

NR 4 2011 ROK

DEBATA EDUKACYJNA

**KOMUNIKACJA
SPOŁECZNA
W EDUKACJI**

DEBATA EDUKACYJNA

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
30-060 Kraków
ul. Ingardena 4
tel. (12) 662-66-00, (12) 662-66-09
e-mail: debata@up.krakow.pl

RADA REDAKCYJNA

Ała A. Jaroszenko, Monika Jaworska-Witkowska, Janusz Majcherek,
Zbyszko Melosik, Jiří Prokop, Bogusław Śliwerski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Joanna Łukasik (sekretarz redakcji), Roma Kwiecińska (zastępca redaktora naczelnego),
Mirosław J. Szymański (redaktor naczelnny), Danuta Topa

RECENZENT

prof. zw. dr. hab. Andrzej Bogaj
prof. zw. dr. hab. Stefan M. Kwiatkowski

ISSN 1895-2763

Wydawnictwo Naukowe UP
Redakcja/Dział Promocji
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 60/12

Spis treści

Pedagogiczne konteksty komunikacji

MIROSLAW J. SZYMAŃSKI Szanse porozumienia i bariery dialogu
w społeczeństwie 5

EWELINA ZDEBSKA Komunikacja w pracy socjalnej 14

ANNA DUDA, JOANNA ŁUKASIK Mediacje jako alternatywny sposób
rozwiązywania sporów w szkole 20

ROMAN SOLECKI Cisza jako nieodłączny aspekt dialogu człowieka
w relacji z Innym i sobą 29

Różne wymiary komunikacji społecznej

KATARZYNA JAGIELSKA Czy możliwa jest komunikacja między nauczycielami
i rodzicami w szkole? 34

S. TARSYCJA MARZENA WIĘCEK Baśń jako szczególna forma dialogu 38

NATALIA NÓZKA, JOANNA ŁUKASIK Skuteczne komunikowanie się
– barierą (nie) do przejścia? 41

MAGDALENA GROBLICKA „Mniej znaczy więcej”, czyli o trudnej sztuce
komunikacji 50

Relacje interpersonalne w świetle badań

JOANNA ŁUKASIK Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli.
O rzeczywistości *wykorzenionej* z ideału 54

MAGDALENA LUBIŃSKA-BOGACKA Aspiracje dzieci z rodzin bezrobotnych
w zakresie planów edukacyjnych 60

SŁAWOMIR TRUSZ, MAGDALENA KWIECIEŃ „Eurosieroctwo” jako piętno społeczne
– zapowiedź raportu 70

ANNA WŁOCH Proces boloński – jak zmienia się europejskie
szkolnictwo wyższe? 82

Informacje

JÓZEFA MATEJEK, EWELINA ZDEBSKA Działalność społeczna w środowisku lokalnym
na przykładzie aktywności Studenckiego Koła Naukowego
Animatorów Społeczności Lokalnej przy Instytucie Nauk
o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie 92

Recenzje

Miles L. Patterson *Więcej niż słowa. Potęga komunikacji niewerbalnej*, GWP,
Gdańsk 2011 (NATALIA NÓZKA) 96

Szanse porozumienia i bariery dialogu w społeczeństwie

Działania – interakcje – komunikacja – dyskurs

Badania prowadzone w różnych dziedzinach nauk społecznych w znacznej mierze koncentrują się na aktywności ludzi. Wśród jej form znajdują się poczynania spontaniczne i przypadkowe, ale także, co jest charakterystyczne dla społeczności ludzkich, starannie przemyślane, planowe, racjonalne. Mamy wówczas do czynienia z działaniem. W socjologii przez działanie rozumiemy „zachowanie wyposażone w sens” (Sztompka 2002, s. 48), co oznacza, że „znaczenie nie jest zawarte immanentnie, samo przez się, lecz może być dopiero zachowaniu nadane” (tamże). Rozumienie sensu nie jest tożsame z postrzeganiem przedmiotów fizycznych. Jak zauważa Tomasz Maślanka, komentując stanowisko Habermasa, wymaga ono „wejścia w intersubiektywną relację z podmiotem, który wytworzył problematyczną ekspresję, będącą nośnikiem sensu” (Maślanka 2011, s. 48). Rozumienie sensu jest pochodną argumentacji wnoszonej przez dwie strony relacji interpersonalnej, jest rozumieniem dyskursywnym.

Ludzie lubią kierować biegiem zdarzeń. Zwykle odczuwają satysfakcję, gdy się to udaje, gdy podjęte działania można uznać za sensowne, a w dodatku dają im jakieś korzyści. Dotyczy to między innymi sytuacji, w których możliwe jest i rzeczywiście następuje zaspokajanie określonych potrzeb, np. głodu lub pragnienia, potrzeby bezpieczeństwa, przeżywania pożądanego stanu emocjonalnego. Wiele potrzeb odczuwanych jest indywidualnie, ich hierarchia jest charakterystyczna dla danej osoby. Inaczej wygląda ona w przypadku osoby uzdolnionej artystycznie, a inaczej u kogoś, kto wiele czasu spędza w świecie wirtualnym bądź też pasjonuje się nowoczesną techniką. Indywidualne potrzeby mogą jednak kreować potrzeby społeczne, ponadindywidualne. Ludzie uzdolnieni artystycznie kształcą się w szkołach i na studiach muzycznych, plastycznych i innych, działają w domach kultury, spotykają się na imprezach kulturalnych. Internauci z kolei okupują fora internetowe, a zainteresowani techniką – kółka modelarskie, kluby majsterkowicza, pokazy motoryzacyjne, kluby techniki.

Podobieństwo osobistych preferencji stanowi jedną z ważnych płaszczyzn kształtowania więzi społecznych. Jest to zrozumiałe, gdyż tożsame pasje i zainteresowania, a także podobne doświadczenia sprzyjają wymianie informacji, współodczuwaniu stanów emocjonalnych, a także kształtowaniu podobnych poglądów i postaw. W efekcie dochodzi może do tworzenia grup społecznych o charakterze formalnym i nieformalnym. Istnieje także zjawisko odwrotne: przynależność do określonych grup społecznych sprzyja ujednoczeniu stanowisk zajmowanych przez członków grupy (np. poglądów społecznych, politycznych, odnoszących się do życia codziennego, zjawisk kultury popularnej, wydarzeń sportowych), niezależnie od pierwotnych przyczyn i związanych z tym rzeczowych więzi, jakie decydowały o ich włączeniu do danej grupy.

Znaczenie zachowania, o którym mówi Piotr Sztompka, nie musi być, i zwykle nie jest, nadawane *ex post*. Znaczna część zachowań indywidualnych i zbiorowych opiera się na wcześniejszych przemyśleniach, ma charakter racjonalny. Ta racjonalność, wcześniejszy namysł tworzą przesłanki do uzgadniania zachowań różnych osób i grup społecznych. Jednakże z faktu, że jednostki i grupy nie działają w społecznej próżni wynika, iż nie może odbywać się to bezkolizyjnie. W grę wchodzi bowiem różnorodny interes. Wprawdzie niekiedy łączą one ludzi i tworzą podstawę wspólnego działania, ale w wielu przypadkach intencje i czyny biegną odrębnymi torami, rozmiągają się z sobą, wchodzi w kolizje, niejednokrotnie eskalują mniej lub bardziej poważne konflikty społeczne. Herman Hesse pisał:

Wszelki byt zdawał się opierać na dwoistości, na przeciwieństwach, albo się było mężczyzną albo kobietą, albo włóczęgą albo mieszczuchem, albo rozumnym albo wrażliwym – nigdy niepodobna przeżyć jednocześnie wdechu i wydechu, męskości i kobiecości, wolności i ładu, popędu i ducha, zawsze jedno było tak samo ważne i godne pożądania jak drugie (Hesse 1958, s. 257).

W pełnym napięciu i sprzeczności świecie społecznym konflikty są nieuniknione. Ale już Hobbes – jak przypomina Roland Meighan – zastanawiał się, dlaczego – mimo istnienia znacznych różnic interesów i nieustannie pojawiających się konfliktów – ludzie tworzą społeczeństwo, które zmierza do osiągnięcia swych celów, działa w sposób uporządkowany i zorganizowany, dlaczego nie ma w nim nieustannego, egoistycznego dążenia jednostek do osiągnięcia własnych korzyści, ciągłej walki „każdego z każdym” (Meighan 1993, s. 255).

Socjologowie, a zwłaszcza przedstawiciele funkcjonalizmu sądzą, że struktura społeczna jest tą nadrzędną instancją, która reguluje zachowania ludzi. Ich zdaniem, ludzie muszą działać zgodnie z regułami narzuconych im ról społecznych. Struktura społeczna – jak przekonywał Emilé Durkheim – jest „nad nimi” i zniewala ich. Pozwala to społeczeństwu utrzymywać prymat nad jednostką, narzucać jej zasady moralne, role, wyznaczać społecznie pożądane zachowania.

Funkcjonalizm zakłada „odgórną” koordynację zachowań społecznych, podczas gdy zwolennicy koncepcji interakcjonistycznych dostrzegają to, co „na dole”. Są przekonani, że spójność społeczeństwa kształtuje się w toku codziennych interakcji, podczas których ludzie przekazują sobie znaczenia nadawane określonym obiektom i zjawiskom, co pozwala uzgadniać swe stanowiska i przekonywać innych do swych racji.

Zazwyczaj większość sytuacji – pisał Herbert Blumer – jakie ludzie spotykają w danym społeczeństwie, jest przez nich zdefiniowanych czy też „ustrukturyzowanych” w ten sam sposób. Dzięki wcześniejszym interakcjom rozwijają oni wspólne rozumienie bądź definicje tego, jak działać w takim czy innym przypadku. Te wspólne definicje umożliwiają ludziom działanie w podobny sposób (Blumer 2007, s. 66).

Blumer zwracał uwagę na to, że interakcjonizm symboliczny nie podważa istnienia i ważności struktur organizacyjnych społeczeństwa, ale też nie fetyszyzuje ich. Jego zdaniem, organizacja jest jedynie układem odniesienia, w którym mieszczą się działania ludzi, ale nie determinuje tych działań. Sądził ponadto, że sama organizacja jest wytworem działających jednostek, a nie konstruktem powołanym do życia z udziałem bliżej nieokreślonych sił.

W takim ujęciu interakcje między ludźmi są postrzegane jako główny element życia społecznego. To dzięki niemu społeczeństwo nie jest nieuporządkowanym zestawem licznych niezależnych od siebie indywidualistów. Interakcje są podstawowym warunkiem integracji życia społecznego. W ich toku dochodzi do wzajemnego uświadamiania znaczeń różnych przedmiotów i zjawisk, ustalania priorytetów, negocjacji dotyczących hierarchii różnych spraw, uzgadniania w pełni akceptowanych lub tylko kompromisowych stanowisk. To uzgadnianie i interpretowanie poszczególnych kwestii nie ma charakteru mechanicznego. Jest procesem twórczym, w którym osoby wchodzące w interakcje – jak przekonywał Blumer –

[...] muszą zbudować własne linie zachowania za pomocą ustawicznej interpretacji linii działania partnera. Ponieważ uczestnicy wzajemnie biorą pod uwagę swoje działania, muszą uchwycić, przekształcić lub dostosować własne zamiary, pragnienia, uczucia i postawy, podobnie muszą ocenić stopień dostosowania norm, wartości i nakazów grupowych do sytuacji tworzonej przez działania innych (Blumer 2007, s. 52–53).

Interakcje umożliwiają integrację społeczną, gdyż dzięki nim „życie grupowe ludzi przyjmuje charakter bieżącego procesu – ustawicznego, wzajemnego dostosowywania się rozwijanych linii postępowania” (Blumer 2007, s. 53). To dostosowywanie się przebiega – zdaniem autora – za pomocą podwójnego procesu definiowania i interpretacji. Jeden z nich dotyczy podtrzymywania istniejących schematów interpretacji i ich ciągłego potwierdzania przez innych. Prowadzi to w konsekwencji do wiernego zachowania przyjętych i praktykowanych wzorów działania. Drugi z kolei umożliwia otwarcie na zmiany. Dzieje się tak, gdy uczestnicy interakcji redefiniują znaczenia sytuacji i wzorów działania. Redefinicje te prowadzą do sporów i dyskusji, mogą być zarzewiem konfliktów, ale mają pierwiastek twórczy. Sprzyjają pojawianiu się nowych znaczących przedmiotów, koncepcji, wzajemnych relacji i wzorów zachowań.

Relacja wymiany może być rozumiana w sposób behawioralny jako wymiana określonych dóbr lub wartości między partnerami kierującymi się zasadą uzyskania przewagi korzyści nad kosztami. W ujęciu interakcjonizmu symbolicznego, tak jak to pojmowali Charles H. Cooley i George H. Mead, wymiana i uzyskiwanie wzajemnych korzyści odnosi się nie tyle do dóbr materialnych, ile do symboli, znaczeń i idei. Istotą tak pojmowanej wymiany – stwierdza P. Sztompka – jest komunikacja (Sztompka 2002, s. 77).

Komunikacja, podobnie jak relacja i wymiana, może być definiowana na różne sposoby. Obecnie coraz częściej występuje ujęcie konstruktywistyczne. Konstruktywistyczna definicja komunikacji brzmi następująco:

Komunikacja to proces i leżący u jego podstaw mechanizm, gwarantujący i zabezpieczający wynikające z mechanizmu kognitywnej konstrukcji: przystosowanie (dopasowanie), wytyczanie, sondowanie, rewidowanie, konfrontację socjalnie uwarunkowanych i kulturowo intersubiektywnie wytworzonych oraz funkcjonujących konstruktywnych komunikatów i obrazów świata, w celu wyprodukowania i zachowania systemu kultury, w celu ich zastosowania w obrębie dyskursów oraz w celu wyprodukowania, sterowania i zmiany tych dyskursów (Fleischer 2002, s. 335).

Tak rozumiana komunikacja opiera się na znaczeniach, które są przyjęte lub uzgadniane przez uczestników tego procesu. Istniejący system komunikacji jest elementem kultury, która wyposaża komunikacje w systemowy sens, porządkuje je według przyję-

tych wzorów, zapewnia koherencję systemu komunikacyjnego i komunikowania dzięki istnieniu przyjętego w danej społeczności lub subkulturze obrazu świata, a także umiejscawia komunikowanie się na określonych torach. Konwencje kulturowe wyznaczają ramy możliwego dyskursu, z kolei prowadzone dyskursy kreują rzeczywistość danej formacji kulturowej (Fleischer 2002, s. 337–345).

Komunikacja służy integracji społecznej, ma też znaczenie dla podmiotów ją podejmujących. Jak zauważa Małgorzata Mądry-Kupiec:

[...] choć kompetencja komunikacyjna nie jest jedynym warunkiem radzenia sobie z trudnościami w życiu, to staje się konieczna do nawiązania kontaktu, wchodzenia w różnego rodzaju interakcje, ich podtrzymywanie, do rozwiązywania konfliktów, problemów itp. Większe kompetencje komunikacyjne powinny zatem sprzyjać bardziej satysfakcjonującym relacjom z ludźmi i lepszemu radzeniu sobie w życiu (Mądry-Kupiec 2011, s. 19).

Porozumienie i dialog w organizacjach i grupach społecznych

Zarówno tworzące się w sposób naturalny grupy społeczne, jak i celowo powoływane organizacje, mające swój status formalny, u podstaw swego istnienia mają wspólne cele łączące ich członków. Nadrzędność tych celów w stosunku do innych indywidualnych dążeń powoduje skupienie zbiorowego wysiłku na rzecz ich osiągnięcia. Cele te, z czasem uzupełniane o dodatkowe, decydują o konsekwencji działań i umacnianiu drogi rozwojowej grupy lub organizacji formalnej. Jest jednak oczywiste, że w toku dłuższego funkcjonowania muszą pojawiać się mniejsze lub większe różnice i rozmaite czynniki dezintegracyjne. Mówimy wówczas o konfliktach wewnętrznych lub o istnieniu sytuacji wewnętrznej, które mogą powodować rozbitcie lub rozpad grupy czy organizacji.

Takie sytuacje mogą wiązać się z funkcjonalnością lub dysfunkcjonalnością rozwiązań organizacyjnych oraz sposobem sprawowania władzy. W strukturach hierarchicznych dominacja przywódcy i całego ośrodka władzy jest zrozumiała, często uznawana za niezbędną, co zdecydowaną większość członków grupy społecznej lub organizacji formalnej skłania do akceptacji tego stanu rzeczy, uległości i podporządkowania. Błędy w sprawowaniu władzy, nadmiernie eksploatorski stosunek do osób podporządkowanych, a także indywidualne ambicje niektórych z nich to tylko pewne przesłanki, które mogą prowadzić do zerwania *status quo* oraz destrukcji istniejących układów. Jeśli grupa społeczna lub organizacja formalna działa w sposób demokratyczny, to o ich istnieniu decyduje swoisty konsens dotyczący celów, zasad i strategii działania. Poważniejsze zaburzenia powszechnej aprobaty tych istotnych elementów spójności układu również mają destrukcyjny charakter. Pojawiające się różnice stanowisk mogą unicestwić te układy, przyczyniać się do ewolucji grupy lub organizacji, niekiedy prowadzić do ich radykalnych przeobrażeń.

W relacjach między różnymi grupami społecznymi i organizacjami występują podobne zjawiska. Ich charakter bywa niezachwiany, gdy ciągle utrzymywana jest zgodność celów współpracy i współdziałania istniejących w tym zakresie potrzeb i interesów. Dotyczy to zwłaszcza powiązań opartych na zasadzie wymiany, a takie istnieją powszechnie. Wzajemne świadczenie sobie usług jest podstawą i zasadniczym warunkiem „bycia razem”. W sytuacjach społecznych, a dotyczy to oczywiście również układów wewnętrznych w organizacjach i grupach, możliwe są jednak inne rozwiązania związane

z „czynnikiem ludzkim”. Podstawą utrzymywania pozytywnych relacji mimo wyczerpania się zasobu wspólnych interesów mogą być np. tradycje, czynniki ideologiczne, względy opiekuńcze i humanitarne.

W tych i innych sytuacjach, gdy tworzą się nowe relacje między osobami lub społecznościami, gdy zmieniają się istniejące warunki, zarówno w skali makro, jak i mikro, gdy pojawiają się nowe idee, poglądy i układy interesów nie ma z góry danych rozwiązań, możliwych do bezdyskusyjnej aprobaty i łatwego przyjęcia. Niezbędne stają się dyskusje i negocjacje, w których prezentowane są rozmaite racje. Mogą one prowadzić do kompromisu albo modyfikacji wcześniej przyjętych zasad i sposobów działania.

Kompromis zwykle ma u podstaw określone podłoże czasowych lub długofalowych planów i dążeń różnych podmiotów interakcji. Bywa tak na przykład wtedy, gdy sportowcy podejmują wspólne treningi, kibice kupują całoroczne abonamenty na oglądanie meczów, a studenci aktywizują swe kontakty w czasie przygotowania do kolokwium i egzaminów. Niekiedy nie chodzi o wspólny rodzaj pracy lub spędzania wolnego czasu. Relacje mogą mieć charakter symbiozy, tak jak w przypadku szkoły i pobliskiego sklepiku. Każda z tych instytucji działa niezależnie i ma różne cele, są sobie jednak potrzebne, gdyż szkoła zapewnia sklepikowi klientów, ten zaś w jakimś stopniu pomaga rozwiązywać problemy żywienia uczniów lub ułatwia im nabywanie przyborów szkolnych. Bywa tak, że współpraca i współdziałanie odbywają się na zasadach partnerskich, niezależnie od tego, czy zawierane były umowy (na przykład między szkołą a zakładem pracy), czy też nie (na przykład z rodzicami, którzy pomagają w organizowaniu i prowadzeniu wycieczek szkolnych). Niekiedy w sytuacji istnienia daleko idących rozbieżności punktów widzenia, kiedy nie jest możliwa ani współpraca, ani współdziałanie, wystarczający może okazać się swoisty pakt o nieagresji, który oznacza zaprzestanie ciągłych starć, „zawieszenie broni”.

Szansę porozumienia mogą opierać się na podłożu czynników obiektywnych, bywa też, że sprzyjają im czynniki subiektywne. Do obiektywnych czynników można zaliczyć podobieństwo i trwałość pozycji i ról uczestników interakcji. Związana z tym dobra znajomość rozpatrywanej problematyki, pewność wygłaszanych poglądów, a także doświadczenie w prowadzeniu negocjacji sprzyjają zarówno rozumieniu przez partnera interakcji zajmowanego stanowiska, jak i jego zaufaniu co do jego niezmienności. Rokowania pomyślnego rozwiązania są lepsze, jeśli osoby w nich uczestniczące są reprezentatywne dla swych instytucji lub środowiska. Nieobojętna jest także ich stabilność zawodowa lub egzystencjalna, gdyż niemało dobrze prowadzonych negocjacji ulega destrukcji, kiedy w trakcie rozmów zmieniają się osoby reprezentujące poszczególne strony. Do bardzo ważnych czynników, które mogą zwiększać skuteczność negocjacji, należy korzystna koniunktura dotycząca prowadzonych działań. Przykładem może być fakt, że zwiększający się dopływ studentów do uczelni zwiększa jej prestiż w środowisku i ułatwia uzyskanie poparcia władz miasta, przyczynia się do szybszego rozwiązywania problemów komunikacyjnych, gastronomicznych, handlowych, ułatwia organizowanie imprez kulturalnych i sportowych.

Niebagatelne znaczenie mają też czynniki subiektywne, które wiążą się z cechami osobistymi osób uczestniczących w interakcjach. Do sprzyjających cech można zaliczyć: ich otwartość, inteligencję, wykształcenie i doświadczenie, spokój, zdolność do empatii. Oczywiście antonimy tych określeń stanowią zagrożenie dla skuteczności prowadzonych rozmów.

Mira Montana Czarnawska w książce *Przyjazne porozumiewanie się* (2004) już na okładce eksponuje takie podstawowe atrybuty osób umiejących się porozumieć, jak: wzajemny szacunek, wzajemna akceptacja oraz radość z kontaktu. Patrząc na ten niedługi zestaw – wydawałoby się – łatwych do osiągnięcia cech, lepiej rozumiemy, dlaczego rozmowy naszych polityków z opozycyjnych partii z reguły nie mają jakichkolwiek szans powodzenia, a wręcz przeciwnie – od początku zapowiadają eskalację konfliktu. Oprócz wymienionych cech sprzyjających negocjacom ważny jest odpowiedni rodzaj komunikacji. Z kolei poważną barierą są jej niedostatki.

Komunikacja egotyczna, w której uczestnik (lub różni uczestnicy) nastawiony jest (lub nastawieni są) tylko na osiągnięcie własnych celów, nie wróży powodzenia. Pomijane są wszakże cele, możliwości, warunki i interesy „drugiej strony”, która także w toku negocjacji dąży do uzyskania satysfakcji i zaspokojenia własnych potrzeb. Komunikacja egotyczna przeradza się w próby narzucania innym swoich znaczeń, sterowania ich myśleniem, arbitralnego uznawania zasadności własnych tylko racji. Wszystko to ma zmusić partnera lub przeciwnika do bezwzględnego przyjęcia niedogodnych dla niego rozwiązań i propozycji. Oznaczałoby to siłowe narzucenie drugiej stronie negocjacji niepożądanego wyniku. Taki stan rzeczy albo jest niemożliwy, albo jest wyrazem zawłaszczenia i dominacji, a stany te nie mają nic wspólnego z rzeczywistym porozumieniem.

Autorzy książki *O sztuce porozumiewania się* stwierdzają:

Można zaobserwować odwrotnie proporcjonalną zależność: im bardziej dana osoba interpretuje określoną rzeczywistość w sposób jednostronny i wybiórczy, tym mniej jest tego świadoma i w tym mniejszym stopniu przyznaje innym prawo do posiadania odmiennych poglądów. Niektórzy zakładają, że tylko ich światopogląd jest słuszny i obiektywny. Zapominają jednak, że rozmówcy – także w gronie najbliższych – postrzegają i przeżywają tę samą rzeczywistość w odmienny sposób. Gdy w kontaktach z ludźmi nie uwzględniają wzajemnej inności, porozumiewanie okazuje się trudne, albo wręcz niemożliwe. Łatwo wtedy o posądzenie, kłamstwo, nieszczerłość, przewrotność czy złośliwość (Jagiellowicz, Kozak, Gontarski 2002, s. 28).

Komunikacja właściwa ma największe szanse zaistnienia, gdy od początku uczestnicy pertraktacji dążą do porozumienia, do nawiązania rzeczywistego kontaktu z drugą stroną, starają się poznać przesłanki jego stanowiska, sposób myślenia, argumentację, motywacje i dążenia. Często okazuje się, że zbliżenie stanowisk jest możliwe w poszczególnych sekwencjach, np. po ujawnieniu zbieżności argumentacji obu stron. Wówczas łatwiej ustalić, że także cele dążeń są wspólne i uzgodnić wspólną strategię i zasady działania.

Dialog szansą porozumienia

Z chwilą gdy komunikacja przyjmuje charakter partnerski, gdy osoby wymieniające swe poglądy i stanowiska starają się zrozumieć racje „drugiej strony”, pojawia się przestrzeń interakcji, w której możliwe jest tworzenie społecznych, organizacyjnych i materialnych warunków podmiotowego traktowania Innego. Sprzyja to poszanowaniu wolności uczestników interakcji, ich godności osobistej, przestrzeganiu wszystkich przysługujących im praw. W takich warunkach dialog pozwala w pełni wyartykułować przemyślenia i racje osób prezentujących swe poglądy i stanowiska. Umożliwia to po-

szukiwanie zbieżnych płaszczyzn, zbliżonych sposobów wnioskowania, podejmowanie wyborów i decyzji możliwych do wzajemnego zaakceptowania.

Marian Śnieżyński definiuje dialog następująco:

Dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób (Śnieżyński 2001, s. 9).

Można jednak dodać, że owo zbliżenie nie musi być pierwotną intencją inicjatorów dialogu. Często chodzi przede wszystkim o rozwiązanie spornych problemów istotnych dla obu stron. Dlatego w innym miejscu autor powiada: „Dialog jest potrzebny, ponieważ każda sprawa wygląda inaczej z różnych punktów widzenia” (Śnieżyński 2001, s. 8). Tymczasem wszelkie formy rzeczywistej współpracy i współdziałania ludzi wymagają przewyciężenia jednostronności interesów i związanego z nimi partykularyzmu jednostek i grup społecznych.

Występująca w sytuacjach dialogicznych wielość obserwacji, analiz i interpretacji tych samych przedmiotów i zjawisk ma ważne znaczenie poznawcze. Wobec licznych i różnorodnych oglądów tych samych spraw, różnaitości ocen i wartościowania dokonujących się procesów pojawiają się możliwości obiektywizowania sądów i racjonalizacji wysuwanych wniosków i postulatów. Przyczyniać się to powinno do unikania błędów, osłabiania źle rokujących dążeń, wyboru dalszych, prawidłowych dróg działania.

Praktykowanie dialogu ma także inne walory kształtujące. Niewątpliwie służy lepszemu samopoznaniu, co może w różny sposób sprzyjać pracy nad sobą. Stymuluje do pogłębiania wiedzy, samokształcenia. Skłania do przemyśleń i autorefleksji, częstszego wczuwania się w to, co Charles H. Cooley nazywał „jaźnią odzwierciedloną”. Może więc wspomagać konstruowanie lub rekonstruowanie tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Śnieżyński pisze:

Co to znaczy poznać siebie? Poznać siebie to tyle, co wiedzieć, na co mnie stać, co mnie interesuje, jaki mam temperament, a jaki charakter, jakie mam zalety, a jakie są wady mojego charakteru, nad czym mam pracować, a co wyeliminować. Poznać siebie to móc przewidywać, jak zachowam się w różnych sytuacjach życiowych, jak walczyć ze swoimi nałogami i słabościami. Jaka jest moja wola i jaki uznaję system wartości. Co jest dla mnie najwyższą wartością, jakie są moje możliwości intelektualne – czy je wykorzystuję, jak organizuję swój wolny czas, czy panuję nad swoimi emocjami itp. (Śnieżyński 2001, s. 60).

Nie mniej ważnym efektem dialogu jest poznawanie Innego, który jest często fizycznie obok nas, a w rzeczywistości jest dla nas obcy, niemal nieznan. Nawet jeśli dość często go spotykamy, owe styczności są zwykle płytkie i powierzchowne. Jawią się nam wówczas jakieś myśli i spostrzeżenia, a na ich tle kształtują się atrybucje. Próbuując jakoś zakwalifikować tak pozornie tylko poznawane osoby lub grupy ludzi, niejednokrotnie świadomie lub nieświadomie przywołujemy stereotypy, od których trudno się uwolnić. Bywa że trudno nam nawet prowadzić zwykłą rozmowę, jak to się działo w przypadku bohaterów filmu Krzysztofa Zanussiego *Za ścianą*.

Nie można dobrze poznać innego człowieka nie rozmawiając z nim. Nie da się w pełni uzmysłowić sobie, czym się różnimy od innych, jeśli nie podejmujemy polemik i sporów. Nie znajdziemy też możliwych rozwiązań zdarzających się sytuacji konfliktowych, gdy rezygnujemy z negocjacji i dialogu.

Zdaniem ks. Janusza Tarnowskiego, rozróżnić trzeba trzy formy dialogu:

metodę, proces i postawę [...] Metoda dialogu to sposób komunikacji, w toku której podmioty starają się lepiej zrozumieć, zbliżyć, współdziałać. Postawa dialogu oznacza gotowość do takich działań. Proces dialogu zachodzi natomiast wówczas, gdy przynajmniej jeden z wymienionych elementów – zrozumienie, zbliżenie, współdziałanie – został urzeczywistniony (Tarnowski 1993, s. 116–117).

Dialog jest czymś więcej niż zwykle negocjacje. Według Krystyny Ablewicz, osoba uczestnicząca w negocjacjach wybiera generalnie JA, jakkolwiek z pewnym ustępstwem dla TY. Jej zdaniem, w dialogu TWOJE DOBRO staje się pierwszoplanowe. Stwierdza więc: „Dialog promuje i potwierdza wartość TY” (Ablewicz 2009, s. 3).

W grę wchodzi zatem pierwiastki etyczne. Pisali o tym znani filozofowie – Martin Buber, Emmanuel Lévinas, u nas – Józef Tischner. Według Tischnera, owa etyczność ma swe źródło w pojmowaniu doświadczeń życiowych jako doświadczeń ludzkich, zarówno gdy dotyczą one własnej osoby, jak i innych ludzi. Tischner, podobnie jak Max Scheler, Edmund Husserl, Roman Ingarden, Antoni Kępiński, posługiwał się pojęciem wczucia. Sądził, jak Lévinas, że twarz rozmówcy odsłania przynajmniej niektóre jego stany psychiczne. Zgadzał się więc także z Kępińskim, który uważał, że w stosunkach interpersonalnych, w których kontakt jest bliski, nie potrzeba słów, czyta się wprost z twarzy (Kępiński 1992, s. 250–251). Oprócz empatii istotny jest także inny składnik, określaną za Heideggerem „rozumieniem”. Zdaniem Tischnera, „rozumienie nie odbywa się bez jakiejś formy dialogu” (Tischner 1993, s. 424).

Etyczność dialogu nie ogranicza się oczywiście do zrozumienia współuczestnika (lub współuczestników) dialogu. W filozofii dialogu przewija się przekonanie o przyjmowaniu odpowiedzialności nie tylko za efekty dialogu, ale także za współpartnerów.

K. Ablewicz stwierdza:

Wraz z doświadczeniem osoby drugiego człowieka odsłonięte zostaje wobec niego jakieś zobowiązanie. To, „jakie” trzeba dopiero sprecyzować. By dialog stał się dialogiem faktycznym, a nie jego karykaturą, trzeba rzetelnie odpowiedzieć na wezwanie sytuacji. A także odpowiedzią rządzi już nie tylko świat wartości obiektywnych/powinnościowych, ale i indywidualna wrażliwość aksjologiczna i zmysł rzeczywistości (Ablewicz 2009, s. 3).

Innym aspektem etycznym dialogu jest troska o sprawę lub kwestię społeczną, która jest przedmiotem dialogu. Mówił o tym wybitny lekarz i humanista, Julian Aleksandrowicz: „Wybrałem w życiu cel ważniejszy niż moja godność osobista. Jego realizacja wymaga często adaptacji, zagryzania zębów”¹. Kompromis i porozumienie nie mogą jednak być celem samym w sobie. W istocie rzeczy chodzi o właściwe rozwiązanie problemów społecznych lub jednostkowych, których dialog dotyczy. Uczestnicząc w dialogu, nie powinniśmy za wszelką cenę skłaniać się do szybkiego porozumienia, kosztem łatwego, nie zawsze korzystnego, a czasem wręcz szkodliwego kompromisu. Zatem J. Aleksandrowicz dodawał: „Kto utrudnia mi działalność w interesie społecznym, jest moim wrogiem”. Porozumienie z oponentem nie może polegać zatem na wy-

¹ Myśli Juliana Aleksandrowicza to cytaty z otwartej 29 lutego 2012 roku wystawy mu poświęconej, zorganizowanej z okazji 40. rocznicy rozpoczęcia III Rewolucji Zdrowotnej w hali Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pełna wypowiedź Profesora zawarta jest w tekście: K. Rożnowska, *Człowiek tyle jest wart, ile uczyni dla drugiego*, www.ptmag.pl/32067/0/czlowiek-tyle-jest-wart.html.

rzeczy o tym, co w wyniku dialogu chcieliśmy osiągnąć, zwłaszcza gdy chodzi o dobro innego człowieka, a w przypadku pedagogów – o dobro dziecka, którego żywotne potrzeby i interesy często reprezentujemy.

LITERATURA

- Ablewicz K. 2009, *U progu pedagogicznego dialogu. Rozważań kilka o jego uwarunkowaniach*, „Hejnał Oświatowy”, nr 2
- Blumer H. 2007, *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków
- Czarnawska M.M. 2004, *Przyjazne porozumiewanie się*, Gdańsk
- Fleischer M. 2002, *Teoria kultury i komunikacji*, Wrocław
- Hesse H. 1958, *Narcyz i Złotousty*, Warszawa
- Jagiełłowicz A.B., Kozak E., Gontarski M.J. 2002, *O sztuce porozumiewania się*, Nysa
- Kępiński A. 1992, *Psychopatologia nerwic*, Warszawa
- Maślanka T. 2011, *Racjonalność i komunikacja. Filozoficzne podstawy teorii społecznej Jürgena Habermasa*, Warszawa
- Mądry-Kupiec M. 2011, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków
- Meighan R. 1993, *Socjologia edukacji*, Toruń
- Rożnowska K., *Człowiek tyle jest wart, ile uczyni dla drugiego*, <http://www.ptmag.pl/32067/0/czlowiek-tyle-jest-wart.html>
- Sztompka P. 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków
- Śnieżyński M. 2001, *Dialog edukacyjny*, Kraków
- Tischner J. 1993, *Myślenie według wartości*, Kraków

Komunikacja w pracy socjalnej

*Dobra umiejętność porozumiewania się
jest kamieniem węgielnym
wszystkich umiejętności społecznych.*

Daniel Goleman

Mianem o pracy socjalnej określamy skomplikowaną i zmieniającą się rzeczywistość dotyczącą losów ludzkich, obszar jej potrzeb, możliwości, osobowości człowieka oraz – jak mówiła Helena Radlińska – sił tkwiących w jednostce i jej środowisku. Termin praca socjalna funkcjonuje oficjalnie od roku 1917, kiedy to pojawił się w nazwie amerykańskiego stowarzyszenia National Conference of Social Work. Sama jednak działalność pomocowa na rzecz osób potrzebujących ma dłuższą tradycję. Obecnie sztuka i fachowość tej formy pomocy doprowadziły do ukształtowania zawodu pracownika socjalnego, jako profesjonalisty „od pomagania”.

Zgodnie z Ustawą o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. praca socjalna świadczona jest na rzecz poprawy funkcjonowania osób i rodzin w ich środowisku społecznym (art. 45). Ustawodawca podaje definicję pracy socjalnej: „praca socjalna – działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” (Ustawa..., art. 6, pkt. 12). Międzynarodowa definicja pracy socjalnej przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych w Montrealu, w Kanadzie w lipcu 2000 r. Ta nowa definicja zastępuje dotychczasową, którą Federacja przyjęła w 1982 r. Według tej definicji, praca socjalna jest to zawód, który promuje społeczne zmiany, rozwiązywanie problemów we wzajemnych ludzkich relacjach oraz wzmocnienie i wyzwolenie ludzi dla osiągnięcia przez nich dobrostanu. Korzystając z teorii ludzkich zachowań i systemów społecznych, praca socjalna ingeruje dokładnie tam, gdzie dochodzi do wzajemnego oddziaływania ludzi z ich środowiskiem. Fundamentem dla współczesnej pracy socjalnej są prawa człowieka oraz społeczna sprawiedliwość. XXI wiek przynosi dla pracy socjalnej nowe wyzwania i stawia nowe oczekiwania. Sprawia, że wciąż staje się ona ewoluującą i dynamicznie rozwijającą się dziedziną. Dla zrealizowania celów pracy socjalnej pracownicy socjalni podejmować muszą szereg zadań, które przedstawić można w sposób następujący:

- analizowanie i ocenianie zjawisk, wymagających świadczenia pomocy społecznej oraz kwalifikowanie do uzyskania tych świadczeń,
- udzielanie informacji, wskazówek i pomocy w rozwiązywaniu problemów,
- prowadzenie poradnictwa dla osób, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej,
- wspieranie i ułatwianie uzyskania pomocy ze strony powołanych do tego instytucji,
- pobudzanie społecznej aktywności i inspirowanie działań samopomocowych na rzecz zaspokajania potrzeb,
- inicjowanie nowych form udzielania pomocy i powstawania nowych instytucji, mogących tej pomocy udzielać,

- aktywne współuczestnictwo w inspirowaniu, opracowywaniu, wdrażaniu i rozwijaniu programów i działań, ukierunkowanych na podniesienie jakości życia,
- ujawnianie, analizowanie i interpretowanie potrzeb i problemów społecznych celem podjęcia działań na rzecz ich rozwiązywania,
- podejmowanie współpracy z innymi profesjonalistami i instytucjami, zajmującymi się działaniami w sferze socjalnej,
- uczestnictwo w permanentnym doskonaleniu i doszkąłcaniu zawodowym,
- inicjowanie i uczestnictwo w programach badawczych z dziedziny problemów społecznych (*Charakterystyka...*, 1994).

Do zadań pracownika socjalnego należą w szczególności:

- 1) praca socjalna;
- 2) dokonywanie analizy i oceny zjawisk, które powodują zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej oraz kwalifikowanie do uzyskania tych świadczeń;
- 3) udzielanie informacji, wskazówek i pomocy w zakresie rozwiązywania spraw życiowych osobom, które dzięki tej pomocy będą zdolne samodzielnie rozwiązywać problemy będące przyczyną trudnej sytuacji życiowej; skuteczne posługiwanie się przepisami prawa w realizacji tych zadań;
- 4) pomoc w uzyskaniu dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów i udzielania pomocy przez właściwe instytucje państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe oraz wspieranie w uzyskiwaniu pomocy;
- 5) udzielanie pomocy zgodnie z zasadami etyki zawodowej;
- 6) pobudzanie społecznej aktywności i inspirowanie działań samopomocowych w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych;
- 7) współpraca i współdziałanie z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania i ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa;
- 8) inicjowanie nowych form pomocy osobom i rodzinom mającym trudną sytuację życiową oraz inspirowanie powołania instytucji świadczących usługi służące poprawie sytuacji takich osób i rodzin;
- 9) współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu regionalnych i lokalnych programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia.

Przy wykonywaniu zadań pracownik socjalny jest obowiązany:

- 1) kierować się zasadami etyki zawodowej;
- 2) kierować się zasadą dobra osób i rodzin, którym służy, poszanowania godności i prawa tych osób do samostanowienia;
- 3) przeciwdziałać praktykom niehumanitarnym i dyskryminującym osobę, rodzinę lub grupę;
- 4) udzielać osobom zgłaszającym się pełnej informacji o przysługujących im świadczeniach i dostępnych formach pomocy;
- 5) zachować w tajemnicy informacje uzyskane w toku czynności zawodowych, także po ustaniu zatrudnienia, chyba że działa to przeciwko dobru osoby lub rodziny;
- 6) podnosić swoje kwalifikacje zawodowe poprzez udział w szkoleniach i samokształcenie (*Ustawa...*, art. 119.1).

Niezmiernie istotnym czynnikiem wpływającym na jakość udzielanej pomocy, jak również na efektywność prowadzonych działań jest proces komunikacji. Proces ten można traktować w kilku kategoriach. Myśląc o systemie pomocy społecznej, szczególnego znaczenia nabiera proces komunikowania się, który może się odbywać w relacji:

- pracownik socjalny – klient,
- pracownik socjalny – inni pracownicy socjalni, specjaliści – konsultanci,
- klient – klient,
- pracownik socjalny – instytucja,
- klient – instytucja.

W rozważaniach nad procesem komunikacji w pracy socjalnej należy przybliżyć relację pracownik socjalny – klient. Sama praca socjalna wykonywana jest nie przez instytucje, ale przez konkretne osoby (pracowników socjalnych, profesjonalnych pomocników) wchodzące w bezpośrednią relację z przyjmującymi pomoc (klientami). Relacja ta, a co za tym idzie forma i jakość komunikacji, decydują o efektywności działań pomocowych pracownika socjalnego. „Umiejętność sprawnego wypowiedania się w mowie i piśmie ma fundamentalne znaczenie dla wykonywania zawodu pracownika socjalnego. Skuteczne zastosowanie umiejętności prowadzenia wywiadu jest decydujące w sytuacji, gdy podstawą procesu pracy socjalnej jest wymiana informacji” (Dubois, Miley 1996, s. 70). Komunikowanie się – czy też porozumiewanie się – jest podstawą życia społecznego. Pozostając przy bezpośrednim porozumiewaniu się ludzi, zwanym komunikacją interpersonalną, warto powiedzieć, iż jest to dominująca dziedzina działania w pracy socjalnej.

Proces komunikowania powinien zawierać następujące elementy:

- jasną koncepcję przekazu,
- odpowiednią formę przekazu, przy zastosowaniu języka znanego odbiorcy,
- odpowiedni środek przekazu, przy zachowaniu zasady, że najważniejsze jest przekazanie tej samej informacji w więcej niż jednej formie, albowiem szansa dotarcia do adresatów jest wówczas większa,
- upewnienie się, że informacja dotarła do odbiorcy,
- upewnienie się, że została zrozumiana intencja nadanego przekazu (łatwiejsze zawsze tam gdzie komunikacja jest dwustronna),
- monitorowanie reakcji odbiorcy, zwłaszcza wtedy, gdy warunkiem respektowania treści informacji jest jego przychylność,
- uzyskanie informacji zwrotnej, gdy okoliczności tego wymagają (Penc 2010, s. 133).

W pracy socjalnej bezpiecznie jest zastosować tzw. prosty model komunikacji (diagram nr 1), gdzie jasno określone jest, kto jest nadawcą, a kto odbiorcą, natomiast wiadomość przekazywana jest w sposób prosty, bezpośredni, jasny i zrozumiały.

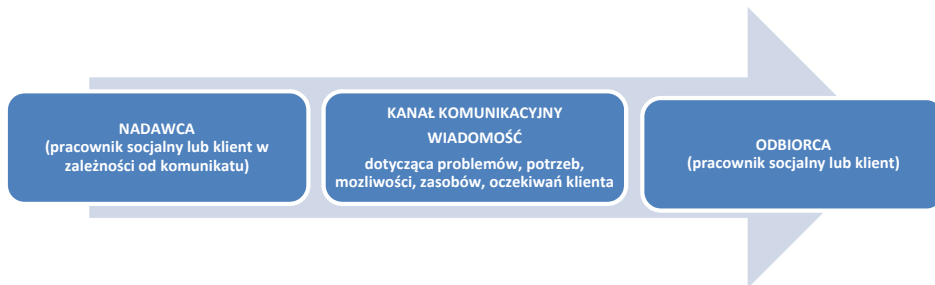


Diagram 1. Prosty model komunikacji w pracy socjalnej

Źródło: Opracowanie własne

Dobór nadawcy i odbiorcy będzie zależny od sytuacji pomocowej oraz od rodzaju wiadomości jaka jest do przekazania. Istotą komunikowania będzie zastosowanie niezbędnych czynników ułatwiających ten proces. Pracownik socjalny, aby był zrozumiany przez swojego klienta, musi dołożyć wszelkich starań. Oto kilka zasad:

- pracownik socjalny musi starać się, by klient dobrze go rozumiał (wyraźnie wymawiać słowa, nie mówić szybko, podkreślać intonacją najważniejsze informacje, używać słów znanych, unikać skrótów albo wyjaśniać je, definiować nowe terminy, korzystać z przykładów, ilustracji, schematów i innych gotowych materiałów),
- pracownik socjalny powinien przeciwdziałać znużeniu odbiorcy, głównie przez okazywanie osobistego stosunku emocjonalnego do prezentowanych treści,
- pracownik socjalny powinien być taktowny i nie irytować klienta – odbiorcy komunikatu.

Dla dobrej komunikacji szczególnie ważna jest regularna wymiana ról mówcy i słuchacza. Ma to znaczenie szczególnie w pracy socjalnej, gdzie klient wraz z pracownikiem socjalnym współuczestniczy w procesie pomocy, tworząc go i kształtując jego normy. Mówiąc inaczej – trzeba rozmówcę dopuszczać do głosu, dać mu szansę wypowiedzi własnego zdania lub opinii na omawiany temat. Dużą rolę w komunikacji odgrywa umiejętność słuchania i obserwacji, która w pracy socjalnej stanowi jedną z metod diagnozy. Pracownik socjalny, aby aktywnie słuchać, musi być zmotywowany, czyli świadomy swojego celu, zainteresowany wypowiedzianymi treściami i omawianym tematem, skoncentrowany. Powinien cierpliwie czekać na wypowiedź rozmówcy, którym jest klient pomocy społecznej, unikać przerywania i starać się konstruktywnie powracać do wątku rozmowy. Pracownika socjalnego musi cechować szczególnie wrażliwość, powinien okazywać wsparcie klientowi i starać się aktywnie uczestniczyć w procesie komunikacji, głównie zadając pytania, dostosowując się do rozmówcy. W ten sposób tworzy się atmosferę porozumienia i empatycznego podejścia.

W procesie komunikacji pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem pomocy społecznej może dojść do różnego rodzaju zakłóceń (diagram nr 2).

Jak wynika z diagramu, typowe zakłócenia procesu komunikacji pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem pomocy społecznej dotyczą głównie sfery samej relacji, formy prowadzenia dialogu oraz czynników zewnętrznych.

W systemie pomocy społecznej dostrzega się bariery komunikowania się w rozwiązywaniu problemów społecznych, które osłabiają skuteczność tego procesu. Są to głównie:

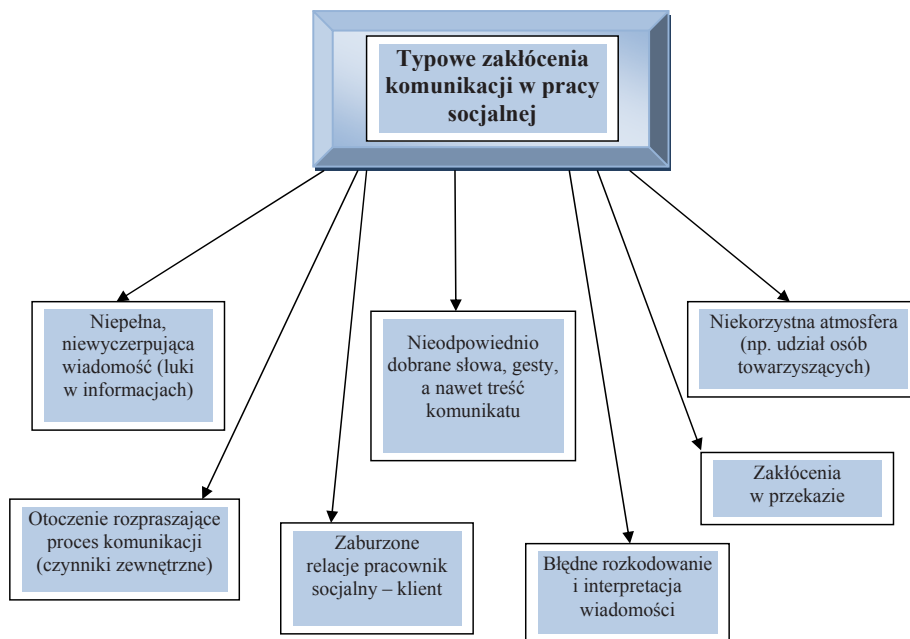


Diagram 2. Typowe zakłócenia w komunikacji pracownika socjalnego z klientem pomocy społecznej.

Źródło: Opracowanie własne

- bariery dostrzeżone w relacjach pracowników socjalnych z klientami pomocy społecznej – osobami i rodzinami,
- bariery dostrzeżone w relacjach pracowników socjalnych z konsultantami zatrudnionymi w pomocy społecznej,
- bariery dostrzeżone w relacjach pracowników ze zwierzchnikami,
- bariery dostrzeżone w relacjach między instytucjami zaangażowanymi w rozwiązywanie problemów społecznych w szeroko rozumianym sektorze pomocy społecznej (Trawkowska 2006, s. 174–179).

Warto wspomnieć, iż we współczesnej pracy socjalnej często brakuje czasu na prawidłowy proces komunikowania się. Jest to wynikiem rosnącej liczby zadań, trudniejszych i bardziej złożonych problemów klientów pomocy społecznej oraz rosnącej biurokracji. Nie bez znaczenia pozostają również bariery językowe, niezgodność komunikatów werbalnych i niewerbalnych, bariery emocjonalne, jak również problemy z dostępem do niektórych specjalistów. Dla samych pracowników socjalnych najistotniejszy wydaje się fakt istnienia barier w komunikacji z klientami. Dlatego właśnie przywiązują do nich szczególną uwagę, troszcząc się o ograniczenie lub wyeliminowanie zakłóceń tego procesu. Pracownicy socjalni skutecznie inicjują kontakty z klientami celem prowadzenia działań pomocowych, wspierających, doradczych, terapeutycznych czy interwencyjnych.

Umiejętność skutecznego porozumiewania się jest niezbędną i fundamentalną sprawnością w zawodzie pracownika socjalnego, ponieważ podstawą procesu pracy socjalnej jest wymiana informacji. Od tego, jak sprawnie przebiegać będzie proces komunikacji,

zależy np. diagnoza sytuacji osoby potrzebującej pomocy, podjęte działania oraz efekt końcowy procesu pomagania. Dzięki prawidłowej komunikacji pracownik socjalny potrafi prawidłowo przeprowadzić wywiad, komunikować się z różnymi osobami, udzielać wsparcia psychicznego, efektywnie słuchać – odbierać sygnały werbalne i niewerbalne od innej osoby, poprawnie je analizować i trafnie wyprowadzać wnioski. Ponadto umiejętność skutecznej komunikacji jest niezbędna w pracy z grupami, organizacjami i społecznościami lokalnymi, co stanowi ważny element pracy socjalnej (Siudem 2008, s. 28). Ten trudny proces porozumiewania się pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem pomocy społecznej wymaga szczególnych umiejętności oraz cierpliwości, wrażliwości i empatii ze strony profesjonalisty od pomagania. Utrudnia to fakt, iż rozmówcą pracownika socjalnego jest osoba czy rodzina z wieloma problemami, takimi jak: bezrobocie, bezdomność, ubóstwo, przemoc, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego, sieroctwo czy alkoholizm.

Praca socjalna jako działalność zawodowa nie może przebiegać bez procesu porozumiewania się - komunikowania. Jest on podstawą życia społecznego człowieka. W pracy socjalnej dominującą dziedziną jest komunikacja interpersonalna. Współpraca pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem powinna odbywać się na zasadzie parafrazy (podstawowe narzędzie usprawniające informację zwrotną). Efekty pracy socjalnej uzależnione są nie tylko od mówienia, ale również od słuchania, które w pracy socjalnej stanowi bardzo ważny element porozumiewania się. Od jakości procesu komunikacji w dużej mierze w pracy socjalnej zależy efektywność i sprawność procesu pomagania. Profesjonalizacja zawodu pracownika socjalnego prowadzi do pełniejszego zaspokojenia potrzeb klientów, w tym także jakości kontaktów interpersonalnych.

LITERATURA

- Dubois B., Miley K.K. 1996, *Praca socjalna 1*, Warszawa
- Goleman D. 1999, *Inteligencja emocjonalna w praktyce. W jaki sposób inteligencja emocjonalna pomaga odnieść sukces zawodowy*, Poznań
- Penc J. 2010, *Komunikacja i negocjowanie w organizacji*, Warszawa
- Siudem A. 2008, *Prawidłowa komunikacja – ważny aspekt pracy socjalnej*, [w:] *Poradnik dla pracowników socjalnych*, Zamość
- Trawkowska D. 2006, *Portret współczesnego pracownika socjalnego*, Katowice
- Charakterystyka zawodu pracownika socjalnego dla potrzeb opracowania programu szkół (wydziałów) pracowników socjalnych*, 1994, Praca Socjalna, 2
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.

Anna Duda, Joanna Łukasik

Mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania sporów w szkole

Konflikty jako element i jednocześnie cecha antropologicznego rozwoju człowieka są najbardziej dostrzegalną formą ludzkiej działalności. Dlatego też z perspektywy człowieka współczesnego umiejętność rozwiązywania sporów zgodnie z ogólnie przyjętymi zasadami współżycia społecznego oraz kompetencje w zakresie prowadzenia dyskursu wydają się być znaczące, a ich brak może okazać się destrukcyjny.

Mediacje

Pośrednictwo, którego celem jest doprowadzenie do ugody między spierającymi się stronami, określane jest mianem mediacji¹. Nieco precyzyjniej, wskazując na istotne działania podejmowane w ramach mediacji, ujmuje to pojęcie Polskie Centrum Mediacji, dla którego oznacza ono rozmowę dwóch stron, która ma na celu doprowadzenie do rozwiązania konfliktu i porozumienia². Przez wiele lat prowadzenie mediacji było kojarzone z działalnością sądów. Jednakże współcześnie znacznie się to zmieniło. Odwołując się do Ustawy z dnia 28 lipca 2005 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania cywilnego oraz niektórych innych ustaw³ można stworzyć znacznie szerszą definicję mediacji, która podkreślałaby, że jest to pozasądowy, dobrowolny i niesformalizowany proces rozwiązywania sporów pomiędzy stronami, czyli uczestnikami konfliktu, przy pomocy bezstronnego mediatora.

Idea prowadzenia mediacji jako środka zastępczego dla sądu pojawiła się w Polsce w 1991 r. wraz z ustawą o rozwiązywaniu sporów zbiorowych. Kolejnym krokiem na drodze rozwoju instytucji mediacji było przeniesienie jej na płaszczyznę spraw karnych, a następnie nieletnich⁴. Ustawodawca dał możliwość prowadzenia mediacji w sporach z zakresu prawa cywilnego dopiero w 2005 r. Instytucja ta, prężnie działając w naszym kraju i korzystając z doświadczeń państw zachodnich (głównie Ameryki), stworzyła własne zasady dostosowane do polskich realiów prawnych i obyczajowych, a także kodeks mediatora, będący wykładnią etycznych powinności względem pełnionej funkcji.

Szkola jest wyjątkowym miejscem spotkania ludzi (o różnych zainteresowaniach, poglądach, wyznających odmienne religie, młodzieży deklarującej przynależność do skrajnie różnych grup subkulturowych) oraz „agorą”, która często uwypukla różnice stratyfikacyjne związane z pochodzeniem i zamożnością. Wszystko to, jak również rozbieżności w interesach, może stać się źródłem konfliktów. Bowiernie odmienne stanowiska będą reprezentowali nauczyciele, odmienne zaś dyrektor, pozostali pracownicy

¹ www.sjp.pwn.pl/mediacja

² http://mediator.org.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=17&Itemid=35

³ Dziennik Urzędowy z dnia 9 września 2005 r.

⁴ Znowelizowana Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dn. 15 września 2000 roku wprowadza postępowanie mediacyjne.

szkoły czy uczniowie. Dlatego też proponuje się zaadoptowanie idei mediacji do praktyki szkolnej. Włączenie do szkolnej praktyki sztuki mediacji umożliwia porozumienie pomiędzy stronami sporu, daje szansę na pojednanie oraz zadośćuczynienie. Dodatkowo dobrze przeprowadzona mediacja, zgodna z zasadami i etyką, pozwala przyjąć, że w konkretnym przypadku podobna sytuacja konfliktowa już nie zaistnieje, przynosząc uczestnikom sporu satysfakcję z osiągniętego porozumienia.

Konflikt a mediacja

Konflikt pojawia się zawsze tam gdzie są ludzie. Najłatwiej więc określić go jako niezgodność w relacjach interpersonalnych. Brak zgodności i koherencji może wynikać ze sprzecznych celów (dążeń lub potrzeb) przynajmniej dwóch zależnych od siebie osób. Ponadto rozbieżność występuje w tym samym czasie, czyli w trakcie trwania relacji.

Najczęściej spotykaną klasyfikacją sporów jest podział na: konflikt danych (wynikający z ich braku, niespójności, niekomplementarności); konflikt strukturalny (gdzie pojawiają się zależności typu dyrektor – pracownik); konflikt relacji (gdzie zaburzony jest proces komunikacji); konflikt interesów oraz wartości (Moore 2009).

Z punktu widzenia mediatora najtrudniejszy do rozstrzygnięcia jest konflikt wartości. Wynika to głównie z tego, że wartości stanowią mocno zsubiektywizowany i niemierzalny element obrazu świata każdego człowieka. Zazwyczaj w takich sytuacjach powinno się szukać dalszych, starszych niż ujawnione w pierwszej kolejności, przyczyn niezgody. Takie postępowanie wynika z przekonania, że nie istnieje czysty konflikt przynależący tylko do jednej z wymienionych grup oraz że spierające się strony odwołują się do wartości, chcąc zamaskować rzeczywisty powód niezgody lub czują się bezsilne. Konflikt danych zwykle rozwiązuje się poprzez ich uzupełnienie i jest to teoretycznie najłatwiejszy problem do mediowania.

Szkoła ze względu na swoją specyfikę będzie generowała możliwości zaistnienia wszystkich typów konfliktów. Jest to skutek wielorakich zależności interpersonalnych, w tym zróżnicowanego strukturalnie środowiska. Uczniowie są zależni od nauczyciela, ci zaś od dyrektora, tak jak i pracownicy administracyjno-usługowi. Ale oni swoje stanowiska, funkcje i misje zawdzięczają właśnie uczniom. Wśród młodzieży także istnieje wiele zależności, co może wywoływać konflikty ze wszystkich obszarów klasyfikacji zaproponowanej przez Moore'a.

Pomocne w wyjaśnieniu problemu może okazać się pozytywne przewartościowanie⁵, dzięki któremu mediator nie musi stwierdzać istnienia „konfliktu” przy użyciu tego słowa, które jest nacechowane pejoratywnie, ale zastępuje je określeniem „sporu” lub „problemu” do rozwiązania. Podobny „trik” można zastosować, nazywając przeciwników konfliktu stronami, a nawet partnerami w sprawie. Taki zabieg pozwala spojrzeć uczestnikom sporu na siebie nieco „łagodniejszym wzrokiem” oraz podkreśla wspólny cel, czyli chęć rozwiązania sporu.

Mediacje szkolne w głównej mierze skupiają swoją uwagę na pracy z młodzieżą, pomimo że mogą dotyczyć wszystkich sfer wiążących się z oświatą. W ich obrębie można wyróżnić również mediacje rówieśnicze, które są wyjątkowym procesem opartym na

⁵ Technika peryferyjna polegająca na pozytywnym nazwaniu czegoś innymi słowy, bez zmiany znaczenia.

dialogu pomiędzy samymi uczniami. Bez względu na charakter i przedmiot mediacji każda opiera się na tych samych elementarnych zasadach.

Zasady mediacji w warunkach szkolnych

Każda mediacja opiera się na powszechnie uznanych zasadach, bez których nie da się mówić o procesie mediacyjnym. Wynikają one bezpośrednio z pojmowania mediacji zaproponowanego przez Centrum Mediacji w Warszawie:

[Mediacja to] interwencja – w spór lub negocjacje – dokonywana przez akceptowalną, bezstronną, neutralną „trzecią stronę”, czyli mediatora. Nie ma on władzy do podejmowania decyzji merytorycznych. Celem mediacji jest pomoc zwaśnionym stronom w dobrowolnym osiągnięciu ich własnego wzajemnie akceptowalnego porozumienia w kwestiach spornych. Mediacja jest procesem dobrowolnym i poufnym (Wajerowska-Oniszczyk 2011, s. 4).

Z tak rozumianej mediacji wynikają bezpośrednio zasady: dobrowolności, poufności, bezstronności, neutralności i akceptowalności (Rękas 2010, s. 19).

Dobrowolność mediacji jest rozumiana jako indywidualna decyzja stron o przystąpieniu do rozmów.

Ważne jest, aby obie strony podczas spotkania wstępnego zgodnie wyraziły chęć udziału w mediacjach. W innym wypadku nie może ona być realizowana. Strony muszą się liczyć z tym, że zerwanie mediacji będzie oznaczało zwrócenie sprawy do sądu lub zastosowanie innego środka podejmującego decyzję arbitralnie o rozwiązaniu sporu. Przenosząc tę zasadę na realia szkolne, alternatywą dla mediacji będzie rozstrzygnięcie sprawy przez wychowawcę lub dyrektora, kończące się zwykle wpisaniem uwagi do dziennika, w trudniejszych przypadkach wezwaniem rodziców. Nie daje to nigdy gwarancji, że sprawca zrozumie swoje zachowanie, a pokrzywdzony będzie usatysfakcjonowany, bo jego potrzeby (np. bezpieczeństwa) zostały zaspokojone.

W sytuacji konfliktu pomiędzy nauczycielami lub innymi pracownikami mediacja może powstrzymać rozwój konfliktu, stygmatyzację, podział na obozy koleżeńskie. Istnieje również prawdopodobieństwo, że dobrze przeprowadzona mediacja zapobiegnie przejściu sporu przed sąd koleżeński czy nawet sąd pracy w skrajnych sytuacjach. Warto jednak zaznaczyć, że również wtedy możliwa jest mediacja.

Bezstronność – jest to przede wszystkim cecha mediatora, ale zaprezentowana stronom jako zasada towarzysząca mediacjom daje poczucie bezpieczeństwa.

Pedagog prowadzący mediacje również musi zachować bezstronność. Gwarantuje to uczestnikom sporu, że zostaną wysłuchani i będą równi w prawach. Przy czym zachowanie pedagoga na dalszym etapie postępowania mediacyjnego nie może temu przeczyć, prowokując podważenie przez którąś ze stron zasady bezstronności. Jest to o tyle trudne, że jedną z najbardziej cenionych cech u pedagogów jest zdolność empatii i wysokie kompetencje społeczne. W trakcie mediacji okazanie stronie większej sympatii lub zrozumienia sugeruje przychyłność dla tej osoby, a tym samym zaprzeczenie bezstronności mediacji. Aby uniknąć takich sytuacji, bardzo przydatna okazuje się technika parafrazowania.

Neutralność wynika z założenia, że mediator nie narzuca stronom rozwiązania.

Pedagog, z założenia człowiek kreatywny, nawet mając najlepsze chęci nie nalega na przyjęcie konceptu swego autorstwa, ale dąży do tego, aby strony samodzielnie do-

prowadziły do ugody, tworząc satysfakcjonujące je rozwiązania. Dla uczniów, którzy w procesie mediacji mieliby szansę zaprezentować własne stanowiska i postrzeganie konfliktu, a następnie wspólnie uzgodnili formę porozumienia, mediacja przyniesie zrozumienie motywów działania i większą motywację do spełnienia warunków ugody. Narzucając polecenie zadośćuczynienia, nie stwarza się atmosfery sprzyjającej pojednaniu, lecz poczucie bezwzględnej zależności od pedagoga, który staje się sędzią lub „advokatem diabła”.

Poufność mediacji to jedna z najbardziej bezwzględnych i kategorycznych zasad, które obowiązują w trakcie trwania mediacji.

Wszystko co zostanie powiedziane mediator zachowuje dla siebie. Nie może tego w żaden sposób wykorzystać. Złamanie tej zasady wiąże się z utratą zaufania, co praktycznie może wykluczyć danego mediatora, podważając jego wiarygodność, autentyczność i profesjonalizm. Mediator, który raz stracił zaufanie w społeczności w jakiej pracuje, może go nigdy nie odzyskać, a to praktycznie dyskwalifikuje go w dalszej działalności. Z jednej strony zasada ta sprzyja otworzeniu się uczestników na rozmowę, z drugiej gwarantuje, że to, co powiedzą nie zostanie wykorzystane ani rozpowszechnione. Jeżeli jednak spojrzeć na realia szkolne i przepisy prawne zasada mediacji staje się bardzo problematyczna.

Zasada poufności zabezpiecza uczestników mediacji, że w tak ciasnym i zamkniętym środowisku jak szkoła informacje pozyskane przez pedagoga nie rozejdą się wśród uczniów i nauczycieli. Jednak gdy pedagog otrzymuje wiadomość, która ujawnia zaistnienie przestępstwa, które zagraża bezpieczeństwu, a nawet życiu dziecka, ma obowiązek zgłosić to odpowiednim organom zgodnie z obowiązującą procedurą. Dlatego realizacja tej zasady w szkole wymaga od mediatora ogromnej rozwagi i ostrożności.

Zasada **akceptowalności** oznacza, że uczestnicy sporu akceptują zasady mediacji, ale też osobę mediatora.

Strony przystępując do mediacji muszą zostać poinformowane przez mediatora czym są mediacje, jakie towarzyszą im zasady oraz jaką rolę pełni mediator. Dopiero po wyrażeniu zgody na udział w mediacji (w myśl zasady dobrowolności) i na osobę mediatora rozpoczyna się postępowanie mediacyjne. Skonfliktowani mają prawo nie zgodzić się, aby dana osoba pełniła funkcję mediatora. Nie znaczy to, że mediacja się nie odbędzie, ale że nastąpi zmiana medialna, którą zaakceptują obie strony sporu. Taka możliwość przysługuje również w mediacjach szkolnych. Ze strony mediatora zasada ta oznacza akceptację stron, ich równych praw oraz brak stygmatyzacji w postaci podziału na sprawcę (oskarżonego) i ofiarę.

Mediator w szkole

W szkole funkcję mediatora może pełnić wyłącznie osoba, od której strony sporu nie są bezpośrednio uzależnione. Mediatorem może być np. pedagog. Na jego korzyść przemawia to, że nie pełni on roli oceniającej jak nauczyciel ani nie jest związany zależnością lojalnościową spowodowaną funkcją wychowawcy, co może mieć duże znaczenie przy rozwiązywaniu sporów między uczniami z różnych klas. Jednakże zgodnie z zasadą akceptowalności, strony mają prawo do zmiany mediatora, jeżeli zgodnie stwierdzą, że osoba pedagoga nie będzie sprzyjała rozwiązaniu konfliktu. W takiej sytuacji należy umożliwić osobom będącym w konflikcie zmianę mediatora, biorąc pod uwagę, że taka

decyzja, podjęta przez uczestników, jest czymś, co już na początku mediacji zbliża ich do siebie we wspólnym działaniu. Wówczas proces porozumiewawczy może poprowadzić (na zgodny wniosek stron) wybrany nauczyciel, wychowawca, a nawet kolega. W tym ostatnim przypadku mowa o mediacjach rówieśniczych.

A. Rękas pisze:

Mediator pomaga stronom skoncentrować się na problemach, uzgodnieniu na czym one polegają, a następnie wypracowaniu satysfakcjonującego strony porozumienia. Mediator nie może narzucać stronom własnych propozycji rozwiązania konfliktu czy sporu. Musi zachować neutralność i bezstronność. Powinien prowadzić mediację w taki sposób, by ewentualna nierównowaga stron nie miała wpływu na przebieg mediacji i jej ostateczny wynik (Rękas 2010, s. 26).

Wspomniana nierównowaga sił w odniesieniu do realiów szkolnych może mieć różnorakie podstawy. Wiek (uczeń starszy i młodszy), funkcja (np. przewodniczący, skarbnik), siła (agresja) lub też grupy (cała klasa, zespół, grupki koleżeńskie skonfliktowane wzajemnie lub przeciwstawione jednostce) to czynniki sprzyjające zaburzeniu rozkładu sił w mediacji, co *de facto* ją uniemożliwia, gdyż jej wynik nigdy nie będzie satysfakcjonujący. Zadaniem mediatora jest dbałość w trakcie mediacji o równość stron, ale przy zachowaniu bezstronności. Jeżeli w konflikcie bierze udział jakiś wycinek społeczności szkolnej, grupa uczniów, to na mediację zaprasza się jej reprezentację.

Nie zaleca się, aby mediatorem w sporze (bez względu na to, czy uczestniczą w nim uczniowie czy nauczyciele) był dyrektor szkoły. Wynika to tylko i wyłącznie z charakteru pełnionej funkcji. Mediator nie ocenia uczestników sporu, ale ich czyny. Wykorzystuje swoją wiedzę i umiejętności, aby pomóc stronom „dogadać się”. Zawsze zakłada się, że jeżeli doszło do mediacji, to ludzie mają chęć rozwiązania sytuacji, a nie eskalacji konfliktu.

Wspomniana już wielość relacji i struktur stwarza możliwość utworzenia pewnej klasyfikacji konfliktów. Oto zestaw podstawowych powiązań:

- uczeń vs uczeń,
- uczeń vs nauczyciel,
- nauczyciel vs dyrektor,
- nauczyciel vs nauczyciel,
- rodzic vs nauczyciel,
- rodzice vs uczeń,
- klasa vs uczeń,
- klasa vs klasa,
- klasa vs nauczyciel.

To tylko niektóre z możliwych połączeń. W każdej z tych par możliwa jest mediacja przy pomocy pedagoga.

W ciągu ostatnich lat temat przemocy w szkole stał się jednym z najczęściej poruszanych problemów zarówno w mediach, jak i w pokojach nauczycielskich, wśród rodziców i uczniów. Nastąpił wzrost świadomości o tym, że przemoc przybiera różnorodne formy – psychiczną, fizyczną bądź werbalną.

Przykładowe konflikty szkolne to:

- przezywanie kolegów ze względu na ich wygląd, ubranie, pochodzenie czy zachowanie,
- obrażanie członków rodziny rówieśników,

- formy napastowania seksualnego, tj. komentowanie dziewcząt i tego jak się rozwijają, obsceniczne napisy na ścianach,
- ingerencje w personalne strony, tj. zabieranie ich i chowanie,
- wyśmiewanie, np. za błędy popełnione na lekcjach,
- odrzucenie, tj. niedopuszczenie do zabawy w grupie⁶.

Są to najczęstsze problemy występujące w przestrzeni między-uczniowskiej. Do częstych należą również konflikty pomiędzy nauczycielami. Jednak ze względu na specyfikę tego grona, do mediacji dochodzi sporadycznie; problemy okrywa się milczeniem, do momentu, w którym nie wybuchną ze wzmocnioną siłą.

„Wiedza o rozwiązywaniu sporów bez przemocy” to nowatorski w polskich realiach program profilaktyczno-edukacyjny, którego głównym celem jest wprowadzenie dzieci i młodzieży w świat mediacji. Jest organizowany dzięki Polskiemu Centrum Mediacji. Poprzez szereg spotkań w szkołach zapoznaje się uczniów z zagadnieniami dotyczącymi konfliktów, przemocy. Odbywają się prezentacje i ćwiczenia umiejętności rozwiązywania sporów przy użyciu różnych technik mediacyjno-negocjacyjnych.

J. Wóycicka z zadowoleniem wypowiada się o programie i towarzyszącym mu konkursie „Rozwiązuję problemy bez przemocy”:

Program jest kierowany do gimnazjalistów 26 szkół. Uważam, że zasługuje na dużą promocję i szeroką kontynuację. Z relacji uczniów wynika bowiem, że podczas programu nauczyli się bardzo wiele o umiejętnościach rozwiązywania sporów, o ich przyczynach i wreszcie – nabrali przekonania, że dzięki mediacjom mogą uczynić szkolny świat lepszym (Wóycicka 2008, s. 8).

Miejsce i procedura prowadzenia mediacji

Miejsce spotkania mediatora ze stronami powinno być neutralne i bezpieczne. Nie powinno kojarzyć się z organami ścigania. Dlatego gabinet dyrektora szkoły lub sekretariat pełen ludzi nigdy nie powinny być wykorzystywane w mediacji. Pomieszczenie, w jakim będą prowadzone rozmowy, powinno być na tyle przestronne i uporządkowane, by nie przytłaczało lub krępowało rozmówców. Zgodnie z zasadą poufności pedagog winien zadbać, by w miejscu mediacji nie było osób trzecich, postronnych dla sprawy, które mogłyby spowodować załamanie mediacji i zasady poufności.

Mediacja swoją wyjątkowość zawdzięcza między innymi procedurze jej prowadzenia. Powoduje ona przede wszystkim, że obie strony sporu niezależnie od siebie i przedmiotu konfliktu mogą przedstawić swój subiektywny punkt widzenia sprawy oraz zdarzeń. Ma to miejsce na wstępnym spotkaniu. Organizuje się je oddzielnie dla każdej ze stron w celu poinformowania uczestników o zasadach mediacji, o jej zaletach oraz następstwach. Po odbyciu dwóch spotkań wstępnych, po jednym dla każdej strony, przychodzi czas na wspólne spotkanie uczestników. Mają oni możliwość zweryfikować swoje wersje, poznać motywy, emocje i zrozumieć je. Mediator pomaga to osiągnąć poprzez parafrazowanie, podsumowywanie, ale też poprzez dbałość o przestrzeganie zasad mediacji i procedury. Podczas rozmów powinien dowiedzieć się, jakie są oczekiwania

⁶ [www.mediacja.com/index.php/Mediacje - szkolne.html](http://www.mediacja.com/index.php/Mediacje%20-%20szkolne.html)

stron od procesu mediacji, od partnera w sporze, ale też, jakie widzą oni rozwiązania tej sytuacji. Należy pamiętać, że mediator nie narzuca swoich wizji i propozycji.

W trakcie postępowania mediacyjnego mediator zachęca strony do nawiązania dialogu oraz unikania konfrontacji i szukania porozumienia. Strony same wybierają technikę rozwiązania sporu i odgrywają szczególnie ważną rolę w samodzielnym dążeniu do znalezienia rozwiązania, które będzie dla nich najbardziej odpowiednie (Rękas 2010, s. 16).

Jeżeli strony uznały propozycje rozwiązań za satysfakcjonujące, mediator może przystąpić do spisania ugody. Zawsze powinien stać na straży realności ugody, jeżeli uczestnicy poza przeprosinami zobowiązują się do jakiejś formy zadośćuczynienia. Uczniowie mogą chcieć zawrzeć w ugodzie np. pomoc w lekcjach, wspólne ćwiczenia, może to być jakaś praca charytatywna. Istnieje możliwość, że skłóceni uczniowie w procesie mediacji porozumieją się, wyjaśnią sobie wzajemne emocje i motywy i nie będą się domagać niczego poza przeprosinami.

Ugoda zawarta w wyniku mediacji szkolnych tudzież rówieśniczych nie ma jakichś szczególnych wymogów formalnych, ale żeby nadać jej wagę powinna zostać spisana w obecności wszystkich stron, z datą oraz ustalonymi warunkami. Pedagog powinien zadbać o to, żeby ugoda była konkretna. Jeżeli dochodzi do jakichś zobowiązań poza przeprosinami, np. pomocy w nauce matematyki, to samo zawarcie w uwadze takiego stwierdzenia nie wystarczy. Trzeba dodać, jak często uczniowie będą się spotykać na wspólnych zajęciach, jak długo (miesiąc, semestr), gdzie i o jakiej porze. Ugodę podpisują obie strony oraz mediator, co wzmacnia rangę i moc jej wykonalności.

Mediator nie ma narzędzi, aby skontrolować, czy strony stosują się do ustaleń z procesu mediacji, ale wyjątkowość rozwiązywania sporów w szkole tą metodą pozwala pedagogowi czuwać nad realizacją ugody. Czasami konieczność (wynikająca z przedmiotu sporu) pozwala odpowiedzialnymi za realizację ugody uczynić rodziców.

Sprawiedliwość naprawcza

Sytuacja konfliktowa, u podstaw której leży strata, powoduje zazwyczaj u osoby pokrzywdzonej „wymierzenie sprawiedliwości”, zaś po stronie sprawcy interesem jest naprawić wyrządzoną szkodę. W trakcie mediacji odsłaniają się motywy oraz emocje, które uświadamiają osobom skonfliktowanym, że po drugiej stronie stoi człowiek, który kieruje się potrzebami, tak jak my. Poszkodowany ma pewne oczekiwania, a sprawca jest gotów przyjąć odpowiedzialność za swój czyn. Można wówczas powiedzieć o sprawiedliwości naprawczej.

U jej podstaw tkwi dążenie do naprawienia wyrządzonej krzywdy lub popełnionego przestępstwa. Istotą programów i praktyk sprawiedliwości naprawczej jest zaangażowanie i współpraca wszystkich osób, w których interesie leży rozwiązanie danego problemu. Podejmowane działania koncentrują się na potrzebach, uczuciach, oczekiwaniach poszkodowanego oraz przyjęciu odpowiedzialności przez sprawcę⁷.

Podkreśla się, że dużym walorem idei sprawiedliwości naprawczej jest możliwość aktywnego uczestnictwa ofiary we własnej sprawie, co ma stanowić dla niej dużą pomoc w wyjściu z osobistego kryzysu wywołanego przestępstwem⁸.

⁷ www.mediacja.com/index.php/Sprawiedliwosc-naprawcza.html

⁸ www.kul.pl/files/19/Dorobek/F.cieplySprNaprawcza.pdf

Dojście do sprawiedliwości naprawczej w wyniku mediacji można uznać za sukces stron, które mimo konfliktu i skrajnych stanowisk znalazły porozumienie, a przyczyna sporu wyjaśniona i rozwiązana.

Wychowawczy charakter mediacji w myśl sprawiedliwości naprawczej. Mediacje mają na celu doprowadzenie do porozumienia się stron konfliktu i ewentualnego naprawienia szkód. Już sam fakt zrozumienia i wyjaśnienia sobie nawzajem, co się stało, że musiało dojść do mediacji, może wpłynąć na sprawcę. Prowadząc mediacje szkolne bardzo często podkreśla się (co jest szczególnie ważne) wspólne elementy dla obu stron, co ułatwia wzajemne zrozumienie i otwiera na dialog. Przy realizacji ugody podkreśla się działanie, którego razem podejmują się strony, gdyż ma ono charakter integracyjny, wiążący i pozwala na poznanie się wzajemne. Jest to tym ważniejsze, że uczniowie, którzy poddali się mediacji, po jej zakończeniu wracają do środowiska „naturalnego” życia szkoły.

Mediacja umożliwia stronom nawiązanie dialogu. Jest on atomowym elementem kierującym strony ku przyszłości. Joanna Wóycicka (mediatorka) pisze:

Każdą sytuację konfliktową – wychowawczą, społeczną czy „polityczną” (jestem dziennikarzem) zaczęłam oceniać w kategoriach tego, czy spór można rozwiązać „bez strzelania”, bez surowego oceniania i karania. I dostrzegłam, że w większości przypadków można się porozumieć. Ale do tego potrzeba społecznego przyzwolenia na dialog, trzeba od małego uczyć obywateli umiejętności rozmowy i zrozumienia tego, co druga strona czuje i jakie są jej racje. Warto uczyć, że ugodowe rozwiązania sprawiają, że korzystają na nich wszystkie strony. Po-tem, im młody obywatel jest starszy, należy pozwolić mu żyć z wiedzą o tej zasadzie. Byłyby z tego same korzyści (Wóycicka 2008, s. 5).

Rozmowa daje szansę na zrozumienie i na poznanie.

Wedle idei sprawiedliwości naprawczej, praca sprawcy na rzecz pokrzywdzonego, na którą sam się zgodził lub nawet sam ją zaproponował spowoduje, że wykonanie jej będzie wynikać z autentycznej chęci naprawienia szkody albo przynajmniej ze świadomości konsekwencji takiego czynu, a nie z rozkazu, narzucenia zadośćuczynienia. Narzucona kara nie rozwiązuje konfliktu, lecz go maskuje. Ponadto może zrodzić bunt związany z nieadekwatną sankcją w stosunku do czynu, a dla każdego człowieka naturalne wydaje się być poczucie sprawiedliwości i zaspokojenia potrzeb w sytuacji niekorzystnej jaką jest konflikt.

W sytuacji kiedy obie strony wracają do wspólnego środowiska doprowadzenie do sprawiedliwości naprawczej wydaje się być misją pedagoga. Należy wspomnieć, że zwykle wystarczy usłyszeć słowo „przepraszam” i zapewnić stronom dobre warunki, by same mogły, „wylewając żale” w końcu dojść do twórczego rozwiązania.

Wartość mediacji w przestrzeni szkoły

Podstawową zaletą mediacji prowadzonej w szkole jest obietnica ze strony mediatora dołożenia wszelkich starań, aby pokłóceni mogli żyć razem, nie krzywdząc się dalej. Obie strony, które brały udział w mediacji, otwierają się na dialog i podążają ku rozwojowi harmonii społecznej (zasada jest prosta – rozwiązanie konfliktu). Dzięki mediacji można zlikwidować przeszkody i bariery, które doprowadziły do sporu. Porozumienie jest wypracowane samodzielnie przez strony w poczuciu autonomii i odpowiedzialności

za jego treść, jest przez nie akceptowane i realizowane w odniesieniu do zasygnalizowanych w procesie potrzeb i oczekiwań. Mediacja opiera się na pewnych zasadach, więc uczniowie mają poczucie jej wagi, a ponadto kończy się ugodą, o ile nie doszło do jej zerwania. Zarówno dorośli, jak i dziecko w mediacjach mają możliwość wypowiedzenia się na temat swoich odczuć. Poza tym mediacje szkolne sprzyjają integracji i budowaniu spójnego społeczeństwa obywatelskiego. Pedagog jest osobą, która ma możliwość ingerencji już na początkowym etapie konfliktu, zanim dojdzie do jego eskalacji. Zaletą jest więc bliskość mediatora.

Jedynym utrudnieniem, czynnikiem uniemożliwiającym wręcz prowadzenie mediacji jest brak informacji i edukacji opierającej się na relacjach interpersonalnych. Współczesne formy rozmowy nie sprzyjają spotkaniom, budowaniu relacji i nici porozumienia. Należy zatem dołożyć wszelkich starań, aby pedagodzy, nauczyciele i uczniowie nabywali umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, sporów poprzez udział w profesjonalnych warsztatach, programach szkoleniowych. Kompetencje podmiotów procesu edukacji i wychowania to gwarancja wysokiej jakości relacji oraz wysokiej jakości pracy szkoły (koncentrującej się na rozwoju, a nie na konfliktach).

LITERATURA

- Moore W.Ch. 2009, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa
- Rękas A. (red.) 2010, *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne*, Warszawa
- Wajerowska-Oniszczyk B. 2011, *Mediacje w polskim prawie nieletnich*, Warszawa
- Wóycicka J. 2008, *Nie strzelać. Rozmawiać*, „Mediator”, nr 4
- Dziennik Urzędowy z dnia 9 września 2005 r.
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dn. 15 września 2000 r.
- www.sjp.pwn.pl/mediacja
- www.mediator.org.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=17&Itemid=35
- [www.mediacja.com/index.php/Mediacje - szkolne.html](http://www.mediacja.com/index.php/Mediacje_-_szkolne.html)
- www.mediacja.com/index.php/Sprawiedliwosa-naprawcza.html
- [www.kul.pl/files/19/Dorobek/ F.cieplySprNaprawcza.pdf](http://www.kul.pl/files/19/Dorobek/F.cieplySprNaprawcza.pdf)

Cisza jako nieodłączny aspekt dialogu człowieka w relacji z Innym i sobą

*Krocz spokojnie wśród zgiełku i pośpiechu,
pamiętaj jaki spokój może być w ciszy¹.*

W potocznym rozumieniu cisza kojarzy się przede wszystkim z brakiem hałasu. Jednak czy można powiedzieć, że jest ona tylko brakiem czegoś? Czy można ją nazwać jedynie pustką, bezsłowiem lub niemożnością doznań akustycznych? Czy w ciszy jest zawarta jakaś tajemnica o człowieku? Czym jest i co wnosi w nasze życie i relacje?

Ciszę definiuje się jako brak dźwięków. Można ją opisać jako „zjawisko fizyczne, badalne (pomiar dźwięku, decybeli), i jako zjawisko psychiczne czy duchowe, które może być rozmaicie pojmowane i rozmaicie spełniane (cisza jako warunek rozwoju życia wewnętrznego, jakość egzystencji człowieka, harmonia wewnętrzna)” (Olearczyk 2010, s. 25).

Rozumienie ciszy

Samo pojęcie ciszy w aspekcie fizycznym wskazuje na to, że prawie nigdy nie jesteśmy w stanie doświadczyć jej w czystej postaci, ponieważ zawsze towarzyszą nam jakieś dźwięki. Natomiast w wymiarze psychicznym czy duchowym cisza traktowana jest jako spokój, opanowanie swoich myśli i emocji („wyciszyć emocje”), co pozwala na spotkanie z samym sobą, z prawdą o sobie, a także z rzeczywistością transcendentną. „Istota ciszy jest nierozzerwalnie związana z potrzebą odkrywania i kształtowania własnej osobowości” (Olearczyk 2010, s. 41). To właśnie takiego rodzaju ciszy poszukuje każdy człowiek, ponieważ kryje w sobie coś wyjątkowego.

W życiu w jakimś stopniu i na różne sposoby człowiek doświadcza ciszy. Bardzo często jest ona związana z samotnością, która uniemożliwia podjęcie rozmowy. Z jednej strony może to być świadomy wybór unikania kontaktów międzyludzkich, z drugiej niezamierzone odosobnienie. Jednak owo złudzenie wcale nie oznacza wewnętrznego skupienia. Wręcz przeciwnie, brak możliwości wyrażenia w słowach swoich przemyśleń i uczuć skutkuje natężonym dialogiem z samym sobą. Może to przynieść rozpacz z powodu uświadamiania sobie własnych problemów i braku możliwości ich konfrontacji z punktem widzenia innej osoby, jak również może stać się bodźcem do rozpoczęcia pracy nad sobą, szansą na odkrycie własnych słabości. Stąd wielu z nas lęka się samotności, a przede wszystkim obecnej w niej ciszy, która jest tajemniczym miejscem, gdzie musimy na chwilę zastanowić się nad sobą i przyjąć skutki owej refleksji, często bolesne, ale twórcze.

¹ <http://dezyderata.ovh.org/> (13.01.2012).

Terapeutyczna rola ciszy

Cisza pełni ważną rolę w procesie terapii. Staje się wewnętrznym doświadczeniem, po którym człowiek się zmienia. Możliwość przeanalizowania swoich myśli, emocji, czynów, przeżyć i doświadczeń oraz spojrzenie na nie z innej perspektywy, bez zaangażowania emocjonalnego, które wyprzedza podejmowanie roztropnych decyzji, pozwala na zharmonizowanie percepcji zmysłów i osiągnięcie dojrzałości osobowej (Olearczyk 2010, s. 46).

Cisza pełni w terapii dwa zadania: jest tłem spotkania z samym sobą, ale także z drugim człowiekiem. Każda osoba doświadczająca w swoim życiu cierpienia potrzebuje wsparcia, aby poradzić sobie z przerastającymi ją trudnościami. Słowa nie potrafią cofnąć czasu ani naprawić błędu, natomiast bliskość i czułość osoby dodają siłę, dlatego proste czyny, jak choćby dotyk dłoni czy gest przytulenia, odbywające się w ciszy, pozwalają ukoić ból. Przeważnie to słowa dotkliwie ranią, podobno „boleśniej niż miecz”. „Czas leczy rany”, ale musi być w nim miejsce na obecność Innego, drugiego człowieka, przyjaciela, bez niepotrzebnych pytań i rozmów. Cisza daje taką możliwość skupienia, aby zrozumieć i przepracować wydarzenia, które nas spotkały. Czasami wystarczy człowiekowi przeżywającemu trudne doświadczenia towarzyszyć, zwyczajnie „być” przy nim. Bardzo często osoba w kryzysie potrzebuje bardziej obecności drugiej osoby, niż jej słów. W małżeństwie, w rodzinie, przy łóżku chorego czasami wystarczy tylko cierpliwe trwanie przy potrzebującym. Ono najsilniej oddziałuje: daje poczucie bezpieczeństwa, troski, opieki, ale także jest wyrazem ogromnej odpowiedzialności za drugiego. Powszechnie przecież wiadomo, że do przyjaciela nie trzeba cały czas mówić. To nie ilość poruszanych tematów nadaje wartości tej relacji, ale nasze otwarcie na jego człowieczeństwo.

Cisza prowadzi zatem do spokoju, który jest w niej ukryty, uczy panowania nad emocjami, jest szkołą prawdziwej cierpliwości. Można kogoś skrzywdzić, wybuchając gniewem, złością, mówiąc coś za szybko lub za dużo. Cisza daje szansę na zastanowienie się, zebranie myśli. Nie trzeba być wcale samotnym i odizolowanym od wszelkich dźwięków i ludzi, aby ciszy doświadczyć. Można ją odkryć w sercu i duszy. To właśnie jest cisza wewnętrzna, tak bardzo współcześnie potrzebna, aby spokojnie przejść wśród zgiełku, nie dając się sprowokować, ale zachowując pokój ducha.

W ciszy powstają plany na przyszłość, marzenia. Wtedy człowiek zastanawia się nad życiem i syntezuje swą wiedzę o świecie. Aby zrozumieć, kim jestem, skąd jestem i dokąd zmierzam, potrzebne jest wyciszenie. Tylko wówczas można znaleźć odpowiedź na te pytania.

Aby naprawdę poznać drugą osobą, człowiek „zagląda w głębię jej oczu, aby dostrzec obraz jej duszy”. Cisza daje taką możliwość. W niej bowiem możemy patrzeć na człowieka „stojącego obok”, co pozwala się poznawać, budować relacje. Owo „wysłuchiwanie się” w przekaz innej osoby nadaje poznawaniu wartość oraz pozwala na lepsze zrozumienie.

Cisza może być również źle wykorzystana. Najczęściej ma to miejsce w przypadku konfliktów, kiedy dochodzi do poróżnienia, przez co przerwany zostaje dialog. Aby przywrócić równowagę, wrócić od dialogu, zawsze potrzebna jest cisza. Ona to pozwala zdystansować się od zdarzenia, uporządkować myśli, zrozumieć drugą stronę. Niestety, kiedy trwa za długo, kiedy strony konfliktu unikają siebie, nie podejmują próby dialogu, wówczas cisza może działać destrukcyjnie na relacje. Tylko szczerza rozmowa prowa-

dzi do pojednania i przebaczenia. Cisza pozwala się do niej przygotować, pomaga ją prowadzić, dając czas na odpowiedź, wreszcie ułatwia powolne odbudowywanie więzi.

Myślę, że warto również zwrócić uwagę na pojęcie milczenia, które jest jedną z postaci ciszy. „Milczenie jest świadomym powstrzymaniem się od mówienia, zakłada więc obecność człowieka, podczas gdy cisza może istnieć bez człowieka” (Olearczyk 2010, s. 51).

Pedagogiczna cisza

Postawa milczenia nabiera głębokiego sensu zwłaszcza w pracy wychowawczej i w relacjach interpersonalnych, niosąc – wbrew pozorom – bogaty w treść przekaz, zawierający istotę osoby, wypowiedziany naturalnym językiem pozawerbalnym. Oznacza także pełną szacunku i akceptacji otwartość na „Ty”. Mistrz-przewodnik, jakim niewątpliwie powinien być nauczyciel-wychowawca, wprowadzając wychowanka w obszar ciszy, daje mu poprzez swoje milczenie okazję do refleksji, wyzwanie do rozpoczęcia intelektualnej przygody, bez gotowych rad i schematów, ale pełną fascynujących odkryć. Milczenie pozwala na skonsolidowanie tożsamości, ujarzmienie woli, reguluje emocje, uspokaja, przeciwdziała egoizmowi (Olearczyk 2010, s. 60–61).

W procesie kształcenia i wychowania bardzo ważny jest sposób spędzania wolnego czasu. Gdy człowiek uczy się, potrzebuje ciszy, aby mózg mógł skoncentrować się na zadaniu, unikając niepotrzebnych bodźców, rozpraszających uwagę. Cisza potrzebna jest też w nocy, podczas snu, aby scalać zdobyte informacje. Pomimo tego każdy powinien znaleźć w ciągu dnia czas na ciszę, na relaks. Współczesny człowiek coraz częściej odpoczywa oglądając telewizję, słuchając muzyki, spotykając się ze znajomymi. Bombardowany jest medialnymi informacjami, które wprowadzają cywilizacyjny szum. To pociąga za sobą konsekwencje w postaci pojawiających się „globalnych” problemów, niechcianych emocji, nerwowości, aż do kryzysu czy zaburzeń w rozwoju włącznie. W tym wszystkim człowiekowi odbierającemu „nadmiar cywilizacyjnych informacji” brakuje czasu na fundamentalne pytanie: Po co? Na to pytanie odpowiedź możliwa jest tylko w ciszy. Będąc wewnętrznie wyciszonym, można bardziej wsłuchiwać się w świat i odkrywać jego piękno, objawiające się w naturze. „Zadaniem rodziców i wychowawców jest pomoc w odkrywaniu prawdy o człowieku, o tym, kim jest, kim chce być i po co żyje. To także stawianie pytań o sens podejmowanych działań” (Olearczyk 2010, s. 148).

Patrząc na obraz współczesnej szkoły, trudno jest dostrzec w niej miejsce na wyciszenie (nie mówiąc już o ciszy), będące podstawą jakiegokolwiek dojrzałej otwartości na to, co nowe. Hałas towarzyszy człowiekowi od dzieciństwa, poprzez wszystkie etapy jego życia. Również powrót do domu nie oznacza wcale możliwości doświadczenia ciszy. Dom rodzinny często przybiera postać miejsca konfrontacji nagromadzonych przez dzień emocji i wrażeń lub staje się enklawą ucieczki w świat mediów, Internetu, rozrywki. „Chwila” na rekreację wypełniana jest często choćby najsubtelniejszą muzyką, ponieważ w ciszy człowiek współczesny czuje się niezręcznie i nieswojo, pełen napięcia i niewidzialnej presji, że „coś trzeba uczynić”. Samo trwanie w obecności najbliższych i radość ze wspólnego życia wydaje się być sztucznym pejzażem wyobraźni, w którym jednak drzemie symbolika gestu, ruchu, spotkania. Depresje, nerwice, nadpobudliwość

psychoruchowa to efekt nieustannej zmienności, gonitwy, braku czasu, odpoczynku, który coraz częściej staje się tłem życia rodziny.

Cisza w małżeństwie i rodzinie

Więzi małżeńskie i rodzinne są najbardziej intymne, budowane na poczuciu bezpieczeństwa, zaufaniu, codziennym spotkaniu. Wzajemnie odkrywanie osobowości i charakteru bliskiej osoby wymaga możliwości wyrażania siebie z całym bogactwem doznań, pragnień, potrzeb, tego, co sprawia radość, a co przynosi smutek. Takie poznanie skutkuje możliwością zauważenia choćby najmniejszej zmiany w życiu najbliższych, objawu lęku, rozpaczy, trudności, cierpienia, nawet w sytuacji, kiedy nie są one wyrażane w sposób werbalny. Cisza generuje mnogość zachowań świadczących o stanie ducha i serca. Pozwala tworzyć wspólnotę życia rodzinnego i małżeńskiego, konsoliduje je. Jeżeli człowiek nie potrafi przebywać z Innym w ciszy, to znak, że ich wspólnym relacjom brakuje trwałości, stabilizacji. Być może za dużo w nich tego, co emocjonalne i fascynujące, a za mało radości z prostych i małych, codziennych rzeczy. Zajmująca się pedagogiką rodziny Teresa Olearczyk ujmuje to w następujący sposób:

Cisza dialogu ukazuje siłę więzi uczuciowej osób identyfikujących się ze sobą, przynależących do wspólnoty rodziny, ukazuje jedność w chęci przezwyciężania problemów. Stanowi wstępny warunek do inicjowania rozmowy, wyraża życzliwość i zarazem ostrożność, daje możliwość namysłu, stwarza atmosferę szacunku, uświadamia, że mamy do czynienia z jednostką niepowtarzalną, a więc różniącą się od nas temperamentem, doświadczeniem, ale mającą prawo do miłości, szacunku, jak też błędów i potknięć (Olearczyk 2010, s. 223).

Najczęstszą reakcją na niewłaściwe zachowanie drugiej osoby jest gniew i złość, zdenerwowanie, które to często podyktowane są brakiem jasności sytuacji, niezrozumieniem. Rodzi to kolejne negatywne emocje, ogniskuje wszystkie aktywności, stając się barierą, trwającą nieraz przed długi czas. Pojawia się dystans, bierność, unikanie, brak dialogu, nawet poprzez ciszę. Uderza to w poczucie bezpieczeństwa i zaufania, rodzi frustrację i pesymizm. Może nawet przybrać postać przemocy psychicznej, poprzez niedopuszczanie do słowa, skrywanie w tajemnicy swoich zachowań, brak jakiegokolwiek reakcji na drugiego człowieka, „zimne milczenie”. Dlatego tak pożądana jest postawa wewnętrznego spokoju i empatycznego skupienia na przeżyciach osób obecnych w naszym intymnym życiu rodzinnym. To ona poprzedza niewłaściwe, nieprzemyślane i natężone emocjonalnie reakcje, pozwalając na ich zaniechanie. Nie oznacza to całkowitej obojętności na szkodliwe czyny innych, ale podjęcie próby akceptacji negatywnych uczuć, rodzących się w sposób fizjologiczny, oraz zamysłu nad treścią, którą chcemy wyrazić. Warto również pamiętać, że wspólnotę rodzinną tworzą także dzieci. Dla nich wzrastanie w środowisku nieustannych kłótni, agresji, chaosu medialnego, niepewności, uniemożliwi proces socjalizacji, stabilizacji emocjonalnej, prawidłowej strukturalizacji własnej tożsamości oraz nie zaspokoi podstawowych potrzeb psychicznych, społecznych czy duchowych.

Nierozłączne w omawianej kwestii wydaje się także zagadnienie miłości. Odważyć się na stwierdzenie, że miłość odkrywamy w ciszy. Jest ona postawą, wyborem, troską i odpowiedzialnością za drugiego. Wymaga zatem relacji z drugim człowiekiem. W postawie ważne są trzy rzeczy: myśl, emocja, działanie. Myśl pojawia się w ciszy,

zatem „nie potrzebuje słów”. Emocje najpełniej odczuwamy w ciszy, „niepotrzebny jest hałas”. Działanie najlepiej wychodzi w ciszy, „bez zbędnych rozproszeń”. Zatem aby prawdziwie kochać, przede wszystkim trzeba BYĆ przy drugiej osobie, myśląc o niej, czuć się z nią szczęśliwie, otaczać ją opieką i troską, a w tym wszystkim mieć odwagę na czas dla ciszy.

Końcowa refleksja

Kiedy przygotowujemy się do spotkania lub ważnej rozmowy, zwykle to właśnie w ciszy zastanawiamy się nad tym, co mamy robić, co powiedzieć, unikamy bodźców rozpraszających. Co wówczas dzieje się z myślami? Czy one są ciszą? Zgodnie z prezentowanym tu ujęciem definicyjnym tak, bo człowiek nie słyszy ich jako wrażeń akustycznych. Wtedy może przewidywać sytuacje, układać logiczne wypowiedzi – mózg pracuje. Istnieje jednak także cisza umysłu. Kiedy człowiek nie nastawia się na nasze myśli, ale na odbiór, na słuchanie. Jednak rodzi się pytanie: kto może wtedy mówić? Często obrazy przychodzą same, umysł zaczyna interpretować to, czego doświadczyliśmy w ciągu dnia, albo co zamierzamy zrobić. Bywa to nieświadoma gonitwa myśli. Niektórzy jednak twierdzą, że możemy również wtedy usłyszeć „głos wewnętrzny”, „głos sumienia”, Absolutu, Boga. Można zatem wyłonić jeszcze jeden rodzaj ciszy: ciszę transcendentalną. Aby ją odkryć, potrzeba zatrzymania i ciszy. Być może dlatego coraz częściej współczesny człowiek, zagubiony w „płynnej nowoczesności”, naznaczony „płynnym lękiem”, poszukuje pustelni, miejsca w świecie przyrody, gdzie łatwiej skonfrontować siebie, swoje życie i doświadczenia z istotą celu, do którego dąży, z istotą tego, co dla niego jest najważniejsze, z istotą sensu, który można powtórnie odnaleźć, „oddając się” ciszy. To właśnie ona jest „subiektywnym, indywidualnym przeżyciem w drodze do doskonałości. Pozwala na odnajdywanie wartości w sobie i aktualizowanie ich w działaniu, dynamizowanie własnego i społecznego życia przez rozwinięcie jakiegoś aspektu świata wartości” (Olearczyk 2010, s. 41). Bez ciszy w życiu nie ma prawdziwego dialogu, spotkania, miłości, relacji, radości, sensu, nadziei. Ona pozwala je odkryć.

LITERATURA

Olearczyk T. 2010, *Pedagogia ciszy*, Kraków
<http://dezyderata.ovh.org/> (13.01.2012)

Czy możliwa jest komunikacja między nauczycielami i rodzicami w szkole?

W preambule Europejskiej Karty Praw i Obowiązków Rodziców możemy przeczytać:

Wychowanie dzieci stanowi wyraz nadziei rodziców, co jest potwierdzeniem faktu, że mają oni na uwadze przyszłość i pokładają wiarę w wartości przekazywane następnym pokoleniom.

Odpowiedzialność rodziców wobec dzieci stanowi podwalinę istnienia ludzkości. Tymczasem, tak we współczesnej Europie, jak i w przyszłej, nie muszą oni sami dźwigać odpowiedzialności za wychowanie dzieci. W dziele tym są wspomagani przez osoby i grupy społeczne, zaangażowane w działania edukacyjne. Mogą także oczekiwać wsparcia finansowego ze strony państwowych służb specjalnych oraz ekspertów z placówek naukowych i oświatowych¹.

Słowa te wyrażają istotę współpracy między rodzicami i nauczycielami. Przedszkole i szkoła to miejsca, gdzie spotykają się różne osoby, gdzie komunikują się, współdziałają, wymieniają swoje poglądy i współpracują ze sobą nie tylko sami rodzice, ale przede wszystkim rodzice i nauczyciele. Rodzic w szkole jest tak samo ważny jak nauczyciel. Szkoła, która zdaje sobie sprawę z tego, że wzajemna współpraca jest konieczna i dzięki niej można osiągnąć sukces, jest po prostu szkołą otwartą na wszystkie podmioty. Dobrze zorganizowana współpraca pomaga w pracy nauczycielowi, a rodzicowi daje satysfakcję z tego, że może włączyć się w tworzenie środowiska szkoły.

Wybierając dla dziecka szkołę/przedszkole, rodzic musi zdać sobie sprawę z tego, że nie tylko on będzie decydował o wszystkim, że razem z nim odpowiedzialność za wychowanie przejmie również nauczyciel-wychowawca. Temu ostatniemu w równym stopniu powinno zależeć na tym, żeby dziecko prawidłowo się rozwijało – nie tylko w sferze intelektualnej, ale również moralnej, estetycznej. Dla dobra dziecka najważniejsze jest to, żeby dorosłe podmioty (nauczyciel/rodzic) wzajemnie ze sobą współpracowały, aby ich działania uzupełniały się, by współpraca ta zaowocowała wszechstronnym rozwojem ucznia, zgodnie z jego możliwościami i predyspozycjami. Aby współpraca była jak najlepsza, zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni kierować się takimi zasadami, jak: zasada pozytywnej motywacji, zasada partnerstwa, zasada jedności oddziaływań i zasada systematycznej współpracy.

Zasada pozytywnej motywacji mówi, że aby współpraca pomiędzy rodzicami i nauczycielami była skuteczna, niezbędny jest dobrowolny w niej udział. Chodzi o to, aby wszyscy byli świadomi współpracy, jak również korzyści z nią związanych.

Zasada partnerstwa mówi, iż zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają równorzędne prawa i obowiązki. Wszyscy są równoważnymi partnerami, tworząc pewien rodzaj wspólnoty, której członkowie mają w miarę jednakowy udział w podejmowaniu decyzji i razem ponoszą odpowiedzialność za wprowadzenie ich w życie.

Zasada jedności oddziaływań odnosi się do zgodnego realizowania celów w pracy wychowawczej, a także uzgadniania metod i form oddziaływań.

¹ www.men.gov.pl

Zasada systematycznej współpracy dotyczy czynnego, stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań wspólnie inicjowanych i organizowanych przez współpracujących ze sobą nauczycieli i rodziców (Talik 2005, s. 15–17).

Rodzice w szkole są obecni i tego nie da się zmienić. Prezentują różne postawy wobec nauczycieli i własnych dzieci, jednak wielu jest tych, którzy chętnie pomagają, wspierają pracę wychowawcy, są zaangażowani w różnego rodzaju działania. Powstaje jednak pytanie, czy aby na pewno współczesna szkoła chce zaangażowanych rodziców i czy w ogóle chce z nimi współpracować? A jeśli chce, to jaką formę ta współpraca ma przyjąć? Przyjmijmy, że szkoła chce współpracować. Jakiej najczęściej oferuje formy współpracy? Otóż są to: kontakt osobisty, kontakt telefoniczny, kontakt przez e-mail, listowy (Łobocki 2007). Jakich innych form współpracy można zaproponować rodzicom?

Najważniejszy jest kontakt osobisty z wychowawcą. Mimo zmieniającego się nieustannie świata, pojawiających się nowych rozwiązań technologicznych jedyną pełną wartość ma spotkanie osób na płaszczyźnie dialogu. Uzasadnienie takiego rozumienia jest proste. Wynika to z tego, że tylko bezpośrednio w czasie spotkania dochodzi do wymiany myśli, informacji, do dzielenia się doświadczeniem i poszukiwania nowych rozwiązań. Zatem w czasie osobistego spotkania można uzyskać pełny obraz życia i rozwoju dziecka z perspektywy dorosłych bezpośrednio zaangażowanych w jego wychowanie. Niestety, ten rodzaj współpracy jest najrzadziej obserwowany we współczesnych placówkach edukacyjnych.

W czym tkwi problem? Po pierwsze, w braku stałych, systematycznych dyżurów dla rodziców lub niewygodnych dla pracujących rodziców godzin ich pełnienia. Często nauczyciele mówią, że w każdej chwili można podejść i dowiedzieć się wszystkiego o dziecku. Moim zdaniem, jest to nieodpowiedzialne ze strony nauczyciela, bo trudno jest rozmawiać o dziecku przy dziecku albo gdy wychowawca w trakcie rozmowy z rodzicem zajmuje się nie wyłącznie nim, ale także całą „rozkrzyczaną gromadą” dzieci. Wobec tego powstaje pytanie zwykłego rodzica: Czy nie można byłoby przynajmniej raz w tygodniu ustalić dyżurów nauczycieli w godzinach popołudniowych (najlepiej stosownym rozporządzeniem w Karcie Nauczyciela, której nauczyciele tak często się „bronią”)? Zainteresowany rodzic mógłby zgłosić potrzebę rozmowy z wychowawcą wcześniej i wtedy ten, mając swój dyżur, mógłby się do spotkania przygotować i spokojnie, bez pośpiechu czy uciszania grupy, poświęcić czas rodzicowi (Łukasik 2011). Niestety, do takiego komfortu jest wciąż bardzo daleko, gdyż nauczyciele przed rodzicami „uciekają”. To przykre odczucie, tym bardziej że rodzice przychodzą do nauczyciela jako profesjonalisty i specjalisty w dziedzinie nauczania i wychowania. Z punktu widzenia rodzica rozmowa z nauczycielem, osobisty z nim kontakt jest najważniejszą formą współpracy. W tym miejscu pojawia się kolejna przeszkoda – nauczyciele nie potrafią rozmawiać z rodzicami (stosują strategie ucieczki bądź wszytkowiedzącego autorytetu, przed którego monologiem rodzic powinien „chylić czoło i cieszyć się, że mógł w takiej mowie uczestniczyć”). Bardzo często nauczyciele stosują takie strategie przetrwania, bo sami boją się rodziców. Często obawy te bywają wyolbrzymione, ponieważ oczekiwania rodzica są bardzo proste. Podczas takich spotkań nauczyciel może powiedzieć, jak dziecko funkcjonuje, z czym ma problemy, nad czym i w jaki sposób należy z dzieckiem pracować, jak dodatkowo mu pomagać w domu (na miarę możliwości rodziców – niepedagogów). Na takim spotkaniu można również ustalić jakiś wspólny plan współpracy, wspólne zasady, które obowiązują w przedszkolu/szkole i które powinny obowiązywać też w domu.

Bardzo często zdarza się, że dziecko inaczej funkcjonuje w domu rodzinnym, a inaczej w grupie przedszkolnej/szkole. Czasami rodzice są „zaskoczeni” tym, że dziecko, które jest „aniołem w domu”, w przedszkolu/szkole jest po prostu niegrzeczne i sprawia problemy wychowawcze. Rodzic nie mający przygotowania pedagogicznego, psychologicznego, zdany tylko na wiedzę książkową nie zawsze wie, jak poradzić sobie z taką sytuacją. Dzieci w domu często karane są za to, że w przedszkolu/szkole są „niegrzeczne”, co i tak nie przynosi żadnego skutku (Łukasik 2010). Wynika to przede wszystkim z tego, że dziecko w wieku przedszkolnym czy w młodszym wieku szkolnym nie wie, co to znaczy „być niegrzecznym”. Nie wszyscy rodzice mają świadomość tego, jak ważna jest forma komunikatów przekazywanych dzieciom i chociażby z tego powodu tak ważną rolę w wychowaniu dzieci pełnią nauczyciele. To oni powinni mówić i pokazywać rodzicom, jak rozmawiać z dzieckiem, jak mu pomóc. Ponadto niejednokrotnie rodzice tak są pochłonięci pracą zawodową, że zapominają o tym, iż z dzieckiem należy rozmawiać. Czasami boją się z nim rozmawiać, żeby nie poznać problemów (bo może się okazać, że nie będą wiedzieli jak pomóc?!). Dlatego uważam, że rozmowa z nauczycielem, osobiste spotkanie dwóch osób, dialog partnerów to podstawa skutecznego oddziaływania wychowawczego. Ponadto w przypadku rodziców istnieje możliwość nauczenia się od nauczycieli, jak rozmawiać, jak przekazywać komunikaty. Tylko czy nauczyciele opanowali sztukę prawidłowej komunikacji i stosują ją w codziennej praktyce szkolnej?

Innym rodzajem kontaktów między nauczycielem a rodzicami są zebrania (Łobocki 2007). Niestety najczęściej mówi się na nich „o wszystkim i o niczym”, a raczej nauczyciele informują (niekoniecznie pytają rodziców o zdanie) co mają zamiar zrobić i np. ile rodzice mają za to zapłacić. Niezmiernie rzadko zaprasza się na te zebrania specjalistów pracujących z dziećmi, np. psychologów, którzy mogliby przekazać profesjonalną wiedzę na temat rozwoju dziecka i pracy z nim na różnych etapach życia. Deficytowymi formami (współ)pracy z rodzicami są cykliczne spotkania w postaci np. warsztatów, podczas których rodzice uczyliby się, jak rozmawiać z dziećmi, jak rozwiązywać trudne sytuacje wychowawcze itp.

Ciekawą i nowoczesną formą kontaktów nauczycieli z rodzicami może być kontakt przez e-mail, o ile nauczyciel posiada Internet i ma ochotę odpisywać na maile. Zdarza się również, że można zadzwonić do wychowawcy i dowiedzieć się o sytuacji dziecka w przedszkolu/szkole. Często wychowawca zastrzega sobie, że podaje adres e-mail i numer telefonu tylko do kontaktu w wyjątkowych sytuacjach. To oczywiście jest zrozumiałe, bo nauczyciel też ma życie osobiste i niekoniecznie 24 godziny na dobę musi odpowiadać na pytania rodziców. Zatem skoro e-mail i kontakt telefoniczny nie są najlepszą formą kontaktu z nauczycielem, to o formie listowej nie ma potrzeby pisać. List nauczyciel wyśle do rodzica zapewne „w akcie rozpacz”, w ostateczności. Poza tym formy te pozbawione są osobistego kontaktu, poczucia „bycia” w relacji osobowej z Innym, równie ważnym dla dziecka i jego rozwoju jak rodzice.

Jakie mogą być jeszcze inne formy współpracy? Czy w ogóle ich tworzenie, wymianie jest potrzebne, skoro nawet te najbardziej podstawowe nie funkcjonują najlepiej, skoro nie ma prawdziwej rozmowy, dialogu między nauczycielem a rodzicem (gdzie obydwójce wymieniają swoje myśli i doświadczenia w duchu poszanowania osoby, godności rozmówcy). Na forach internetowych często czytam wypowiedzi nauczycieli, którzy skarżą się, jacy rodzice są „beznadziejni”, bo „nie chcą współpracować”, „mają ciągle jakieś pretensje”, „ciągle o coś pytają, czegoś chcą”, więc „jak z takimi rodzi-

cami można rozmawiać, po co i o czym”? A może po prostu warto się zastanowić nad tym, jak rozmawiać z rodzicami, żeby chcieli współpracować, żeby czuli się ważni, potrzebni, żeby czuli się partnerami w wychowaniu własnych dzieci, a nie wyłącznie fundatorami akcji inicjowanych przez nauczycieli bez porozumienia z nimi? Bo czyż konieczne jest organizowanie w czasie zajęć edukacyjnych nic niewnoszących do edukacji wycieczek, wyjść do teatru, warsztatów zupełnie niezwiązanych z realizowaną na lekcjach problematyką? Może warto zaangażować rodziców do takich form współpracy jak warsztaty dla rodziców i dzieci, wycieczki, festyny, kiermasze, wspólne wyjścia do teatru, warsztaty dla rodziców – pedagogizacja rodziców itp. Te rzadziej proponowane wpłynęłyby korzystniej na relacje na linii nauczyciel–uczeń–rodzic. Może warto pomóc rodzicom zrozumieć dziecko i nauczyć ich, jak wspomagać jego rozwój. Nie wszyscy rodzice mają przygotowanie pedagogiczne i wychowując dzieci, powielają model wychowania, jaki stosowali jego rodzice. Niekoniecznie jest to dobry model.

Myślę, że współpraca, dobra relacja pomiędzy podmiotami, o których piszę, może być wspierana wieloma nowoczesnymi środkami technologicznymi (internetowe dzienniki lekcyjne, dzięki którym można na bieżąco śledzić postępy dzieci w nauce; komunikatory internetowe, fora dyskusyjne, facebook, gdzie można rodzicom zaproponować profesjonalną literaturę; ewentualnie rozmowa przez skypa). Jednak by takie wspieranie miało sens, najpierw musi zaistnieć relacja, prawdziwy dialog dorosłych dla dobra dzieci.

Dialog w szkole między rodzicem a nauczycielem jest możliwy. Uważam, że pierwszy krok w stronę rodzica powinien wykonać nauczyciel (jako ten, który ma wiedzę, umiejętności i kompetencje z zakresu pedagogiki, psychologii, komunikacji interpersonalnej). Wystarczy życzliwie zaprosić rodziców do współpracy i nie traktować ich jak „uczniów”, „wrogów” bądź „intruzów”, a jako współodpowiedzialnych za wychowanie dziecka. Pozytywna motywacja do współpracy pozwoli ją podjąć, a postawa partnerstwa i nastawienie na dialog scementować ją. Tylko czy nauczyciel jest zainteresowany podjęciem takiego trudu? Na zakończenie dodam, że „odeszły już stare dobre czasy, gdy nauczyciele byli szanowani i budzili respekt wśród rodziców z powodu swojej wiedzy i pozycji społecznej. Obecnie musimy pozyskać szacunek starą, wypróbowaną metodą: zapracuj na to” (MacEwan 2008, s. 38).

LITERATURA

- MacEwan E. 2008, *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, Warszawa
- Łobocki M. 2007, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków
- Łukasik J. 2010, *O wartości konsekwencji w wychowaniu*, „Bliżej Przedszkola”, nr 11, s. 52–56
- Łukasik J. 2011, *Rodzic w szkole - strategie rozmowy*, „Psychologia w Szkole” nr 1, s. 17–24
- Talik M. 2005, *Zasady współpracy z rodzicami*, „Dyrektor Szkoły”, nr 1
- www.men.gov.pl

s. Tarsycja Marzena Więcek

Baśń jako szczególna forma dialogu

Do krainy baśni, zarówno tych z opowiadań swoich rodziców, jak i znanych z własnej lektury, bez względu na wiek sięga każdy człowiek. Warto postawić pytanie, jaką kryją tajemnicę, dlaczego przekazywane są z pokolenia na pokolenie? Co sprawia, że każde dziecko zapytane, czy chce posłuchać bajki, odpowie natychmiast: tak! Bruno Bettelheim, znany dziecięcy psychiatra, polecał baśnie jako skuteczny środek wzmacniający kruchą dziecięcą psychikę. Uważał, że są one niezbędne w rozwoju dziecka, docierają bowiem do jego ukrytych lęków i pragnień. Literatura ma olbrzymi udział w rozwoju osobowości, tworzeniu zasobów osobistych, kompensuje wszelkie niedostatki w zaspokojeniu potrzeb, pomaga utrzymać równowagę emocjonalną, chroni przed zbyt silnym smutkiem, żalem, uczy nowych zachowań i daje wzory osobowe. W dobie mass mediów warto dostrzec szansę, jaką jest kontakt z dzieckiem poprzez książkę, która buduje zaufanie, zrozumienie, poczucie bezpieczeństwa, uwarżliwia na dobro i piękno. Bajka, baśń może we współczesnym świecie stać się odkrytym na nowo źródłem nawiązania dialogu, relacji między pokoleniami. Może stać się źródłem nowych doświadczeń, wymiany poglądów, poznania drugiego człowieka oraz płaszczyzną wspólnego porozumienia w budowaniu wartości, w nadawaniu życiu człowieka sensu.

Baśń ma historię niezwykle długą, głęboką, zakorzenioną w kulturze przedhistorycznej. Jej początki są silnie związane z mitologią i wierzeniami ludzi. Człowiek pierwotny otoczony zjawiskami, które były dla niego niezrozumiałe, budziły strach, ale też i zaciekawienie, próbował je wyjaśniać, personifikował, obdarzał rozumem i uczuciami.

Różne były koleje losu literatury dla dzieci, a szczególnie bajek i baśni. Pozytywizm preferował bajki lub wierszowane powiastki ze względu na zwięzłość formy oraz dydaktyzm. Do baśni zaś podchodzono z pewną rezerwą, traktując ją jako nieprawdę zagrażającą w znacznym stopniu racjonalizmowi. Właściwe miejsce baśni w literaturze dla dzieci zwróciła M. Konopnicka utworem *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Utwór ten charakteryzuje się wielowątkowością i wielowarstwowością, uczy między innymi szacunku do pracy, ukazuje takie wartości, jak dobroć i miłosierdzie. Przełom wieku XIX i XX przynosi postulaty swobodnego i wszechstronnego rozwoju człowieka, odejścia od utilitaryzmu. Ich wyrazem jest dzieło E. Key pt. *Stulecie dziecka*, w którym autorka zaleca, by dzieciom pozwolić sięgać do różnego rodzaju literatury. Podobnie przeciwko tradycyjnej pedagogice występuje J. Dewey. Konsekwencją odejścia od dydaktyzmu jest pojawienie się w literaturze dziecięcej baśni literackich „nacechowanych poetycką koturnowością i zdradzających odejście od konkretnych treści – w kierunku estetyzacji tekstu” (Skotnicka 1988, s. 58). Ich przykładem są utwory B. Leśmiana, który inspiracje czerpał głównie z kolorystyki Wschodu. Dwudziestolecie międzywojenne przynosi baśnie oparte na wątkach folklorystycznych. „Za pośrednictwem baśni najwcześniej można wprowadzić dziecko w wielkie tradycje kultury własnego kraju” (Skrobiszewska 1978, s. 5), stąd po I wojnie światowej pojawiają się utwory związane z historią narodu.

Baśń od najdawniejszych czasów nie traci na popularności, wciąż jest czytana i opowiadana. I chyba każdy człowiek spotkał się z nią w swoim dzieciństwie i nie tylko, wielu sięga do krainy baśni osiągnąwszy już dorosłość. Warto więc zastanowić się nad tym, co decyduje o jej wyjątkowości wśród innych gatunków literackich.

Przede wszystkim, „baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany językiem obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych zanim dojrzejemy intelektualnie (Adamczykowa 2004, s. 168). W świecie obrazów uwidaczniają się fantazje dziecka, które za ich pośrednictwem mogą być uporządkowane. Dziecko uwalnia się od chaosu emocji, doznaje uczucia ulgi i oczyszczenia, w sercu budzi się nadzieja, że wszystko dobrze się skończy. „W swoim odwiecznym doświadczeniu i mądrości pokazuje dziecku (a nie tłumaczy, że jeśli chce ono dorosnąć, dojrzeć, musi oswoić strach, znieść odrobinę cierpienia i podjąć) ryzyko «spotkania ze smokiem», czyli z nieznanymi” (Baluch 2005, s. 31). Jednocześnie wskazuje kierunek, w którym powinno się podążać, unikając nakazów, pozwala samodzielnie wyciągać wnioski. Chociaż baśń może się wydawać dla wielu uczonych tylko fantastyką, to jednak pracując z dziećmi łatwo można zauważyć, że wyjaśnienia poprawne z punktu widzenia nauki, po prostu racjonalne, budzą w dziecku lęk i zamęt. Dziecko czuje się poniżone, gdyż nie rozumie tego, co próbuje mu przekazać dorosły.

Na czym jeszcze polega owa wyjątkowość baśni? Otóż zalecana w edukacji literatury skupia się bądź na rozwijaniu technicznej sprawności czytania, bądź na tym, by bawić lub łączyć naukę z zabawą. Treść ich bywa tak „płytką”, że niewiele „wnosi” w życie dziecka, które poznając świat i zasady w nim obowiązujące, kształtuje własną postawę. Dziecko jest obserwatorem, nic nie umknie jego uwadze, wszystko, co dzieje się wokół niego od najmłodszych lat, dokładnie zapamiętuje. Świat społeczny jaki przedstawimy dziecku, relacje w nim panujące, za kilka lub kilkanaście lat przyjdzie nam oglądać w konkretnej rzeczywistości. Natomiast treść baśni, gdy chodzi o wewnętrzne problemy, trafia w sedno wątpliwości. Mówi o dręczących konfliktach egzystencjalnych, zmaganiach w sposób bardzo prosty i zrozumiały. W baśniach dziecko odnajduje wzorce zachowań, powszechnie przyjęte kanony moralności. Mając na uwadze biegunowość charakterystyczną dla umysłu dziecka, postaci w baśniach są albo dobre, albo złe. Ułatwia to w znaczący sposób identyfikację z nimi, pozwala wybrać model postępowania. Jak pisał B. Bettelheim, „baśń jest czymś jedynym i swoistym nie tylko pośród form literackich, jest to jedyny wytwór sztuki tak całkowicie zrozumiały dla dziecka” (Bettelheim 1985, s. 130). Wzbogaca ona życie dziecka na tak wielu poziomach, że trudno je wszystkie wymienić. Jest kluczem do zrozumienia świata widzialnego definiowanego przez uczonych i świata niewidzialnego ukrytego w marzeniach, myślach i snach. Pomaga odkryć sens życia i śmierci, piękno bycia człowiekiem – kobietą czy mężczyzną, trud wędrowni w poszukiwaniu Prawdy, Piękna i Dobra. Wprowadzając w świat ludzkich wartości, wychowuje do życia społecznego. Uczy oceniać postawy, a następnie akceptować je lub odrzucać. Uwrażliwia na potrzeby drugiego człowieka. Identyfikując się z bohaterami, którzy dostarczają prostych wzorców zachowań, dziecko wychodzi poza ciasny egocentryzm, poszerza granice własnego świata wewnętrznego. Słuchając baśni, rozwija swoją wyobraźnię, dzięki której może działać swobodnie i kreatywnie. Ćwiczy spostrzegawczość, zdolność zapamiętywania oraz odczytuje analogie i kontrasty, na podstawie których wykrywa związki przyczynowo-skutkowe. Rozwija wrażliwość estetyczną poprzez piękno formy, języka oraz opisów. Baśń jest szczególnie literaturą dla dzieci, ponieważ prezentuje świat bardzo bliski małemu czytelnikowi. Po-

maga w zrozumieniu świata, wejściu w jego mechanizmy, jednocześnie uwrażliwia na drugiego człowieka, chroniąc przed traktowaniem jego potrzeb, uczuć w sposób czysto instrumentalny. „Z baśni płynie do dziecka nadzieja, że wiele potrafi, może, umie, ale też wiele musi się jeszcze nauczyć, poznać, zrozumieć, tak jak jej bohaterowie. Najważniejsze, że motywuje do tego, by spróbować” (Waloszek 2004).

Baśnie to gatunek literacki, którego popularność nie maleje, pomimo zmian zachodzących w życiu społecznym i kulturowym. Pojawienie się nowych wynalazków technicznych, mass mediów i multimediiów nie zgasiło atrakcyjności baśni. Wręcz przeciwnie, wątki i motywy baśniowe z powodzeniem wykorzystuje telewizja. Słuchając baśni, dziecko identyfikuje się z postacią głównego bohatera i podobnie jak on, przechodząc kolejne szczeble drabiny, uczy się przewyżczać lęk i pokonywać trudności. Treść czytanych utworów nigdy nie pozostaje bez echa, przenika do wyobraźni dziecka, wpływa na modelowanie postaw, odbija się w rozmowach i tematach zabaw. B. Bettelheim pisze: „Baśń zabierając dziecko na wyprawę w cudowny świat, przy końcu zwraca je światu realnemu i to w sposób w najwyższej formie bezpieczny” (Bettelheim 1985, s. 132), a obudzona wyobraźnia pomaga znaleźć sposoby rozwiązywania dylematów życiowych.

Dzieci uwielbiają słuchać baśni. Każdy kto potrafi je opowiadać, znalazł klucz do ich serc.

LITERATURA

- Adamczykowa Z. 2004, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa
- Baluch A. 2005, *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków
- Bettelheim B. 1985, *Cudowne i pożyteczne o znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa
- Skotnicka G. 1988, *Literatura dla dzieci w latach 1864–1918*, [w:] S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska (red.), *Kultura literacka w przedszkolu*, cz. 1, Warszawa
- Skrobiszewska H. 1978, *Baśń i dziecko*, Warszawa
- Waloszek D. 2004, *Baśnie uczą odpowiedzialność*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6

Skuteczne komunikowanie się – barierą (nie) do przejścia?

*Jeśli jest w ogóle jakiś sekret sukcesu, leży on
w umiejętności przyjęcia punktu widzenia innych
i patrzeniu na rzeczy zarówno z pozycji rozmówcy,
jak i własnej.*

Henry Ford

Problematyka komunikacji interpersonalnej budzi w dzisiejszych czasach ogromne zainteresowanie. Teoretycy zajmujący się tą tematyką prześcigają się w uaktualnianiu i wydawaniu kolejnych pozycji, związanych ze skutecznym porozumiewaniem się w nowym, postmodernistycznym społeczeństwie, zdominowanym przez elektroniczne środki komunikacji. Praktycy oferują na rynku pracy coraz to ciekawsze szkolenia z zakresu aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania swoich potrzeb, umiejętności twardych i miękkich negocjacji itp. Dostępna jest również ogromna ilość warsztatów z zakresu sztuki autoprezentacji, wystąpień publicznych czy rozmowy kwalifikacyjnej. Czy duże zainteresowanie tym tematem ma swoje przełożenie w rzeczywistości? Mały Książę mawiał, że mowa jest źródłem nieporozumień. Czy zatem człowiek XXI wieku, przedstawiciel społeczeństwa Internetu, telefonów komórkowych, reklamy, niekiedy bezwiednie poddający się komercji, potrafi rozmawiać z drugim człowiekiem? Czy bariery komunikacyjne opisywane w literaturze znajdują swoje odzwierciedlenie w naszych codziennych rozmowach? Przyglądając się bliżej procesowi komunikacji, barierom, z jakimi możemy się zetknąć, poszukamy odpowiedzi na rodzące się pytania i wątpliwości.

„Porozmawiajmy” – komunikacja indywidualna i społeczna

Próbując znaleźć drogę do porozumienia, bardzo często niestety ludzie chcący wejść w relację „mijają się”. Być może warto zastanowić się, co wpływa na to, że człowiek zamiast skoncentrować się na precyzyjnym wyrażaniu myśli, niekiedy nie potrafi przekazać ich współrozmówcy?

Istnieje wiele definicyjnych ujęć komunikacji międzyludzkiej. Jedna z nich – najbardziej ogólna – mówi, że jest to „nawiązywanie łączności między ludźmi za pomocą postrzegalnych zmysłowo środków” (Golka 2008, s. 4). Mówiąc o procesie komunikowania się, myślimy również o jego podmiotach: nadawcy i odbiorcy komunikatu. Po jednej stronie komunikacyjnej relacji (aktu) jest nadawca, czyli zamierzona treść, kodowana na język przekazu. Następnie komunikat jest nadawany wybranym kanałem, na przykład werbalnie. Potem jest przekaz komunikatu – między nadawcą i odbiorcą. Aby akt komunikacji nastąpił, odbiorca musi ten komunikat odebrać, odkodować treść, zinterpretować i zrozumieć (Kaczmarek 2005). Bez procesu komunikowania się nie byłoby człowieka, nie byłoby społeczeństwa. Komunikowanie nie przebiega wy-

łącznie na linii jednostka–jednostka, ale także jednostka–społeczeństwo. Zróżnicowanie tych grup – małych społeczeństw – jest ogromne: od małej wioski do całego narodu. Można zauważyć, że Polacy lubią narodowe zrywy, uroczystości, w których poprzez identyfikację z rodakami ukazują światu więź wspólnego losu i wagę sprawy. To siła wspólnoty, o której piszą wieszczycze. Wielu Polaków utożsamia się fizycznie czy duchowo z rzeszami osób, gromadzących się w ważnych dla narodu sprawach. Mowa tu o tak pamiętnych wydarzeniach, jak spotkania z błogosławionym Janem Pawłem II podczas pielgrzymek do Polski (gdy „duch modlitwy i nadziei unosił się w powietrzu”), czy wszelkie wydarzenia sportowe, igrzyska olimpijskie (podczas grania hymnu „kręci się łza w oku”, a zwycięstwo drużyny wywołuje euforię). Czy taka sama radość pojawia się także i wówczas, gdy do głosu dochodzą... głosy, ludzkie głosy? Jak rozmawiają ze sobą ludzie podczas wieców, strajków, demonstracji, kiedy korzystać można z konstytucyjnej wolności zrzeszania się? Czy potrafią tolerancyjnie zareagować, mijając paradę równości? Jakich argumentów używają w rozmowie z władzą, będąc w sytuacji strajkujących pielęgniarek, nauczycieli, górników?

„Wydaje się (choć nie sposób tego jednoznacznie stwierdzić), iż przeważają nieporozumienia, rozminięcia się intencji i treści wysyłanych i odbieranych komunikatów, odmienne funkcje realizowane niż złożone, a nawet konflikty” (Golka 2008, s. 35). By komunikowanie międzyludzkie było efektywne, potrzeba, aby spełniony został patetycznie brzmiący, ale prawdziwy – akt komunikowania, jako pewien proces, rytuał. Polega on na przenoszeniu informacji od nadawcy do odbiorcy. Informacją mogą być: myśl, nastrój, opinia, tak naprawdę wszystko. Najważniejsze jest, aby przenoszenie informacji było adekwatne, czyli aby zaistniał ku temu „właściwy czas, funkcja, zasięg społeczny, treść aktu komunikowania” (Golka 2008, s. 35).

Właściwy czas

„Nie rozmawiam z Tobą w poniedziałek, ale rozmawiam w piątek”. Zazwyczaj bywa tak, że na początku tygodnia przychodzimy na uczelnię/do pracy w niezbyt dobrym humorze. Nie mamy ochoty i siły do działania. Jedyne, co „mamy przed oczyma”, to wizja nadchodzącego, pracującego tygodnia. Inaczej jest z piątkiem. Człowiek emanuje radością, gdyż nadchodzą dni wolne, w rozmowach dominuje życzliwość, pozytywne komunikaty, empatia. Zbliża się weekend i zasłużony odpoczynek. Nie można zaprzeczyć, że czysto zewnętrzne wydarzenia wpływają i determinują życie człowieka. Skoro tak jest, czemu nie mogą one wpływać na sam proces komunikacji, który jest nieodłącznym elementem naszego bytowania? Z czym jeszcze może się kojarzyć wyrażenie: „właściwy czas”? Wyobraźmy sobie sytuację, bardzo często spotykaną, gdy do zmęczonego i zdenerwowanego rodzica, który miał „zły dzień w pracy”, przychodzi niczego nieświadome dziecko, aby porozmawiać i opowiedzieć jak było w szkole. Dziecko nie wie, że to nie jest odpowiednia chwila. Niestety, często bywa tak, że na rozmowę z rodzicem trzeba sobie wybrać właściwy moment. Rodzic musi być uśmiechnięty, mieć dobry dzień, nie pokłócić się z szefem, współmałżonkiem, wtedy być może proces komunikacji przebiegnie prawidłowo. Nadawca – dziecko, przekaz – podzielenie się przeżyciami, odbiorca – rodzic. Dziecko doskonale wyczuwa, czy przyszło do rodzica „w odpowiednim momencie”. Golka wspomina o sytuacjach, kiedy proces komunikowania może ulec zaburzeniu, określając to mianem komunikowania niedoskonałego.

W praktyce przejawia się to tym, że „komunikujemy coś innego niż komunikujemy”, „komunikujemy jawnie coś, co jest sprzeczne z prywatnym, wewnętrznym poglądem, wiedzą, systemem wartości” (Golka 2008, s. 9). Mama słucha, z czym do niej przyszliśmy, ale myślami jest gdzie indziej, wskazuje na to mowa ciała. Słuchanie to wysiłek. „Tak więc prawdziwa komunikacja powinna być dialogiem, wymianą między tobą a twoim odbiorcą. Dwoje (lub więcej) ludzi aktywnie zmierzających w tym samym kierunku” (Hamlin 2001, s. 20).

Funkcja

Aby został spełniony warunek adekwatności w przenoszeniu informacji, musi zdaniem Golki (2008), zaistnieć funkcja. Odpowiednia funkcja przekazu, przeniesienia informacji ma niebagatelne znaczenie. Ten sam autor podaje kilka propozycji podjęcia wysiłku przeniesienia informacji. Może to być chęć przekazania komuś bardzo ważnej informacji czy też pomoc w zrozumieniu siebie, innych, kultury, świata fizycznego i wszystkiego, co nas otacza. Przekazując informację, można mieć wpływ na drugiego człowieka i w pewien sposób na niego oddziaływać. W procesie komunikacji człowiek jest „w łączności” z innymi ludźmi, tworzy interakcję, koordynuje działania, tworzy kulturę. Komunikowanie nie zawsze pełni pozytywne funkcje. Często komunikaty przekazywane innym mają na celu: zranić, „dokuczyć”, ośmieszyć, negatywnie zaskoczyć. Niekiedy komunikowanie pełni funkcje przetargu, „kto więcej zyska”, „kto wygra w walce na słowa” i osiągnie zamierzony cel.

Zasięg społeczny

Zasięg społeczny to kolejna cecha adekwatności. Krąg osób, którym ma być przekazana informacja, może być różnorodny. Inaczej akt komunikacji będzie wyglądał w rozmowie z rówieśnikiem, inaczej ze starszym kolegą ze studiów, inaczej z obcą osobą, z którą rozmawia się na przystanku autobusowym, całkiem inną formę przybierze zaś dialog z pracownikiem naukowym. Istnieją pewne standardy, których trzeba przestrzegać. Małgorzata Marcjanik twierdzi jednak, że

współczesna wszechobecna komunikacja publiczna i medialna (w której często nadawcy zwracają się do zbiorowego odbiorcy przez ty, jak w reklamach) nie pozostaje bez wpływu na komunikację interpersonalną. Ponieważ tak łatwo i skutecznie jest trafić do odbiorcy, traktując go po partnersku, to znaczy zmniejszając dystans, mówiąc na przykład do telewizorów *Zostańcie z nami*, to dlaczego nie zastosować tych samych technik zjednywania rozmówcy w kontakcie bezpośrednim? (Marcjanik 2007, s. 47).

Mówiąc o zasięgu społecznym, mamy na myśli pojedynczą osobę lub grupę odbiorców. Inaczej rozmawia się *face to face* z jednym człowiekiem, inaczej z daną społecznością osób. W procesie komunikacji istotne jest m.in. utrzymywanie z rozmówcą kontaktu wzrokowego, zachowanie odpowiedniej odległości czy mowa ciała. Trudno o zachowanie kontaktu wzrokowego z każdym, przemawiając do większej grupy osób. Z kolei kod proksemiczny „wskazuje nam, jakie odległości i sposób ustawienia względem siebie uczestników interakcji są dopuszczalne lub też oczekiwane. Zależy to w du-

zym stopniu od więzi łączących dane osoby” (Kaczmarek 2003, s. 17). Zasięg społeczny może kojarzyć się również z komunikowaniem międzykulturowym. Zwiększenie kontaktów między różnymi społecznościami, zwłaszcza w epoce ponowoczesności, sprawiło, że zarówno ilość tego komunikowania, jak i zakres bardzo wzrosły. Golka pisze:

Obecnie nie sposób zliczyć sytuacji, gdzie w różnych formach przejawia się komunikowanie międzykulturowe; badania antropologiczne, gospodarka globalna, turystyka, migracje, uchodźstwo, wyjazdy do innych krajów za pracą, dyplomacja, misje ewangelizacyjne, misje pokojowe, pomoc międzynarodowa, inwazje wojskowe, wymiany studentów, muzea i działalność wystawiennicza, przekłady literatury, kultura masowa i wszelkie przejawy wielokulturowości (Golka 2008, s. 28).

Treść

Ostatnia, zdecydowanie najważniejsza kwestia w akcie komunikowania to treść. Szczegółowo pisze o tym Mira Czarnaawska, zwracając uwagę, że „komunikacja między ludźmi polega na przekazywaniu i odbieraniu informacji” (Czarnaawska 2006, s. 28). Nie ma możliwości porozumienia pomiędzy nadawcą a odbiorcą, jeśli w trakcie przekazywania informacji nie zostanie ona właściwie odebrana. Jedno z psychologicznych praw komunikacji uznaje fakt, że przekazując drugiej osobie daną treść, zakładamy w pewnym stopniu oczywistość jej rozumienia. Potrzeba świadomości, aby zrozumieć, że to, co dla nadawcy jest oczywiste, wcale nie musi być takim dla odbiorcy. Każdy człowiek jest inny (sposób myślenia, doświadczenie, uznawany system wartości, priorytety), zatem formułując komunikaty należy tę „odmienność” poznać i zaakceptować. Uznanie „inności” partnera jest pierwszym krokiem do tego, by proces komunikacji przebiegał poprawnie. Drugą, bardzo istotną kwestią, którą Czarnaawska wyłuszcza, są wszelkiego rodzaju tajniki komunikacji. Autorka twierdzi, iż niemożność odzwierciedlenia przez słowa naszych myśli jest wynikiem nie tylko wszelkich zawiłości językowych, ale przede wszystkim sensu wypowiedzi, bowiem „wypowiedziana treść nie zawsze pokrywa się z naszą intencją komunikacyjną” (tamże, s. 29). Jest to szerokie pole do działania dla interpretacji lub nadinterpretacji. Podążając w dalszym ciągu za autorką dowiadujemy się, że każda wypowiedź ma dwie płaszczyzny: z jednej strony – językową treść tego, co mówimy – czyli wszystko, co wypowiadamy w słowach, z drugiej – intencję komunikacyjną, „czyli to, co myślimy, przekazując daną treść, w jakim celu ją przekazujemy, co chcemy osiągnąć” (tamże, s. 30). I tak, mówiąc do przyjaciółki „popatrz, jak cudownie świeci dziś słońce” możemy mieć w zamyśle propozycje spaceru. Chcemy zwrócić jej uwagę na możliwość skorzystania z pięknej pogody. Ludzie są istotami tak trudnymi i skomplikowanymi, że w dialogu z drugim człowiekiem nie tyle reagują na treść przekazu/aktu komunikacji, co na intencje nadawcy. Intencja ta bywa ukryta, niedostępna w przekazie językowym, tak że człowiek stosuje intencję domniemaną. Niestety pułapką jej może być opatrne zrozumienie współrozmówcy.

Naprzeciw barierom

Zbigniew Nęcki podaje kilka wskazówek, dzięki zastosowaniu których proces komunikacji będzie przebiegał w sposób sprawny i efektywny. „Trzeba się przekonać do stosowania reguły uprzejmości, działania, skromności, współdziałania, atrakcyjności” (Nęcki 1996, s. 145). Wymienia on wiele czynników, które mogą w sposób diametralny wpłynąć na przebieg komunikowania się z drugim człowiekiem. Są to: „percepcja siebie, ale także percepcja partnera, społeczne i kulturowe uwarunkowania. Motywacja, cechy osobowości, fizjologia, anatomia, sytuacja zewnątrz” (tamże, s. 136–138). Dlaczego zatem, mimo znajomości zasad, porażka komunikacyjna w dalszym ciągu jest „cieniem” poprawnej komunikacji? Golka (2008) wymienia kilka destruktorów komunikacji – mowa tu przede wszystkim o przerywaniu czyjejs wypowiedzi, o niedelikatnym i często niedostosowanym do sytuacji zaprzeczaniu, negowaniu, wytykaniu nieprawidłowości i błędów (por. Gordon 1991). Ten sam autor powołuje się na klasyków prowadzących badania nad komunikowaniem. Clau Shannon i Waren Weaver wprowadzili pojęcie „szumu informacyjnego” i zajęli się wyodrębnieniem trzech powodów „słabe-go” porozumienia, a zarazem zrozumienia między ludźmi. Pierwszy powód jest *stricte* zewnętrzny. Tkwi przede wszystkim w otoczeniu. Kolejny powód jest wewnętrzny. Tkwi w osobowości partnera. Ostatni powód – semantyczny – to błędne rozumienie znaków, których używamy. Przyczyn nieefektywnej komunikacji jest wiele, dlatego też podążając za Marianem Golką możemy przyjąć, że są to „przyczyny społeczno-kulturowe, osobowościowe i formalne” (Golka 2008, s. 37). Warto wspomnieć, że jest to tylko jeden z podziałów dostępnych w literaturze przedmiotu, podział ten jest tylko umowny, bowiem większość trudności komunikacyjnych wzajemnie się warunkuje, wpływa i nachodzi na siebie.

Bariery społeczno-kulturowe

Najczęściej spotykaną barierą społeczno-kulturową według Golki (2008) jest różnica między kodem językowym nadawcy i odbiorcy. Przekaz powinien odbywać się tak, że nadawca komunikatu domniemywa o obecności określonego kodu interpretacyjnego między nim a odbiorcą. Oczywiście można zauważyć, że różnice występują chociażby w stylu komunikowania się kobiet i mężczyzn, osób zdrowych i po różnych urazach, osób młodych i starszego pokolenia. Na przykład kobiety posiadają niezwykłą zdolność do odczytywania metakomunikatów, z wszelkimi możliwymi tego konsekwencjami, tak pozytywnymi, jak i negatywnymi. W kulturze zachodniej przyjęło się, że to właśnie kobieta pielęgnuje związek ze swoim mężczyzną, potrafi ocenić, na jakim etapie taka relacja się znajduje, w przeciwieństwie do mężczyzny, którego pamięć ulega syndromowi resetowania (Shem, Surrey 2002). Kobięcy mózg, w odróżnieniu od męskiego, zaprogramowany jest wielotorowo: na mówienie, słuchanie, zapamiętywanie, odczuwanie. Dzięki temu kobieta jest w stanie wykonywać zdecydowanie więcej czynności naraz niż mężczyzna. On w rozmowie dopomina się o fakty, konkrety, problem; według niego rozmowa kończy się, gdy problem zostanie rozwiązany. Dla kobiet rozmowa pełni funkcję podtrzymującą kontakt, wzmacniającą zażyłość, jest sama w sobie raczej celem,

a nie środkiem (Pease, Pease 2003). Proces komunikacji związku dwojga ludzi jest niezwykle istotny.

Komunikowanie się jest umiejętnością podstawową dla rozwoju więzi, której partnerzy muszą się nauczyć. Nie jest ona dana nikomu *a priori*. Oczywiście można przyjąć, że każdy umie komunikować na jakimś poziomie. Jednak należy uczyć się komunikować tak, by ten, z którym się jest lub będzie w związku partnerskim, mógł zrozumieć to, co chce się mu przekazać (Szałachowski 2010, s. 144).

Nieco inaczej przebiega proces komunikowania się osób zdrowych z osobami po urazie mózgu. Powstanie barier w porozumiewaniu się z osobą chorą jest procesem dwustronnym. Proces poznawczy jest zaburzony, „występują zaburzenia mowy o typie afazji oraz dyspragmatyzmu”, zaburzenia zachowania i zaburzenia emocjonalne. To wszystko sprawia, że u pacjentów po takim urazie może pojawić się niezrozumiały dla współrozmówcy styl komunikacji. Bardzo często bariery wewnętrzne po takim urazie przekształcają się w bariery zewnętrzne, przejawiające się w formie izolacji od społeczeństwa. Bariery komunikacyjne z taką osobą mogą dotyczyć budowy komunikatu i przekazu. Pacjenci z afazją pourazową używają wielu słów, które są niezrozumiałe. Pacjenci cierpiący na pourazowy zespół czołowy wypowiadają twierdzenia przeciwstawne, co również zaburza efektywny proces komunikacji. W dalszej kolejności bariery dotyczą *stricte* odbioru komunikatu, czyli tego, w jaki sposób dana wypowiedź została zrozumiana przez współrozmówcę, oraz metakomunikatu, zaburzonego u pacjentów po urazie mózgu (Kaczmarek 2007, Pąchalska 2007).

Ogromną rolę w procesie komunikacji odgrywają zatem kompetencje komunikacyjne, również ze względu na jeden z podstawowych problemów komunikacji interpersonalnej: barierę komunikowania międzypokoleniowego, którego przyczyną jest ograniczenie wspólnoty doświadczeń nadawcy i odbiorcy komunikatu. Źródłem wspólnoty jest kultura podlegająca różnorodnym przemianom w czasie. Dlatego też bardzo często osoby starsze mają poczucie, że „za ich czasów było zupełnie inaczej, lepiej”. Oznacza to, iż było inaczej w czasach ich dzieciństwa, młodości, kiedy kształtował się ich obraz świata, a rzeczywistość była budowana zupełnie inaczej. Trudności w adaptacji do wszelkich zmian powodują, że otoczenie staje się dla seniorów coraz bardziej obce, niezrozumiałe, drażniące, a niekiedy wręcz złowrogie (<http://www.inp.uni.opole.pl>). Ponadto bariery w komunikowaniu występują w relacji dziecko–rodzic, dziecko–nauczyciel. Młodzi nie rozumieją, niekiedy zbyt dla nich konserwatywnych, poglądów starszych, starsi nie potrafią posługiwać się sloganami i specyficznym językiem młodych. Mimo że przeszkody te wydają się błahе, często są niemożliwe do pokonania dla obydwu stron uczestniczących w akcie komunikacji.

W tym miejscu warto również zasygnalizować trudności w tzw. komunikowaniu międzykulturowym. Przede wszystkim wspomnieć należy o swoistej „alergii na drugiego człowieka”, ksenofobii, wrogości w stosunku do innych kultur, wynikającej bardzo często z uprzedzeń i myślenia przez tzw. kalki. Ludzie często patrzą na Innego przez pryzmat stereotypów, kategoryzując człowieka innej nacji czy kultury. Często błędne interpretowanie wzorów zachowań innych kultur, bez znajomości odpowiedniego znaczenia im przypisanego, pogłębia uprzedzenia i utrwała stereotypy. Cechą komunikowania międzykulturowego jest przede wszystkim to, że należy się z nim zmierzyć z dużymi rozpiętościami wzajemnych, bardzo różnych kulturowych różnic (Golka 2008).

Bariery osobowościowe

Wiele utrudnień komunikacyjnych wynika z niedoboru niezwykle ważnego czynnika, jakim jest inteligencja emocjonalna, a wraz z nią braku uwagi lub jej rozproszenia, niemożności skupienia się, gdy druga osoba do nas mówi (Golka 2008). Wiele osób odczuło takie utrudnienia. Na przykład na spotkaniu towarzyskim ktoś zaczyna opowiadać dowcip. Nagle jego opowieść przypomina nam inny kawał i w czasie, gdy on zbliża się do końca swojej historii, już tak naprawdę go nie słuchamy, niecierpliwie oczekując, kiedy przyjdzie nasza kolej, by zaprezentować rozmówcom błyskotliwy dowcip (Thomson 1998). Kolejnym utrudnieniem jest brak odpowiedniego podłoża emocjonalnego. Komunikacja jest nieefektywna, gdy brak nam empatycznego współodczuwania oraz potrzebnej wnikliwości oraz refleksji. Czasami przez zwykłą ludzką – w pozytywnym tego słowa znaczeniu – dociekliwość, jesteśmy w stanie komuś pomóc. Wyzbycie się chłodu emocjonalnego oraz szczerze zaangażowanie jest zdolne „czynić cuda” (Golka 2008). Jak często rodzicom, nauczycielom, nam samym, wszystkim i każdemu z osobna zdarza się słyszeć..., ale bez słuchania...? Zdarza się, że partnera w komunikacji oceniamy jako mniej ważnego, ignorujemy, przez co proces komunikacji staje się nieefektywny. „Zakładamy maskę”, tworzymy „fałszywe wrażenie”, bardzo często świadomie manipulując odbiorcą.

Odzew w komunikacji to pożądanie kontaktu, pomoc, celność, trafianie w porę, odpowiedni stopień szczegółowości, a także brak blokowania informacji zwrotnej, uspokajanie, „dawanie” zamiast „pognębienia”, „niewyłączanie się w trakcie komunikacji”, niekoncentrowanie się na drobnostkach i nieważnych szczegółach, brak sarkazmu (Golka 2008, s. 43).

Dużą przeszkodą w międzyludzkim komunikowaniu jest społeczny deficyt asertywności, a także umiejętność korzystania z bogactwa języka, w konkretnej sytuacji procesu komunikacji (niewłaściwe środki wyrazu, nieodpowiednia forma), czy bez wcześniejszego zasygnalizowania zmiany, przechodzenie do innych sposobów komunikowania się (Fishman 1980).

Bariery formalne

Stuart Halem (za: Golka 2008, s. 45) uważa, że najczęstsze przyczyny nieporozumień dotyczą sytuacji, gdy odbiorca nie oswoił się z językiem przekazu, a pojęcia, które przejawiają się w przekazie, są mu nieznane. Odbiorca może nie znać terminów pojawiających się w komunikacie. W tym miejscu nasuwa się nam przykład rozmowy z lekarzem czy adwokatem, którzy niekiedy nieświadomie używają w rozmowie języka specjalistycznego, niezrozumiałego dla przeciętnego klienta. Odbiorca może nie nadążać za logiką prezentowania argumentów współrozmówcy, czy za sposobem narracji. Bardzo często zdarza się, że intencja odbiorcy nie jest tożsama z intencją nadawcy.

Częstą przyczyną trudności w komunikowaniu się jest „nieprecyzyjność znaczeń składników wysyłanego komunikatu” (za: Golka 2008, s. 45). Zwroty czy wyrażenia językowe są nieostre, przez co nadawca nie przekazuje odbiorcy myśli tak jakby chciał, a odbiorca takiego przesłania nie potrafi odebrać.

Inną barierą według M. Golki jest nieczytelna struktura wypowiedzi, czyli gdy w czasie rozmowy w wypowiedziach nadawca używa kilkakrotnie zdań wielokrotnie

złożonych, przez co wypowiedź staje się „swoistym szyfrem”, nieprostą zagadką do rozwiązania dla partnera komunikacji.

W procesie komunikacji największym utrudnieniem jest tzw. szum informacyjny. Kulikowski uważa, że „szum informacyjny to zakłócenie spowodowane takim szkodliwym czynnikiem fizycznym, którego nie jesteśmy w stanie *a priori* przewidzieć; przy czym jest to czynnik cechujący się nieokreślonością z punktu widzenia nadawcy i odbiorcy” (za: Golka 2008, s. 46). Tak jak już zostało wspomniane wcześniej, akt komunikacyjny zawsze wiąże się z interpretacją. Nie chodzi tu oczywiście o przekład z języka na język, ale bardziej z języka na obraz i odwrotnie.

Ważną kwestią wartą podjęcia w tym miejscu jest także komunikowanie pośrednie. „Nagonka” medialna, setki filmów, które emitowane są w tym samym czasie, równoległe na wszystkich kanałach, mnóstwo gazet, przyciągających sensacyjnymi tytułami powodują, że coraz rzadziej słowo pisane (książka, prasa) jest źródłem informacji, a coraz częściej jest nim telewizja, Internet. Człowiek „bombardowany” ogromem informacji często nie potrafi wybrać, co jest dla niego najważniejsze. Dokonując selekcji albo poddaje się przypadkowi, albo ufa swojej intuicji. Mimo zalewu informacji, w głowie rodzi się pustka, w sercu dziwne poczucie ambiwalencji. Niewerbalizowane myśli, przemyślenia, brak rozmów, wymiany informacji – wszystko to powoduje zubożenie języka, operowanie skrótami, brak umiejętności podejmowania czy inicjowania rozmowy. W świecie współczesnym jest to jeden z największych problemów, który nierozwiązany może doprowadzić do upadku międzyludzkiej komunikacji werbalnej *face to face*.

Moc języka jest nadzwyczajna. Oprócz wyrażenia poglądów, język przede wszystkim kształtuje myśli. Ocena rzeczywistości zależy od tego, jak ją postrzegamy, oceniamy. Czarnaśka (2006, s. 83) twierdzi, że „pierwszym krokiem na drodze do pozytywnej komunikacji jest zmiana wewnętrznego nastawienia z krytykującego na aprobujące”. Jeżeli nauczymy się spostrzegać same pozytywne rzeczy i na nich budować życzliwy stosunek do otoczenia, to efekty będą wymierne do naszych celów, zamierzeń i pragnień. Człowiek ma niezwykłą władzę nadawania znaczeń wydarzeniom, które tworzy. Warto więc wykorzystywać akt komunikacji w tworzeniu, szczególnie relacji i więzi pomiędzy ludźmi, pokoleniami, partnerami.

LITERATURA

- Czarnaśka M.M. 2006, *Przyjazne porozumiewanie się*, Gdańsk
- Fishman J.A. 1980, *Socjologia języka*, [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, Warszawa
- Golka M. 2008, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa
- Hamlin S. 2001, *Jak mówić żeby nas słuchali*, Warszawa
- Kaczmarek B.J.L. 2001, *Komunikowanie się we współczesnym świecie*, Lublin
- Kaczmarek B.L.J. 2005, *Misterne gry w komunikację*, Lublin
- Marcjanik M. 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa
- Nęcki Z. 1996, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków
- Pease A., Pease B. 2003, *Dlaczego mężczyźni kłamią, a kobiety płaczą*, Poznań
- Pąchalska M. 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, Warszawa

- Shem S., Surrey J. 2001, *Musimy porozmawiać. Uzdrawiające rozmowy między kobietami i mężczyznami*, Warszawa
- Szałachowski R. 2010, *Komunikacja w związkach partnerskich jako podstawa osiągnięcia zadowolenia ze związku*, [w:] K. Markiewicz, E.G. Kwiatkowska (red.), *Komunikowanie się. Nowe wyzwania*, Lublin
- Thomson P. 1998, *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano i odnieś sukces*, Poznań
- <http://www.inp.uni.opole.pl/geronto/art-kompetencje.html> (15.04.2011)

Magdalena Grobicka

„Mniej znaczy więcej”, czyli o trudnej sztuce komunikacji

*Sposób, w jaki komunikujemy się z innymi i sami z sobą
ostatecznie determinuje jakość naszego życia.*

Anthony Robbins

Niniejszy tekst będzie o słuchaniu i słyszeniu, o patrzeniu i widzeniu oraz o dostrzeganiu i rozumieniu. W końcu rzecz nie w tym, co robisz, lecz w tym, co ZOBACZA. Nie w tym, co mówisz, lecz w tym, co USŁYSZA. I nie w tym, co masz na myśli, lecz w tym, co ZROZUMIEJA...

To nie jest mój pies

Komunikowaniem nazywamy proces, dzięki któremu przekazujemy i otrzymujemy informacje, takie jak fakty, myśli i uczucia. Podobno na komunikację z innymi ludźmi poświęcamy aż 70% naszego czasu. To dowód jak ważne w życiu każdego z nas jest porozumiewanie się. W każdej chwili, każdego dnia odbieramy i nadajemy setki, tysiące komunikatów, tych mniej ważnych i tych ważniejszych. Wydawać by się mogło, że wszyscy powinniśmy być mistrzami w dziedzinie skutecznej komunikacji. Ale czy jesteśmy?

W jednej z książek dotyczących skutecznej komunikacji przeczytałam kiedyś pewien dialog:

Przychodzi gość do hotelu. Widząc psa spacerującego wokół recepcji, pyta recepcjonistki:
– Czy pani pies gryzie? Recepcjonistka odpowiada: – Nie.

Gość podchodzi do psa, który nagle rzuca się na niego i wgrzyza się w udo. Gość krzyczy: – Auuu! Puść mnie! Mówiła Pani, że on nie gryzie! Recepcjonistka odpowiada ze stoickim spokojem: – Ale to nie jest mój pies...

Skuteczność w komunikacji polega w znacznej mierze na umiejętności słuchania i formułowania właściwych pytań. By zostać zrozumianym, należy mówić językiem prostym, zrozumiałym i pozbawionym wieloznaczności.

Eksperti od komunikacji twierdzą, że na osiągnięcie skuteczności w komunikacji wpływ mają trzy czynniki: talent, postawa oraz znajomość technik komunikacyjnych, przy czym talent to jedynie 18% sukcesu, 21% to odpowiednia postawa, nastawienie, natomiast ponad 60% powodzenia w komunikacji zależy – zdaniem uczonych – od znajomości technik, czyli czynnika, nad którym najłatwiej zapanować.

Powiedz wiele, używając niewiele słów

Najlepsza rozmowa to podobno taka, w której przeważają twierdzenia, nie znaki zapytania. Jeśli chcesz być dobrym rozmówcą, musisz przede wszystkim słuchać, nie mówić. Potrafisz? Aktywne słuchanie, bo o nim mowa, to znacznie więcej niż grzecznościowe milczenie bez przerywania, wtrącania się, bez przeszkadzania, kiedy ktoś mówi. To rzadka umiejętność, która polega na koncentracji na swoim rozmówcy, na uważnym rejestrowaniu nie tylko tego, co mówi, ale tego co CHCE powiedzieć. W każdym języku występują „wypełniacze” wypowiedzi. Zastanawiający się Hiszpan mówi „Em”, Szwed – „hmm”, Japończyk powie „anoo” i „jaa”. Ty pewnie powiesz „eee”. Należy zatem zapamiętać następujące zasady: Nie traktuj tych wypełniaczy jako przerywników swojej wypowiedzi. Stosuj przerwy dla wzmocnienia efektu, chwila ciszy na pewno więcej pomoże niż zaszkodzi. Rób pauzy przed szczególnie ważnym zdaniem, jeśli chcesz zwrócić na coś uwagę. Konstruuując swoją wypowiedź, zwróć uwagę na formę gramatyczną, jakiej używasz. Mów w pierwszej osobie. Formuła „my” jest zużyta, kojarzy się z manipulacją (chyba że przemawiasz nie we własnym imieniu, tylko jako reprezentant jakiejś grupy). Mów o ton, dwa niżej niż zazwyczaj. Uważaj na tempo. Intonuj. Czynniki paralingwistyczne, takie jak czyny, mówią najczęściej głośniejsz niż same słowa, dlatego zwróć szczególną uwagę na swoje działania. Mów starannie, nieważne czy prowadzisz rozmowę z przyjacielem, klientem, studentem czy zupełnie obcą Ci osobą. Istotą komunikacji jest nie tylko, co powiedzieć, komu, jak to zrobić, by osiągnąć najlepsze efekty, ale i jak często...

Istnieje wiele technik komunikacyjnych, które powodują zwiększenie skuteczności przekazu. Trudno wskazać tę najwłaściwszą. Jedno jest pewne: kto chce być dobrym rozmówcą – musi budzić zaufanie. Aby to osiągnąć, warto zapamiętać i zastosować: Gdy masz taką możliwość, powołuj się na autorytety i ich opinie. Dzięki temu Twoja wypowiedź będzie wyglądała na bardziej wiarygodną. Uogólniaj, czyli wspieraj swoje argumenty postawą zbiorowości – trudniej zanegować opinię grupy ludzi, niż pojedynczego człowieka. Zbuduj więź – utożsamiaj się z odbiorcą, posiłkując się sformułowaniami w stylu: „zadbajmy o to razem”. Bądź emocjonalny: wzbudź ciekawość, poczucie winy, ale nigdy nie daj się wyprowadzić z równowagi. Jeśli nie wiesz wystarczająco dużo w temacie rozmowy, nie udawaj. Zadeklaruj sprawdzenie odpowiedzi, dokonanie analiz przez ekspertów. Nie udawaj eksperta, jeśli nim nie jesteś. Opanuj sztukę argumentacji. Dobre chęci to nie wszystko. Trzeba mieć jeszcze dobry argument. Taki, który jest trudny lub niemożliwy do obalenia. Jeśli chcesz zostać zapamiętanym – argumentując, stosuj regułę trójkową (po pierwsze, po drugie, po trzecie). Zawsze prezentuj argumenty od prostych do złożonych, od znanych do nieznanymi. Stosuj powtórzenia, pytania retoryczne, niech Twoja wypowiedź będzie ciekawa. Obserwuj słuchaczy i reaguj. A przede wszystkim: nie bój się mówić. Nawet jeśli nie lubisz wystąpień publicznych, jesteś marketingowcem, niespodziewanie przyjdzie Ci wziąć udział w spotkaniu na temat dialogu społecznego, zostaniesz usadzony pomiędzy dwoma wybitnymi ekspertami, a na sali czekać na Ciebie będzie jakieś 250 osób...

Dialog miasta z mieszkańcami

Okrągłe stoły, konsultacje społeczne, ankiety, spotkania z mieszkańcami, fora i czaty – Twoje miasto rozmawia z Tobą każdego dnia. Wiedziałaś o tym? Dobra komunikacja na linii władza – mieszkańcy jest dziś jednym z priorytetów każdego samorządu. Świadczy bowiem nie tylko o aktywności obywatelskiej mieszkańców, ale też o sprawności funkcjonowania mechanizmów demokratycznych. Kiedy miasto zaczyna rozmawiać ze swoimi mieszkańcami, wzmacnia się poczucie obywatelskiej kontroli działania władz, tworzą się partnerskie stosunki, buduje platforma porozumienia oraz zwiększa się skala partycypacji społecznej, czyli zaangażowania mieszkańców w życie swojej małej ojczyzny. Brzmi dumnie, nieprawdaż?

Jeśli miasto proponuje swoim mieszkańcom jasny, przejrzysty i otwarty dialog, rośnie w siłę. Jeśli w miejsce dialogu uprawia jednak monolog, osłabia swój kapitał społeczno-demokratyczny. I to znacznie. Pamiętaj jednak, że komunikacja działa w dwie strony...

„Dialoguj”

Pracownicy z magistrackiego referatu ds. komunikacji społecznej, promując konsultacje projektów inwestycyjnych i zachęcając mieszkańców do aktywnego włączenia się w ten proces, wymyślili hasło: „dialoguj”. Wokół niego zbudowali następnie całą kampanię dedykowaną komunikacji społecznej. Powstał specjalny serwis internetowy: www.dialoguj.pl, były zabawne spoty promujące dialogowanie, akcja w Internecie, specjalne materiały merytoryczne poświęcone konsultacjom oraz m.in. trzydniowy event „Kraków rozmawia w 3D” na krakowskim rynku. Są pionierami. W mojej ocenie – ocenie marketingowca – udowodnili, że dialog społeczny może być ciekawy i inspirujący. I wcale nie musi kojarzyć się z nudą. Swoimi nietuzinkowymi pomysłami udało im się przykuć uwagę odbiorców. Zainteresować ich. Zachęcić do działania. Na tym polega właśnie sens i istota komunikacji społecznej – od reakcji do interakcji.

Dlaczego partycypacja i zaangażowanie to nie to samo

Pewnej środy, gdy szłam do pracy, natknęłam się pod budynkiem krakowskiego urzędu miasta na grupę ludzi. Zaciekawilo mnie, że niektórzy z nich mieli założone na plecach papierowe skrzydła, pomalowane na kolor niebieski. Podeszłam do młodej dziewczyny i zapytałam jak przystało na marketingowca: czy to jakaś akcja promocyjna? Nie, to protest – odpowiedziała – chodzi o ochronę zieleni na Zakrzówku i motyla MĄDRASZKA. – MODRASZKA, a nie MĄDRASZKA młoda damo – szybko poprawił moją rozmówczynię starszy mężczyzna. – Może być i MODRASZEK – odpowiedziała dziewczyna. Grunt to zaangażowanie ... w słusznej sprawie...

Jak wykorzystywać istniejący w ludziach potencjał (wiedzy, doświadczenia, umiejętności itp.) do tego, by przyspieszać rozwój społeczny miasta, by zapobiegać powstawaniu zagrożeń, a istniejące problemy rozwiązywać? Sama partycypacja społeczna to za mało – motyl mądraszek przypomina, że potrzebne jest również szczerze zaangażowanie.

Ja, urzędnik

Spotykając się z różnymi osobami często słyszałam słowa: Pani nie zachowuje się jak urzędnik. Zawsze zastanawiałam się wówczas, o co tak właściwie chodzi i w czym tkwi różnica pomiędzy moim zachowaniem a zachowaniem innych urzędników. Dziś wiem, że jednym z elementów wpływających na taką, a nie inną ocenę mojej osoby jest fakt, że komunikując się z moimi rozmówcami mam na uwadze, że mają najczęściej zupełnie inną profesję niż ja, inne zainteresowania czy wykształcenie i niekoniecznie urzędowa terminologia jest dla nich jasna i zrozumiała (nawet dla mnie nie zawsze jest). Uzmysłowanie sobie tej bariery przez urzędników odpowiedzialnych za konsultacje społeczne oraz poświęcenie więcej czasu na proste i klarowne przedstawienie problemu jest koniecznością, warunkującą w mojej ocenie skuteczność dialogu społecznego.

Efektywny dialog społeczny to taki, który: ciekawi, inspiruje i angażuje. By przyniósł spodziewane rezultaty, wymaga czasu, przygotowania. Włączanie mieszkańców w proces decyzyjny jest pewnego rodzaju inwestycją. I to tą najtrudniejszą, bo długoterminową. Prawdziwą sztuką komunikacji jest jednak coś innego: pomimo różnic znaleźć wspólny język, czego nam wszystkim życzę...

Joanna Łukasik

Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli. O rzeczywistości *wykorzenionej* z ideału

Przed współczesnym nauczycielem staje wiele wyzwań. Kształtujący się obraz jego zadań jest bardzo rozległy i niejednorodny. Wymaga się od niego bardzo wiele w zakresie działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, społecznych i in. Wszystkie działania opierają się na dobrej komunikatywności, a właściwie można powiedzieć, że bez niej nie mogą być dobrze, prawidłowo i skutecznie realizowane.

W strukturze stosunków międzyludzkich główną rolę odgrywają wzajemne postawy emocjonalne i motywacje partnerów. Postawa emocjonalna nauczyciela wpływa bezpośrednio na trwałość kontaktów oraz jakość i skuteczność jego pracy, czyli na sposób wypełniania roli zawodowej. Wśród badaczy istnieje powszechna zgoda, że efektywność pracy nauczyciela i jego samopoczucie w pracy w znacznym stopniu uzależnione są od charakteru stosunków panujących w miejscu pracy (zarówno pomiędzy nauczycielem i uczniami, jak i pomiędzy nauczycielami z grona pedagogicznego, dyrekcją czy rodzicami uczniów). Gdy mówi się o stosunku nauczyciela do podmiotów, z którymi wchodzi on w interakcje, badacze mają na uwadze nie tylko formy odnoszenia się do nich, lecz stałe nastawienie leżące u podłoża wzajemnych kontaktów (Korczyński 2002, s. 49).

W niniejszym artykule skoncentruję się na relacjach panujących między nauczycielami (wraz z dyrektorem) stanowiącymi grono nauczycielskie szkoły w kontekście interakcji opartej na wzajemnej komunikacji (wzajemny przepływ informacji, ich przekazywanie). Empiryczne dane, które zaprezentuję, uzyskałam w toku prowadzonych przeze mnie badań nad życiem codziennym nauczycieli¹.

Relacje w gronie nauczycieli

Szeroko rozumiane życie codzienne pozwala na uwzględnienie bezpośredniego doświadczenia życia społecznego, jego wymiarów przestrzennych i czasowych, rutyny i powtarzalności, a także sytuacji wyłamujących się z automatyzmów i nawyków (Tarkowska 2009, s. 95). Jego specyfiką jest to, że toczy się nieustannie, dzieje się i doświadcza się go samemu, przeżywając w sposób „emocjonalny, nacechowany pod względem aksjologicznym” (Gosk 2003, s. 230).

Szkoła zakorzeniona w codzienności jest instytucją, w której zarówno nauczyciele, uczniowie, jak i rodzice, samorząd, czy władze szkolne, opierając się na zasadach dobrej komunikacji, prawdziwego dialogu wspólnie dbają o stwarzanie najlepszych szans sukcesu edukacyjnego, zawodowego, osobistego na miarę potrzeb i możliwości rozwojowych wszystkich tych podmiotów. Rozwój w znacznej mierze zależy od jej dorosłych i dojrzałych podmiotów – otwartych na dialog i wzajemną współpracę, akceptację, zrozumienie nauczycieli oraz dyrektora (lidera, agenta zmiany). Zauważa to Hackman

¹ Materiał uzyskano z pamiętników nadesłanych na zainicjowany przeze mnie konkurs „Miesiąc z życia nauczyciela” (III 2009–IV 2010 r.), listów do redakcji „Gazety Szkolnej” oraz blogów i komentarzy do zdażeń zamieszczanych w Internecie przez nauczycieli.

(za: Augustyniak 2010, s. 147), podkreślając, że wspieranie się i kooperacja, posiadanie zespołu dobrych, umiejących ze sobą rozmawiać, dyskutować, współdziałać, czyli inaczej mówiąc zgranych pracowników prowadzi do lepszych, wyższych wyników, niż na przykład posiadanie kilku zdolnych nauczycieli.

O dobrym samopoczuciu w pracy oraz zadowoleniu z niej decyduje wiele czynników. F. Herzberg (za: Balicki 1997, s. 130–131) wyróżnił ich dwie grupy, z których jedna decyduje o zadowoleniu, a druga o niezadowoleniu z pracy. Do pierwszej – tzw. motywatorów – zaliczył: odpowiedzialność, uznanie, osiągnięcia, możliwości rozwoju (awans), treść pracy. Do drugiej zaś (decydujących o niezadowoleniu) – tzw. czynników higieny – zaliczył: zarobki, fizyczne warunki pracy, stosunki interpersonalne w organizacji, politykę organizacji, biurokrację, kierowanie.

Wieloletnie badania nad stosunkami międzyludzkimi w organizacji doprowadziły do stwierdzenia, że „wydajność pracy zależy od samopoczucia człowieka związanego z jego stosunkiem do kolegów i przełożonych, a także od dostrzegania jego osobistych problemów przez dyrekcję” (Masłyk-Musiał 1999, s. 82). Zdaniem Ch. Daya (2008, s. 169–170), to właśnie relacje między przebywającymi w niej ludźmi oraz zasady (szacunek, serdeczność, integracja, zaufanie, zabieranie głosu i okazywanie emocji, zaangażowanie w działanie tak „jak w rodzinie”), które przyjęte jako naturalne, zawiązują i pogłębiają je, zwiększają pozytywne nastawienie oraz motywację do pracy. Największe znaczenie w budowaniu dobrego klimatu interpersonalnego w środowisku pracy ma zatem jakość i intensywność relacji między nauczycielami. Relacje te wpływają nie tylko na realizację celów edukacyjnych, ale przede wszystkim na samopoczucie i motywację do pracy, chęć angażowania się w działania edukacyjne, rozwój zawodowy, prestiż zawodu. Prawdą jest, że zawsze tam, gdzie ludzie muszą lub chcą razem pracować, będą istnieć różnice poglądów, a sposób, w jaki obchodzimy się z tego rodzaju dylematami, jest wskaźnikiem umiejętności współpracy (Schaefer 2005, s. 79). Umiejętności porozumiewania się określają stosunki między ludźmi i wpływają na poczucie własnej wartości. Brak takich umiejętności może doprowadzić do niezadowolenia z pracy, rozczarowań czy bezsilności bądź życia pod presją. Otwarta, pozytywna komunikacja wzmacnia relacje między ludźmi.

Interesujące z perspektywy badań nad relacjami w gronie nauczycieli wydaje się poznanie, jak kształtują się stosunki pomiędzy nauczycielami w świetle myśli zapisanych na kartach pamiętników, w listach do redakcji i na blogach. Z moich badań wynika, że osoby mające krótki staż w zawodzie zauważają kilka czynników utrudniających im nawiązanie dobrych relacji z gronem nauczycieli. Wynika to głównie z tego, że przekazywanie informacji oparte jest na autorytarnych nakazach, przymusie, podkreślanie własnej pozycji. Wśród tych czynników najczęściej wymieniano:

- nadużywanie pozycji ze względu na staż pracy i „należy osobom starszym wiekiem i stażem” szacunek,
- traktowanie młodych nauczycieli jak uczniów (rozkazy, nakazy),
- obciążanie dodatkowymi zadaniami (np. pisanie protokołów z posiedzeń rad pedagogicznych, sprawdzanie klasówek, dodatkowe dyżury),

Młodzi stażem, nowo zatrudnieni nie starają się nawiązywać relacji z gronem nauczycieli (zaufać mu) i często nie widzą sensu w podejmowaniu jakichkolwiek działań w kierunku zbliżenia do wspólnoty. Konsekwencją tego jest szybka utrata motywacji do pracy, do podejmowania wspólnych działań i nawiązywania osobowych relacji z całym gronem (często postrzeganym jako „zamknięty krąg”). Dlatego też trudno mówi się

o dialogu czy sprzyjającym mu rozwojowi własnym, jeśli pracuje się w szkole, w której nie ma troski o wszystkich jej pracowników, „choćby – co podkreśla Ch. Day (2008, s. 170) przez wyznaczanie adeptom nauczycieli prowadzących [myślę jednak, że nie jest to równoważne z określeniem „opiekun stażu” w polskim systemie awansu zawodowego nauczyciela – J.Ł.], organizowanie prezentacji koleżeńskich, zachęcanie do dyskusji o procesie pedagogicznym, sprawdzanie w praktyce skuteczności stosowanych rozwiązań w celu ich lepszego zrozumienia i udoskonalania czy przez bardziej tradycyjne rodzaje dokształcania”.

Inne czynniki utrudniające nawiązanie partnerskich relacji interpersonalnych, które wymieniają nauczyciele bez względu na staż pracy, to:

- zazdrość o sukcesy zawodowe i nagrody,
- brak możliwości zabierania głosu w dyskusji, wyrażania zdania, zabierania głosu w sprawach ważnych (rezygnują z „bycia upoważnionym”, by „nie narażać się” kolegom),
- brak zaufania,
- „donoszenie” na kolegów do dyrektora,
- plotki i intrygi,
- obgadywanie, zazdrość, zawiść,
- konflikty między obozami nauczycieli, kłótnie, „docinki”,
- brak tolerancji i akceptacji osobistego życia koleżanek/kolegów (komentowanie, upublicznianie sytuacji życiowych czy problemów z życia osobistego nauczycieli).

Z zaprezentowanych powyżej czynników utrudniających prawidłowe relacje, przepływ informacji, komunikowanie możliwości, potrzeb czy oczekiwań pomiędzy nauczycielami wynika, że bariery komunikacyjne (typowa „dwunastka” nieskutecznych komunikatów w ujęciu Gordona (1991) to m.in. bagatelizowanie, niedocenywanie, obwinianie, osądzanie, sarkazm, rozkazywanie, strofowanie, przesłuchiwanie) to klasyczny obraz komunikacyjnego klimatu w gronie nauczycieli.

Można więc powiedzieć, że prawidłowe relacje w zespołach badanych nauczycieli najsilniej zakłócają: zazdrość o sukcesy i nagrody, brak szczerzej chęci do wsparcia i pomocy ze strony kolegów, rywalizacja między nauczycielami, plotkarstwo i intrygantstwo, które jest również częstą przyczyną konfliktów. Sytuacje te oraz dodatkowo wykorzystywanie sytuacji życiowej nauczyciela przeciwko niemu prowadzi do zranień oraz rozłamu wśród grona nauczycieli, a czasem do aktu zemsty, co w konsekwencji powoduje, że rodzi się błędne koło intryg i nienawiści nauczycieli lub obozów nauczycieli. Może nie jest to sytuacja częsta, jednakże fakt, że nauczyciele o nich piszą, świadczy o tym, jak głęboko potrafi zranić i zniszczyć dobre relacje oraz jakie uruchamia mechanizmy obronne. Niestety – co również podkreśla D. Chętkowski – krytykanctwo, komentowanie zdarzeń, zachowań kolegów (oraz uczniów), bieżących (i dawnych) doświadczeń szkolnych to cecha większości nauczycieli. Areną często jest pokój nauczycielski. Zauważył on, że nim jego „kontakt z młodzieżą, zdążył wydać plon, obrzydzały [go – J.Ł.] rozmowy w pokoju nauczycielskim. Wynikało z nich, że wokół są sami debile, kretyni – pożałuj Boże” (Chętkowski 2007, s. 130). Ponadto zdiagnozował wyjątkową zdolność komentowania i interpretowania wszystkiego przez nauczycieli.

Tymczasem z badań moich wynika, że nie tylko relacje pomiędzy nauczycielami są złe, ale również relacje nauczycieli z dyrektorem pozostawiają wiele do życzenia. Nauczyciele uważają, że dyrektorzy:

- wykorzystują swoją władzę, prowadząc do rozłamu w gronie nauczycieli,
- podejmują pochopne, czasem absurdalne decyzje,
- nie doceniają osiągnięć, sukcesów nauczycieli.

Co zatem należałoby zmienić? Do zmiany trzeba zaangażować dyrekcję i nauczycieli. Sądzę, że każdy nauczyciel powinien skonfrontować relacje z samym sobą i zacząć zmiany w pierwszej kolejności od siebie, od dobrego komunikowania swoich uczuć, potrzeb, możliwości. Konstrukttywne komunikaty oraz aktywne słuchanie (bez oceny, krytyki itp.) może stać się podstawą, wstępem do budowania dobrych relacji, gdzie – mówiąc nieco przewrotnie – różnorodność stanowi doskonałą jedność.

Badania R. Likerta (za: Masłyk-Musiał 1999, s. 82) wykazały, że istnieje wyraźna zależność pomiędzy życzliwą postawą zwierzchnika (wysłuchiwanie skarg i zażaleń, stwarzanie pola do inicjatyw) a satysfakcją podwładnych w pracy. Można powiedzieć, że respektowanie zasad uczciwej, bezpośredniej, otwartej komunikacji interpersonalnej jest jednym z warunków zaspokojenia potrzeb łączności nauczycieli, a także niezbędną podstawą stworzenia współpracującego ze sobą zespołu ludzi, którzy poprzez przyjęcie współodpowiedzialności za efekt działalności szkoły realizuje własne potrzeby podmiotowości, także w wymiarze indywidualnym (Zbróg, Zbróg 2010, s. 13). „Im więcej interakcji, tym większe prawdopodobieństwo powstania więzi międzyludzkich, w których realizują się podmiotowe lub uprzedmiotowiające relacje w trakcie zachodzących zmian organizacyjnych” (Daniecki 2004, s. 56). Można zatem powiedzieć, że korzystny dla współpracy z nauczycielami interpersonalny, społeczny klimat w organizacji zależy w szczególności „od kompetencji interpersonalnych dyrektora szkoły i nie może on w pełni rozwinąć się, jeśli ludzie z którymi współpracuje, nie mogą cieszyć się zaufaniem kompetencyjnym i komunikacyjnym swojego przełożonego” (Zbróg, Zbróg 2010, s. 13). Stąd jeśli dyrektor nie posiada podstawowych kompetencji interpersonalnych, niemożliwe będzie np. zrealizowanie propozycji Schaefera integrowania grona nauczycieli czy innych, takich jak wykorzystanie potencjału i ról przyjmowanych w grupie przez nauczycieli szkoły.

Maria Dudzikowa podkreśla:

Trzeba być otwartym na konflikty, aby móc po ustaleniu diagnozy rozwiązywać je rzetelnie, a nie „chować pod dywan” czy się wzajemnie oskarżać. Szkoła jest sentymentalnym miejscem tylko we wspomnieniach. W szkole aż kipi od ścierania się idei, dążeń, zamiarów. Tak było, jest i chyba będzie. A skoro tak, potrzebne są współdziałanie, kooperacja uwzględniająca wielość punktów widzenia i różnic, no i odwaga cywilna upominania się o siebie. Ale przede wszystkim, co raz jeszcze podkreślam, trzeba rozmawiać ze sobą, rozmawiać i jeszcze raz rozmawiać... I nie „ubierać się w powagę, jak w czarny garnitur”. Uśmiech też jest przecież komunikacją. Ale przede wszystkim... nie miejmy klamki od środka we własnym sercu (Dudzikowa 2010, s. 12).

Aby w gronie nauczycieli mógł zaistnieć dobry interpersonalny klimat, każdy musi przede wszystkim wymagać od siebie, żyć zgodnie z zasadami dobra własnego i innych (równoważne dobro) i rozwijać własną osobowość oraz dbać o własną godność.

W opinii P. Senge'a i in. (2002) i M. Fullana (2006) dyrektorzy (liderzy) osobom niepoddającym się współpracy i uporczywie odmawiającym nauki oraz zaangażowania się w dobro wspólne powinni zalecić odejście z pracy. Żaden odpowiedzialny dyrektor nie może przyjąć innego stylu kierowania, jeśli chce być szanowany przez współpracowników i jeśli chce osiągnąć sukces na swoim stanowisku (Zbróg, Zbróg 2010, s. 13).

Może tak też powinno być w przypadku pracy nauczycieli, którzy nie widzą potrzeby zmiany i rozwoju siebie?

Zakończenie

Wiek XXI, który za Umberto Eco można nazwać „permanentnym okresem przejściowym” (Eco 1994), skłania każdego człowieka do ciągłego doskonalenia i rozwoju siebie. Czas i tempo przemian we współczesnym świecie, można powiedzieć, że jakby w sposób naturalny nakłaniają człowieka do wzbogacania siebie (wiedzy, umiejętności, zainteresowań), aby właściwie funkcjonować w tym, co nowe, zmienne, „płynne”, jak podkreśla Z. Bauman (2008). Doskonalenie siebie, własny rozwój – w tym szczególnie kompetencji komunikacyjnych – odnosi się nie tylko do własnych pasji, zainteresowań czy zdolności, ale w większości przypadków związany jest z wykonywanym zawodem, rodzajem pracy itp. Myślę, że wzbogacanie siebie w sposób szczególnie powinien być cechą charakterystyczną nauczyciela, ponieważ żeby motywować do rozwoju innych (uczniowie), trzeba taką cechę prezentować.

LITERATURA

- Augustyniak E. 2010, *Szkola – ucząca się organizacja*, [w:] K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, Toruń
- Balicki M. 1997, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli polskich*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Se-niuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa–Białystok
- Bauman Z. 2008, *Płynny lęk*, Kraków
- Chętkowski D. 2007, „Co wygrałem, co przegrałem, a co diabli wzięli” *Z doświadczeń wychowawcy klasy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, T. 3, Gdańsk
- Daniecki W. 2004, *Strategie zmian*, Warszawa
- Day Ch. 2008, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk
- Dudzikowa M. 2010, *Autorytet z klamką w tle*, „Głos Pedagogiczny”, luty
- Eco U. 1994, *Podziemni bogowie*, Warszawa
- Fullan M. 2006, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa
- Gordon T. 1991, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa
- Gosk H. 2003, *Opowieść o codzienności w prozie polskiej przełomu XX i XXI wieku*, [w:] R. Suli-ma (red.), *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.*, Łomża
- Hadfield M. 2006, *Budowanie potencjału, doskonalenie szkoły i przywódcy szkolni*, [w:] J. Micha-lak (red.), *Przywództwo w szkole*, Kraków
- Korczyński S. 2002, *Obraz nauczyciela*, Opole
- Łukasik J. 2010, *Klimat pokoju nauczycielskiego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Łukasik J. 2009a, *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Kraków
- Łukasik J. 2009b, *Nauczyciel w „trójkącie bermudzki” – obraz wylaniający się z listów*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów”, Bydgoszcz

- Łukasik J. 2008, *Style of work of the headmaster of XXIth century school. Management by successful motivation*, [w:] *Skolski manazment v novych spolecenskyh podmienkach (preraiacich pedagogickych zamestnancov)*, Bratysława
- Łukasik J. 2011, *Wspólnota pokoju nauczycielskiego*, [w:] E. Kobyłecka, I. Nowosad, M.J. Szymański, *Jakość czy równość?*, Toruń
- Masłyk-Musiał E. 1999, *Spoleczeństwo i organizacje*, Lublin
- Michalak J. 2006, *Rozwój zawodowy dyrektorów szkół a przywództwo i idea uczenia się przez całe życie*, [w:] J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Kraków
- McLaughlin W.M. 2006, *Miejsca i źródła uczenia się nauczycieli*, [w:] J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Kraków
- Schaeffer K. 2005, *Jak przeżyć szkołę?*, Gdańsk
- Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B. 2002, *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, Kraków
- Tarkowska E. 2009, *Źródła i konteksty socjologii życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Warszawa
- Zbróg Z., Zbróg P. 2010, *Kompetencje interpersonalne dyrektora w kontekście zarządzania szkołą*, [w:] K. Czerwiński, J. Mika, R. Uździecki, *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji. Kontekst, struktura, środowisko*, Toruń

Magdalena Lubińska-Bogacka

Aspiracje dzieci z rodzin bezrobotnych w zakresie planów edukacyjnych

Zmiany, jakie dokonały się w ostatnich latach w naszym kraju (zwłaszcza społeczno-gospodarcze), zagrażają prawidłowemu funkcjonowaniu niektórych polskich rodzin – szczególnie tych, których podstawą egzystencji są dochody z tytułu zatrudnienia ich jedyne żywciele. Jednym z czynników, który spowodował, że rodziny stały się dysfunkcjonalne, jest bezrobocie. „Złudzeniem byłoby dostrzeganie jego skutków w odniesieniu tylko do samych bezrobotnych, gdyż brak pracy narusza także podstawy egzystencji ich rodzin, dezorganizuje warunki życia, wpływa na szanse rozwoju i wychowania dzieci” (Szymański 2002, s. 5). Według M.J. Szymańskiego warunki dzieci mających bezrobotnych rodziców są zdecydowanie gorsze niż ich rówieśników z pozostałych rodzin (tamże, s. 6). W warunkach powstających napięć na tle trudności materialnych funkcja socjalizacyjna rodziny podlega silnym deformującym ograniczeniom. Zubożenie prowadzi do umacniania się postaw homocentrycznych. Nie bez wpływu na te tendencje jest popularyzowanie w mass mediach ludzi sukcesu, bogatych i przedsiębiorczych – z równoczesnym minimalizowaniem zewnętrznych uwarunkowań ubóstwa. Sytuacja materialna i społeczna naznaczona stygmatem niższości nie może pozostawać bez wpływu na przekazywane młodemu pokoleniu systemu wartości oraz normy postępowania. Uzyskiwana w rodzinie wiedza o świecie i kraju będzie oceniana przez pryzmat własnej sytuacji i powiększających się nierówności społecznych, potęgując wzrost niezadowoloności społecznej. Emocjonalno-ekspresyjna funkcja – tak istotna dla spójności i trwałości rodziny – to niezwykle wrażliwa i skomplikowana sfera interakcji między małżonkami, rodzicami i dziećmi oraz kontaktów z szerszym środowiskiem rodzinnym i społecznym (Graniewska 1999, s. 52).

Zwiększone opłaty za usługi placówek opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych zmuszają do rezygnacji z nich i szukania form zastępczych. Opiekę nad dzieckiem przejmuje bezrobotny rodzic, co redukuje jego aktywność w poszukiwaniu pracy oraz ogranicza kontakty dziecka ze środowiskiem rówieśniczym. Dziecko pozbawione jest również działań stymulujących rozwój intelektualny, zwłaszcza w rodzinach, w których wychowanie pozbawione jest elementów edukacyjnych. Obserwuje się również obniżenie aspiracji edukacyjnych dzieci, gdy tymczasem pełna szkoła ogólnokształcąca stwarza większe szanse zdobycia zatrudnienia (Głogosz 1994, s. 22).

Na skutek dysfunkcjonalności materialno-bytowej wielu polskich rodzin, zwłaszcza wielodzietnych, niepełnych, bezrobotnych, bezdomnych, żyjących w bardzo trudnych warunkach mieszkaniowych, sytuacja życiowa dziecka w tych rodzinach powinna budzić uzasadnioną niepokój społeczny. „Rysuje się” obraz dziecka: zaniedbanego, biednego, niedożywionego, głodującego, bezdomnego, żyjącego w ubóstwie, pozbawionego podstawowych, elementarnych warunków do nauki, odpoczynku, rekreacji (Głogosz 1994, s. 22, 23).

W niniejszym artykule chcę przedstawić wyniki badań, które prowadziłam wśród rodzin bezrobotnych w Krakowie.

- Ogółem przebadane zostały 432 rodziny bezrobotne, w tym:
- 171 rodzin pełnych, w których obydwój rodziców nie miało pracy i tworzyli w tych analizach grupę badawczą A,
 - 125 rodzin niepełnych, w których jedyny żywiciel nie pracował – grupa badawcza B,
 - 136 rodzin pełnych, w których jeden z rodziców nie pracował, natomiast drugi był aktywny zawodowo – grupa badawcza C.

Przejdźmy obecnie do omówienia zależności między środowiskiem wychowawczym, jakim jest rodzina, a aspiracjami szkolnymi wychowanków, konkretnie wpływu wykształcenia rodziców bezrobotnych na aspiracje swoich dzieci. Jak obrazuje tabela 1, istnieje duża zależność między poziomem aspiracji rodziców a ich wykształceniem.

Rodzice z wykształceniem wyższym (pełnym lub niepełnym) pragną, aby ich dzieci zdobyły wykształcenie wyższe lub niepełne wyższe (6,9%). O podobnym wykształceniu myślą rodzice z wykształceniem średnim (50,0%). Tylko 0,9% rodziców ze średnim wykształceniem chce wykształcenia średniego dla swojego dziecka. Wszyscy rodzice, którzy ukończyli szkołę zawodową, dla swoich dzieci wybierali prawie zawsze wykształcenie wyższe niż sami osiągnęli. Podobnie było z rodzicami, którzy mieli wykształcenie podstawowe i niepełne podstawowe; nikt z nich nie wybrał wykształcenia podstawowego dla dziecka. Wszyscy jednak rodzice z wykształceniem podstawowym, zawodowym, a nawet średnim wyrażali życzenie, aby ich dzieci ukończyły szkołę, dającą w miarę możliwości w krótkim czasie jakiś zawód.

Podsumowując należy stwierdzić, że we wszystkich typach rodzin istnieje związek między wykształceniem rodziców a aspiracjami dotyczącymi wykształcenia u dzieci, i tak: rodzina typu A: $\chi^2 = 201,8286$; $p < 0,001$; rodzina typu B: $\chi^2 = 81,6214$; $p < 0,001$; rodzina typu C: $\chi^2 = 68,9864$; $p < 0,001$. Związek ten jest najsilniejszy w rodzinie typu A (odpowiednio $v = 0,63$), następnie w rodzinie typu B ($v = 0,47$) i w rodzinie typu C ($v = 0,41$).

Z tabeli 1 wyraźnie wynika, że wykształcenie jest czynnikiem rzutującym na świadomość rodziców i ich odpowiedzialność za wychowanie. Im wyższy status formalnego wykształcenia, tym poczucie odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci i ich wykształcenie ujmowane jest niejako łącznie w kategoriach osobistych i obowiązku społecznego.

Wiąże się to ze świadomością psychopedagogiczną rodziców. Wyraża się ona między innymi w ich poglądach oraz motywacji dziecka do nauki. Objawia się znajomością zalet i wad własnego dziecka oraz umiejętnością czerpania informacji z różnych źródeł o sposobach, metodach i formach wychowawczych.

Świadomość psychopedagogiczna rodziców w znacznym stopniu rzutuje na wypełnianie przez nich funkcji wychowawczych w stosunku do swych dzieci.

Samo pojęcie świadomości psychopedagogicznej rodziców należy traktować jako zjawisko podlegające ewolucji, swoistym przemianom, których uwarunkowań należy szukać niewątpliwie w wyniesionej tradycji wychowawczej rodziny, w wiedzy, jaką dysponują rodzice, zwłaszcza z psychologii i pedagogiki. Wreszcie świadomość psychopedagogiczna zdeterminowana jest indywidualnym wycuciem, czy wręcz intuicją rodziców, a także obserwacją doświadczeń rodzicielskich innych osób. Ponadto kształtuje się ona poprzez fachowe poradnictwo pedagogiczne (Tchorzewski 1990, s. 92–93).

Tabela 1. Poziom wykształcenia rodziców a aspiracje wykształcenia dzieci w różnych typach rodzin bezrobotnych

Rodziny typu A (N = 171)												
Wykształcenie rodziców	N	Wyższe, licencjat		Pomaturalne, policealne		Średnie ogólnokształcące		Zawodowe		Testy statystyczne		
		n	%	n	%	n	%	n	%			
Wyższe lub policealne	4	4	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 201,828$ df = 12 p < 0,001 v = 0,63		
Średnie	3	3	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0			
Zasadnicze zawodowe	49	0	0,0	4	8,2	36	73,5	9	18,4			
Podstawowe	99	2	2,0	6	6,1	12	12,1	79	79,8			
Niepełne podstawowe	16	0	0,0	4	25,0	3	18,8	9	56,3			
Rodziny typu B (N = 125)												
Wykształcenie rodziców	N	Wyższe, licencjat		Pomaturalne, policealne		Średnie ogólnokształcące		Zawodowe		Testy statystyczne		
		n	%	n	%	n	%	n	%			
Wyższe lub policealne	9	7	77,8	2	22,2	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 81,6214$ df = 12 p < 0,001 v = 0,47		
Średnie	11	8	72,7	3	27,3	0	0,0	0	0,0			
Zasadnicze zawodowe	55	4	7,3	6	10,9	6	10,9	39	70,9			
Podstawowe	39	0	0,0	9	23,1	6	15,4	24	61,5			
Niepełne podstawowe	11	0	0,0	2	18,2	4	36,4	5	45,5			
Rodziny typu C (N = 136)												
Wykształcenie rodziców	N	Wyższe, licencjat		Pomaturalne, policealne		Średnie ogólnokształcące		Zawodowe		Testy statystyczne		
		n	%	n	%	n	%	n	%			
Wyższe lub policealne	11	7	63,6	4	36,4	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 68,9864$ df = 12 p < 0,001 v = 0,41		
Średnie	12	5	41,7	3	25,0	4	33,3	0	0,0			
Zasadnicze zawodowe	85	2	2,4	11	12,9	31	36,5	41	48,2			
Podstawowe	27	1	3,7	5	18,5	14	51,9	7	25,9			
Niepełne podstawowe	1	0	0,0	0	0,0	1	100	0	0,0			

W wywiadzie rodzinnym spytałam rodziców o wymienienie źródeł inspiracji wychowawczej. Wypowiedzi wskazują (tabela 2), że rodzice różnią się istotnie pod względem wyboru źródeł, inspirujących wychowanie dzieci. Poziom istotności tych różnic pomiędzy typami rodzin był statystycznie istotny i wynosił $p < 0,001$, a $\chi^2 = 44,4137$.

Najczęściej rodzice wskazywali, że ich źródłem inspiracji w wychowaniu swych dzieci jest tradycja rodzinna wyniesiona z domu. W ten sposób odpowiedzieli rodzice z rodzin typu A w 33,9%, typu B w 48,8% i typu C w 28,7%. Jednym z najbardziej znaczących źródeł inspiracji wychowawczej jest intuicja. Źródło to wybrało 40,4% rodzin typu A, 32,0% rodzin typu B i 22,1% rodzin typu C. Ważne miejsce w zdobywaniu wiedzy pedagogicznej zajmują również pogramy radiowe i telewizyjne, które także wpływają na wychowanie: w rodzinie A w 14,6%, w rodzinie B w 10,4% a w rodzinie C w 20,6%.

Tabela 2. Źródła, z których najczęściej rodzice czerpią wiedzę o sposobach, czynnościach, postępowaniach i metodach wychowawczych

Źródło inspiracji wychowawczej	Rodziny typu A (N = 171)		Rodziny typu B (N = 125)		Rodziny typu C (N = 136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tradycja rodzinna	58	33,9	61	48,8	39	28,7	$\chi^2 = 44,4137$ $df = 10$ $p < 0,001$ $v = 0,23$
Intuicja	69	40,4	40	32,0	30	22,1	
Programy telewizyjne i radiowe	25	14,6	13	10,4	28	20,6	
Poradnictwo specjalistyczne	12	7,0	4	3,2	27	19,9	
Gazety	7	4,1	6	4,8	11	8,1	
Wiedza pedagogiczna	0	0,0	1	0,8	1	0,7	

Najrzadziej rodzice szukają inspiracji wychowawczych w takich źródłach, jak: prelekcje na tematy wychowawcze, gazety i książki o tematyce psychologiczno-pedagogicznej oraz w innych formach przekazu (brozury, plakaty itp.) mówiących o wychowaniu młodego pokolenia, jego problemach i sposobie ich przewyżczenia.

Wychowanie i rozwój dziecka w rodzinie należy do moralnych, a także prawnych obowiązków i powinności rodziców. Rodzice w swoich wypowiedziach jednak uznają, że:

- „wychowanie należy tylko do nas”, „wychowuję tak, jak mnie rodzice wychowywali i wyrosłem na porządnego człowieka”,
- „wychowanie jest sprawą osobistą wszystkich rodziców, państwo nie powinno się mieszać do tego”.

Jak widać z wypowiedzi, rodzice traktują wychowanie jako coś bardzo osobistego, mało kiedy zdarza się wypowiedź, że wychowanie w rodzinie to sprawa ważna także dla całego społeczeństwa.

Rodzice są przeświadczeni o wyłączności swej roli wychowawcy, jednak wcześniejsze wyniki badań, dotyczące chociażby wpływu rodziny na wyniki w nauce dzieci, stawiają ich w negatywnym świetle.

Z aspiracjami oraz ze źródłami wychowawczymi łączą się także motywacje, którymi kierują się rodzice, zachęcając dziecko do nauki. Między typami rodzin bezrobotnych stwierdzono także istotną różnicę w motywacji dzieci do lepszego wykształcenia $\chi^2 = 63,7482$; $p < 0,001$. Wskaźniki statystyczne oraz analiza procentowa potwierdzają, że w zależności od typu rodziny rodzice w różny sposób motywują swe dzieci, aby dalej

się kształciły. Wyniki badań dotyczących motywacji dzieci do lepszej nauki zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Motywy zachęcania dzieci, aby dążyły do zdobycia lepszego wykształcenia

Motywy zachęcania dzieci do zdobywania lepszego wykształcenia	Rodziny typu A (N = 171)		Rodziny typu B (N = 125)		Rodziny typu C (N = 136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Wykształcenie zapewnia lepszą, bogatszą przyszłość	59	34,5	25	20,0	73	53,7	$\chi^2 = 63,7482$ $df=10$ $p<0,001$ $v = 0,27$
Wykształcenie gwarantuje wyższą pozycję społeczną	7	4,1	1	0,8	9	6,6	
Wykształcenie umożliwia samodzielne poznawanie świata, roztrzymanie różnych problemów	3	1,8	1	0,8	4	2,9	
Wykształcenie zapewnia prestiż i uznanie społeczne	15	8,8	2	1,6	1	0,7	
Nauka jest obowiązkowa	79	46,2	87	69,6	42	30,9	
Nie trzeba zachęcać do nauki, dziecko jest pilne	8	4,7	9	7,2	7	5,2	

Analizując poszczególne odpowiedzi można dostrzec podobieństwo w wypowiedziach rodziców z rodzin bezrobotnych typu A i typu B. Dla rodziców największą motywacją do kształcenia dzieci jest obowiązkowa nauka w szkole; odpowiednio: typ rodziny A – 46,2%, typ rodziny B – 69,6%. Natomiast motywacją, stawianą na pierwszym miejscu, dla rodziców z rodzin typu C jest to, że wykształcenie zapewni dzieciom lepszą i bogatszą przyszłość. Opowiedziało się za tym wyborem 53,7% rodziców. Uderza natomiast bardzo rzadki wybór odpowiedzi, iż wykształcenie zapewnia prestiż i uznanie społeczne. Najprawdopodobniej dla tych badanych rodzin nie było to oczywiste. Budzi niepokój, że ludzie młodzi dalsze zdobywanie wykształcenia będą uzasadniali jedynie chęcią osiągnięcia lepszego i bogatszego życia. A więc, jak wynika z danych, rodzice najczęściej kierują się motywami społeczno-prawnymi, w następnej zaś kolejności – motywami ekonomicznymi.

Z przeprowadzonych badań wynika pewien trend, który wskazuje, że im niższe wykształcenie posiadają rodzice, tym większa motywacja dzieci do dalszej nauki. Skierowany jest on na podkreślanie ekonomicznych walorów związanych z posiadanym wyższym wykształceniem. Rodzice najczęściej stosują argumenty: „musisz się uczyć, bo będziesz dużo zarabiał”, „kupisz sobie mieszkanie i samochód”, „będziesz mógł jeździć po świecie”, „będzie Ci lepiej”, „zdobędziesz pracę”.

Na podstawie powyższych danych można przypuszczać, że wykształcenie traktowane jest jako czynnik wielorakich konsekwencji w przyszłym dorosłym życiu. Jego wartości nie neguje żadna rodzina, różnice tkwią w argumentacji i motywacji. Motywy te łączą się często z doświadczeniami życiowymi rodziców i ukierunkowują aspiracje rodziców wobec dziecka.

Z motywacją i aspiracjami wiąże się także podejście dziecka do nauki. Na temat stopnia zainteresowania nauką u dzieci bezrobotnych wypowiadali się nauczyciele (tabela 4).

Tabela 4. Podejście dziecka do nauki w opinii nauczyciela

Stopień zainteresowania nauką dzieci	Rodziny typu A (N = 171)		Rodziny typu B (N = 125)		Rodziny typu C (N = 136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Bardzo zainteresowane nauką	4	2,3	7	5,6	11	8,1	$\chi^2 = 28,3661$ df = 6 p < 0,001 v = 0,18
Zainteresowane normalnie	27	15,8	31	24,8	49	36,0	
Leniwe	88	51,5	44	35,2	44	32,4	
Zupełnie obojętne	52	30,4	43	34,4	32	23,5	

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że dzieci z badanych rodzin nie przejawiają zbyt-niego zainteresowania nauką. Właściwie tylko znikoma liczba dzieci chce się uczyć. W całej badanej populacji takich dzieci jest tylko 5,0%. Zainteresowanie zwyczajne wykazuje 24,7% badanych uczniów. Niepokojącym zjawiskiem jest stosunkowo duży, bo aż 40,7% udział uczniów postrzeganych jako „leniwych”. Negatywne odczucia budzi również fakt, iż wielka grupa uczniów nie traktuje nauki poważnie. Jest im obojętne, jakie zdobędą wykształcenie, nie obchodzi ich również późniejsza przyszłość. Takich uczniów jest 29,39%. Na pewno dużą winę za ten stan rzeczy ponoszą rodzice, którzy mało motywują dziecko do nauki. Niewielki wkład w tym zakresie wnosi również szkoła, na której także spoczywa obowiązek zachęcania dzieci do dalszego kształcenia, ogromne zadania w tym zakresie spoczywają na pedagogach szkolnych i wychowawcach klasy. Szczególna pomoc powinna być kierowana do tych uczniów i ich rodziców, którzy nie umieją sobie sami poradzić z trudnościami.

I jeszcze jedna ważna rzecz mająca wpływ na dalsze wychowanie i wykształcenie dzieci – świadomość zalet i wad własnego dziecka. Z reguły rodzice skłonni są wskazywać zalety dziecka, aby w ten sposób dowartościować samych siebie. Świadczy o tym wymienianie przez rodziców większej ilości postrzeganych zalet niż wad dziecka.

Po uporządkowaniu zgromadzonego materiału empirycznego, dotyczącego postrzegania własnego dziecka, uzyskane dane zestawiałam w tabeli, grupując szczegółowe cechy w pewne wspólne rodzaje (tabela 5).

Tabela 5. Zalety i wady swojego dziecka w oczach rodziców

Wypowiedzi rodziców bezrobotnych na temat zalet i wad swoich dzieci			
Zalety		Wady	
Charakterologiczne (opiekuńczość, życzliwość, solidarność, troskliwość, skromność łagodne usposobienie)	25,73	Obyczajowe (brak poszanowania norm form grzecznościowych, nieuznawanie żadnych autorytetów)	7,00
Osobowościowe (odpowiedzialność, serdeczność, wytrwałość, odwaga, sumienność, pilność, ciekawość, wyrozumiałość)	22,3	Osobowościowe (nadpobudliwość, egoizm, brak konsekwencji, brak wiary we własne siły)	13,52
Spoleczno-moralne (sprawiedliwość, prawdomówność, stanowczość, obowiązkowość)	36,7	Kłamstwo, nieposłuszeństwo, złe towarzystwo, alkoholizm, nikotynizm	17,1
Brak	15,27	Brak	62,38

Jak wynika z tabeli 5, badani rodzice chętniej wymieniają zalety, aniżeli wady postrzegane u dzieci. Odpowiedzi rodziców prawie się nie różniły, dlatego też analiza statystyczna dotycząca skorelowania wypowiedzi z różnych typów rodzin nie była konieczna. Najczęściej rodzice wybierali zalety dotyczące cech społeczno-moralnych (36,7%); w drugiej kolejności wybierano cechy charakterologiczne (25,73%), a na trzecim miejscu rodzice wskazywali przymioty osobowościowe (22,3%).

W wypowiedziach rodziców można dostrzec, że wymieniane zalety i wady, postrzegane u własnego dziecka świadczą o lepszej lub gorszej znajomości mechanizmów rozwojowych całej, złożonej osobowości dziecka, jak i mechanizmów przystosowania dziecka do życia społecznego.

Podsumowując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że analiza zebranego materiału empirycznego ukazuje zróżnicowanie poziomu świadomości psychopedagogicznej rodziców w zależności od wykształcenia, a także od środowiska, w którym żyją i przebywają na co dzień. Na świadomość rodziców wpływa także sytuacja ekonomiczna. Rodziny te, najczęściej żyjące w ubóstwie, „z dnia na dzień”, inaczej postrzegają świat. Sprawy dotyczące wychowania dzieci pozostają na dalszym planie. Potrzeby pierwszego rzędu, takie jak wyżywienie, zapewnienie mieszkania, ubrania, a więc wypełnianie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, stanowi dla tych rodzin najistotniejszą kwestię.

Opieka nad nauką szkolną dziecka może mieć różne formy. Oprócz stałej pomocy w wyjaśnianiu problemów, przy pozostawieniu dziecku samodzielności w ich rozwiązywaniu, można stosować sprawdzanie zadań, odpytywanie wyuczonych zadań pamięciowych, przeprowadzanie korekty i kontroli wypracowań. Jednak najważniejsze jest stałe zainteresowanie pracami dziecka, wdrażanie do samodzielności, systematyczne zaopatrywanie w potrzebne przybory, książki, encyklopedie, słowniki itp. Autorzy licznych opracowań dotyczących niepowodzeń wychowawczych i szkolnych dziecka stwierdzają, że najgroźniejsze dla efektywności jego pracy szkolnej są takie środowiska rodzinne, które nauką dziecka nie interesują się w ogóle. A przecież do podstawowych funkcji wychowawczych rodziny należy:

- troska, aby dziecko kształciło się w szkole (dbanie o systematyczną frekwencję dziecka),
- bieżąca informacja o postępach w nauce,
- współdziałanie ze szkołą w sprawach wychowawczych, w tym w organizowaniu pomocy dzieciom (Kelnn 1974, s. 74).

Rodzice od momentu rozpoczęcia nauki przez dziecko powinni przywiązywać wagę do systematycznego i funkcjonalnego uczęszczania dziecka na zajęcia w szkole.

Rodzice jednak w różnym stopniu interesują się nauką dziecka i nie wywierają nacisku na dziecko, aby jego osiągnięcia szkolne były dostatecznie wysokie. Wiąże się to pewnie z wykształceniem rodziców.

Analizując wypowiedzi nauczycieli dotyczące wpływu domu rodzinnego na wyniki dziecka w nauce (tabela 6), dowiadujemy się, że w różnych typach rodzin bezrobotnych jest on inny ($\chi^2 = 116,6903$; $p < 0,001$).

W największym stopniu zainteresowanie swoimi dziećmi i jego szkolnymi problemami przejawiają rodziny typu C (28,7%), dwie pozostałe grupy A i B – interesują się nauką szkolną dzieci w stopniu przeciętnym i niewielkim (odpowiednio rodziny typu A – 63,2% i typu B – 84,8%). Niepokojące jest, że w rodzinie typu A aż 36,8% rodziców w żaden sposób nie wpływa na osiągnięcia szkolne swoich dzieci.

Tabela 6. Wpływ domu rodzinnego na wyniki dziecka w nauce

Wpływ	Rodziny typu A (N=171)		Rodziny typu B (N=125)		Rodziny typu C (N=136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Znaczny	0	0,0	5	4,0	39	28,7	$\chi^2 = 116,6903$ df = 6 p < 0,001 v = 0,37
Przeciętny	49	28,7	39	31,2	47	34,6	
Niewielki	59	34,5	67	53,6	21	15,4	
Żaden	63	36,8	14	11,2	29	21,3	

Podobnie sytuacja przedstawia się, jeżeli chodzi o kontakty rodziców ze szkołą. Przeprowadzona analiza porównawcza pod kątem częstotliwości kontaktów ze szkołą badanych rodzin wskazuje na istnienie statystycznie istotnych różnic w podejściu do tego zagadnienia w różnych typach rodzin ($\chi^2 = 120,8194$; $p < 0,001$). Kontakty ze szkołą oraz zainteresowanie się nauką dziecka przekłada się na bardzo dobre i dobre wyniki w nauce. Rodzice, których dzieci osiągnęły dobre wyniki, z reguły samorzutnie dbają o kontakty z nauczycielami. I tak: 28% rodziców z rodzin typu C systematycznie odwiedzało szkołę. Najmniej takich kontaktów przejawiali rodzice typu A – 48,5% rodziców bardzo rzadko odwiedzało nauczycieli, a całkowity brak kontaktów przejawiało aż 20,5% rodziców z tego typu rodzin (tabela 7).

Tabela 7. Kontakt rodziców ze szkołą (uczęszczanie na zebrania)

Częstość kontaktów rodziców ze szkołą	Rodziny typu A (N = 171)		Rodziny typu B (N = 125)		Rodziny typu C (N = 136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Bardzo częste	3	1,8	9	7,2	39	28,7	$\chi^2 = 120,8194$ df = 8 P < 0,001 v = 0,37
Systematyczne	10	5,9	14	11,2	12	8,8	
Wystarczające	40	23,4	36	28,8	67	49,3	
Rzadkie	83	48,5	49	39,2	14	10,3	
Brak kontaktów	35	20,5	17	13,6	4	2,9	

Na pytanie skierowane do rodziców, dlaczego tak rzadko dowiadują się o losy swego dziecka – padały odpowiedzi: „głównie brak czasu”, „nie wiedzieli, że są spotkania dla rodziców”, „nigdy nie byli w szkole, a dziecko zawsze przechodzi z klasy do klasy”, „nie mają w co się ubrać na wywiadówkę” itd.

Ogólnie należy stwierdzić, że warunki do nauki w domu, jak i zainteresowanie rodziców nauką szkolną dzieci były uwarunkowane stosunkiem rodziców do nauki w ogóle. Rodzice pytani o deklarowaną przyczynę zainteresowań pracą szkolną swojego dziecka różnili się w sposobie myślenia istotnie statystycznie ($\chi^2 = 24,0109$; $p < 0,001$) (tabela 8).

Tabela 8. Zainteresowanie rodziców pracą szkolną dzieci

Przyczyny zainteresowań pracą szkolną dzieci	Rodziny typu A (N = 171)		Rodziny typu B (N = 125)		Rodziny typu C (N = 136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Inni rodzice to robią	35	20,5	27	21,6	29	21,3	$\chi^2 = 24,0109$ df = 6 p < 0,001 v = 0,17
To mój obowiązek	39	22,8	32	25,6	32	23,5	
Czuję taką potrzebę	27	15,8	36	28,8	47	34,6	
Nie wiem, dlaczego to robię	70	40,9	30	24,0	28	20,6	

Wielu rodziców wskazywało, że interesują się dzieckiem, bo inni też to robią. W ten sposób odpowiedziało: w rodzinie typu A – 20,5%, w rodzinie typu B – 21,6%, a w rodzinie typu C – 21,3% rodziców. Godne podkreślenia są odpowiedzi w rodzinie typu C, gdzie 34,6% rodziców czuje potrzebę kontaktowania się i interesowania się nauką szkolną swojego dziecka. Odpowiedzi typu: „nie wiem, dlaczego to robię”, świadczą, według mnie, o małej wiedzy rodziców na temat wypełniania swych zadań w zakresie funkcji wychowawczej, a także o niewielkiej więzi i zainteresowaniu się swoimi dziećmi. Jest to podwójnie niepokojące zjawisko, gdyż dzieci z rodzin bezrobotnych, które nie są w centrum zainteresowania rodziców, nie czują potrzeby kształcenia się, nie czując zachęty żadnej ze stron. Często dzieci rodziców z wykształceniem niepełnym podstawowym i podstawowym nie mają większych osiągnięć w nauce, co przynosi, zwłaszcza dla środowisk objętych bezrobociem, ogromną stratę, gdyż w tych środowiskach, często dotkniętych ubóstwem, szerzy się dziedziczne bezrobocie.

Brak zainteresowania nauką swoich dzieci i ogólna atmosfera domowa wpływają na niepowodzenia szkolne dziecka. Spośród różnych przyczyn niepowodzeń rodzice wskazywali następujące: lenistwo i niechęć do nauki, brak zdolności, brak pomocy w nauce, zły wpływ kolegów, słabe zdrowie dziecka oraz niechętny stosunek nauczycieli do dziecka (tabela 9).

Tabela 9. Przyczyny niepowodzeń szkolnych dzieci wg opinii ich rodziców

Przyczyna	Rodziny typu A (N = 171)		Rodziny typu B (N = 125)		Rodziny typu C (N = 136)		χ^2	df	p	v
	n	%	n	%	n	%				
Lenistwo, niechęć do nauki	78	45,6	50	40,0	62	45,6	1,1318	2	p=0,5679	
Brak pomocy w nauce	52	30,4	40	32,0	13	9,6	23,5607	2	p<0,001	0,23
Słabe zdrowie dziecka	41	24,0	44	35,2	37	27,2	4,5935	2	p=0,1006	
Niechętny stosunek nauczycieli do dziecka	38	22,2	52	41,6	61	44,9	20,4813	2	p<0,001	0,22
Zły wpływ kolegów	34	19,9	21	16,8	40	29,4	6,7721	2	p=0,0339	0,13
Brak zdolności	13	7,6	42	33,6	38	27,9	33,7241	2	p<0,001	0,28
Nie znam przyczyn	13	7,6	10	8,0	12	8,8	0,1542	2	p=0,9258	

Z zamieszczonych w tabeli danych wynika, że 44,0% rodziców przyczyn niepowodzeń szkolnych swoich dzieci upatrywało przede wszystkim w lenistwie, w niechętnym stosunku nauczycieli do dziecka. W dalszej kolejności na niepowodzenia szkolne wpływa słabe zdrowie dziecka (28,2% odpowiedzi), a dopiero na czwartym miejscu rodzice widzą brak pomocy dla dziecka w nauce (24,3%). Jako przyczyny kłopotów swoich dzieci rodzice wymieniali też: brak zdolności (21,5%) i zły wpływ kolegów (22,0%). Niepokojący był też fakt, że 8,1% rodziców nie dostrzegało żadnych przyczyn niepowodzeń swojego dziecka. Sądzić więc można, iż w ogóle nie interesowali się dziećmi, chociaż jest to czynnik mobilizujący dziecko do nauki.

W badaniach wykazano, że bezrobocie wpływa na postawy społeczne dzieci i ich rodziców. Dzieci, a także ich rodzice, w bardzo małym stopniu biorą udział w życiu społecznym. Rozwija się u tej części badanej populacji dzieci i młodzieży poczucie niskiej wartości, brak akceptacji samego siebie. Bezrobocie rodziców osłabia w dzieciach poczucie wartości pracy, utrudnia kształtowanie właściwych postaw, zachowań, własnej aktywności oraz osłabia u dzieci ogólnie uznawane wartości rzeczywiste. Dzieci te, już na starcie w szkole przegrywają z rówieśnikami, i później, ze względu na swoje warunki, mają ograniczony dostęp do dóbr kultury, zajęć pozalekcyjnych czy dodatkowych lekcji; odczuwają brak perspektyw na lepszą przyszłość, co może być powodem dziedziczenia przez następne pokolenia bezrobocia. W rodzinach bezrobotnych głęboki stopień ubóstwa uniemożliwia finansowanie przez rodzinę wykształcenia ich dzieci. Przez to aspiracje edukacyjne dzieci i ich rodziców muszą pozostać jedynie w dziedzinie marzeń. Ujmując to w kategoriach bardziej ogólnych, należałoby stwierdzić, że bezrobocie wyklucza rodzinę z finansowania rozwoju kapitału ludzkiego.

LITERATURA

- Głogosz D. 1994, *Co zagraża prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny*, „Problemy Rodziny”, nr 2
Graniewska D. 1999, *Kapitał ludzki jako cel polityki społecznej*, Warszawa
Keln A. 1974, *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, Warszawa
Szymański M.J. 2002, *Kryzys i zmiana*, Kraków
Tchorzewski A.M. 1990, *Funkcje edukacyjne rodziny*, Bydgoszcz

„Eurosieroctwo” jako piętno społeczne – zapowiedź raportu¹

Wstęp

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań koncentrują się wokół problematyki stygmatyzacji i stereotypizacji „eurosierot”, tj. grupy dzieci pozbawionych właściwej opieki ze strony rodziców okresowo pracujących poza granicami Polski w wybranym kraju europejskim. Zdaniem badaczy, wskazane procesy mają uniwersalny charakter, ponieważ ludzie ujawniają silną tendencję do kategoryzowania świata fizycznego i społecznego (Fiske, Taylor 2008, Nelson 2003, Moskowitz 2009). Konieczność redukcji złożoności świata oraz liczby docierających informacji sprawia, że funkcjonowanie poznawcze człowieka jest opisywane za pomocą metafory skąpca poznawczego (Fiske, Taylor 2008).

Niektóre kategorie percepcyjne są uruchamiane automatycznie (np. płeć, wiek, pochodzenie rasowe/etniczne). Ich aktywizacja wpływa na procesy odbioru, interpretacji, oceny, zapamiętywania oraz wydobywania z pamięci informacji na temat spostrzeganego obiektu. Prócz tego kategorie te wpływają na znak reakcji afektywnej (emocja pozytywna vs negatywna) oraz behawioralnej (faworyzowanie vs defaworyzowanie) wobec spostrzeganego obiektu, np. „eurosieroty” (Nelson 2003, Wojciszke 2011). Wymienione procesy (poznawcze, afektywne i behawioralne, a w ich ramach odpowiednio: proces stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji) mogą być aktywizowane przez kategorie lingwistyczne (terminy), np. debil, pedał, sierota, oraz w założeniu „eurosierota”/„eurosieroctwo” (Maass, Arcuri 1999). Procesy te zachodzą w podstawowych dla rozwoju człowieka grupach społecznych, tj. rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej oraz środowisku intrapsychoznym dziecka (schematy ja i poczucie własnej wartości), wpływających na jakość procesu opieki, socjalizacji i edukacji dziecka (Trusz, w druku, Trusz, Kwiecieńska 2012).

Wskazana problematyka wydaje się bardzo interesującym przedmiotem badań z co najmniej trzech powodów: (1) skali zjawiska „eurosieroctwa” (w zależności od przyjętych kryteriów definicyjnych liczba „eurosierot” waha się od 3 tys. – w przypadku braku kontaktu dziecka z obojgiem rodziców przez okres co najmniej 1 roku – do 1 mln 648 tys. – w przypadku dzieci doświadczających rozłąki z rodzicem/rodzicami, niezależnie od jej długości i kosztów społeczno-emocjonalnych (Walczak 2008a,b, Kozak 2010, Eurosieroctwo 2008); (2) znaczenia procesów stereotypizacji i stygmatyzacji dla jakości rozwoju tej grupy dzieci (Brzezińska, Matejczuk 2011); (3) względnej nowości zjawiska „eurosieroctwa”, analizowanego w ramach bardziej ogólnych tendencji i przemian, charakterystycznych dla społeczeństwa postindustrialnego, zwłaszcza mobilności, zmiany wzorców osobowych i indywidualizacji (Bauman 2000, 2011, Bokszański 2007, Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak 2010).

¹ Pełny raport z badań dotyczących piętnującej funkcji terminu „eurosierota”, „eurosieroctwo” zainteresowany czytelnik odnajdzie w pracy S. Trusza i M. Kwiecień (w przygotowaniu).

Założenia teoretyczne

Dokonana w niniejszym artykule analiza piętnującej funkcji terminu „eurosierota”/„eurosieroctwo” opiera się na następujących przesłankach teoretycznych i empirycznych. Dzieci euromigrantów, początkowo w mediach, a następnie w literaturze popularnonaukowej i naukowej zaczęto określać mianem „eurosierot”, a zjawisko pozostawiania ich bez opieki – „eurosieroctwem” (Trusz, Kwiecińska 2012, Trusz, Kwiecień, w przygot.). Po drugie, konsekwentne wiązanie określonych terminów (w przypadku omawianych badań – „eurosierota”/„eurosieroctwo”) z negatywnymi zjawiskami społecznymi (np. rozpadem więzi rodzinnych), emocjonalnymi (np. beznadziejnością, bezradnością) i behawioralnymi (np. agresją, sięganiem po środki psychoaktywne, wagarami) sprawia, że nabierają one pejoratywnego zabarwienia (Jones 1991, Bukowski, Drogosz 2005, Moskowitz 2009).

Termin „eurosierota”/„eurosieroctwo”, choćby ze względu na rdzeń słowotwórczy „sierota”, funkcjonujący jako silnie i negatywnie naznaczająca kategoria lingwistyczna (Sajkowska 1999, Trusz, Kwiecińska 2012), może pełnić funkcję stygmatyzującej etykiety (Czykwin 2008). Korzystanie z negatywnych etykiet może u obserwatorów (opiekunów/rodziców, nauczycieli i rówieśników) uruchamiać automatyczne, tj. nieświadome, niekontrolowalne i błyskawiczne procesy poznawcze (tendencyjne, podporządkowane stereotypowi spostrzeganie, interpretowanie, zapamiętywanie i wydobywanie z pamięci danych), emocjonalne (uprzedzenia) i behawioralne (dyskryminowanie), wpływające na jakość relacji między dziećmi euromigrantów a ich partnerami interakcji (Macrae, Stangor, Hewstone 1999, Nelson 2003, Heatherton i in. 2008).

Kluczowe z punktu widzenia dyskutowanej problematyki badawczej zagadnienie stygmatyzacji/stereotypizacji „eurosierot”, autorzy badań analizowali w świetle koncepcji: (1) piętna, autorstwa Ervinga Goffmana (Goffman 2007, Dovidio, Major, Crocker 2008); (2) determinizmu/relatywizmu językowego Edwarda Sapira i Benjamin Lee Whorfa (Sapir 1978, Whorf 2002, Kurcz 2000, Trusz, Kwiecień, w przygot.); oraz (3) społecznego konstruktywizmu Lee Jussima (1991, 1993, Trusz 2010).

Klasyczne ujęcie piętna społecznego

Według Goffmana, piętno to właściwość, która nabiera dyskredytującego charakteru. Cechę tę „można też określić mianem ułomności, wady lub upośledzenia” (Goffman 2007, s. 32). Analiza zawartości mediów pozwala przyjąć, że termin „eurosieroctwo”, w społecznym odbiorze, jest silnie dyskredytującym atrybutem – indywidualną skazą (w ujęciu Goffmana). „Eurosierota” to zazwyczaj dziecko smutne, zamyślane, skłonne do depresji, a nawet prób samobójczych. Na forach internetowych pedagogów i nauczycieli można odnaleźć dramatyczne opisy dzieci euromigrantów:

Pamiętam chłopca, który się powiesił. Był u Babci, tęsknił za rodzicami. W „mojej” wsi takich eurosierot zatrzesienie. Tzn. tych półsierot, chociaż czasami trafiają się te całkowite, wychowywane przez babcie.

Te dzieci zmieniają się w oczach [...]. Chodzą po korytarzach z głową zwieszoną w dół. Jak zbite psy. Potwornie tęsknią [...]. Ci kiedyś grzeczni najczęściej zaczynają sprawiać kłopoty wychowawcze. Małe dzieci sikają na lekcjach w majtki, starsi uczniowie, by zwrócić na siebie uwagę, wybijają okna (Szpunar 2008).

Współczesne ujęcie piętna społecznego

Zgodnie z modelem piętna, autorstwa Dovidio, Major i Crocker (2008), dyskredytująca cecha uruchamia procesy społeczno-psychologiczne, które angażują zarówno obserwatora, jak i piętnowany obiekt. Procesy te, zdaniem autorów, warto rozpatrywać pod kątem ich znaczenia dla tożsamości osobistej/grupowej partnerów interakcji oraz ich reakcji poznawczych, afektywnych i behawioralnych.

W ramach pierwszej z nich często analizowane są takie czynniki, jak: oczekiwania interpersonalne, sądy, oceny i przekonania społeczne (Jussim, Robustelli, Cain 2009, Trusz 2011). Z kolei reakcje emocjonalne dotyczą zjawiska rozlewania afektu po aktywowaniu określonych fragmentów sieci semantycznej (Murphy, Zajonc 1994, Ohme 2007, Jarymowicz 2008). Za przykład może tu służyć emocja współczucia i skojarzenia między pojęciami (węzłami sieci semantycznej): „eurosierota” → problemy emocjonalne i behawioralne → smutek → apatia vs emocja niechęci i skojarzenia: „eurosierota” → problemy emocjonalne i behawioralne → picie alkoholu → agresja/autoagresja. Reakcje behawioralne łączone są z dokonywanym przez obserwatorów wyborem strategii działania wobec osób piętnowanych, oporu osoby piętnowanej wobec praktyk dyskryminacyjnych itp. (Nelson 2003).

Hipoteza determinizmu/relatywizmu językowego

Hipoteza determinizmu językowego zakłada, że „struktura języka wyznacza percepcję i poznanie świata” (Kurcz 1995, s. 220). W tym świetle można założyć, że rzeczywistość społeczna nie istnieje lub nie jest dostrzegana, jeśli wcześniej nie zostanie przez ludzi odpowiednio nazwana, tj. zaetykietowana.

Terminy służące do opisu świata wpływają na procesy umysłowe poprzez dostarczanie gotowych schematów poznawczych (Kurcz 1995, Maass, Arcuri 1999, Rączaszek-Leonardi 2011). Etykiety, np. alkoholik, ułatwiają schematyczne przetwarzanie danych, ich wydobywanie z pamięci i uzupełnianie danymi wyprowadzanymi ze schematów (zjawisko generowania pseudodanych) (Olson, Roese, Zanna 1996, Wojciszke 2009).

Analogicznie, naznaczającą kategorią językową „eurosierota”/„eurosieroctwo” można analizować jako czynnik poprzedzający (tj. moderator), a tym samym wpływający na kierunek (walencję) procesu spostrzegania, interpretacji i oceny zachowań dzieci euro-migrantów. Komentując omówione wyżej prawidłowości, Moskowitz stwierdza: „język wpływa nie tylko na to, jak ludzie się komunikują, ale i na strukturę ich myśli. Język powoduje nawykowe i obligatoryjne zmiany w kategoriach tworzonych przez ludzi” (Moskowitz 2009, s. 156).

Koncepcja społecznego konstruktywizmu

Wyniki badań sugerują, że poznanie społeczne (*social cognition*) w większym stopniu kreuje rzeczywistość społeczną niż ją odzwierciedla (Fiske, Taylor 2008, Trusz 2011). Ponadto przekonania społeczne są często nietrafne i skłonne do samospełniania się (Jussim 1991, 1993, Darley, Fazio 1980). W tym świetle, otoczenie społeczne „eurosierot” pod wpływem informacji (media, kontakty *face to face* itd.) oraz perspektywy interpretacyjnej, tworzy na ich temat nietrafne oczekiwania, a następnie dąży do ich potwierdzenia. Opisane prawidłowości da się w satysfakcjonujący sposób opisywać i interpretować w świetle edukacyjnego samospełniającego się proroctwa (Trusz 2010, Jussim, Robustelli, Cain 2009).

W związku z tym po pewnym czasie dzieci euromigrantów w wyniku różnych procesów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, np. efektu zagrożenia stereotypem (Nelson 2003) oraz zróżnicowanego traktowania mogą ujawniać zachowania społeczne i osiągnięcia akademickie zgodne z pierwotnie fałszywymi wyobrażeniami na ich temat, np. zachowania dysocjalne, gdy rówieśnicy przyjmują, że dzieci euromigrantów nie potrafią nawiązywać życzliwych relacji interpersonalnych (Harris i in. 1992, Peters 1987).

Metoda badań

Procedura eksperymentalna

Badania eksperymentalne realizowano w ramach paradygmatu torowania (prymowania) nadprogowego, zgodnie ze schematem zaproponowanym przez Darleya i Gross (2000) oraz Trusza (2010). Badania realizowano za pomocą przygotowanej na użytek eksperymentu aplikacji komputerowej, w układzie ANOVA 3 (informacja o dziecku: etykieta „eurosierota”, kategoria opisowa „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” i brak specyficznej informacji o dziecku) \times 2 (płeć dziecka: dziewczynka i chłopiec) \times 2 (wiek dziecka: 9 i 12 lat). Program posiadał zatem 12 wersji, które odpowiadały 12 grupom porównawczym.

Badanych sadzano przy indywidualnych stanowiskach komputerowych, a następnie proszono o wypełnienie zadań eksperymentalnych. Każda z aplikacji składała się z dwóch części: (1) prezentacji danych na temat dziecka i (2) pytań na jego temat.

Prezentacja informacji. Uczestników informowano, że prezentowane im nagrania wideo i dokumenty na temat dziecka pochodzą z przeprowadzonej w kwietniu 2006 roku ewaluacji fikcyjnego Europejskiego Programu Edukacja i Rozwój (EPER). Następnie badanym prezentowano przygotowane wcześniej zestawy zadań, które rzekomo były wykorzystywane do oceny osiągnięć dziecka. Połowie badanych dostarczano zestawy przygotowane dla dziecka w wieku 9 lat, drugiej zaś – dla dziecka w wieku 12 lat.

Następnie badanym udostępniano fikcyjną opinię koordynatora EPER na temat okresowych wyników dziecka w projekcie. Zawierała ona właściwy dla danej grupy zestaw informacji o dziecku, tj. etykietę „eurosierota” (4 grupy eksperymentalne) lub „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” (kolejne 4 grupy eksperymentalne) oraz dane na temat wieku i płci ucznia. W pozostałych 4 grupach uczestnikom nie podawano informacji na temat sytuacji rodzinnej dziecka. Zgodnie ze wszystkimi opiniami, rozwój poznawczy dziecka mieścił się w normie. Moment prezentacji opinii ustalono w taki sposób, aby każda kolejna informacja o dziecku była analizowana w perspektywie danych zamieszczonych w opinii.

Po zapoznaniu się z opinią, badani oglądali nagranie z udziałem dziecka (dziewczynki lub chłopca w wieku 9 lub 12 lat) rozwiązującego szereg zadań logicznych. Po emisji filmu uczestnikom prezentowano spreparowane zadania, rzekomo rozwiązane przez dziecko podczas ewaluacji projektu EPER. Zadaniom przypisano punkty, na podstawie których nie można było w jednoznaczny sposób ocenić poziomu ich wykonania.

Pytania. W eksperymencie procesy poznawczo-afektywne oceniano pośrednio, kontrolując czas reakcji i odpowiedzi badanych na stawiane im pytania. Dotyczyły one tworzonego obrazu i oczekiwań na temat prezentowanego dziecka. Obraz kontrolowa-

no w wymiarach: (1) intelektualnym, (2) zadaniowym, (3) społeczno-emocjonalnym, (4) wyglądu zewnętrznego i (5) globalnym (uśredniona wartość pomiaru obrazu w specyficznych wymiarach), zaś oczekiwania – w wymiarach: (1) intelektualno-zadaniowym, (2) społecznym i (3) globalnym (uśredniona wartość pomiaru oczekiwań w specyficznych wymiarach).

Obraz dziecka oceniano na skali dyferencjału semantycznego, która zawierała 38 par przymiotników, wyodrębnionych na podstawie wcześniej przeprowadzonej analizy czynnikowej (Kwiecień, Trusz 2010) i analizy prac poświęconych „eurosieroctwu”. Oczekiwania w wymiarze funkcjonowania intelektualno-zadaniowego kontrolowano za pomocą 12 pytań, które dotyczyły osiągnięć dziecka w zadaniach rozwiązywanych przez nie podczas rzekomej ewaluacji programu EPER. Ponadto, za pomocą 8 twierdzeń analizowano prognozy badanych na temat zdolności poznawczych i społecznych dziecka w dorosłym życiu.

Uczestnicy eksperymentu

W eksperymencie uczestniczyło 120 osób (114 kobiet) – studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Średnia wieku osób badanych wyniosła $\bar{x} = 21,29$, a $SD=1,11$. Uczestników losowo przydzielono do 12 grup porównawczych – 8 eksperymentalnych i 4 kontrolnych – po 10 osób do każdej z grup. Badania prowadzono od października 2010 do maja 2011 roku na terenie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Problematyka badawcza

Postępowanie badawcze podporządkowano następującej problematyce badawczej:

1. W jakim stopniu etykieta: „eurosierota”, w porównaniu do kategorii opisowej: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” oraz braku specyficznej informacji o dziecku, wpływa na tworzony przez obserwatora obraz dziecka w wymiarze funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego, społeczno-emocjonalnego oraz wyglądu zewnętrznego.
2. W jakim zakresie aktywowanie etykiety: „eurosierota” wpływa na tworzone przez obserwatora oczekiwania dotyczące dzieci w wymiarze funkcjonowania intelektualno-zadaniowego i społecznego, w porównaniu do kategorii opisowej: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” oraz braku specyficznej informacji o dziecku.
3. W jakim stopniu etykieta: „eurosierota”, w porównaniu do kategorii opisowej: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą”, naznacza dziecko.
4. W jakim stopniu wiek oraz płeć dziecka modyfikują relacje zachodzące między informacją na temat jego sytuacji rodzinnej a tworzonym przez obserwatora obrazem i oczekiwaniami na jego temat w wyodrębnionych wymiarach.

Wyniki badań

Etykieta „eurosierota” vs neutralna kategoria opisowa a tworzony przez obserwatorów obraz dziecka euromigrantów

Analizy statystyczne, na podstawie których udzielono odpowiedzi na pierwszy z postawionych problemów badawczych, przeprowadzono w układzie MANOVA 3 (informacja o dziecku: etykieta, kategoria opisowa, brak informacji) x 2 (wiek: 9 lat i 12 lat) x 2 (płeć: dziewczynka i chłopiec) dla obrazu dziecka w wymiarze globalnym i poszczególnych składowych, tj. funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego, społeczno-emocjonalnego i wyglądu zewnętrznego.

Zaobserwowano istotny efekt główny dla czynnika wieku (lambda Wilksa (λ)=0,23 [F(4,105)=88,93; $p<0,001$] i płci [λ]=0,82 [F(4,105)=5,89; $p<0,001$] oraz, na granicy istotności, efekt interakcji wieku dziecka i informacji na jego temat [λ]=0,88; F(8,210)=1,75; $p<0,10$] oraz informacji i płci dziecka [λ]=0,87; F(8,210)=1,94; $p<0,10$]. Wpływ informacji o sytuacji rodzinnej dziecka na zmienne zależne ujmowane łącznie okazał się nieistotny, $\lambda=0,93$; F(8,210)=1,00; p n.i., aczkolwiek nie da się wykluczyć, że informacje te mogły znacząco oddziaływać na specyficzne wymiary obrazu dziecka. Rzeczywiście, seria jednowymiarowych analiz wariancji ujawniała interesujące interakcje między informacją o dziecku a jego wiekiem (funkcjonowanie intelektualne i społeczne, odpowiednio: F(2,108)=2,62; $p<0,10$ i F(2,108)=2,54; $p<0,10$) oraz płcią (wygląd zewnętrzny, F(2,108)=3,90; $p<0,05$).

W przypadku interakcji informacje x wiek dla funkcjonowania poznawczego okazało się, że „eurosierota” w starszym wieku był gorzej spostrzegany niż dziecko, wobec którego użyto kategorii opisowej lub nie podano informacji na temat sytuacji rodzinnej. Odwrotny wzorzec wyników uzyskano dla „eurosieroty” w młodszym wieku, ocenionego najlepiej. Dokładniejszy wgląd w opisywane relacje dała analiza kontrastów. Kategoria „eurosierota” znacząco oddziaływała na oceny funkcjonowania intelektualnego jedynie w przypadku dziecka starszego, F(2,108)=2,80; $p=0,06$. Najwyraźniejsze różnice dotyczące ocen funkcjonowania intelektualnego dziecka starszego pojawiły się między rzekomymi „eurosierotami” a dziećmi opisywanymi za pomocą neutralnej etykiety „dziecka rodziców okresowo przebywających poza granicami kraju” (odpowiednio: $\bar{x} = 5,02$ i $5,90$; $p<0,05$).

W ramach drugiej interakcji uzyskano odwrotny wzorzec rezultatów. Najgorzej pod względem funkcjonowania społeczno-emocjonalnego oceniono „eurosierotę w młodszym wieku”, a następnie dziecko z warunków kontrolnych i kategorii opisowej (odpowiednio: $\bar{x} = 4,69$; $\bar{x} = 5,06$; $\bar{x} = 4,97$; dla wszystkich porównań $p\leq 0,05$). Analiza efektów prostych ujawniła, że wpływ danych o sytuacji rodzinnej dziecka był znaczący wyłącznie u dziecka młodszego, F(2,108)=3,53; $p< 0,05$. Dziecko starsze, niezależnie od prezentowanych na jego temat informacji, zostało tak samo ocenione.

Analiza interakcji płeć x informacje na temat wyglądu zewnętrznego dziecka wykazała, że wpływ informacji o sytuacji rodzinnej dziecka był istotny wyłącznie w odniesieniu do dziewczynek, które zostały ocenione najgorzej przez osoby, u których aktywizowano etykietę „eurosierota”, F(2,108)=5,01; $p<0,01$ (odpowiednio: $\bar{x} = 4,07$; $\bar{x} = 4,37$; $\bar{x} = 4,92$ dla etykiety „eurosierota”, neutralnej kategorii opisowej i warunków kontrolnych, $p\leq 0,05$ dla wszystkich porównań międzygrupowych).

Etykieta „eurosierota” vs neutralna kategoria opisowa a tworzone przez obserwatorów oczekiwania interpersonalne na temat dzieci euromigrantów

Założenia wyrażone w drugim problemie badawczym weryfikowano na podstawie MANOVA w tym układzie czynnikowym dla oczekiwań dotyczących wyników dziecka w fikcyjnym programie EPER (funkcjonowanie intelektualno-zadaniowe), dorosłym życiu (funkcjonowanie intelektualno-zadaniowe i społeczne) i globalnych. Ujawnił się znaczący wpływ wieku, $\lambda=0,56$; $F(3,106)=27,14$, brak efektów głównych pozostałych czynników i ich interakcji ($F<1$), dla zmiennych zależnych ujmowanych łącznie.

Blizszy wgląd w oczekiwania globalne ujawnił istotny efekt interakcji czynnika wieku i informacji – znacząco niższe oczekiwania generowano wobec rzekomego „eurosieroty” w młodszym wieku niż dziecka w tym samym wieku, którego nie opisano za pomocą specyficznych informacji (odpowiednio: $\bar{x}=4,46$ i $\bar{x}=4,76$; $p\leq 0,05$).

ANOVA dla oczekiwań w wymiarze intelektualno-zadaniowym odnośnie do (1) wyników dziecka w programie EPER i (2) jego osiągnięć w dorosłym życiu ujawniła znaczący wpływ płci i wieku dziecka. Efekt informacji o sytuacji rodzinnej okazał się nieistotny, co oznacza, że badani tworzyli takie same oczekiwania na temat funkcjonowania poznawczo-zadaniowego dziecka niezależnie o tego, czy było ono „eurosierotą”, czy nie.

Odmienne wzorce wyników uzyskano dla oczekiwań dotyczących funkcjonowania społecznego dziecka. W analizowanym wymiarze zaobserwowano łagodny, negatywny wpływ etykiety „eurosierota” ($\bar{x}=4,07$) wobec kategorii opisowej ($\bar{x}=4,30$) i warunków kontrolnych ($\bar{x}=4,27$), $F(2,108)=1,92$; $p=0,15$.

Spoleczne piętno „eurosieroctwa”

Ocenę społecznego piętna „eurosieroctwa” oparto na założeniu, że wraz ze wzrostem piętnującego potencjału etykiety „eurosierota” średnie ocen obrazu i oczekiwania w wyodrębnionych wymiarach funkcjonowania dziecka powinny ulegać obniżeniu. Stąd też, jeżeli okaże się, że rzekomy „eurosierota” jest niżej oceniany w wyodrębnionych wymiarach obrazu i oczekiwań, w porównaniu do dziecka opisywanego za pomocą neutralnej kategorii językowej i warunków kontrolnych, to zgodnie z przyjętym założeniem będzie można uznać, iż etykieta „eurosierota” pełni funkcję negatywnego piętna.

Przeprowadzone porównania wykazały, że na 9 uwzględnionych wymiarów (5 dotyczących obrazu i 4 dotyczących oczekiwań) w sześciu wymiarach etykietie „eurosierota” odpowiadała najniższa średnia arytmetyczna. Wraz z przechodzeniem ku kategorii opisowej i warunkom kontrolnym wzrastała również wartość średnich arytmetycznych. W przypadku obrazu dziecka wymiary te dotyczyły funkcjonowania: (1) intelektualnego (odpowiednio: $\bar{x}=5,23$; $\bar{x}=5,53$; $\bar{x}=5,29$); (2) zadaniowego ($\bar{x}=4,33$; $\bar{x}=4,48$; $\bar{x}=4,54$), (3) społeczno-emocjonalnego ($\bar{x}=4,32$; $\bar{x}=4,47$; $\bar{x}=4,43$) i (4) wymiaru globalnego ($\bar{x}=4,34$; $\bar{x}=4,54$; $\bar{x}=4,55$). W odniesieniu do oczekiwań, funkcjonowania: (5) społecznego ($\bar{x}=4,08$; $\bar{x}=4,30$; $\bar{x}=4,28$) i (6) oczekiwań globalnych ($\bar{x}=4,24$; $\bar{x}=4,29$; $\bar{x}=4,41$).

Do uzyskanych wyników należy jednak podchodzić ostrożnie – choć wskazany trend okazał się wyraźny (na 9 dokonanych porównań 6 ujawniało wynik zgodny z założeniem), to jednak różnice między średnimi w grupach porównawczych były niewielkie.

Wiek i płeć dzieci euromigrantów a piętnujący charakter terminu „eurosierota”

Moderujące funkcje czynnika płci i wieku dziecka oceniono na podstawie serii analiz korelacji, tj. w pierwszym kroku szacowano relacje między informacją o dziecku a obrazem i oczekiwaniami na jego temat w ich wymiarach globalnych (scalających dane na temat kontrolowanych zmiennych), zaś w następnym, za pomocą korelacji cząstkowych ustalano, w jakim stopniu wyjściowa siła związku jest modyfikowana przez zmienną wiek i płeć dziecka. Wyjściową relację modyfikowały czynniki wieku i płci.

Związek między informacją o sytuacji rodzinnej dziecka a jego obrazem globalnym okazał się słaby, $r=0,06$. Po wprowadzeniu do relacji czynnika płci jej siła nie uległa zmianie, $sr=0,06$, co oznacza, że płeć nie była istotnym moderatorem relacji między informacją na temat dziecka a tworzonymi na jego temat wyobrażeniami. Następnie oceniono związek między obrazem dziecka a informacjami na jego temat, przy jednoczesnej kontroli zmiennej wiek. Korelacja cząstkowa między analizowanymi zmiennymi wyniosła $sr=0,12$, co oznacza, że siła związku między informacją a obrazem wzrosła dwukrotnie po uwzględnieniu czynnika wieku dziecka.

W przypadku relacji między informacją o dziecku a tworzonymi na jego temat oczekiwaniami moderujący wpływ czynnika płci okazał się nieistotny ($r=0,12$ i $sr=0,12$ po wprowadzeniu do relacji czynnika płeć), zaś w odniesieniu do czynnika wiek siła relacji wyjściowej ($r=0,12$) w niewielkim stopniu wzrosła ($sr=0,14$), nie na tyle jednak, by uznać tę zmianę za znaczącą.

Dyskusja wyników i wnioski

Uzyskane dane pozwalają przyjąć, że piętno „eurosieroctwa” nie ma uniwersalnego ani jednorodnego charakteru. Podczas analiz tego zjawiska warto zatem uwzględniać różne jego aspekty oraz współtowarzyszące mu czynniki. Ogólne założenie niniejszej pracy, zgodnie z którym termin „eurosieroctwo” jest kategorią silnie stygmatyzującą, a w konsekwencji generującą negatywne oceny i reakcje emocjonalne wobec dzieci euromigrantów, udało się w części potwierdzić.

Brak efektu głównego informacji o sytuacji rodzinnej dziecka, w tym etykiety „eurosierota”, można wyjaśnić brakiem wyraźnie ukształtowanego (w pełni wykrystalizowanego) schematu cechy „eurosieroctwa” (Fiske, Pavelchak 1993). Być może dla badanych studentów pedagogiki cecha ta pozbawiona była stereotypowych treści, prezentowanych w mediach lub literaturze popularnonaukowej. W tym świetle silniejszy efekt omawianej etykiety powinien pojawić się wśród nauczycieli praktyków, częściej kontaktujących się z omawianym zjawiskiem, np. w związku z ogólnopolskimi akcjami liczenia „eurosierot” (Szpuner 2008). Najwyraźniej etykieta „eurosierota” nie aktywizowała w tak dużym stopniu jak zakładano określonego fragmentu sieci semantycznej (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2008), co mogło spowodować, że uczestnicy eksperymentu nie formułowali pod adresem dziecka schematopodobnych ocen.

Jednym z ważniejszych warunków stosowania schematów poznawczych, jako podstawy sądów społecznych, jest ich stosowalność. Oceniany obiekt musi posiadać cechy pokrywające się z cechami prototypu. Jeżeli specyficzne właściwości partnera interakcji są sprzeczne z kategorią, wówczas ocena jest formułowana na podstawie oddolnej in-

tegracji danych, tj. indywidualnych właściwości obiektu spostrzegania. W analizowanym eksperymencie być może nie stworzono warunków skłaniających do korzystania ze schematu „eurosierota”. Materiał na temat dziecka, który dostarczano osobom badanym, mógł sugerować, że trafiło ono do programu EPER ze względu na wysokie zdolności poznawcze. Stąd też uczestnicy mogli nie dostrzegać w dziecku prototypowych cech, a przez to nie korzystać ze schematu „eurosierota”.

W eksperymentach realizowanych zgodnie z paradygmatem torowania stereotypowych kategorii (Darley, Gross 2000) obiekty spostrzegania zazwyczaj prezentowane są w wieloznaczny sposób, co ułatwia badanym interpretowanie zachowań i ocenę właściwości obserwowanych obiektów zgodnie z wcześniej aktywizowanym schematem poznawczym, np. dziecka o niskiej inteligencji lub statusie społeczno-ekonomicznym. Jednocześnie ujawniała się wyraźna tendencja do tworzenia mniej przychylnego obrazu i oczekiwań dotyczących „eurosieroty” w ich wymiarze globalnym, w zestawieniu z ocenami dziecka opisanego za pomocą neutralnej etykiety. W jaki sposób można tłumaczyć wskazany wzorzec reakcji osób badanych? Zgodnie z hipotezą determinizmu językowego (Kurcz 2000) można założyć, że nawet jeśli nie posiadali oni wykrystalizowanego schematu dziecka euromigrantów, to sam rdzeń terminu „eurosierota” mógł ich odsyłać do bardziej pierwotnego, stygmatyzującego pojęcia „sierota” (Sajkowska 1999).

W eksperymencie został silnie zaktywizowany schemat wieku i płci dziecka. Czynniki te wchodziły w interesujące interakcje z informacją o sytuacji rodzinnej dziecka. Ogólnie rzecz biorąc, uczestnicy eksperymentu uznali, że rozłąka z rodzicami jest bardziej destruktywna dla dzieci starszych – w wymiarze funkcjonowania poznawczego, zaś dla dzieci młodszych – w sferze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. W jaki sposób tłumaczyć zaobserwowane prawidłowości? Być może badani uznali, że w klasach od I do III poruszana na zajęciach problematyka nie jest tak zaawansowana, jak w klasach wyższych, stąd też dzieci nie potrzebują tak dużej pomocy ze strony nieobecnych rodziców. Wraz ze wzrostem poziomu trudności materiału nauczania w klasach wyższych pomoc rodziców może być bardziej potrzebna, a czasem nawet konieczna. Dla odmiany, brak opieki ze strony migrującego rodzica/rodziców może w większym stopniu wpływać na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka młodszego (7–9 lat), które w porównaniu do dziecka starszego (11–12 lat) potrzebuje zdecydowanie więcej ciepła i uwagi ze strony opiekunów.

Biorąc pod uwagę interakcję płci i informacji o sytuacji rodzinnej dziecka w wymiarze wyglądu zewnętrznego, zaobserwowane prawidłowości, tj. niższe oceny dziewczynek niż chłopców, trudno interpretować w świetle istniejących wyników badań. Zgodnie z najlepszą wiedzą autorów niniejszego artykułu, w żadnej pracy *explicite* nie analizowano wpływu płci dzieci na oceny ich wyglądu zewnętrznego, w kontekście procesu stygmatyzacji. W innych, pośrednio związanych z analizowaną problematyką, uzyskano niejednoznaczne rezultaty – w niektórych lepiej oceniane są dziewczynki na różnych wymiarach funkcjonowania, np. społecznego, zadaniowego i poznawczego (zwłaszcza w niższych klasach szkoły podstawowej), lepiej też są traktowane przez nauczycieli (Good, Cooper, Blakey 1980, Irvine 1986, Konarzewski 1995), zaś w innych – chłopcy (Good, Sikes, Brophy 1973). Stąd też wydaje się, że uzyskane w eksperymencie wyniki należy traktować z dużą ostrożnością, do czasu ich zreplikowania w kolejnych badaniach.

Warto również zaznaczyć, że oceny funkcjonowania poznawczego dziecka nie były różnicowane przez żadną z uwzględnionych w eksperymencie zmiennych niezależnych.

Innymi słowy, chłopcy i dziewczynki, w niższych i wyższych klasach szkoły podstawowej, naznaczone piętnem „eurosieroctwa” lub neutralną kategorią opisową zostały ocenione tak samo pod względem zdolności intelektualnych. Wskazane wyniki nie powinny zaskakiwać, zwłaszcza w świetle rezultatów badań Kwiecień i Trusza (2010), przeprowadzonych na podobnej próbie badawczej. Na podstawie wykonanych analiz czynnikowych autorom udało się wykazać, że tworzony przez przyszłych pedagogów obraz dziecka młodszego (8–9 lat) i starszego (11–12 lat) pozbawiony był cech tradycyjnie wiązanych z kompetencjami poznawczymi uczniów. Jak sugerują Kwiecień i Trusz

najwyraźniej wymiar związany z funkcjonowaniem intelektualnym dziecka w szkole z jakichś powodów został uznany za nieistotny. Biorąc pod uwagę wyodrębnione w analizie dyspozycje osobowe dzieci można przyjąć, że prototypowy uczeń kl. I–III jest pilny, uśmiechnięty, ale intelektualnie „nijaki”, zaś uczeń kl. VI–VI – intelektualnie „nijaki”, emocjonalnie niedojrzały i niedostosowany społecznie (Kwiecień, Trusz 2010, s. 243).

Powyższą analizę warto uzupełnić zagadnieniem moderującej roli czynników wieku i płci, jako moderatorów relacji zachodzących między informacją o sytuacji rodzinnej dziecka a jego obrazem i oczekiwaniami. W obu relacjach wiek okazał się silniejszym czynnikiem zapośredniczącym niż płeć dziecka. Pierwsza ze zmiennych tłumaczyła ok. 70% wariacji obrazu i ok. 30% wariacji oczekiwań, w ich wymiarach globalnych. Rozmiar efektu czynnika drugiego okazał się minimalny.

Kategorie, z których korzystają nauczyciele oceniając uczniów, analizował również Konarzewski (1995). Odkrył on, że nauczyciele najchętniej posługują się dwoma typami schematów: (1) wewnątrz- i (2) zewnątrzszkolnymi. Pierwszy pozwala klasyfikować uczniów ze względu na ich stosunek do norm szkolnych, drugi zaś – porządkować ich ze względu na płeć i pochodzenie rodzinne. Wydaje się, że schemat zewnątrzszkolny można uzupełnić trzecią kategorią, tj. wiekiem dzieci – czynnikiem, który modyfikuje relację między uwzględnionym w modelu predyktorem (informacja o sytuacji rodzinnej dziecka) a zmiennymi przewidywanymi (obraz i oczekiwanie wobec dziecka).

LITERATURA

- Bauman Z. 2000, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa
- Bauman Z. 2011, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa
- Bokszański Z. 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa
- Brzezińska A.I., Matejczuk J. 2011, *Psychologiczne konsekwencje eurosieroctwa: funkcjonowanie rodziny, diagnoza i pomoc*, „Studia Edukacyjne”, 17
- Bukowski M., Drogosz M. 2005, *Stereotypy i poznanie: poznawcze podstawy funkcjonowania stereotypów*, [w:] M. Kossowska, M. Śmieja i S. Śpiewak (red.), *Społeczne ścieżki poznania*, Gdańsk
- Czykwin E. 2008, *Stygmat społeczny*, Warszawa
- Darley J., Fazio R. 1980, *Expectancy Confirmation Processes Arising in the Social Interaction Sequence*, „American Psychologist”, 35, s. 867–881
- Darley J., Gross R.H. 2000, *A Hypothesis-Confirming Bias in Labeling Effects*, [w:] C. Stangor (red.), *Stereotypes and Prejudice. Essential Readings*, New York

- Dovidio J.F., Major B., Crocker J. 2008, *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G., Hull, *Spoleczna psychologia piętna*, Warszawa
- Eurosieroctwo 2008, materiał sygnałny (zapowiedź raportu), Warszawa
- Fiske S.T., Taylor S.E. 2008, *Social cognition. From brain to culture*, Boston
- Fiske S., Pavelchak M. 1993, *Reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu kategoryjnym a reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu analitycznym. Rozwinięcie w terminach koncepcji schematów wyzwalających afekt*, [w:] T. Maruszewski (red.), *Poznanie – Afekt – Zachowanie*, Warszawa
- Goffman E. 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk
- Good T.L., Cooper H., Blakey S.L. 1980, *Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year*, „Journal of Educational Psychology”, 72, s. 378–385
- Good T.L., Sikes J.N., Brophy J. 1973, *Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction*, „Journal of Educational Psychology”, 65, s. 74–87
- Grzymała-Moszczyńska H., Kwiatkowska A., Roszak J. (red.) 2010, *Drogi i rozdroża: Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku – analiza psychologiczno-socjologiczna*, Kraków
- Harris M.J., Milich R., Corbitt E.M., Hoover D.W., Brady M. 1992, *Self-fulfilling Effects of Stigmatizing Information on Children's Social Interactions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 63, s. 41–50
- Heatherton T.F., Kleck R.E., Hebl M.R., Hull J.G. (red.) 2008, *Spoleczna psychologia piętna*, Warszawa
- Irvine J.J. 1986, *Teacher-Student Interactions: Effects of Student Race, Sex, and Grade Level*, „Journal of Educational Psychology”, 78, s. 14–21.
- Jarymowicz M. 2008, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa
- Jones E.E. 1991, *Interpersonal Perception*, New York
- Jussim L. 1993, *Accuracy in Interpersonal Expectations: A Reflection-Construction Analysis of Current and Classic Research*, „Journal of Personality”, 61, s. 637–668
- Jussim L. 1991, *Social Perception and Social Reality: A Reflection-Construction Model*, „Psychological Review”, 98, s. 54–73
- Jussim L., Robustelli S.L., Cain, T.R. 2009, *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies*, [w:] K.R. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School*, New York
- Konarzewski K. 1995, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa
- Kozak S. 2010, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa
- Kurcz I. 1995, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa
- Kurcz I. 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa
- Kwiecień M., Trusz S. 2010, *Między ideałem a typową wadą – uczniowie w oczach przyszłych pedagogów*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student w uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków
- Maass A., Arcuri L. 1999, *Język a stereotypizacja*, [w:] C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk, s. 161–189
- Macrae C.N., Stangor C., Hewstone M. (red.) 1999, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk
- Moskowitz B.M. 2009, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk

- Murphy S.T., Zajonc R.B. 1994, *Afekt, poznanie i świadomość: rola afektywnych bodźców poprzedzających przy optymalnych u suboptymalnych ekspozycjach*. „Przegląd Psychologiczny”, 3, s. 261–299
- Nelson T.D. 2003, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. 2008, *Psychologia poznawcza*, Warszawa
- Ohme R. (red.) 2007, *Nieuświadomiony afekt*, Gdańsk
- Olson J.M., Roese N.J., Zanna M.P. 1996, *Expectancies*, [w:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of basic principles*, New York
- Peters W. 1987, *A Class Divided. Then and Now*, New Haven
- Rączaszek-Leonardi J. 2011, *Związki języka z poznaniem i kulturą. Rola języka w społecznej koordynacji poznania*, [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa
- Sajkowska M. 1999, *Stygmat społeczny. Społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*, Warszawa
- Sapir E. 1978, *Kultura, język, osobowość: Wybrane eseje*, Warszawa
- Szpunar O., *Małopolska – 4358 eurosierot pod opieką*, „Gazeta Wyborcza”. Źródło: http://wyborcza.pl/1,76842,5583140,Małopolska__4358_eurosierot_pod_opieka.html (10.03.2012)
- Trusz S. (w druku), *Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci w rodzinie, środowisku szkolnym i grupie rówieśniczej. Dyskusja wyników*, [w:] I. Kawecki, A. Kwatery, B. Majerek, S. Trusz, *Społeczna i edukacyjna sytuacja dzieci cyrkularnych migrantów w Polsce*, Kraków
- Trusz S. 2010, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Kraków
- Trusz S., Kwiecień M. (w przygotowaniu), *Społeczne piętno „eurosieroctwa”*, Warszawa
- Trusz S., Kwiecieńska R. 2012, *Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje zjawiska „eurosieroctwa”*, „Kultura i Edukacja”, 1
- Trusz S. 2011, *Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli*, „Psychologia Rozwojowa”, 16, s. 21–33
- Trusz S. (w druku), *The Interpersonal Expectancy Effects: An Interdisciplinary Approach*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Kraków
- Walczak B. 2008, *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, „Pedagogika Społeczna”, 3, s. 143–162.
- Walczak B. 2008, *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Warszawa
- Whorf B.F. 2002, *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa
- Kurcz I. 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa
- Wojciszke B. 2009, *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, [w:] M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa
- Wojciszke B. 2011, *Psychologia społeczna*, Warszawa

Proces boloński – jak zmienia się europejskie szkolnictwo wyższe?

Już ponad dekadę państwa europejskie wspólnie pracują nad utworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area) oraz poprawą jakości kształcenia na poziomie studiów wyższych. Proces boloński, który wyznacza kierunek tych przemian, jest inicjatywą polityczną, mającą na celu przede wszystkim spełnianie ważnych funkcji społecznych i ułatwienie życia obywatelom europejskim.

Pierwszą inicjatywą państw europejskich w kwestii integracji europejskiego szkolnictwa wyższego było podpisanie 25 maja 1998 roku przez ministrów edukacji czterech krajów: Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii Deklaracji Sorbońskiej (*Sorbonne...* 1998). Celem, jaki przyświecał ministrom edukacji tych państw, było dążenie do zapewnienia obywatelom europejskim dostępu do rynku pracy w całej zjednoczonej Europie. Przeszkodą na tej drodze okazały się znaczące różnice w systemach szkolnictwa wyższego, a co za tym idzie różnice w uzyskiwanych przez absolwentów kwalifikacjach. Stąd też w przyjętym dokumencie pt. *Wspólna Deklaracja Sorbońska w sprawie harmonizacji architektury europejskiego systemu szkolnictwa wyższego* poruszono takie problemy, jak:

- zwiększenie przejrzystości studiów w skali międzynarodowej oraz poprawienie uznawalności kwalifikacji poprzez stopniowe przybliżanie ich do wspólnej, ramowej struktury kwalifikacji oraz cykli studiów;
- ułatwienie mobilności studentom i nauczycielom akademickim na terytorium całej Europy oraz ich integracja na europejskim rynku pracy;
- zaprojektowanie wspólnego systemu studiów na poziomie licencjackim (*bachelor*) oraz magisterskim (*master*) i doktorskim (*doctor*) (*Struktury...* 2008).

Deklaracja Sorbońska była wstępem do konkretnych działań, które rozpoczęto rok później w dużo większym gronie ministrów edukacji szkolnictwa wyższego. W kolejnej konferencji wzięli udział przedstawiciele nie tylko państw członkowskich Unii Europejskiej, ale również krajów stowarzyszonych.

Proces boloński – najważniejsze dokumenty

19 czerwca 1999 roku doszło do podpisania Deklaracji Bolońskiej. Przyjęło ją już 29 ministrów edukacji państw europejskich. Od tego momentu formalnie rozpoczął się proces zmierzający do jak największego zbliżenia systemów edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego. Głównym celem było wówczas utworzenie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, czy też Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. Sam proces boloński ma niewątpliwie charakter międzyrządowy, a inspirowany jest przez Komisję Europejską i środowiska akademickie. Aby w pełni zrozumieć jego istotę, należy zaznaczyć, iż jego podstawowym celem nie jest standaryzacja systemów szkolnictwa wyższego, ale dążenie do ich harmonizacji czy też konwergencji, czyli wypracowania zasad współdziałania, uwzględniających zróżnicowanie oraz autonomię

poszczególnych państw i uczelni (Kraśniewski 2006, Mierzejewski 2005, s. 58). Oczywiście jest, że pełne osiągnięcie celu, jakim jest większa kompatybilność i porównywalność systemów szkolnictwa wyższego, uzależniona jest od ciągłego podtrzymywania tempa zmian (*Deklaracja Bolońska...*). Przebieg procesu bolońskiego wyznaczany jest przez oficjalne deklaracje oraz komunikaty z międzynarodowych konferencji ministrów edukacji szkolnictwa wyższego. Pierwsza dekada procesu bolońskiego przedstawia się tak jak na ryc. 1.



Ryc. 1. Etapy procesu bolońskiego (Kraśniewski 2009, s. 8)

Deklaracja Bolońska wyznaczała sześć podstawowych celów:

1. Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wprowadzenie tzw. Suplementu do Dyplomu.
2. Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich).
3. Ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS.
4. Promowanie mobilności zarówno wśród studentów, jak i nauczycieli akademickich.
5. Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości.
6. Promowanie niezbędego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym.

Ministrowie edukacji zobowiązali się do osiągnięcia tych celów w ramach kompetencji instytucjonalnych oraz przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków, specyfiki krajowych systemów edukacyjnych, jak również autonomii wyższych uczelni. Do powyższych celów Deklaracji Bolońskiej pozytywnie odniosły się też europejskie uczelnie, które zdecydowały się na odgrywanie kluczowej roli w procesie bolońskim, również w związku z przyjęciem w 1988 roku tzw. Karty Bolońskiej (Bologna Magna Charta Universitatum), co było nie bez znaczenia, gdyż niezależność i autonomia uniwersytetów zapewnia ciągle dostosowywanie systemów szkolnictwa wyższego i rozwoju nauki do zmieniających się potrzeb, oczekiwań społeczeństw oraz do ogólnego postępu wiedzy.

Prace nad integracją europejskiego szkolnictwa wyższego rozszerzano o nowe aspekty działań po konferencjach ministrów, które odbywały się co dwa lata. Kolejne konferencje oraz podejmowane wspólnie decyzje spowodowały, że obecnie coraz czę-

ściej postrzega się proces boloński w nieco szerszej perspektywie, jako znaczący etap w tworzeniu Europejskiej Przestrzeni Badawczej (European Research Area) oraz realizacji koncepcji Europy Wiedzy (Europe of Knowledge). Inwestycje w rozwój europejskiego szkolnictwa wyższego to reakcja państw europejskich na szereg problemów społecznych. Proces boloński ma sprzyjać mobilności obywateli europejskich, a poprzez dostosowanie systemu kształcenia dla potrzeb zmieniającego się rynku pracy ma on poprawić „zatrudnialność”. Ponadto tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ma na celu podniesienie atrakcyjności europejskich studiów poza Europą. Wzrost konkurencyjności europejskiej edukacji na poziomie wyższym, jak zauważa Andrzej Kraśniewski (2006, s. 5), powinien bowiem odpowiadać wkładowi Europy w rozwój cywilizacji.

W 2001 roku na pierwszej po przyjęciu Deklaracji Bolońskiej konferencji, która odbyła się w Pradze, do państw sygnatariuszy dołączyły nowe kraje, a 33 ministrów edukacji przyjął Komunikat Praski (*W kierunku...* 2001). Komunikat ten przychylił się do podkreślenia ważności postulatów Deklaracji Bolońskiej, rozszerzył sam proces boloński o nowe elementy, takie jak:

- kształcenie ustawiczne, propagowane przez wdrożenie koncepcji „uczenia przez całe życie”;
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji procesu bolońskiego;
- promocja atrakcyjności Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego poza kontynentem europejskim.

Ministrowie potwierdzili potrzebę dalszej promocji mobilności studentów i nauczycieli akademickich. Zwrócono uwagę na postęp w tym zakresie dzięki programom edukacyjnym oraz działaniom Rady Europejskiej, takim jak „Plan działań na rzecz mobilności”, przyjęty w Nicei w 2000 roku. W Komunikacie Praskim znalazło się również odniesienie do koncepcji „uczenia przez całe życie”. System punktowy ECTS został uznany za bardzo ważne narzędzie dla zapewnienia większej elastyczności kształcenia i zdobywania kwalifikacji. ECTS winien być postrzegany zarówno jako system transferu punktów, jak i jako system ich akumulacji, aby wspierał tym samym koncepcję „uczenia przez całe życie”. Ze względu na zmieniające się wymagania na europejskim rynku pracy oraz różnorodne potrzeby indywidualnych osób, środowiska akademickiego, przyjęto konieczność wprowadzenia nowych profili i specjalizacji na kierunkach studiów.

W 2003 roku odbyła się kolejna konferencja z udziałem już 40 ministrów edukacji szkolnictwa wyższego w Berlinie (*Realizacja...* 2003). Do krajów sygnatariuszy dołączyły nowe: Albania, Andora, Bośnia i Hercegowina, Serbia i Czarnogóra, Macedonia oraz Watykan i Rosja. W przyjętym komunikacie na uwagę zasługują takie zapisy, jak potwierdzenie przez ministrów edukacji znaczenia społecznego wymiaru całego procesu bolońskiego, jego ważnej roli dla integracji społeczeństw europejskich oraz dla pojedynczych obywateli. Komunikat z Berlina wskazuje na wyraźny związek procesu bolońskiego ze Strategią Lizbońską, zgodnie z którą Europa ma zmierzać do zbudowania nowoczesnej gospodarki, opartej na wiedzy, zapewniającej większą spójność społeczną. W związku z tym uznano, że należy podjąć kroki w celu ściślejszego, całościowego powiązania systemów szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych w Europie. Europa Wiedzy może zaistnieć dzięki zbliżeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego z Europejskim Obszarem Badań. Budowanie Europy Wiedzy ma się bowiem opierać na dwóch filarach: Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskim Obszarze Badań. Aby wspierać te dwa ważne dla gospodarki europejskiej filary, ministrowie

edukacji uznali, że nie można się ograniczać do wprowadzonych dwustopniowych studiów wyższych, ale należy rozszerzyć je o studia III stopnia, czyli studia doktoranckie. Drugim ważnym zadaniem, jakie wyznaczili sobie ministrowie edukacji, był rozwój kształcenia interdyscyplinarnego (Kraśniewski 2009). W 2003 roku przebudowa struktury studiów wyższych na system dwustopniowy dała już pierwsze, zadowalające efekty. Niezbędne okazało się opracowanie kompleksowej, ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w zakresie których tytułem zawodowym i stopniom powinny być przypisane odpowiednie efekty kształcenia (*Realizacja...* 2003). Tytuły zawodowe, czy stopnie uzyskiwane po ukończeniu studiów I i II stopnia, muszą mieć różne orientacje i profile, aby sprostać różnorodnym potrzebom nowoczesnego, europejskiego społeczeństwa. Oczywiście uzyskane po studiach I stopnia tytuły i stopnie zawodowe powinny dawać dostęp do studiów II stopnia, a te z kolei powinny gwarantować dostęp do studiów doktoranckich. Komunikat z Berlina sprecyzował też kwestię wprowadzenia specjalnego dokumentu – Suplementu do Dyplomu. Zgodnie z decyzją ministrów, każdy student kończący studia wyższe od 2005 roku powinien automatycznie i bezpłatnie otrzymać Suplement do Dyplomu w jednym z powszechnie używanych języków europejskich. Suplement do Dyplomu ma być narzędziem ułatwiającym uznawanie kwalifikacji, okresu studiów dla celów dalszej edukacji oraz samo zatrudnienie absolwenta. Mierzejewski (2005, s. 59) dodaje, że Suplement do Dyplomu stanowi też mechanizm prowadzący do czytelności stopni, tytułów zawodowych i samych dyplomów. Jako dodatkowy dokument umożliwi on pracodawcy zdobycie pełnych informacji o potencjalnym pracowniku, zawiera bowiem szczegółowe informacje na temat przebiegu studiów, zaliczanych przedmiotów, odbytych praktyk zawodowych, jak również zapis indywidualnej działalności studenta w kołach naukowych, udział w konferencjach, pracach badawczych, wykaz publikacji naukowych.

Kolejny etap w drodze Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego to konferencja w Bergen w 2005 roku. Proces boloński rozszerzył się na kolejne państwa: Armenię, Azerbejdżan, Gruzję, Mołdawię i Ukrainę (*Europejski...*, 2005). Komunikat z Bergen donosi o istotnym postępie w obszarze trzech priorytetów, tj. systemu kształcenia, zapewniania jakości oraz uznawania dyplomów (tytułów zawodowych i stopni). System studiów dwustopniowych wprowadzany jest na coraz większą skalę w krajach członkowskich procesu bolońskiego. Ponad połowa studentów kształci się w tym systemie. Oczywiście wdrażanie systemu napotyka pewne trudności, zwłaszcza przy przechodzeniu absolwentów pomiędzy poszczególnymi stopniami. Nadal konieczne jest podjęcie wspólnych działań uczelni, rządów i partnerów społecznych w celu umożliwienia łatwiejszego zatrudniania absolwentów, posiadających określone kwalifikacje, zwłaszcza na poziomie licencjackim czy inżynierskim.

Wśród dalszych wyzwań i priorytetów podkreśla się konieczność ściślejszego powiązania sektorów szkolnictwa wyższego i sektorów badań naukowych, a także pomiędzy Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego a Europejskim Obszarem Badań (ERA). Aby zwiększyć konkurencyjność europejskiego szkolnictwa wyższego, należy też inwestować w rozwój studiów doktoranckich. Ministrowie edukacji szkolnictwa wyższego widzą konieczność podjęcia konkretnych działań, aby zwiększyć liczebność młodych pracowników naukowych. Apelują, aby odejść od nadmiernych, ich zdaniem, regulacji w kwestii studiów doktoranckich. W Bergen zdecydowano o przyjęciu rozwiązań, mających na celu ułatwienie przenoszenia stypendiów i kredytów. Ponadto zobligowano kraje członkowskie do poprawy sytuacji w kwestii wydawania wiz i zezwoleń na pra-

cę, zachęcając tym samym do udziału w programach mobilności. Ministrowie edukacji szkolnictwa wyższego zachęcają studentów do udziału w programach edukacyjnych i wymianie studenckiej, opowiadając się za pełnym uznaniem okresu studiów odbytych za granicą.

Następna konferencja ministrów edukacji szkolnictwa wyższego miała miejsce w Londynie w dniu 18 maja 2007 roku. Komunikat Londyński podpisało już 46 państw, nowym członkiem procesu bolońskiego została Republika Czarnogóry (*Komunikat... 2007*). Ministrowie obecni na konferencji potwierdzili wolę zwiększenia kompatybilności i porównywalności europejskich systemów szkolnictwa wyższego, zważając na poszanowanie ich różnorodności. Ponadto zapewnili o konieczności dążeń dla zapewnienia uczelniom niezbędnych środków do realizacji najważniejszych celów, czyli przygotowania studentów do życia, jako aktywnych obywateli demokratycznego społeczeństwa, przygotowania do przyszłej pracy zawodowej, jak też rozwoju badań i innowacji. Podkreślono też, podobnie jak w poprzednich komunikatach, społeczny wymiar procesu bolońskiego, poprzez upowszechnianie zasady niedyskryminacji i równego dostępu do edukacji. Istotne postępy odnotowano przy wprowadzaniu trójstopniowości studiów. Znacznie wzrosła bowiem liczba studentów na studiach I i II stopnia, zredukowano też bariery strukturalne pomiędzy poszczególnymi stopniami. W kolejnych latach należy koncentrować się na likwidowaniu przeszkód oraz na właściwym wdrażaniu systemu punktów ECTS, opartego na efektach kształcenia i nakładzie pracy studenta. Z kolei Supplement do Dyplomu, jak oceniają ministrowie edukacji, uznawany jako narzędzie procesu bolońskiego, jest sprawnie wprowadzany na uczelniach europejskich. Koncepcja „uczenia przez całe życie”, jak wynika z raportów, jest powoli wdrażana w państwach europejskich. W większości krajów istnieją elementy elastycznego kształcenia, ale jednak właściwe prace nad tworzeniem elastycznych ścieżek kształcenia są na bardzo wczesnym etapie. Wśród postulatów i priorytetów na kolejne lata przyjęto stworzenie sieci krajowych ekspertów, którzy mają stanowić bazę informacyjną, oraz mają likwidować przeszkody utrudniające przenoszenie stypendiów i kredytów do innych krajów. Przyjęto również nową strategię „Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w środowisku globalnym”, która ma obejmować prace nad poprawą informacji o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, jego atrakcyjności i konkurencyjności, wzmacniać współpracę opartą na partnerstwie, intensyfikować dialog w kwestii polityki edukacyjnej i poprawy uznawalności. Ministrowie edukacji wskazali również na potrzebę włączenia do współpracy OECD oraz UNESCO, a konkretnie odwołali się do wyznaczonych przez te organizacje „Wytycznych w sprawie zapewnienia jakości kształcenia ponad granicami na poziomie szkolnictwa wyższego” (*Komunikat... 2007*).

W 2009 roku na spotkaniu ministrów edukacji w Leuven i Louvain-la-Neuve w Belgii (*Proces... 2009*) podsumowano ostatnią dekadę reform w szkolnictwie wyższym oraz oficjalnie rozpoczęto nowy etap wspólnych działań w ramach procesu bolońskiego. Do najważniejszych celów w nowej dekadzie, do roku 2020, należy rozwijanie koncepcji Europy Wiedzy, dążenie do innowacji w oparciu o sferę edukacji i badań, jako reakcja na globalny kryzys finansowy, jak również inwestycje publiczne w szkolnictwo wyższe oraz zapewnienie uczelniom niezbędnych środków do przygotowania absolwentów do aktywnego życia w zjednoczonej Europie i demokratycznym społeczeństwie. Priorytetami na kolejne lata będą w dalszym ciągu: wspieranie idei „uczenia się przez całe życie”, promowanie mobilności, rozwój edukacji, badań i innowacji, ale również walka z nierównościami społecznymi poprzez zapewnienie równego dostępu do studiów

wyższych i możliwości ich ukończenia. Ponadto postępy procesu bolońskiego mają przyczynić się do poprawy sytuacji na rynku pracy, a szczególnie możliwości zatrudnienia. Ministrowie edukacji zachęcają do wprowadzenia praktyk zawodowych, wbudowanych w programy studiów, oraz nowych form uczenia się w przyszłym miejscu pracy. W najbliższych latach jedną z najważniejszych cech Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ma być rozwijanie mobilności i promocja studiów w Europie. Wszystkie kraje-sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej mają dążyć do zwiększenia mobilności tak, aby w roku 2020 co najmniej 20% studentów, kończących studia w Europie, miało za sobą okres studiów w innej uczelni partnerskiej bądź też praktyki za granicą. Oczywiście, nie będzie to możliwe bez szeregu działań, które należy podjąć, aby tę mobilność ułatwić. Przede wszystkim z programów stypendialnych będą mogli skorzystać studenci wszystkich trzech stopni studiów. Należy wprowadzić również praktyczne rozwiązania dotyczące finansowania wyjazdów i studiów zagranicznych oraz uznawania kształcenia. Najważniejszy jednak zapis mówi, że: „Niezbędnymi wymogami są elastyczne ścieżki studiów i aktywna polityka informacyjna, pełne uznawanie osiągnięć w nauce, wsparcie w trakcie kształcenia oraz możliwość «przenoszenia» w całości stypendiów i pożyczek do innego kraju” (*Proces...* 2009, s. 5). Wydaje się, że dla samych studentów najistotniejsze udogodnienia to pełna uznawalność studiów oraz wsparcie finansowe w trakcie studiowania i praktyk zagranicznych. Z kolei polityka informacyjna oraz tworzenie elastycznych ścieżek studiów to nowe zadanie dla władz uczelni.

W dniach 11–12 marca 2010 roku odbyła się nadzwyczajna, rocznicowa konferencja zorganizowana przez Austrię i Węgry w Budapeszcie i w Wiedniu. Do grona krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej jako 47 członek dołączył Kazachstan¹. Konferencja ta podsumowała ostatnią dekadę tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, przyjmując za komunikatem z Leuven i Louvain-la-Neuve kierunki zmian na kolejne lata. Na konferencji podkreślono, że Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego opiera się na zaufaniu, współpracy oraz poszanowaniu odmienności kulturowej, językowej oraz odmienności tradycji systemów szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach. Pozytywne efekty procesu bolońskiego już zostały zauważone i odnotowane w innych częściach świata, stąd też ministrowie edukacji pokładają nadzieję na nawiązanie szerszej współpracy z krajami spoza Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Oczywiście nie wszystkie cele i założenia Deklaracji Bolońskiej zostały w pełni wdrożone w krajach-sygnatariuszach. Jak wskazują niezależne raporty, takie kierunki działań, jak reforma programów nauczania, zapewnienie jakości kształcenia, uznawanie, mobilność oraz wymiar społeczny są w dalszym ciągu realizowane w różnym stopniu w poszczególnych krajach. Ministrowie edukacji po raz kolejny podkreślili ważność wolności akademickiej i autonomii poszczególnych uczelni, jako zasad Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zwrócili również uwagę na istotną rolę, jaką odgrywa szkolnictwo wyższe dla promocji wartości demokratycznego społeczeństwa, pokoju oraz spójności społecznej. Zobowiązano się również do bardziej skutecznego włączania w proces decyzyjny środowiska akademickiego, pracowników instytucji szkolnictwa wyższego oraz studentów. Ministrowie edukacji pomimo kryzysu ekonomicznego

¹ Kraje, które uczestniczą w procesie bolońskim, to: Albania, Andora, Armenia, Austria, Azerbejdżan, Belgia, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Czarnogóra, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Gruzja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Kazachstan, Lichtenstein, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Macedonia, Malta, Mołdawia, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Rosja, Rumunia, Serbia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Szwajcaria, Turcja, Ukraina, Watykan, Węgry, Wielka Brytania, Włochy.

zwrócili uwagę na konieczność zapewnienia uczelniom wyższym niezbędnych środków finansowych. Po raz kolejny odwołano się do roli, jaką odgrywa edukacja, a szczególnie edukacja na poziomie wyższym, dla rozwoju społecznego i gospodarczego społeczeństw europejskich, czyli społeczeństw, których gospodarka opiera się na wiedzy. Edukacja na poziomie wyższym pełni szereg niezwykle istotnych funkcji społecznych, stąd też zobowiązanie ministrów edukacji do wspierania społecznego wymiaru edukacji oraz zapewnienia równych szans i dostępu do wysokiej jakości kształcenia dla grup słabiej reprezentowanych. Wyzwaniom najbliższych lat łatwiej będzie sprostać poprzez wzmocnienie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz jego związków z Europejską Przestrzenią Badawczą. Działania na szczeblu krajowym i instytucjonalnym mają być wzmocnione również poprzez korzystanie ze wzajemnych doświadczeń, wizyty studyjne i wymianę informacji (*Budapest-Vienna...* 2010).

Realizacja założeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Proces boloński bardzo często jest utożsamiany tylko i wyłącznie z wprowadzeniem dwustopniowych studiów wyższych w miejsce studiów jednolitych. Oczywiście trójstopniowość studiów jest jedną z najbardziej widocznych zmian w europejskim szkolnictwie wyższym, ale nie jedyną. Najczęściej nowy model studiów wyższych jest rozumiany jako system 3+2+3, czyli trzyletnie studia zawodowe I stopnia, dwuletnie studia magisterskie II stopnia oraz trzyletnie studia doktoranckie III stopnia. Należy zaznaczyć, że nowe studia I stopnia nie zawsze są studiami trwającymi trzy lata, a studia II stopnia studiami dwuletnimi. Co bardzo ważne, niezależnie od zróżnicowania studiów na I i II stopniu, systemy kształcenia w większości krajów europejskich zachowują wewnętrzną drożność, co oznacza, że po ukończeniu studiów I stopnia absolwent ma możliwość podjęcia dalszego kształcenia na studiach II stopnia na tym samym, zbliżonym lub też innym kierunku. Możliwość zmiany kierunku studiów po studiach I stopnia jest obecnie coraz bardziej popularna wśród europejskich studentów, umożliwia im bowiem planowanie indywidualnej ścieżki kształcenia. Takie udogodnienia powodują, że zaczynamy mieć do czynienia ze stopniowym przejściem od mobilności poziomej (*horizontal mobility*), realizowanej na studiach I i II stopnia, poprzez odbywanie części studiów w innej uczelni zagranicznej, na przykład w ramach programu Erasmus, do mobilności pionowej (*vertical mobility*), czyli zmiany kierunku studiów po ukończeniu studiów I stopnia w tej samej uczelni lub też zmiany kierunku studiów wraz z przejściem do nowej uczelni (Chmielecka, Kraśniewski, Woźnicki 2003, s. 9–10).

Studia dwustopniowe z założenia mają umożliwić przede wszystkim szybsze rozpoczęcie pracy zawodowej, już z dyplomem ukończenia studiów wyższych zawodowych, jak również mają umożliwić kontynuowanie edukacji równoległe z pracą zawodową, lub też zmianę specjalizacji czy podjęcie studiów II stopnia w późniejszym czasie. Trójstopniowość studiów, jakkolwiek bardzo jasno zdefiniowana i określona w najważniejszych dokumentach, w niektórych kwestiach budzi jednak pewne wątpliwości. Komunikat Berliński, który rozszerzał cykl studiów wyższych o trzeci stopień (studia doktoranckie), zawierał postulaty o tzw. drożności studiów, czyli ułatwienie absolwentom danego stopnia możliwości kontynuacji kształcenia na kolejnym, wyższym etapie. Mierzejewski (2005) dodaje, że drożność studiów oznaczać ma również możliwość kontynuowania kształcenia niekoniecznie na tożsamym kierunku. Niestety ten problem nie został

w pełni sprecyzowany. Nie ma odgórnej dyrektywy ministrów edukacji, określającej w ramach jakich kierunków studiów studenci mogą dokonywać zmiany w dalszych stopniach studiów, czy po ukończeniu studiów I stopnia można podjąć studia magisterskie na zupełnie innym kierunku studiów, w innej dziedzinie. Z kolei brak konkretnych wytycznych i pozostawienie kwestii programów studiów rządowi i samym uczelniom powoduje, że niekiedy mamy do czynienia ze słabo zróżnicowanymi programami studiów I i II stopnia. Kraśniewski (2009) precyzuje, że zmiana kierunku studiów po studiach I stopnia możliwa jest w przypadku studiów o charakterze akademickim, nie ma natomiast takiej możliwości w przypadku studiów zawodowych. Zgodnie z danymi z publikacji Eurydice (*Struktury...* 2008) w większości krajów-sygnatariuszy procesu bolońskiego istnieje podział na studia o profilu akademickim oraz praktycznie ukierunkowane studia zawodowe. Oczywiście absolwenci studiów zawodowych mają możliwość podjęcia studiów o charakterze akademickim.

Stopień zaawansowania we wprowadzaniu trójstopniowości studiów oraz dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie są różne w poszczególnych krajach-sygnatariuszach Deklaracji Bolońskiej. Sytuacja taka jest rezultatem przede wszystkim odmiennych tradycji organizacyjnych w systemie szkolnictwa wyższego. Przykłady państw, które podaje Jan Průcha (2004, s. 158–161), czyli Belgia, Francja oraz Szwecja, wskazują, że w krajach Europy Zachodniej tendencje do podziału studiów na względnie samodzielne cykle, kończące się uzyskaniem określonego dyplomu, są wyraźne od wielu już lat. Taka organizacja szkolnictwa wyższego nie była natomiast praktykowana w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, np. w Czechach, na Słowacji i w Polsce. Kraśniewski (2009, s. 76–77) zauważa, że wdrożenie struktury dwu- i trójstopniowych studiów wyższych nie powinno być celem samym w sobie, ale przede wszystkim powinno spełniać konkretną funkcję społeczną, czyli sprzyjać lepszemu przygotowaniu absolwentów do podjęcia pracy na otwartym europejskim rynku pracy. Oczywiście wprowadzanie dwu- i trójstopniowości studiów musi iść z parze z konkretnymi zmianami w programach studiów.

Wprowadzenie ECTS, czyli Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów, to jedno z najważniejszych postanowień Deklaracji Bolońskiej. Dzisiejsze rozumienie systemu punktowego zakłada nie tylko transfer osiągnięć studenta, czyli zaliczanie okresu studiów odbytych na innej uczelni, ale również gromadzenie osiągnięć studentów wyrażonych w punktach, a zdobywanych w różnych okresach życia, w różnych uczelniach i instytucjach oraz w różnych krajach. Pojawiają się również koncepcje takiego rozumienia systemu punktowego, który uwzględniałby także osiągnięcia związane z wykonywaniem pracy zawodowej (Chmielecka, Kraśniewski, Woźnicki 2003). Tu rozwiązaniem mogłyby być różnego rodzaju punkty ECTS. Obecnie czas trwania studiów na danym stopniu określany jest za pomocą liczby punktów ECTS, niezbędnych do zaliczenia roku akademickiego. Przyjmuje się, że minimalna liczba punktów ECTS wymagana do zaliczenia roku akademickiego wynosi 60. Stąd też studia dwustopniowe przedstawiają się następująco:

- studia I stopnia, uzyskanie tytułu i dyplomu licencjata (*bachelor*), wymagają zdobycia minimum 180–240 punktów ECTS;
- studia II stopnia, uzyskanie tytułu i stopnia magistra (*master*), wymagają zdobycia minimum 300 punktów ECTS (łącznie z punktami uzyskanymi na studiach I stopnia).

Promocja mobilności, jako jeden z ważnych celów Deklaracji Bolońskiej, realizowana jest z rozmachem dzięki programom edukacyjnym Unii Europejskiej. Ministrowie edukacji szkolnictwa wyższego zobowiązali się do podjęcia kroków w celu usunięcia wszelkich przeszkód utrudniających mobilność studentów, między innymi poprzez zagwarantowanie przenoszenia kredytów i stypendiów, uzyskanych w danym kraju. W promocji mobilności zdecydowanie pomaga stosowanie przez uczelnie wyższe Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów – ECTS. Zachęca się więc kraje członkowskie procesu bolońskiego do dalszych prac nad wprowadzaniem tego systemu do wszystkich uczelni oraz opracowania poza samym transferem punktów również systemu akumulacji punktów. Z kolei uczelnie wzywa się do promowania mobilności, również wśród studentów studiów doktoranckich i młodych naukowców.

Podsumowując ostatnią dekadę prac w ramach tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ministrowie edukacji zwrócili uwagę na cele, które udało się osiągnąć, istotne zmiany, które wprowadzono w szkolnictwie wyższym. Niewątpliwie do sukcesów procesu bolońskiego możemy zaliczyć wypromowanie nowego dokumentu, wydawanego razem z dyplomem ukończenia wyższej uczelni, a mianowicie Suplementu do Dyplomu, który od 2005 roku wydają wszystkie uczelnie w 46 krajach. Drugim sukcesem jest wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów – ECTS, dzięki któremu zwiększyła się przejrzystość i uznawalność studiów. Proces boloński przyczynił się również do większej kompatybilności i porównywalności systemów szkolnictwa wyższego, zdecydowanie ułatwił mobilność młodym Europejczykom, także w innych krajach świata. Z kolei trójstopniowość studiów wyższych dała możliwość uzyskania pośrednich kwalifikacji po I cyklu kształcenia. Ministrowie edukacji zaznaczyli jednak, że nie wszystkie cele deklaracji bolońskiej udało się osiągnąć, stąd też decyzja o kontynuowaniu procesu bolońskiego po roku 2010.

LITERATURA

- Budapest–Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, March 12th 2010, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/
- Chmielecka E., Kraśniewski A., Woźnicki J. 2003, *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie, Bologna Declaration*, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów*. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19–20 maja 2005 r., <http://ekspercibolonscy.org.pl/>
- Komunikat Londyński. W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, Londyn, 18 maja 2007 r., <http://ekspercibolonscy.org.pl/>
- Kraśniewski A. 2006, *Proces boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa
- Kraśniewski A. 2009, *Proces boloński. To już 10 lat*, Warszawa
- Mierzejewski D. 2005, *Edukacja ponad podziałami. Europejska przestrzeń szkolnictwa wyższego*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, T. 2, Poznań–Warszawa

- Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe*, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009 r., <http://ekspercibolonscy.org.pl/>
- Průcha J. 2004, *Pedagogika porównawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003 r., <http://ekspercibolonscy.org.pl/>
- Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/07. Proces boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach*, 2008, Komisja Europejska, EURYDICE, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25 1998*, Deklaracja Sorbońska, <http://www.uj.edu.pl/dispatch.jsp?item=studia/bologna.jsp>
- W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. Komunikat ze spotkania europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Praga, 9 maja 2001 r., <http://ekspercibolonscy.org.pl/>

Józefa Matejek, Ewelina Zdebska

Działalność społeczna w środowisku lokalnym na przykładzie aktywności Studenckiego Koła Naukowego Animatorów Społeczności Lokalnej przy Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

*Musicie od siebie wymagać,
choćby inni od Was nie wymagali.*

Jan Paweł II

Praca socjalna kładzie obecnie duży nacisk na aktywizowanie i działania mające na celu usamodzielnianie klientów poprzez poszerzanie i wzmacnianie ich kompetencji, a także celowe prowadzenie działań, które przywracają im zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Działania te najczęściej odbywają się na poziomie środowiska lokalnego, które w opinii T. Pilcha obejmuje

oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego [...], to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa (Pilch 1995, s. 156).

Podejmowanie inicjatyw na rzecz społeczności lokalnej związane jest z wykorzystaniem metody animacji rozumianej jako działania polegające na „stymulacji do aktywnego zachowania zarówno zbiorowości terytorialnej (społeczności lokalnej), jak i małej grupy [...] pobudzanie do działania jednostek i grup, ale przede wszystkim odkrywanie w sobie sił twórczych, możliwości kreatywnych” (Kargul 1995, s. 273). Łącząc pracę na rzecz społeczności lokalnej, zachęcanie do uczestnictwa w życiu społecznym, jak również aktywność własną studentów, a także odkrywanie w jednostkach oraz grupach twórczego potencjału chcemy pokazać w ramach dobrych praktyk działalność Studenckiego Koła Naukowego Animatorów Społeczności Lokalnej (KNASL), utworzonego przy Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Koło formalnie funkcjonuje od 2010 roku na podstawie Statutu, a jednym z podstawowych czynników, które miały wpływ na jego założenie, była zorganizowana w maju 2010 roku zbiórka darów dla powodzian. Studenci kierunku praca socjalna, chcąc włączyć się w pomoc dla osób i rodzin poszkodowanych, podjęli się promocji wśród mieszkańców okolicznych osiedli działań wspierających. Akcja spotkała się z ogromną aprobatą i chęcią udziału społeczności lokalnej w zbiorce żywności, środków czystości, odzieży, bielizny pościelowej i wielu innych niezbędnych artykułów, które dostarczyliśmy dla powodzian w gminie Szczurowa (studenci przez dwa dni dyżurowali w budynku Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie na os. Stalowym 17, przyjmując przynieszone przez mieszkańców rzeczy). Od tego momentu stało się jasne, iż studenci

kierunku praca socjalna mają ogromne pokłady energii, kreatywności oraz chęci niesienia pomocy. Oprócz Statutu koła zostały przyjęte także podstawowe cele jego działalności, które skupiają się wokół następujących treści:

- propagowania wiedzy o pracy socjalnej;
- prowadzenia działalności badawczej w zakresie pracy socjalnej;
- rozwijania zainteresowań i uzdolnień studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie;
- współpracy ze środowiskiem lokalnym na rzecz przeciwdziałania patologiom społecznym, profilaktyki społecznej, form spędzania czasu wolnego, działalności kulturowo-sportowej;
- aktywizacji społeczności lokalnej;
- tworzenia warunków kontaktów ze środowiskiem lokalnym.

Cele, jakie zostały przyjęte przez członków Koła, wyznaczają nie tylko szeroki zakres jego działalności w środowisku lokalnym, ale eksponują również naukowy charakter podejmowanych inicjatyw. Adresatem podejmowanych działań w zależności od konkretnych potrzeb środowiska czy też zaistniałych okoliczności są różne grupy odbiorców, między innymi: dzieci, osoby starsze, osoby niepełnosprawne.

Kolejne projekty wyznaczane są zarówno przez rytm roku akademickiego i kalendarzowego, jak i możliwości członków Koła, ich aktywność i chęć podejmowania kolejnych działań. W roku akademickim 2010/2011 zostały zrealizowane na rzecz środowiska lokalnego następujące akcje:

- mikołajki w klubie Wersalik, zorganizowane dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych,
- spotkanie edukacyjne dla studentów kierunku praca socjalna i pedagogika „Otwórz oczy na przemoc”,
- Dzień Dziecka w klubie Fruwająca Ryba,
- Dzień Dziecka w klubie Wersalik,
- wieczór kolędowy dla Seniorów w Klubie Wersalik,
- bajka terapeutyczna „Shrek nowa historia. Krasnale wkraczają do akcji”,
- piknik dla dzieci z klubu Fruwająca Ryba oraz dla dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 37.

W wyżej wymienionych akcjach wzięło udział blisko 170 dzieci, 58 seniorów, około 200 studentów oraz członkowie koła i wolontariusze.

Na rok akademicki 2011/2012 zaplanowano następujące wydarzenia:

- udział w „Dniach Jana Pawła II” 7–9 listopada 2011 roku, gdzie studenci koła prezentować będą ideę godności w ujęciu Jana Pawła II w odniesieniu do swojej działalności,
- udział w Międzynarodowej Konferencji „Perspektywy pracy socjalnej – współczesne działania, kierunki rozwoju” – Akademia Ignatianum w Krakowie,
- mikołajki w klubie Wersalik zorganizowane dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych (impreza cykliczna),
- udział w akcji „Szlachetna paczka”,
- przygotowanie „Pogodnego popołudnia” dla seniorów z Domu Pomocy Społecznej w Krakowie, ul. Łanowa 39,
- zbiórka nakrętek dla ciężko chorego chłopca,
- wycieczka do ZOO dla rodzeństwa małych pacjentów Małopolskiego Hospicjum dla Dzieci.

Studenckie Koło Naukowe Animatorów Społeczności Lokalnej oraz Katedra Pracy Socjalnej Instytutu Nauk o Wychowaniu planują zorganizować konferencję „Senior w społeczności lokalnej”, której matrycą rozważań będzie ogłoszony przez Komisję Europejską Rok 2012 – Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej oraz obchodzony 20 marca 2012 roku dzień globalnej promocji pracy socjalnej i profesji pracownik socjalny w ramach Światowego Dnia Pracy Socjalnej WSWD, dorocznej akcji Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych IFSW. Konferencja będzie okazją do zaprezentowania stanowiska zarówno teoretyków, jak i praktyków pracujących z osobami starszymi. Może zaowocować nowymi kontaktami zawodowymi, wymianą doświadczeń oraz płaszczyznami współpracy.

Członkowie koła promują pracę socjalną i aktywizację społeczności lokalnej również poprzez realizowane projekty socjalne, które cechuje pewna niepowtarzalność, konieczność łączenia różnych technik pracy, etapowa realizacja oraz ewaluacja, a także kompleksowość, zorientowanie na cel, współpraca i aktywność. Prowadzone projekty to działania twórcze, kontakt z drugim człowiekiem, jak również odpowiedź na potrzeby społeczeństwa. Każda z podejmowanych inicjatyw jest dokładnie przemyślana, zaplanowana, rzetelnie przeprowadzona i udokumentowana. Koło naukowe prowadzi Kronikę swojej działalności, a także sporządza sprawozdania z przeprowadzonych spotkań, akcji i projektów. Materiały te wzbogacone i uzupełnione są zdjęciami wykonanymi w trakcie prowadzonych działań oraz dyplomami/zaświadczeniami stanowiącymi formę podziękowania dla studentów za prowadzoną pracę.

Warto nakreślić szereg korzyści płynących z działalności Koła Naukowego Animatorów Społeczności Lokalnej, zarówno dla odbiorców, jak i realizatorów podejmowanych działań. Można je pogrupować w następujący sposób:

1. Korzyści dla odbiorców realizowanych akcji

Poprzez innowacyjne działania instytucje stają się atrakcyjniejsze dla podopiecznych i użytkowników, ponieważ:

- lepiej odpowiadają na ich oczekiwania,
- czynią podopiecznych partnerami w działaniu,
- podkreślają walory osobiste podopiecznego i użytkownika,
- stymulują twórczość i samodzielność uczestników danej akcji,
- umożliwiają im wejście w nowe relacje społeczne,
- użytkownik i podopieczny poznaje nie tyle swoje ograniczenia co posiadane możliwości,
- umożliwiają nabycie wiedzy i umiejętności,
- wprowadzają użytkownika projektu w „aktywne życie”.

2. Korzyści dla realizatorów podejmowanych inicjatyw

Działania realizowane przez studentów:

- umożliwiają spełnienie się w idei pomocniczości oraz zaspokajają potrzebę twórczości i eksperymentowania,
- umożliwiają spotkanie klientów instytucji w naturalnym środowisku,
- pozwalają na refleksję nad własnym działaniem oraz poznanie samego siebie w relacjach z ludźmi,
- są źródłem wiedzy o człowieku, jego problemach i potrzebach, a także pozwalają zaspokoić potrzebę bycia użytecznym,
- często stanowią pole doświadczenia zawodowego.

3. Korzyści dla instytucji, z którymi Koło Naukowe Animatorów Społeczności Lokalnej współpracuje w ramach realizowanych akcji:

- stają się skuteczniejsze,
- poszerzają swój „wachlarz usług”,
- oferują działania odpowiadające potrzebom podopiecznych i użytkowników,
- mobilizują do tworzenia nowych relacji społecznych, zwiększają szanse na ich usamodzielnienie,
- pokazują nowe drogi pracy,
- realizują te aspekty pracy socjalnej, na które w codziennej pracy nie ma czasu,
- dynamizują instytucje i dają zapał.

4. Korzyści dla społeczności lokalnej:

- wskazują na wielorakie możliwości radzenia sobie z sytuacjami trudnymi,
- wspierają mieszkańców w trudnych sytuacjach życiowych,
- promują działalność instytucji i nowe drogi rozwiązywania problemów,
- pokazują aktywność instytucji,
- umożliwiają kontakty społeczne,
- pobudzają do działania,
- zachęcają wolontariuszy,
- integrują i aktywizują,
- promują dzielnicę i miasto.

Członkowie koła mieli okazję współpracować z wieloma instytucjami w społeczności lokalnej – nie tylko na poziomie dzielnicy, ale również miasta. Wśród nich znalazły się: Małopolskie Hospicjum dla Dzieci, klub Wersalik, Fundacja Teatru Ludowego, świetlice środowiskowe, Dom Pomocy Społecznej, a także społeczność lokalna. W roku akademickim 2010/2011 Koło Naukowe Animatorów Społeczności Lokalnej liczyło 32 członków należących do grona „krasnali”, gdyż tak o osobie mówią sami członkowie. Koło zajęło I miejsce w Konkursie Kół Naukowych w 2011 roku zorganizowanym przez Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Działalność społeczna w środowisku lokalnym bez wątpienia należy do bardzo cennych inicjatyw, tym bardziej jeżeli podejmowana jest przez ludzi młodych, którzy chcą wykazać się swoimi pomysłami, szukają sposobów i miejsca gdzie mogliby działać i realizować się. Ponadto kształcenie do pracy socjalnej to także przygotowywanie i wdrażanie różnych form aktywizujących jednostki i grupy społeczne, które stają się okazją do wspólnego przeżywania sukcesu, ale także sprawdzenia swoich możliwości. Członkowie Koła jako przyszli pracownicy socjalni, a zatem „zawodowi pomagacze”, mają możliwość zarówno aktywizować i pobudzać już istniejące siły społeczne w celu pomocy oraz samopomocy w środowisku, jak również inicjować coraz to nowe formy oddziaływania w środowisku lokalnym.

LITERATURA

- Kargul J. 1995, *Animacja społeczno- kulturalna*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa
- Pilch T. 1995, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa

Miles L. Patterson, *Więcej niż słowa. Potęga komunikacji niewerbalnej*, GWP, Gdańsk 2011

„*Więcej niż słowa* wyjaśnia dużo więcej niż jakakolwiek inna książka na temat komunikacji. W sposób naukowy, lecz jednocześnie interesujący, tłumaczy nie tylko czym jest i jak działa komunikacja niewerbalna, ale także pokazuje, jak oddziałuje ona na nas – a nawet dla nas”. Takimi słowami recenzuje książkę Pattersona światowej sławy psycholog społeczny Robert B. Cialdini, autor bestselleru *Wywieranie wpływu na ludzi*.

Szeroko pojęta tematyka komunikowania społecznego, ogólnie rzecz biorąc komunikacji niewerbalnej, od jakiegoś czasu znajduje się w obrębie moich zainteresowań. Z racji wybranych kierunków studiów i przyszłej pracy zawodowej, niewątpliwie jest to dla mnie tematyka potrzebna, warta poszerzania i ciągłego dokształcania.

Komunikowanie to ważny proces, jaki zachodzi nieustannie w życiu każdego człowieka. Umiejętność komunikowania się umożliwia sprawne działanie, szybszą i efektywniejszą korelację z drugim człowiekiem, sukcesy w pracy zawodowej, spokojniejsze i często mniej konfliktowe bytowanie w codziennym życiu.

Proces komunikacji jest prosty, wymaga jedynie (lub aż) trzech niezbędnych komponentów: **nadawcy**, będącego niejako źródłem komunikatu, **komunikatu**, stanowiącego pewną informację, oraz **odbiorcy**, który tenże komunikat różnymi zmysłami przyjmuje do swojej wiadomości. Zazwyczaj kiedy mówi się o komunikacji, na myśl przychodzi wyrażenie: komunikacja werbalna. Coraz częściej jednak komunikujemy się ze sobą niewerbalnie. Na ogromne znaczenie takiej formy komunikacji wskazuje właśnie Miles L. Patterson w swojej książce. Autor to światowej sławy badacz komunikacji niewerbalnej – profesor psychologii na University of Missouri w St. Louis, wielokrotnie nagradzany za kreatywność i innowacyjność w zakresie badań nad komunikacją niewerbalną. W książce *Więcej niż słowa* wręcz rozprawia się z różnymi mitami na temat komunikacji niewerbalnej w życiu człowieka, konfrontując je z najnowszymi doniesieniami naukowymi. Zauważa jej ogromne znaczenie w codziennym życiu, które nie ogranicza się jedynie do kontaktów „twarzą w twarz”, jak się powszechnie przyjęło uważać, ale widoczne jest w mediach, takich jak chociażby telewizja czy internet.

Prezentowany poradnik składa się z dziesięciu rozdziałów traktujących o znaczeniu i sposobach komunikacji niewerbalnej. W rozdziale pierwszym Patterson podaje definicje komunikacji niewerbalnej zamieszczone w literaturze i czasopismach naukowych, które opisują ją jako „mowę ciała będącą zestawem luźno połączonych sygnałów i zachowań niosących specyficzne znaczenia dotyczące myśli czy uczuć człowieka” (s. 9). Już po przejrzeniu pierwszych stron książki można zauważyć, że nie jest to zwykły poradnik. Autor bowiem na pierwszych stronach zaprzecza tejsze definicji, twierdząc, że komunikacja niewerbalna nie dotyczy *stricte* mowy ciała, jak się powszechnie przyjęło uważać, a jest niejako pewnym fenomenem, który uwarunkowany jest wieloma kontekstami społecznymi. Według niego bowiem, system komunikacji niewerbalnej oprócz

ciała obejmuje także całą przestrzeń wokół nas – z wszystkimi elementami i przedmiotami do niej należącymi.

Patterson udowadnia czytelnikowi, że przekaz niewerbalny to całość sygnałów, jakie oprócz języka składają się na komunikację. Zaproponował własną definicję komunikacji niewerbalnej, przez którą rozumie: „wysyłanie i/lub odbieranie informacji oraz komunikatów perswazyjnych poprzez otoczenie fizyczne, wygląd oraz zachowania niewerbalne” (s. 17).

Autor podaje wiele cech komunikacji niewerbalnej, m.in. to, że „zawsze działa”, jest ciągła – nawet jak ktoś stoi nieruchomo i nic nie mówi, to swoją postawą przekazuje garść informacji. Kolejna z cech, którą przywołuje Patterson, to nieprzerwalność nadawania i odbierania niewerbalnych sygnałów, bowiem proces nadawczy i odbiorczy zachodzi równolegle, automatycznie. Według autora, wysyłanie i odbieranie komunikatów odbywa się bez żadnej kontroli i działa cały czas. Ostatnia cecha to wspieranie przez komunikację niewerbalną naszych bieżących kontaktów, mających miejsce, co jest istotne: tu i teraz. O ile znaczenie języka mówionego może znaleźć swoje odniesienie w przeszłości czy przyszłości, o tyle sygnał niewerbalny dotyczy wyłącznie tego, co dzieje się w aktualnym procesie komunikacji.

W rozdziale drugim autor zastanawia się, w jaki sposób tworzymy wiedzę na temat komunikacji niewerbalnej oraz procesów, które na nią oddziałują. Patterson trafnie zwraca uwagę na złożoność pojęcia komunikacji niewerbalnej, zauważa, że nasze doświadczenie nie zawsze wystarczy, by ją pojąć i zrozumieć, dlatego też podaje czytelnikowi metody badawcze ilustrujące różne przykłady zastosowania komunikacji niewerbalnej.

Kolejny rozdział omawianej książki traktuje o komunikacji niewerbalnej z perspektywy funkcjonalnej. Autor zastanawia się, w jaki sposób ludzie odkrywają ciche i niekiedy niezauważalne metody z jej zakresu. Podpowiada m.in. jak określić człowieka po miejscu, które wybiera w sali pełnej ludzi. Patterson zastanawia się też, jaki pożytek płynie dla ludzkości z różnych technik komunikacji niewerbalnej w codziennym życiu. Snuje również rozważania nad sposobem i źródłem wiedzy, jakie posiadamy o tej formie komunikacji. Miles Patterson, przyjmując pozycję funkcjonalną, postanawia skupić się na przydatności komunikacji niewerbalnej w sytuacjach z jakimi mamy okazję spotykać się, zarówno na poziomie indywidualnym: *face to face*, jak i na poziomie grupy. Wymagające podkreślenia jest zapewne owo podejście funkcjonalne, którego podstawy autor skrupulatnie „buduje” w niniejszej pozycji książkowej, dzięki szczegółowej analizie różnych form zachowań oraz składników, wzorców i elementów komunikacji niewerbalnej. Te elementy to m.in.: wystrój i aranżacja wnętrza, wyraz twarzy czy postawa ciała.

Z rozdziału czwartego czytelnik może dowiedzieć się o podstawowych czynnikach, które wpływają na kształtowanie się komunikacji niewerbalnej, a są to m.in. uwarunkowania kulturowe, płeć, osobowość, a nawet władza powiązana z dominacją.

Informacje o podstawowej i najważniejszej według autora funkcji komunikacji niewerbalnej, jaką jest „dostarczanie informacji o świecie społecznym” (s. 82) zawiera rozdział piąty. Takich informacji zdaniem autora dostarcza przede wszystkim wygląd i zachowanie, bowiem to one w głównej mierze decydują o tym, kim jesteśmy, ale także co robimy. Autor podejmuje również wątek kontekstu społecznego i relacji, jakie łączą osoby będące ze sobą w komunikacji niewerbalnej. Komunikacja niewerbalna jest

często uzależniona od pełnionych przez nadawców komunikatu funkcji oraz sytuacji, w jakiej się znajdują.

Dwa następne rozdziały – szósty i siódmy – mówią nam o regulowaniu interakcji i poczuciu bliskości. Jesteśmy istotami społecznymi, a bliskość drugiego człowieka stanowi nie tylko warunek naszego bezpieczeństwa, ale i zadowolenia z życia. Autor przedstawia ciekawe badania z zakresu interakcji zogniskowanych i niezogniskowanych. Zwraca uwagę na istotność pierwszego wrażenia, rozważa stopień bliskości i jego wpływ na długotrwałość związku oraz porusza zagadnienie zaangażowania.

W ósmym rozdziale autor nie omieszczał wspomnieć również o tym, jak sygnały komunikacji niewerbalnej powiązane są z wywieraniem wpływu na ludzi. Perswazja i dominująca chęć podporządkowania to najbardziej znane według Pattersona elementy wywierania wpływu. Autor w niezwykle ciekawy sposób porusza specyfikę kłamstwa. Tutaj pozwolę się zatrzymać, gdyż autor dotyka bardzo istotnych kwestii. W wielu artykułach czytamy bowiem, że „ciało nigdy nie kłamie”. Patterson twierdzi jednak, że to nie do końca prawda, obalając kilka „kłamliwych” mitów. Jeden z nich to przeświadczenie, że kłamca w trakcie „aktu kłamania” dotyka nosa. Autor twierdzi, że ludzie, w miarę jak ich stres narasta, faktycznie więcej się dotykają. Kłamstwo może być ową przyczyną stresu, ale istnieje także prawdopodobieństwo, że ktoś nie wierzy w naszą prawdziwość, co sprawia, że się bardziej stresujemy, a tym samym częściej dotykamy. Patterson powołuje się również na badania, świadczące choćby o tym, że kłamca wcale nie patrzy rzadziej w oczy i wcale się nie wierci, jak to jest ogólnie przyjęte. Autor dochodzi do wielu ciekawych wniosków, z których najważniejszy to podkreślenie wagi komunikacji niewerbalnej, jako niezwykle potężnego, a zarazem prężnego środka oddziaływania na życie każdego człowieka.

Znaczenie komunikacji niewerbalnej w kształtowaniu wizerunku omawia Patterson w rozdziale dziewiątym. Ten element, na co także zwraca uwagę autor, notorycznie wykorzystywany jest w kampaniach wyborczych, kiedy to wszelkie sygnały niewerbalne mają stworzyć pożądane wrażenie. Autor dostrzega tu także zagrożenie manipulacją, by osiągnąć pożądane, acz fałszywe wrażenie.

W ostatnim, dziesiątym już rozdziale autor omawia teoretyczne podstawy opisu, a także interpretacji przesyłania i odbierania komunikatów niewerbalnych. Autor opisuje systemowość koncepcji teorii interaktywnej komunikacji niewerbalnej.

Więcej niż słowa to bardzo wartościowa publikacja. Przede wszystkim ukazuje, jak złożony jest świat społecznej komunikacji i jak ogromna ilość rzeczy dzieje się poza naszą świadomością, a także poza tym, co mówimy. Autor posługuje się bardzo przystępnym stylem; język w całej swej naukowej formie jest prosty i zrozumiały. Patterson wiele razy „wtrąca” osobiste doświadczenia, choćby z pracy ze studentami, co sprawia, że staje się przez ten fakt bliższy czytelnikowi.

Warto podkreślić także wzorową, według mnie, kompozycję omawianej publikacji. Książka składa się z 10 rozdziałów, a każdy z nich zawiera w sobie kilka podrozdziałów, oddzielonych tytułami/nagłówkami, co sprawia, że całość jest bardzo spójna, zrozumiała, a Czytelnik nieposiadający dostatecznej wiedzy na dany temat, nie czuje się zagubiony.

Wartość merytoryczną poradnika oceniam bardzo wysoko. Zaimponował mi niezwykle bogaty i szeroki, a przede wszystkim celnie dobrany zakres bibliografii, którą

wykorzystał autor. Opierał się na literaturze współczesnej i takowe badania przedstawił czytelnikowi: aktualne i niezwykle ciekawe. Książkę tę ośmieliłabym się ocenić jako nowatorską – autor bowiem konfrontuje, ocenia, porównuje, stawia pytania, podejmuje zagadnienia, które powszechnie uważa się za oczywiste i zamknięte.

Uważa się, że recenzja jest naprawdę rzetelna, godna uwagi, a przede wszystkim wiarygodna, jeśli jej autor oprócz pochwały pokusi się także o konstruktywną krytykę. Moja recenzja niech będzie dla Państwa wiarygodną bez tego małego szczegółu, który pominię, ponieważ nie chcę na siłę wymyślać wad, których nie zauważam. Teraz jest zatem odpowiedni moment, by zachęcić Państwa do sięgnięcia po książkę Pattersona *Więcej niż słowa*.

Natalia Nózka