakt, że aż 61% respondentów nie była w okresie ostatnich 12 miesięcy świadkami zachowań agresywnych innych członków subkultury metalowej. Zastanawiające jest jednak to, że z jednej strony członkowie subkultury metalowej mają negatywny stosunek do agresji, natomiast z drugiej strony tę agresję stosują bądź mieli z nią do czynienia w przeszłości. Około 69% badanych uznało, że w ich życiu były sytuacje, w których zachowywali się agresywnie. Nie jest jednak powiedziane, że osoby te są agresywne każdego dnia.

Są w życiu sytuacje, które mogą wyprowadzić nas z równowagi. Zachowanie innych osób także może spowodować zmiany w naszym zachowaniu. Reagować możemy w różny sposób, także agresją. Jedną z przyczyn występowania agresji jest frustracja. Wg 76% respondentów frustracja spowodowała pojawienie się u nich agresywnych zachowań.

Inną przyczyną agresji jest prowokacja. Zapewne każdy z nas znalazł się kiedyś w sytuacji, w której był przez innych prowokowany. W takiej sytuacji znalazło się w ostatnim czasie około 76% badanych. W jaki sposób respondenci zareagowali na prowokacyjne zachowania innych osób? Około 42% osób uczestniczących w badaniach odpowiedziało agresją. Tylko 20% respondentów zignorowało takie zachowanie.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że około 81% osób badanych negatywnie emocje próbowało pokonać agresją.

Respondenci, dla których zachowania agresywne nie są obce najczęściej wobec innych stosowali ignorowanie – około 40%. Jeśli chodzi o zastraszanie to taką formę agresji stosowało około 27% ankietowanych. Niewiele mniej – około 24% badanych, stosowało oczernianie innych.

Każde działanie ma jakiś wyznaczony wcześniej cel. Tak samo jest z agresją. Agresor z góry wie, co chce osiągnąć, a w drodze do osiągnięcia wyznaczonego wcześniej celu ma mu dopomóc agresja. Zgodnie z uzyskanymi wynikami badań dla około 34% respondentów celem zachowań agresywnych było uzyskanie wyższej pozycji w grupie. Poniżanie i ośmieszanie innych również nie jest obce członkom subkultury metalowej.

Warto w tym miejscu nadmienić, że na zachowania agresywne członków badanej subkultury nie miały wpływu inne osoby. Tak stwierdziło około 73% badanych. Pozostałe 23% przyznało, że w chwili stosowania agresji było pod wpływem innych osób.

Jak widać agresja jest obecna w naszym życiu na każdym kroku, niezależnie od tego, do jakiej grupy społecznej należymy. I wcale nie musi to być grupa o charakterze subkulturowym. To, w jaki sposób sobie z nią poradzimy zależy tylko i wyłącznie od nas samych.

Bibliografia:

1. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008.
2. Buss A. H., *The psychology of aggression*, Wiley and Sons, New York 1961.
3. *Encyklopedia Muzyki Popularnej Heavy Metal*, Wydawnictwo Rock – Serwis, Kraków 1994.
4. Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2003.
5. Kępiński A., *Psychopatologia nerwic*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
6. Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
7. Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992.
8. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
9. Wolińska J. M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, UMCS, Lublin 2000.

EDUKACJA OTWARTA ZA GRANICĄ

Кольшиницына Татьяна Сергеевна

ТЕХНОЛОГИЯ «CRAFTS» КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье представлена авторская педагогическая технология «crafts», ориентированная не только на интеграцию учебной и внеучебной деятельности в начальной школе, но и на интеграцию содержания образования различных школьных предметов и областей знаний: иностранного языка, страноведения, технологии (ручного труда), истории, географии, изобразительного искусства, окружающего мира, литературы, музыки. Определены типы, этапы и функции межпредметных связей в учебном процессе, которые соотношены с предлагаемой технологией «crafts». Показан потенциал этой технологии в работе с одаренными учащимися. Раскрыто содержание и уровни курса «crafts», который реализуется автором в рамках внеурочной деятельности с младшими школьниками.

Ключевые слова: межпредметные (междисциплинарные) связи, содержание образования, педагогические технологии, технология «crafts», начальное образование

"Crafts" technology as means of implementation of interdisciplinary relations at primary school

The author's pedagogical "crafts" technology is presented in the article. It focuses not only on the integration of educational and extracurricular activities in the elementary school, but also on the integration of the content of education of various school subjects and areas of knowledge: foreign language, regional studies, technology (manual labor), history, geography, fine arts, the surrounding world, literature, music. The types, stages and functions of interdisciplinary connections in the learning process that are correlated with the proposed "crafts" technology are defined. The potential of this technology in working with gifted students is shown. The content and levels of the "crafts" course which is realized by the author within the framework of extra-hour activity with junior schoolchildren are disclosed.

Key words: interdisciplinary (interdisciplinary) communications, educational content, pedagogical technologies, "crafts" technology, primary education

Межпредметные связи в учебном процессе начальной школы играют важнейшее значение для формирования мировоззрения младших школьников. Со времен швейцарского педагога XVIII века И.Г. Песталоцци, который обогатил содержание элементарного образования материалами по истории, географии, биологии, трудовым и физическим воспитанием, учебные дисциплины в начальной школе преимущественно изучаются разрозненно. В то же время взаимосвязь всех областей жизни и сфер знаний требует пересмотра организации преподавания учебных дисциплин: от узко-предметной подготовки – к междисциплинарной. Особенно важно осуществление межпредметных связей в учебном процессе начальной школы: успешность реализации таких связей, на наш взгляд, определит, какая картина мира в конечном счете сложится у младшего школьника.

Русский ученый XIX века К.Д. Ушинский подчеркивал, что системность в обучении обеспечивается развитием ведущих идей и понятий с помощью внутриспредметных и межпредметных связей. Он считал, что «преодолеть хаос в голове ученика можно при согласованной работе учителей, когда каждый из них заботится не только о своем предмете, а об умственном развитии детей»¹. В теории К.Д. Ушинского процесс усвоения знаний рассматривается как установление связи между ранее приобретенными и новыми знаниями. Он отмечал, что обособленность знаний приводит к «омертвлению идей, понятий, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга»².

В последние годы традиционная система обучения в школах уступает новым развивающим системам: учебные предметы ориентируются на интеграцию знаний о человеке, обществе, природе. Каждый учебный предмет в рамках своего собственного содержания объективно содержит возможности для комплексного воздействия на личность ученика.

¹ К.Д. Ушинский, *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. – М., 2005, с. 82.

² Там же, с. 84.

Межпредметные связи в учебном процессе изучали такие исследователи, как Л.А. Долгова³, Д.М. Кирюшкин, П.Г. Кулагин, М.И. Махмутов, В. Оконь⁴, К.А. Славская, В.А. Сластенин, Ф.П. Соколова, Г.Ф. Федорец, В.Н. Федорова, Е.В. Щеголева⁵ и другие ученые. Существуют различные подходы к их определению и педагогической оценке. Так, большинство российских исследователей определяет межпредметные связи как дидактическое условие. Ф.П. Соколова, например, рассматривает межпредметные связи как дидактическое условие повышения эффективности учебного процесса, В.Н. Федорова и Д.М. Кирюшкин – как дидактическое условие, обеспечивающее последовательное отражение в содержании школьных дисциплин объективных взаимосвязей, действующих в природе⁶. Польский ученый В. Оконь рассматривал межпредметные связи как способ создания проблемных ситуаций в учебном процессе, вызывающих противоречия, и соответственно, стимулирующих развитие личности⁷.

Целью нашего исследования является обоснование педагогической технологии «crafts» как средства осуществления межпредметных связей в начальной школе, обогащения содержания образования, ориентированного на возрастные особенности младших школьников и их интересы.

Педагогическая технология «crafts» (от англ. *craft* – ремесло, искусство, мастерство, умение, поделки) была разработана и апробирована нами в общеобразовательной школе №80 г. Ярославля, Российская Федерация. Эта школа – с углубленным изучением английского языка, поэтому в качестве основы, стержня разработанного курса «crafts» был взят именно этот учебный предмет. Материалы других учебных дисциплин дополняют, обогащают основное содержание.

³ Л.А. Долгова, *Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку // Иностранный язык в школе*, 1988. - №6.

⁴ В. Оконь, *Введение в общую дидактику*: Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. - М.: Высш. шк., 1990.

⁵ Е.В. Щеголева, *Формирование познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей*: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Карачаевск, 2005.

⁶ Е.В. Щеголева, *Формирование познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей*: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Карачаевск, 2005, с. 23.

⁷ В. Оконь, *Введение в общую дидактику*: Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. - М.: Высш. шк., 1990, с. 114.

«Crafts» как *педагогическую технологию* можно называть благодаря тому, что она включает совокупность различных видов деятельности, форм и средств обучения. Их уникальное сочетание обуславливает самобытность предлагаемой технологии «crafts».

К *видам деятельности*, используемым в технологии «crafts», можно отнести: рисование и раскрашивание; копирование, обводку шаблонов и трафаретов; бумагопластику (оригами, айрис фолдинг, квиллинг, скручивание, обрывание и скатывание бумаги, создание объемных и полуволемных фигур и пр.); изготовление аппликаций, панно и коллажей; лепку (пластилиновые иллюстрации и объемные фигуры); работу с природными материалами (осенними листьями, шишками, желудями, сухой травой); изготовление поделок с использованием бытовых предметов (пуговиц, ткани, пайеток, ниток, ватных дисков, пластиковых пробок, бутылок, газет и др.).

Технологию «craft» отличает сочетание коллективной, групповой и индивидуальной *форм работы*. В ходе коллективной деятельности учащиеся выполняют задания по обобщению материала (например, готовят коллаж или стенгазету по изученным ранее достопримечательностям Великобритании). При разбивке на группы школьники распределяют обязанности по изготовлению части большой работы. Например, для создания пейзажей Англии в различные времена года класс делится на 4 группы в соответствии со временем рождения. Каждая группа готовит пейзаж с использованием крашеных макаронных изделий и природных материалов. Индивидуальная работа строится на самостоятельной деятельности учащихся.

Средства, используемые в кружковой работе, весьма разнообразны. Классифицировать их можно следующим образом. В группу *аудиальных* средств входят аудиозаписи (музыкальные произведения, песни, сказки). К группе *визуальных* средств относятся предметы, макеты (готовые поделки), карты (географические, контурные карты англоязычного мира), слайды. Группу *аудиовизуальных* средств составляют кинофильмы, видеоролики, видеофрагменты, ИКТ-презентации. Таким образом, и дети-визуалы, и кинестетики могут в оптимальной для себя форме воспринимать информацию. Для последних наиболее важна возможность изготовить поделки своими руками и буквально «прикоснуться» к изучаемому материалу (чего они чаще всего лишены в рамках проведения урочных занятий).

«Crafts» как *технологию интеграции* отличает ориентация на междисциплинарность и технологизацию учебного процесса. Во-

первых, содержание таких школьных предметов, как английский язык, технология, изобразительное искусство, окружающий мир, литература, история, география, музыка в той или иной мере находят отражение в тематике курса «crafts». Во-вторых, речь идет об использовании данной технологии в качестве средства интеграции учебной и внеучебной деятельности.

«Crafts» как *курс* можно называть потому, что он реализуется в рамках программы внеурочной деятельности. Отметим, что образовательные стандарты второго поколения в России предусматривают организацию внеурочной деятельности в школах⁸, и многие учителя помимо учебных предметов реализуют такие программы в рамках авторских курсов. На внеурочных занятиях в большей степени реализуются межпредметные связи⁹.

Межпредметные связи способствуют интеграции познания, синтезу информации. Реализация межпредметных связей в учебной и внеучебной деятельности предусматривает использование учителем как знаний, полученных ранее, так и опыта школьника, что позволяет более эффективно изучить и усвоить новый материал. Поэтому очень большое значение в организации обучения имеет процесс планирования и четкое определение последовательности изучения тем в учебных предметах.

Курс «crafts» предполагает создание условий для творческого развития младшего школьника, расширение его кругозора за счет широты содержания образования, формирование практических умений в рукоделии. Этот курс целесообразно подразделять на *уровни*. На *первом уровне* (2 класс) учащиеся изучают названия материалов и инструментов для изготовления поделок на английском языке (ножницы, клей, бумага, картон и пр.), а также действий, связанных с работой (клеить, вырезать, сгибать). Школьники учатся следовать инструкциям на английском языке, знакомятся с фольклором англоговорящих стран, изготавливают поделки, связанные с временами года, национальными праздниками, обычаями и традициями. На *втором уровне* (3 класс) учащиеся получают возможность ознакомиться с материалами по страноведению Великобритании, изготавливают объемные и

⁸ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010.

⁹ Е.Н. Лекомцева, Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: Методические рекомендации. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011, с. 37.

полуобъемные фигуры. На *третьем уровне* (4 класс) материалы по страноведению расширяются и охватывают США, Канаду, Австралию и ряд других стран англоговорящего мира. Ученики чаще работают в группах и коллективе, сами придумывают инструкции к демонстрируемой поделке на английском языке, а также готовят краткие сообщения по изучаемой тематике.

Особо следует подчеркнуть, что содержание курса «crafts» отражает идею «*горизонтальной интеграции*» учебной и внеучебной деятельности¹⁰. Суть этой идеи заключается в учете изучаемого на уроках учебного материала в ходе организации кружковой работы. Так, при изучении темы «Рождество в Великобритании» школьники на уроке знакомятся с традициями англичан отмечать этот праздник, отрабатывают новые слова, тематические блоки, совершенствуют навыки письма. Во время занятия в кружке они своими руками изготавливают рождественские открытки, сани Санта-Клауса с оленями, ангелов и рождественские колокольчики. При изучении темы «Моя семья» на уроках вводятся новые лексические единицы, связанные с членами семьи, а во время внеурочных занятий учащиеся изготавливают пальчиковые игрушки, разучивают песни о семье и разыгрывают мини-диалоги. Таким образом, изучение темы продолжается во внеучебной деятельности, и у учеников есть возможность не только закрепить полученные на уроке знания, но и научиться чему-то новому, ознакомиться с культурой, традициями и обычаями стран изучаемого языка, попробовать себя в новой социальной роли, приобрести ценный жизненный опыт.

Далее попытаемся определить, к какому *типу* межпредметных связей можно отнести технологию «crafts», каковы *этапы* реализации, а также функции межпредметных связей.

В российской дидактике исследователи выделяют следующие **типы межпредметных связей**:

- 1) содержательные;
- 2) операционные;
- 3) методические;
- 4) организационные¹¹.

¹⁰ Д.С. Молоков, *Авторская школа эпохи застоя как альтернатива общеобразовательной школе / Модернизация образования: опыт и исследования: материалы 58-й международной конференции «Чтения Ушинского»*. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004, с. 102.

¹¹ Т.С. Кольшницына, Д.С. Молоков, *Сопровождение развития одаренных детей и подростков: сравнительно-педагогический анализ // Edukacja Otwarta*, 2016. - №2, с. 23.

Предлагаемая педагогическая технология «crafts» ориентирована на первый тип межпредметных связей, который предполагает интеграцию *содержания* учебного материала различных предметов, изучаемых в начальной школе. Кроме того, технология «crafts» строится на основе организационных межпредметных связей, т.к. курс *организован* особым образом: во внеурочной деятельности с младшими школьниками.

В структуре межпредметных связей ученые выделяют два **этапа**:

1. подготовительный, приуроченный к началу изучения учебной темы на широкой межпредметной основе,
2. основной, представляющий непосредственное раскрытие ведущих положений темы на межпредметной основе¹².

В технологии «crafts» в качестве подготовительного этапа выступает работа учителя с классом на уроках, в качестве основного – внеучебная деятельность, направленная на реализацию курса.

Современная дидактика выделяет следующие **функции межпредметных связей**:

- *методологическая* функция выражена в том, что только на их основе возможно формирование у учащихся широкого мировоззрения, современных представлений о целостности и развитии природы;

- *образовательная* функция состоит в том, что с их помощью учитель формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость;

- *развивающая* функция межпредметных связей определяется их ролью в развитии системного и творческого мышления учащихся, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию¹³.

Все эти функции в полной мере реализуются в технологии «crafts». Помимо перечисленных мы бы добавили *воспитательную* функцию, учитывающей комплекс общественно признанных ценностей, на которые ориентирована эта технология: сотрудничество, взаимовыручка, долг, ответственность и др.

¹² Там же, с. 32.

¹³ Л.А. Долгова, *Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку* // Иностранный язык в школе, 1988. - №6, с. 9.

Основываясь на требованиях национальных образовательных стандартов¹⁴ [7], начальная школа стремится воспитать человека, владеющего целым спектром знаний, умеющего анализировать информационные потоки и ориентироваться в них. Достижение таких планируемых результатов невозможно без системного использования межпредметных и интегративных связей на уроках, поскольку именно они позволяют ученику получить наиболее полное представление о картине мира, дают ему более широкие возможности для самоопределения.

Технология «crafts» универсальна: она учитывает возрастные особенности младших школьников, их интерес к творчеству, занятиям ручным трудом. Эта технология зарекомендовала себя при работе с *одаренными учениками*, особенности сопровождения которых отражены в статье «Сопровождение развития одаренных детей и подростков: сравнительно-педагогический анализ»¹⁵. Опыт показал, что с введением курса «crafts» у школьников лучше развивается мелкая моторика рук. По выражению немецкого философа И. Канта, «Рука – вышедший наружу мозг»¹⁶, а известный советский педагог В.А. Сухомлинский сказал: «Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев»¹⁷. *Ó÷úćń* становятся более аккуратными, творчески подходят к заданиям по технологии, легче осваивают лексику и больше узнают о жизни и традициях в странах изучаемого языка, применяют полученные знания на уроках.

Использование технологии «crafts» способствует активизации познавательной деятельности школьников, расширению их знаний по гуманитарным предметам, а также развитию интереса к культуре. При систематических интегрированных занятиях и внеклассных мероприятиях, у детей закрепляется мотив успеха, появляется сознательный контроль и волевые усилия в познавательной деятельности. При целенаправленном и планомерном педагогическом руководстве со стороны взаимных усилий учителей происходит развитие способностей, творческих возможностей и познавательной активности учащихся.

¹⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010.

¹⁵ Т.С. Кольшницына, Д.С. Молоков, *Сопровождение развития одаренных детей и подростков: сравнительно-педагогический анализ* // Edukacja Otwarta, 2016. - №2.

¹⁶ Энциклопедия Великие ученые / Пономарева Т.Д. – М., 2004, с. 99.

¹⁷ Там же, с. 212.

В завершении отметим, что педагогическая технология «crafts» обладает потенциалом для успешной реализации межпредметных связей в начальной школе, учитывает возрастные и индивидуальные особенности младших школьников, ориентирована на формирование у них широкого мировоззрения, активизацию познавательной деятельности.

Библиографический список:

1. Лекомцева Е.Н. *Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: Методические рекомендации.* - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011.
2. Оконь В. *Введение в общую дидактику:* Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. - М.: Высш. шк., 1990.
3. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.* – М., 2005.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения.* – М.: Просвещение, 2010.
5. Щеголева Е.В. *Формирование познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей:* Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск, 2005.
6. *Энциклопедия Великие ученые / Пономарева Т.Д.* – М., 2004.

Журналы:

1. Долгова Л.А. *Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку // Иностранный язык в школе, 1988.* - №6. – С. 8-12.
2. Кольшницына Т.С., Молоков Д.С. *Сопровождение развития одаренных детей и подростков: сравнительно-педагогический анализ // Edukacja Otwarta, 2016.* - №2. - S. 133-145.
3. Молоков Д.С. *Авторская школа эпохи застоя как альтернатива общеобразовательной школе / Модернизация образования: опыт и исследования: материалы 58-й международной конференции «Чтения Ушинского».* - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. - С. 97-109.
4. Ходырев А.М., Филиппов Г.А., Молоков Д.С.

Вариативные модели переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. – 2014. - №4. – С. 206-213.

Lucia Ludvigh Cintulová

Katarína Bundzelová

Pavol Tománek

TEACHERS' COMPETENCIES IN CYBERBULLYING PREVENTION STRATEGIES AT PRIMARY SCHOOL

Abstract

The study investigates the influence of teacher competence on cyber bullying prevention strategies at primary school and achievement in skills to create training needs in order to develop teachers' vocational and pedagogical competences as well as competences relating to prevention and supporting co-operation and to the parents' community. Schools should not be separated from the community where students are coming from to do better work with youth at school and eliminate different pathological manners. Second part of this study investigates the extent of pupils' experience of cyber bullying. A survey study of 152 students from primary schools and 40 teachers was conducted. In this paper, 'cyber bullying' refers to bullying via electronic communication tools. The teachers refer to experiences with prevention programmes in cyber bullying at primary school. The results shows that close to half of the pupils were bully victims and about one in five had been cyber-bullied. More than half of the pupils reported that they knew someone being cyber bullied and most of them know the offender personally or have a relationship with him at school or meet him at home.

Key words: Cyber bullying Prevention strategies, Teachers' Competencies, Prevention at primary school

Kompetencje nauczycieli w zakresie strategii zapobiegania cyberprzemocy w szkole podstawowej

W artykule zaprezentowano badania dotyczące kompetencji nauczycieli w zapobieganiu cyberprzemocy w szkole podstawowej. Ukazano potrzebę rozwijania u nauczycieli umiejętności zawodowych i pedagogicznych związanych z prewencją cyberprzemocy poprzez

odpowiednie szkolenia W eliminowaniu tych patologii niezbędna jest odpowiednia współpraca z rodzicami uczniów oraz ze społecznością lokalną. W drugiej części artykułu przedstawiono doświadczenia uczniów związane z cyberprzemocą. Badania ankietowe przeprowadzono wśród 152 uczniów ze szkół podstawowych i 40 nauczycieli. Wyniki badań wskazują na potrzebę realizowania wśród uczniów szkół podstawowych programów profilaktycznych wobec cyberprzemocy. Blisko połowa uczniów była ofiarami zastraszania, a około jeden na pięciu padł ofiarą cyberprzemocy. Ponad połowa uczniów zgłosiła, że zna kogoś, kto jest dotknięty cyberprzemocą, a większość z nich zna przestępcę osobiście lub ma z nim związek w szkole lub spotyka go w domu.

Słowa kluczowe: strategie zapobiegania cyberprzestępczości, kompetencje nauczyciela, profilaktyka w szkole podstawowej

Introduction

The theoretical framework is based on perspectives in which individuals and the school environment influence, and are influenced by each other in a continuous interaction when teacher competences could here be summarized as the ability, to relate oneself both to the expectancies and demands of society, as well as to one's own attitudes and manners.

Ferguson¹ studied teachers' results on a license test measuring pedagogical skills as well as subject knowledge. They related the result to student achievement and found these variables to be more powerful than class size and school size.

One common indicator of teacher competence is teaching experience. However, according to Wayne and Youngs², the findings regarding experience are difficult to interpret for several reasons. First, experience captures the effect of whether teachers were hired during a shortage or a surplus. Cohorts will have experienced similar competition, and selection effects are likely to confound effects of experience. Secondly, experience measures capture differences in teacher

¹ R. F. Ferguson, *Paying for public education: New evidence on how and why money matters*. "Harvard Journal on Legislation" 1991, 28 (2), p. 465-498.

² A. J. Wayne & P. Youngs, *Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review*. "Review of Educational Research" 2003, 73 (1), p. 89-122.

motivation resulting from time constraints on parents during years when their own children require more attention. Finally, if there are differences in effectiveness between those who leave the profession and those who stay, experience measures would capture those as well. Such differences are probably dynamic, changing with society, globalization and educational trends.

Several studies³ have found a positive relationship between teacher experience and student achievement as well as supporting pupils' motivation at learning process and using active learning methods in the way suits both sides.

It is important for everyone in the community to work together to send a unified message against cyberbullying. Conduct assessments in your school to determine how often cyberbullying occurs, where it happens, how students and teachers intervene, and whether your prevention efforts are working at primary school to eliminate pathological manners. It is necessary to build bullying prevention material into the curriculum and school activities, to train teachers and staff on the school's rules and policies and give them the skills to intervene consistently and appropriately.

Cyber bullying

Cyber bullying is a harmful phenomenon in which youth use technology to harass, threaten, humiliate or otherwise hassle their peers. It is officially defined as "wilful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices"⁴.

The paper shows that schools are not well equipped to deal with cyber bullying issues. Most harmful incidents of cyberbullying occur off campus⁵ making it extremely difficult for public schools to discipline a

³ E. Myrberg, M. Rosén, 2004. *The impact of teacher competence in public and independent schools in Sweden*. [online] Available at: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2004/Papers/IRC2004_Myrberg_Rosen.pdf [Accessed 04 April 2016].

⁴ S. Hinduj, J. Patchin, Cyber bullying Research Center. 2009. *Cyberbullying fact sheet* [online] Available at: http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_fact_sheet.pdf [Accessed 18 January 2016].

⁵ N. Willard, *Should schools be able to regulate off campus cyber bullying?* "CQ Researcher Online" 2008, 20 (48), p. 23-24.

student without crossing the line for their free speech rights⁶. Developing cyber bullying prevention strategies is a challenge for schools. The strategies that adults may perceive to be effective for stopping and preventing cyberbullying may not be the same as the strategies students perceive to be effective.

Online incidents that occur away from school can trigger in school behaviour such as school violence. Students may come to school angry as a result of conflict situation happened through online communication at social network and can feel frustrated about anonymous cyber bullying. It is common the a student has no awareness what was said about him or her online until he or she comes at school and then there is a big surprise of why others are laughing about him or her. Being upset about a cyber bullying incident while in school can interfere with a student's ability to concentrate on learning while at school⁷.

The rise in school violence during the years has prompted schools to take action against bullying. Schools have developed programs to address the issues of school violence and bullying. Successful bullying prevention programs focus on changing the school culture to a climate that discourages bullying⁸.

It is estimated that nearly 30% of students are involved in bullying — as victims, perpetrators or both. Studies have found that 15 to 25% of children and youth in the U.S. are bullied and 15 to 20% bully others. Forty-two percent of children and youth have said they have been bullied while online⁹.

⁶ N. Willard, 2007. *Educator's Guide to Cyber bullying and Cyberthreats*. Center for Safe and Responsible use of the Internet. [online] Available at <http://cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf> [Accessed 08 December 2013].

⁷ T. Beran, Q. Li, *The relationship between cyber bullying and school bullying*, "Journal of Student Wellbeing" 2007, 1(2), p. 15-33.

⁸ P. Tománek, *Online bullying and its impact on family education*. In: *Culture and morals of family in globalised society*. 7 th European family congress ICCEM. Trnava : HKR, 2012. (29.8. – 1.9.2012). s. 337-348.

⁹ *Cyber Bullying Prevention and Intervention*, 2016. [online] Available at: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/cyber-bullying-prevention-and-intervention.html> [Accessed 18 January 2016].

Cyber bullying most often occurs outside of school hours using home computers¹⁰. School officials are often reluctant to take action against students making posts to websites while not in school¹¹.

The anonymity of the Internet and knowing that they are less likely to be punished for acts taking place off school grounds makes cyber bullying a attractive as kids think they will not be held accountable for their actions¹².

A study by Berson showed that when teachers, parents, or other caregivers have an ongoing dialogue about cyber activities and monitor adolescents' Internet use there is a "decreased tendency to engage in cyber activities that lead to potential harm"¹³.

The "Protecting Children in the 21st Century Act" of 2008 specifies that schools teach students about "appropriate online behavior, including interacting with other individuals on social networking websites and in chat rooms and cyber bullying awareness and response"¹⁴.

Schools have used Internet safety education as strategy for reducing risky online behavior to protect students from cyber bullying and other forms of cyber harassment.¹⁵ Cyber bullying prevention strategies include incorporating cyber bullying prevention into anti-bullying programs at schools that should be implemented together with setting clear rules and consequences, raising awareness about cyber bullying among pupils, using Internet filters, acceptable user policies and showing

¹⁰ S. Shariff, & D. Hoff, *Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace*, "International Journal of Cyber Criminology" 2007, 1 (1), p. 1-35.

¹¹ M. Franek, *Foiling cyber bullies in the new wild west*, "Educational Leadership" 2006, p. 39-43.

¹² S. Shariff, *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. Canada: Routledge, 2008.

¹³ I. R. Berson et al., *Emerging risk of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States*, "Journal of School Violence" 2002, 1 (2), p. 51-71.

¹⁴ *Protecting Children of the 21st Century Act*. 2008. [online] Available at: <http://www.theorator.com/bills110/text/s49.html> [Accessed 18 November 2012].

¹⁵ N. Willard. 2007. *Educator's Guide to Cyber bullying and Cyberthreats*. Center for Safe and Responsible use of the Internet. [online] Available at: <http://cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>[Accessed 08 December 2013].

students the aspects of criminalize cyber bullying and reporting of incidents for preventing cyber bullying

Methods

A mixed methods research design first using quantitative data was used in order to explore what cyber bullying policies are being employed by directors at primary school and the level of competencies to do cyber bullying prevention programmes aimed at involving active learning methods among pupils to eliminate bullying and risk behaviour of the youth.

A non-standardized questionnaire, 'School prevention strategies and pupils' experiencing cyber bullying was verified in a pre-research. Questionnaire reliability ranged from 0.58 to 0.7. The questionnaire contains scaled items and open questions focused on teachers' competencies and prevention strategies.

The collected answers are analysed and statistic characteristics are set (mostly median,

quadrille rate, possibly mean, modus etc.); these data are used in following rounds of evaluation¹⁶. Return rate of questionnaires was 100% due to the fact that the researchers distributed and collected them personally. The collection of data was made in 04-07/2015 including 40 teachers and 152 pupils at primary school.

The research survey was divided into two parts. In part 1 the application was evaluated from the point of pre-defined set of teacher's competencies and preparation in objectives of cyber bullying prevention programme at primary school. Second part was focused pupil's experience with cyber bullying and prevention strategies done at school. Teachers expressed their opinions on four-level scale yes (1) – rather yes (2) – rather not (3) – not (4), whether the application provides support to reaching learning objectives and effectiveness of prevention programme and to having right competencies:

C1: Personal competences: Teacher is able to solve problems and manage conflicts in class, including the ability to active listening, giving

16 M. Bílek, *Expertní posuzování delfskou metodou v oborově---didaktickému výzkumu*. In: M. Prokša and T. Gálová, eds. *Smerovanie výskumu v disertačných prácach z didaktiky chemie a biologie*. Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2008.

constructive feedback, be aware of their own strength and weaknesses, preferences and dislikes to tackle misunderstandings, to assert one's own concerns and rights, without violating the rights of others, the ability to empathise with feelings of the pupils and understand group needs.

C2: Pedagogical competences: implies that the teacher from definite goals and frameworks, through continuous development of teaching and personal professional development, supports and facilitates the learning of the students in the best way (In Ryegård, 2010).

C3: Management competences: Teachers' ability to do effective classroom management, and quality prevention programme implementation, make healthy teacher-student relationship, to create special learning environment for students with special needs.

C4: Vocational competences: teacher must have the ability and motivation for self-evaluation and reflection. to determine the extent the required learning outcomes, to be able to cooperate in creation learning environment and facilitate learning process in different levels.

The cyber bullying prevention programme under review takes into account the fact that successful educational activity and prevention in school calls for personal competences, as well as management and method-related skills.

In part 2 the experience of cyber bullying was evaluated on the five-level (5) – very good (4)– good (3) – sufficient (2) – low (1) – very low (1). Experience of cyber bullying were included in the view of victim and offender, level of cognition, motivation elements, activation and prevention strategies.

Results

Teacher must be competent to establish and lead good relationship with all social partners, to communicate and interact at many different levels and coproduct the learning process with all partners. Linking with colleagues to discuss the trials and challenges of teaching and share instructional strategies can result in solutions that can teachers immediately apply in the classroom, and into development projects for the school. Table 1 presents data including the teachers' competences needed in learning and teaching process at primary school implementing cyber bullying prevention programme.

Table 1. Correlation between teacher's competences and personal perceptions

Competences / Teacher	Have to teacher and learn	To educate and guide	To evaluate	Have to counsel	Have to innovate
Personal competences	3.245	3.211	3.139	3.405	3.420
Pedagogical competences	3.521	3.195	3.083	3.922	3.901
Management competences	3.214	3.234	3.312	3.344	3.426
Vocational competences	3.218	3.547	3.426	3.320	3.714

Socially and emotionally competent teachers exhibit prosocial values and make responsible decisions based on an assessment of factors including how their decisions may affect themselves and others. Table 2 shows the methods used in prevention programme at primary school and it in the point of view of teachers.

Table 2. Learning methods used by teachers in prevention programme

Methods	Frequencies	Effectiveness
Group work in the class	0.0314	0.020
Presentation about cyber bullying	0.0378	0.0415
Using active learning methods through experience	0.0294	0.0171
Peers prevention programme	0.0314	0.0163
Discussion forum	0.0411	0.0321
Interactive workshops	0.0215	0.0324
Lecturing	0.0408	0.0478
School campaigns against bullying	0.0509	0.0032

They find group work in class with combination of interactive workshops and preventive campaigns with active involvement of students

as the best way of elimination pathological manners in school environment. On the other hand, teachers confess that lecturing, presentation and discussion are more often used at schools as the cheapest way of doing preventive programmes not bringing such a positive impact on pupils' behaviour.

Using peer to peer strategies in cyber bullying prevention programme brings positive interaction between pupils and effective way of sharing experience and exchanging opinions. Young people are more likely to listen to people like them, because young people have best knowledge of their lives, situations and contexts, they speak the same language in the same way and identify with the same cultural shorthand. In the table 3, the teachers selected the top-6 most effective strategies helping prevention of cyberbullying and raising awareness of its negative aspects in youth life and positive school culture.

Table 3. Cyberbullying Prevention strategies in the view of teachers

Strategy Description by teachers	p-value
(1) No access to social networking at school	0.0182
(2) Parents more involved in education and prevention	0.0423
(3) Higher control of students the way of using internet	0.0383
(4) Active involvement of offender to preventive activities about cyber bullying	0.0117
(5) Having written policy on zero toleration about cyber bullying.	0.0162
(6) Having clear rules in each class especially suits to pupils needs	0.0343

Teachers prefer active involvement, no access to net in school environment and having written police on zero toleration about cyber bullying as the most positive and effective tools of prevention. The less effective is communication with parents and parental education, because the most of them are not willing to solve this problem and parents expected the school to do more about it. In the table 4, there are the most effective strategies selected by students on the purpose to find strategies

aimed at offenders of cyberbullying and their elimination of risk behaviour.

Table 4. Students views on cyber bullying prevention strategies

10 Strategies for offender	p-value
1 Doing extra prevention activities due to cyber bullying	0.045
2 Stop using net for offender	0.0203
3 Enforcing penalties on offender.	0.035
4 Offender actively involved in prevention program.	0.018
5 No computers and cell phones for offender.	0.005
6 Stop advantages for offender at school.	0.048
7 Setting clear rules at home and in school environment.	0.017
8 Effective cyberbullying prevention programs including parental education.	0.026
9 Raising awareness of parents and control at home using internet	0.043
10 Better cooperation of school and parents at prevention strategies	0.0312

These strategies - strategy 5 (taking away offender's computers and cell phones) and strategy 2 (no access to net connection for offender) are found as the most negative for young people who can't imagine not to be connected with social network, internet or smartphone as nature part of their life.

Students, no matter whether they are offenders or victims, believed that "effective prevention programme" and "parental education and control" are among the top-three strategies that could most effectively prevent cyber bullying. That is a strong message for school directors and parents to make more effort on cooperation with parents to create safe environment for children.

Considering the fact that the three strategies are all penalties to offenders or something against the wills of offenders, the effectiveness of implementing these strategies would be most dependent on offenders' views. However, the correlation directions are all positive, which suggests

that offenders tend to view these strategies as ineffective compared to non-offenders.

Offenders often have low school commitment and may not care if they are not allowed to participate in extracurricular activities, as they may not want to participate in these activities in the first place. Hence, strategy 3 Enforcing penalties on offender and strategy 6 Stop advantages for offender at school activities would not be an effective strategy to deter offenders from cyber bullying. Offenders may not perceive cyber bullying to be wrong and would not be embarrassed to give a presentation about it making strategy 1 ineffective.

There are two strategies in Table 5 with negative correlations. They are “setting clear rules and consequences” and “having ongoing cyber bullying prevention programs.” The negative correlation is interpreted as that offenders tend to view the strategies as being more effective than victims. Students who have had experience cyberbullying others tend to view “clear rules” and “ongoing programs” as being more effective than those who have never cyber bullied others.

Compared to strategies 4, 7, and 6 that have positive correlations, strategies, 8 and 9, are general and not specific. It suggests that although cyberbullying offenders may not view the three specific and mild strategies as being effective, they would not consider any rule to be ineffective. Clear rules with penalties enforced and ongoing cyberbullying prevention programs are in general viewed as effective by the offenders. So, when a specific cyber bullying prevention strategy is established, its effectiveness should be accessed carefully and individually (Table 5).

Table 5. Average effectiveness of strategies in the eyes of students (1=very ineffective, through 5=very effective)

Strategy	pure-victim (n = 44)	pure-offender (n=85)	neither-offender-nor- victim (n=152)
1	3.083	3.242	3.073
2	2.696	2.738	2.746
3	3.367	3.148	3.357
4	3.920	3.221	3.623
5	3.495	3.426	3.419
6	3.592	4.109	4.083

*TEACHERS' COMPETENCIES IN CYBERBULLYING PREVENTION STRATEGIES
AT PRIMARY SCHOOL*

7	3.365	3.426	3.411
8	3.213	3.474	3.245
9	3.592	3.122	3.540
10	3.441	3.932	3.240

The finding is consistent with research that pupils use technology as a link to their friends and social life. No student, regardless of whether they are a pure-offender, pure-victim, or neither-offender-nor-victim, would want to be isolated from their social network online. Parents, schools, and social networking sites all are important stakeholders in preventing cyber bullying¹⁷.

Hence their cooperation is needed to for that purpose. Policies need to be in place at school, and the school should involve parents when a cyber bullying issue arises. Meanwhile, parents have a responsibility to establish and enforce rules at home. Such a joint work is necessary for effectively resolving the problem of cyberbullying.

Time spending on social network and experiencing cyberbullying

According to pupils' answers, the average user logs 2.0 hours per day on social platforms, which represents about 32% of all online activity. Micro-blogging, which includes Twitter, Facebook and Instagrams is also up to 0.80 hours per day. In terms of amount of time spent on social media networks, pupils spending the most time per day on their phones with a staggering 3.8 hours.

79% of children between 9-12 age own a smartphone, 56% of them have their own tablet and up to half of them use cell phone to make selfies or videos.

The more time children spending online on surfing on the Internet the more risk is to become victim of cyber bullying and survey data indicate that incidents of cyber bullying are becoming quite common among children at primary school. In a survey of 152 students 31.4% are regarding online bullying and experience with online harassment.

¹⁷Ybarra M., & Mitchell K., *Prevalence and Frequency of Internet Harassment Investigation: Implications for Adolescent Health*, "Journal of Adolescent Health" 2007, Vol. 41 (2), p. 189-195.

Our study of 152 participants reported that 18% of children had been bullied online; 39% of children had been threatened, 14% had received threatening messages, 61% had mean things said to them, 53% admit to saying something mean to someone online, and 75% did not report it to an adult.

Discussion

Effective bullying prevention programs have to change the school environment and support healthy peers relationships at school and also outside of school. Cyberbullying prevention programs need to have a similar philosophy and need to empower students to stop cyber bullying themselves. Students do not perceive being told not to cyberbully as changing the school climate. They may find programs that teach them what to do if they are cyber bullied and lose control on offender.

Prior research by Harris Research for the National Crime Prevention Council revealed that 47% of teenagers thought that “cyber bullying happens because the cyberbully doesn't perceive any tangible consequences”¹⁸ and 45% thought it “happens because the teen think she or she won't get caught” That research also found that teens perceived the most effective strategies to be “blocking people online who bully, refusing to pass along cyberbullying messages and online groups having moderators who block offensive messages as being the most effective” Strategies that were perceived as less effective were “all schools should have rules against cyber bullying; schools should educate students in small groups not to cyberbully, holding school assemblies to educate students not to cyberbully, and teaching adults to help young people not to cyberbully”¹⁹.

Baková²⁰ points, that cyber bullying brings negative aspect to person's personal development and can last a long time to avoid offender's attacks. Children who are targeted by cyber bullying display

¹⁸ C. Moessner 2007. *Cyber bullying. Trends and Tunes*, 6 (4). [online] Available at: http://www.harrisinteractive.com/news/newsletters/k12news/HI_TrendsTunes_2007.pdf. [Accessed 21 June 2010].

¹⁹ Tamtiež.

²⁰ D. Baková, *Osobnosti sociálnej práce. Život a činnosť osobností a ich vzťah k sociálnej práci*. Sládkovičovo: VŠD, 2015, s. 178.

negative reactions that are similar to those of children who are victims of traditional bullying.

Cyberbullying can be more devastating than traditional forms of bullying due to the much larger audience online and because children now cannot even escape their bullies by going home to a safe environment.

Cyberbullying has been linked to multiple maladaptive emotional, psychological, and behavioural outcomes. The physical and mental effects of cyber bullying vary depending on the victim, but the consequences include low self-esteem, anxiety, feeling sad, being scared, feeling embarrassed, depression, anger, truancy, decreased academic achievement, an increased tendency to violate others, school violence, and suicide²¹.

Not all victims of cyber bullying report serious effects, but according to one study, 34% of cyber bullying victims felt frustrated, over 30% felt angry, and nearly 22% felt sad²². Although these behaviors don't initially occur at school, their emotional effects often accompany students when they do come to school. Because these emotions can lead to increases in violence, increases in truancy, and decreased academic performance, schools have a invested interest in dealing with issues related to cyberbullying²³.

Children in middle school often fail to report bullying behaviors because they believe that it will not solve the problem. This may be attributed to the perception of many children who believe that bullying behaviors are often tolerated or ignored by school officials, or to the fact that teachers rarely detect or intervene in incidents bullying despite the fact that bullying often takes place right in the classroom²⁴.

²¹ T. Beran, Q. Li, *The relationship between cyber bullying and school bullying*, "Journal of Student Wellbeing" 2007, 1(2), p. 15-33.

²² S. Hinduja, J. Patchin, Cyber bullying Research Center. 2009. *Cyber bullying fact sheet* [online] Available at: http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_fact_sheet.pdf [Accessed 18 January 2016].

²³ T. Beran, Q. Li, *The relationship between cyber bullying and school bullying*, "Journal of Student Wellbeing" 2007, 1(2), p. 15-33.

²⁴ B. Wiseman, *Cyber bullying in schools: A research study on school policies and procedures*. UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones. 2011.[online] Available at: <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1912&context=thesesdissertations> [Accessed 08 December 2016].

Conclusion

Cyber bullying is alarm problem that should be eliminated at school environment as well as teachers should be trained to create and develop flexible and innovative prevention programme for individuals and groups based on strategies agent bullying and online harassment. Teachers are expected to be able in finding new ways in which prevention programme can be facilitated and to construct intellectually challenging, inclusive and participatory learning experiences that connect with the psychological intervention and supervision. It is important in realisation of prevention programmes at schools to eliminate risk behaviour in learning environment and to take part in parents control.

Pedagogical knowledge including knowledge of learning, teaching methods and curriculum have more often been found to influence teaching performance, and frequently these factors exert even stronger effects than subject matter knowledge. Teachers have to use specific methods based on active learning techniques to prevent cyber bullying and to form prosocial behaviour between pupils.

Research showed strong relation to teachers' quality of methods and efficiency of prevention programme. It is necessary to choose right active learning methods suits to age, mental development and large of group to achieve good results in prevention strategies among pupils. In a study involving 40 teachers and 152 pupils found that the quality of the prevention programme has a comparable impact on students' manner and elimination of risk behaviour in school environment.

Teacher must have the ability to make healthy relationship with pupils in the case to solve different serious situations and problems. Teacher is supposed to be autonomous and confident expert who is playing proactive role in school field. He is also supposed to be communicative, sensible and motivated enough to observe and lead constructive dialogue with his students in purpose to find best options for supporting their personal development and support children protection against violence and bullying.

Bibliography:

Books:

1. Baková D., *Osobnosti sociálnej práce. Život a činnosť osobností a ich vzťah k sociálnej práci*. Sládkovičovo: VŠD, 2015.
2. Bílek M., *Expertní posuzování delfskou metodou v oborově--didaktickému výzkumu*, In: M. Prokša and T. Gálová, eds. Smerovanie výskumu v disertačných prácach z didaktiky chemie a biologie, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2008.
3. Reygard A. et al., *A Swedish perspective on pedagogical competence*. Uppsala university: Division for Development of Teaching and Learning, 2010.
4. Shariff S., *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*, Canada: Routledge 2008.

Journals:

1. Beran T., Li, Q., *The relationship between cyber bullying and school bullying*. "Journal of Student Wellbeing" 2007, 1(2), p. 15-33.
2. Berson I. R. et al., *Emerging risk of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States*, "Journal of School Violence" 2002, 1 (2), p. 51-71.
3. Ferguson R.F., *Paying for public education: New evidence on how and why money matters*, "Harvard Journal on Legislation" 1991, 28 (2), p. 465-498.
4. Franek M., *Foiling cyber bullies in the new wild west*, "Educational Leadership" 2006, p. 39-43.
5. Kraft E. M., Wang. J., *Effectiveness of Cyber bullying Prevention Strategies: A Study on Students' Perspectives*, "International Journal of Cyber Criminology" 2009, Vol. 3 (2), p. 513-535.
6. Nansel T. et al., *Bullying behaviours among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment*, "Journal of the American Medical Association" 2001, 285 (16), p. 2094-2100.
7. Patchin J. W., Hinduja, S., *Bullies move beyond the schoolyard, A preliminary look at cyber bullying*, "Youth Violence and Juvenile Justice" 2006, 4 (2), p. 148-169.

8. Shariff S., Hoff, D., *Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace*, "International Journal of Cyber Criminology" 2007, 1 (1), p. 1-35.
9. Tománek P., *Online bullying and its impact on family education*. In: *Cult ureand morals of family in globalised society*. 7 th European family congress ICCEM. Trnava: HKR, 2012. (29.8. – 1.9.2012). s. 337-348.
10. Ybarra M., Mitchell K., *Prevalence and Frequency of Internet*
11. *Harassment Investigation: Implications for Adolescent Health*, "Journal of Adolescent Health" 2007, Vol. 41 (2), p. 189-195.
12. Ybarra M., Diener West M., Leaf, P., *Examining the overlap in*
13. *Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention*, "Journal of Adolescent Health" 2007, Vol. 41, p. 42-50.
14. Wayne A. J., Youngs P., *Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review*. "Review of Educational Research" 2003, 73 (1), p. 89-122.
15. Willard N., *Should schools be able to regulate off campus cyber bullying?* "CQ Researcher Online" 2008, 20 (48), p. 23-24.

Website:

1. Hinduja S., Patchin J. Cyber bullying Research Center. 2009. *Cyber bullying fact sheet* [online] Available at: http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_fact_sheet.pdf [Accessed 18 January 2016].
2. Moessner C. 2007. *Cyber bullying. Trends and Tunes*, 6 (4). [online] Available at: http://www.harrisinteractive.com/news/newsletters/k12news/HI_TrendsTudes_2007.pdf. [Accessed 21 June 2010].
3. Myrberg M., Rosén M. 2004. *The impact of teacher competence in public and independent schools in Sweden*. [online] Available at: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2004/Papers/IRC2004_Myrberg_Rosen.pdf [Accessed 04 April 2016].
4. *Protecting Children of the 21st Century Act*. 2008. [online] Available at:

- <http://www.theorator.com/bills110/text/s49.html> [Accessed 18 November 2012].
5. Willard N. 2007. *Educator's Guide to Cyber bullying and Cyber threats*. Center for Safe and Responsible use of the Internet. [online] Available at <http://cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf> [Accessed 08 December 2013].
 6. Wiseman B. 2011. *Cyber bullying in schools: A research study on school policies and procedures*. UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones. 2011.[online] Available at: <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1912&context=thesesdissertations> [Accessed 08 December 2016].

AKTUALNOŚCI Z ŻYCIA OŚWIATOWEGO

Agnieszka Jurczak

**REYMONTOWSKI KSZTAŁT PATRIOTYZMU
RELACJA Z XXI OGÓLNOPOLSKIEGO ZLOTU SZKÓŁ
REYMONTOWSKICH POŁĄCZONEGO Z XIII KONKURSEM
RECYTATORSKIM „MÓWIMY REYMONTEM”**

**Reymontowski's shape of education.
Report from the XXI National Reymont Schools Meeting
combined with the XIII Recital Contest "We speak Reymont"**

W dniach 22-24 września 2017 r. w Zawidzu Kościelnym, niewielkiej miejscowości położonej około półtorej godziny drogi od Warszawy, odbył się XXI Ogólnopolski Zlot Szkół Reymontowskich oraz XIII Ogólnopolski Konkurs Recytatorski „Mówimy Reymontem”. Wydarzenie było okazją do spotkania przedstawicieli z ponad dwudziestu polskich szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które noszą imię Noblisty. Udział wzięli w nim również reprezentanci władz samorządowych oraz delegacja laureatów XLVII Konkursu Recytatorskiego im. Marii i Czesława Sadowskich z Kanady, organizowanego przez zaprzyjaźnioną Fundację im. W. Reymonta z Hamilton. Warto wspomnieć, że taka forma współpracy polsko-kanadyjskiej to zasługa działań podejmowanych przez obecnego Prezesa Fundacji – pana Kazimierza Chrapkę.

Gospodarzem tegorocznego Zlotu Szkół Reymontowskich był Zespół Szkół Samorządowych w Zawidzu Kościelnym. Wydarzenie odbyło się pod patronatem Ambasadora Kanady w Polsce, Marszałka Województwa Mazowieckiego, Starostwa Powiatu Sierpeckiego, Wójta Gminy Zawidz oraz Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Wzięło w nim udział około stu nauczycieli, uczniów i osób, dla których przesłanie, jakie pozostawił polski Noblista jest ciągle żywe. Szczególnym gościem spotkania była Emilia Krakowska, aktorka filmowa, estradowa i teatralna, znana m. in. jako odtwórczyni roli Jagny w ekranizacji powieści Władysława Stanisława Reymonta *Chłopi*. Ostatni weekend września w tej niewielkiej mazowieckiej miejscowości, na pozór niczym nie różniącej się od innych polskich wiosek, był niezwykle ciekawym czasem odczytywania Reymonta na nowo. Okazuje się, że po ponad dziewięćdziesięciu latach od

jego śmierci, *wieś spokojna, wieś wesola* nadal może służyć, jako zwierciadło, w którym odbijają się prawa rządzące życiem społecznym oraz jednostkowym każdego z nas. Dzięki bogatemu programowi kulturalnemu, podczas Zlotu można było przenieść się w realia XIX wieku i zobaczyć, że problemy wtedy poruszane są problemami ponadczasowymi, niezależnymi od epoki historycznej, w której przyszło nam żyć. Tęsknota za niezwykle barwnym folklorem i umiłowaniem wolności, poszanowaniem natury oraz przywiązaniem do własności, w tym zwłaszcza (w przypadku polskiej wsi) do ziemi, to kwestie aktualne, które dzieją się również tu i teraz, w świecie globalnej wioski, w świecie daleko posuniętej laicyzacji oraz relatywizacji w różnych dziedzinach życia społecznego. O ponadczasowym przesłaniu, jakie zostawił nam Reymont, podczas Zlotu wielokrotnie wspominała Emilia Krakowska: „Reymont wielkim autorem był. Jego książki są Biblią naszego Człowieczeństwa. On jest wszędzie”.

Inauguracją tegorocznego spotkania Wielkiej Rodziny Reymontowskiej w Zawidzu Kościelnym było odsłonięcie rzeźby – ławeczki Władysława Stanisława Reymonta przed budynkiem Zespołu Szkół Samorządowych, umiejscowionej w otoczeniu drewnianych figur przedstawiających postaci z *Chłopów*. Ławeczka stojąca niegdyś przy każdym domu, często również pod płotem, była miejscem rodzinnych i sąsiedzkich spotkań, wspólnych śpiewów i rozmów. Stanowiła nieodłączny element krajobrazu polskiej wsi. Umieszczenie jej przed budynkiem szkoły, wśród drewnianych rzeźb przedstawiających Reymonta, Jagnę, Antka, Wójta czy Jagustynkę, ma niejako na celu przywrócenie jej dawnej świetności. Będzie ona miejscem, przy którym gromadziła się będzie społeczność szkolna, nie tylko podczas uroczystości patronalnych, ale uczniowie oraz mieszkańcy Zawidza będą mogli przychodzić tam również w swoim czasie wolnym. Tak jak niegdyś, tak również teraz, będzie to element integrujący. Przecięcia wstęgi, jako symbolicznego oddania ławeczki do użytku, dokonali zaproszeni goście oraz organizatorzy Zlotu. W tym miejscu warto również dodać, że rzeźba powstała podczas warsztatów rzeźbiarsko-malarskich Plenerowej Letniej Szkoły Sztuki Ludowej w Zawidzu Kościelnym.

W czasie otwarcia Zlotu, zgodnie z naszą polską tradycją, młodzież z Zespołu Tańca Ludowego „Zawidzanie”, zatańczyła poloneza – polski taniec narodowy. Podczas spotkania, goście mieli okazję obejrzyć

również kilka innych polskich tańców w wykonaniu wspomnianego Zespołu. Główną część uroczystości otworzyły także krótkie przemówienia zaproszonych gości. Szczególnych emocji dostarczyły wystąpienia Emilii Krakowskiej, Danuty Łaskiej – Prezesa Zarządu Fundacji W. S. Reymonta z Lipiec Reymontowskich, Marzanny Biernat – dyrektora Szkoły Polonijnej im. Jana Pawła II z Hamilton Ontario w Kanadzie, a także - a może przede wszystkim – wypowiedzi Laureatów XLVII Konkursu Recytatorskiego im. Marii i Czesława Sadowskich: Jessicy Małek z Hamilton, Natalii Folaron oraz Oskara Ossowskiego z Toronto. Niezwykłe zdolności krasomówcze w połączeniu ze skromnością tych młodych ludzi są godne najwyższego podziwu. Głębia przesłania płynąca ze sposobu bardzo świadomej recytacji, modulacji głosu, gestykulacji, przejmującego śpiewu oraz ogólnego wyrazu artystycznego ich wystąpień, chyba wszystkich zebranych wówczas na sali skłoniła do refleksji nad naszą polskością. Występy młodzieży, a także sam Konkurs Recytatorski oraz organizacja Złotów Szkół Reymontowskich są przykładem szczególnej formy patriotyzmu. Świadectwo dzieci Polonijnych jest oczywiście wizytówką ich domów rodzinnych, ale stanowi także bardzo dobry przykład realizacji postulatów globalności, a w tym kultywowania rodzimych wartości w świecie globalnym, nastawionym na konsumpcyjny styl życia. Uczy też szczególnej miłości do ojczyzny, bo przytaczając słowa śpiewanego przez Jessicę utworu: „Chociaż (...) wyruszyłeś w świat daleki, (...) lecz na zawsze pozostanie dom rodzinny pierwszą myślą kiedy zrywasz się ze snu: Twój dom, rodzinny polski dom, pośród pól (...)”.

Zarówno butaforia, jak i bogata scenografia spotkania, stroje ludowe, w których występowała młodzież, obecność pocztów sztandarowych poszczególnych szkół biorących udział w Zlocie oraz oprawa artystyczna autorstwa Młodzieżowej Orkiestry Dętej, pozwoliły na nowo poczuć „ducha Reymonta”. Kulminacyjnym punktem spotkania był organizowany po raz trzynasty w Polsce Konkurs Recytatorski „Mówimy Reymontem”. Warto zaznaczyć, że inicjatywa ta zrodziła się dzięki współpracy Fundacji im. W. Reymonta z Kanady oraz Fundacji im. W. S. Reymonta z Lipiec Reymontowskich. Udział w Konkursie wzięli uczniowie występujący w trzech grupach wiekowych w zależności od etapu edukacyjnego, na którym się obecnie znajdowali (szkoła podstawowa, gimnazjum oraz szkoła ponadgimnazjalna). Wybrane fragmenty utworów Reymonta (m. in. *Chłopów*, *Komediantki* oraz lirykę autora) recytowało dwa-

dzieścioro jeden dzieci. Występowały one nie tylko przed jury konkursowym, ale także przed szeroką publicznością. Wybór zwycięzców Konkursu, ze względu na wysoki poziom artystyczny poszczególnych występów oraz bogaty warsztat recytatorski, był bardzo trudny. Fakt ten nie powinien dziwić, ponieważ jak zaznaczyła Emilia Krakowska: „już sam udział w Konkursie jest wyjątkowym wyróżnieniem i wydarzeniem, na którym spotykają się elity”. Jury wyłoniło następujących laureatów: Gaja Szatkowska (w kategorii szkoła podstawowa), Alicja Gaik (w kategorii gimnazjum) oraz Julia Sabała (w kategorii szkoła ponadgimnazjalna). Nagrodą główną w Konkursie jest wyjazd do Kanady oraz reprezentowanie młodzieży polskiej podczas przyszłorocznego XLVIII Konkursu Recytatorskiego im. Marii i Czesława Sadowskich. Wszyscy uczestnicy Konkursu otrzymali drobne upominki, a laureaci – dodatkowo – zaproszenia „za wielką wodę”. Ich opiekunem w czasie podróży będzie pani Barbara Orsicz, nauczyciel języka polskiego w Publicznej Szkole Podstawowej w Radomsku (szkoła ta została również wylosowana, jako ta, która będzie organizatorem przyszłorocznego Zlotu Szkół Reymontowskich). Drugie i trzecie miejsce w kategorii szkoła podstawowa zajęli: Krystian Gufrański i Justyna Wasilewska, w kategorii gimnazjum: Zuzanna Durmens i Natalia Zabłotowicz, a wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnych: Arleta Rowińska i Natalia Sokal.

Po zmaganiach konkursowych przyszedł czas na wydarzenia towarzyszące Zlotowi – wizytę w Muzeum Wsi Mazowieckiej w Sierpcu oraz spotkanie integracyjne na „Ranczu Boguszewiec”. Przekraczając próg Skansenu, odnosiło się wrażenie, że właśnie wchodzi się do Lipiec Reymontowskich, tych Lipiec z pierwszej części powieści *Chłopi*. Odczucie to potęgowała przyroda – lekki jesienny wietrzyk i drobny deszcz, tak bardzo znamienne dla wczesnej polskiej jesieni. W Muzeum można było obejrzeć zabudowania charakterystyczne dla typowej wsi mazowieckiej z końca XIX i początku XX wieku. Wnętrza odwiedzanych budynków, zwłaszcza dworku szlacheckiego czy chałup chłopskich, dzięki bardzo bogatym wyposażeniom oraz hodowanym tam zwierzętom gospodarskim wydają się ciągle tętnić życiem. W Muzeum można było obejrzeć również ekspozycje stałe: kolekcję rzeźby ludowej, transport dworski oraz wnętrza dworskie. Spotkanie na „Ranczu Boguszewiec” młodzież uczestnicząca w Zjeździe zapewne zapamięta z krótkiej prezentacji szkół

biorących udział w wydarzeniu oraz zabaw integracyjnych prowadzonych do późnych godzin wieczornych.

XXI Ogólnopolski Zlot Szkół Reymontowskich zakończony został w niedzielę, 24 września uroczystą Mszą św. pod przewodnictwem księdza Józefa Łozeckiego, proboszcza Parafii pw. św. Marcina w Zawidzu Kościelnym. Msza odbyła się z udziałem pocztów sztandarowych wszystkich szkół biorących udział w Zlocie, jej oprawę zapewniła młodzież z Kanady.

Podsumowując, można śmiało powiedzieć, że wszystko to, co pod koniec września odbywało się w Zawidzu, to nic innego jak odpowiedź na reymontowski postulat z *Komediantki*: „Mnie się zdaje, że powinno się zawsze stać w szeregu jednym lub drugim i czegoś pragnąć, coś robić, pracować i kłaść całą duszę, i żyć z całą pasją...” – czego Państwu i sobie życzę, dziękując jednocześnie panu Kazimierzowi Chrapce, Prezesowi Fundacji im. W. Reymonta z Hamilton za umożliwienie mi udziału w tym wyjątkowym wydarzeniu.

Fot. 1

Odsłonięcie rzeźby – ławeczki Władysława Stanisława Reymonta przed budynkiem Zespołu Szkół Samorządowych w Zawidzu Kościelnym. Przecięcia wstęgi dokonuje Emilia Krakowska. Obok (po lewej) Danuta Łaska, Prezes Zarządu Fundacji W. S. Reymonta z Lipiec Reymontowskich



Źródło: fot. Barbara Orsicz

REYMONTOWSKI KSZTAŁT PATRIOTYZMU
RELACJA Z XXI OGÓLNOPOLSKIEGO ZLOTU SZKÓŁ REYMONTOWSKICH
POŁĄCZONEGO Z XIII KONKURSEM RECYTATORSKIM „MÓWIMY REYMONTEM”

Fot. 2

Występ Zespołu Tańca Ludowego „Zawidzanie”



Źródło: fot. Barbara Orsicz

Fot.3

Uczestnicy XXI Ogólnopolskiego Zlotu Szkół Reymontowskich –
uczniowie Publicznej Szkoły Podstawowej nr 4 w Radomsku



Źródło: fot. Barbara Orsicz

Fot.4

Uczestnicy XIII Konkursu Recytatorskiego „Mówimy Reymontem” z jury: Emilia Krakowską (pierwsza od prawej w pierwszym rzędzie), Marzanną Bierant – dyrektor Szkoły Polonijnej im. Jana Pawła II w Hamilton Ontario (trzecia od prawej w pierwszym rzędzie), Ewelina Barańczyk – przedstawicielem Fundacji im. W. S. Reymonta z Lipiec Reymontowskich (trzecia od prawej w drugim rzędzie), Agnieszką Jurczak – doktorantką Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (pierwsza od lewej w drugim rzędzie)



Źródło: www.facebook.com/ekstrasierpc/photos

Małgorzata Kamińska

**SPRAWOZDANIE Z II OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI
NAUKOWEJ „WSPÓŁCZESNE DYSKURSY EDUKACYJNE.
DYSKURSY ZMIANY”
– ZIELONA GÓRA, 7 CZERWCA 2017 R.**

**Report from the 2nd National Scientific Conference
"Contemporary educational discourses. Discourses of change "
- Zielona Góra, June 7, 2017.**

Konferencja odbyła się 7 czerwca 2017 roku w Zielonej Górze. Gospodarzami konferencji był Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Honorowy patronat nad konferencją objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz dziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, dr hab. prof. UZ Marek Furmanek.

Celem konferencji była analiza wielowymiarowych powiązań między procesem przemian zachodzących w obszarze edukacji a dyskursem o tych zmianach. Organizatorzy zachęcali do dyskusji, prezentacji poszukiwań teoretycznych, refleksji metodologicznych oraz rezultatów badań empirycznych, dotyczących podmiotowego, przedmiotowego, jak i procesualnego wymiaru dyskursu o zmianie. Obrady plenarne i dyskusje w sekcjach toczyły się wokół następujących pytań: jakie wspólnoty uczestniczą w dyskursie zmiany, jaka wiedza jest w nim wytwarzana oraz jak wiedza ta zmienia się w perspektywie temporalnej. Ramy programowe tematyki konferencji zostały określone przez członków komitetu naukowego. Tworzyli go:

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Prof. dr hab. Zbyszko Melosik

Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski

Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

Prof. dr hab. Roman Leppert

Dr hab. prof. UZ. Mirosław Kowalski

Dr hab. prof. UMCS Teresa Zubrzycka-Maciąg

Dr hab. Anna Gawęł

Dr hab. prof. UP Barbara Kędzierska

Dr hab. prof. UW r Wiktor Złobicki

Dr hab. prof. KUL Danuta Opozda

Dr hab. prof. UJK Justyna Dobrołowicz

Dr Krzysztof Biel

Dr Beata Telązka.

Konferencja zgromadziła ponad 40 uczestników z ośrodków akademickich i szkół wyższych z całego kraju (Poznań, Toruń, Warszawa, Wrocław, Bydgoszcz, Kielce, Zielona Góra, Olsztyn, Lublin, Łódź, Katowice, Kraków, Kalisz, Częstochowa, Płock, Oświęcim, Opole, Żary, Dąbrowa Górnicza, Gorzów Wielkopolski). Podczas sesji plenarnych poruszono zagadnienia dotyczące m.in. technologizacji życia w kulturze współczesnej (prof. dr hab. Zbyszek Melosik), decentralacji w edukacji (prof. dr hab. Beata Przyborowska, prof. dr hab. Piotr Błajet), funkcjonowania elitarnego szkolnictwa średniego (prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik), relacji między nowym dyskursem pedagogiki a pedagogiczną interwencją (dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW), paradygmatycznej zmiany w/dla edukacji (dr hab. Ryszarda Cierzniewska, prof. UKW). Przedmiotem rozważań były również problemy współczesnego dyskursu o szkole i nauczycielu w warunkach zmiany (prof. dr hab. Jolanta Szempruch, dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ), interdyscyplinarne perspektywy zmiany w edukacji (dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM), zmiany w kształceniu nauczycieli w kontekście antycypacji zawodu przez studentów (dr hab. Małgorzata Suświłło, prof. UWM). Przedstawiono również ciekawe refleksje i analizy na temat komunikowania się w edukacji (dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz, prof. UZ), koncepcji teoretycznej M. Archer w kontekście przemian społeczno-kulturowych (dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK) czy zjawiska polskiego kapitalizmu edukacyjnego w odniesieniu do małych szkół gminnych prowadzonych przez organizacje pozarządowe (dr hab. Paweł Rudnicki, prof. DSW). Dr hab. Justyna Dobrołowicz, prof. UJK wyjaśniała, czym jest Post-Prawda w prasowym dyskursie o zmianach w szkole i edukacji, a dr hab. Danuta Opozda, prof. KUL zreferowała, na czym polegają zmiany w wiedzy o wychowaniu w perspektywie wartości indywidualnych i grupowych.

W trakcie obrad sekcyjnych pojawiły się tematy dotyczące m.in.: przemian w dydaktyce szkolnej; różnych aspektów kulturowych i społecznych dyskursu publicznego (zwłaszcza prasowego) o edukacji, szkole i nauczycielu; kształceniu sześciolatków; kompetencji nauczycieli. Prezentowano wyniki badań pedagogicznych w obszarze pedagogiki społecznej, aksjologicznego kontekstu edukacji, postaw studentów i licealistów wobec wymagań współczesnego świata. Ciekawym punktem konferencji były warsztaty metodologiczne dla doktorantów i studentów prowadzone przez dra Sławomira Pasikowskiego, przewodniczący Zespołu Metodologii Badań Pedagogicznych KNP PAN i dra hab. Arkadiusza Żukiewicza, prof. UŁ.

Konferencja była interesującym spotkaniem naukowym. Zarówno uczestnicy konferencji, jak i jej organizatorzy podkreślali, że tematyka konferencji stanowiła źródło wielu przemyśleń i refleksji pedagogicznych. W trakcie rozmów i debat wymieniano opinie i poglądy, ścierały się różne punkty widzenia, różne sposoby interpretowania edukacyjnej rzeczywistości i społecznego kontekstu jej funkcjonowania. Niektórzy uczestnicy mieli okazję, aby przekonać się do nowych sposobów myślenia i działania w edukacji. Tak, jak zakładali to organizatorzy konferencji, „dyskurs towarzyszący zmianom w edukacji sam w sobie również stał się przestrzenią zmiany, miejscem, w którym wytwarzana jest nowa wiedza o edukacji, a dotychczasowe jej zasoby są potwierdzane, negowane lub reinterpretowane.”

NOWOŚCI I RECENZJE

Andrzej Gałkowski

**RECENZJA KSIĄŻKI: HILBERT MEYER, WAS IST GUTER
UNTERRICHT? (CO JEST DOBRĄ LEKCJĄ?), WYDAWNIC-
TWO CORNELSEN SCRIPTOR,
BERLIN 2010, SS. 192, (wraz z mapą)
ISBN 978-3-589-22047-2**

Book review: Hilbert Meyer, *What is a good lesson?*, Publishing House Cornelsen Scriptor, Berlin 2010, ss. 192, ISBN 978-3-589-22047-2

Książka, którą chciałbym przedstawić szanownemu Czytelnikowi, jest jedną z wielu pozycji odnoszących się do obszaru nauki zwanego pedagogiką i jednocześnie posiadającą to samo autorstwo. Postacią tą jest urodzony w 1941 roku - Hilbert Lühr Meyer. Od samego początku interesował się pedagogiką. W roku 1964 ukończył naukę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Oldenburgu. Później przyszedł czas na studia uniwersyteckie. Początkowo był to Wolny Uniwersytet w Berlinie, później - Westfalski Uniwersytet Wilhelma w Münster, gdzie w roku 1970 uzyskuje tytuł magistra. Dwa lata później zdobywa tytuł doktora.

W lutym 1975 roku nadchodzi kolejna zmiana. Hilbert Meyer uzyskuje profesurę na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Carla Ossietzkiego w Oldenburgu (*Carl von Ossietzky Universität*). Nie jest to przypadkowe wydarzenie jeśli wiemy, że ta szkoła wyższa należy do najmłodszych w Niemczech.

Ukoronowaniem kariery uniwersyteckiej Hilberta Meyer staje się nominacja na Dziekana Wydziału Uniwersytetu Carla Ossietzkiego w Oldenburgu – semestr letni 1989 roku¹. Do chwili obecnej jest aktywnym twórcą publikacji z zakresu pedagogiki, na którego książkach uczyły się całe pokolenia niemieckich nauczycieli. Nie jest to pogląd odosobniony. Na stronach internetowych Wydawnictwa Cornelsen zamieszczony

¹ Informacje zamieszczone przez samego Autora na portalu Uniwersytetu Carla Ossietzkiego w Oldenburgu - <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/5410.html>

został wywiad z Autorem². Znajdujemy tam następujący fragment (w wolnym przekładzie autora recenzji):

Dziennikarz - Pokolenia studentów uczyły się na Pańskich książkach takich jak; „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung”, „Was ist guter Unterricht?” lub „Didaktische Modelle“. Bada Pan i publikuje od 45 lat, jako emerytowany profesor nie przejdzie pan w stan spoczynku. Co pan robi?

Autor - Ze mną jest tak jak z wieloma nauczycielkami i nauczycielami: praca z ludźmi sprawia mi po prostu przyjemność i motywuje mnie. [...] Sprawia mi również dużo przyjemności pisanie książek i publikowanie w nich wielu schematów i ilustracji pojawiających się w moich książkach. Rysunki przychodzą jako pierwsze. To pomaga mi pisać teksty wokół nich i maskować deficyty.

Jest to ważne stwierdzenie, pokazujące technikę pisania prac przez tego Autora. W dalszej części Profesor podkreśla, że *jeśli obracamy się w kręgu przemian podstawowych form dydaktycznych to najważniejsze są trzy elementy: instrukcje dydaktyczne oraz indywidualizacja i kooperacja w ramach zajęć. Moje motto w tym względzie brzmi: Las mieszany jest lepszy od monokultury.*

Jest to bardzo ważne stwierdzenie, które znalazło się zresztą w prezentowanej książce na stronie 85 pod postacią tezy: *Mieszanina sprawia.* Sama publikacja nie wydaje się, oceniając ją po wyglądzie, zbyt okazale. Proszę popatrzeć na rysunek poniżej. Przedstawionych jest na nim kilka wybranych pozycji książkowych wspominanego Autora.

2

http://www.cornelsen.de/referendariat/reihe/1.c.3252789.de/redaktionell/1.c.3462275.de/back_link/search

Rysunek 1. Wybrane książki Hilbert'a Meyer'a



Źródło: fotografia wykonana przez autora recenzji.

Format tych prac to A5 (210 cm x 148,5 cm). Wymieńmy ich **tytuły** (wraz z ich tłumaczeniem na język polski) w kolejności prezentowanej na rysunku:

1. **Schulpädagogik Band I: Für Anfänger** (*Pedagogika szkolna tom I dla początkujących*).
2. **Schulpädagogik Band II: Für Fortgeschrittene** (*Pedagogika szkolna tom II dla zaawansowanych*).
3. **Leitfaden Unterrichtsvorbereitung** (*Przewodnik przygotowania do nauczania*).
4. **Was ist guter Unterricht?** (*Co jest dobrą lekcją?*).
5. **Türklinkendidaktik** (*Esseje o dydaktyce, metodyce i rozwoju szkoły*).

Omawiana pozycja znajduje się na rysunku w dolnym rzędzie, na środku (*Was ist guter Unterricht?*). Uważny Czytelnik zorientuje się szybko, że na zdjęciu znajdują się książki wyłącznie jednego wydawnictwa: Cornelsen Scriptor. Od przeszło 70 lat firma ta dba o zaspokojenie

niemieckojęzycznego rynku czytelniczego związanego z nauką i nauczaniem. Początkiem działalności był rok 1946 kiedy to młody inżynier Franz Cornelsen założył swoją firmę. Był to czas powojenny, nic więc dziwnego, że dewizą nowej firmy stało się hasło: *Ci którzy potrafią ze sobą rozmawiać, nie poprowadzą przeciw sobie wojny*. Na ulicy Lauberheimer w berlińskiej dzielnicy Wilmersdorf - powstało pierwsze opracowanie nowego podręcznika do nauki języka angielskiego pt.: *Peter Pim und Billy Ball*. Stało się tak dzięki intensywnej pracy żony Franza – Hildegardy. Ta pierwsza książka, wydana przez firmę Cornelsen'a w roku 1948, od samego początku lansowała nową szatę edytorską. Opierała się ona na wielości barwnych ilustracji i wielorakich historyjkach zamieszczonych w tekście. Podręcznik był przecież adresowany do dzieci, uczniów i młodych ludzi. Okazał się bestsellerem i wykorzystywany był w szkołach aż do roku 1964, gdy nauka języka angielskiego stała się obowiązkowa w szkolnictwie Niemiec³. Jednocześnie Franz prowadził energiczne działania organizacyjne, modernizacyjne i integracyjne. Firma rozwijała się coraz dynamiczniej. Obecnie oferuje przeszło 24 000 produktów i tytułów. Wydawnictwo zatrudnia przeszło 1000 współpracowników, którzy zatrudnieni są w trzech różnych miejscach: Berlinie, Monachium i Mülheim. We współpracy z autorami i redaktorami dbają oni o jaka najlepsze zabezpieczenie potrzeb rynku edukacyjnego. Takie informacje znajdujemy na portalu internetowym Wydawnictwa Cornelsen Scriptor⁴.

Powróćmy do recenzowanej książki. Liczy ona 192 strony (nie licząc dołączonej do niej mapy). Poniżej umieszczony został spis treści przetłumaczony na język polski:

Rozdział 1 – Wprowadzenie.

Rozdział 2 – Dziesięć cech dobrego nauczania.

Rozdział 3 – Ćwiczenia refleksyjne.

Rozdział 4 – Ramy teorii.

Pierwszy z nich, liczący 16 stron, jest opisem celu, zawartości i koncepcji rozważań realizowanych w tej książce. Znajdziemy tu np. definicję „dobrej lekcji” - w rozumieniu samego Autora. Nie było to zadanie łatwe, jako że termin ten jest wieloznaczny i może być różnie ro-

³ <http://www.cornelsen.de/unternehmensinformationen/1.c.3298167.de>

⁴ <http://www.cornelsen.de/service/1.c.2572305.de>

zumiany. Teza pierwsza brzmi: *Las mieszany jest lepszy od monokultury*⁵. Autor wymienia następnie warunki, które muszą być spełnione aby można było stwierdzić, że lekcja jest dobra. Zawarte są one w definicji nr 1.

Dobra lekcja jest to taka która:

- (1) odbywa się w ramach demokratycznych struktur nauczania*
- (2) stanowi podstawę misji edukacyjnej*
- (3) ma na celu pogłębianie wzajemnych stosunków wspólnej pracy*
- (4) posiada sensowną orientację*
- (5) posiada długofalowy program nakierowany na rozwój kompetencji wszystkich uczniów*⁶.

Ponieważ niektóre z wyżej wymienionych punktów mogą być dla Czytelnika nie w pełni zrozumiałe, Autor zamieszcza ich objaśnienie.

Ad. (1): Lekcja powinna pomagać w rozwoju solidarności oraz odpowiedzialności uczennic i uczniów, co przyczyni się później do rozwoju podobnych reakcji w całym społeczeństwie. Podstawowym warunkiem stosowania tego typu zasady jest jednak konieczność równie demokratycznych zachowań samego nauczyciela. Musi on realizować swoje zajęcia w duchu wolności, solidarności, wykluczania wszelkich form mobbingu i przemocy.

Ad. (2): Duże znaczenie szkolnej lekcji leży w tym, że łączy ona w sobie naukę przedmiotu z wychowaniem, poczynając od szkoły podstawowej a na maturalnej kończąc. Misja wychowawcza szkoły powiększa się gdyż rodzice ustawicznie powierzają część należących do nich obowiązków – nauczycielom. Jest to denerwujące ale jednocześnie ograniczone możliwością wpływania na wychowawców. Jednocześnie coraz aktualniejsze staje się stwierdzenie, że nie istnieje żadna alternatywa dla wychowania na lekcji. Prowadzi to do właściwego rezultatu, dopóki uczący się i nauczający biorą na siebie odpowiedzialność za proces nauczania i uczenia się. Czasami zapominamy, że uczniowie są również odpowiedzialni za wzajemne stosunki. Tak jak pisał o tym Lothar Klingbergs: *Nauczyciele są odpowiedzialni za doświadczenia, które mogą u uczniów wystąpić. Uczniowie ponoszą odpowiedzialność za pozytywne doświadczenia nauczycieli.*

Ad. (3): Zapotrzebowanie na wspólną pracę między nauczycielem i uczniem posiada swoją długą tradycję sięgającą do czasów Jeana Jacque-

⁵ H. Meyer: *Was ist guter Unterricht? (Co jest dobrą lekcją?)*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2010, s. 9.

⁶ Tamże, s. 13. Jest to wolne tłumaczenie autora recenzji. Forma edytorska została zachowana.

sa Rousseau. Ta potrzeba wspólnej pracy bardzo łatwo formułowana jest przy „zielonym stole”, jednak w praktyce trudno osiągalna. Polega na cichym porozumieniu między nauczycielem i uczniem i musi być realizowana każdego poranka od nowa. Istnieje również jej przeciwieństwo w postaci postępowania długotrwałego i kontrowersyjnego.

Ad. (4): Lekcja powinna wywoływać ocenę, tworzyć swego rodzaju smak i prowadzić do określenia własnej pozycji. Nie chodzi w tym miejscu jedynie o stosunek do zdobytych wiadomości i umiejętności. Przede wszystkim chodzi o wzmocnienie osobowości uczniów i odpowiednie przewartościowanie zadań związanych z ich rozwojem.

Ad. (5): W szkole powinna znajdować się jedna odpowiedź – dlaczego ta instytucja została wynaleziona, gdzie leży jej siła - że mianowicie daje ona swoim uczniom możliwość, poprzez systematyczne działanie, zdobycie i rozbudowę ich wiedzy i umiejętności. Nie chodzi przy tym o izolację, lecz o wspieranie i promowanie społeczności uczącej się i nauczającej. Do tego konieczna jest odpowiednia przestrzeń, czas i konieczność ćwiczeń, przedstawianie uczącym się, potrzeb i zastosowań. Wymagane są do tego bezpieczne ramy, które regulują uczenie się tej społeczności.

Do tych wyjaśnień zawierających się w pięciu punktach, które ściśle odpowiadają umieszczonym powyżej warunkom dobrej lekcji (w definicji nr 1), Autor „dodaje” jeszcze, jeden zatytułowany – *orientacja na nauczyciela*. Wyjaśnienie tego punktu jest następujące.

Ad. (6): Jakość lekcji nie może i nie powinna być oceniana tylko w odniesieniu do uczennic i uczniów. Nauczyciel również musi w niej znaleźć swoje humanistyczne miejsce pracy.

Autor wyraża przekonanie, że umieszczonych niżej – dziesięć cech dobrej lekcji, jeśli tylko zostaną zastosowane, będzie dobrze działać zarówno w odniesieniu do uczniów jak i nauczycieli. We wprowadzeniu napotykaemy jedynie ich zarys⁷. Autor przytacza również inne definicje. Potrzebne one będą w dalszych rozważaniach. Rozdział kończą własnoręcznie napisane przez Autora życzenia:

Życzę Państwu wiele przyjemności podczas lektury i sukcesu na lekcji.

Wasz Hilbert Meyer⁸

⁷ Tamże, s. 17-18.

⁸ Tamże, s. 22.

Z metodycznego punktu widzenia najistotniejszy wydaje się rozdział drugi. Autor wymienia w nim i dokładnie opisuje dziesięć cech „dobrej lekcji”. Ten rozdział liczy 110 stron. Jest najdłuższy w całej książce. Podrozdziały noszą następujące tytuły:

1. Klarowna struktura zajęć.
2. Duża część czasu przeznaczona na prawdziwą naukę.
3. Wspierający klimat.
4. Klarowność zawartości.
5. Komunikacja nadająca sens.
6. Wielostronność metod.
7. Indywidualne wsparcie.
8. Inteligentne ćwiczenia.
9. Przejrzyste oczekiwania prowadzącego.
10. Przygotowane otoczenie.

Autor szczegółowo opisuje poszczególne cechy „dobrej lekcji”. Podrozdział nr 7 został zrealizowany przez innego Autora. Jest nim Ela Eckert⁹.

Podobnie jest z rozdziałem 3. Liczy on zaledwie 20 stron. Jednak do jego napisania przyczyniły się, nie licząc Hilberta Meyer’a, jeszcze dwie osoby: Carola Junghans i Christina Schesny. Znajdziemy na jego stronach informacje o możliwościach obserwacji i analizy przeprowadzanych zajęć, metodach prowadzenia dialogu, możliwościach rozwoju własnych zajęć, sposobach zdobywania informacji od samych uczniów, wreszcie – wymaganiach dotyczących praktyki nauczycielskiej.

Rozdział 4 został zrealizowany wspólnie z Andreasem Feindt. Liczy zaledwie 21 stron jednak jego zawartość wydaje się bardzo ważka. Zawiera rozważania dotyczące metod, efektów kształcenia, metodyki badań pedagogicznych i ich powiązań z ewentualnym, spodziewanym i oczekiwanym sukcesem w nauczaniu. Kończy go opis kompetencji uczniów w zakresie uczenia się.

Do książki dołączona jest mapa – jasno żółty arkusz papieru (29 cm x 50 cm) będący swego rodzaju schematem graficznym. W jego centrum znajduje się prostokącik oznaczony napisem „uwarunkowania pracy”. W koło możemy ujrzyć, w graficznej formie, od czego zależy dobra

⁹ Dr Ela Eckert związana jest z Uniwersytetem w Oldenburgu. Wcześniej pracowała 30 lat jako nauczycielka szkoły Montessori w szwedzkiej Uppsali. Jest członkiem Niemieckiego Towarzystwa Montessori (<http://www.wise-qatar.org/ela-eckert>).

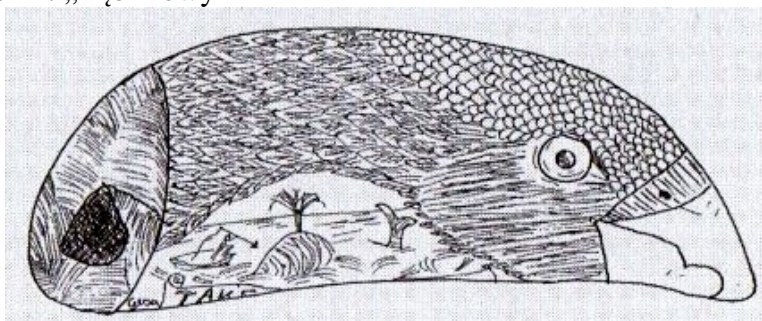
lekcja powszedniego dnia w szkole. Znalazły tu swoje przypomnienie zarówno podstawowe struktury i metody nauczania, doświadczenie nauczyciela, [...] jak i teoretyczne badania PISA. Mapa jest gotowym plakatem instruktarzowym, który może zawisnąć na korkowej tablicy w miejscu pracy nauczyciela i to nie tylko - początkującego.

Cała struktura tekstu zawartego w książce posiada jedną, wspomnianą już wyżej, cechę – jest poprzeplatana różnorodnymi: definicjami (19 szt.), tezami (17 szt.), pytaniami (3 szt.), wyróżnionymi ramką tezami (33 szt.), grafikami (31 szt.), rysunkami (26 szt.) i fotografiami (2 szt.). Odnosi się wrażenie, że Autor próbuje przekazać istotne, fachowe treści dążąc, już nie tylko do efektownej szaty graficznej, ale wręcz - zbliżając się do komiksu pedagogicznego, w pozytywnym rozumieniu tego terminu. Posłużmy się przykładem. Na stronie 97 odnajdujemy tekst w ramce, który brzmi: *Wszyscy mówią, że w naszej szkole jest to nie możliwe. Później ktoś przychodzi, kto tego nie wie i to robi.*

Jakże wiele tłumaczy taka krótka teza i to w kontekście ewolucji (rewolucji) edukacji.

Autor nie stroni również od zagadek. Na stronie 18 znajdujemy dziwny rysunek (poniżej). Jeśli nie znamy poprzednich książek Autora, wydaje się on bezsensowny i nieuzasadniony. Tekst obok dotyczy jakości ćwiczeń, transparentności zajęć i dobrej komunikacji. Grafika nie jest zatytułowana, co mogłoby być przesłanką dla domysłów.

Rysunek 2. „Ząb mowy”



Źródło: H. Meyer: *Was ist guter Unterricht? (Co jest dobrą lekcją?)*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2010, s. 18.

Co może oznaczać?

Żeby to wyjaśnić musimy cofnąć się do książki pt.: *Türklinkendidaktik (Esseje o dydaktyce, metodyce i rozwoju szkoły)*¹⁰ tego samego autora. W niej znajdziemy opis funkcji tego przedmiotu. Należy on do Hilberta Meyer, który zabiera go na zajęcia. Jest to swego rodzaju przechodnia pałeczka – tak jak w sztafecie. Jeśli uczeń lub student trzyma go w ręku jest zobowiązany do mówienia, reszta członków grupy – nie. Treść eksponowana w tej książce, obok rysunku nic nam jednak nie powie o tym czym ten przedmiot jest. Taką informację znajdziemy w innej książce Hilberta pt.: *Schulpädagogik (Pedagogika szkolna)*¹¹. Dopiero w tym tekście okazuje się, że rysunek przedstawia ząb morsa z wyrzeźbioną głową ptaka i z wrytymi na nim wyobrażeniami wieloryba i jego łowcy. Autor, jak sam pisze, odnalazł i kupił ten przedmiot na targu staroci. Później zaczął on spełniać opisaną wyżej funkcję.

Warto, dokonując przeglądu publikacji Autora, zdać sobie sprawę z faktu, że niektóre rysunki powtarzają się w kilku jego książkach. Stanowią swego rodzaju znak rozpoznawczy. Niektóre z nich będą na pewno przez Czytelników dobrze zapamiętane. Przykład stanowi ostatni z rysunków umieszczonych na samym końcu tekstu książki. Grafika przedstawia łódź rybacką z masztem i żaglami stojącą na wysychającej (jak się zdaje) piaskowej plaży. Zamiast tytułu znajdujemy motto (napisane w języku angielskim) skierowane do nauczycieli: *Nie można kierować wiatrami. Ale możesz żeglować*. Czy całość grafiki jest swego rodzaju ostrzeżeniem?

Książkę kończy bogata bibliografia zawierająca 262 pozycje (na 16 stronach). Wśród wymienionych znajduje się osiem - samego Autora. Ostatnie trzy strony są spisem alfabetycznym osób i rzeczy.

Podsumowując, można stwierdzić, że jest to doskonały, atrakcyjny podręcznik współczesnej dydaktyki, prezentujący nauczanie i uczenie się na bazie współczesnych osiągnięć naukowych i przy uwzględnieniu najlepszych wzorów edukacyjnych wyływających z nauczycielskiej praktyki. Dla osób wkraczających w ten zawód może okazać się książką niezastąpioną.

¹⁰ H. Meyer: *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2001, s. 106.

¹¹ H. Meyer, *Schulpädagogik (Pedagogika szkolna)*. Tom II, Cornelsen Scriptor, Berlin 1997, s. 158.

Ewelina Kaczorowska

**RECENZJA KSIĄŻKI: WIESŁAWY LEŻAŃSKIEJ, DOROTY
RADZIKOWSKIEJ (RED.), NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKA-
CJI. ROZWIJANIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH, WYDAW-
NICTWO UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO, ŁÓDZ 2016,
ISBN 978-83-8088-170-9**

Book review: Wiesława Leżańska, Dorota Radzikowska (ed.), Early education teacher. Developing professional competences, Publishing House of the University of Lodz, Lodz 2016, ss. 187, ISBN 978-83-8088-170-9

Rzeczywistość społeczna i moralna wywiera wpływ na proces edukacji w polskich szkołach. Pożądanym nadal postulatem jest wdrożenie uniwersalnych wartości do wychowania i kształcenia. Praca nauczyciela w obliczu wyzwań współczesności jest swoistą pracą u podstaw. Aksjologiczne ujęcie pracy nauczyciela przekreśla prymat technicyzacji procesu dydaktycznego. Nauczyciel winien kształtować pożądane wartości na każdym szczeblu edukacji. Model aksjologiczny znajduje zastosowanie, szczególnie dziś, kiedy pojawiają się głosy o kryzysie wartości.

W obliczu dewaloryzacji pracy zawodowej nauczyciela, mimo wszystko kompetentny nauczyciel potrafi kształtować odpowiednie postawy życiowe. Model pedagoga poniekąd nie zmienił się, natomiast nieustannie zmieniają się okoliczności środowiskowe, którym wyłącznie zmiany prawne nie są w stanie podołać. Brak refleksyjności nad procesem wychowania, zbyt duży stopień technicyzacji procesu kształcenia i wychowania utrudnia drogę do kreatywnej i twórczej postawy pedagoga. Pojawiają się wątpliwości, co do przebiegu kształcenia i rozwijania kompetencji zawodowych nauczyciela. Czy zmienił się osobowościowy wizerunek nauczyciela? Otóż tak. Informacji na ten temat wyczerpująco udziela sama podstawa programowa, jak i różnego rodzaju rozwiązania prawne, które ostatecznie nie rozwiązują problemu kompetencji zawodowych nauczyciela.

Z perspektywy systemowej kwestia kompetencji zawodowych jest jednym z najistotniejszych zagadnień. A to za sprawą roli jaką odgrywa

nauczyciel w procesie dydaktycznym. Zdaniem Stanisława Dylaka „kompetencje to zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”¹. Już na etapie wczesnej edukacji uczniowie oczekują od nauczyciela pomocy w poznawaniu rzeczywistości i przygotowania do dalszego kształcenia. To właśnie szkoła jest głównym podmiotem oddziaływującym w procesie socjalizacji wtórnej przez niemal cały młodzieńczy okres życia człowieka. Nic więc dziwnego, że nauczyciel wczesnego wychowania wskazuje jako pierwszy potrzebę uczestnictwa w społeczeństwie i partycypowaniu w kulturze. Stąd wydaje się zasadnym postawienie pytania o naturę kompetencji i motywacji w zawodzie nauczyciela. Dziś jest to bardziej koniecznym niż kiedykolwiek, chociażby ze względu na kryzys rodziny i pojawiające się nowe zagrożenia związane z laicyzacją życia społecznego oraz rozkładem więzi społecznych.

Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych to dziesiąta część w cyklu *Nauczyciel wczesnej edukacji w badaniach i praktyce edukacyjnej*, publikowana pod redakcją Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego. Struktura monografii obejmująca czternaście artykułów przedstawicieli różnych ośrodków naukowych dotyczy kwestii tożsamości i profesjonalizacji wczesnej edukacji. Na ponad 180 stronach publikacji porusza się debatę na temat poziomu wyspecjalizowania nauczycieli. Autorzy artykułów udzielają również odpowiedzi na pytania dotyczące swoistości zawodu nauczyciela, stopnia zaawansowania kompetencji zawodowych nauczyciela oraz znajdują rozwiązania na temat wspomagania nauczyciela w jego zawodowym rozwoju.

Autorzy artykułów oponują za tym, iż w polskiej rzeczywistości stosuje się model nauczyciela. Przyjmuje się postawę życzeniową, tym samym dążąc do urzeczywistnienia tego, kim ma być nauczyciel, natomiast bagatelizuje się kwestię tego kim się staje w procesie rozwoju. W publikacji niejednokrotnie podkreśla się szczególną rolę nauczyciela. Otóż niepowtarzalność pracy nauczyciela wynika ze znacznej dozy indywidualności. Dlatego kompetencje nie mogą stanowić zamkniętego katalogu. Ważnym jest, aby w procesie kształcenia nauczyciela nastąpiła zmiana z statycznej odtwórczości do dynamicznej twórczości, elastyczności i nowoczesności.

¹S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37.

Postawa nauczyciela to również zespół cech osobowości oraz umiejętne ich stosowanie. Otwartość na doświadczenia jest jedną z najważniejszych cech. Daje możliwość eksperymentowania w procesie kształcenia i wychowania, a to z kolei może prowadzić do pożądanej refleksji nad procesem oraz autorefleksji nad swoją postawą. Autorzy powołują się na postulat kształcenia holistycznego, w którym to nauczyciel nie oddziałuje tylko jako podmiot dydaktyczny, ale swoją osobowością, energią, zaangażowaniem, motywacją, poczuciem tożsamości oddziałuje jako istota społeczna.

Refleksja nad zawodem nauczyciela jest koniecznością nie tylko ze względu na programowe założenia, ale przede wszystkim dlatego, aby wychować w duchu uniwersalnych wartości.

W artykule pt. *Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzeni rozwijania kompetencji* przedstawiono rolę stażu zawodowego w kształtowaniu kompetencji zawodowych. Wiesława Leżańska stawia tezę o adaptacyjnej i profesjonalnej funkcji stażu zawodowego. Stwierdza również, iż polski system stażowy dla nauczycieli jest wielce niedoskonały.

Staż zawodowy jest przestrzenią rozwijania kompetencji zawodowych. To kolejny etap zawodowy, który wymaga programowej profesjonalizacji. Szkoła wymaga od wszystkich uczących wykwalifikowanego statusu, który powinien przejawiać się w kompetentnym działaniu. Zdaniem autorki efektywność zawodową kształtują kompetencje interpretacyjne i realizacyjne. Kompetencje interpretacyjne *czynią świat zrozumiałym*², kompetencje realizacyjne to wiedza typu technicznego dotycząca metod i środków realizacji. Otóż najtrudniejszym problemem dla nauczyciela jest łączenie teorii z praktyką. Refleksyjne podejście do wykonywanego zawodu nie bierze się znikąd. Przede wszystkim to efekt zdobycia wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy profesjonalnej. Wątpliwości w trakcie kształcenia pedagogicznego są czymś naturalnym tak jak w każdym innym zawodzie. Ważne jest, aby młody nauczyciel zdobywał doświadczenie w placówkach edukacyjnych.

Wiesława Leżańska opowiada się za holistyczną koncepcją kształcenia nauczycieli. Praktyka pedagogiczna nie może ograniczać się do

²W. Leżańska, *Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzeni rozwijania kompetencji*, W. Leżańska, D. Radzikowska (red.), [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016, s.19.

poznawania programu dydaktycznego. Tylko poprzez poznawanie problemów środowiska dydaktycznego, środowiska społecznego, współpracy z rodzicami nauczyciel jest zdolny do refleksyjnej praktyki. Start zawodowy młodego nauczyciela jest przełomowym wydarzeniem w karierze zawodowej, gdyż subiektywna wizja i oczekiwania zostaje zrównana z rzeczywistością. Praktyki refleksyjnej można się nauczyć, a staż zawodowy jest kolejnym etapem w profesjonalnym rozwoju. Wchodzenie w zawód i rozwijanie zawodowych kompetencji wymaga otwartych i podmiotowych relacji spajających całą społeczność szkolną. Wbrew pozorom nie jest to łatwe zadanie. Staż zawodowy należy ujmować jako kolejny etap kształcenia. Wymaga on strategicznej i programowej naprawy. Być może jednym z rozsądnych rozwiązań jest zagwarantowanie młodym pedagogom czasowej opieki mentora.

W podobnym duchu pisze Jolanta Bonar, autorka artykułu pt. *Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem*. W jaki sposób możemy rozwijać kompetencje zawodowe? Jolanta Bonar nie uznaje zawodu nauczyciela za zawód finalny. Ze względu na swoją wyjątkowość wymaga nieustannego kształcenia, postawy badawczej, fachowości i twórczego działania. Nauczyciel-ekspert charakteryzuje się intuicyjnym i indywidualnym podejściem. Funkcjonalne zorientowanie na pracę pedagoga obok kompetencji interpretacyjnych charakteryzują kompetencje komunikacyjne, moralne, nadmiarowość wiedzy oraz ich świadomość.

Koncepcje refleksyjnego nauczyciela rozwija Estera Kucińska po powołanym angielskim programie action research. Ten angielski system kształcenia posiada szczególnie cenne rozwiązania dla zrozumienia zależności między efektami nauczania a działaniami własnymi. W centrum zainteresowania znajduje się krytyczna refleksja będąca elementem każdego etapu działania. Zarazem wymaga od nauczyciela badawczej postawy i samopoznania. Badania prowadzone w klasie są skuteczną metodą zbadania skuteczności pedagogicznej w procesie nauczania. Odpowiednio stworzone badanie na te potrzeby nie tylko uczy refleksyjności, ale również pozwala stać się refleksyjnym. Głównym celem jest *stworzenie mostu łączącego badania i praktykę edukacyjną*.

Dorota Zdybel podejmuje w artykule zagadnienie epistemologicznej refleksji. Epistemologiczna refleksja stanowi wymiar metapoznania, samoobserwacji oraz służy budowaniu własnego potencjału pedagogicznego. Szczególny nacisk stawia na dialogowość jako pożądaną formę

refleksji umożliwiającej konfrontowanie teorii z cudzy punktem widzenia. Nauczyciel winien być swoistym architektem świadomie budującym struktury wiedzy ucznia. Także krytycyzm nie powinien być mu obcy.

Praktyki pedagogiczne stanowią nieodłączny konglomerat samopoznania przyszłego pedagoga, jak i przygotowania do wykonywania zawodu. Praktyka bez nauki jest głucha natomiast wiedza bez praktyki ślepa. Praktyki pedagogiczne służą weryfikowaniu nieustannie naszej wiedzy i kompetencji. Dorota Celińska – Mitał poddaje szerokiej krytyce praktyczny aspekt programowego kształcenia. Uważa, iż brak łączenia teorii z praktyką wynika z braku odpowiedniego zaplecza koncepcyjnego, kadrowego i instytucjonalnego - kształcenie zawodowe odbywa się tylko na uczelniach wyższych. Obserwuje się gwałtowny wzrost liczby studentów pedagogiki, dla których w przyszłości nie ma miejsc dla praktyki zawodowej. Coraz mniejszą wagę przykładają się do przedmiotów metodycznych, skupiając się na wiedzy teoretycznej. Te i inne wyzwania dla kształcenia pedagogicznego stwarzają wrażenie deorganizacji i braku jednolitej koncepcji planistycznej.

Z drugiej strony pożądaną w zawodzie nauczyciela jest ów koncepcja planistyczna. *Planowanie jest koniecznym etapem wszelkiej racjonalnej działalności ludzkiej zarówno indywidualnej, jak i zespołowej*³. Joanna Leek przekonuje o zaletach planowania. Co więcej kompetencje planistyczną uznaje za element kierowniczej roli nauczyciela. Każdy plan wprowadza organizacyjny ład, a plan wprowadzony w klasach wielokulturowych umożliwia indywidualne i kreatywne planowanie procesu nauczania ucznia. Elementem wielostronnego procesu planowania nauczycieli jest podejście całościowe w nauczaniu, wyznaczające działania zmierzające do planowania lekcji, mające postać cyklu.

Zdaniem Aleksandry Feliniak autorki artykułu pt. *Kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie wykorzystywania multimedialnych środków dydaktycznych. Komunikat z badań* współczesny nauczyciel powinien projektować proces dydaktyczny w oparciu o nowe technologie. Potrzeba ta wynika ze struktury współczesnego świata opartego na gospodarce wiedzy. Media są ważnym środkiem dydaktycznym, łączącym naukę z zabawą, motywującym i stosującym zindywidualizowane podejście. Edukacja medialna uczy dzieci umiejętności pozyskiwania informacji. Również warsztat pedagogiczny powinien

³ W. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa, 1987, s.39.

zostać poszerzony o niezbędne umiejętności posługiwania się nowymi technologiami. Niewątpliwie wzrasta świadomość nauczycieli na temat wartości ich stosowania, ale nie przekłada się to na praktykę edukacyjną.

Nauczyciel, jako kreator przestrzeni estetycznej dziecka wg Magdaleny Pawlak w zakresie dyspozycji osobowych powinien charakteryzować się empatycznością, wyobraźnią, otwartością i innowacyjnością. Aranżacje sal przedszkolnych należy projektować z udziałem dzieci, zachęcając ich do własnej twórczości. Angażowanie dzieci umożliwia im również stworzenie indywidualnej bezpiecznej atmosfery, dzieci potrzebują przestrzeni dla siebie. W placówkach powinny być miejsca do pracy grupowej, jak i indywidualnej. Magdalena Pawlak twierdzi, iż nowoczesna architektura umożliwia dzieciom tworzenie własnej przestrzeni. Dzieci różnią się wrażliwością sensoryczną. Należy tak kształtować twórczą przestrzeń, aby była ona zrozumiała dla wychowanków i dała możliwość współtworzenia otoczenia. Proponowana kompetencja estetyczno - artystyczna dotyczy refleksji o sztuce i o człowieku. Wynika ona z potrzeby samokształcenia, którą nauczyciel rozwija u siebie oraz u swoich podopiecznych. Twórczość na wczesnym etapie kształcenia to przede wszystkim radość i satysfakcja. Nauczyciel musi uwzględniać własne kompetencje oraz możliwości odbiorcze dziecka.

W projekcie standardów zawodowych, przygotowanym w 2000 r. przez Zespół ds. Kształcenia Nauczycieli przy MEN 1 wyróżnia się pięć następujących grup kompetencji: kompetencje pragmatyczne, współdziałania, kreatywne, interpretacyjno-komunikacyjne i informatyczno-medialne⁴. Samoocena, zdaniem Agnieszki Olechowskiej, jest subiektywnym procesem opartym na ocenie własnej wartości mającym związek z cechami osobowości, jak i cechami psychicznymi. W swoim artykule *Samoocena i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów* przedstawia wyniki badań własnych. Do kompetencji nauczyciela najważniejszych w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą: umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu, podstawową wiedzę psychologiczną oraz pedagogiczną, umiejętność realizowania założeń edukacji zintegrowanej.

Kultura masowa, jako przestrzeń działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej to kolejne zagadnienie poruszane na łamach tej publika-

⁴ Por. J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000, s. 123.

cji. Koniecznym jest, aby nauczyciele podejmowali dyskurs z kulturą popularną. Duża część nauczycieli uważa wprowadzanie kultury popularnej za stratę czasu. Konsumpcjonizm przejawia się dziś niemal w każdej dziedzinie życia. To kultura popularna i rówieśnicy stają się źródłem wzorców. Akceptacja kultury masowej przez nauczycieli i rodziców umożliwi jej intelektualizację, a szkołę pozbawi zbędnych negatywnych stereotypów.

Jednym z innowacyjnych rozwiązań wdrażających kulturę popularną do procesu edukacji jest program Tablit, o którym pisze w swoim artykule Anna Basińska. Integralną częścią programu są materiały edukacyjne dostosowane do użytku na tablicach multimedialnych i tabletach. Są to animacje oraz zbudowane w oparciu o nie filmiki przybliżające dzieciom zjawiska przyrodniczo-naukowe, piosenki, banki słownictwa w języku polskim i angielskim związane z tematem oraz gry służące do nauki języka angielskiego. Okazuje się, że wprowadzony program nauczania multimedialnego urozmaicił prowadzone zajęcia oraz cieszy się zainteresowaniem zarówno ze strony nauczycieli jak i dzieci. Potwierdza się teza o wdrożeniu kultury popularnej do programu kształcenia. Wprowadzanie zmian w edukacji należy rozpoczynać od przekonania do nich nauczycieli i udzielenia im systemowego wsparcia.

Publikację zamyka artykuł Dagny Czerwonki poświęcony kompetencjom nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wobec oczekiwań w XXI wieku. *Zawód nauczyciela jawi się, jako szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki*⁵.

Każda epoka kreowała swój model nauczyciela i wyposażała go w określone kompetencje. Autorka stwierdza, iż współcześnie z dużym niepokojem patrzymy dzisiaj na próby obniżania kwalifikacji nauczycieli. Krytycznie ocenia rozwiązania programowe Ministra Edukacji Narodowej. Od nauczycieli nie oczekuje się refleksyjnej postawy, co więcej program doskonalenia zawodowego nie zapewnia tego. Nadmierne skupianie się na technicznym aspekcie procesu dydaktycznego prowadzi do bezre-

⁵ J. Keil, *Szukaj własnej drogi. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*, [w:] A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 45.

fleksyjnego działania nauczycieli. Wracamy do lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., w których to nauczycielem mógł być każdy, kto podjął kształcenie kursowe. Dziś sytuacja społeczna kraju jest o wiele bardziej korzystna. Zatem czym można wytłumaczyć działania oświaty?

Kształtowanie kompetencji zawodowych nauczyciela na gruncie polskiej oświaty okazują się dość problematyczne. Z jednej strony pojawiają się postulaty prawne i metodyczne, z drugiej zaś coraz częściej dochodzą do głosu postulaty dostosowania programu edukacji do zmian cywilizacyjnych. Nie tylko program kształcenia czy też trudności wychowawcze dzieci i młodzieży stanowią problem. Należy bacznie obserwować drogę zawodową młodych nauczycieli. Zdecydowanie popieram utworzenie programu wsparcia dla młodych nauczycieli, którzy w pierwszych latach stażu zawodowego powinni znajdować się pod opieką mentorów. Popieram również stanowisko dotyczącej szeroko rozumianej innowacyjności. Wdrożenie kultury popularnej, środków medialnych już na etapie edukacji wczesnoszkolnej może zapobiec tzw. zachłyśnięciu nową technologią. Ułatwi dzieciom i młodzieży racjonalne korzystanie z osiągnięć XXI wieku. Nauczyciele winni wyjść naprzeciw kulturze popularnej. Polityka oświaty zdecydowanie powinna wspierać w tym przedsięwzięciu pedagogów. Profesjonalny nauczyciel to taki, który posiada szereg kompetencji prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych, moralnych. Jest to szeroko pojęta postawa życzeniowa, jaką wyrażają autorzy artykułów przedstawionej publikacji. Z drugiej strony ujawnia ona szereg niedoskonałości, jakie przejawia edukacja już na poziomie wczesnoszkolnym. Czy możliwe jest zrealizowanie szeregu postulatów w warunkach polskiej rzeczywistości?

Publikację *Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych* uznaję za cenne źródło informacji na temat rzeczywistych problemów edukacyjnych w polskich szkołach. Wbrew pozorom problemy te nie dotyczą tylko osoby wychowanka. Jakość kształcenia zależy od jakości przygotowania pedagogicznego nauczyciela, a ta póki co jest wielce niedoskonała. Doceniam szeroko zakrojone spojrzenie autorów artykułów. Problemy poruszane na łamach tej publikacji mogą stać się źródłem cennych debat i refleksji nad polską dydaktyką. Postulat zmiany pojawia się coraz częściej. Najwyższy czas, aby wdrażać zmiany w procesie edukacji. Autorzy artykułów nie podają jednoznacznych rozwiązań. Natomiast powołują się na przykładowe zachodnie rozwiązania czy też

wyniki badań prowadzonych na gruncie polskim. Otóż nie ma jednoznacznego rozwiązania, gdyż program kształcenia wymaga nieustannej zmiany i refleksji, której w polskich szkołach brakuje.

Recenzenci

Ks. Prof. dr hab. Andrzej Gretkowski	Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie
Dr Maria Kocór	Uniwersytet Rzeszowski
Ks. Dr Zbigniew Iwański	Nauczyciel akademicki SWPW w Płocku Duszpasterz akademicki i więzienny Współpracuje z Ministerstwem Sprawiedliwości w ramach programów kształcenia kuratorów, prokuratorów i sędziów
Dr Julia Mianicka	Dyrektor studiów podyplomowych Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Mgr Małgorzata Piątek	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
Dr Anna Schulz	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie
Prof. Dr hab. Daniela Żuk	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

Spis autorów

Autor	Informacje o autorach
PhDr. Katarína Bundzelová, PhD.	St. Elizabeth University of Health and Social Sciences, Department of Social Work, Bratislava, Slovakia
Mgr. Lucia Ludvigh Cintulová, PhD.,	St. Elizabeth University of Health and Social Sciences, Department of Social Work, Bratislava, Slovakia
Doc. dr Andrzej Gałkowski	Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW Filii w Hawie
Lic. Monika Godos	Studentka studiów II stopnia Uniwersytetu Rzeszowskiego
Mgr Agnieszka Jurczak	Instytut Socjologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II
Lic. Ewelina Kaczorowska	Studentka studiów II stopnia na Wydziale Pedagogicznym SWPW w Płocku
Dr Małgorzata Kamińska	Adiunkt SWPW w Płocku Dyrektor I Niepublicznego Gimnazjum Z.O.K „Profesor” w Płocku

Dr hab. Maciej Klakla	Nauczyciel akademicki SWPW w Płocku
Doc. dr Daniel Korzan	Prorektor ds. ogólnych i studenckich SWPW w Płocku Realizator dźwięku jako wolontariusz związany m.in. z płockim Festiwałem Rockowe Ogródki
Бакалавр Татьяна Сергеевна Колышницына	Учитель английского языка средней школы №80 с углубленным изучением английского языка г. Ярославля (Российская Федерация). Магистрант Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского
Lic. Anna Markowicz	Studentka studiów II stopnia na Wydziale Pedagogicznym SWPW w Płocku
Dr hab. Bogdan Nowecki	Nauczyciel akademicki SWPW w Płocku
Lic. Barbara Szetela	Studentka studiów II stopnia Uniwersytetu Rzeszowskiego
Doc. PaedDr. PhDr. ThDr. Pavol Tománek, PhD.	St. Elizabeth University of Health and Social Sciences, Department of Social Work, Bratislava, Slovakia

Mgr Bożena Wernik	Gminna Biblioteka Publiczna w Słupnie
Mgr Renata Witer	Nauczyciel w Zespole Szkół nr 77 w Warszawie
Lic. Izabela Zajdel	Studentka studiów II stopnia Uniwersytetu Rzeszowskiego
Mgr Marcin Złociak	Psychopedagog, pracownik socjalny Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Sieradzu

Informacje dla autorów

Autorzy zamierzający opublikować swój tekst w „Edukacji Otwartej” powinni na adres redakcji dostarczyć tekst w wersji papierowej i elektronicznej w formacie doc lub docx. Tekst powinien spełniać wymagania wymienione poniżej, których respektowanie ułatwi proces redakcyjny.

- Tekst powinien liczyć maksymalnie 30 stron formatu A4 , czcionka (Times New Roman) tekstu głównego 12 punktów, interlinia 1.5 wiersza.
- Przypisy powinny być zamieszczone na dole strony, czcionka tekstu przypisu (Times New Roman) 10 punktów, interlinia 1 wiersz.
- Przypisy odwołujące się do książek pojedynczych autorów powinny zawierać: inicjał imienia i nazwisko autora/autorów, tytuł książki (kursywa), wydawnictwo, miejsce i rok wydania, stronę, np.
Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa 2000, s. 30.
E. Putkiewicz, K. E. Sielawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reform edukacji. Raport z badań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 25.
- W przypadku powoływania się na tekst w opracowaniu zbiorowym powinien on zawierać: inicjał imienia i nazwisko autora wewnętrznego opracowania, tytuł wewnętrznego opracowania (kursywą), tytuł książki, w której został on umieszczony (kursywą), inicjał imienia i nazwisko redaktora, wydawnictwo, miejsce i rok wydania, stronę, np.
B. Szatur-Jaworska, W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 106.
- Przypisy odwołujące się do pracy zbiorowej, gdzie nie wyszczególniono autorów poszczególnych rozdziałów powinny być przygotowane w następujący sposób:
W. Lenart (red.), *Jak znaleźć się w kręgu edukacji ekologicznej?* Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej w Płocku, Płock 1998, s. 15.
- W przypadku czasopisma przypis powinien mieć następującą formę:
K. Denek, *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?* „Nowa Szkoła”, nr 6, s. 20.
- W przypadku gazety codziennej przypis powinien mieć następującą formę:
R. Siewiorek, *Ciało 2.0: tak zabijemy starość*, „Gazeta Wyborcza”, 26-27 stycznia 2013, s. 24.

- W przypadku dokumentów, przypis powinien mieć formę:
Ustawa z dnia 7 września 1991, *O systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 1991, nr 95, poz. 425.
- Jeśli w kolejnym przypisie chcemy się odnieść do tej samej publikacji należy zastosować, np.:
Tamże, s 12.
- Artykuł powinien zawierać na końcu bibliografię ułożoną w porządku alfabetycznym, np.
Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa 1997.
Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Bibliografia w pierwszej kolejności powinna zawierać wykaz monografii i druków zwartych, następnie być uzupełniona o zestawienie czasopism i stron www.
- W przypadku recenzowanego artykułu / publikacji należy podać nazwisko i imię autora recenzowanej książki, tytuł publikacji / książki, wydawnictwo, miejsce i rok wydania oraz liczbę stron.
- Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim oraz kilka słów kluczowych w języku polskim i angielskim zamieszczone na początku artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć krótką informację o autorze.

Procedura recenzowania

Zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.¹

1. Artykuły kierowane są do recenzji po wstępnej akceptacji zespołu redakcyjnego, który ocenia zgodność nadesłanych materiałów z profilem pisma, z wymaganiami redakcyjnymi oraz poprawnością warsztatu naukowego.
2. Każdy artykuł recenzowany jest przez dwóch recenzentów, w tym przynajmniej jeden z nich jest recenzentem zewnętrznym.
3. Recenzent i autor nie znają swoich tożsamości.
4. Nazwiska recenzentów poszczególnych artykułów nie są ujawniane.
5. W każdym numerze znajduje się wykaz recenzentów opiniujących artykuły w danym tomie.
6. Pełna lista recenzentów współpracujących z czasopismem jest zamieszczana na stronie internetowej czasopisma.
7. Recenzje wykonywane są na formularzu recenzyjnym, udostępnianym przez redakcję i musi kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
8. Recenzenci przekazują wypełnione formularze recenzji do Redakcji (drogą elektroniczną, pocztą lub bezpośrednio do Redakcji).
9. Recenzja ma charakter opiniodawczy. Redaktor naczelny podejmuje ostateczną decyzję o wydrukowaniu artykułu.

¹MNiSW, *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011

Formularz recenzji

artykułu zgłoszonego do publikacji w „Edukacji Otwartej”

Tytuł

artykułu:

Proszę ocenić artykuł w skali 0 – 3, gdzie „0” oznacza najgorsze, a „3” najlepsze spełnienie konkretnego kryterium przez oceniany tekst. W zależności od charakteru tekstu (teoretyczny, badawczy, biograficzny, itp.) można skorzystać z opcji „n.d.” (nie dotyczy).

L.p.	Kryterium	0	1	2	3	n.d.
1.	Naukowy charakter artykułu					
2.	Zgodność artykułu z profilem pisma					
3.	Zgodność tytuł artykułu z jego treścią					
4.	Wyraźna i logiczna struktura artykułu					
5.	Jasno określony cel/cele artykułu					
6.	Spełnienie określonych przez autora/autorów celów					
7.	Prawidłowo sporządzone przypisy					
8.	Prawidłowo sporządzona bibliografia					
9.	Prawidłowo sporządzone wykresy/tabele					
10.	Prawidłowo dobrany zakres literatury					
11.	Odpowiedni język artykułu					
12.	Odpowiednio przedstawione założenia metodologiczne					
13.	Zrozumiale przedstawione wyniki badań					
14.	Przedstawione wyczerpujące wnioski z analiz					
15.	Uwagi dodatkowe:					

Wniosek:

- € Proponuję przyjąć tekst do druku bez poprawek
- € Proponuję przyjąć tekst do druku po naniesieniu wskazanych wyżej niewielkich korekt
- € Proponuję dokonać w tekście niezbędnych, wskazanych wyżej większych korekt i przesłać go do ponownej recenzji
- € Proponuję odrzucić tekst, ponieważ nie kwalifikuje się do druku (uzasadnienie powyżej)

Imię i nazwisko recenzenta:

Tytuł/stopień naukowy:

Miejsce zatrudnienia:

Data otrzymania tekstu do recenzji: ____-____-_____

Data odesłania recenzji: ____-____-_____

.....

podpis

Zabezpieczenie oryginalności artykułów w „Edukacji Otwartej”

Redakcja „Edukacji Otwartej” stosuje zalecenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczące oryginalności artykułów zamieszczanych na jej łamach¹.

Nie będą akceptowane przejawy nierzetelności naukowej i naruszanie etyki polegające między innymi na:

- wymienianiu jako autora publikacji osoby, która nie uczestniczyła w jej powstaniu lub jej wkład był znikomy;
- podawaniu się jako autor pod tekstem opracowanym przez inną osobę;
- nieujawnianiu znaczenia roli osoby, która wniosła istotny wkład w powstanie publikacji;
- innych nie wymienionych przejawów nierzetelności naukowej.

W związku z tym zobowiązuje się autorów do:

- ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji;
- poinformowania, że artykuł nie był wcześniej opublikowany i jest oryginalną publikacją naukową oraz nie został złożony do druku w innym wydawnictwie i nie narusza praw autorskich, interesów prawnych i materialnych innych osób.

Ponadto zobowiązuje się autorów do:

- ujawniania informacji o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów;
- złożenia oświadczenia o oryginalności artykułu oraz przeniesienia praw autorskich i finansowych na Wydawcę – Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku.

¹ https://pbn.nauka.gov.pl/static/doc/wyjasnienie_dotyczace_ghostwriting.pdf
[dostęp: 20.12.2014 r.]