CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

DOBRO CZY POZORNE DOBRO?

GOOD OR APPARENT GOOD?

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Magdalena Parzyszek
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Parzyszek M. (2014), *Dobro czy pozorne dobro*? Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 7-12

Streszczenie: Każdy człowiek ma pragnienie odniesienia życiowego sukcesu oraz zdobycia uznania w oczach innych ludzi. Dążąc do tego zaczyna przyjmować wiele ról. Wykonując pracę nauczyciela staje się mentorem, tutorem czy coachem, a kończy na inkwizytorze, fałszywym proroku czy pochlebcy. Ilość prezentowanych modeli ukazuje, że ewaluowały one wraz z przyrostem wiedzy, postępem technologii, gromadzeniem i przetwarzaniem informacji. Tymczasem współczesnej szkole potrzebni są nauczyciele niosący prawdziwe dobro, a nie tylko pozorne. Nauczyciele posiadający kompetencje interpretacyjne związane z odniesieniem do otaczającego świata, samego siebie i drugiego człowieka, kompetencje moralne oraz kompetencje komunikacyjne.

Słowa kluczowe: nauczyciel, dobro, mentor, tutor, coach, inkwizytor, fałszywy prorok, pochlebca

Summary: Every human being yearns for a life success and recognition in the eyes of others. In pursuit of this goal people take on various roles. While working as a teacher he or she becomes a mentor, tutor or coach, and ends up becoming an inquisitor, false prophet or flatterer. The volume of presented models reveals the fact that they evaluated along with the increasing knowledge, technology advancement, gathering and processing information. Whilst, modern school needs teachers who carry with them the true good, and not the apparent one. Teachers with interpersonal competencies related to referring oneself and another person to the surrounding world, moral competencies and communication competencies.

Keywords: teacher, good, mentor, tutor, coach, inquisitor, false prophet, flatterer

Wstęp

Zawód czy powołanie? Rzemieślnik czy artysta? Kim był nauczyciel, kim jest i kim będzie w przyszłości? Te pytania niejednokrotnie zadają sobie nauczyciele, rodzice, wszyscy którym na sercu leży dobro drugiego człowieka.

Tradycje zawodu nauczyciela sięgają starożytności, kiedy to młody człowiek był określany jako „pais", „pajdos". Jego status społeczny wskazywał, że wymagał on „paidei", czyli umiejętnego prowadzenia, opieki i pomocy dorosłych. W kręgu kultury grecko – rzymskiej odpowiedzialnym za wychowanie był pejdagogos (niewolnik), którego zadaniem było wychowywać, nauczać.

W pierwotnym sensie pedagogika obejmowała zadania wychowawcze, które miały na celu wdrożenie chłopca do odpowiednich postaw, dobrych manier, grzecznego odnoszenia się do innych. Celem zaś wychowania było wyuczenie specyficznych umiejętności związanych z funkcjonowaniem w życiu codziennym.

Adres do korespondencji: Magdalena Parzyszek, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin,
e-mail: mparzyszek1@op.pl, tel. 81 445-41-01

W dobie zachwiania autorytetu nauczyciela czy biurokratyzacji szkoły zapomina się już o „pochodzeniu" pedagogiki, a zawód nauczyciela stał się wyjątkowo wymagający. Kim wobec tego jest nauczyciel dzisiaj? Profesjonalistą ze specjalistyczną wiedzą? Wychowawcą przekazującym zachowania i wartości? Przewodnikiem po edukacyjnych szlakach? Kimś będącym „dla" wychowanków?

Nauczyciel jest wartością na którą składa się doskonała i pełna formacja umysłowa i moralna, zdrowy sąd możliwie niezależny. Jest tym, który nie może ulegać modom, nastrojom, nie sprawdzonym doktrynom. Nauczycielstwo to powołanie, nie zawód. Wiele zawodów zawiodło, a nauczyciel zawieść nie może. Nauczycielstwo to święte posłannictwo, to apostolstwo świeckich, połączone z odpowiedzialnością przed Bogiem za dusze, za losy społeczeństwa, za losy narodu i jego wolność – nauczał kardynał Stefan Wyszyński (Wyszyński 1999).

Dobro czy pozorne dobro?

Na tym etapie rozważań warto zastanowić się czym jest dobro? Dlaczego ktoś jest dobrym, a nie złym nauczycielem?

Dobro w sensie ogólnym „to wszystko, co uważa się za wartościowe, pomyślne, pożyteczne oraz użyteczne dla osiągnięcia wyznaczonego celu; w aspekcie bytowym – wartość, doskonałość bytu; w aspekcie moralnym – działanie zgodne z normą moralności; w aspekcie gospodarczym – podstawa bytowa zaspokajająca materialne potrzeby człowieka; w aspekcie społecznym – wartości służące jednostce oraz społeczeństwu" (Kowalczyk 1979, s. 1373-1374).

Są różne rodzaje dobra. Można wymienić: bonum honestum – dobro właściwe, a tym jest ludzkie życie; bonum utile – dobro użyteczne, czyli narzędzia służące człowiekowi i bonum delectabile – dobro przyjemnościowe stanowiące kres władz poznawczych i pożądanych (Kiereś 2009).

Odnosząc przywołane wyżej treści do nauczycieli może chodzić o:

1. nauczycieli wartościowych pod względem moralnym;
2. nauczycieli, którzy będąc skutecznymi w działaniu uzyskują najwyższe rezultaty w swojej pracy;
3. nauczycieli, którzy są wartościowi pod względem moralnym i uzyskują najwyższe rezultaty w swojej pracy.

Tak więc nauczyciele, którzy mają dobrze wypełniać swoją rolę, muszą cechować się odpowiedzialną osobowością czyli nie tylko mieć dyspozycje do nauczania i wychowania, ale także motywację do pracy pedagogicznej oraz umiejętności i sprawności instrumentalne (Lejman 1985). Oni bowiem są tymi, którzy kierują procesem rozwojowym uczniów w szkole, oceniają ich postępy i stanowią dla nich wzór osobowy. Na płaszczyźnie osobowościowej nauczyciel powinien być otwarty na drugiego człowieka, chcący rozmawiać, nie bojący się zadawanych pytań, być życzliwym, sprawiedliwym, chcieć rozumieć drugiego człowieka, a przede wszystkim sam powinien być dobrym człowiekiem. Na płaszczyźnie wiedzy nauczyciel winien być merytorycznie bardzo dobrze przygotowany do swojej pracy oraz umieć ciekawie prowadzić własne zajęcia. Tak więc nauczyciel bierze na siebie za stopień własnej dojrzałości osobowej w sferze intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, kulturalnej, duchowo – religijnej oraz społecznej. W czym wyraża się owa odpowiedzialność? Pomocą będą tu rozważania ks. prof. Mariana Rusieckiego.

Odpowiedzialność nauczyciela za rozwój intelektualny wyraża się w aktywności intelektualnej i precyzyjności myślenia oraz w ustawicznym pogłębianiu świadomości. Myśląc wnikliwie ma umieć odróżnić prawdę od fałszu, mieć świadomość siebie oraz być krytycznym wobec siebie. Dlatego powinien:

1. „przez systematyczną i wytężoną pracę rozwijać: spostrzegawczość, dar obserwacji, żywą i twórczą wyobraźnię, pamięć, myślenie, intuicję, inteligencję, zakres i podzielność uwagi;
2. pogłębiać samodzielność, logiczność i przenikliwość własnej refleksji;
3. dbać o postawę racjonalną oraz krytyczną, w miarę obiektywną, otwartą naprawdę i rzeczowe argumenty za nią przemawiające, a nie kierować się gotowymi schematami, uprzedzeniami czy podejrzliwością;
4. systematycznie rozwijać swoje wyższe zainteresowania;
5. utrwalać własne poglądy i przekonania, dbać o klarowny i konsekwentnie przestrzegany światopogląd;
6. kształtować pozytywny obraz siebie, wciąż podnosić dobrą samoocenę;
7. odkrywać i rozwijać własne uzdolnienia;
8. pogłębiać postawę twórczą, bronić się <<przed szablonowością, rutyną i skostnieniem w pracy;
9. systematycznie poszerzać kompetencje zawodowe przez ustawiczne samokształcenie, zarówno w aspekcie teoretycznym jak i przez doskonalenie metod nauczania i wychowania, by stać się profesjonalistą;
10. powiększać znajomość wszelkich norm regulujących międzyludzkie relacje, gruntownie poznawać zasady deontologii nauczycielskiej;
11. zdawać sobie sprawę z tego, że jest postrzegany jako wzór wychowawczy" (Rusiecki 2004, s. 7-8).

Odpowiedzialność w sferze moralnej odnosi się do wrażliwości sumienia będącego strażnikiem prawidłowej oceny własnych czynów. W związku z tym nauczyciel powinien:

1. „pilnie troszczyć się o własne sumienie, kierować się nim jako instancją wiążącą. To czyni go autentycznym, wiarygodnym i budzi do niego pełne zaufania;
2. wnikliwie poznawać normy moralne i konsekwentnie przestrzegać je w swoim życiu, nigdy nie rozmijać się z prawdą oraz dobrem;
3. realizować właściwie pojętą wolność wewnętrzną, rozumianą zarówno negatywnie jako brak zniewoleń i uzależnień, a także widzianą pozytywnie jako pełne otwarcie się wartości wyższe: dobro, miłość, sprawiedliwość, piękno;
4. prowadzić uporządkowany tryb życia, być wymagającym wobec siebie, opanowywać własne słabości, starać się o silną wolę;
5. utrwalać w sobie hierarchię wartości, konsekwentnie je przestrzegać;
6. rozwijać podstawowe sprawności moralne, takie jak punktualność, szczerość, uczciwość, pracowitość, obowiązkowość, roztropność, dzielność, sprawiedliwość, wyrozumiałość, ofiarność, zrównoważenie, opanowanie, wrażliwość na krzywdę, gotowość niesienia pomocy potrzebującym, itp.;
7. pogłębiać postawę wyważonego optymizmu wychowawczego, żyć nadzieją zwycięstwa nad fałszem, miłości nad nienawiścią, itp.;
8. nie zrażać się trudnościami w pracy dydaktyczno - wychowawczej;
9. działać w granicach kompetencji nauki. Nie przekazywać treści niesprawdzonych, hipotetycznych czy interpretacji jednostronnych, jako pewników. Mieć świadomość, że nauka jest wolna, a wciągnięta w służbę jakiejkolwiek ideologii przekreśla samą siebie;

10. realizować siebie poprzez bezinteresowną służbę drugiemu człowiekowi;
11. oddawać się z prawdziwą miłością wszystkiemu, co wykonuje. Ma zatem w pełni wykorzystywać zarówno dany mu czas, jak i wszystkie swoje możliwości;
12. konsekwentnie dążyć do nauczycielskiego ideału przez ustawiczną pracę nad sobą – samodoskonalenie, tzn. planowanie dalszego rozwoju, wierne realizowane podjętych postanowień, korygowanie i naprawianie zaistniałych potknięć oraz kolejne zobowiązanie się do czegoś lepszego" (Rusiecki 2004, s. 8).

Odpowiedzialność w sferze emocjonalnej wydaje się być najtrudniejszą w zawodzie nauczyciela. Chodzi bowiem o to, aby umiał reagować spokojnie na wszelkie przeciwności. Drogą do wewnętrznej równowagi jest:

1. „usilne staranie o rozwój uczuć wyższych, takich jak radość, wdzięczność, optymizm, nadzieja, życzliwość, przyjaźń itd.;
2. unikanie napięć, a gdy się pojawią – przeczekanie wzburzenia, reagowanie po namyśle lub powstrzymywanie się od działania;
3. zrozumienie sensu wyłączenia się z walki;
4. zachowanie krytycznej i wymagającej postawy wobec siebie, kontrolowanie swoich reakcji;
5. zdobywanie umiejętności wewnętrznego wyciszania napięć za pomocą czynności relaksacyjnych (…);
6. preferowanie rozwiązania nabrzmiałych problemów za pomocą autoperswazji, czy zwierzenia się komuś roztropnemu;
7. zdecydowane dystansowanie się do emocji negatywnych, takich jak zazdrość, gniew, wszelkie uprzedzenia, nieufność, niechęć, nienawiść itp.
8. przebaczania i całkowite darowanie wszelkich uraz, wytrwałe leczenie wszelkich zranień, by nie dopuścić do spirali agresji" (Rusiecki 2004, s. 8).

Odpowiedzialność za rozwój kultury duchowej zobowiązuje do pamięci o własnej godności, o pogłębianiu harmonii osobowej oraz wypływającej z niej misji. Nauczyciel zatroskany o osobistą kulturę duchową powinien:

1. „rozwijać w sobie potrzeby wyższe, a jeżeli jest wierzący – także religijne;
2. być wciąż otwartym na samorealizację w aspekcie celu ostatecznego, ziemskiego (pełnia człowieczeństwa) bądź nadprzyrodzonego (wewnętrzne zjednoczenie z Bogiem);
3. poddawać się nobilitującemu wpływowi wartości duchowych przez kontemplację prawdy, fascynację dobrem (miłością) i pięknem oraz przez wartości nadprzyrodzone; łaskę, cnoty teologiczne: wiarę, nadzieję, miłość, dary Ducha Świętego, życie sakramentalne;
4. wypracować w sobie trwałą równowagę duchową i dobrze umotywowane poczucie bezpieczeństwa (…)" (Rusiecki 2004, s. 9).

Odpowiedzialność w sferze społeczno – zawodowej odnosi się do zaangażowania w sprawy społeczne, otwartość na innych, sumienność, wytrwałość, dobro wspólne. Aby wypełnić te zadania nauczyciel jest zobowiązany:

1. „rozwijać w sobie umiejętność prowadzenia dialogu (…);
2. troszczyć się o dobrą komunikację międzyludzką;
3. dbać o własny autorytet (…);
4. starać się o dobrą opinię w oczach uczniów przez wzorowe wypełnianie swoich obowiązków (…);
5. pogłębiać w sobie zdolność sugestywnego oddziaływania na dzieci i młodzież;
6. starannie przygotowywać się do lekcji;
7. uwspółcześniać treści programowe;
8. modernizować i urozmaicać metody i środki dydaktyczne (…);
9. troszczyć się o awans zawodowy przez podnoszenie własnych kwalifikacji (…);
10. imponować uczniom postawą zdystansowaną do dóbr konsumpcyjnych (…);
11. dbać o godność i powagę zawodu nauczyciela, cenić jego dobre imię, nie pozwolić osłabić etosu zawodowego (…);
12. być mistrzem nie tylko w dziedzinie wiedzy, którą przekazuje, ale także w mądrościom odkrywaniu sensu życia (…);
13. świadczyć całym swoim życiem o tym, czego naucza (…)" (Rusiecki 2004, s. 9).

Prowadzone przez Andrzeja Janowskiego badania ujawniły cechy charakteru i osobowości, które są oczekiwane społecznie w zawodzie nauczyciela. Autor zaliczył do nich:

1. większą niż u innych potrzebę pracy z ludźmi, a nie z przedmiotami;
2. większe zainteresowanie stosunkami międzyludzkimi;
3. większe zainteresowanie społeczne i uspołecznienie;
4. większe poczucie odpowiedzialności;
5. większą samokontrolę;
6. ścisłe trzymanie się przyjętych konwencji;
7. skłonność do konformizmu wobec norm społecznych;
8. większe tendencje do konserwatyzmu (Janowski 1998).

Jaki wobec tego powinien być człowiek chcący zostać dobrym nauczycielem? Czy wystarczy tylko ukończyć stosowne studia?

Osoba przygotowująca się do zawodu nauczyciela musi być pewna, a więc musi wiedzieć na pewno, że chce być dla swoich uczniów, że będzie odpowiednim przewodnikiem po ścieżkach wiedzy, że podoła tak poważnym zadaniom.

Musi być do tego przekonana. A więc ma wiedzieć nie tylko czego ma nauczać, ale po co uczy. Nie wystarczy tu samo posiadanie wiedzy, konieczna jest także świadomość, w jaki sposób wiedza którą przekaże, wpłynie na przyszłe życie uczniów.

Nauczyciel powinien być lojalny wobec samego siebie, uczniów i szkoły. Nie może szkoły uważać za ring na którym walczy z uczniami. Ma tak pokierować ich rozwojem, aby ci zrozumieli własne szanse i wiedzieli co mają do zrobienia.

Kolejną cechą dobrego nauczyciela jest przestrzeganie zasad. Najpierw muszą być one wspólnie ustalone z wychowankami, potem wspólnie przestrzegane. Ale samo ustalenie zasad jest tylko formą, która winna być wypełniona treścią. Tak się stanie jeśli nauczyciel i wychowankowie będą mieć możliwość praktycznego i konsekwentnego ich stosowania.

Nauczyciel powinien wiedzieć, że nie tylko uczeń ma się uczyć, ale on także. A więc troska o doskonalenie własnego warsztatu pracy i o stały rozwój.

Inną cechę, bardzo trudną, jest zgoda na kontrolę nad sobą. Sam system szkolny kojarzy się z nieustającą kontrolą. Dobrze przeprowadzona kontrola ma na celu analizę mocnych i słabych stron kontrolowanego co pozwala na wzmocnienie mocnych stron pracy ucznia i nauczyciela.

Wreszcie nauczyciel ma być tą osobą, na której można polegać. On ma kształtować przyszłe pokolenia, powodować rozwój uczniów, przygotowywać ich do dorosłego życia, a nie tylko przekazywać wiedzę. Dlatego nauczyciel nie może zawieść (Kordziński 1997).

Aby wypełnić tak wielkie powołanie trzeba zrozumieć, że obowiązkiem nauczyciela jest objawiać miłość i promieniować dobrem, owocować prawdą i miłością, pamiętać o godności człowieczeństwa (Wyszyński 1990). Nie wystarczą tzw. „miłe" metody wychowania postulujące wychowanie bez stresu. Ma być ono mądre i skuteczne motywowane miłością.

Dzisiejszej szkole potrzebny jest nauczyciel mądry, krytyczny, który zmobilizuje do samodzielności, wzmocni ambicje i okaże się efektywnym.

Richard Arends wskazał na cztery cechy efektywnego nauczyciela:

1. efektywni nauczyciele posiadają zasób wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania;
2. efektywni nauczyciele dysponują najlepszymi sposobami postępowania pedagogicznego;
3. efektywni nauczyciele wykazują postawy i umiejętności niezbędne dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów;
4. efektywni nauczyciele pojmują naukę jako proces ustawiczny (Arends 1998).

Nauczyciel niosący dobro powinien posiadać kompetencje interpretacyjne rozumiane jako sposób odnoszenia się do świata, a więc do innych ludzi i do samego siebie. Kompetencje moralne, a więc umiejętność refleksji moralnej nad słusznością własnego postępowania, tak aby dochować wierności sobie i własnym ideałom, a jednocześnie nie ograniczać innych w ich prawach wyboru własnej drogi oraz kompetencje komunikacyjne czyli zdolność dialogowania z samym sobą i innymi (Kwaśnica 2004).

Prezentując taki wachlarz wartości, każdy nauczyciel wpływa na zachowanie uczniów, na ich sposób myślenia, wartościowania i działania. Pomaga poszukiwać wiedzy i prawdy, prowadzi w kierunku jej zdobywania i odnajdywania. Oprócz rzetelnej wiedzy powinien kochać ludzi i mieć łatwość nawiązywania kontaktów wtedy poprowadzi człowieka do pełni rozwoju, poprowadzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, mądrze doradzi lub odradzi, zatroszczy się o to, aby każdy człowiek był sprawcą własnego losu. Przekazując wiedzę i wychowując wraz z rodzicami współodpowiada za integralny rozwój osobowy wychowanków. Na nim spoczywa obowiązek wiary w skuteczność wychowania, wymagania na miarę możliwości uczniów, dbałości o dobry kontakt ze wszystkimi uczniami, odkrywania talentów uczniów, walki o każdego ucznia szczególnie w sytuacji zagrożenia, pogłębianie w uczniach poczucia godności , nauki myślenia logicznego, budzenia ciekawości badawczej, kształtowania zainteresowań, sztuki hierarchizowania wartości, wdrażania do dyscypliny, aktywności, współdziałania, systematyczności, dokonywania ważnych wyborów życiowych, uczyć szacunku do życia (Rusiecki 2004).

We współczesnej pedeutologii nie ma jednego modelu nauczyciela. Ewaluował on wraz z przyrostem wiedzy, postępu technologii, gromadzenia i przetwarzania informacji. Jedni widzą w tych procesach możliwość rozwoju, inni zagrożenia. Współczesny świat ze swoimi zmianami społecznymi, cywilizacyjnymi, geograficznymi, politycznymi, technicznymi, naukowymi wymusza wręcz bardziej efektywne edukowanie człowieka.

Oczekiwania wobec nauczyciela w XXI wieku są bardzo wysokie. Ma to być człowiek twórczy, optymistycznie nastawiony do wszelkich inicjatyw, doskonały dydaktyk o głębokiej wiedzy.

Czy tacy są nauczyciele? Czy ich działania są rzeczywiści dobre czy tylko pozornie dobre?

Współczesne czasy wprowadziły dotąd nieznane modele nauczyciela. Jest on mentorem, tutorem czy coachem, inkwizytorem, fałszywym prorokiem czy pochlebcą.

Nauczyciele nosicielami dobra

Nauczyciel - mentor wywiera duży wpływ na rozwój osoby. Uważany jest za wzór do naśladowania. Pomaga on uczniowi w pogłębianiu wiedzy; przygotowuje ucznia do samodzielności, do kierowania własnym rozwojem; formułuje pytania; tworzy warunki do wzajemnego uczenia się; buduje kontakt, wyznacza kierunek działań, prowadzi do doskonałości. Pojęciem mentoring określa się także zindywidualizowany proces uczenia się zachodzący w relacji mistrz – uczeń.

Nauczyciel - tutor to opiekun, wychowawca, osoba kierująca pracą uczniów, która tworzy warunki do samodzielności oraz do indywidualnego i grupowego rozwiązywania problemów. Jest blisko własnych wychowanków, słucha ich i proponuje kierunek działania.

Nauczyciel - coach to osobisty trener, mentor, psycholog. Wspiera uczniów w procesie planowania, wykorzystywania własnych doświadczeń i możliwości, wzmacnia ich motywację do osiągnięcia celów kształcenia, stawia wymagania, doskonali umiejętności oraz wzmacnia proces rozwoju swoim podopiecznym.

Nauczyciele nosicielami pozornego dobra

Adolf Guggenbuhl - Creig przypisuje nauczycielom wchodzenie w różne role mające odzwierciedlenie we współczesności. Określa ich mianem inkwizytorów, fałszywych proroków i pochlebców (Guggenbuhl - Creig 1982).

Nauczyciel – „inkwizytor" – to ktoś, kto bada i śledzi. Jest on przekonany o własnej słuszności. W odniesieniu do własnego systemu wartości wie, co dla kogo jest dobre, a co złe.

Według filozofii oświecenia, która zadomowiła się we współczesności, ludzie powinni być rozumni, powinni odpowiednio rozwijać się tak, aby dobrze funkcjonować w życiu społecznym i prywatnym. Powinni dążyć do samorealizacji tak, aby wykorzystać cały swój potencjał. Uczeń ma się tak rozwijać, aby osiągnąć dojrzałość. Nieprzystosowanie społeczne jest niepożądane. Dlatego pedagodzy powinni dołożyć wszelkich starań, aby im przeciwdziałać. Kierując się dobrymi intencjami np. pozbawiają praw rodzicielskich rodziców dysfunkcyjnych. „Delegują" dzieci do Domów Dziecka czy nakłaniają do oddania chorych dzieci do domów opieki społecznej.

Nauczyciel – „fałszywy prorok" – ten, który upomina, pokazuje drogę, jaką należy podążać. Wreszcie ten, który wszystko wie i ze wszystkim sobie poradzi. Od nauczycieli bardzo często wymaga się, aby zaradzili wszelkim nieszczęściom. A przecież człowiek tego nie potrafi. Brak tej świadomości czy naciski otoczenia prowadzą do przyjęcia roli fałszywego proroka.

Nauczyciel – „pochlebca". W obliczu bardzo trudnych sytuacji, agresywnych zachowań uczniów, nauczyciel zamiast nazywać rzecz po imieniu, upominać, bojąc się utracić sympatię uczniów czy pozorny na nich wpływ określa ich postępowanie jako nieetyczne i niehumanitarne. Praca z drugim człowiekiem jest nie tylko trudna, ale i odpowiedzialna. Trudno jest aprobować człowieka, dezaprobując jego czyn. Wymaga to wysiłku. Ale czy nie warto go podjąć? Nieuczciwość czy sprzeniewierzanie się prawdzie nie sprzyja rozwojowi ucznia i jego wzrastaniu. Czasy „bezstresowego wychowania" zbierają swoje żniwo. Zwracają się przeciwko nauczycielom, którzy coraz częściej stają się ofiarami agresji i przemocy ze strony uczniów. Wyrosłe w ten sposób problemy nie dotyczą już pojedynczych osób, ale stały się problemami całego systemu wychowania i systemu edukacji.

Liberalizm przyniósł żniwo w postaci negatywnych zachowań uczniów, ich samowoli, arogancji, braku odpowiedzialności, postawy roszczeniowej. Nauczyciel stał się odpowiedzialny za wszystko, uczeń za nic. I w tym miejscu warto postawić pytanie czym w dzisiejszych czasach dysponuje nauczyciel? Wiedzą, doświadczeniem, odpowiednim podejściem do uczniów. Jak położyć kres czasom „wychowawczego luzu"?

Wyjściem z tak trudnej sytuacji jest wprowadzenie pojęcia „dwubiegunowego archetypu". Przywołana przez A. Guggenbuhla – Creiga koncepcja jest już znana w psychologii i pochodzi od C. G. Junga. Przez archetyp rozumie on symbole wrodzone tkwiące w zbiorowej podświadomości psychiki ludzkiej. Archetypy to praobrazy ważnych dla życia ludzkiego faktów i osób znaczących jak ojciec, matka, syn, Bóg itd. Wypełnione uczuciami i dążeniami archetypy mobilizują człowieka do działania. Istnieją w życiu każdej osoby i są czynnikami normatywnymi wpływającymi na ukształtowanie struktur światopoglądowych (Zdybicka 1973).

Pojęcie archetypu odnosi A. Guggenbuhl – Creig do nauczycieli. Relacja nauczyciel – uczeń jest pełna wewnętrznego napięcia między dorosłym, ukształtowanym człowiekiem, a młodym i nieukształtowanym uczniem. W ludziach dorosłych też trzeba odszukiwać dziecko ciekawe świata, odkrywające, zachwycające się nowością, otwarte na nowe i często nieznane. Jeśli nauczyciel nie rozstanie się ze swoją rutyną, automatyzmem w przekazywaniu schematycznej wiedzy, traktowaniem uczniów jak rywali z którymi trzeba walczyć (inkwizytor), schlebianiem byleby tylko mieć „święty" spokój (pochlebca) czy poszukiwaniem recepty na wszystko (fałszywy prorok) doprowadzi sam siebie i powierzonego sobie ucznia do zagubienia i dezorientacji.

Pośród gąszczu różnych ról, które przyszło odgrywać nauczycielom jaką drogę obiorą ci, którzy mają doskonalić powierzone sobie umysły uczniów? Czy nadal, jak widział to Jan Władysław Dawid piszący o duszy nauczycielstwa, będą miały znaczenie osobowość i wiedza fachowa oraz pedagogiczna nauczyciela? „Gdyby trzeba było wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i technikę wychowania, ale któremu obca jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej stron takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich – swoją ogarnia i jak swoją kocha; gdyby trzeba było wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględne oddać by należało temu drugiemu. Ale wybierać nie trzeba, nie ma tu: albo – albo. Przeciwnie, nauczyciel, który rozwinięte w sobie życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości" (Dawid 1961).

Doskonały nauczyciel to mistrz towarzyszący podopiecznemu. Podążający krok za nim. Prowadzący ku wyznaczonemu celowi. Prowadzący drogą, którą sam wcześniej odnalazł.

Dziś natomiast proponuje się nauczycielom asystentów czyli kogo? Kogoś, kto będzie posiadał takie wykształcenie, jak każdy nauczyciel. Różnica będzie dotyczyła formy zatrudnienia. Asystent nauczyciela zostanie zatrudniony w oparciu o Kodeks Pracy, a nie Kartę Nauczyciela.

Nowelizacja Ustawy o Systemie Oświaty została zgłoszona jako projekt poselski, a nie projekt rządowy. To pozwala uniknąć przeprowadzenia konsultacji społecznych. Przywołany projekt przewiduje utworzenie nowej kategorii pracowników nazywanych asystentami nauczycieli. Ich kwalifika-

cje będą takie same jak kwalifikacje nauczycieli, ale różne prawa. Zatrudnienie asystentów nauczycieli w oparciu o Kodeks Pracy, a nie o Kartę Nauczyciela daje asystentom gorszy status zawodowy, wiąże się z mniejszą ochronę prawną i mniejszymi gwarancjami. Na mocy tej ustawy asystent będzie mógł we wszystkim zastępować nauczyciela.

Podsumowanie i wnioski

Polska szkoła chcąc sprostać wymogom europejskim, musi mieć dzisiaj takiego nauczyciela, który pomoże młodym ludziom krytycznie postrzegać rzeczywistość, w odkrywaniu , interpretowaniu, analizowaniu i nazywaniu tego, co nowe. Dziś potrzebna jest szkoła dialogu i partnerstwa, dbająca o rozwój każdego ucznia. W niej swe powołanie mają realizować nauczyciele rozumiejący zachodzące zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze, wrażliwi na dokonujące się przemiany w osobowości wychowanków, w ich postawach, wartościach, potrzebach i motywach. Potrzebni są nauczyciele dokonujący ustawicznej refleksji nad własnymi poczynaniami edukacyjnymi i wykorzystujący ją do doskonalenia pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nauczyciele, którzy poprowadzą człowieka do pełni rozwoju, którzy poprowadzą wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, którzy umieją mądrze doradzić lub odradzić, którzy troszczą się o to, aby inni ludzie byli samodzielnymi jednostkami, sprawcami własnego losu i wartościowymi obywatelami. Nauczyciele, którzy będą „przy" wychowanku i „dla" wychowanka. Tacy, którzy niekoniecznie będą dużo robić, ale będą towarzyszyć. Towarzysząc – dadzą nadzieję na poszukiwanie tego, co wartościowe przyczyniając się do pełnego rozwoju człowieczeństwa. Którzy będą opierać wychowanie na miłości do drugiego człowieka. W gąszczu bezideowości i wkradającym się bezsensie ukażą sens mający silny fundament. To pozwoli wychowankom zachować wewnętrzną wolność, wyzwolić pozytywną energię.

Literatura:

1. Arends R. (1998), *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
2. Dawid J.W. (1961), *O duszy nauczycielstwa*, Lublin.
3. Guggenbuhl – Creig A. (1982), *Power in the Helping Professions*, Dallas.
4. Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
5. Kiereś B. (2009), *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice w teorii wychowania*, Fundacja Servire Veritati, Lublin.
6. Kordziński J. (1997), *Karta etyczna nauczyciela*, „Wychowawca" nr 12, s. 28-30.
7. Kowalczyk S. (1979), *Dobro*, W: *Encyklopedia Katolicka*, t. 3, kol. 1373 – 1374, TN KUL, Lublin.
8. Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291-320.
9. Lejman M. (1985), *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
10. Rusiecki M. (2004), *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela,* „Wychowawca" nr 10, s. 7-11.
11. Wyszyński S. (1990), *Nauczanie społeczne 1946-1981*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa.
12. Wyszyński S. (1999), *Dzieła zebrane*, t. III, Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo, Warszawa.
13. Zdybicka Z. (1973), *Archetyp,* W: *Encyklopedia Katolicka*, kol. 868, TN KUL, Lublin.

VALUE ORIENTATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER-EDUCATORS

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW ZORIENTOWANE NA WARTOŚCI

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Raisa Prima
Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku

Prima R. (2014), *Value orientations in professional training of teacher-educators*. Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 13-15

Summary: The intention of the author is to highlight the value of some aspects of scientific and organizational support advocated by the axiological orientation in the training of future teachers- educators; a paradigm which presently constitutes a leading educational strategy. Much attention is devoted to the analysis of the paradigm's theoretical and methodological foundations through the disclosure of the substantive nature of its dominant concepts, i.e. "value", "axiosphere personality" and "principles of axiological approach", which are essential in training future teachers-educators. The basis of axiological priorities that support active stimulation in the professional and pedagogical preparation of present teacher-educators is the system of principles: the principle of the value-based orientations in interiorization reflecting the theory of ideas of pedagogical axiology; the principle of humanistic orientation of professional preparation, the value-targeted attitude towards professional activity accumulating the realization of the axiological approach in professional preparation of future teacher-educators; and the principle of interdisciplinarity as the reflection of general pedagogical principles of professional preparation.

Keywords: values, an axiological approach, the future teacher-educator, professional training

Streszczenie: Zamierzeniem autora artykułu jest zwrócenie uwagi na kilka aspektów naukowych i organizacyjnych orientacji aksjologicznej w kształceniu przyszłych nauczycieli-wychowawców; paradygmatu, który stanowi obecnie wiodącą strategię edukacyjną. Tekst skupia się na analizie podstaw teoretycznych i metodologicznych danej strategii poprzez określenie jej dominujących koncepcji semantycznych, tj. „wartość", „aksjosfera osobowości" oraz „zasada aksjologicznego podejścia do kształcenia przyszłych nauczycieli-wychowawców". Podstawą stosowania priorytetów aksjologicznych, które aktywnie promują kształcenie zawodowe i edukacyjne współczesnego pedagoga, jest system następujących reguł: zasada internalizacji orientacji wartości, która odzwierciedla ideę nauczania teorii wartości; zasada humanistycznej orientacji kształcenia zawodowego, która określa pożądany stosunek do zawodu i realizuje podejście aksjologiczne w szkoleniu przyszłego nauczyciela-wychowawcy oraz zasada interdyscyplinarności, odzwierciedlająca ogólne zasady szkolenia pedagogicznego.

Słowa kluczowe: wartości, podejście aksjologiczne, nauczyciel-wychowawca przyszłości, szkolenie zawodowe

Introduction

The development of the national system of education is associated primarily with the reform process of teacher training that motivates socio-pedagogical orientations in the Ukrainian higher education. It is focused on the formation of intellectual potential of the nation and the holistic development of the individual as the highest societal value. Thus, one of the major trends of the national educational strategy presently is to move to the value paradigm. This model appeals to those education institutions which share with their pupils some common principles, i.e. teach them national and world culture and their values. This attitude calls for the introduction of value orientation in higher pedagogical education, greater attention to the personality of the future specialist, his/her axiosphere, as well as ideological position and value-based guidelines. Consequently, such a model necessitates new approaches to training teacher-educator.

Research done by Z. Ravkin (1996), V. Slastenyn (2003) and others shows a strong interest among scholars in the problem of teachers' professional axiological training that would identify value-based priorities in the current educational process in higher pedagogical schools. According to researchers Ye. Bondarevska (1999), V. Kryzhko (2005) and many more specialists, a value-based orientation in professional training of future teachers is the axiological approach which provides a "philosophical - pedagogical strategy" that shows how to develop a professional use of educational resources for personal development and which is designed to enhance education prospects (in Kryzhko, 2005, p. 213). In the light of the above, it is believed that the present system requires a thorough study in order to implement the particular approach to training students, including future teachers of preschools and elementary

Adres do korespondencji: Raisa Prima, Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki,
Prosp. Voli 13, 43025 Łuck, Ukraina,
e-mail: primar@ukr.net, tel. +380667008344

schools. Thus, the purpose of the article is to analyze the scientific and organizational support of the value-based approach in training teachers-educators.

The value-based approach in education

To address the problem of scientific and organizational support in the value-based approach to training future teachers-educators, it is assumed that it would be appropriate to first turn to the analysis of its theoretical and methodological foundations; namely the interpretation of the dominant concepts, i.e. "value", "axiosphere personality" as well as "principles", which best outline the required aspects of the study.

The first remark to be made is the one that refers to "value", which can be defined as "something that has a material or spiritual value; importance of something" (Ivchenko, 2006, p. 516). In the context of the research, it seems that S. Rubinstein's idea determining that "value - this is not what you pay for, and that for which we live" is constructive (1976, p. 32). It seems valid as it is generally understood that people live for the most valuable in their life – children. The leading values associated with their upbringing are the personal values that make up the core of value system of the teachers-tutors relationship. These include spiritual phenomena that have personal meanings capable of guiding human behavior, leading to the formation of life and professional guidelines.

It is worth noting that the priority values in modern education consider national values "as a kind of derivative of human and national spiritual and material values of a particular society and nation" (Ravkin, 1996, pp. 6-7). However, as rightly noted by Ya. Turovskoy (1996, p. 31), values become national values in education only when they do not allow pitting one child against another, when they teach each of them to understand the national feelings of the other, to see the grandeur and historical significance of the contribution of each person in the cultural and spiritual development of the nation. By emphasizing that, it can be assumed that values become dominant educational values if they are well defined and chosen. Only then are they able to help create a system of axiological priorities which actively promote vocational and educational training of the modern educator.

In the light of the above, it seems natural to clarify the theoretical understanding of the value principles as a basis for the provision of such priorities. It is believed that V. Zahvyazynskyy's principle (2005, p. 74) can be regarded as a landmark in the approach. It recommends a transformation of the pedagogical system towards the one that promotes achieving harmony in education based on all "principles" of the pedagogical process.

From such a position, it appears necessary to distinguish, in particular, the principles of the following subsystems in the value-based approach to training teachers:

- The principle of internalization of values, which reflects the idea of teaching the theory of values (V. Kryzhko, 2005; V. Slastenyn, 2003), the essence of which is determined by the specific educational activities, their social role and personality-transformation capabilities;
- The principle of humanistic orientation of professional training, which promotes value-based attitude in the professional activity and implementation of the axiological approach in the training of future teachers-educators;
- The principle of interdisciplinarity, which functions as a reflection of general principles of training.

The above mentioned principles need some further characterization. As for the nature of the principle of internalization of value orientations of future teachers-educators, it is the one that bases on the scientific concept of "internalization" (from Lat. Interior - internal). It points to a psychological transition from the outer to the inner (Vygotsky, 1991, p. 479). However, as Astashova, (2001, p. 498) indicates, this is not an easy transition. It requires an inward conscious planning that finally allows to fill the educational sphere with the spiritual, intellectual and social content of professional values and, at the same time, to create the value-targeted base for the formation of the individual axiosphere. Furthermore, it should be noted the individual axiosphere is supposed to follow the teacher-educator's system of vocational and educational value orientations that characterize the world's trends and identify the character of pedagogical activity. This may include: ideals and beliefs towards oneself and others that are connected with the realization of professional goals and means necessary for their constructive achievements.

According to N. Astashova (2001), V. Kryzhko (2005), a fruitful learning and teacher adoption of humanistic teaching values in education constitute major ideals, norms and guidelines that integrate human values and national priorities. However, in order for them to become national priorities, it is necessary to "live" and "experience", to defend and affirm the defined values in any socially useful, productive and creative activity in the vocational and educational training (Astashova, 2001, p. 498). It is because the values that are mastered, and recognized in one's emotional sphere and individual activity may directly affect the professional formation and development of pedagogical skills of the future teacher educator.

The principle of humanistic orientation of professional training involves a creation of personal developmental environment for public, social, moral and professional development of the future teacher-educator. This requires forming one's humanistic worldview based on universal values of humanity, including among others such concept as love, kindness, justice, freedom of thought and spirit (V. Kryzhko, 2005).

Besides, Ye. Bondarevska (1999), Z. Ravkin (1996) and V. Slastenyn (2003) believe that the principle of humanistic orientation in its relation to man as the highest value in social life refers not only to an

individual's creativity and development, but also to the functioning of the person as a citizen. Furthermore, it is significant that the professional development of an individual covers personal growth, manifested in one's intellectual and moral freedom, personal autonomy, professional self-improvement and self-realization, self-creative identity and spiritual potential. In addition, the humanistic orientation in vocational education of future teachers promotes the value orientation and guidance for any child, which is essential in the context of the investigated issue.

With regard to the principle of value-based attitude towards professional activity, it may be said that this principle best reflects the educational ideas of pedagogical axiology. It must be noted that it implies an inward value-targeted position of one's personality, which acts as a guidance for one's actions (Slastenyn, 2003, p. 187). This attitude is based on the existing system of value orientations of the future teacher-educator, his/her axiosphere, the formation of which, in turn, is inextricably linked to the personal development of the future specialist in pre-school education. Thus, the higher level of spiritual development of man, the more the person is guided in his/her professional and pedagogical activity. It should be noted that the system of value orientations determines the orientation of the individual. It becomes a system that accumulates purposes for which the person operates, their motives, behavior, subjective attitude to different aspects of educational reality. This may suggest that the realization of the above principle generally focuses on the formation of the axiological orientation of the future teacher-educator.

The principle of interdisciplinarity involves providing value-based approach to training future specialists in pre-school education which uses humanistic potential of school subjects within the educational process of higher schools. Thus, for example, the theoretical basis for the formation of professional and educational value-based orientations is first of all philosophy, i.e. the theory about the nature of values, theory of knowledge and art, theory of personality, etc. Besides, the other areas that provide knowledge about values within related disciplines are: ethics, aesthetics, religion, culture as well as psychological and pedagogical knowledge. The use of humanistic potential of each of these disciplines may lead to the purposeful formation of valuable expertise and axiosphere of the future teacher-educator in general (Slastenyn, 2003).

In addition, in order to implement the principle of interdisciplinarity in the line with the investigated issue, the system "Beginning" has been created in vocational education. It attracts students to a systematic method of thinking in which they develop the ability to synthesize knowledge from various educational fields. Further, it encourages their professional self-realization, self-education and creativity.

Conclusions

In short, it may be said that the current interest in the issue of values in education is due to an increasing understanding that positive changes in the society are indirectly dependent on similar changes in the system of vocational education, where the main criterion should be a professional preparation of teachers who understand the realities of the modern world and the priority of universal values. Such a specialist training should automatically involve kindergarten and elementary school teachers.

References:

1. Astashova N. (2001), *Aksyolohycheskoe obrazovanye sovremennoho uchytelya: metodolohyya, kontseptsyya, modely y tekhnolohyya razvytyya* w: Astashova N. (red.), *Obshchaya pedahohyka, ystoryya pedahohyky y obrazovanyya*, Bryansk.
2. Bondarevskaya E. (1999), *Pedahohyka v humanystycheskykh teoryyakh y systemakh vospytanyya*, w: Bondarevskaya E, Kul'nevych S. (red.), Uchytel, Rostov n/Donu.
3. Ivchenko A. (2006), *Tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy*, Folio, Kharkiv.
4. Kryzhko V. (2005), *Antolohiya aksiolohichnoyi paradyhmy upravlinnya osvitoyu*, Osvita Ukrayiny, Kijew.
5. Ravkyn Z. (1996). *Natsyonalnie tsennosty obrazovanyya kak oryentiry razvytyya otechestvennoy pedahohycheskoy aksyolohyy (ydey y polozhenyya k razrabotke kontseptsyy yssledovanyya)*, W: Z.Y. Ravkyn, V.H. Pryanykova (red), *Natsyonalnie tsennosty obrazovanyya: ystoryya y sovremennost: YTOP RAO*, Moskwa, pp. 6 –7.
6. Rubynshteyn S. (1976), *Chelovek y myr. Problemi obshchey psykholohy*, Pedahohyka, Moskwa, pp. 253 –381.
7. Slastenyn V. (2003), *Vvedenye v pedahohycheskuyu aksyolohyyu*, w: Slastenyn V, Chyzhakova H. (red.), *Ucheb. posobye dlya vuzov*, Akademyya, Moskwa.
8. Turovskoy Ya. (1996), *Problema natsyonalnih tsennostey v obrazovanyy na urovne mezhlychnostnih otnoshenyy*, w: Z. Ravkyna (red.), *Natsyonalnie tsennosty obrazovanyya: istoriya y sovremennost'*, YTOP RAO, Kijew.
9. Vigotskyy L. (1991), *Pedahohycheskaya psykholohyya*, Pedahohyka, Moskwa.
10. Zahvyazynskyy V. (2005), *Praktycheskaya metodolohyya pedahohycheskoho poyska*, Lehyon-Hrupp, Tyumen.

NAUCZYCIEL I UCZEŃ WOBEC WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI MEDIALNEJ. W KIERUNKU EDUKACJI MEDIALNEJ

THE TEACHER AND THE STUDENT TO CONTEMPORARY MEDIA REALITY. TOWARDS MEDIA EDUCATION

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Agnieszka Roguska, Beata Trębicka-Postrzygacz
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Roguska A., Trębicka-Postrzygacz B. (2014), *Nauczyciel i uczeń wobec współczesnej rzeczywistości medialnej. W kierunku edukacji medialnej*. Rozprawy Społeczne 4, (VIII), s. 16-24

Streszczenie: Artykuł przybliża wybrane elementy funkcjonowania uczniów i nauczycieli w rzeczywistości medialnej, w którym ukazano miejsce i znaczenie edukacji medialnej w procesie socjalizacji, rzeczywistość szkolną w obliczu realizacji treści informatycznych i medialnych, czyli poszukiwanie sposobów zaspokajania potrzeb i kreowania kompetencji medialnych w edukacji formalnej oraz nieformalnej. Tekst podejmuje również zagadnienia zagrożeń i możliwości, wobec których staje współczesna młodzież w przestrzeni medialnej. Ponadto przybliża dokumenty krajowe oraz unijne, w tym istotne przesłanki przemawiające za koniecznością budowania spójnej wizji budowania rzeczywistości medialnej w oparciu o podstawy aksjologiczne, potrzeby i oczekiwania młodych ludzi zanurzonych w mediach i wizji społeczeństwa wiedzy.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, edukacja medialna, rzeczywistość edukacyjna

Summary: Article presents some elements functioning of students and teachers in the media reality. It shows the place and importance of media education in the process of socialization, the reality of school in the face of the implementation of information and media content, which is seeking ways of meeting needs and creating media competence in formal education and informal education. Article shall also issue threats and opportunities faced by the contemporary youth in the media. Moreover, brings national and EU documents, including significant rationale for the necessity of building a coherent vision of building a media reality on grounds axiological, needs and expectations of young people immersed in the media and the vision of a knowledge society.

Keywords: teacher, student, education, media, educational reality

Analfabetą będzie ten, kto nie potrafi się uczyć,
potem oduczać, a następnie znowu uczyć.
Alvin Toffler

Wstęp

Rzeczywistość medialna tworzy się pod wpływem przemian społeczno-kulturowych, cywilizacyjnych i technologicznych na bieżąco, nieustannie ewaluuje, z jednej strony zaspokajając wyobraźnię i zachcianki swoich twórców i odbiorców, z drugiej pogłębiając frustracje niemożności ogarnięcia zmian, nadążania za zachodzącymi zmianami. Współczesność jest rzeczywistością bardzo dynamiczną, ekspansywną, szczególnie jeśli chodzi o tą sferę medialną, technologiczną ale także społeczno-medialną. Aktualność przekazywanych wydarzeń jest niemal natychmiastowa, przy programach na żywo, rzeczy dzieją się na naszych oczach. Treści medialne wczorajsze stają się automatycznie historią, ponieważ codziennie media dostarczają nam wciąż nowych informacji, zaspokajając głód ciekawości i potrzebę natychmiastowości otrzymywania informacji oraz komunikatów zwrotnych. Niebagatelną rzeczą jest również sposób przekazu, czyli strategia podawania treści.

Młodzi ludzie funkcjonują w kulturze medialnej i są jej spadkobiercami oraz kontynuatorami. Sami również przyczyniają się do nadawania kształtu rzeczywistości medialnej w jej humanistycznym i technicznym wymiarze. Młody człowiek funkcjonuje w świecie, który zastaje, jednocześnie czerpie z niego to, co uważa nie tylko za pożyteczne (udział rozumu i siły woli), ale również to, co jest ciekawe, nie koniecznie wartościowe (szczególnie w przypadku małych dzieci z brakiem kontroli ze strony dorosłych) oraz co jest modne i stanowi nowinkę (szczególnie ważne wśród nastolatków ale też i wśród osób dorosłych).

Adres do korespondencji: Agnieszka Roguska,
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny,
ul. Żytnia 39, 08-110 Siedlce, tel. (25) 643-18-30,
e-mail: rogag@wp.pl

Dynamika procesów zachodzących we współczesnym świecie stawia problem edukacji, również edukacji medialnej jako istotnego czynnika rozwoju społeczeństw i jednostek. Współczesność, również w obszarze edukacyjnym to złożona materia, ponieważ musi sprostać nie tylko oczekiwaniom uczniów, ale także możliwościom kadry i wyzwaniom współczesnego świata.

Specyfika funkcjonowania pokolenia młodych ludzi wśród mediów

Młodzi ludzie bardzo chętnie i bez oporów korzystają z mediów różnego rodzaju i chętnie sięgają po nowinki techniczne. Nieustannie kontaktują się ze sobą za pomocą różnego rodzaju komunikatorów, zamieszczają swoje komentarze odnośnie treści medialnych i nowego sprzętu. Poza tym bez oporów dzielą się plikami muzycznymi, filmowymi czy opiniami na temat wydarzeń, akcji społecznych i innych inicjatyw. Same pojęcia nadawcy i odbiorcy treści medialnych stały się problematyczne, ponieważ trudno jest często oddzielić jednych od drugich. Kreacja w przestrzeni medialnej, szczególnie w internecie jest właściwie niczym nie ograniczona. Każdy może założyć bloga, stworzyć lub prowadzić własną stronę poświęconą określonemu zagadnieniu lub różnym w zależności od zamysłu twórcy i potrzeb odbiorców. Można promować swoje lub upowszechniać czyjeś inicjatywy, dokonania, umiejętności na portalach społecznościowych, You Tubie, itp.

Wojciech J. Burszta jest zdania, że funkcjonujemy w czasie tworzenia się tożsamości, którą można określić jako tożsamość *insert*. (ang. insert – włączać, wkładać, zamieszczać). Tożsamość typu insert dotyczy w dużej mierze młodych ludzi i charakteryzuje się wyjściem poza bierny odbiór kultury. Są to osobowości otwarte na propozycje i gotowe włączać dostępne materiały z doświadczeń przeżytych i zapośredniczonych medialnie przy czym traktują to budowanie jako coś, co może być jedynie tymczasowe, chwilowo potrzebne, by bez obaw przechodzić do następnych konstrukcji zaspakajania informacyjnych potrzeb. Tożsamość typu *insert* jest odzwierciedleniem zmieniającego się modelu uczestnictwa w kulturze – pozainstytucjonalnego, zapośredniczonego medialnie i charakteryzującego się nieustanną zmianą oferty i doboru wartości. Sposób uczestnictwa w kulturze staje się wyborem opartym na doborze treści nie instytucji (Burszta 2010).

Młode pokolenie nie boi się wyzwań, korzysta z ofert, chociażby wyjazdów zagranicznych w ramach wymiany, w trakcie wakacji czy po ukończeniu szkoły. Nawiązuje wciąż nowe znajomości, często za pośrednictwem internetu. Zbyszko Melosik określa to pokolenie *globalnymi*. Opisuje ich jako tych, którzy posługują się językiem angielskim, uczą się również innych języków. Bez oporów komunikują się ze sobą za pomocą komunikatorów internetowych, chatów, smsów, portali społecznościowych. Globalny młody człowiek orientuje się, co jest popularne wśród młodzieży, zna idoli, przeboje, śledzi interesujące go wydarzenia (Melosik 2007).

Medialna rzeczywistość to również gry oraz świat wirtualny, do którego chętnie i często zaglądają lub w nim przebywają osoby w różnym wieku, o różnym statusie materialnym czy wykonujący różne zawody. Posiadają swoje ulubione strony, ale nie stronią od poszukiwań wciąż nowych, nowinek technologicznych, aplikacji, udogodnień korzystania ze sprzętu, posiadają swojego „awatara". Żyjemy w plątaninie informacji, fal przesyłowych, urządzeń i sprzętów osobistych, typu telefon komórkowy, laptop, tablet, iPad, iPhon, czytniki tekstów, itd. Posługujemy się kartami bankowymi, kredytowymi, sim, kartami do wypożyczalni, kartami rabatowymi, itd. Dochodzi korzystanie z ofert internetowych, blogów, w tym możliwość ich prowadzenia, obecność na portalach społecznościach, korzystanie ze sklepów internetowych, komunikatorów internetowych typu Skype. Z jednej strony, wszystkie te urządzenia i możliwości niezwykle ułatwiają życie i funkcjonowanie w nowoczesnym świecie, rzeczywistości coraz bardziej medialnej, naszpikowanej elektroniką, plątaniną informacji i różnorakich treści. Z drugiej strony, jesteśmy niewolnikami urządzeń, gadżetów i oprogramowań, które co jakiś czas należy aktualizować i instalować wciąż pojawiające się oprogramowania, nowinki, itd. W świecie medialnym nie nosimy tylko kluczy i dokumentów oraz notesu, dochodzą urządzenia komunikujące nas ze światem: telefon(y), pendriv(y), laptop(y) i wiele innych sprzętów oraz gadżetów.

Współczesna kultura medialna to królestwo gadżetów. „Społeczeństwo konsumpcyjne, które postuluje wprowadzenie coraz ciekawszych nowinek technicznych oraz pewien rodzaj chaosu, który towarzyszy temu zjawisku, okazało się idealnym środowiskiem do tego, aby mogła narodzić się kultura, określana mianem kultury gadżetu" (Burszta, Kuligowski 2008, s. 177). Gadżet stanowi symbol społeczeństwa postprzemysłowego. Nie istnieje ścisła definicja gadżetu. Z tego powodu wszystko może stać się gadżetem i wszystko nim jest potencjalnie (Baudrillard 2008). Mogą to być jakieś drobne przedmioty, akcesoria do telefonów, ubrań, zawieszki, przedmioty uważane za magiczne, energetyczne, talizmany. Przedmioty, które służą tworzeniu przyjaznej przestrzeni określane są też jako *remedia*. Człowiek z natury lubi gromadzić, jeden mniej, drugi więcej, co tworzy pewien nastrój, atmosferę, rodzi sentymenty, budzi dobre wspomnienia, itp. Erving Goffman (2008) jest przekonany, że gadżety są istotnym elementem pełnionej przez człowieka roli, czy w jaką się wciela. Powstają gadżetowe osobowości, co może wynikać z kryzysu tożsamości lub ciągłego poszukiwania siebie, swoich upodobań, przestrzeni dobrego samopoczucia, itd. Zewnętrzne atrybuty już nie tylko nas dookreślają ale coraz częściej zniewalają, uzależniają od ich posiadania. Zygmunt Bauman słusznie konstatował: „A jeśli już się coś produkuje, to przede wszystkim nowych konsumentów i nowe potrzeby – jeszcze zanim powstaną produkty im odpowiadające." (2011, s. 10-11).

Siła mediów jest ogromna. Mówi się przecież już nie o czwartej, lecz o pierwszej władzy sprawowanej właśnie przez lub z udziałem mediów. Wszystko, co ukaże się w mediach, szczególnie masowych nabiera nowego, bardziej znaczącego wydźwięku. Wiele spraw czy wydarzeń nagłaśnianych w mediach, pod naciskiem opinii publicznej, daje się rozwiązać i doprowadzić do końca. Stąd tak wielką popularnością cieszą się reportaże i programy publicystyczne. Obok nich prym wiodą programy rozrywkowe, w tym reality show, seriale, które ciągną się czasami całymi latami, a ich bohaterowie stają się niemal członkami rodzin, o których się dyskutuje i przewiduje ich dalsze losy, wyczekując kolejnych odcinków, dostosowując do nich plan dnia.

Jak w związku z tym ma wyglądać, szczególnie w tym kontekście przeobrażeń cywilizacyjno -technologicznych, edukacja medialna? Czy system edukacji jest w stanie zaspokoić potrzeby młodego pokolenia zanurzonego w technologii cyfrowej i używającego różnego rodzaju mediów? Pytania te to dalszy ciąg rozważań w kierunku poszukiwania kształtu edukacji medialnej.

Specyfika rzeczywistości medialnej, w tym cyberprzestrzeni

Cybeprzestrzeń jest obszarem swobodnego komunikowania się za pośrednictwem mediów, w dużej mierze przy wykorzystaniu internetu, stąd cyberprzestrzeń kojarzona jest lub utożsamiana z internetem: odbiorem treści, korzystaniem z aplikacji komputerowych. Użytkownicy bardzo często wchodzą w świat wirtualny, gubiąc poczucie realnego życia i upływu czasu.

Alvin Toffler w książce *Szok przyszłości* pisał nie o końcu, ale o próbie zahamowania nieustannej zmienności oraz adekwatnej do zachodzących zmian edukacji. To drugie okazało się bardziej realne do realizacji choć trudne do praktycznego wdrożenia. Zdaniem Tofflera brak adaptacyjności, czyli nowy analfabetyzm sprzyja frustracjom i wycofaniu się z aktywności edukacyjnej. Nie każdy człowiek lubi podążać za nieustającymi zmianami tym bardziej, że informacje oraz wiedza bardzo szybko się dezaktualizują (Toffler 1990). Jego myśli można zawrzeć między innymi w haśle: zbyt wiele zmian w zbyt krótkim czasie. W literaturze przedmiotu funkcjonuje określenie „luka ludzka", czyli dystans między rosnącą złożonością świata a ludzką zdolnością nadążania za tymi zmianami. Powstaje rozłam między chęcią a możliwościami sprostania oczekiwaniom społecznym, np. pracodawcy, najbliższych czy własnym (Botkin i inni 1982). Wielu nauczycieli ma poczucie, nawet kompleks nieadekwatności swoich umiejętności medialnych w stosunku do kompetencji swoich uczniów, a przede wszystkim oczekiwań pracy z wykorzystaniem nowoczesnych mediów i konieczności nieustannego podążania za zmianami społeczno-cywilizacyjnymi oraz technologicznymi.

To, że jest potrzeba edukacji, edukacji całego społeczeństwa i przez całe życie, owej edukacji ustawicznej już nie budzi wątpliwości. Pojawiają się problemy odnośnie kształtu owej edukacji, kierunków przemian, istotnych elementów treści w odniesieniu do wszystkich grup wiekowych, od przedszkolaka po osoby dorosłe. Znów łatwiej jest wyartykułować i zapisać priorytety edukacyjne, uwzględniając jej zmienność wraz ze zmiennością świata, niż wdrożyć je do działania. Chodzi o względy polityczne, ustawowe, finansowe, prawne, wdrożeniowe oraz właśnie wiele priorytetów edukacyjnych różnych podmiotów biorących udział w budowaniu kształtu edukacji w ogóle, w tym edukacji medialnej.

Edukacja medialna rozumiana jest tu jako kształtowanie umiejętności świadomego, krytycznego i selektywnego korzystania ze środków społecznego przekazu, w tym wychowania do odbioru mass mediów oraz podążania za technologicznymi rozwiązaniami usprawniającymi proces edukacji. Media mogą uczestniczyć i zapewne ma to miejsce, ale z różnym nasileniem i akcentem w edukacji formalnej i nieformalnej. Można nawet powiedzieć, że edukacja nieformalna z udziałem mediów rozwija się prężniej niż edukacja medialna w szkole. „Edukacja medialna jest (…) formą edukacji kulturowej, zwłaszcza w jej modelu antropologicznym, w którym kładzie się nacisk na wiedzę o kulturze jako wiedzę o świecie człowieka. Dla edukacji medialnej istotne są (analogicznie jak dla edukacji kulturowej) trzy wymiary wiedzy o kulturze: antropologiczny, komunikacyjny i obszar związany z animacją kulturową oraz – co oczywiste – oba aspekty: komunikacyjny i medialny. Z pedagogiką twórczości z kolei łączy edukację medialną zespół celów związanych z rozwojem postawy twórczej oraz stwarzaniem takiego środowiska edukacyjnego, które sprzyja wyzwalaniu działań kreatywnych sprzyjających zarówno rozwojowi jednostki, jak i wspomaganiu gratyfikacji jej potrzeb związanych z samorealizacją" (Ogonowska 2013, s. 172).

Wśród skutków braku szeroko pojmowanej edukacji medialnej znajdują się niebezpieczne i ryzykowne zachowania w sieci dzieci i młodzieży. Oto przykładowa lista tych niebezpieczeństw:

- Ukazywanie rasistowskich zachowań;
- Przyzwalanie na agresję słowną, tzw. hejterstwo i cielesną;
- Pornografia;
- Pedofilia;
- Nakłanianie do prostytucji, nazywanie jej sponsoringiem, czyli zamiana pojęć na łagodniejsze określenia;
- Przyzwalanie na samookaleczenia i próby podejmowania samobójstw;
- Promowanie anoreksji i bulimii;
- Używanie narkotyków, hazardu;
- Rekrutowanie do sekt i różnych ugrupowań mających na celu zwalczanie opozycjonistów;
- Szkodliwe, agresywne gry komputerowe, gry na telefon komórkowy;
- Cyberbullying, przemoc psychiczna, nękanie, ośmieszanie;

- Rozpowszechnianie wirusów komputerowych;
- Wyłudzanie informacji (dane osobowe, informacje wrażliwe);
- Nielegalne kopiowanie plików: muzycznych, filmowych, innych treści, prac, prezentacji, wymiana nielegalnych plików Peer-to-Peer (P2P) przy pomocy programów służących do wymiany plików w sieci pomiędzy ich użytkownikami;
- Wyłudzanie pieniędzy (niektóre usługi pre-paid, płatne oferty sms-owe, nieuczciwe firmy online korzystające z luk w prawie lub działające z założenia tymczasowo w celu wyłudzenia jakichś dóbr od potencjalnych klientów);
- Uzależnienia od treści medialnych;
- Innego rodzaju przemoc podawana w zawoalowany sposób.

W Raporcie działalności organizacji pomagającej w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży online o nazwie Helpline[1] od 1 stycznia 2013 do 31 grudnia 2013 można natknąć się na ważne i istotne z punktu użytkowania cyberprzestrzeni dane.

Tabela 1. Zróżnicowanie pod względem osób i częstotliwości zgłoszeń problemów do Helpline

Zgłaszający (zgłoszenie kwalifikowane)	Liczba kontaktów	Zgłaszający (zgłoszenie kwalifikowane)	Liczba kontaktów
0-6 lat	8	Nie ustalono (dziecko)	1017
7-9 lat	78	Rodzic	195
10-12 lat	577	Profesjonalista	97
13-15 lat	902	Inny	205
16-18 lat	220	**Razem**	**3299**

Źródło: Raport z działalności Helpline.org.pl 1 stycznia 2013 - 31 grudnia 2013. Raport dostępny on-line: http://dzieckowsieci.fdn.pl/raport-helplineorgpl-za-rok-2013 [dostęp dnia: 17.04.204].

Tabela 2. Zróżnicowanie pod względem kategorii miejsca zdarzenia oraz liczby zgłoszeń problemów do Helpline

Kategoria zgłoszenia	Liczba zgłoszeń
Charakter cyberprzemocy	**Razem 1760**
Naruszenie wizerunku	473
Naruszenie czci	434
Wulgaryzmy	267
Groźby	175
Nękanie	224
Podszywanie się	187
Cyberprzemoc – miejsce zdarzenia	**Razem 1342**
Portal społecznościowy	773
Komunikator	62
Czat	20
Forum	17
Poczta e-mail	28
WWW	169
Blog	15
Rozmowa przez telefon komórkowy	15
SMS	40
MMS	3
Inne	80
Nie ustalono	120

Źródło: Raport z działalności Helpline.org.pl 1 stycznia 2013 - 31 grudnia 2013. Raport dostępny on-line: http://dzieckowsieci.fdn.pl/raport-helplineorgpl-za-rok-2013 [dostęp dnia: 17.04.204].

[1] Helpline.org.pl działa w ramach Zespołu Pomocy Telefonicznej FDN, pomaga i doradza w sytuacjach zagrożenia w internecie. Skierowana jest do dzieci i młodzieży, rodziców i profesjonalistów. Bezpłatny numer 800 100 100 jest czynny w dni powszednie od 12 do 18. Z helpline.org.pl można też komunikować się za pośrednictwem czatu, formularza na stronie lub e-maila pod adres helpline@helpline.org.pl.

Dane statystyczne, badania jakościowe i doniesienia raportów edukacyjnych oraz obserwacja zachowań młodych ludzi są istotnymi przesłankami przemawiającymi za podjęciem stworzenia oraz realizacji narodowego programu edukacji medialnej i informatycznej, z uwzględnieniem profilaktyki bezpiecznego użytkowania mediów.

Miejsce mediów w edukacji szkolnej i pozaszkolnej

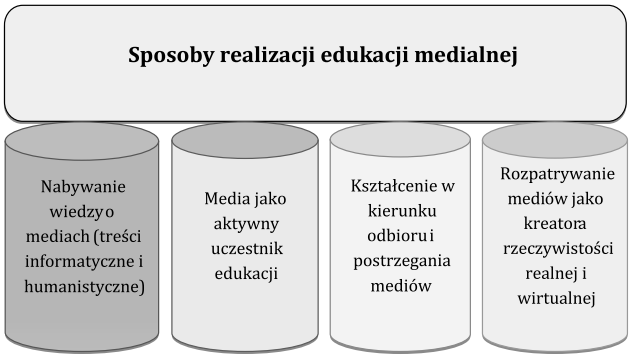
Procesy i zjawiska społeczne w skali globalnej zachodzą bez lokalizacji terytorialnej, bez specjalnego umiejscowienia, obejmując swym zasięgiem wiele różnych granic państw narodowych. Stąd trudno mówić o jakiejkolwiek kontroli, co ma swoje negatywne konsekwencje, szczególnie w przypadkach rozwoju społecznie niepożądanych zjawisk, jak chociażby: rozwój terroryzmu, działalność sekt, cyberbullying czy przemoc różnego rodzaju w szkołach. Globalizacja spowodowała intensyfikację relacji społecznych na światową skalę, co nie miało miejsca nigdy wcześniej w takiej postaci i z taką siłą. Za sprawą globalizacji następują również zmiany w kierunkach i sposobach edukowania. Terry Flew i Stephen McElhinney globalizację określili jako wielość procesów zachodzących na świecie, m. in. jako zmianę układu czasu i przestrzeni i wynikającą stąd intensyfikację stosunków społecznych (2004). Wydarzenia lokalne są kształtowane przez zdarzenia odległe, które tylko wydają się czasami ważniejsze od lokalnych. Globalizacja jest procesem wewnętrznie sprzecznym, obejmującym procesy globalizacyjne i reakcje na nie, również reakcje lokalne. Zygmunt Bauman wprowadził określenie „nowego nieładu światowego". Media pozwalają się w tym nieładzie odnaleźć i jednocześnie go pogłębiają. Paradoks, który świadczy o konieczności edukacji medialnej w obszarze edukacji w szerokim tego słowa rozumieniu.

Na 20. Jubileuszowym Ogólnopolskim Sympozjum Naukowym zorganizowanym przez Katedrę Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie we wrześniu 2010 roku nt. „Człowiek-media-edukacja" Janusz Gajda poruszył zagadnienia, które wymagają pogłębionych analiz teoretycznych i podjęcia badań praktycznych. Oto obszary, na które należałoby zwrócić szczególną uwagę:

- kształtowanie kompetencji medialnych;
- budowanie człowieczeństwa na wartościach uniwersalnych;
- możliwości realizacji aktywności mediów w zakresie edukacji pragmatycznej (edukacja do sukcesu, konkurencyjności, podejmowania nowych wyzwań, itd.);
- edukacja obejmująca treści związane z rozbudzaniem kreatywności i efektywnym korzystaniem z innowacyjności;
- konieczność powrotu do badań zespołowych centralnie zaplanowanych;
- całościowe badanie mass mediów tradycyjnych i nowoczesnych oraz hipermediów w przemianach społeczno-cywilizacyjnych i kulturowych;
- znaczenie i funkcje mediów lokalnych w małych społecznościach (Gajda 2014).

Socjalizacja medialna dokonuje się podczas obecności mediów w rodzinie, szkole, spędzania czasu wolnego i komunikowania się z innymi. Zagęszczenie mediów jest coraz większe i stają się one coraz bardziej zaawansowane technologicznie, z ogromną liczbą funkcji i aplikacji. Są istotną częścią dzieciństwa i rzutują na proces dorastania (Holtkamp 2010). Można zaryzykować stwierdzenie, że media już nas nie otaczają, a wręcz osaczają.

Niezwykle ważnym jest pytanie odnośnie przyszłego kształtu obcowania z mediami, a zatem nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, co wiąże się z kształtem edukacji medialnej. Media uczestniczą w edukacji na kilka sposobów, co obrazuje schemat:



Rysunek 1. Filary edukacji medialnej
Źródło: Opracowanie *Agnieszki Roguskiej*

Edukacja medialna oparta na czterech filarach: uczenia o mediach, przez media, dla mediów oraz media w roli kreatora rzeczywistości społeczno-kulturowej, gospodarczej, politycznej, stanowią naczynia połączone, które ze sobą współistnieją i dopełniają się wzajemnie. Edukacja medialna w rzeczywistości społecznej odbywać się może i odbywa poprzez edukację formalną (szkolną) i nieformalną (pozaszkolną). „Edukacja, by mogła być pełna, musi zawierać wszystkie elementy kulturowej obecności człowieka w świecie, z uwzględnieniem historycznej spuścizny i nowoczesnych przemian społeczno-kulturowych. Edukacja by mogła być skuteczna, powinna również odpowiadać na zapotrzebowania swojego adresata. W przypadku młodych ludzi, jest to naturalna potrzeba obcowania z nowoczesnymi technologiami, w tym internetem. Te nowoczesne narzędzia można wykorzystać przy edukacji szkolnej i pozaszkolnej, co w przypadku tej drugiej, już dawno dzieje się samoistnie." (Roguska 2013, s. 38).

W związku z potrzebą debaty nad kształtem edukacji medialnej, poszukuje się rozwiązań optymalnych, dostosowanych do potrzeb współczesnego człowieka, osadzonego w cyfrowej rzeczywistości i zapotrzebowania oraz oczekiwań samych beneficjentów znajdujących się w przestrzeni medialnej. Edukacja z udziałem mediów odnosi się często również do kształtu przyszłego społeczeństwa: obywatelskiego, informacyjnego czy społeczeństwa wiedzy. W tym kontekście prowadzi się dysputy odnośnie dążenia do integracji społecznej, przeciwdziałania

wykluczeniu społecznemu, ekonomicznemu i cyfrowemu, ale też kulturowemu oraz przeciwdziałaniu alfabetyzacji medialnej. Przywoływane są unijne dyrektywy, dokumenty oświatowe. Nawiązuje się także do edukacyjnego potencjału kultury konwergencji i kultury uczestnictwa w nieodwracalnym i nasilającym się procesie współistnienia w świecie nowoczesnych technologii (Ogonowska 2013).

Inkluzyjna koncepcja edukacji medialnej opiera się na trzech priorytetowych wyznacznikach: 1) umożliwienie jak największej liczbie osób dostępu do różnorodności mediów w zależności od potrzeb, co przybliża i pomaga w życiu demokratycznym; 2) nabywanie umiejętności z jednoczesnym ich korygowaniem odnośnie krytycznej analizy różnorodnych przekazów medialnych; 3) akceptowanie i wspieranie kreatywności i interaktywności z udziałem mediów (Ogonowska 2013).

We wprowadzonej we wrześniu 1999 r. tzw. nowej podstawie programowej Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło kluczową decyzję o zlikwidowaniu ścieżki edukacji czytelniczej i medialnej (wraz z innymi ścieżkami) i od 2009 r. rozproszenie tych treści pomiędzy różne przedmioty. Realizacja takiego pomysłu ma swoje plusy i minusy. W dobie wszechobecności mediów i ich permanentnej obecności w życiu młodych ludzi, media są wykorzystywane przy realizacji obowiązku szkolnego, czyli opanowywaniu treści z poszczególnych przedmiotów. Media samoistnie zatem stały się nieodłącznym elementem edukacji szkolnej, często wykorzystywanym przy zgłębianiu wiedzy przez samych uczniów poza murami szkoły. Wynikałoby zatem, że wprowadzanie oddzielnego przedmiotu dotyczącego edukacji medialnej nie jest niezbędne, ponieważ media są obecne w realizacji wszystkich przedmiotów nauczania. Z drugiej jednak strony edukacja medialna to zagadnienie niezwykle złożone, zawierające w sobie nie tylko treści przekazu, ale ich sposób przekazu, ukryte komunikaty, zagadnienia informatyczne, m. in nabywanie umiejętności posługiwania się narzędziami informatycznymi. W obszar treści edukacji medialnej wchodzi zagadnienie nadmiernego użytkowania mediów, uzależnienia od mediów oraz selektywnego i dogłębnego odbioru mediów, również świadomego uczestniczenia w życiu społecznym w sposób kreatywny i odpowiedzialny.

Nowa podstawa programowa wskazuje na dążenie w kierunku nabywania umiejętności i kompetencji dających możliwość aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym oraz uczenia się przez całe życie. Mimo, że treści edukacji medialnej nie wchodzą w ramy nowego przedmiotu, nie stanowią odrębnej jednostki dydaktycznej, ale występują w celach i wytycznych kształcenia różnych przedmiotów. W związku z takim ujęciem edukacji medialnej w nowej podstawie programowej, można wyszczególnić w związku z tym kilka niuansów: problem „rozproszenia" celów i treści kształcenia, problem definicji edukacji medialnej, problem kontroli i ewaluacji oraz problem niedostosowania do realiów zmieniającej się technologii medialnej.

Należy jednak pamiętać, że coraz młodsze dzieci zaczynają dziś swoją przygodę z mediami, dlatego też edukacja w tym zakresie powinna rozpoczynać się jak najwcześniej. Bogactwo narzędzi, ogólna dostępność mediów, a także ciekawość poznawcza i chłonność umysłu najmłodszych dają bardzo wiele możliwości i okazji do wprowadzania edukacji medialnej już od przedszkola.

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji precyzuje rozumienie edukacji medialnej i odnosi się do kompetencji medialnych. Organ ten określa edukację medialną w następujący sposób: „to proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom" (Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, 2011).

W 1994 roku powstała organizacja o nazwie The New London Group, zrzeszająca naukowców z krajów anglojęzycznych (Wielka Brytania, USA, Australia), zainteresowanych edukacją i pedagogiką, a zwłaszcza kształceniem nowych kompetencji medialnych w odpowiedzi na wymogi współczesnej kultury i cywilizacji. Na działania w zakresie rozwijania multikompetencji, w tym kompetencji medialnych Grupa ta zwraca uwagę na postępujące procesy globalizacji i lokalną różnorodność, rozwój społeczeństwa multikulturowego oraz rozwój mediów i kanałów komunikacyjnych. Wymienia się przy tej okazji kilka elementów kompetencji: językowe, wizualne, audialne, gestyczne, proksemiczne znaczeniowe, których znajomość pozwala na kształtowanie społeczeństwa przyszłości (*designing of social futures*) (Ogonowska 2013). Z kolei w 2006 roku powstało ciało doradcze Komisji Europejskiej – Media Literacy Expert Group, zaś artykuł 26 Dyrektywy usług mediów audiowizualnych (*Audiovisual Media Service Directive*) określa poziom edukacji medialnej w krajach członkowskich.

Istotnym dokumentem wspierającym proces edukacji medialnej było Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 1466 (2000). W dokumencie tym akcentuje się problem dynamicznego rozwoju nowych technologii, które stanowią poważne wyzwanie dla ich użytkowników, dochodzi u nich m.in. do zacierania się granicy między światem realnym i wirtualnym, co powoduje brak równowagi między potrzebą użytkowania mediów a ich bezkrytycznym i nadmiernym eksploatowaniem. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady o audiowizualnych usługach medialnych z 2010 r. mówi o edukacji medialnej w motywie 47 oraz w artykule 33. Jest to bardzo istotny dokument, którego wytyczne są takie same dla wszystkich krajów Unii Europejskiej. Motyw 47, oprócz definicji umiejętności korzystania z mediów oraz wezwania do jej upowszechniania i uważnej obserwacji rozwoju tych umiejętności, podaje też przykłady możliwych działań upowszechniających, powołując się w tym za-

kresie na Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z grudnia 2006 r. w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi.

W dyrektywach widać odniesienie do trzech typów protekcjonizmu wobec mediów: 1) protekcjonizm kulturalny, akcentujący fakt, iż media i przekazy medialne są pośledniejszą formą kultury o zasięgu masowym; 2) protekcjonizm polityczny, ujmujący media jako narzędzie indoktrynacji politycznej; 3) protekcjonizm moralny, upatrujący w nich źródło rozkładu moralnego i upadku podstawowych wartości społecznych. We wszystkich trzech przypadkach edukacja medialna jest postrzegana jako środek zaradczy na negatywny wpływ mediów (Ogonowska 2013).

Czesław Kupisiewicz nazywał wiek XX wiekiem raportów edukacyjnych. Raporty oprócz opisu aktualnego stanu rzeczy, podejmują próbę wskazania pożądanych kierunków oraz sposobów naprawy i unowocześnienia podejmowanych obszarów. W raporcie z 2013 r. zatytułowanym *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*, na zlecenie Komisji Europejskiej opracowanym przez European Schoolnet i Unversity of Liege Psychology and Education, znajdujemy informacje odnośnie diagnozy zastosowania ICT w szkołach, w szczególności kwestie dostępu, postaw wobec technologii cyfrowych i ich zastosowaniach edukacyjnych. Dane do raportu zostały zgromadzone w latach 2011-2012 w 31 krajach (27 krajów z Unii Europejskiej plus Norwegia, Islandia, Chorwacja i Turcja). Badania objęły swoim zasięgiem 190 tys. respondentów wśród, których znajdowali się nauczyciele, dyrektorzy szkół i uczniowie. W Raporcie zaznaczono, że mimo ogólnie braku problemów z dostępnością do internetu i technologii ICT w szkołach, nauczyciele nie wykorzystują ich w bezpośredniej pracy z uczniem w klasie. Raport wskazuje na to, efektywność i częstotliwość wykorzystywania ICT w szkole zależy w dużej mierze właśnie od nauczycieli i ich postaw wobec technologii oraz uczniów. Wynikiem takiej postawy ze strony nauczycieli jest znikomość wykorzystania technologii ICT przez samych uczniów w szkole (*Survey of Schools…* 2014*)*.

W ramach projektu „Cyfrowa Przyszłość" pod auspicjami Fundacji Nowoczesna Polska powstał raport analizujący obecny stan kompetencji medialnych i informacyjnych polskiego społeczeństwa oraz innowacyjny Katalog Kompetencji Medialnych i Informacyjnych z podziałem na grupy wiekowe. Celem projektu jest stworzenie koncepcji nauczania edukacji medialnej i informacyjnej w szkołach oraz instytucjach pozaszkolnych, w tym wypracowanie praktycznych programów edukacyjnych, które będą mogły być wdrażane przez szkoły, organizacje pozarządowe i inne instytucje edukacyjne. Kompetencje medialne i informacyjne odnośnie kształcenia ustawicznego podzielono na poziomy, w zależności od stopnia jakościowego zaawansowania w proces edukacji medialnej i umiejętności medialnych na poziomy: 1) minimalny umożliwiający uczestniczenie w życiu społecznym za pośrednictwem mediów; 2) optymalny pozwalający na pełnoprawne uczestniczenie w społeczeństwie informacyjnym, polegającym nie tylko na używaniu mediów, ale także uczestniczenie we współtworzeniu rzeczywistości medialnej; 3) mistrzowski poziom pozwala na świadome wywoływanie zmian i wywieranie wpływu na rzeczywistość przez media. W projekt zaangażowani są eksperci, organizacje pozarządowe i instytucje publiczne. W Komitecie Honorowym projektu „Cyfrowa Przyszłość" zasiadają m. in.: Wojciech Burszta, Wiesław Godzic, Tadeusz Kowalski, Bronisław Siemieniecki. Oto fragment Katalogu Kompetencji Medialnych i Informacyjnych, odnoszący się do bloku poświęconego edukacji formalnej najmłodszych dzieci (2013, s. 26).

Tabela 3. Fragment Katalogu Kompetencji Medialnych i Informacyjnych odnoszący się do obszaru tematycznego związanego z korzystaniem z informacji

Obszar tematyczny: KORZYSTANIE Z INFORMACJI			
Zagadnienia	**Wychowanie przedszkolne**	**Szkoła Podstawowa, kl. 1-3**	**Szkoła Podstawowa, kl. 4-6**
Podejście krytyczne do informacji	» wie, że jeśli informacja budzi wątpliwości, powinien ją omówić z rodzicami lub nauczycielem przedszkolnym. » umie zadać pytanie dotyczące wiarygodności informacji; np. zadaje pytania „mamo, czy to prawda, że..."	» wie, że informacje mogą być nieprawdziwe, niepełne, niedokładne. » wie, że należy zastanawiać się i rozmawiać na temat sposobów korzystania z informacji. » wie, że nadawcy informacji mogą chcieć wywrzeć na niego wpływ i skłonić do określonych zachowań. » umie dostrzec różnicę pomiędzy informacją prawdziwą i nieprawdziwą, kierując się swoją intuicją.	» wie, że przekazywane informacje różnią się w zależności od intencji nadawcy; np. porównuje, jak przekazywana jest ta sama informacja w różnych mediach. » wie, że informacje niskiej jakości prowadzą do błędnych wniosków. » umie kwestionować wiarygodność informacji. » umie weryfikować informacje poprzez porównywanie ich w różnych źródłach. » wie, że jest różnica pomiędzy informacją a plotką. » rozumie, czym jest manipulacja informacją.

Źródło: *Katalog Kompetencji Medialnych i Informacyjnych* (2013). Autorzy zbiorowi: A.J. Dąbrowska, P. Drzewiecki, D. Górecka i inni. Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa, s. 26.

W Deklaracji z Fezu (Maroko) z I Międzynarodowego Forum Kompetencji Medialnej i Informacyjnej z dnia 15-17 czerwca 2011 r. odnajdujemy treści mówiące o tym, że: kompetencja medialna i informacyjna stanowi podstawowe prawo człowieka i jest niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości życia oraz zrównoważonego rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Przez Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich UNESCO (IFAP) edukacja medialna jest łączona również z zagadnieniem przeciwdziałania zjawisku wykluczenia cyfrowego.

Zakończenie

Media są obecne w życiu współczesnego człowieka przez całe życie, począwszy od najwcześniejszych lat jego funkcjonowania. Ma to istotne znaczenie w procesie socjalizacji, ustalania i porządkowania hierarchii wartości, a co się z tym wiąże rozumienia jakości i celowości korzystania z mediów. Edukacja formalna i nieformalna z udziałem mediów stoi przed nowymi wyzwaniami, które można przybliżyć zadając następujące pytania, przybierające swego rodzaju kształt problemów badawczych. Oto próba wyszczególnienia kilku z nich:

- w jaki sposób nowe czasy wymuszają poszukiwania nowego oblicza edukacji (formy, metody przekazu treści, wychodzenie do środowiska, nauka poprzez doświadczanie, dopuszczanie akceptacji popełnianych błędów w dążeniu do lepszego rozumienia mechanizmów funkcjonowania świata informacyjnego, wzajemnego komunikowania się)?;
- czy jest możliwe i w jaki sposób, przełamywanie edukacji polegającej w głównej mierze na podawaniu gotowych treści, sprawdzaniu testowemu wiedzy, podczas, gdy współczesny świat wymaga oprócz posiadanej wiedzy rozpoznawczej – raczej umiejętności jej poszukiwania i odpowiednich kompetencji do reagowania na zastaną, wciąż zmieniającą się rzeczywistość, podejmowania działań grupowych, kreatywnych z możliwością ich korygowania?;
- w jaki sposób odnajdować swoje miejsce w świecie elektronicznych mediów, szczególnie w przestrzeni internetu, świecie wirtualnym, awatarowym by nie zatracić własnego ja oraz poczucia realnego funkcjonowania w społeczeństwie i jednocześnie nie odrzucać całkowicie, w przypadku szczególnie młodych ludzi, świata szczególnie im bliskiego i intrygującego - wirtualnego?;
- czy dzieci ery cyfrowej i ludzie ery mediów tradycyjnych (rodzice, nauczyciele) mają sobie wzajemnie coś do zaoferowania i jak miałaby wyglądać obopólna wymiana owych doświadczeń, wartości?;
- w jakim kierunku ma zmierzać edukacja medialna w różnych typach szkół i na różnych szczeblach edukacji?;

Na powyższe problemy autorki artykułu starały się zaprezentować właściwe tło zmieniającej się współczesności społeczno-kulturowej i znaleźć odpowiednią argumentację swoich wywodów. Artykuł nie wyczerpuje w pełni podejmowanych zagadnień, ale sygnalizuje niepokoje społeczne, edukacyjne wobec postępu cywilizacyjnego, technologicznej ekspansji i istotności edukacji medialnej w toku kształcenia formalnego i nieformalnego.

Literatura:

1. Baudrillard J. za: K. Rudnicka, (2008), *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym*. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 176.
2. Bauman Z. (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Agora S.A., Warszawa.
3. Botkin J., W., Elmandjra M., Maliţa M. (1982), *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"?: Raport Klubu Rzymskiego*. PWN, Warszawa.
4. Burszta W.J., Kuligowski W., za: K. Rudnicka, (2008), *Edukacja mimowolna, W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym.* W: W. Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
5. Burszta W.J. (2010), *Opisać rewolucję*, W: M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa i inni (autor. zbior.), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej*. Warszawa, s. 141-142.
6. Flew T., McElhinney S. (2004), *Globalization and the Structure of New Media Industries.* W: L. Lievrouw, S. Livingstone (red.), *The Handbook of New Media*. Sage, London, s. 304-305.
7. Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Opracował i słowem wstępnym opatrzył J. Szacki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
8. Holtkamp J. (2010), *Co ogłupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*. Wydawnictwo SALWATOR, Kraków, s. 208.
9. *Katalog Kompetencji Medialnych i Informacyjnych* (2013). Autorzy zbiorowi: A.J. Dąbrowska, P. Drzewiecki, D. Górecka i inni. Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa.
10. Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 55.
11. Ogonowska A. (2013), *Współczesna edukacja medialna. Teoria rzeczywistości.* Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 8, 11, 15, 170.
12. Roguska A. (2013), *Media w edukacji – w kierunku globalności i lokalności*. W: A. Roguska (red.) *Media w edukacji. Obszary lokalności-różnorodność współczesności*. Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „SZANSA", Siedlce.
13. Toffler A. (1990), *Future Shock*, Bantam Books.

Strony internetowe

1. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych), http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-06.pdf [03.05.2014]
2. Gajda J., *Nowa formuła – nowe wyzwania*. Materiały z 20. Jubileuszowego Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego nt. „Człowiek-media-edukacja" z dnia 24-25 września 2010 zorganizowanego w Katedrze Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie pod przewodnictwem J. Morbitzera, http://www.ap.krakow.pl/ktime/ref2010/gajda.pdf [27.04.2014]
3. *Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji. Dla mediów i analityków*, http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi/ [25.04.2014]
4. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/952/WE z dnia 20.12.2006 r. w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych, L 378/72, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0072:0077:PL:PDF [03.05.2014]
5. *Survey of Schools: ICT in Education,* http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf [03.05.2014]

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION

INTERAKCJA W PROCESIE DYDAKTYCZNYM JAKO PODSTAWA HUMANIZACJI DYDAKTYKI

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Valentyna Kudryk, Iryna Melnyk
Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku

Kudryk V., Melnyk I. (2014), *Pedadogical interaction in the context of humanization of education*. Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 25-28

Streszczenie: Artykuł przedstawia taką formę współpracy nauczyciela i ucznia, którą cechuje humanizacja ich wzajemnych relacji. Badania analityczne wykazują, iż dział pedagogiki propagujący oddziaływanie pedagogiczne uważany jest za jedną z głównych orientacji pedagogicznych. Należy podkreślić, że określenie „oddziaływanie" w ogólnym sensie odpowiada uniwersalnym postaciom ruchu i wzajemnego oddziaływania. W kontekście relacji ludzkich oddziaływanie charakteryzuje się dążeniem do interakcji z różnymi obiektami otaczającego świata. Poprzez interakcje człowiek poznaje przyrodę i społeczne zjawiska, zapoznaje się z otaczającą rzeczywistością, określa sposoby jej funkcjonowania. Koncepcja ta wydaje się zatem nieodzowna w komunikacji międzyludzkiej, nauce, edukacji i rozwoju osobistym. Artykuł przestawia pojęcie „interakcji", jako jednej z kategorii filozoficznych, która odzwierciedla wpływ procesów różnych obiektów na siebie, ich wzajemne zależności, stan zmian czy integrację i generację jednego obiektu z drugiego. Interakcja jest rodzajem relacji bezpośrednich lub pośrednich, zewnętrznych lub wewnętrznych. Znaczenie obiektu może poznać tylko w interakcji z innymi obiektami, a potrzeby jednostki po interakcji z innymi osobami.

Słowa kluczowe: pedagogiczne współdziałanie, współpraca, humanizacja relacji międzyludzkich

Summary: The article deals with the problem of pedagogical interaction, its potential in educational and upbringing processes directed towards humanization of the relations between the teacher and pupils. On the basis of the conducted research, it can be said that pedagogical science relying on the concept of pedagogical interaction is considered to be one of the principal categories of pedagogics. It has to be emphasized that the concept "interaction" in general understanding reflects a universal form of mutual movement and influence of objects. For man, it is their characteristic aspirations in the interaction with different objects of the surrounding world. Through interaction man learns about natural and social phenomena, conforms to law, processes and determines the methods of his/her thinking and behaviour. Mans needs in communication, studying, education and his/her own development are connected with this concept.

Keywords: pedagogical interaction, collaboration, humanization of relations in education

Introduction

The re-orientation of modern pedagogics towards a man and his/her development and the revival of humanistic tradition seem to of great importance. Humanistically orientative philosophy of education is a strategic program of a qualitative renewal of the educational process at all of its levels. For humanistic pedagogics, the axiological approach is characterised as one where man is regarded to be the best value of society, a creation of social development. Thus, axiology is the main new philosophy in education and, correspondingly, a methodology of modern pedagogics.

Adres do korespondencji: Iryna Melnyk,
Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy
im. Łesi Ukrainki, Prosp. Voli 13, 43025 Łuck, Ukraina,
e-mail: imelnyk68@gmail.com, tel. +38 (0332) 720123

The change of the paradigm in modern education; that is the humanization of all spheres of man's vital activity, makes the problem of personal development vital. The effective person's development is possible only in the process of mastering the surrounding world, experiencing the past generations legacy their culture and positive social relations. However, it is possible only through an active social participation and one's own development (Rubinshtain 1969; Leontyev 1975).

The concept of interaction

Activity is a specific human form of an active attitude to the surrounding world; the sense of which is formed by the purposeful changes and transformations of the whole world on the basis of mastered and developed cultural forms. The founders of the activity theory, i.e. S.L. Rubinshtain (1969) and O.M.

Leontyev (1975), consider that activity is a process of realization of humans relations with the surrounding reality; man's interaction with nature (Rubinshtain, p. 27; Leontyev, p. 19).

The concept "interaction" in general understanding reflects a general form of movement and influence of objects on each other. For man, it is the characteristic aspiration to interact with different objects of the surrounding world. Through the interaction man learns about natural and social phenomena, conforms to law, processes, gets to know how to function in the surrounding reality, determines the methods of his thinking and behaviour. Man's need to communicate, study, educate and shape own development are connected with this concept (Albukhanova-Slavskaya 1980, p.101). Thus, it may be said that interaction is an indispensible activity for its participants to achieve common purposes, in deciding about essential problems or tasks.

One of the psychological laws stresses the connection between man and activity. This connection lies at the heart of understanding the importance of interaction in pedagogy, in which and through which the whole compound system of abilities is created (Albukhanova-Slavskaya 1980, p. 15). Those may be subjective, practical and moral ones. Furthermore, interaction is one of the principal methods of activating teenager's potential, self-development and self-actualization. Its additional effect is an inter-individual influence, which is based on one's own understanding and self-appraisal.

Pedagogical science includes the concept of pedagogical interaction, which is considered to be one of the principal categories of pedagogics. This concept can be encountered in various research works devoted to the explanation of the peculiarities of the pedagogical process, the peculiarities of pedagogical communication, etc.

Numerous psychological and pedagogical works emphasize that interaction of one man with another is a special kind of connection and relations, which foresee mutual influence of sides and changes. Among these interactions, a special attention should be drawn to communication (a specific form of subject-subjective interaction) and a combined activity (a specific form of subject-objective interaction). Besides, pedagogical interaction is a systematic constant form of realization of communicative teacher's operations, the aims of which are to elicit a correspondent pupil's reaction. At the same time, it is an action directed towards the pupil as well, which in its turn promotes the reaction of the partner (Mudryk 1984, p. 45).

It is known that in an authoritative paradigm the interaction was regarded as a pedagogical influence of the teacher on a pupil and, as a result, a chil'ds behaviour under the influence of active actions. The former pedagogics was based on the principles of an active and one-sided influence. On the contrary, modern pedagogics is built on the principle of a common variable activity that foresees a mastering creation of pedagogical situations in the process of development. The interaction is supposed to be always democratic and based on the reception of the individual partner's interests. The pedagogical potential in such interaction opens prospects for the improvement of the whole educational system in order to deepen its professionalism and form a new concept of interaction between teacher and pupil in general.

Such pedagogical philosophy may lead to some well-defined relations between the two sides of the implemented pedagogical activity. The activity itself can be in the form of co-operation, attention, collaboration, but it can also rely on orders and demands; the so-called authoritative relations. From the pedagogical point of view inter-action defines the existence of educational upbringing processes, the purposes and maintenance, methods and forms of pedagogical activity, motives of behaviour and the moving forces of pedagogical process (Kan-Kalyk 1987, p. 180).

According to O.I. Kilichenko (1996, p. 10), "pedagogical interaction" (a kind of social interaction) is a principal method in the pedagogical process which reflects mutual activity, inter-conditionality of teacher's and pupils' actions, with an obligatory appearance of reverse processes on the part of the persons who become more independent, which is visible in self-bringing and self-education. It seems logical to support the author's idea that such interaction is effective and its main features are pedagogical influence and co-operation of the teacher and pupils. Thus, pedagogical interaction is characterized by pedagogical communication.

However, the form of "teacher and pupils" activity in the educational system and out-of-class activity can be different from each other and result in various kinds of interaction. In the context of the problem of pedagogical interaction it is important what is the main: external or internal conditions.

This in turn leads to distinguishing three types of relations. According to the first one, the leading role in the interaction belongs to the external influences.

The second position stresses the importance of inside and outside influences. The third one affirms a person's own activity (Kilichenko 1996, p. 16).

Practice shows that the primary school teachers mostly rely on their own methods which organize the educational-upbringing process. Although they understand the necessity to introduce a more modern pedagogical methods, still they do not accept the method of interaction with pupils (Kilichenko 1996, p. 9).

According to the concept of personal orientative approach, a pupil is the most important person in the whole educational process. Such an approach effectively changes the form of interaction where the teacher transfers "I" into the one that involves the feelings and will of a child. The child's interests and values become of prime importance if successes are to be achieved in the educational process. Thus, the effective activity is the one in which a teacher transfers his individuality to other people in the process of interaction. It must be built on one of the commu-

nicative forms which base on participation, co-operation, mutual respect and emotional experience of the teacher and pupils (Kilichenko 1996, p. 12).

Kilichenko's statement (1996, p.24) concerning the functioning of the pedagogical interaction seems rightful and thus worth supporting. Her idea stresses interconnectivity of the inside and outside functions which are regulated by factors connected with the educational-upbringing process, communicative peculiarities, relations between the teacher and pupils, their moral and rightful standards and characteristics. The effectiveness of pedagogical interaction relies on the teachers activity that functions as an opportunity to influence other people in their common cooperation and enables an achievement of desirable results. Thus, it can be said that the process of "interaction" is a purposeful interchange and inter -enrichment whose essence are: activity, experience, emotions, directions and various positions (Kan-Kalyk 1987 p. 48). The maintenance of educational activity foresees an active pupils participation as it involves a creative retransforming of the received information with the purpose of its deeper mastering.

If education is considered as a process of involvement in socio-cultural activity, where methods are mastered and maintained, one has to agree with the idea that pedagogical process is a common productive activity of "teacher and pupil". Pedagogics refers to such a concept as "pedagogical interaction" and "didactic interaction"; the principal ideas that help to conclude that the process of education and upbringing is not a mechanical summary of influence on the pupils activity. Pedagogical interaction includes a proper correlation of pedagogical influence and its active mastering, i.e. pupils activity that is shown in a correspondent influence upon oneself and the teacher-master (Savchenko 1995, p. 5).

Approaches in interactive education

There are several new approaches concerning the projects of pedagogical interaction of pupils in pedagogics which focus on valuable personal features as well as pupils participation and communication in common activities, where they are encouraged to become involved in creative projects and tasks. There are also those involving creating reports in groups that would specify personal contribution in common achievements and communication on the basis of personal research and observations into the maintenance of activities in various educational -upbringing situations (Kilichenko 1996, p.45).

The generalization of different approaches towards research of pedagogical interaction gives every teacher an opportunity to choose from two main directions in the project of individual activity: the first - "subject-teacher-subject-pupil" and the other one - "subject-teacher-object-pupil". The first direction implies only interaction, but the other one - exerting an influence on a pupil in the pedagogical process. The first direction is connected with the peculiarities, purposes, motives, interests, interaction and communication, which are changed during the common activity, and at the same time the majority of situations projected in the educational process. According to the other direction, teachers take into consideration individual childrens' peculiarities, their interests and motivation, stimulate them for their own development. They do it to involve pupils into the project of their interaction and other participants in the educational surroundings, etc. (Mudryk 1984, p. 67).

For the creation of interaction situations, it is necessary to project the conditions that promote:

- active inclusion of all participants of the educational processes into discussions and realization of activities in different periods of interaction;
- research position of all educational subjects;
- active behaviour that foresees receiving constant feedback;
- partners communication, which acknowledges and accepts each person's value, his/her thoughts, interests and peculiarities of the personal growth.

In short, representatives of different schools and directions are united in their efforts to involve positive pupil's visions and aspirations for interaction directed towards collaboration, well-wishing support of pupil's internal development and opportunities of choosing and accepting responsibilities for their actions.

For years the scientists interest in the concept of interaction has been actively increasing. More effectively, it has been researched in the connection of the task of analysing the structure of interactions in upbringing. However, the process of mastering knowledge still remains to a great extent in the system of "subject-object" interaction and does not open to more modern one: a process of mutual personal interaction. Thus, the issue of teaching as one of the intercommunicated activity "pupil-teacher - other pupils" remains an unsolved problem, although it is the one which propagates building and changing of the forms of collaboration and communication. Interaction of this type foresees the highest activity of both the teacher and pupil, a variety of interaction and relations that are composed into the process of achieving the purposes of common educational process. Among numerous types of interaction, the one presented above takes a particular place.

The process of introducing interaction in the educational process is often characterised by internal disagreements and various points of view There are contradictions in different motives of peoples' behaviour, their wishes and values, in inability to define their actions or regulate their activity according to another persons' activity. However, it has to be introduced as modern trends advocate relying on pupil's abilities and qualities, which are necessary for educational purposes as well as pupil's personal development.

One of the main reasons for failure and ineffectiveness of the teacher's work, sometimes even disappointment in the pedagogical profession, is his/

her inability to build pedagogical purposeful relations with pupils (Kolominskiy 1996, p. 95). Satisfactory relations with teachers, on the other hand, enhance courageous pupils' attitudes and cheerfulness. They promote development of creative activities and their productivity. The result of such an attitude has been stressed by U.P. Azarov (1982); L.I. Bozhovich (1968); O.I. Kilichenko (1996), O.V. Kirichuk (1984), etc.

The transformation of the educational process into the one which involves personal interaction means conversion into a cooperation between the teacher and pupils. A special importance of co-operational relations of the teacher and pupils in the educational activities was emphasised by V.O. Sukhomlinskiy (1979); S.O. Amonashvili (1991); L.O. Leontyev (1975); A.V. Mudryk (1984); O.I. Savchenko (1995) and O.I. Kilichenko (1996).

The analysis of psychological and pedagogical literature shows that the direction of co-operational relations effectively promotes pupils' development as subjects of activities and the formation of their activity in general. The concept "cooperation" is a complex idea consisting mainly of:

- forms of perspective interconnection, based on mutual understanding and inter-feeling;
- kinds promoting organization of common activities; the so-called "on equal terms" that foresees manifestation of independence, activeness and self-discipline;
- forms of interaction "teacher-pupils", where work is based upon mutual support, i.e. pupils' ability to work together as well as with the teacher in pursuing common efforts and taking consequences of their actions (Mudryk 1984, p. 89).

Conclusions

All in all, practice shows that principal factors of changes which take place in pupil's emotional sphere are the result of mutual understanding, emotional perception, readiness to help and the ability to respond to the phenomena of the surrounding world. They also concern the ability to control their emotional behaviour, to perceive situations correctly and to give adequate evaluations. Thus, the main teacher's credo in the modern educational process should be "I am with you!", which absolutely corresponds to the conceptual bases of innovative optimistic pedagogics; the one which is directed towards individual development of studying within the pedagogics of cooperation.

References:

1. Albyhanova-Slavskaya K. (1980), *Deyatelnost i psyhologiya lichnosti*, Nauka, Moskva.
2. Amonashvili Sh. A. (1991), *Psyhologichni osnovy pedagogiki spivrobitnytstva*. Osvita, Kyiv.
3. Azarov Y.P. (1982), *Simeynaya pedagogika*, Politizdat, Moskva.
4. Bozhovich L.I. (1968), *Lichnost i yeyo formirovaniye v detskom vozraste*, Nauka, Moskva.
5. Kan-Kalyk V. (1987), *Uchitelyu o pedagogicheskom obshcheniyi*, Prosvescheniye, Moskva.
6. Kilichenko O. (1996), *Pidgotovka studentiv do pedagogichnoi vzayemodii z uchniamy molodshogo sckilnogo viku*, Prykarpatya, Ivano-Frankivsk.
7. Kirichyk O.A. (1984), *Aktualnyye problemy formirovaniya lichnosti vospitatelya obscheobrazovatelnoy shkoly v pedagogicheskom vuze*, Osvita, Kyiv.
8. Leontyev A. (1975), *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost*, Nauka, Moskva.
9. Mudryk A.V. (1984), *Obschenie kak faktor vospitaniya shkolnikov*, Pedagogika, Moskva.
10. Rubinshtain S. (1969), *Chelovek i yego mir* // Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psihologii, Nauka, Moskva.
11. Savchenko O.Y. (1995), *Vymogy do yakosti pochatkovoi osvity*, Poch. shkola. .№1, pp. 4-6.

ŻYCIE RELIGIJNE W GARNIZONIE SIEDLCE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

THE RELIGIOUS LIFE IN THE SIEDLCE GARRISON DURING THE INTERWAR PERIOD

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Paweł Borek
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Borek P. (2014), *Życie religijne w garnizonie Siedlce w okresie międzywojennym*. Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 29-36

Streszczenie: Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości władze wojskowe zamierzały zorganizować w garnizonach odrębne życie parafialne. Wszystkie garnizony 9 Dywizji Piechoty, której jednostki stacjonowały m.in. w garnizonie Siedlce miały własne kościoły, powstałe z dawnych cerkwi koszarowych. Głównym zadaniem kapelanów wojskowych była praca duszpasterska wśród żołnierzy, przygotowanie ich do złożenia przysięgi wojskowej, organizacja i celebracja wszystkich świąt religijnych oraz ważnych uroczystości państwowych, rocznic powstań narodowych, etc. Poza pracą religijną kapelani prowadzili też aktywną działalność oświatowo-kulturalną. Mieli m.in. obowiązek udzielania wsparcia akcjom i przedsięwzięciom popieranym przez polową Kurię Biskupią, najczęściej przez organizację zbiórek i składek pieniężnych. Przez cały okres międzywojenny kapelani garnizonu Siedlce brali aktywny udział w życiu religijno-patriotycznym regionu. Duszpasterstwo wojskowe miało duży wpływ zwłaszcza na żołnierzy pochodzenia chłopskiego, natomiast pogadanki i kazania księży znacząco uzupełniały pracę oficerów oświatowych.

Słowa kluczowe: 22 pułk piechoty, 9 pułk artylerii ciężkiej, garnizon Siedlce, duszpasterstwo wojskowe, kościoły garnizonowe, święta kościelne i uroczystości religijne

Summary: After Poland won its independency the military authorities made efforts to organize an independent parish life within the garrisons. All garrisons of the 9th Infantry Division the units of which were quartered, among others, in Siedlce garrison had their own churches which were created on the foundations of former army Orthodox churches. The main task of each military chaplain was pastoral support among soldiers, preparation of soldiers before taking a military oath, organization and celebration of all religious holidays and important national holidays, anniversaries of National Uprisings etc. Apart from purely religious work military chaplains conducted also a strong educational-cultural activity. Their duty, among others, was to support all actions and ventures approved by the field Bishop's Curia, most frequently by organizing fund-raisers and charity collections. Throughout the entire interwar period the military chaplains from the Siedlce garrison, together with the soldiers, actively participated in the religious-patriotic life of the region. Army priesthood had a significant impact especially on soldiers with village background, while lectures and sermons largely supplemented the work of educational officers.

Keywords: 22nd regiment of infantry, 9th regiment of heavy artillery, Siedlce garrison, army ministry, garrison churches, church holidays and religious festivals

Tematyka omówiona w artykule nie była dotąd przedmiotem szczegółowych badań naukowych. Obecny stan badań nad duszpasterstwem wojskowym II RP jest niewielki. W literaturze przedmiotu problem ów traktowano przeważnie marginesowo. Podstawą artykułu stały się zatem źródła archiwalne, drukowane oraz prasa lokalna z omawianego okresu.

Szczegółowe informacje dotyczące życia religijnego żołnierzy garnizonu Siedlce w latach 1918-1939 zaczerpnięto zwłaszcza z Archiwum Diecezjalnego w Siedlcach, dotąd bardzo słabo eksplorowanego przez historyków wojskowości. Wiele cennych informacji zawierają też zbiory Centralnego Archiwum Wojskowego, Archiwum Państwowego w Siedlcach oraz źródła drukowane omawianego okresu. Uzupełnieniem w/w materiałów jest prasa lokalna z epoki, znajdująca się m.in. w zbiorach Miejskiej Biblioteki Publicznej i Archiwum Państwowego w Siedlcach. Oprócz źródeł istotne dla tematu artykułu były także nieliczne opracowania zwarte i artykuły, zwłaszcza w bardziej ogólnym ujęciu podjętej problematyki.

W społeczeństwie Podlasia religia odgrywała bardzo ważną rolę. Na początku zasadne jest przedstawienie struktury administracji kościelnej na omawianym terenie. Diecezja Janowska czyli Podlaska została erygowana przez papieża Piusa VII bullą *Ex imposita nobis* z 30.VI.1818 roku. 22.V.1867 r., decyzją cara Aleksandra II, została zlikwidowana, a jej terytorium przyłączono do Diecezji Lubelskiej. 24.IX.1918 r. papież Benedykt XV, bullą *Comissum humilitati nostrae* wskrzesił Diecezję Podlaską, odłączając jej ziemie od Diecezji Lubelskiej. Jednocześnie

Adres do korespondencji: Paweł Borek,
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II,
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska,
e-mail: pabor@tlen.pl, tel.83-344-99-05

na biskupa podlaskiego powołano ks. Infułata Henryka Przeździeckiego, który władzę w Diecezji objął 30.XI.1918 r. (Dmowski R. 2007, s. 61).

W 1919 r. Diecezję podzielono na 19 dekanatów oraz 112 parafii (117 kościołów i 68 kaplic), w których początkowo pracowało 189 księży. Ostatecznie Diecezję podzielono na 22 dekanaty. Zgodnie z konstytucją apostolską papieża Piusa XI *Vixdum Poloniae Unitas* rozgraniczono diecezje rytu łacińskiego, dostosowując je do nowych granic politycznych II Rzeczypospolitej. Diecezję Siedlecką włączono wówczas do prowincji warszawskiej. Diecezja Janowska czyli Podlaska otrzymała nową nazwę – Diecezja Siedlecka czyli Podlaska, i podzielono ją na 18 dekanatów. 25.XI.1919 r. przywrócono kapitułę katedralną podlaską, a 23.VIII.1921 r. przeniesiono ostatecznie do Siedlec rezydencję biskupią wraz z kurią diecezjalną[1].

Polska, jako pierwsze z państw odradzających się po I wojnie św., wprowadziła do wojska służbę duszpasterską dla wszystkich wyznań. 28.VI.1919 r. minister spraw wojskowych gen. Józef Leśniewski podpisał rozkaz o utworzeniu Sekcji Religijno-Wyznaniowej wewnątrz Departamentu I Mobilizacyjno-Organizacyjnego MSWojsk. dla zaspokojenia potrzeb religijnych żołnierzy wyznań niekatolickich. Miała ona 5 referatów wyznań: prawosławny, mojżeszowy, ewangelicki, mariawicki, mahometański i podlegała bezpośrednio Ministrowi Spraw Wojskowych[2]. Po kolejnych reorganizacjach sekcja przyjęła nazwę „Wydziału Wyznań Niekatolickich"[3], który 1.VI.1927 r. przemianowano na Biuro Wyznań Niekatolickich, dodając równocześnie urząd dla wyznania ewangelicko-unijnego (Odziemkowski J., Spychała B 1987, s. 92-93).

Ważne ze względu na strategię obronną położenie Południowego Podlasia spowodowało, że od końca 1918 r. zaczęło stacjonować tu Wojsko Polskie, tworząc lokalne garnizony. W okresie międzywojennym na omawianym terenie istniały garnizony wojskowe w: Siedlcach, Łukowie i Białej Podlaskiej, gdzie stacjonowały pułki 9 Dywizji Piechoty: 22 pp, 34 pp, 35 pp i 9 pułk artylerii lekkiej. W garnizonie Łuków przed wybuchem II wojny św. stacjonowały szwadrony ułanów z Ośrodka Zapasowego Nowogródzkiej Brygady Kawalerii (25., 26. i 27. pułk ułanów)[4]. Podlaskie garnizony wchodziły w skład Okręgu Korpusu nr IX z siedzibą w Brześciu nad Bugiem, który obejmował obszar niespójny wewnętrznie, rozciągający się od Polski centralnej (Siedlce, Łuków, Biała Podlaska) po granicę z ZSRR. Podział administracyjny państwa nie pokrywał się z wojskowym podziałem terytorialnym – województwo lubelskie terytorialnie wchodziło w skład OK nr II i OK nr IX. (Borek P. 2011, s. 514-519).

26.VIII.1922 r. MSWojsk. przeniosło pułki 9 DP z Litwy Środkowej do stałych garnizonów[5]. W skład garnizonu Siedlce do 1939 r. wchodziły[6]: od IX.1922 r. do XI.1933 r. – 22 pp oraz II i III dywizjon 9 pac (I dyon stacjonował w Brześciu nad Bugiem); od XI.1933 r. do IX.1939 r. – 22 pp, I i II dywizjon 9 pal (III/9 pap przeszedł z Berezy Kartuskiej do Białej Podlaskiej), 9 pluton żandarmerii, dowództwo i sztab 9 DP, placówka oficerska Samodzielnego Referatu Informacyjnego IX DOK, Powiatowa Komenda Uzupełnień, Rejonowy Inspektorat Koni, Wojskowy Sąd Rejonowy, Oficer Placu, Obwodowa Komenda Przysposobienia Wojskowego nr 22 przy 22 pp, parafia wojskowa Najświętszego Serca Jezusa, Powiatowy Komendant PW „Krakusów", powiatowy Komendant PW, wojskowe urzędy kwaterunkowe i gospodarcze[7].

Kościół garnizonowy

Po odzyskaniu niepodległości Polska, poza koszarami i zabudowaniami wojskowymi, „w spadku" po zaborcach przejęła część świątyń garnizonowych lub pułkowych. Dotyczyło to głównie byłego zaboru rosyjskiego, gdyż w Małopolsce wojsko austriackie korzystało z kościołów miejscowych, natomiast w byłej dzielnicy pruskiej armia posiadała tylko kilka własnych kościołów ewangelickich. Po zakończeniu I wojny św. polskie władze wojskowe oraz sami kapelani dążyli do tego, by zorganizować odrębne życie parafialne w garnizonach. Dlatego pilną sprawą stała się organizacja kościołów wojskowych (Borek P. 2009, s. 33).

Wszystkie podlaskie garnizony posiadały własne kościoły, które powstały z dawnych cerkwi koszarowych. Początkowo przedstawiały się one dość skromnie, ale dzięki ofiarnej pracy wojska i społeczeństwa ich wygląd uległ dużej poprawie. W garnizonie Siedlce już 23.I.1919 r. płk Wacław Pażuś – dowódca Siedleckiego Okręgu Wojskowego – skierował do bpa Henryka Przeździeckiego list, w którym pisał m.in.: *[...] Dowództwo Okręgu Siedleckiego postanowiło prosić Waszą Ekscelencję o wyznaczenie na nabożeństwa dla wojska specjalnego kościoła i uważa, że najbardziej się nadaje na kościół garnizonowy była cerkiew prawosławna na ul. Ogrodowej i dlatego prosi Waszą Ekscelencję o poświęcenie tej cerkwi w dniu 25 b.*[ieżącego] *m*[iesiąca]*. i przeznaczenie jej dla miejscowego garnizonu wojskowego [...]*[8]. Bp H.

1 W 1919 r. w Diecezji było 656 697 wiernych, a w roku 1938 – 773 410. W 10. parafiach obrządku greckokatolickiego było 1812 osób. Liczba dekanatów wzrosła z 9 w 1919 r. do 20 w 1938 r. W 1919 r. było tu 209 kapłanów, a w 1939 r. 393 księży obrządku łacińskiego, 10 greckokatolickiego, 25 zakonników i 200 sióstr zakonnych. Szerzej na ten temat: P. Aleksandrowicz, *Diecezja Siedlecka czyli Podlaska 1818-1968*, Siedlce 1971, s. 83-89.

2 Centralne Archiwum Wojskowe (dalej CAW), Akta Biura Wyznań Niekatolickich, *Dziennik Rozkazów Wojskowych nr 71 z 28.VI.1919 r.*

3 Ustalono wówczas urzędy dla wyznań: ewangelicko-augsburskiego, ewangelicko-reformowanego, prawosławnego, mojżeszowego.

4 Stacjonujący tu od IX.1922 r. 35 pp został w 1928 r. przeniesiony do garnizonu Brześć nad Bugiem.

5 CAW, Akta 9 DP, sygn. I.313.9.14, *Likwidacja oddziałów 9 DP i przejście do pokojowych garnizonów, Mołodeczno, dn. 15.IX.1922 r.*

6 Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu wymieniam tylko najważniejsze jednostki, pomijając oddziały stacjonujące w Siedlcach tymczasowo.

7 Garnizon siedlecki był największym garnizonem na Południowym Podlasiu.

8 Archiwum Diecezjalne Siedleckie (dalej: ADS), Akta Kurii Diecezjalnej Siedleckiej (dalej: AKDS), Kościoły Garnizonowe, Lit. K, Dział III, Nr porz. 26, t. I, *Pismo Dowódcy Okręgu Siedleckiego płk. Pażusia nr 1651 z 23.I.1919 r. do JE Ks. Biskupa Podlaskiego w Siedlcach,* k. 1.

Przeździecki szybko zareagował, i już 25.I.1919 r. wyświęcił w/w cerkiew na kościół garnizonowy. Następnie przemówił on do żołnierzy zaznaczając, iż: *[...] świątynia ta, w której niejednokrotnie padały słowa nienawiści, stanie się od tej pory świątynią miłości i pokoju, służąc celom dzielnego polskiego wojska*[9]. Mimo faktu przejęcia cerkwi przez siedlecki garnizon jej sprawa nie była do końca przesądzona, bowiem początkowo miała być tylko pod czasowym zarządem wojska z zastrzeżeniem, aby nie dokonywano w niej żadnych przeróbek (Dmowski R. 2003, s. 107-115). Jednak już w 1920 r. postanowiono przebudować kościół garnizonowy, aby stracił on cechy charakterystyczne dla cerkwi. W tym celu powołano specjalną komisję adaptacyjną, w skład której weszli: Adam Piotrowski – technik okręgowego Kierownictwa Wojskowych Robót Budowlanych, por. Marian Kaczorowski – przedstawiciel Zarządu Kwaterunkowego, por. Józef Karpiński – przedstawiciel Dowództwa Garnizonu Siedlce oraz ks. kap. Stefan Bogucki – kapelan garnizonu[10]. Komisja postanowiła m.in. o zmianie kopuły środkowej i zdjęciu 4 kopuł bocznych, charakterystycznych dla cerkwi, zdjęciu 2 dzwonów, usunięciu ołtarza prawosławnego, postawieniu ambony, konfesjonału oraz utworzeniu zakrystii[11]. Właściwą przebudowę kościoła rozpoczęto jednak dopiero w 1928 r. Powołano wówczas Społeczny Komitet Budowy pod przewodnictwem dowódcy 22 pp – płk. Kazimierza Hozera i proboszcza parafii wojskowej – ks. mjr. Witolda Jeżniowskiego (Dmowski R. 2003, s. 110).

Duszpasterstwo wojskowe w garnizonie Siedlce

29.X.1919 r., w tajnym „Dzienniku Rozkazów Wojskowych", opublikowano „Ustawę o duchowieństwie katolickim Wojsk Polskich", wprowadzającą dwutorową podległość kapelanów wojskowych: duszpasterską i wojskową. Pierwsza polegała na podległości wszystkich kapelanów wojskowych Biskupowi Polowemu Wojska Polskiego, natomiast druga wynikała z podporządkowania dowódcy formacji, przy której kapelani pełnili służbę (Wyszczelski L. 1995, s. 42).

Kierownictwo służby duszpasterskiej pod względem wojskowym i administracyjnym sprawował minister spraw wojskowych, którego doradcą był biskup polowy, a dla wyznań niekatolickich szef Wydziału Wyznań Niekatolickich. Organem pracy bpa polowego była Kuria Biskupia, którą stanowiły: wydział organizacyjno-administracyjny i wydział oświatowo -metrykalny oraz referat greckokatolicki. Pod względem czynności administracyjno-sztabowych Kuria Biskupia była zależna od ministra spraw wojskowych, natomiast pod względem jurysdykcyjno-kościelnym podlegała Stolicy Apostolskiej. Wykonawcami zarządzeń bpa polowego w Okręgach Korpusów byli dziekani, pełniący w nim funkcje szefów duszpasterstw katolickich. Każdy OK pod względem obsługi duszpasterskiej dzielił się na trzy rejony, które miały swoich kierowników pełniących czynności duszpasterskie w każdym z nich. Wszystkie garnizony, szkoły wojskowe, szpitale okręgowe, więzienia karne oraz dowództwo floty miały etaty duszpasterskie. Zawarcie 10.II.1925 r. konkordatu między Watykanem a Polską oraz nadanie duchowieństwu wojskowemu statutu, pozwoliło biskupowi polowemu na wykonywanie jurysdykcji ordynariusza wobec żołnierzy i ich rodzin. Dla spełnienia nałożonych na siebie zadań służba duszpasterska rozporządzała: specjalnym personelem, kościołami garnizonowymi lub budynkami przeznaczonymi na ten cel, aparatem liturgicznym oraz specjalnymi kredytami ze skarbu państwa. Poza kapelanami wojskowymi personelem dla pełnienia służby duszpasterskiej byli także żołnierze szeregowi, odkomenderowani do niej przez dowództwo oraz cywile (organiści, zakrystianie) (Cieplewicz M. 1998, s. 174).

Dekretem papieskim z 27.II.1926 r. utworzono 75 parafii wojskowych (na terenie OK IX było ich 8), a księża kapelani otrzymali prawa proboszczowskie w stosunku do swych wojskowych parafian. Pismem Biskupa Polowego WP z 18.I.1927 r. w Diecezji Siedleckiej (Podlaskiej) utworzono następujące parafie wojskowe:

- w Siedlcach – parafia Najświętszego Serca Jezusa, obejmująca powiaty: siedlecki i łukowski;
- w Białej Podlaskiej – parafia św. Krzyża, obejmująca powiaty: bialskopodlaski, konstantynowski i radzyński;
- w Dęblinie – parafia św. Mikołaja Archanioła, obejmująca powiaty: garwoliński i puławski;
- w Ostrowii Mazowieckiej – parafia św. Jozafata z powiatami: węgrowskim i sokołowskim;
- powiat włodawski należał do parafii św. Kazimierza w Brześciu nad Bugiem[12].

Pod względem terytorialnych struktur wojskowych środkowa i wschodnia część Diecezji Siedleckiej znajdowała się w OK nr IX, natomiast zachodnia i północna w OK nr I Warszawa. Lokalizację parafii wojskowych uzależniano od dyslokacji poszczególnych jednostek. Chodziło głównie o to, by proboszcz wojskowy miał jak najłatwiejszy dostęp do swoich parafian. Z tego powodu parafie wojskowe nie pokrywały się pod względem terytorialnym z parafiami cywilnymi (Pindel K. 1998, s. 20).

Praca duszpasterska wśród żołnierzy była głównym zadaniem i obowiązkiem każdego kapelana wojskowego. Wyraźnie stwierdzał to „Regulamin dla rzymskokatolickiego duchowieństwa wojskowego" z 24.XI.1919 r. W rozdziale III („Zadania i zakres czynności duchownych") pisano m.in.:

Art. 15. Duchowni wojskowi są obowiązani do bezpłatnego świadczenia posług duchownych wojskowym i ich rodzinom (żona i dzieci), ściśle przestrzegając prawa kanonicznego i cywilnego.

9 ADS, op. cit., *Pismo JE Bp H. Przeździeckiego nr 230 z 25.I.1919 r. do Dowództwa Okręgu Siedleckiego*, k. 2; „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie" 1919, nr 3, s. 82.

10 ADS, op. cit., *Kościół garnizonowy Najświętszego Serca Jezusa, Protokół z dnia 4.V.1920 r.*, k. 12-12v.

11 Ibidem, k. 10.

12 „Dziennik Rozkazów Ministra Spraw Wojskowych" 1928, nr 4, p. 36.; ADS, AKDS, *Kapelani wojskowi*, Lit. K, Dział III, Nr porz. 1, t. I, k. 205; *Duszpasterstwo rzymsko-katolickie*, [W:] *Korpus Poleski. Jednodniówka z okazji 10-lecia odzyskania niepodległości*, Brześć nad Bugiem 1928, s. 31.

Art. 16. Duchowni wojskowi, oprócz posług duchownych obowiązani są dbać o podniesienie poziomu etycznego wojskowych, służyć im przykładem i radą, nieść pociechę, łagodzić spory i rozbudzać uczucia koleżeństwa, zachęcać do sumiennego wykonywania obowiązków i przestrzegać dyscypliny, podnosić ducha w chwilach zmęczenia i niebezpieczeństwa.

Art. 17. Duchowni wojskowi z urzędu biorą udział w zarządzie i pracy kulturalno-oświatowej formacji wojskowych.

Art.19. Duchowni wojskowi w czasie wojny obowiązani są: obchodzić okopy, w czasie bitwy być na punkcie opatrunkowym swego pułku lub na miejscu wskazanym przez dowódcę pułku[13].

Kandydaci na kapelanów, obok kwalifikacji określonych ustawą, musieli odznaczać się odpowiednimi cechami charakteru: pracowitością, skromnością, poczuciem obowiązku, zdyscyplinowaniem, lojalnością. Trzeba jednak przyznać, że w pierwszych latach niepodległości praca kapelanów wojskowych pozostawiała wiele do życzenia, i budziła zaniepokojenie władz diecezjalnych (Dmowski R. 2003, s. 112).

Głównymi obowiązkami kapelanów było sprawowanie opieki duszpasterskiej nad wszystkimi szeregowcami wojska stałego, żołnierzami nadterminowymi, podoficerami, rzemieślnikami wojskowymi, oficerami zawodowymi i rezerwy. Ich opiece podlegali również żołnierze zmobilizowani, inwalidzi wojenni w szpitalach, emeryci wojskowi, zatrudnieni w szpitalach wojskowych, jeńcy wojenni i internowani, robotnicy i woźnice podczas wojny, urzędnicy wojskowi oraz rodziny wojskowe. Funkcje religijne miały być spełniane w kościele garnizonowym, a w przypadku braku takiego – w kościele wyznaczonym przez biskupa. Statut Duszpasterski zobowiązywał kapelanów wojskowych także do prowadzenia ksiąg parafialnych. Mieli oni prowadzić m.in. księgi: ochrzczonych, bierzmowanych, małżeństw i zmarłych oraz pełnić obowiązki urzędnika stanu cywilnego (Borek P. 2009, s. 39-40).

Kolejnym ważnym zadaniem kapelana było przygotowanie żołnierzy do złożenia przysięgi wojskowej i jej odebranie. Przez stały kontakt z żołnierzami w koszarach kapelan miał wyrobić w nich przekonanie o świętości przysięgi, i moralnym obowiązku wiernego jej przestrzegania. Dzień przysięgi wojskowej poprzedzano zazwyczaj cyklem pogadanek na temat tradycji oddziału oraz znaczenia samego ślubowania.

Akt złożenia przysięgi poprzedzały nabożeństwa z kazaniem okolicznościowym, osobno dla każdego wyznania. Po mszy żołnierze przechodzili na wyznaczony plac koło mównicy i ustawiali się pododdziałami. Wówczas przybywał poczet sztandarowy, a kapelan wygłaszał przemówienie nawiązujące do rangi przysięgi wojskowej. Następnie dowódca jednostki, lub wyznaczony przez niego oficer wydawał rozkaz: „Do przysięgi!"; poczet sztandarowy występował przed front z rozwiniętym sztandarem, a żołnierze podnosili dwa palce prawej dłoni na wysokość czoła. Wtedy kapelan z uniesionym krzyżem w ręku rozpoczynał odczytywanie przysięgi, a żołnierze powtarzali za nim poszczególne wersy. Brzmiała ona następująco: *Stając w szeregi Armii Narodowej uroczyście w obliczu Boga Wszechmogącego* (żołnierze wyznań chrześcijańskich)*, w Trójcy Świętej Jedynego, ślubuję jedynie Ojczyźnie mojej Rzeczypospolitej Polskiej i sprawie Narodu Całego na każdym miejscu służyć, Kraju Ojczystego i dobra narodowego do ostatniej krwi bronić, przełożonych swych i dowódców słuchać, dawane mi przepisy i rozkazy wykonywać i w ogóle tak się zachowywać, abym mógł żyć i umierać jako mężny i prawy żołnierz Polski*[14]. Następnie kapelan udzielał krzyżem błogosławieństwa. Zgodnie z zasadą poszanowania przekonań religijnych opracowano odmienne teksty roty przysięgi dla chrześcijan wszystkich obrządków, muzułmanów, niechrześcijan (poza muzułmanami), ewangelików, baptystów oraz niewierzących. Różnice polegały głównie na zmianie pierwszych i ostatnich słów roty przysięgi odwołujących się do Boga. Tekst zasadniczy, dotyczący obowiązków żołnierza pozostawał bez zmian. Uroczystość kończył wspólny obiad żołnierski (Borek P. 2011, s. 638).

Kapelan w garnizonie miał duże możliwości wywierania wpływu na wojsko poprzez swą działalność w kościele. Jego aktywność przejawiała się ponadto w tworzeniu kół ministrantów z synów oficerów i podoficerów zawodowych, komitetów kościelnych organizowaniu sekcji miłosierdzia przy kołach Rodziny Wojskowej, etc. Wydajność pracy kapelana w dużej mierze zależała od taktu i umiejętności zjednywania sobie ludzi. Dlatego ważną sprawą było utrzymywanie stałego i bezpośredniego kontaktu z dowódcami poszczególnych formacji, którzy orientując się w życiu prywatnym swoich żołnierzy znali dobrze ich zalety, problemy i wady, a co za tym idzie mogli udzielić kapelanowi wielu cennych informacji i wskazówek.

Poza pracą religijną kapelani prowadzili także aktywną działalność oświatową, zmierzającą do podniesienia wychowania etyczno-moralnego, zwłaszcza wśród rekrutów. Przebiegała ona dwutorowo: jako praca nad poszczególnymi jednostkami i praca zbiorowa. Pierwszy jej rodzaj polegał na bezpośrednim kontakcie z każdym rekrutem osobno. Wymagało to częstego odwiedzania koszar, zainteresowania się skąd rekrut pochodzi, czym zajmują się jego rodzice, jakie ma trudności oraz udzielenia odpowiedniej rady, czy wskazówki. Drugi rodzaj pracy miał charakter zbiorowy, i polegał na współpracy z dowództwem w sprawach, do których kapelan był zobowiązany z tytułu swego powołania i praw mu przysługujących. Współpracowano m.in. przy zakładaniu Domów Żołnierza i Gospód Żołnierskich, gdzie księża wygłaszali pogadanki i odczyty. Odgrywały one ważną rolę, gdyż ich celem było wpojenie żołnierzom poczucia obowiązku, danie im podstaw światopoglądu katolickiego, pobudzenie do pracy nad sobą

13 *Rozkaz Wewnętrzny do Duchowieństwa Wojskowego Wojska Polskiego*, Art.15, 16, 17 i 19, Nr 29 z 24.XI.1919. Tajny.

14 ADS, AKDS, *Kapelani wojskowi*, op. cit., k. 25.

i uchronienie od „złych wpływów" (np. komunistycznych). Naczelne Dowództwo WP uważało religię za jeden z najskuteczniejszych czynników uświadomienia narodowego i wyrobienia moralnego. Z tego powodu duszpasterstwo wojskowe miało pełnić (obok oświaty) główną rolę w procesie wychowania żołnierza[15].

Już latem 1920 r. biskup polowy powołał Wydział Oświaty, wyznaczając duchownych – kierowników oświaty przy Dowództwach Okręgów Generalnych. Obowiązkiem ich była opieka nad świetlicami i gospodami żołnierskimi, pomoc przy zakładaniu bibliotek pułkowych, organizacja pogadanek religijno-moralnych. Na froncie funkcję kierowników oświatowych pełnili dziekani poszczególnych armii (Odziemkowski J. 1996, s. 16). Podczas wojny polsko-sowieckiej 1919-1920 duchowieństwo masowo przystąpiło do czynnej pomocy wojsku – księża organizowali zbiórki na rzecz wojska, nawoływali do wstępowania w szeregi Armii Ochotniczej. Wielu z nich samemu dawało przykład społeczeństwu idąc na front, niektórzy przyprowadzali ze sobą nawet całe grupy. Zwłaszcza w lipcu 1920 r. do Kurii Biskupiej WP wpłynęło dużo zgłoszeń od księży proboszczów podlaskich miejscowości (Swory, Drelów, Sokołów Podlaski, Węgrów) do służby w Wojsku Polskim[16]. Moralny autorytet Kościoła był jednym z tych czynników, które pomagały stopniowo przełamywać niechęć znacznej części społeczeństwa do poboru rekruta. Dotyczyło to zwłaszcza mieszkańców wsi, na których księża mieli bardzo duży wpływ.

Jak wyżej wspomniano ważną rolę w religijno-patriotycznym wychowaniu żołnierzy odgrywały pogadanki wygłaszane przez kapelanów. Rozkazy MSWojsk. z lat 1921-1922 wprowadziły obowiązek wygłaszania przez kapelanów przynajmniej jednej pogadanki tygodniowo w każdym batalionie lub równorzędnym oddziale. Zalecano, by każde omawiane zagadnienie obrazowano żołnierzom ciekawymi przykładami z życia wojska. Obowiązywała zasada, iż niezależnie od tematu pogadanka powinna dotykać dwóch zasadniczych kwestii – miłości do Ojczyzny, i nauki Kościoła. Poza pogadankami, przewidzianymi programem nauczania, kapelani wygłaszali je z okazji świąt narodowych, kościelnych i pułkowych, powitania rekrutów, poświęcenia sztandaru, przysięgi, promocji oficerskiej, pożegnania odchodzących do cywila[17].

Ważne miejsce w hierarchii środków wychowawczych zajmowały także kazania, których język był bardziej wzniosły i uroczysty od pogadanek. Ich tematykę dostosowywano do okoliczności, ale prawie zawsze zawierały one elementy wychowania patriotycznego. Zazwyczaj nawiązywano do tradycji bojowych pułku, którego żołnierze uczestniczyli we mszy świętej lub do tradycji rodzaju broni, którą pułk reprezentował. Zarówno w pogadankach, jak i kazaniach kapelani często wspominali warunki życia Polaków pod zaborami, wskazując, dla kontrastu, osiągnięcia kulturalne, gospodarcze i społeczne II RP. Podkreślano znaczenie obowiązującej w armii zasady tolerancji religijnej, pozwalającej zachować i publicznie wyrażać własne przekonania oraz nakazującej szacunek dla innowierców (Odziemkowski J. 1996, s. 70).

Władze wojskowe wysoko oceniały rolę, jaką pogadanki i kazania kapelanów odgrywały w wychowaniu żołnierzy. Często nawet oficer nie miał takiego wpływu na zachowanie się rekruta pochodzącego ze wsi, jak kapelan. Należy tu pamiętać, że dla młodego człowieka powołanego pod broń, trafiającego do nowego środowiska, który musiał podporządkować się wojskowym rygorom, i napotykał nieznane wcześniej „zdobycze cywilizacyjne", sutanna księdza była często jedynym swojskim elementem. Kapłana obdarzano zaufaniem niemal od razu, oficer i podoficer musieli dopiero na to zaufanie zapracować (Borek P. 2009, s. 33-34). Potwierdza to opinia dowódcy OK nr IX – gen. Franciszka Kleeberga, który w 1937 r. pisał m.in.: *należy dążyć do tego, aby kapelan miał możność jak najczęstszego kontaktu z rekrutem. Jego wpływ na wieśniaka jest olbrzymi*[18].

Kapelani mieli też obowiązek udzielania wsparcia wszelkim akcjom i przedsięwzięciom popieranym przez polową Kurię Biskupią, co najczęściej wyrażało się w organizowaniu zbiórek i składkach pieniężnych. Wspierali więc Ligę Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Ligę Morską i Kolonialną, Fundusz Obrony Narodowej, Fundusz Obrony Morskiej, zbiórki na budowę okrętów wojennych, etc. Trudno zresztą byłoby wymagać od szeregowca przeznaczenia kilku groszy ze skromnego żołdu na jakiś cel, jeżeli kapłan, który do tego namawiał sam nie złożyłby na niego chociaż symbolicznej kwoty[19].

Kapelani wojskowi

Z powodu braku odpowiedniego kandydata na kapelana w siedleckim kościele garnizonowym obowiązki te pełnili początkowo „cywilni" księża: ks. Koronat Piotrowski, ks. Julian Ryster, ks. Alfred Szklarski, ks. Stefan Bogucki i ks. Jan Grabowski (Dmowski R. 2003, s. 114). Ogólną opiekę nad kościołem garnizonowym w Siedlcach sprawował w tym czasie ks. kan. Józef Kobyliński – dziekan siedlecki. Jednak już 15.X.1919 r. biskup H. Przeździecki zwolnił ks. Kobylińskiego z tej funkcji i, z polecenia biskupa polowego ks. Stanisława Galla, 20.III.1919 r. zarząd nad kościołem garnizonowym oddał ks. Stefanowi Boguckiemu, mianowanemu kapelanem wojskowym (pomocniczym) przy garnizonie siedleckim[20].

15 *Duszpasterstwo rzymsko-katolickie...*, s. 31.

16 ADS, AKDS, *Kapelani wojskowi*, op. cit., k. 86-100. Kapelan przed wyruszeniem wojska na front przeprowadzał spowiedź i żegnał oddział, błogosławiąc go na drogę. Podczas walk księża obchodzili okopy, przebywali na punkcie opatrunkowym swego pułku lub w miejscu wyznaczonym przez dowódcę.

17 Np. w 1928 r. kapelan 34 pp przeprowadził w nim ponad 350 pogadanek – *W dziesiątą rocznicę 34 p.p.*, „Podlasiak" nr 48 z 25.XI.1928 r., s. 8.

18 CAW, DOK IX, sygn. I.371.I.60, *Praca wychowawcza z żołnierzami*, referat z 11.I.1938 r.

19 Proboszcz kościoła garnizonowego w Siedlcach sprawował też opiekę nad powstałym w I.1930 r. Kołem Rodziny Wojskowej – *Z Rodziny Wojskowej*, „Ziemia Siedlecka" nr 5 z 11.II.1934, s. 6.

20 ADS, AKDS, *Kościoły Garnizonowe..., Pismo Oficjała Biskupa Sufragana Podlaskiego H. Przeździeckiego do Dowództwa Okręgu Siedleckiego z dn. 15.X.1919 r.*, k. 4v; ADS, AKDS, *Kapelani wojskowi*, op. cit., k. 5.

Kapelani pomocniczy byli mianowani w garnizonach, które liczyły co najmniej 1000 żołnierzy, w szpitalach wojskowych, posiadających ponad 200 łóżek i epidemicznych (ponad 100 łóżek). Do ich podstawowych obowiązków należało: spełnianie religijnych posług dla wojska, oświecenie religijno-moralne i prowadzenie kancelarii[21].

Ks. Stefan Bogucki obowiązki kapelana garnizonu Siedlce pełnił do 1923 r. To za jego posługi przeprowadzono pierwszą przebudowę kościoła garnizonowego. Następnie w latach 1923-1925, proboszczem i jednocześnie kierownikiem Rejonu Duszpasterskiego w Siedlcach był ks. Franciszek Walasek[22]. Jego następcą został były szef Rejonu Duszpasterskiego w Baranowiczach ks. Witold Jeżniowski. 11.VI.1926 r. zwrócił się on do bp H. Przeździeckiego o nadanie kościołowi garnizonowemu tytułu Najświętszego Serca Jezusowego, i od razu uzyskał na to zgodę. Za jego czasów dokonano także gruntownej przebudowy świątyni[23]. Ks. mjr Witold Jeżniowski pracował w parafii do wybuchu wojny w 1939 r. Dalsze jego losy są nieznane, wiadomo tylko, że zmarł on 13.IV.1947 r. w wieku 69 lat (Dmowski R 2003, s. 115).

Święta i uroczystości religijne

Oddziały garnizonu Siedlce w każdą niedzielę i święta uczestniczyły we mszach świętych, a w Boże Ciało brały udział w uroczystej procesji. We mszy św. brali udział wszyscy żołnierze wyznania katolickiego z wyjątkiem chorych i tych, którym uniemożliwiła to służba. W porozumieniu z kapelanem dowódca garnizonu zarządzał, aby na oznaczoną godzinę żołnierze oddziałami, w miarę możliwości z orkiestrą, udali się do wyznaczonego kościoła lub na miejsce, gdzie miała odbyć się msza polowa. Po niej następowały modlitwy za Ojczyznę i Prezydenta RP, a na zakończenie śpiewano „Boże, coś Polskę". Następnie oddziały powracały w szyku do koszar. Biskup Polowy zachęcał kapelanów, aby do mszy św. lub innych nabożeństw dla wojskowych, zwłaszcza w większe uroczystości używać jako ministrantów żołnierzy (Borek P. 2011, s. 644).

Codziennie, o godzinie wyznaczonej przez dowódcę pułku, żołnierze wyznań chrześcijańskich zbierali się w wyznaczonej sali lub na placu koszarowym, na modlitwę poranną. Po jej odmówieniu śpiewano „Kiedy ranne wstają zorze". Podobnie zbierano się na modlitwę wieczorną. Żołnierze odmawiali ją w intencji poległych i zmarłych w służbie Ojczyzny oraz kończyli śpiewem „Wszystkie nasze dzienne sprawy". Uczestnicy modlitwy mieli prawo zachować się zgodnie z przepisami swojego obrządku. Ewangelicy stali w milczeniu podczas „Zdrowaś Mario", „Anioł Pański" i „Wieczny odpoczynek". Prawosławni żegnali się według swego obrządku. Żołnierzom wyznania mojżeszowego zapewniano warunki do odprawiania w koszarach modlitw zgodnych z ich regułami religijnymi. Kapelani wyznań niekatolickich uczestniczyli w modlitwach wojska, objeżdżając kolejno oddziały garnizonu. Dowódcy oddziałów mieli obowiązek dopilnowania, aby wierni odbywający służbę wojskową mogli uczestniczyć w nabożeństwach w niedziele i święta. Prowadzenie szeregowych jednego wyznania na nabożeństwo do świątyni innego wyznania było niedopuszczalne, i groziło konsekwencjami służbowymi (Borek P. 2009, s. 38-39).

Szczególnie uroczyście obchodzono Boże Narodzenie i Wielkanoc. W wigilię Bożego Narodzenia urządzano żołnierzom wieczerzę wigilijną i opłatek z zachowaniem wszystkich starych polskich tradycji. Tego dnia służbę kończono o godz. 14.00. Żołnierze przybierali odświętnie świetlicę; ustawiano choinkę ozdobioną zabawkami, słodyczami, watą, elementami wojskowego rynsztunku. Między godz. 17.00, a 18.00 dowódcy pułków, w obecności księży kapelanów, przyjmowali delegacje pododdziałów, składali na ich ręce życzenia dla żołnierzy i dzielili się opłatkiem. W skład każdej delegacji wchodził przynajmniej jeden żołnierz służby zasadniczej. Akcentem zamykającym wigilijne spotkanie było śpiewanie kolęd często przeciągające się do późnych godzin nocnych. W II poł. lat 30. XX w., po zradiofonizowaniu koszar, dowódcy pułków składali życzenia żołnierzom do świetlic poprzez radiowęzeł.

Z kolei udział żołnierzy w uroczystościach wielkanocnych rozpoczynał się już podczas Wielkiego Tygodnia. W kościele garnizonowym miejscowe jednostki wystawiały wówczas warty przy Grobie Pańskim. Uroczystości wielkanocne rozpoczynało sobotnie święcenie pokarmów. Około godz. 15.00 do wyznaczonej świetlicy przybywały delegacje wszystkich pododdziałów siedleckich pułków. Poświęcenia potraw dokonywał kapelan w obecności dowódcy garnizonu. W niedzielę, o godz. 8.00 rozpoczynało się uroczyste śniadanie, podczas którego składano sobie życzenia i dzielono się „święconym". Cała kadra zawodowa zobowiązana była do uczestniczenia w śniadaniu razem z żołnierzami. Pułki brały udział w rezurekcji w pełnym oporządzeniu z bronią i oddawały salwy honorowe. W garnizonie Siedlce w procesji rezurekcyjnej uczestniczyły całe kompanie (Odziemkowski J., Spychała B. 1987, s. 138-139).

Do zadań kapelanów należała też organizacja spowiedzi wielkanocnej i adwentowej w oddziałach, poprzedzanej zazwyczaj krótkimi rekolekcjami, czy naukami przygotowawczymi. Żołnierze szli do kościoła na spowiedź, pod dowództwem oficerów. Tym, którzy nie mogli wziąć udziału w głównych rekolekcjach, umożliwiano pójście do spowiedzi wielkanocnej w innym terminie. Dla oficerów, podoficerów i rodzin wojskowych rekolekcje organizowano osobno.

21 Ibidem, *Rozporządzenie o kapelanach pomocniczych*, k. 29v, 30.

22 Ks. Franciszek Walasek, był kapelanem wojskowym z diecezji Płockiej; z Siedlec przeniesiono go na probostwo do parafii św. Antoniego Padewskiego w Baranowiczach. Był odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem „Za Wojnę i Dziesięciolecia" oraz dwukrotnie Krzyżem Walecznych – *Rocznik oficerski 1923,* W-wa 1923, s. 1421; *Wykaz Duchowieństwa Wojskowego oraz parafii, kościołów i kaplic wojskowych wyznania katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej na 1928 r.*, W-wa 1928, s. 25, 31-32; *Wykaz Duchowieństwa ... na 1929 r.*, W-wa 1929, s. 26, 33; 35 *Wykaz Duchowieństwa ... na 1930 r.*, W-wa 1930, s. 28, 35-36.

23 ADS, AKDS, *Kościoły Garnizonowe..., List ks. Witolda Jeżniowskiego z dn. 11 czerwca 1926 r. do JE Biskupa Diecezji Podlaskiej*, k. 18.

Opiekę duszpasterską starano się zapewnić oddziałom także na koncentracjach i ćwiczeniach letnich. Manewry, poza sprawdzianem umiejętności bojowych, były dobrą okazją do zademonstrowania łączności Kościoła z armią, co oddziaływało zwłaszcza na mieszkańców wsi, zwiększając szacunek dla żołnierza. Duchownym zalecano, aby: *w czasie koncentracji specjalnej oddziałów zorganizować opiekę religijną nad żołnierzem w taki sposób, ażeby miał on możność wysłuchania mszy świętej w niedziele i święta, żeby w razie nagłego wypadku, czy choroby mógł otrzymać pociechę religijną, wreszcie, żeby przez kontakt z żołnierzem przyczynić się do podniesienia szacunku i uznania ludności cywilnej dla Armii* (Odziemkowski J. 1996, s. 74).

Przez cały okres międzywojenny kapelani garnizonu Siedlce brali aktywny udział w życiu religijno-patriotycznym regionu. Np. 3.XI.1922 r. uroczyście wręczono sztandar 22 pp (Chromiński M. J. 2007, s. 38-39); 17.XI.1928 r. w uroczystościach 10-lecia powstania 22 pp wziął udział bp Władysław Bandurski, święcąc sztandar Związku Strzeleckiego Obwodu Siedleckiego[24]. 30.VI.1929 r., w ramach obchodów Kongresu Eucharystycznego, w Kościele Garnizonowym odbyło się nabożeństwo dla wojska i straży pożarnej. Naukę „Eucharystia daje hart ducha" wygłosił ks. Tomasz Odowski[25]. 11.XI.1930 r., w 12. rocznicę odzyskania Niepodległości, po nabożeństwie odprawionym w miejscowej katedrze przez bp. H. Przeździeckiego, Siedleckiemu Okręgowi POW wręczono nowo ufundowany sztandar[26]. 8.VII.1933 r., na konsekrację siedleckiego Kościoła Garnizonowego przyjechał bp polowy Józef Gawlina w asyście kanclerza kurii – ks. prałata Bronisława Michalskiego[27].

Wielką manifestacją patriotyczno-religijną były także doroczne obchody świąt pułkowych: 12-14. VI. – 22 pp, a 13-14.VI. – 9 pal. Obchody rozpoczynał wieczorny apel poległych na placu ćwiczeń. Następnego dnia w kościele garnizonowym kapelan odprawiał mszę św., po której odbywała się defilada. Na święto 22 pp w 1937 r. przybył ks. bp polowy WP J. Gawlina, który konsekrował wówczas dzwony w kościele garnizonowym ufundowane przez koło Rodzin Wojskowych (Dmowski R. 2003).

Wielkim świętem w historii 9 pal był 17.VII.1938 r., kiedy pułk otrzymał swój sztandar. Mszę polową celebrował bp polowy WP J. Gawlina, a uroczyste zaprzysiężenie stanu osobowego 9 pal na sztandar odbyło się w Siedlcach 31.VII.1938 r. (Borek P. 2011, s. 648).

Jednostki wojskowe garnizonu Siedlce występowały na rocznice powstań narodowych. Po odprawieniu mszy św. na miejscach straceń, polach bitew i potyczek, mogiłach poległych składano kwiaty. Szczególnie uroczyście obchodzono 100. rocznicę powstania listopadowego i 75. rocznicę powstania styczniowego (Więch-Tchórzewska W. 1998, s. 214-219). Wielkim wydarzeniem były zawsze nabożeństwa żałobne odprawiane w dzień Wszystkich Świętych na cmentarzu wojskowym. Kapelan siedleckiej parafii wojskowej starał się wciągać do współpracy przy odnawianiu kościołów garnizonowych, urządzaniu wigilii i święconego w pułkach także ludność cywilną.

Wojsko brało też udział w adoracji świętych obrazów czczonych przez miejscowe społeczeństwo. W 1927 r. żołnierze garnizonu Siedlce, wspólnie z mieszkańcami regionu, witali powrót cudownych obrazów Matki Boskiej do Kodnia (3-4.IX.) i Leśnej Podlaskiej (25-26.IX.). Zjednywało to wojsku ogromną sympatię ludności. Małe miasteczka i wioski przybierały wówczas odświętny wygląd, a oddziały witali przez przedstawiciele lokalnych władz, duchowieństwo i wielotysięczne tłumy ściągające na tę okazję z całej okolicy. Żołnierze przybywali modlić się do Kodnia również w latach następnych[28].

Armia pomagała też we wznoszeniu kościołów, dostarczając materiały i robotników, a czasem środki finansowe, zebrane drogą składek wśród korpusu oficerskiego i podoficerskiego[29].

Jak wyżej wspomniano posługę duszpasterską zapewniono w więziennictwie wojskowym. Z uwagi na szczególny charakter tych placówek kapelan miał także zwracać pilną uwagę na stworzenie odpowiedniej atmosfery zarówno wśród więźniów, jak i personelu. Poza czynnościami związanymi z pracą duszpasterską wśród więźniów do obowiązków kapelana należało wygłaszanie pogadanek religijno-moralnych osadzonym oraz wychowawczych dla personelu więzienia, nauczanie religii i śpiewu kościelnego więźniów, czuwanie nad doborem książek do biblioteki więziennej (Borek P. 2011, s. 650).

Reasumując należy stwierdzić, że polskie władze wojskowe przez cały okres międzywojenny uważały religię za jeden z najskuteczniejszych czynników wychowawczych, a propagowane przez naukę Kościoła cechy człowieka – uczciwość, wewnętrzną dyscyplinę, wierność, godność, prawość – za najbardziej pożądane przymioty żołnierza. Duszpasterstwo wojskowe miało duży wpływ zwłaszcza na żołnierzy pochodzenia chłopskiego, natomiast pogadanki i kazania księży kapelanów uzupełniały pracę oficerów oświatowych.

Praca księdza w wojsku wymagała dobrej znajomości i zrozumienia duszy żołnierskiej oraz przywiązania do armii. Już w 1928 r. w „Korpusie Poleskim" pisano: *Praca ta mało widoczna, gdyż masa żołnierska stale się zmienia i trudno zaobserwować jej wyniki. Wszystkim jednak kapelanom przyświeca cel: wyrobienie religijno-moralne żołnierza, które by przypominało każdemu z nich obowiązki względem Boga i Ojczyzny*[30].

24 Archiwum Państwowe w Siedlcach (dalej: APS), Starostwo Powiatowe w Siedlcach 1918-1939 (dalej: SPS), sygn. 12, *Miesięczne Sprawozdanie Sytuacyjne Nr 47: 14.XI.-21.XI. 1928 r.*, k. 66.

25 ADS, Akta Ogólne, *Kongres Eucharystyczny w Siedlcach w 1929 r.*, Lit. K, Dział III, Nr porz. 22, t. III, k. 39.

26 *Dzień 11 listopada w Siedlcach*, „Gazeta Podlaska" nr 29 z 15.XI.1930 r., s. 2.

27 APS, SPS, sygn. 17, *Miesięczne Sprawozdanie Sytuacyjne Nr 7*, Cz. I – od 1 do 31.VII.1933 r., k. 78.

28 *Wojsko u stóp Królowej Podlasia*, „Podlasiak" nr 33-34 z 24.VIII.1930 r., s. 5.

29 Niektórzy oficerowie 9 DP za pomoc w remontach i przebudowie świątyń otrzymali od władz kościelnych order „Pro Eclesia et Pontifice".

30 *Duszpasterstwo rzymsko-katolickie...*, op. cit.

Literatura:

1. Archiwum Diecezjalne Siedleckie, Akta Kurii Diecezjalnej Siedleckiej, Kościoły Garnizonowe.
2. Archiwum Państwowe w Siedlcach, Starostwo Powiatowe w Siedlcach 1918-1939.
3. Centralne Archiwum Wojskowe, Akta 9 Dywizji Piechoty.
4. Centralne Archiwum Wojskowe, Akta Biura Wyznań Niekatolickich.
5. Centralne Archiwum Wojskowe, Akta Dowództwa Okręgu Korpusu nr IX.
6. *Korpus Poleski. Jednodniówka z okazji 10-lecia odzyskania niepodległości*, Brześć nad Bugiem 1928.
7. „Dziennik Rozkazów Ministra Spraw Wojskowych" 1928, nr 4.
8. „Gazeta Podlaska" nr 29 z 15.XI.1930 r.
9. „Podlasiak" nr 33-34 z 24.VIII.1930 r.
10. „Podlasiak" nr 48 z 25.XI.1928 r.
11. „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie" 1919, nr 3.
12. „Ziemia Siedlecka" nr 5 z 11.II.1934.
13. Aleksandrowicz P. (1971), *Diecezja Siedlecka czyli Podlaska 1818-1968*, Siedlce.
14. Borek P. (2009), *Duszpasterstwo wojskowe w garnizonach południowego Podlasia w latach 1918-1939. Cz. 1*, Podlaski Kwartalnik Kulturalny, nr 3, s. 32-43.
15. Borek P. (2009), *Duszpasterstwo wojskowe w garnizonach południowego Podlasia 1918-1939. Cz. 2*, Podlaski Kwartalnik Kulturalny, nr 4, 32-44.
16. Borek P. (2011), *Garnizony wojskowe na Południowym Podlasiu w latach 1918-1939*, t. II, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. P. Matusaka w Instytucie Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce.
17. Chromiński M. J. (2007), *Zarys historii sztandaru 22. Siedleckiego Pułku Piechoty*, Szkice Podlaskie, z. 15, s. 38-45.
18. Cieplewicz M. (1998), *Wojsko Polskie w latach 1921-1926. Organizacja, wyposażenie, wyszkolenie*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
19. Dmowski R. (2007), *Niższe Seminarium Duchowne, czyli Wyższe Gimnazjum Biskupa Podlaskiego im.* św. *Rodziny w okresie II Rzeczypospolitej*, Szkice Podlaskie, z. 15, s. 61-74.
20. Dmowski R. (2003), *Szkice z dziejów Kościoła garnizonowego w Siedlcach w latach 1918-1939*, Szkice Podlaskie, z. 11, s. 107-115.
21. Odziemkowski J. (1996), *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*. Warszawa.
22. Odziemkowski J., Spychała B. (1987), *Duszpasterstwo wojskowe II Rzeczypospolitej*, Warszawa.
23. Pindel K. (1998), *Podlasie jako teren prowadzenia działań wojennych w zamierzeniach planistycznych okresu międzywojennego i w wojnie 1939 roku* W: *Związek Walki Zbrojnej – Armia Krajowa na Podlasiu*, pod red. K. Pindla i A. Kołodziejczyka, Siedlce.
24. *Rocznik oficerski 1923*, Warszawa 1923.
25. Więch-Tchórzewska W. (1998), *Obchody rocznic powstania styczniowego na Podlasiu*, W: *Rok 1863 na Podlasiu*, H. Mierzwiński (red.), Siedlce.
26. *Wykaz Duchowieństwa Wojskowego oraz parafii, kościołów i kaplic wojskowych wyznania katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej na 1928 r.*, Warszawa 1928.
27. *Wykaz Duchowieństwa Wojskowego oraz parafii, kościołów i kaplic wojskowych wyznania katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej na 1929 r.*, Warszawa 1929.
28. *Wykaz Duchowieństwa Wojskowego oraz parafii, kościołów i kaplic wojskowych wyznania katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej na 1930 r.*, Warszawa 1930.
29. Wyszczelski L. (1995), *Działalność oświatowo -wychowawcza w Wojsku Polskim*, Warszawa.

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA – BADANIA – WDROŻENIA

AKTYWNOŚĆ TURYSTYCZNA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH FIZYCZNIE Z WYBRANYCH OŚRODKÓW REHABILITACYJNYCH WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO

TOURIST ACTIVITY OF PHYSICALLY DISABLED PERSONS FROM THE SELECTED REHABILITATION CENTERS OF THE LUBLIN VOIVODESHIP

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Przemysław Weremczuk, Krzysztof Jeziorski, Józef Bergier
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Weremczuk P., Jeziorski K., Bergier J. (2014), *Aktywność turystyczna osób niepełnosprawnych fizycznie z wybranych ośrodków rehabilitacyjnych województwa lubelskiego*. Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 37-42

Streszczenie: Ważną kwestią w życiu osób niepełnosprawnych jest uczestnictwo w aktywności fizycznej w tym w aktywnej turystyce. W pracy podjęto próbę analizy aktywności turystycznej osób niepełnosprawnych zamieszkujących województwo lubelskie. Do zrealizowania niniejszego celu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w niej autorskie narzędzie w postaci kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzono na grupie 100 osób niepełnosprawnych fizycznie z ośrodków rehabilitacji w Lublinie i Nałęczowie w miesiącu kwietniu 2014 roku. W wyniku badań wykazano na znaczne trudności uczestnictwa tych osób w turystyce. Głównymi barierami jest infrastruktura architektoniczna niedostosowana do ich niepełnosprawności a także skromne finanse. Badani rzadko uczestniczą w wyjazdach turystycznych a ich głównym celem są turnusy rehabilitacyjne. Głównym organizatorem jest rodzina i znajomi, a środkiem transportu autokar.

Słowa kluczowe: turystyka, osoby niepełnosprawne fizycznie, województwo lubelskie

Summary: An important issue in the lives of people with disabilities is participation in physical activity including active tourism. The author of this paper attempted to analyze the tourist activity of disabled people living in the Lublin Voivodeship. In order to achieve this purpose, the methodology of diagnostic survey was applied, which included an author's tool in the form of a questionnaire/survey. The study was conducted on a group of 100 people with physical disabilities from rehabilitation centers located in Lublin and Nałęczów in the month of April of 2014. The research demonstrated considerable difficulties of these people's participation in tourism. The main barriers included architectural infrastructure which is not adapted to their disability as well as modest budgets of the study participants. The subjects are rarely involved in tourist trips and their main goal is rehabilitation stays. The main organizer is the family and friends, and the key means of transport is usually coach transport.

Keywords: tourism, physically disabled persons, Lublin Voivodeship

Wstęp

Problematyka niepełnosprawności budzi coraz większe zainteresowanie. Coraz częściej w dyskusjach zwraca się uwagę na prawa i potrzeby osób niepełnosprawnych, umożliwiające im pełny udział w życiu społecznym. Badania naukowe prowadzone są współcześnie w różnych krajach a ich autorz zwracają uwagę na ważną rolę aktywności fizycznej w życiu tych osób (Macniver et al. 2012, Weber et al. 2012, Thomas et al. 2012). Swoje miejsce w badaniach w Polsce mają opracowania dotyczące aktywności fizycznej wśród osób niepełnosprawnych z województwa lubelskiego (Bergier et al. 2010, 2013, Kubińska et al. 2011, 2013) i innych regionów (Ziemilska 1997, Bergier 2001, Wolna - Nowakowska 2006, Dyba 2008). Badania dotyczą także problematyki społecznej osób niepełnosprawnych z terenu województwa lubelskiego (Bergier i in. 2012, 2013, Romanowicz i in. 2013, Tomczyszyn i in. 2012).

Adres do korespondencji: Józef Bergier, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska,
e-mail: j.bergier@pswbp.pl, tel. (83) 344 99 00

Podejmowane są kwestie równego dostępu do edukacji, pracy, ochrony zdrowia oraz aktywności fizycznej. Mimo iż osoby niepełnosprawne są pełnoprawnymi konsumentami usług turystycznych, ich uczestnictwo w turystyce jest nadal na niskim poziomie. Niewątpliwie przyczyniają się do tego wciąż istniejące bariery (finansowe, architektoniczne, urbanizacyjne). Turystyka oraz rekreacja stanowią istotne elementy ludzkiego życia, szczególnie dla osób niepełnosprawnych, gdyż wpływają pozytywnie nie tylko kondycję fizyczną, lecz także psychiczną osób niepełnosprawnych. W znaczący sposób poprawiają samopoczucie, zwiększają wiarę we własne możliwości i dają siłę do pokonywania wszelkich ograniczeń. Nie mniej ważny jest również aspekt socjalizacji. Poprzez aktywność turystyczną osoba niepełnosprawna ma możliwość poznania nowych ludzi a także nowego otoczenia.

Głównym celem pracy była analiza poziomu aktywności turystycznej i rekreacyjnej osób niepełnosprawnych z terenów województwa lubelskiego dokonana na podstawie badań sondażowych przeprowadzonych w wybranych ośrodkach województwa lubelskiego.

Cel pracy

Głównym celem pracy była analiza poziomu aktywności turystycznej i rekreacyjnej osób niepełnosprawnych z terenów województwa lubelskiego dokonana na podstawie badań sondażowych przeprowadzonych w wybranych ośrodkach województwa lubelskiego poprzez próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest stopień aktywności turystycznej osób niepełnosprawnych fizycznie?
2. Jaka forma turystyki jest najczęściej wykorzystywana przez osoby niepełnosprawne fizycznie?
3. Na jakie bariery napotykają osoby niepełnosprawne fizycznie podczas korzystania z ofert turystycznych ?
4. Jaki wpływ ma niepełnosprawność fizyczna na udział tej grupy społecznej w turystyce?

Metoda i Materiał

W przeprowadzonych badaniach jako metodę badawczą wykorzystano sondaż diagnostyczny – anonimowe badanie ankietowe oparte na 17 pytaniach przeprowadzone na grupie 100 osób niepełnosprawnych w pierwszej połowie kwietnia 2014 roku w dwóch ośrodkach: Zakładzie Leczniczym Uzdrowisko Nałęczów, gdzie poddano badaniom 40 osób oraz ośrodku rehabilitacji Wojskowego Centrum Rehabilitacji w Lublinie, gdzie przebadano 60 osób. Ankiety zostały przeprowadzona za zgodą dyrekcji wymienionych ośrodków. Czas wypełniania ankiety nie był ograniczony, co umożliwiło badanym swobodne jej wypełnienie.

Charakterystyka badanych

Wśród 100 osób badanych znalazło się 67 kobiet (67%) oraz 33 mężczyzn (33%), co wskazuje na wyraźną przewagę udziału kobiet. Osoby w wieku 26-60 lat stanowiły najliczniejszą grupę 55 osób (55%). Drugą grupę pod względem liczebności stanowiły osoby w wieku 50 lat i więcej, reprezentowane przez 30 badanych (30%). Najmniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 25-15, tj.15 osób (15%).

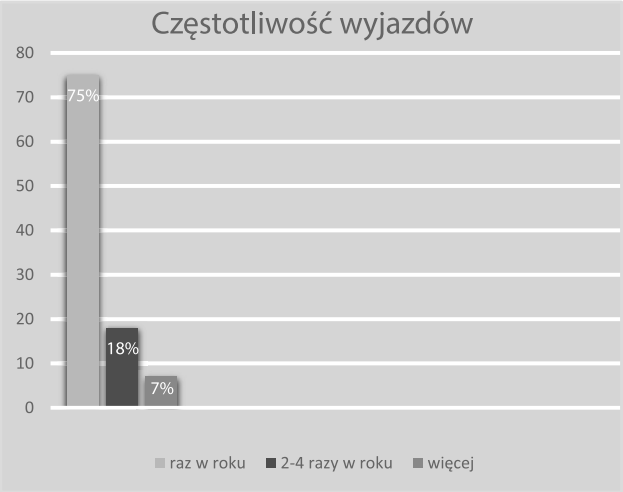
Przeważającą grupę badanych stanowią osoby z wyższym wykształceniem, tj.41 osób (41%). W pozostałej grupie przeważały osoby z wykształceniem średnim – 34 osoby (34%), a najmniej liczebną grupę stanowiły osoby posiadające jedynie wykształcenie podstawowe. Była to grupa licząca 9 osób (9%) .

W badanej populacji osób przeważały osoby, których miejscem zamieszkania jest miasto liczące od 10-50 tys. mieszkańców. Te grupę stanowiły 33 osoby (33%). Natomiast z miast liczących od 50 do 100 tys. mieszkańców wywodziło się 29 osób (29%). Kolejna grupa 27 osób (27%), to mieszkańcy wsi. Najmniejszą grupę stanowiły osoby mieszkające w miastach posiadających powyżej 100 tys. mieszkańców. Ta grupa to 11 osób (11%).

Wyniki badań

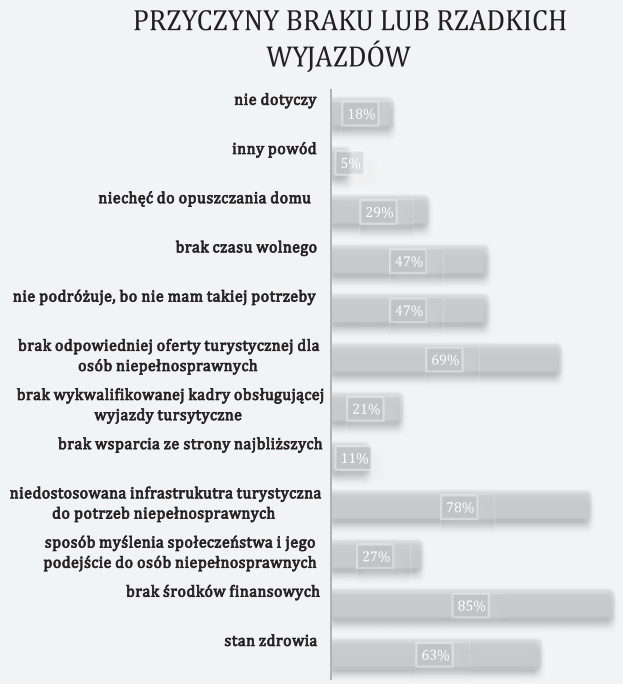
Badanych w niemal równomierny sposób cechowały trzy stopnie niepełnosprawności: lekki 35 osób (35%), znaczny 33 osoby (33%) i umiarkowany 32 osoby (32%) oraz bardzo różne rodzaje niepełnosprawności. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby poruszające się przy pomocy kul, lasek – 49%, następnie osoby poruszające się tylko za pomocą wózka inwalidzkiego – 33%, dalej osoby niewidome (9%), natomiast najmniejszą grupę stanowiły osoby głuchonieme i niedosłyszące – 4%. 5% badanych stanowiła grupa osób o bliżej nieokreślonych rodzajach niepełnosprawności. Szczególnie znaczący dla analizy aktywności turystycznej osób niepełnosprawnych jest fakt, iż aż u 82 osób (82%) niepełnosprawność wiązała się z ograniczeniami w zakresie przemieszczania się. Osoby te poruszały się tylko za pomocą wózka inwalidzkiego lub przy użyciu kul i laski.

Badani wykazywali małą aktywność w wyjazdach turystycznych, gdyż aż 75% osób udawało się na wypoczynek tylko raz w roku. Grupa, która zadeklarowała, iż na wypoczynek udaje się od 2 do 4 razy w roku stanowiła 18% badanej populacji. Najmniejszą grupą, bo zaledwie 7% badanych stanowiły osoby podróżujące więcej niż 4 razy w roku (ryc. 1)



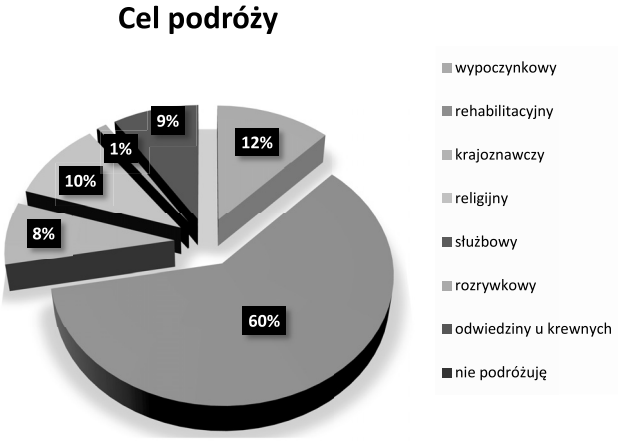
Rycina 1. Częstotliwość wyjazdów turystycznych

Głównym powodem małej częstotliwości wyjazdów były problemy finansowe osób niepełnosprawnych, które stwierdzono u 85% badanych. 78% osób stwierdziło, że kolejną barierą była niedostosowana infrastruktura turystyczna . W dalszej kolejności jako znaczące przyczyny wskazano: brak odpowiedniej oferty turystycznej dla osób niepełnosprawnych – (69%) oraz stan zdrowia – (63%). 47% badanych jako przyczynę wskazało brak czasu wolnego, a także brak potrzeby podróżowania (ryc. 2).



Rycina 2. Przyczyn braku lub rzadkich wyjazdów

Większość ankietowanych (60%) jako główny cel podróży wskazało rehabilitację, znacznie rzadziej cel wypoczynkowy (12%), religijny (10%), odwiedziny u krewnych (9%), czy cel krajoznawczy (8%). Tylko jedna osoba jako cel podróży wskazała rozrywkę (ryc. 3)



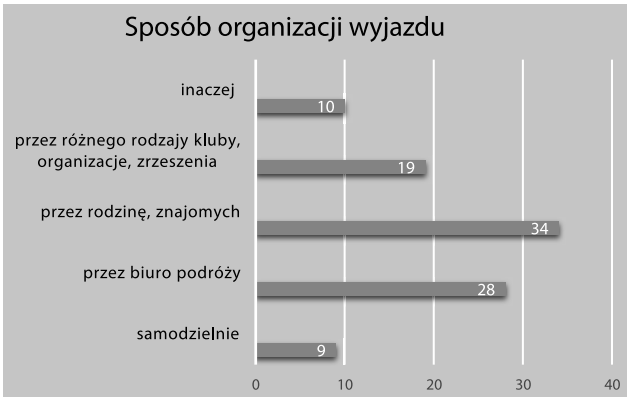
Rycina 3. Cel podróży badanych

Wśród badanych największą grupę stanowią osoby, które wskazały, iż czas ich pobytu na wyjeździe turystycznym wynosił 2 tygodnie (60%). W dalszej kolejności były to wyjazdy trwające do 7 dni (20%). Osoby deklarujące, iż czas ich pobytu na wyjeździe zawierał się w przedziale od 2 tygodni do miesiąca stanowiły 15%. Natomiast wyjazdy trwające powyżej miesiąca zadeklarowało zaledwie 5 osób (5%).

Większość badanych korzystała z hoteli (75%). Dużo mniejsza grupa badanych korzystała z usług noclegowych oferowanych przez pensjonaty – 12%. Najmniejszy udział stanowiły noclegi u krewnych i znajomych – 7% oraz w gospodarstwach agroturystycznych – 6%.

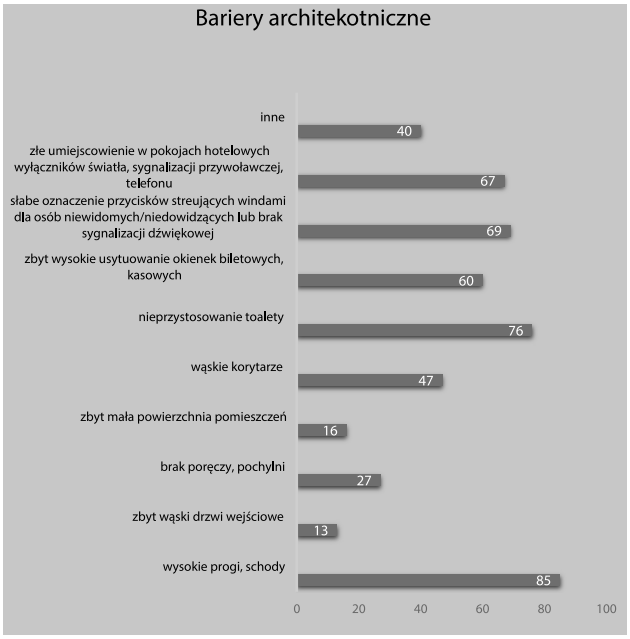
Najczęściej badani podróżowali autokarem (41%), rzadziej pociągiem (23%) czy transportem powietrznym (14%) lub samochodem (14%). Natomiast 8% badanych wskazało na korzystanie z innych środków transportu niż wymienione w kwestionariuszu.

Wyjazdy turystyczne najczęściej organizowane były przez rodzinę i znajomych osób niepełnosprawnych (34%), w dalszej kolejności przez biura podróży (28%). Korzystanie z usług oferowanych przez różnego rodzaju kluby, organizacje i zrzeszenia zadeklarowało 19% badanych. Najmniej popularne były wyjazdy organizowane samodzielne (9%). Inne formy organizacji wyjazdu wskazało 10% badanych (ryc. 4).



Rycina 4. Sposób organizacji wyjazdu

Największym utrudnieniem w uprawianiu turystyki stanowiły wysokie progi i schody. Stwierdziło tak aż 85% badanych. Kolejną ważną barierę architektoniczną stanowiły toalety nieprzystosowane do potrzeb niepełnosprawnych, co stwierdziło 76% ankietowanych osób. Ponad 50% badanych wskazało: słabe oznaczenie przycisków sterujących windami dla osób niewidomych/niedowidzących, brak sygnalizacji dźwiękowej (69%), złe umiejscowienie w pokojach hotelowych telefonu, wyłączników światła, sygnalizacji przywoławczej (67%), zbyt wysokie usytuowanie okienek biletowych, kasowych (60%). Zdaniem 47% badanych istotnym problemem podczas wyjazdów turystycznych były zbyt wąskie korytarze. Mniejsza grupa osób jako barierę architektoniczną utrudniającą wyjazd wskazała brak poręczy, pochylni (27%), zbyt małą powierzchnię pomieszczeń (16%), zbyt wąskie drzwi wejścowe (13%). Badani wskazali także na istnienie innych bariery architekonicznych, które nie zostały wyróżnione w kwestionariuszu ankiety (40%) (ryc. 5).



Rycina 5. Bariery architektoniczne utrudniające

Wśród badanych 45% osób wskazało, iż niepełnosprawność w średnim stopniu utrudniała im uprawianie turystyki. Natomiast dla 28% badanych niepełnosprawność nie stanowiła żadnej przeszkody. Prawie dla takiej samej liczby ankietowanych (27%) niepełnosprawność była bardzo dużym problemem w uprawianiu turystyki. Ta grupa osób ze względu na stan zdrowia podróżowała bardzo rzadko lub wcale.

Ponad 2/3 badanych (69%) stwierdziło, iż największą przeszkodą w uprawianiu turystyki stanowiły bariery urbanizacyjne. W dalszej kolejności wskazano bariery transportowe (56%) oraz architektoniczne (52%). Natomiast dla 45% ankietowanych barierę stanowiły zbyt wysokie koszty podróży. Mniejszym problemem były bariery informacyjne, wskazane przez 37% badanych oraz nieprzychylność społeczeństwa (26%). 15% badanych wskazało na inne czynniki nie wyróżnione w kwestionariuszu ankiety (ryc. 6).

Rycina 6. Czynniki stanowiące przeszkodę w uprawianiu turystyki

Najbardziej popularną formą turystyki okazały się wyjazdy rehabilitacyjne (turystyka zdrowotna), zadeklarowane przez 68% osób. W znacznie mniejszym stopniu za atrakcyjną formę uznano turystykę wypoczynkową (21%) i krajoznawczą (8%). Tylko śladową popularnością cieszyła się turystyka aktywna, w której skład wchodzą: spływy kajakowe, wędrówki górskie i nizinne, narciarstwo (1%).

Dyskusja

Problematyka związana z aktywnością turystyczną osób niepełnosprawnych fizycznie jest w ostatnim czasie coraz częstszym tematem badań (Kaganek 2009, Bergier et al. 2010, Trybuś 2014), których celem jest wskazanie potrzeb, barier i uwarunkowań uprawiania turystyki oraz ukazanie jej korzystnego wpływu na kondycję psychiczną i fizyczną oraz proces integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Mimo rosnącego zainteresowania wciąż istnieje wiele problemów dotyczących udziału osób niepełnosprawnych w turystyce. Wielu badaczy zauważa, iż ten segment rynku turystycznego jest wciąż ignorowany. Brakuje również szczegółowych badań podejmujących tematykę turystyki osób niepełnosprawnych. Podkreśla się także, że w odniesieniu do tego rodzaju turystyki niezbędne jest dokładne określenie potrzeb osób niepełnosprawnych, zarówno w sferze poruszania się, jak i w sferze postrzegania, odczuwania oraz przeżywania (Ziemilska 1997, Kaganek 2009). Aktywność turystyczna niewątpliwie sprzyja promocji ruchu, co jest szczególnie ważne, zwłaszcza w obliczu współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych, przyczyniających się do zwiększe-

nia populacji osób niepełnosprawnych. Warto w tym miejscu zauważyć, iż likwidacja wszelkich barier powinna opierać się na przemyślanych i spójnych działaniach organizacyjnych i technicznych, które nie będą pomijać osób niepełnosprawnych na rynku turystycznym, lecz przyczynią się do wzrostu popytu na usługi turystyczne. Niezwykle istotne w tym względzie są działania związane z likwidacją barier wynikających z nieprzystosowanej infrastruktury, której naprawa, zdaniem Skalskiej (2003) powinna być stymulowana ulgami podatkowymi a także funduszami ze środków PFRON.

W rozwiązaniu tych problemów niezbędne jest wsparcie ze strony państwa, którego działania powinny stanowić zachętę i stwarzać podatny „grunt" dla inicjatyw związanych z likwidacją barier w uprawianiu turystyki przez osoby niepełnosprawne. Efektywne działania powinny być przede wszystkim związane z usprawnieniem transportu, który, jak wskazują wyniki badań, stanowi istotny czynnik wpływający ujemnie na popyt usług turystycznych. W wielu pracach naukowych podkreślane jest znaczenie turystyki oraz korzyści płynące z jej uprawiania, jako ważne dla osób niepełnosprawnych (Łobożewicz 1991, 1995, 2000, Napierała, Żukowska 2003, Chojnacki 2007, Kurek 2007, Kaganek 2009, Bergier et al. 2010, Kubińska et al. 2011, 2013) (Trybuś 2014). Zdaniem badaczy turystyka jest dziedziną rekreacyjną i poznawczą działalności ludzkiej, a jej wykorzystywanie w rehabilitacji sprzyja nie tylko zapobieganiu deficytowi ruchu, lecz także zaspokaja potrzeby psychiczne i intelektualne. Uprawianie turystyki ze względu na zdrowotny aspekt aktywności ruchowej jest w przypadku osób niepełnosprawnych fizycznie szczególnie istotne. Przeprowadzona analiza wykazała, iż najczęstszą formą rekreacji tej grupy społecznej są właśnie wyjazdy rehabilitacyjne. Niestety poziom uczestnictwa osób niepełnosprawnych w turystyce, mimo jej walorów i korzystnego wpływu rehabilitacyjnego nie jest wysoki. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest aspekt ekonomiczny i zła infrastruktura, których źródłem jest niewłaściwa polityka społeczna i ekonomiczna państwa wobec osób niepełnosprawnych. Znacząca w kontekście likwidacji barier ekonomicznych jest zatrudnienie osób niepełnosprawnych, które wpływa na poprawę stanu materialnego tej grupy społecznej, przyczyniając się do wzrostu popytu na usługi turystyczne. Potwierdzają to wyniki badań Skalskiej , która zauważyła, iż „w środowisku niepełnosprawnych te jednostki, które mają szansę pracować, mogą nie tylko zdobywać pieniądze na opłacenie kosztów usług turystycznych: mogą też korzystać z mechanizmów wspierania turystyki przez zakłady pracy (zakładowe fundusze socjalne, ośrodki wczasowe, imprezy turystyczne dofinansowane ze środków zakładu pracy itp.) (Skalska 2003).

Wnioski płynące z przeprowadzonej analizy aktywności turystycznej osób niepełnosprawnych z wybranych ośrodków woj. lubelskiego są dość pesymistyczne.

Wnioski

1. Badanych cechuje mała częstotliwość wyjazdów turystycznych, gdyż są to głównie wyjazdy jeden raz w roku, a głównym celem tych podróży jest rehabilitacja
2. Wyjazdy turystyczne osób niepełnosprawnych są najczęściej organizowane przez rodzinę i znajomych, w trakcie wyjazdu większość badanych korzysta z hoteli a najczęściej wybieranym środkiem transportu jest autokar.
3. Głównymi barierami w wyjazdach turystycznych są skromne finanse osób niepełnosprawnych oraz niedostosowana do ich potrzeb infrastruktura. Wśród barier architektonicznych największy problem stanowią wysokie progi, schody oraz nieprzystosowane toalety.
4. Mała aktywność turystyczna niepełnosprawnych jest powodowana także brakiem odpowiedniej dla osób niepełnosprawnych oferty turystycznej
5. Znaczącą przeszkodę w uprawianiu turystyki są bariery urbanizacyjne oraz transportowe.

Literatura:

1. Bergier J. (red.), (2001), *Praca, sport i wypoczynek osób niepełnosprawnych. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowo-metodycznej*, Wyd. PWSZ w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska.
2. Bergier B., Bergier J., Kubińska Z. (2010), *Environmental determinants of participation in tourism and recreation of people with varying degrees of disability.* Journal of Toxicology and Environmental Health, Part A. Vol. 73, iss. 17-18, s. 1134-1140.
3. Bergier J., Tomczyszyn D., Romanowicz W. (2012), *Wykorzystanie czasu wolnego osób niepełnosprawnych z obszarów wiejskich województwa lubelskiego*. Zamojskie Studia i Materiały. Seria Fizjoterapia2012, R. 14, z. 1, s. 147-156.
4. Bergier B., Kubińska Z., Bergier J. (2013), *Sports and Recreational Activities of the Disabled from Eastern Regions of Poland*. Physical Culture and Sport. Studies an Research. Vol. 60, Iss 1; 30-39.
5. Bergier J., Tomczyszyn D., Romanowicz W. (2013), *Aktywizacja zawodowa kobiet niepełnosprawnych z obszarów wiejskich woj. lubelskiego*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja 2013, R. 13, nr 2, s. 24-36.
6. Chojnacki K., (2007), *Turystyka osób niepełnosprawnych intelektualnie jako forma rehabilitacji fizycznej, psychicznej i społecznej*, AWF Kraków.
7. Dyba W., (2008), *Rekreacja osób niepełnosprawnych w programie nauczania. Instytutu Geografii Miast i Turyzmu Uniwersytetu Łódzkiego*. Rola krajoznawstwa i turystyki w życiu osób niepełnosprawnych, pod red. A. Stasiaka, Wyd. PTK „Kraj", Warszawa.
8. Kaganek K. (2009), *Turystyka osób niepełnosprawnych fizycznie w aspekcie wybranych uwarunkowań*. Wyd. EAS, Kraków.

9. Kubińska Z., Bergier B., Bergier J. (2011), *Uczestnictwo w turystyce i rekreacji ruchowej osób niepełnosprawnych zamieszkałych w miastach i wsiach województwa lubelskiego.* Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, Tom 17, Nr. 4, 2011, s. 189-193.
10. Kubińska Z., Bergier B., Bergier J. (2013), *Usage of leisure time by disabled males and females from the Lublin Region*. Annals of Agricultural and Environmental Medicine. 2013, Vol. 20, No 2, s. 341-345.
11. Kurek W., Mika M. (2007), *Turystyka jako przedmiot badań naukowych* [w:]. Turystyka, pod red. W. Kruka, PWN Warszawa.
12. Łobożewicz T. (red.) (2000), *Turystyka i rekreacja ludzi niepełnosprawnych*, WSE, Warszawa
13. Łobożewicz T. (1991), *Turystyka ludzi niepełnosprawnych. Wiadomości ogólne*, Warszawa.
14. Łobożewicz T. (1995), *Wpływ turystyki i rekreacji na przywracanie sprawności psychofizycznej osób o specjalnych potrzebach*, red. J. Ślężyński, W. Peteryński. Postęp w turystyce na rzecz osób o specjalnych potrzebach, PSON, Kraków.
15. Macniver R., Bauman A., Abouzeid M. (2010), *A review of population-based prevalence studies of physical activity in adults in the Asia-Pacific region.* BMC Public Health; 12:41.
16. Napierała M., Żukowska H., (2003), *Problemy osób niepełnosprawnych w turystyce*, [w:] Sport powszechny w integracji z niepełnosprawnymi we wspólnej Europie, pod red. J. Bergiera, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Biała Podlaska.
17. Romanowicz W., Bergier J., Tomczyszyn D. (2013), *Age as a differential factor of the activity of disabled people in the rural areas of the lubelskie voivodship.* Barometr Regionalny 2013, T. 11, nr 1, s. 71-79.
18. Skalska T., (2003), *Turystyka osób niepełnosprawnych. Ograniczenia i możliwości*, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
19. Tomczyszyn D., Bergier J, Romanowicz W., Kubińska Z. (2014), *Barriers to professional activity in the opinion of the disabled and employers from lubelskie voivodship*. Barometr Regionalny. Tom 12, nr 1, s. 99-107.
20. Thomas S., Halbert J., Mackintosh S., Quinn S., Crotty M. (2012), *Sociodemographic factors associated with self-reported exercise and physical activity behaviors and attitudes of South Australians: results of a population - based survey*. J Aging Health; Mar; 24 (2): 287-306.
21. Trybuś K., (2014), *Turystyka jako forma rehabilitacji osób niepełnosprawnych w świetle wyników badań ankietowych, Aktywizacja osób z niepełnosprawnością.* [w:] Wybrane problemy medyczne i kultury fizycznej, pod red., E. Rutkowskiej, M. Płaszewskiej, Wyd. Akademia Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej.
22. Weber Corseuil M., Hallal PC., Xavier Corseuil H., Jayce Ceola Schneider I., d'Orsi E. (2012), *Safety from crime and physical activity among older adults: a population – based study in Brazil*. J. Environ Public Health, ID641010.
23. Wolna-Nowakowska M., (2006), *Rola aktywnego wypoczynku w kształtowaniu twórczej postawy życiowej osób niepełnosprawnych*, [w:] Kultura i rekreacja ruchowa w integracji osób niepełnosprawnych, red. J. Bergier, Z. Kubińska, Wyd. PWSZ w Białej Podlaskiej.
24. Ziemilska A., (1997). *Problemy integracji osób niepełnosprawnych przez sport, Wychowanie Fizyczne i Sport*, nr. 1-2, s. 370-372.

WPŁYW OCENY NA DYPLOMIE NA MOŻLIWOŚĆ ZATRUDNIENIA ABSOLWENTÓW KIERUNKU BEZPIECZEŃSTWO NARODOWE

THE IMPACT OF THE DIPLOMA GRADE ON THE POSSIBILITY OF EMPLOYMENT FOR THE GRADUATES OF THE FACULTY OF NATIONAL SECURITY

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Smarzewska A., Melaniuk E. (2014), *Wpływ oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia absolwentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe.* Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 43-49

Streszczenie: Zapewnienie studentom rozwoju i bezpieczeństwa w zakresie edukacji na poziomie studiów wyższych wpisuje się w statutową działalność uczelni. Zdobyta wiedza, umiejętności i kompetencje w trakcie studiów na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe konfrontowane są z zapotrzebowaniem rynku pracy poprzez realizację obowiązkowej praktyki zawodowej. Celem artykułu była analiza wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia absolwenta kierunku Bezpieczeństwo Narodowe Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej. Efektem analizy są procesy decyzyjne w zakresie podnoszenia poziomu jakości kształcenia studentów na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe, a tym samym wzmocnienie potencjału absolwenta na rynku pracy.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, bezpieczeństwo narodowe, praktyka zawodowa, edukacja, wykształcenie, ocena, pracodawca, zatrudnienie

Summary: Ensuring development and safety for the students in the scope of education at the third grade level is incorporated within the statutory activity of the school. The acquired knowledge, skills and competencies obtained during studies at the faculty of National Security are confronted with the labour market demand through realization of obligatory professional internship. The purpose of the article was to analyze the impact of the diploma grade on the possibility of employment for the graduate of the faculty of National Security of the State Higher School of Education in Biała Podlaska, and through this, strengthening the potential of the graduate on the labour market.

Keywords: safety, national security, professional internship, education, assessment, employer, employment

Wstęp

W literaturze przedmiotu pojęcie bezpieczeństwa jest wieloznacznie rozumiane i precyzowane: jako stan (osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa), jako zjawisko czy proces (zapewnienie poczucia bezpieczeństwa) (Koziej 2011, s. 20). Zgodnie z teorią A. Skrabacz bezpieczeństwo jest naczelną wartością oraz potrzebą każdego człowieka, gwarantującą jego przeżycie i rozwój jako jednostki oraz w grupie społecznej (Skrabacz 2012, s. 26). Bezpieczeństwo człowieka jest więc ściśle związane z jego rozwojem edukacyjnym.

Uczelnia jest instytucją, która może zapewnić poczucie bezpieczeństwa w zakresie edukacji, zarówno w odniesieniu do podmiotu, który stanowi uczelnia (statutowe działania, miejsca pracy, itp.), jak i studenta, czego przejawem jest możliwość jego rozwoju osobistego, naukowego, a w konsekwencji zawodowego (Smarzewska, Melaniuk 2013, s. 192). Wykształcenie staje się swoistego rodzaju bogactwem, dającym szansę na zmianę świadomości oraz podjęcie działań zmierzających do poprawy bezpieczeństwa człowieka (Saganowska 2011, s. 34-35). Szczególnie istotna jest współpraca z pracodawcami oraz weryfikacja programów kształcenia na kierunku z zapotrzebowaniami rynku pracy. Dzięki możliwości odbycia praktyki zawodowej w trakcie studiów, student zdobywa doświadczenie, zwiększając swoje szanse na zatrudnienie.

Celem artykułu jest prezentacja części badań przeprowadzonych wśród pracodawców przyjmujących studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe na obowiązkową praktyką zawodową w roku akademickim 2012/2013. Podjęto próbę zdiagnozowania wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia absolwenta Bezpieczeństwa Narodowego Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej celem prognozowania działań w zakresie podnoszenia poziomu jakości kształcenia. Realizacja celu artykułu została poszerzona o analizę ocen z przedmiotu Praktyka zawodowa, uzyskanych przez studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe w roku akademickim 2012/2013.

Adres do korespondencji: Ewelina Melaniuk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail e.melaniuk@pswbp.pl, tel (83) 344-99-44

Organizacja praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe w PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Integralnym elementem planu studiów i programu kształcenia na kierunku Bezpieczeństwo Narodowego o profilu ogólnoakademickim jest 6-tygodniowa praktyka zawodowa. Jej odbycie jest warunkiem zaliczenia semestrów studiów. Studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych pierwszego stopnia odbywają obowiązkową praktykę zawodową po pierwszym roku studiów w wymiarze 2 tygodni oraz po drugim roku – 4 tygodni. Za zrealizowanie praktyki zawodowej student uzyskuje odpowiednio 2 ECTS w drugim semestrze oraz 4 ECTS w czwartym semestrze studiów (Plan studiów i program kształcenia …).

Podstawą realizacji praktyki są porozumienia zawarte między Uczelnią a Placówkami, gwarantujące studentom kierowanym na praktykę zawodową odpowiednie warunki do realizacji programu praktyki, zatwierdzonego dla kierunku studiów (Regulamin praktyk …). Uczelnia podpisała porozumienia w sprawie prowadzenia praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe z 66 podmiotami, m.in. Komendą Miejską Państwowej Straży Pożarnej w Białej Podlaskiej, Izbą Celną w Białej Podlaskiej, Nadbużańskim Oddziałem Straży Granicznej w Chełmie, Zakładem Karnym w Zamościu, Komendą Powiatową Policji we Włodawie. W roku akademickim 2012/2013 57 pracodawców współpracujących z Uczelnią przyjęło studentów na praktyki zawodowe. W grupie studentów realizujących praktyki 30 osób podjęło decyzję o samodzielnym wyborze miejsca odbycia praktyki w 14 podmiotach, m.in. w Kancelarii Tajnej PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Jednostce Ratowniczo-Gaśniczej w Małaszewiczach, Wojskowej Komendzie Uzupełnień w Zamościu, Komisariacie Policji w Janowie Podlaskim.

Ogółem w roku akademickim 2012/2013 80 pracodawców przygotowało miejsca praktyk dla studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe, z czego studenci wybrali 71 pracodawców do odbycia praktyki zawodowej.

Zgodnie z Programem praktyki zawodowej obowiązującym na kierunku Bezpieczeństwo Narodowego studenci realizują obowiązkową praktykę zawodową w okresie wakacyjnym, tj. od lipca do września br. Zaliczenia dokonuje opiekun praktyk z ramienia uczelni w październiku br. na podstawie przedłożonych przez studenta dokumentów: wypełnionego dzienniczka praktyk, sprawozdania z praktyki oraz struktury organizacyjnej placówki, w której była odbywana praktyka (Program studenckiej praktyki …).

Celem praktyki zawodowej na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe jest weryfikacja wiedzy teoretycznej zdobytej podczas zajęć dydaktycznych na uczelni, poznanie zasad funkcjonowania instytucji i podmiotów gospodarczych uczestniczących w procesach z zakresu bezpieczeństwa narodowego, zarządzania kryzysowego, bezpieczeństwa obywateli i porządku publicznego (Program studenckiej praktyki …).

Organizacja badań

W roku akademickim 2012/2013 na praktykę zawodową skierowano 235 studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, przy czym 23 studentów zwolniono z obowiązku odbycia praktyki ze względu na branżową aktywność zawodową. Pozostałych 212 studentów odbyło praktykę zgodnie z Programem praktyki zawodowej zatwierdzonym dla kierunku Bezpieczeństwo Narodowe.

Protokoły studentów, którzy zaliczyli praktykę zawodową umożliwiły przygotowanie imiennej bazy danych (w okresie listopad-grudzień 2013 r.) zawierającej:

- miejsce odbywania praktyk zawodowych,
- opiekuna praktyk z ramienia pracodawcy,
- czas realizacji praktyk.

Dodatkowo na podstawie protokołów zaliczeń i egzaminów z przedmiotu Praktyka zawodowa dokonano zestawienia ilościowego ocen studentów z podziałem na tryb studiów i czas praktyki (tabela 1).

Tabela 1. Ilościowe zestawienie ocen z Praktyki zawodowej studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe w roku akademickim 2012/2013

Rok studiów/ liczba tygodni praktyki	Ocena z przedmiotu Praktyka zawodowa										Ogółem	
	3,0		3,5		4,0		4,5		5,0			
	S	NS	S	NS	S	NS	S	NS	S	NS	S	NS
I rok / 2 tyg.	8	2	28	1	40	10	10	1	15	5	101	19
II rok / 4 tyg.	7	4	5	2	23	6	21	2	22	21	78	35
Ogółem	15	6	33	3	63	16	31	3	37	26	179	54
	21		36		79		34		63		233*	

* Ogółem skierowano na praktyki zawodowe 235 studentów, z czego 2 studentów nie zaliczyło praktyki i otrzymało oceny niedostateczne. Osoby te pominięto w analizach.

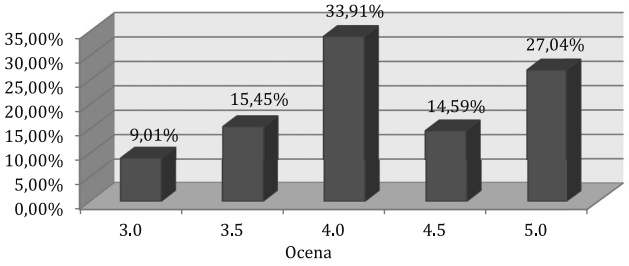
Źródło: opracowanie własne na podstawie protokołów zaliczeniowych.

W styczniu 2014 roku do 71 pracodawców, którzy w roku akademickim 2012/2013 przyjęli na praktykę zawodową 212 studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe wysłano 212 kwestionariuszy ankiet w celu poznania opinii na temat skuteczności programu praktyk oraz przygotowania do zawodu. Przyjęto trzymiesięczny czas na zwrot kwestionariuszy ankiet. Po tym okresie, 45 pracodawców odesłało 155 poprawnie wypełnionych ankiet, co stanowiło 73,1% ogółu wysłanych kwestionariuszy.

Analiza ocen studentów na podstawie protokołów zaliczeniowych

W badanej grupie studentów ponad połowa z nich (53,5%) realizowała praktykę zawodową w wymiarze 2-tygodniowym, czyli po drugim semestrze studiów. Studenci po czwartym semestrze, realizujący wymiar 4-tygodniowej praktyki stanowili 46,5% ogółu badanych.

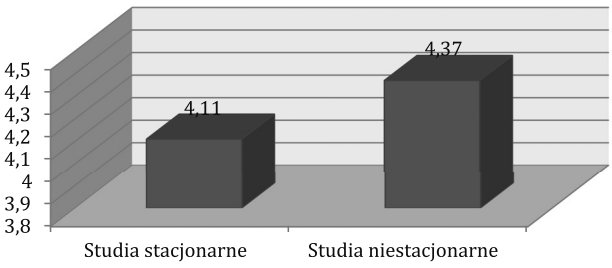
Najczęściej studenci otrzymywali ocenę dobrą oraz bardzo dobrą, mniej niż 10,0% studentów uzyskało ocenę dostateczną. Należy zaznaczyć, iż rozkład ocen nie ma rozkładu normalnego (Test Shapiro-Wilka W=0,8859; p<0,0001). Na rysunku 1 przedstawiono graficznie zestawienie ocen.



Rysunek 1. Rozkład ocen z praktyk zawodowych studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

W rozkładzie na rysunku 1 zwraca uwagę duża liczba ocen bardzo dobrych (63 oceny na 233 ogółem, co stanowi 27,0%), przy znacznie mniejszej liczbie ocen dobrych plus (34 oceny – blisko 15,0%). Zasadny byłby postulat odnoszący się do analizy jakościowej uzyskanych ocen bardzo dobrych i dobrych plus w zakresie określenia kryteriów ich wystawienia. Poznanie kryteriów umożliwiłoby także wyjaśnienie braku normalnego rozkładu ocen z praktyk.

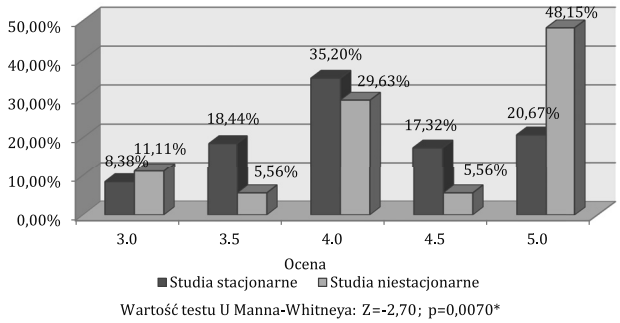
Ogółem średnia ocen z zaliczonych praktyk wyniosła 4,18, co jest wynikiem bardzo korzystnym. Oznacza to, iż dokumentacja przygotowana przez studentów po odbytej praktyce była na dobrym poziomie. Należy zaznaczyć, iż w odniesieniu do trybu studiów wystąpiła różnica w wysokości średniej. Studenci studiów realizowanych w trybie stacjonarnym uzyskali średnią ocen niższą niż studenci studiów niestacjonarnych. Na rysunku 2 przedstawiono wysokość średniej ocen w odniesieniu do trybu studiów.



Wartość testu U Manna-Whitneya: Z=-2,70; p=0,0070*

Rysunek 2. Średnia ocen z praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe względem trybu studiów
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

Wyższa średnia uzyskana przez studentów studiów niestacjonarnych wynika prawdopodobnie z posiadanego doświadczenia zawodowego, które umożliwiło bardziej efektywną realizację praktyk, tym samym wyższą świadomość poprawności wypełniania dzienniczka praktyk i pozostałych dokumentów związanych z realizacją przedmiotu. W efekcie końcowym uzyskanie wyższej oceny przygotowanych materiałów z praktyki zawodowej. Rysunek 3 przedstawia wpływ trybu studiów na osiągane oceny z przedmiotu.

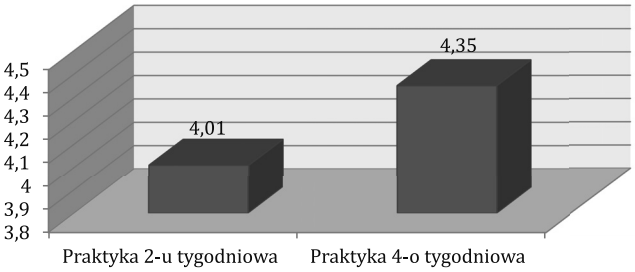


Wartość testu U Manna-Whitneya: Z=-2,70; p=0,0070*

Rysunek 3. Rozkład ocen z praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo narodowe względem trybu studiów
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

Przewaga ocen bardzo dobrych z przedmiotu Praktyka zawodowa u studentów studiów niestacjonarnych zadecydowała o wyższej średniej ogółem dla tego trybu studiów.

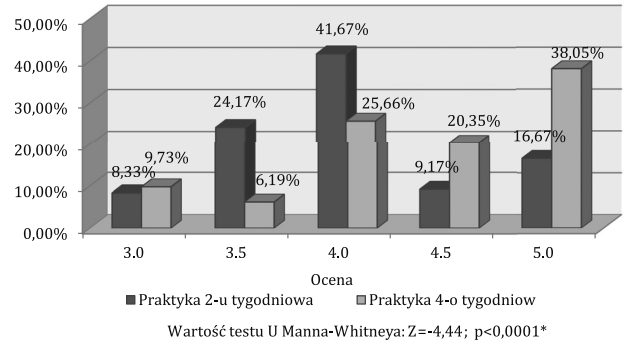
Należy podkreślić, iż nie tylko tryb studiów wykazuje zależność istotną statystycznie w odniesieniu do wysokości średniej z ocen, ale także czas realizowanej praktyki. Studenci, którzy realizowali praktykę zawodową w wymiarze 4 tygodni uzyskali wyższą średnią ocen od studentów będących na 2-tygodniowej praktyce. Różnicę w wysokościach średnich ocen z praktyk z uwzględnieniem czasu ich trwania przedstawiono na rysunku 4.



Wartość testu U Manna-Whitneya: Z=-4,44; p<0,0001*

Rysunek 4. Średnia ocen z praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo narodowe względem czasu trwania praktyki
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

Można przyjąć, iż praktyka zawodowa trwająca 4 tygodnie umożliwia studentom zdobycie znacznie większego doświadczenia, a tym samym rozbudowania treści w dokumentacji z praktyk. Przyczynia się to prawdopodobnie do korzystniejszej oceny z praktyk. Rysunek 5 prezentuje rozkład ocen z praktyk w odniesieniu do ich czasu trwania.

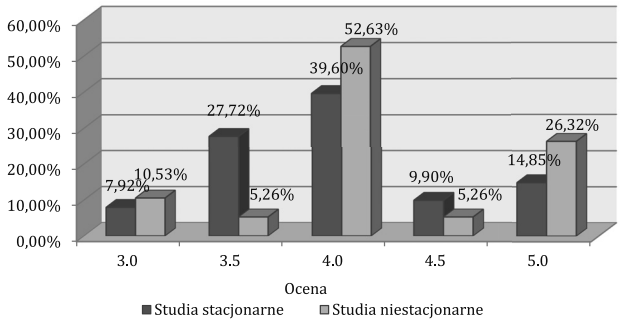


Wartość testu U Manna-Whitneya: Z=-4,44; p<0,0001*

Rysunek 5. Rozkład ocen z praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo narodowe względem czasu trwania praktyki
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

Studenci odbywający 4-tygodniową praktykę co najmniej dwa razy częściej otrzymywali oceny dobry plus i bardzo dobry niż studenci realizujący praktykę 2-tygodniową. Praktykanci realizujący krótsze praktyki otrzymywali częściej oceny dobre lub dostateczne plus.

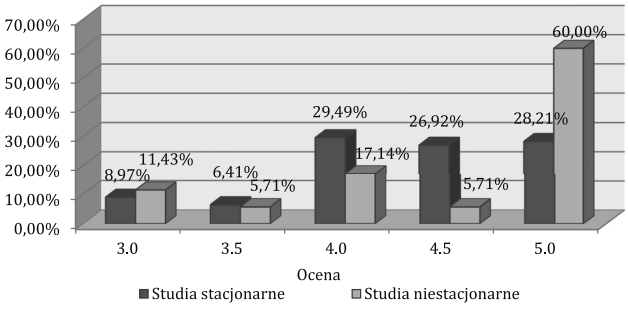
Istotnym wydaje się, iż czas trwania praktyki jest zależny statystycznie z trybem studiów. W przypadku praktyk trwających 2 tygodnie (rysunek 6) ocenę dobrą oraz bardzo dobrą częściej uzyskiwali studenci studiów niestacjonarnych. Z kolei studenci stacjonarni pięć razy częściej otrzymywali oceny dostateczne plus niż studenci niestacjonarni.



Wartość testu U Manna-Whitneya: Z=-1,35; p=0,1768

Rysunek 6. Rozkład ocen z 2-tygodniowych praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo narodowe względem trybu studiów
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

W odniesieniu do praktyk 4-tygodniowych należy zauważyć dominację ocen bardzo dobrych wśród studentów niestacjonarnych. Ponad dwa razy częściej uzyskiwali ocenę bardzo dobrą niż studenci studiów stacjonarnych. Dla tej grupy studentów pięć razy częściej wystawiano ocenę dobrą plus oraz blisko dwa razy częściej dobrą. Omawiane zależności przedstawiono na rysunku 7.



Wartość testu U Manna-Whitneya: Z=-1,99; p=0,0467*

Rysunek 7. Rozkład ocen z 4-tygodniowych praktyk zawodowych na kierunku Bezpieczeństwo narodowe względem trybu studiów
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie protokołów zaliczeniowych.

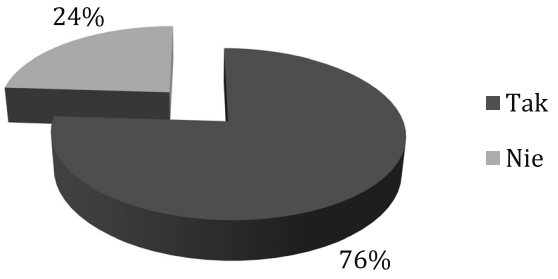
Przeprowadzona analiza ocen studentów uzyskanych z przedmiotu Praktyka zawodowa w roku akademickim 2012/2013 pozwoliła na poznanie zależności między uzyskiwanymi ocenami a trybem studiów oraz czasem trwania praktyki zawodowej. Należy zauważyć, iż odbyta przez studentów praktyka została dobrze oceniona, gdyż średnia z praktyk ogółem dla badanej grupy wyniosła 4,18.

Opinie pracodawców w zakresie wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia

Uzyskana ocena z przedmiotu Praktyka zawodowa wpływa na wysokość średniej ocen ze studiów. Z kolei średnia ocen ze studiów stanowi 0,5 warto-

ści oceny na dyplomie (pozostałe elementy budujące wartość oceny na dyplomie stanowią po 0,25, w tym ocena pracy dyplomowej oraz ocena z egzaminu dyplomowego).

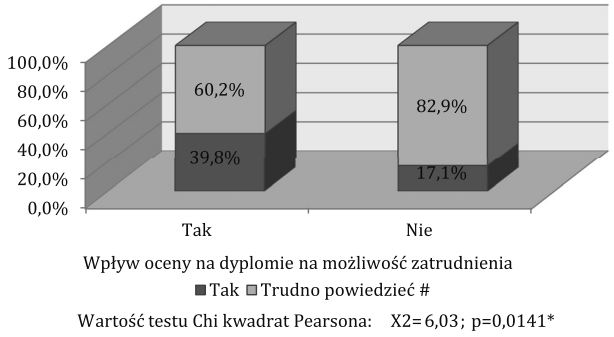
Zatem istotnym elementem przeprowadzonego badania wśród pracodawców było stwierdzenie wpływu oceny na dyplomie absolwenta na możliwość zatrudnienia w instytucji, w której student odbywał praktykę zawodową. Zdecydowana większość pracodawców (76,0%) wskazała, iż ocena na dyplomie wpływa na możliwość zatrudnienia absolwenta (rysunek 8).



Rysunek 8. Opinia pracodawców nt. wpływu oceny na dyplomie absolwenta kierunku Bezpieczeństwo Narodowe w zakresie możliwości zatrudnienia
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Badaniu zależności poddano wpływ oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia. Zależność istotna statystycznie wystąpiła w odniesieniu do:

- poprawnego przygotowania praktykanta do zawodu. Pracodawcy, którzy brali pod uwagę ocenę na dyplomie korzystniej oceniają poprawne przygotowanie praktykanta do zawodu, niż pracodawcy nie uwzględniający oceny na dyplomie. Zatem przygotowanie praktykanta do zawodu będzie korzystniej postrzegane przez pracodawców, biorących pod uwagę ocenę otrzymaną przez absolwenta na dyplomie (rysunek 9).

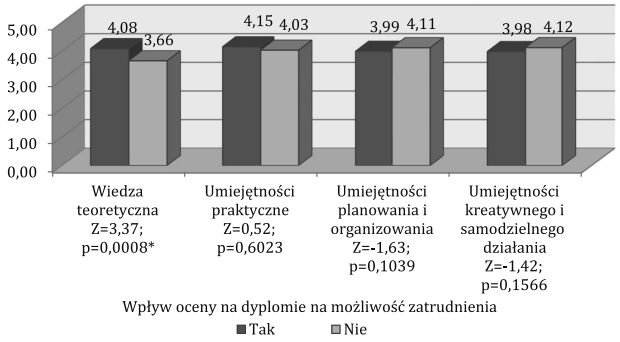


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona: X2= 6,03; p=0,0141*

*- istotne zróżnicowanie przy p<0,05
- w opinii pracodawców stanowisko praktykanta nie było ściśle związane z kierunkiem studiów

Rysunek 9. Poprawne przygotowanie praktykanta do zawodu względem wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie kwestionariusza ankiety.

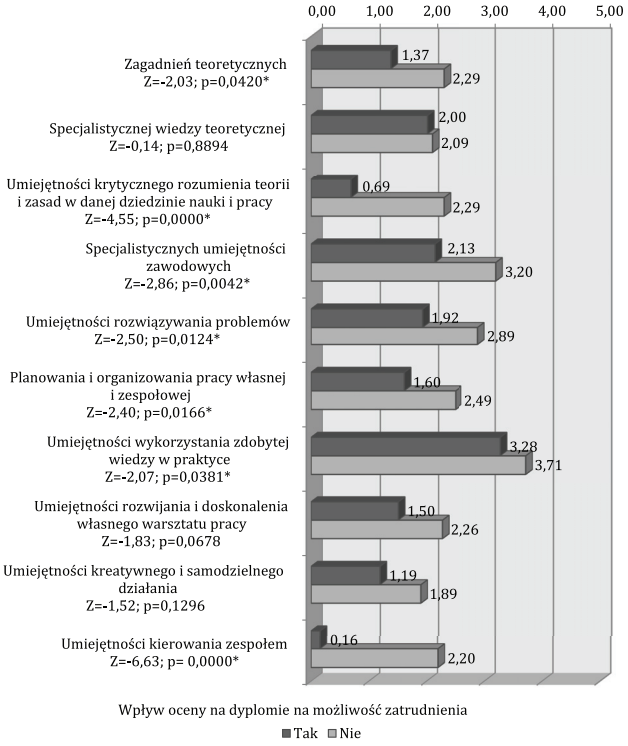
- oczekiwań pracodawców wobec przyszłego pracownika w zakresie posiadanej wiedzy teoretycznej. Pracodawcy, którzy uwzględniają ocenę na dyplomie przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu wyżej oceniają posiadanie wiedzy teoretycznej niż pracodawcy, dla których ocena na dyplomie nie ma wpływu na oczekiwania wobec przyszłego pracownika. Zatem posiadanie wiedzy teoretycznej jest ważniejsze dla pracodawców uwzględniających ocenę na dyplomie. Zależność przedstawia rysunek 10.



*- istotne zróżnicowanie przy p<0,05; Z-Wartość testu U Manna-Whitneya

Rysunek 10. Oczekiwania pracodawców wobec przyszłego pracownika względem wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie kwestionariusza ankiety.

- kompetencji niezbędnych do opanowania w trakcie nauki. Wśród analizowanych kompetencji względem wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia wystąpiła zależność istotna statystyczne w odniesieniu do zagadnień teoretycznych, umiejętności krytycznego rozumienia teorii i zasad, specjalistycznych umiejętności zawodowych, rozwiązywania problemów, planowania i organizowania pracy własnej i zespołowej, wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce oraz umiejętności kierowania zespołem. Wskazane kompetencje mają większe znaczenie w opinii pracodawców, którzy nie brali pod uwagę wpływu oceny na dyplomie. Oznacza to, iż ta grupa pracodawców oczekuje rozwoju kompetencji w trakcie studiów. Badani pracodawcy możliwość zatrudnienia uzależniają bardziej od posiadanych umiejętności kandydata niż od uzyskanej oceny na dyplomie. Pełne zestawienie wyników zostało zamieszczone na rysunku 11.

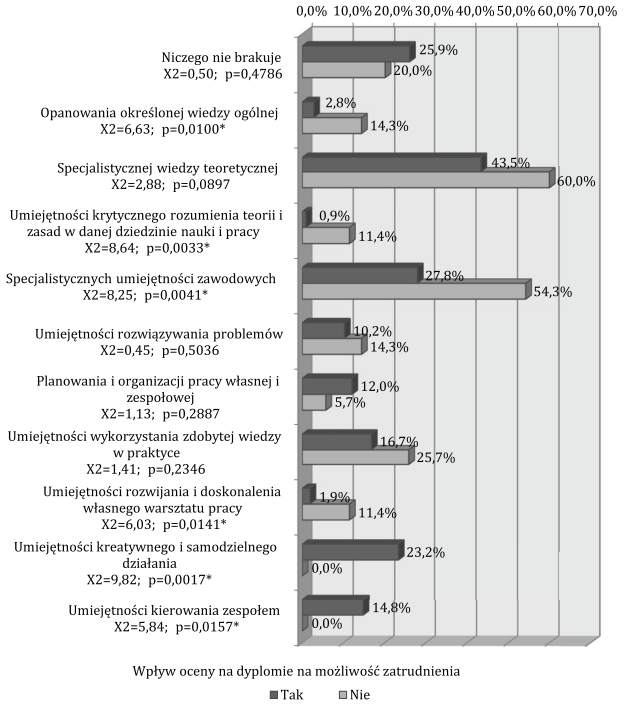


*- istotne zróżnicowanie przy p<0,05; Z-Wartość testu U Manna-Whitneya

Rysunek 11. Kompetencje niezbędne według pracodawców do opanowania w trakcie nauki względem wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie kwestionariusza ankiety.

- braków w kompetencjach praktykantów.

Zależności istotne statystycznie wystąpiły w przypadku umiejętności opanowania wiedzy ogólnej, krytycznego rozumienia teorii i zasad, specjalistycznych umiejętności zawodowych, rozwijania i doskonalenia własnego warsztatu pracy, kreatywnego i samodzielnego działania oraz kierowania zespołem. W przypadku dwóch ostatnich kompetencji (tj. kreatywnego i samodzielnego działania oraz kierowania zespołem) osoby nie przywiązujące wagi do oceny na dyplomie nie dostrzegły u praktykantów braków, natomiast zauważyli istotne braki w pozostałych wskazanych kompetencjach.



*- istotne zróżnicowanie przy p<0,05; χ^2-Wartość testu Chi kwadrat Pearsona

Rysunek 12. Braki w kompetencjach praktykantów względem wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia
Źródło: opracowanie A. Szepeluk na podstawie kwestionariusza ankiety.

Badanie zależności zmiennych pozwoliło na ustalenie, iż w przygotowywaniu programu kształcenia na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe należy zwrócić szczególną uwagę na prawidłowe przygotowanie studentów do odbycia praktyk zawodowych. Badania pokazały, że pracodawcy przywiązują dużą wagę do posiadania wiedzy teoretycznej, a dla pracodawców uwzględniających wpływ oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia wiedza jest szczególnie ważna. Zwracają też uwagę na grupę niezbędnych kompetencji, które studenci powinni opanować w trakcie nauki. Szczególnie istotne dla pracodawców uwzględniających ocenę na dyplomie mają kompetencje, takie jak umiejętność wykorzystanej wiedzy w praktyce oraz specjalistyczne umiejętności zawodowe.

Dyskusja i wnioski

Analiza materiału badawczego pozwoliła na udzielenie odpowiedzi na postawiony cel pracy, który odnosił się do określenia wpływu oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia. Wnioski końcowe jako wynik przeprowadzonych analiz i rozważań wskazują, iż:

1. Ocena na dyplomie absolwenta wpływa na możliwość zatrudnienia praktykanta w instytucji, w której odbywał praktykę zawodową.

2. Dla 76,0% badanych pracodawców ocena na dyplomie ma wpływ na możliwość zatrudnienia absolwenta kierunku Bezpieczeństwo Narodowe.
3. Pracodawcy uwzględniający wpływ oceny na dyplomie na możliwość zatrudnienia przywiązują większą wagę do posiadanej wiedzy teoretycznej przez absolwentów.
4. W grupie pracodawców nie uwzględniających wpływu oceny na dyplomie możliwość zatrudnienia zależy przede wszystkim od posiadanych kompetencji niż od uzyskanej oceny na dyplomie.
5. Tryb studiów oraz czas trwania praktyki wykazują zależność istotną statystycznie w odniesieniu do średniej ocen z przedmiotu. Studenci studiów niestacjonarnych oraz studenci realizujący praktykę 4-tygodniową uzyskali wyższe oceny z praktyki zawodowej.
6. Oceny bardzo dobre z praktyk zawodowych znacznie częściej uzyskiwali studenci studiów niestacjonarnych. Wśród tej grupy studentów oceny bardzo dobre częściej były otrzymywane po 4-tygodniowej praktyce, niż po 2-tygodniowej.

Uwzględniając powyższe wnioski należałoby ustalić precyzyjne kryteria wystawiania ocen z praktyki zawodowej, celem uzyskania rozkładu normalnego ocen. Ustalenie kryteriów powinno być poprzedzone analizą jakościową dokumentacji dostarczonej przez studentów po zakończonej praktyce zawodowej.

Istotnym faktem jest podjęcie dalszych badań eksploracyjnych opinii pracodawców celem poznania realnych przyczyn uzyskiwania wyższych ocen, wynikających z zależności trybu studiów oraz czasu trwania praktyki.

Literatura:

1. Koziej S. (2011), *Bezpieczeństwo: istota, podstawowe kategorie i historyczna ewolucja*. Bezpieczeństwo Narodowe, II – 2011 / 18, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, s. 19-39.
2. Plan studiów i program kształcenia na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe.
3. Program studenckiej praktyki zawodowej obowiązujący na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.
4. Regulamin praktyk Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, załącznik do Zarządzenia Rektora nr 06/2011 z dnia 01 marca 2011 r.
5. Saganowska M. (2011), *Edukacja w nadziei na bezpieczeństwo czyli aktywne kształtowanie kompetencji z zakresu kultury bezpieczeństwa*, General and Professional Education 3, s. 34-39.
6. Skrabacz A. (2012), *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
7. Smarzewska A., Melaniuk E. (2013), *Bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów szkół ponadgimnazjalnych z powiatu bialskiego i miasta Biała Podlaska zapewniane przez PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w latach 2010-2012*, Rozprawy Społeczne, nr 2 (VII), s. 181-192.

OSOBOWOŚCIOWE, KULTUROWE I ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA ZAWODU NAUCZYCIEL. KOMUNIKAT Z BADAŃ

PERSONALITY, CULTURAL AND ENVIRONMENTAL CONDITIONS OF A TEACHER'S PROFESSION. REPORT BASED ON A STUDY

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Alicja Antas-Jaszczuk, Sergiusz Nikitin
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Antas-Jaszczuk A., Nikitin S. (2014), *Osobowościowe, kulturowe i środowiskowe uwarunkowania zawodu nauczyciel. Komunikat z badań.* Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 50-53

Streszczenie: Artykuł podejmuje zagadnienie osobowościowych, kulturowych i środowiskowych uwarunkowań zawodu nauczyciel w świetle badań przeprowadzonych wśród sześćdziesięciu nauczycieli szkół podstawowych. Podjęta tematyka mieści w sobie szereg problemów, które zasadniczo od momentu wyłonienia się profesji nauczycielskiej, wciąż rzucają nowe światło na ten jakże ważny, zarówno w przeszłości jak i współcześnie, zawód. Obecnie, zakłada się, że nauczyciel powinien być przede wszystkim źródłem wiedzy oraz nośnikiem określonych norm i wartości. Na kreowanie takiego modelu, niewątpliwie ma wpływ szereg określonych zespołów cech i czynników. Zasadniczym celem podjętych badań była zatem próba ustalenia i określenia korelatów osobowościowych, kulturowych i środowiskowych, które w opinii nauczycieli, warunkują efektywność i sukcesy odnoszone w obszarze pracy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: uwarunkowania, środowisko, kultura, osobowość, nauczyciel, zawód

Summary: The article refers to personal, cultural and environmental conditions of the teacher's job in the light of research carried out among 60 primary school teachers. The undertaken subject matter includes numerous problems which, in fact since the beginning of a teacher's position, still have shed a new light on this, we may dare say, important both in the past and contemporary job. Nowadays it is assumed that a teacher should reveal as a source of knowledge but also act as the means of excepted norms and values. In order to create such a model without a doubt it he is determined by a certain set of features and factors. The basic aim of the research was to find out and determine personal, cultural and environmental correlants, which in teachers' opinion influence effectiveness and success within an educator's work.

Keywords: conditions, environment, culture, personality, teacher, job

Wstęp

Sylwetka nauczyciela i praca, którą wykonuje, to zagadnienie złożone, wciąż dyskutowane w różnych kręgach. Tworzone przy tej okazji teorie i koncepcje, szczególnie mocno akcentują zmiany jakie dokonują się w obszarze działań nauczycieli oraz w sferze ich osobowości. Za sprawą pedeutologii - nowej subdyscypliny pedagogicznej, istniejącej od początku XX wieku, zajmującej się osobą nauczyciela oraz zagadnieniami dotyczącymi jego osobowości, kształcenia i doskonalenia zawodowego, (Wiatrowski 2007, s. 39.) poszukuje się odpowiedzi na pytania kim jest nauczyciel, jaki być powinien?

Praca zawodowa stała się dziś najważniejszą formą aktywności człowieka, kształtującą i doskonalącą go. Zawód nauczyciela zaliczany jest do tzw. zawodów zaufania publicznego. Jest traktowany jako zajęcie wywierające swoisty wpływ na poszczególne jednostki, grupy, wreszcie społeczeństwo. Zawód nauczyciela sytuować można obok zawodu lekarza, prawnika, czy dziennikarza, którym to od zawsze stawiało się i stawia wysokie wymagania natury moralnej, zapisane w konkretnych zbiorach zasad zachowań wyżej wymienionych korporacji.

J. Rudniański stwierdza, że: „we współczesnej epoce wychowanie odgrywa lub odgrywać powinno rolę najważniejszą, a zawód nauczyciela jest w rzeczywistości najważniejszym ze wszystkich obecnie istniejących" (Rudniański 1993, s. 53). Nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To uczony w swojej specjalności i znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy. Konsekwentnie dokształcający się i doskonalący zawodowo, pozostający w nierozerwalnym kontakcie z nowatorską pedagogiką. Podkreśla się przy tym, że właściwości psychofizyczne i charakterologiczne, jakie powinien mieć nauczyciel nie są dane kandydatowi do tego zawodu z chwilą przyjścia na świat, lecz muszą być po prostu przez niego osiągnięte, wyuczone, zdobyte przez lata nauki i gromadzenia doświadczeń życiowych.

Adres do korespondencji: Sergiusz Nikitin,
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny,
ul. Żytnia 39, 08-110 Siedlce, tel. (25) 643-18-30,
e-mail: serginik@o2.pl

Nauczyciel w większym stopniu niż przedstawiciele innych zawodów podlega ciągłym, różnorodnym wpływom środowiska, jest poniekąd od niego uzależniony. Nie bez znaczenia jest również obserwowane, zwłaszcza w ostatnich latach, słabnięcie prestiżu szkoły i zawodu nauczyciela. Przeładowanie" programów nauczania, sprowadzenie nauczyciela do roli „maszyny uczącej" powoduje zmniejszenie odporności na frustrację i stres. Ponadto jest to praca przebiegająca w warunkach ekspozycji społecznej, co łączy się z poddawaniem jednostki stałej ocenie przez innych. Sytuacje w klasie, to często okoliczności stanowiące wyzwanie dla umiejętności i kompetencji nauczyciela, a także dla niego, jako osoby – jego wartości, poglądów przezeń głoszonych, wyrażanych opinii, ocen. Dodatkowo, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, wymaga się od nauczyciela podejmowania szybkich i skutecznych decyzji. W zawodzie tym, nauczyciel stale przeciążony jest ogromną liczbą informacji, co wymusza konieczność ciągłej aktywności, nierzadko wykonywania jednocześnie wielu zadań. Swoją pracę nauczyciel organizuje nie tylko poprzez posiadaną wiedzę i umiejętności zawodowe, ale przede wszystkim swoim intelektem, emocjami, umiejętnościami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi z innymi ludźmi, sugestywnością oddziaływań, empatią, chęcią pomocy itp.

Jak dotąd nie pojawiły się dostateczne argumenty, które racjonalnie uzasadniałyby procesy związane ze społeczną selekcją do poszczególnych zawodów. Kwestia ta dotyczy również zawodu nauczyciel-wychowawca. We współczesnych dysputach nad tą profesją wciąż otwarte pozostają pytania: czy rzeczywiście współcześni nauczyciele są inicjatorami wiedzy, dążącymi do rozwoju każdej jednostki, wspierającymi ją w kształceniu, wychowaniu, okazującymi jej dużą dozę sympatii, w połączeniu z życzliwością, empatią i oddaniem? Co warunkuje i przesądza o skuteczności i wymiernych efektach pracy wykonywanej przez nauczycieli-wychowawców? Próbę odpowiedzi na te pytania podjęto w oparciu o materiał empiryczny zgromadzony podczas badań.

W celu poznania opinii na temat uwarunkowań osobowościowych, kulturowych, środowiskowych i ich związku z zawodem nauczyciela, w styczniu 2014 r., przeprowadzono badania ankietowe wśród 60 nauczycieli (dobrane losowo grupy równoliczne) ze szkół podstawowych z terenu miast: Puławy i Siedlce. Zasadniczym celem prowadzonych badań była próba ustalenia kategorii uwarunkowań osobowościowych, kulturowych i środowiskowych decydujących o efektywności zawodu nauczyciela a w dalszej kolejności wypracowanie wniosków wzbogacających w tym zakresie wiedzę z zakresu pedeutologii. Do badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety. W celu pozyskania danych empirycznych, wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z części informacyjno-instruktażowej, zbioru 18 pytań wskaźnikowych (zamkniętych, półotwartych i otwartych) oraz metryczki. Pytania otwarte zamieszczono w celu poznania uzasadnienia dokonanych przez respondentów wyborów w niektórych pytaniach zamkniętych i półotwartych.

Objęci badaniami nauczyciele reprezentowali populację zróżnicowaną pod różnymi względami. W grupie, znalazły się zarówno kobiety (85%) jak i mężczyźni (15%). Zdecydowana większość badanych to nauczyciele z dłuższym stażem pracy, mieszczącym się w przedziale od: 16-20 lat (25%) oraz 21-30 lat (21,7%); 11-15 lat (21,7%). Pozostali respondenci to osoby ze stażem pracy poniżej 11 lat. Wśród ankietowanych nie było osób ze stażem pracy powyżej 30 lat. Nauczyciele z krótszym stażem posiadali ukończone licencjaty pedagogiczne oraz wyższe studia magisterskie. Natomiast nauczyciele, którzy przepracowali co najmniej 15 lat, kształcili się w Studium Nauczycielskim oraz w Wyższych Szkołach Pedagogicznych. Taki rozkład danych przypuszczalnie miał związek z okresem czasu, w którym kształcili się przyszli nauczyciele. Grupę ankietowanych najliczniej reprezentowali nauczyciele dyplomowani (35%) oraz nauczyciele mianowani (28,4%), natomiast nauczyciele kontraktowi i stażyści w jednakowym odsetku (18,3%). Objęci badaniami nauczyciele, podnosili swoje kwalifikacje zawodowe na studiach podyplomowych (35%), kursach pedagogicznych (21,7%) oraz warsztatach uzupełniających wiedzę w danej dziedzinie (47,3%). Zdecydowana większość (81,7%) nauczycieli, to osoby wypełniające obowiązki wychowawcy w klasach I-VI. Uczestniczący w badaniu nauczyciele, spośród różnorodnych motywów jakimi kierowali się przy wyborze zawodu - nauczyciel, najczęściej wymieniali: wzory dobrych nauczycieli (30%); powołanie (25%), przypadek (20%), namowa innych osób (18,3%), inne przyczyny (6,7%) ogółu.

Czynniki osobowościowe warunkujące efektywność i sukces w zawodzie nauczyciel

W przeszłości pojęcie „osobowość" dookreślane było jako „charakter", „typ", „formy życia" itp. Dopiero od kilkudziesięciu lat termin ten został przyjęty i uznany przez naukę jako określenie całokształtu postępowania człowieka i zyskał sobie powszechne uznanie i zastosowanie w naukowej i codziennej interpretacji. W odniesieniu do profesji nauczycielskiej, zdaniem W. Okonia „nie można przyjąć jednej ogólnej definicji osobowości nauczyciela, bowiem każdy człowiek, zajmujący się pracą pedagogiczną, stanowi odrębną i indywidualną osobowość, charakteryzującą się odrębnymi sposobami postępowania i działania" (Okoń 2004, s.290). Osobowość, to stały element postępowania właściwy danemu człowiekowi, to co charakterystyczne dla niego i odróżniające go od innych ludzi. Każda jednostka ma sobie tylko właściwe cechy intelektualne, emocjonalne, temperamentalne, wolicjonalne. Specyficznie zorganizowany zespół tych właściwości determinuje osobowość. Człowiek jest podobny do innych członków swojej grupy, a zarazem różni się od nich wyjątkowością swych osobistych doświadczeń. Jego odmienność, najoryginalniejsza cząstka jego ja, tworzy zasadniczy zrąb osobowości. Zdaniem jednych autorów jest

ona zdeterminowana przez cechy dziedziczne, konstytucję fizyczną (E.Kretschmer, W.H.Sheldon), zdaniem innych – przez wpływ czynników społecznych (E.Guthrie). W rzeczywistości na kształt osobowości wpływ mają zarówno cechy wrodzone (dziedziczność, konstytucja), jak i nabyte (środowisko, wychowanie i reakcje na nie) (Sillamy 1994). Przez osobowość nauczyciela można rozumieć stopień zaawansowania nauczyciela w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie, ze szczególnym uwzględnieniem procesów kształcenia i wychowania oraz w twórczym przekształcaniu tych stosunków" (Okoń 2004, s.290).

W obrębie komponentów składających się na osobowość, odróżniających od siebie poszczególne jednostki, można dokonać podziału na: komponenty fizyczno-zdrowotne (wygląd zewnętrzny, tężyzna fizyczna, stan zdrowia itd.); emocjonalno-motywacyjne (dyspozycje wewnętrzne: emocje, motywacja, wrażliwość, potrzeby, ambicje itd.) oraz komponenty natury instrumentalnej (talenty, zdolności, umiejętności, nawyki i inne).

Analiza danych zgromadzonych w trakcie badań wskazała, że cechy zewnętrzne nauczyciela: wygląd (fryzura, makijaż, ubiór, zapach); cechy fizyczne (budowa ciała, tężyzna fizyczna, stan zdrowia), stanowią bardzo ważne komponenty osobowości warunkujące efektywność relacji nauczyciela z uczniami, a co za tym idzie skuteczność jego pracy. Taką opinię wyraziło 78,3% ogółu badanych nauczycieli, natomiast tylko 8,3% uznało wymienione elementy wyglądu zewnętrznego za niemające żadnego znaczenia, zaś 13,4% ankietowanych nie wyraziło na ten temat żadnej opinii.

W różnorodnych opracowaniach podejmujących zagadnienia z obszaru pedeutologii, szczególnie mocno akcentowana jest kwestia nieodzowności takich właściwości osobowościowych nauczyciela jak: sprawiedliwość, uczciwość, obowiązkowość, zdyscyplinowanie, życzliwość (w stosunku do ucznia, ale również i pracowników szkoły, rodziców), poszanowanie godności ucznia, cierpliwość, dyskrecja, obiektywizm, wyrozumiałość, umiejętność nawiązywania kontaktów i pozyskiwania zaufania dzieci i młodzieży itd. Podkreśla się przy tym, że wymienione komponenty wewnętrzne osobowości nauczyciela kształtowane są w ciągu całej pracy pedagogicznej, na bazie doświadczeń i empatii. Oprócz wymienionych, w procesie tym, nie bez znaczenia pozostają zmiany dokonujące się w szybkim tempie w otaczającej rzeczywistości. Odzwierciedlają to wyniki zgromadzone w trakcie badań.

W dokonanej przez ankietowanych gradacji cech osobowości, które warunkują efektywność i sukces w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, respondenci przypisali rangę (od najważniejszej do mało istotnej) kolejno takim cechom jak: 1. ambicja i aspiracje, 2. inteligencja, 3. rzetelność, 4. wyobraźnia twórcza, 5. uczciwość, 6. odpowiedzialność, 7. odporność na stres, 8. silna wola, 9. pracowitość, 10. pogoda ducha, 11. tolerancyjność, 12. fantazja życiowa, 13. stanowczość, 14. altruizm. Cechy te oprócz podkreślenia rangi intelektu, definiują również postawy nauczycieli wobec innych ludzi i wykonywanej pracy. Przypuszczalnie wybór przez respondentów takich cech, w dobie dynamicznych przemian społecznych, podyktowany był świadomością nowych potrzeb wychowawczych i edukacyjnych, gdzie rolą nauczyciela staje się, obok oczekiwań związanych z przekazywaniem wiedzy i kształtowaniem umiejętności, bycie przewodnikiem po świecie wartości, animatorem kształcenia i kreatorem samego siebie.

W erze kwestionowania wszelkich autorytetów i doświadczeń, rosnących napięć ujawniających się również w środowisku nauczycieli, obserwuje się ewolucję dyspozycji osobowościowych w sferze instrumentalnej. Kształtują się nowe cechy i dyspozycje w zakresie strategii podejmowania decyzji i działania (prakseologia, zarządzanie) czyli umiejętnościach rozpoznawania, wyjaśniania i rozwiązywania problemów, komunikacji, samorefleksji itp. Potwierdzają to również opinie ankietowanych, którzy uznali za najbardziej pożądane cechy jakimi winien być obdarzony nauczyciel w obszarze sfery instrumentalnej następujące: umiejętności w zdobywaniu popularności (30%), zdolność do współpracy z innymi (16,7%), zdolności przywódcze (13,3%), wytrwałość w pracy i dążeniach (11,7%), umiejętności krytycznego osądu (11,7%), umiejętności w zakresie doskonalenia się (9,9%), inne (6,7%). Przypuszczać można, że takie opinie badanych w kwestii wyboru cech charakterystycznych dla działaniowej sfery osobowości, w istotny sposób determinuje obecna sytuacja, wyrażająca się miedzy innymi w usytuowaniu nauczyciela w związku z decentralizacją zarządzania, uspołecznieniem oświaty, zbliżeniem szkoły do środowiska lokalnego a także większą autonomią i samodzielnością nauczyciela w doborze treści i sposobów nauczania.

Uwarunkowania środowiskowe i kulturowe implikujące efektywność pracy nauczyciela

Na efektywność pracy nauczyciela ma wpływ szereg różnorodnych uwarunkowań. Należą do nich m. in. czynniki środowiskowe (lokalizacja placówki, sposób jej funkcjonowania, współpraca z instytucjami, władzami lokalnymi itp.). Zdaniem ankietowanych, istotny wpływ na efektywność ich pracy mają takie czynniki środowiskowe jak: współpraca z rodzicami (30,6%), współpraca ze specjalistami (22,4%), odpowiednie wyposażenie sal lekcyjnych (20,4%), pomoc władz lokalnych (13,3%) oraz odpowiednia liczebność klas (13,3%). Ponadto badani nauczyciele wskazując podmioty środowiska lokalnego, z którymi pozytywnie przebiegająca współpraca w istotny sposób ubogaca ich pracę i wpływa na jej efektywność w części uzasadniającej dokonane wybory stwierdzili, że w obecnych czasach coraz trudniej jest nauczycielom nawiązać współpracę z rodzicami uczniów, wdrożyć ich w działalność szkoły, współpracować w oparciu o partnerstwo i przyjazne

interakcje. Ponadto respondenci, oceniając wysoko różne formy współpracy, w swoich wypowiedziach podkreślali, że oprócz wpływu na efektywność działań edukacyjno-wychowawczych, współpraca umożliwia również promocję konkretnego stylu życia, poprzez rozpowszechnianie w środowisku określonych wartości, zachowań i postaw, innymi słowy przyczynia się do tworzenia kultury najbliższego otoczenia. To, w jakich warunkach kulturowych funkcjonuje nauczyciel, niewątpliwie kształtuje charakter, wrażliwość, twórczość oraz przekłada się na relacje z innymi ludźmi. Ankietowani nauczyciele wysoko ocenili warunki kulturowe środowiska, w którym pracują. W rozkładzie odpowiedzi, za bardzo wysokie uznało je (39%) badanych, jako wysokie (47,7%), a jako średnie (13,3%) ankietowanych. Z kolei w ocenie komponentów tworzących środowisko kulturowe, mających wpływ na efektywność pracy nauczyciela, badani najwyższe noty przyznali takim jak: działalność pozalekcyjna np. kółka teatralne, muzyczne, plastyczne itp. (35,6%); udział w szkoleniach (26,7%), Niższą rangę przypisano natomiast uczestnictwu w pogadankach, spotkaniach z ludźmi kultury (18,9%); wyposażeniu bibliotek, głównie tych przyszkolnych (14,4%) oraz wycieczkom (4,4%).

Zawód nauczyciela i jego aktywność wiąże się z tworzeniem infrastruktury środowiska. Nie bez znaczenia w tym względzie pozostaje, zatem aktywność własna nauczycieli na polu kulturalno-oświatowym. Przejawia się ona w różnorodnych formach działaniowych i organizacyjnych. Największą popularnością cieszy się wśród ankietowanych czytelnictwo (21,7 %), sport i turystyka (20%) oraz kulturalne spędzanie czasu wolnego (16,7%). Badani angażują się również w prace na rzecz środowiska (13,3%), różnorodne formy twórczości własnej (9,9%) oraz w działalność samorządową (6,7%). Brak zaangażowania w działania o charakterze kulturalno-oświatowym oraz niepodejmowanie żadnych form aktywności własnej w tym obszarze zadeklarowało (11,7%) nauczycieli.

Tak jak w całym społeczeństwie, również wśród nauczycieli spotykamy osoby reprezentujące zróżnicowane poglądy, postawy czy nastawienia. Odmienność łączy się z problemem tolerancji, stąd badani nauczyciele udzielili również odpowiedzi na pytanie czy odmienność (światopogląd, nacja, pochodzenie, status społeczny itp.), mają wpływ na efektywność pracy nauczyciela. Rozkład otrzymanych odpowiedzi wskazał, że zdecydowana większość (80%) nauczycieli „odmienność" postrzega, jako cechę negatywnie wpływającą na efektywność pracy nauczyciela, a co za tym idzie jego relacje z uczniami oraz z gronem pedagogicznym. Żadnego związku nie dostrzegło w tym względzie (13,3%) nauczycieli, zaś (6,7%) badanych, nie potrafiło sprecyzować odpowiedzi na ten temat. Mając na uwadze powyższe, można przypuszczać, że poziom tolerancji reprezentowany przez badanych nauczycieli warunkują nie tylko odczucia i względy osobiste ale również specyfika środowiska pracy jakim jest w tym przypadku szkoła.

W ciągu ostatnich lat, instytucje edukacyjne, w tym przede wszystkim szkoły, znalazły się pod silną presją potrzeb i oczekiwań zmieniającego się społeczeństwa i rozwijającego się w szybkim tempie rynku pracy. Zmiany te samoczynnie generują nowe oczekiwania stawiane wobec ich uczestników, wśród których istotne miejsce zajmują nauczyciele. Wymaga się, aby nauczyciel dążył do samodoskonalenia własnego rozwoju, odnajdywał właściwe dla swoich możliwości miejsce w społeczeństwie, był zdolny do inicjatyw, gotowy do podejmowania wyzwań, stawianych przed nim obowiązków i powinności zawodowych.

Odnosząc się do treści prezentujących wyniki badań, stwierdzić należy, że mimo zmieniających się warunków i wymagań stawianych oświacie i samym pedagogom, nie można jednoznacznie określić uniwersalnych cech, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel efektywny w swoim zawodzie oraz podstawowych grup czynników osobowościowych, środowiskowych i kulturowych bezpośrednio odpowiedzialnych za przebieg i efekty działań podejmowanych przez nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Przypuszczalnie, rodzaj tych korelatów najprawdopodobniej implikuje specyfika konkretnej pracy pedagogicznej oraz szereg innych zmiennych. Przyjąć, zatem należy, że efektywność pracy, sukces pedagogiczny czy wreszcie skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w zawodzie nauczyciel-wychowawca będą zawsze wypadkową: konkretnej sytuacji, nauczycieli, określonych problemów i co oczywiste uczniów-wychowanków.

Literatura:

1. Okoń W. (2004), *Słownik pedagogiczny,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
2. Rudniański J., Konarzewski K. (1993), *Sztuka nauczania,* Warszawa.
3. Sillamy N. (1994), *Słownik psychologii*, Książnica, Katowice.
4. Wiatrowski W. (2007), *Nowy etap w pedeutologii polskiej,* „Kwartalnik Pedagogiczny ", nr 3.

CZĘŚĆ III: RECENZJE

Marzena Ruszkowska (2013) *DIAGNOZA RODZIN ZASTĘPCZYCH W OBLICZU DYLEMATÓW WSPÓŁCZESNOŚCI*, WARSZAWA, CZRZ, PUBLIKACJA W RAMACH PROJEKTU: „KOORDYNACJA NA RZECZ AKTYWNEJ INTEGRACJI" W RAMACH DZIAŁANIA 1.2 „WSPIERANIE SYSTEMOWE INSTYTUCJI POMOCY I INTEGRACJI SPOŁECZNEJ" PROGRAM OPERACYJNY KAPITAŁ LUDZKI, WSPÓŁFINANSOWANEGO PRZEZ UNIĘ EUROPEJSKĄ ZE ŚRODKÓW EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU SPOŁECZNEGO

Marzena Ruszkowska (2013) DIAGNOSIS OF FOSTER FAMILIES IN LIGHT OF PRESENT DAY DILLEMAS, WARSAW, CZRZ, PUBLICATION PROJECT: „COORDINATION FOR ACTIVE INTEGRATION" UNDER THE ACTION 1.2 „SYSTEM SUPPORT FOR SOCIAL WELFARE INSTITUTIONS AND SOCIAL INTEGRATION" OPERATIONAL PROGRAMME HUMAN CAPITAL CO-FINANCED BY THE EUROPEAN UNION FROM THE EUROPEAN SOCIAL FUND

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Anna Jeznach
Collegium Mazovia Innowacyjna Szkoła Wyższa

Jeznach A. (2014), *Recenzja książki* Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności. Rozprawy Społeczne, 4 (VIII), s. 54-56

Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności Marzeny Ruszkowskiej to kolejna publikacja Autorki z zakresu problematyki rodzin zastępczych. Autorka ma w swoim dorobku naukowym zarówno artykuły o tej tematyce w takich czasopismach jak: „Pedagogika Społeczna", „Praca Socjalna", „Rozprawy Społeczne" oraz rozdziały w pracach zbiorowych.

Tym razem Autorka zdecydowała się na znacznie obszerniejszą pracę monograficzną. Problematyka książki mieści się w pedagogice społecznej, pedagogice rodziny oraz szeroko pojmowanej pracy socjalnej. Analizując książkę należy podkreślić ważność, trafność a także aktualność podjętych kwestii.

We wstępie M. Ruszkowska wychodzi od przedstawienia zmian zachodzących w ostatnich latach, mających wpływ na realizację podstawowych funkcji rodziny. Autorka akcentuje komparatystyczny charakter pracy dotyczący próby diagnozy środowisk rodzin zastępczych, ich działalności opiekuńczo – wychowawczej w środowisku zarówno miejskim jak i wiejskim.

Adres do korespondencji: Anna Jeznach, 08-110 Siedlce, ul. Asłanowicza 34/3, tel. 507042403
e-mail: ajeznach@mazovia.edu.pl

Praca składa się z sześciu części. W rozdziale I, zatytułowanym *Rodzina w obliczu przemian społecznych* Autorka dowodzi, że przemiany społeczne, polityczne, kulturalne mają zdecydowany wpływ na funkcjonowanie współczesnych rodzin. Jednocześnie M. Ruszkowska wskazuje na zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny np. „społeczno–obyczajowe tj. niską świadomość opiekuńczo–wychowawcza rodziców, niedojrzałość społeczno–emocjonalna do ról rodzicielskich, nieporadność życiowa, wadliwe postawy wobec dziecka, nie interesowanie się sprawami, rozwojem i potrzebami dziecka ,głownie ze względu na zbytnie zaangażowanie się w pracę zawodową tempo życia" (Ruszkowska 2013).

Autorka opisując wymiary zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny powołuje się na przyczyny rozwodów prezentowane przez S. Kozaka: makrospołeczne, demograficzne, moralne (Kozak 2010, s. 85) oraz przedstawia zjawiska destrukcyjne np. alkoholizm przytaczając poglądy Cz. Cekiery (Cekiera 1993, s. 32) a także B. Matyjas (2008, s. 258). Bardzo szczegółowo i rzetelnie opisywane są zachowania dewiacyjneprzemocowe: kary fizyczne i maltretowanie psychiczne. Uwagę zwracają drastyczne formy przemocy

w rodzinie – wykorzystywanie seksualne. M. Ruszkowska podkreśla, że rozpoznanie tych form przemocy jest bardzo trudne i nie zawsze możliwe.

Rozdział I zawiera jeszcze interesujące zagadnienia dotyczące wpływu mediów, wpływu ubóstwa na funkcjonowanie rodziny. Skupiając się na działaniach służących prawidłowemu rozwojowi dzieci i młodzieży Autorka zgadza się ze stanowiskiem A. Żukiewicza, który twierdzi, że istnieją trzy typy takich działań: prewencyjne – odnoszące się do edukacji społecznej, wspomagające kierowane do rodzin niewydolnych wychowawczo, kompensacyjne – w zakresie których następuje zmiana środowiska wychowawczego (Żukiewicz 2011, s. 60)

Analizując recenzowaną pracę należy podkreślić rzetelność przedstawionego stanu badań nad rodziną zastępczą a także poprawność metodologiczną. W rozdziale drugim M. Ruszkowska formułuje główne pytanie: ,,Czy i w jakim zakresie rodzina zastępcza może stanowić alternatywę dla rodziny naturalnej w sytuacji jej dysfunkcjonalności, ze zwróceniem uwagi na rodziny umiejscowione w mieście i na wsi? (Ruszkowska 2013, s. 25) Pozostałe rozdziały pracy (III, IV, VI) są udaną próbą odpowiedzi na to pytanie. Zastosowanie dwóch metod badawczych: sondażu diagnostycznego oraz metody monografii pedagogicznej oraz adekwatnych technik badawczych pozwoliło na postawienie diagnozy dotyczącej rodzin zastępczych i porównanie wyników badań z istniejącymi badaniami na ten temat. Chcąc znaleźć odpowiedź na to pytanie Autorka w swojej dociekliwości naukowej sięga głębiej. W problemach szczegółowych interesuje się czynnikami społeczno –pedagogiczne tworzenia rodzin zastępczych na badanym terenie, zakresem i rodzajem działalności opiekuńczo –wychowawczej podejmowanej w miejskich i wiejskich rodzinach zastępczych, potrzebami i stopniem ich zaspakajania osób podopiecznych, czynnikami warunkującymi realizację funkcji opiekuńczo – wychowawczej, rodzajami trudności opiekuńczo wychowawczymi, pomocą i wsparciem dla rodzin zastępczych(Ruszkowska 2013, s. 25).

Autorka w rozdziale III *Wielowymiarowość* społeczno – strukturalna i ekonomiczna rodzin zastępczych zajmuje się wyznacznikami tworzenia rodzin zastępczych na terenie powiatu bielskiego. Zanalizowane zostały przyczyny umieszczenia dzieci w opiece zastępczej na przykładzie badanych 95 rodzin ze środowiska miejskiego i wiejskiego. M. Ruszkowska dokonując analizy i interpretacji cech społeczno – demograficznych i ekonomicznych rodzin zastępczych wskazuje na znaczne różnice w wynikach w porównaniu z dostępnymi badaniami L. Winogrodzkiej prowadzonymi w innych rejonach kraju (Winogrodzka 2007, s. 125) oraz dostrzega pewne podobieństwa z badaniami A. Łuczyńskiego (Łuczyński 2008, s. 142).

Uwagę czytelnika zwraca również rozdział IV dotyczący realizacji funkcji opiekuńczo–wychowawczej, gdzie Autorka przywołując stanowisko m.in. M. Winiarskiego udzieliła odpowiedzi na pytanie, jaki sposób rodzina może zaspokoić potrzeby dziecka(Winiarski2000) a następnie zaprezentowała wyniki badań własnych. Interpretacja dotyczyła warunków do snu i wypoczynku, otrzymywanego kieszonkowego, akceptacji dziecka w opinii rodziców zastępczych, akceptacji dziecka w jego opinii, zaspakajaniu potrzeby miłości, posiadaniu wzorca do naśladowania, osób godnych zaufania w odczuciu podopiecznych, pełnienia ról i funkcji w grupie a także w oddzielnym podrozdziale zdiagnozowano działania opiekuńczo – wychowawcze podejmowane w rodzinach zastępczych, wśród których znalazły się działania stymulujące, pomocowe, kompensacyjne.

Na uwagę zasługuje także podrozdział poświęcony czynnikom, które warunkują realizację funkcji opiekuńczo wychowawczej np. kontakty z rodzicami biologicznymi, spokrewnienie i niespokrewnienie dziecka z rodziną zstępczą, posiadanie wykształcenia pedagogicznego przez rodziców zstępczych.

Szczególnie wartościowy jest Rozdział V *Sukcesy i porażki w pracy opiekuńczo – wychowawczej.* Przedmiotem analizy i interpretacji była m.in. zależność między trudnościami a miejscem ich występowania, zależność między typami rodzin a miejscem sprawiania trudności, zależność między typami rodzin a rodzajem stwarzanych problemów wychowawczych, występowanie porażek opiekuńczo – wychowawczych w opinii opiekunów, osoby mające udzielać pomocy i wsparcia niezbędnego do sprawowania pieczy zastępczej, rodzaje oczekiwanego wsparcia w środowisku miejskim i wiejskim, instytucje od których oczekuje się wsparcia i pomocy w środowisku miejski i wiejskim, rodzaje pomocy i wsparcia, z których rodziny skorzystały, rodzaj stwarzanych trudności wychowawczych, sposoby radzenia sobie z trudnościami.

Dokonując podsumowania, w VI części pracy, M. Ruszkowska potwierdziła hipotezy zawarte w rozdziale metodologicznym pracy. Postawiała również diagnozę rodzin zastępczych traktując je, jako specyficzne instytucje społeczne. Pole teoretyczne i badawcze pracy mieści się na wysokim poziomie teoretyczności i umiejętności metodologicznych. Drobne lapsusy np. bardzo często używany zwrot *niniejszy,* nie zmniejszają wartości recenzowanej książki. Bogata i rzetelna literatura przedmiotu świadczy o dojrzałości naukowej Autorki, bardzo dobrej znajomości przedstawianego zagadnienia.

Praca należy do inspirujących, poruszających istotne problemy współczesnych rodzin.

Może stać się źródłem dalszych dociekań naukowych Autorki, ale również jest godną polecenia lekturą dla pracowników socjalnych, asystentów rodziny, pedagogów, socjologów rodziny a także pielęgniarek.

Literatura:

1. Cekiera Cz. (1993), *Ryzyko uzależnień,* Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
2. Kozak S. (2010), *Patologia euro sieroctwa w Polsce,* Wyd. Difin, Warszawa.
3. Łuczyński, A. (2008), *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych,* Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
4. Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.
5. Ruszkowska M. (2013), *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*, CZRZ, Warszawa.
6. Winogrodzka L. (2007), *Rodziny zastępcze i ich dzieci,* Wyd. Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin.
7. Winiarski M. (2000), *Rodzina, szkoła,* środowisko*, lokalne,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
8. Żukiewicz A. (2011), *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie społeczno–pedagogicznej.* W: A. Żukiewicz (red), *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej.* Wyd. Edukacyjne „Akapit". Toruń, s. 60.

CZĘŚĆ IV: SPRAWOZDANIA

Sprawozdanie z Seminarium Eksperckiego: *POLSKA ZA 25 LAT – DRUGI SKOK MODERNIZACYJNY*

The report from Expert Seminar: POLAND IN 25 YEARS – THE SECOND LEAP OF MODERNIZATION

Rozprawy Społeczne, nr 4 (VIII), 2014

Marzena Ruszkowska
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

W dniu 17 czerwca 2014 roku w Warszawie w Sali Obrazowej Pałacu Prezydenckiego, odbyło się Seminarium Eksperckie, nt. ***Polska za 25 lat – drugi skok modernizacyjny.*** Zostało ono zorganizowane przez Kancelarię Prezydenta RP, a zainicjowane przez uczestników Laboratorium Idei – Prezydenckiego Programu Eksperckiego.

Seminarium rozpoczął o godzinie 11.00 - prof. dr hab. Roman Kuźniar, który przywitał wszystkich uczestników, oznajmił, że spotkanie ma charakter interdyscyplinarny, bowiem wśród zaproszonych gości byli przedstawiciele pedagogiki, socjologii, ekonomii, prawa, biologii, fizyki, architektury, urbanistyki, politologii, medycyny, nauk o zdrowiu i in. Seminarium eksperckie zostało podzielone na trzy panele:

1. **Społeczeństwo czy jednostka? Wartości konstytucyjne w dobie globalizacji.**
2. **Pionek czy rozgrywający? Polska polityka zagraniczna w XXI wieku.**
3. **Spółki państwowe za 25 lat – balast czy ochrona interesów?**

Największym zainteresowaniem cieszyła się część pierwsza, w której wzięli udział w ramach wystąpień wprowadzających: dr Monika Haczkowska (Laboratorium Idei – Prezydencki Program Ekspercki), dr Hanna Duszka – Jakimko (Uniwersytet Opolski), dr Ryszard Balicki (Uniwersytet Wrocławski).

Kluczowe pytania postawione w tej części zaprezentowała dr Monika Haczkowska i wśród nich znalazły się**:** *Czy możemy mówić o kryzysie demokracji? Czy obecny system prawny będzie ewoluował w kierunku mechanizmów demokracji bezpośredniej? Na ile głos społeczeństwa powinien być słyszany w procesie stanowienia prawa? Jak zakreślić granice dostępu do informacji publicznej w świecie powszechnej informatyzacji? Prawa jednostkowe czy solidaryzm społeczny? Wolność jednostki czy interes społeczny? Jaki model społeczeństwa będzie funkcjonował za 25 lat?*

Adres do korespondencji: Maria Jeznach, 08-110 Siedlce, ul. Asłanowicza 34/3, tel. 507042403
e-mail: ajeznach@mazovia.edu.pl,

Dr Ryszard Balicki z Uniwersytetu Wrocławskiego zwrócił uwagę na kilka istotnych kwestii związanych z funkcjonowaniem naszego państwa. Zastanawiał się m.in.: Czy mamy kryzys współczesnej demokracji czy jest to tylko kwestia naszej percepcji? Czy państwo potrzebuje obywateli czy tylko konsumentów? Czy wystarczy, że państwo sprawnie funkcjonuje, czy powinno być też pomocnicze i partycypacyjne? Czy kryzys dobra wspólnego oznacza kryzys społeczeństwa obywatelskiego? Czy reformy oświatowe, w tym szkolnictwa wyższego zostały przeprowadzone prawidłowo? Zwrócił też uwagę na bardzo ważne problemy demograficzne (malejąca liczba rodzin wielodzietnych, starzejące się społeczeństwo, migracje zagraniczne).

Ostatnie wystąpienie tej części to wątpliwości jakie przedstawiła dr Hanna Duszka - Jakimko z Uniwersytetu Opolskiego z zakresu teorii prawa, odnośnie działań prawodawczych, redefinicji pewnych pojęć prawnych, integralności zewnętrznej prawa z innymi obszarami, np. społecznymi, ekonomicznymi, etc.

Seria wystąpień została zakończona wypowiedziami uczestników seminarium, którzy oprócz pytań do prelegentów mogli wyrazić swoje obawy, wątpliwości i wskazać obszary wymagające wzmożonych działań ze strony państwa. Dodatkowo zwrócono uwagę, iż w dobie globalizacji pojawiają się nowe wyzwania, a wraz z nimi nowe zagrożenia dotyczące niemal, każdej sfery życia.

Część druga dotyczyła **polskiej polityki zagranicznej w XXI wieku,** wystąpienia wprowadzające zostały poprowadzone przez Adama Balcera (Laboratorium Idei – Prezydencki Program Ekspercki), dr Spasimira Domaradzkiego (Laboratorium Idei – Prezydencki Program Ekspercki), dr Marka Madeja (Laboratorium Idei – Prezydencki Program Ekspercki - I edycja) oraz dr Filipa Tereszkiewicza (Laboratorium Idei – Prezydencki Program Ekspercki - I edycja). Prowadzący postawił kilka kluczowych pytań, tj.: *Jak w nowym środowisku geopolitycznym powinna wyglądać polska polityka zagraniczna? Jakie powinny być jej priorytety? Przy pomocy jakich narzędzi można je zrealizować?*

Ostatnia trzecia część dotyczyła **spółek państwowych za 25 lat.** Wystąpienia wprowadzające poprowadzili: Sebastian Wawrzak (Laboratorium Idei – Prezydencki Program Ekspercki), dr Jacek Tomkiewicz (Akademia Leona Koźmińskiego), Andrzej S. Nartowski (Polski Instytut Dyrektorów), Łukasz Zalicki (Ernst & Young).

Wyłoniono kluczowe zagadnienia**:** *Jakie są empiryczne dowody na przewagę jednej formy własności nad drugą? Jaka jest definicja „strategicznego" sektora lub branży? Jak spółki państwowe są postrzegane przez inwestorów na giełdzie? Jakie warunki (ładu prawnego oraz instytucji prawa – wymiaru sprawiedliwości) powinny być spełnione aby prywatyzować dalej przez kolejne 25 lat?*

Kolejne sesje oddzielone były przerwami kawowymi, w trakcie których stwarzano możliwości do dalszych rozważań, pytań i dyskusji z konkretnymi osobami.

Seminarium spotkało się z bardzo dużym zainteresowaniem środowiska, bowiem zaproszenie przyjęło ponad 120 osób, przedstawicieli głównie ośrodków akademickich w całym kraju (Warszawy, Torunia, Krakowa, Rzeszowa, Lublina, Białej Podlaskiej, Łodzi, Gdańska, Wrocławia, Opola, Zielonej Góry i in.). Spotkanie miało pomóc w dostrzeżeniu palących problemów naszego kraju i wspólnym poszukiwaniu ewentualnych rozwiązań.