

SCIENTIA

NR 15

2021

Chełmskie Towarzystwo Naukowe

SCIENTIA

NR 15

2021

Chełm 2021

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

SCIENTIA 2021 NR 15

DO DRUKU OPINIOWALI:

dr Mirosława Kawecka, dr B. Komorowska,
dr A. Paszkiewicz, dr A. Szabała, dr Lucyna Sikorska, dr I. Lasek-Surowiec,
dr hab. P. Mazur, prof. PWSZ w Chełmie

REDAKCJA:

Beata Kucharska, Halina Bejger,
Zygmunt Gardziński, Swietłana Borysiuk, Oleg Lisovets

OPRACOWANIE GRAFICZNE I OKŁADKA:

Beata Kucharska, Mariusz Maciuk

SKŁAD I ŁAMANIE:

Krzysztof Kowalczyk

WYDAWCA:

Chełmskie Towarzystwo Naukowe
ul. Pocztowa 52, 22-100 Chełm
www.pwszchelm.edu.pl/chtn

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
ul. Pocztowa 54, 22-100 Chełm
www.pwszchelm.edu.pl

KONTAKT:

Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie
ul. Pocztowa 54, 22-100 Chełm
bkucharska@student.pwszchelm.pl
zgardzinski@pwszchelm.pl
www.pwsz.chelm.pl/chtn/scientia

DRUK:

Drukarnia Perfekta info - Lublin

ISSN 1899-0630

Spis treści

CZEŚĆ I. Badania pedagogiczne w Ukrainie	7
Світлана Хлебик	
Ігрові технології у формуванні навичок соціальної поведінки дітей молодшого шкільного віку	9
Світлана Борисюк, Ніна Останіна	
Заклади позашкільної освіти як соціально – виховна інституція	19
Ганна Б'янка, Жанна Володченко, Олеся Шейко	
Жестова мова як засіб комунікації з людьми, які мають порушення слуху	29
Тетяна Качалова	
Використання проєктних технологій у процесі формування соціальної компетентності старших підлітків	37
Ніна Пихтіна	
Дисциплінованість / недисциплінованість у дітей: категоріально-понятійна характеристика та особливості вияву	46
Ольга Мартинюк, Олег Лісовець	
Особливості організації супроводу освітнього процесу учнів з церебральним паралічем у закладі освіти	57
Світлана Борисюк, Юлія Семенкова, Любов Степченко	
Вплив музичного мистецтва на розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу позашкільної освіти	66
Світлана Ачкевич, Тетяна Черненко	
Теоретичний аналіз структури комунікативних здібностей у дітей з церебральними порушеннями	75
Наталія Сівак, Наталія Казакова, Ірина Гайдамашко	
Практична підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти	83
CZEŚĆ II. Badania pedagogiczne w PWSZ w Chełmie	93
Halina Beijer	
Опіка над дітьми осieroconymi w Polsce od średniowiecza do XIX wieku – zarys problematyki	95

Dominika Kowalczuk	
Czynniki warunkujące trudności w emocjonalno-społecznym funkcjonowaniu młodzieży szkolnej	109
Emilia Maria Matysek	
Współpraca szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością a jej postrzeganie przez rodziców i nauczycieli (na przykładzie Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie).	142
Przemysław Krygier	
Zjawisko hejtu na portalach społecznościowych w opinii uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie	166
Klaudia Szwarc	
Wspieranie dzieci w wieku wczesnoszkolnym w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem	191
CZĘŚĆ III. Badania naukowe w zakresie stosunków międzynarodowych i nauk o bezpieczeństwie	209
Natalia Urbańska	
Skutki pandemii Covid-19 dla gospodarki światowej	210
Filip Dragan	
Zasoby mórz i oceanów jako przedmiot rywalizacji międzynarodowej.	217
Natalia Celińska	
Geopolityczny wirus – czy SARS-CoV-2 zmieni układ sił na świecie?	225
Maciej Cieśliński	
Amerykańsko-chińska gra o tron w dobie pandemii	228
Paweł Łukaszewski, Dominika Dworak, Wiktoria Stępień, Natalia Pieczykołan, Mariusz Maksymiuk, Marcin Śmietanka, Łukasz Stępień	
Edukacja w zakresie prawa międzynarodowego humanitarnego konfliktów zbrojnych. Zarys historyczny kształcenia i szkolenia z prawa konfliktów zbrojnych w wojsku polskim	236
Katarzyna Winiarczyk	
Nie tylko Afryka. Konflikty o zasoby wody w Europie.	257
Jakub Szyszka	
Nie tylko Afryka. Konflikty o zasoby wody w Europie.	264

Część I

Badania pedagogiczne w Ukrainie

СВІТЛАНА ХЛЄБІК

Ніжинський державний університету ім. Миколи Гоголя

Ігрові технології у формуванні навичок соціальної поведінки дітей молодшого шкільного віку

Technologie gier w kształtowaniu umiejętności zachowań społecznych dzieci w wieku szkolnym

Abstract: *Artykuł analizuje naukowe i teoretyczne aspekty oraz praktyczne doświadczenia związane z wprowadzaniem technologii gier w kształtowanie umiejętności zachowań społecznych pierwszoklasistów, opisuje specyfikę społeczno-psychologicznego rozwoju pierwszoklasistów, a jako determinanty ich zachowań społecznych podkreśla społeczno-pedagogiczne treści gry oraz środowisko pozaszkolne.*

Słowa kluczowe: *zachowania społeczne, umiejętności zachowań społecznych, technologie gier, komunikacja i interakcje pierwszoklasistów.*

Актуальність

Загострення соціальних проблем суспільства вимагає активізації нових ґрунтовних досліджень соціально-педагогічного спрямування, орієнтованих на пошук шляхів здійснення оптимального виховного впливу на особистість з метою формування в неї соціально-цінних якостей і способів поведінки, схвалюваними суспільством.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення основ системи національної освіти з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільно-політичного, культурного, економічного життя та історичних викликів ХХІ століття. Це вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують суспільний поступ і розвиток особистості.

Ухвалення нового Закону «Про освіту» 2020 року – важливий крок до реформування освіти і, фактично, підґрунтя для впровадження ідей Нової української школи. Прийнятий Закон України “Про повну загальну середню освіту” (2020 р.) визначає і новий зміст початкової освіти: затверджено Державний стандарт початкової освіти, яким запроваджено компетентнісний підхід та інтеграцію освітніх галузей в початковій школі.

В контексті прийнятих законів актуалізується потреба удосконалення соціального виховання нового покоління, визначення особливостей становлення особистості в процесі соціалізації. Це привертає увагу до вирішення питання формування навичок соціальної поведінки дітей шкільного віку, оскільки соці-

альна поведінка є одним із загальних і суттєвих проявів соціалізованості особистості.

Мета статті: охарактеризувати стратегічні можливості використання ігрових технологій у формуванні навичок соціальної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Досягнення мети передбачається через вирішення наступних завдань: охарактеризувати основні поняття дослідження; проаналізувати соціально-педагогічний потенціал ігрових технологій у формуванні соціальної поведінки першокласників; представити досвід вчителів початкових класів України з використання ігрових технологій у формуванні соціальних навичок спілкування та взаємодії першокласників з однолітками.

Науково-теоретичні аспекти проблеми

Гуманістична парадигма в освіті проголошує необхідність засвоєння дитиною і відображення у поведінці та діяльності системи духовно-моральних цінностей, в яку вона включена (Ш.А. Амонашвілі, Л.С. Виготський, І.Д. Бех та інші). Перед усім це стосується розвитку в дітей відкритості до світу людей, виховання навичок соціальної поведінки, усвідомленого ставлення до себе та до своїх обов'язків як вільної самостійної особистості.

Питання виникнення та формування соціальної поведінки особистості вчені розглядали у таких контекстах: соціальна поведінка особистості як філософська проблема (Т.П. Спіріна), сутність, типологічні та видові ознаки соціальної поведінки (А.В. Лякішева), соціальна поведінка та самореалізація особистості (М.П. Александрова), структура мотивів соціальної поведінки (І.Р. Алтуніна), диспозиція потреб особистості та регуляція соціальної поведінки (В.О. Ядов), мотивація соціальної поведінки та механізми її формування (Т.Ф. Алексеєнко).¹

Аналіз літератури щодо проблематики формування навичок соціальної поведінки першокласників відображає сучасний компетентнісний підхід до розвитку її особистості. У руслі цього підходу як українські, так і зарубіжні автори Ж.Піаже, Л.С.Виготського, О.Л.Кононко, Н.В.Гавриш, Т.І.Поніманської, С.Н.Курінної та ін. основною метою соціального розвитку і формування навичок поведінки дитини визначають її соціальну компетентність. М.І. Лук'янова, К.А. Абульханова-Славська, Ю.Мель визначають структуру соціальної компетентності, в якій комунікативну компетентність вважають базовим компонентом. В.Ш. Масленнікова, І.Б. Зарубінська, Л.А. Лепіхова характеризують соціально-комунікативну компетентність як регулятивно – орієнтаційний чинник та інтегральну якість особистості, що визначає соціальну поведінку і діяльність людини.

Розглядаючи реальні форми соціальної поведінки, Л.С.Виготський підкреслює, що характер виховання людини повністю визначається тим суспільним середовищем, у якому вона росте й розвивається. Психологи пов'язують меха-

1 Алексеєнко Т.Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. /Теоретико – методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Випуск 14, книга І. К.,2010. С. 12-22.

нізм впливу середовища на особистість з поняттям соціальна ситуація розвитку, тобто, відповідно віку, стосунками між дитиною та навколишнім його світом. (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов). Багатоаспектність виховних впливів середовища підкреслюють В.С.Біблер, Л.П. Буєва, Н.В.Гусєва, А.В.Мудрик. Згідно з фундаментальними психологічними теоріями С.Л. Рубінштейна, Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, гра та ігрове середовище створюють оптимальну зону соціалізації соціалізації і формування навичок соціальної поведінки дитини 6-7 років, допомагає їй перейти від одного ступеню розвитку до іншого.

В науковій літературі представлено класифікацію ігрових технологій, найбільш значимими з яких для нашого дослідження є виділення ігор: експериментальних та спеціальних (К. Гросс), індивідуальних – для дитини, соціальних – спільно з іншими (В. Штерн), ігор-вправ, ігор за правилами (Ж.Піаже), ігор з соціальним матеріалом, ігор за правилами (К.Грей), сімейні, імітаційні та шкільні ігри (П.Лесгафт).

Важливого значення для соціального формування та розвитку дітей набувають дослідження, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, А. Макаренка, Ю. Азарова, С. Шмакова в яких науковці підкреслюють, що ігрові технології посідають важливе місце і в сучасному соціальному вихованні дітей дошкільного та шкільного віку. Вони мають надзвичайно великий потенціал щодо формування в дитини суб'єктної позиції у ставленні до власної діяльності, спілкування і самовираження в соціально прийнятних формах поведінки; диференціації і свідомості дитини тих факторів, від яких залежить досягнення цілей, пов'язаних з мотивами соціальної поведінки; формування власних адекватних оцінок і самооцінок у цих досягненнях, акцентування уваги на міжособистісних взаєминах.

Важливими для нашого дослідження є висновки Алексеєнко Т.Ф. про те, що розвитку і закріпленню моделей соціальної поведінки у свідомості дитини дошкільного і молодшого шкільного віку сприяють постійні контакти з ровесниками, наявність серед них друзів.

Специфіка соціально-психологічного розвитку першокласників як детермінанти їх соціальної поведінки

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчив, що при виробленні механізмів формування навичок соціальної поведінки обов'язковим є урахування особливостей школяра відповідно до вікової групи та ситуації його соціального розвитку.

Соціальна ситуація розвитку специфічна для кожної вікової групи. Вона суворо і закономірно визначає образ життя людини і відповідає хронології розвитку індивіда, появу тих чи інших новоутворень, які знаходять своє відображення в соціальній поведінці і ставленні особистості до світу і самої себе. Новоутворення змінюють особистість, її свідомість, формують новий рівень соціального буття, що позначається на її стосунках із середовищем, формах вияву соціальної поведінки.

Емоційне життя першокласника значно активізується, він відчуває потребу в позитивних емоціях значущого дорослого, яким є вчитель, практично, знаходиться в емоційній залежності від нього. Це, фактично визначає поведінку дитини в класі. З іншого боку, спілкування з однолітками теж викликає багато труднощів. Склад однолітків суттєво відрізняє дітей за особистісними характеристиками, належністю до різних культур мовного і емоційного спілкування, різними навичками самовираження і самоствердження в колективі. Це нерідко викликає прояв експресивних форм поведінки, агресивних або регресивних реакцій, рухового збудження або гальмування.

Л. Славина зазначала, що розвиток спілкування з однолітками знаменує нову стадію емоційного розвитку дитини, воно характеризується проявом у неї здатності до емоційної децентрації, тобто вміння відсторонитися від власних емоційних переживань, здатності до сприйняття емоційного стану іншої людини.

Л. Обухова стверджує, що в сучасному суспільстві проблема емоційного розвитку дітей актуальна і зумовлена тим, що емоційна сфера молодших школярів є специфічними суб'єктивними переживаннями, які іноді яскраво забарвлюють те, що діти відчувають, уявляють, про що мислять, емоції являють собою один із найбільш виразних феноменів внутрішнього світу особистості. Дослідниця підкреслює, що виникнення емоцій у молодших школярів пов'язане з конкретними умовами, в які потрапляють діти. Безпосередні спостереження тих чи інших подій або яскраві життєві уявлення та переживання – все викликає емоції в дітей цього віку. Тому будь-які словесні повчання, не пов'язані з певними прикладами і життєвим досвідом дітей, не викликають у них потрібних емоційних переживань.

Як зазначає С.Башук, у молодшому шкільному віці емоційні стани стають більш тривалими, більш стійкими і глибокими. У молодших школярів виникають постійні інтереси, тривалі дружні відносини, засновані на цих загальних, уже досить стійких інтересах. Молодший шкільний вік вона вважає сензитивним періодом формування емоційного інтелекту, оскільки природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу в цей час доповнюється в школярів активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчальну діяльність у початковій школі від дошкільної освіти.²

Вивчення різних поглядів на проблему емоційної сфери (емоційного інтелекту) дітей молодшого шкільного віку виявило, що в цей період розвивається власна емоційна виразність, що відбивається в багатстві інтонацій, відтінків міміки дитини. Характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність дитини до всього яскравого, незвичайного, барвистого. Згодом дитина починає більш стримано виражати свої емоції (роздратування, заздрість, смуток), особливо коли вона перебуває в товаристві однолітків, боячись їхнього засудження..

Важливим для нашого дослідження є визначення особливостей розвитку

2 Башук С.Г. Соціальна поведінка і вплив цінностей на неї. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2014. № 8. С. 4–7.

емоційно-вольової сфери першокласників. Формування нових навичок соціальної поведінки визначається суб'єктивними враженнями дітей про правила поведінки, можливості і допустимі межі того чи іншого вчинку, наслідки дій, які вони здійснюють.

Характерною ознакою першокласників є своєрідне формування інтересів. В них переважають побіжні інтереси, спрямовані на привабливі предмети і явища. Окремі захоплюючі, емоційно забарвлені види діяльності теж надовго можуть стати предметом вивчення і тривалої уваги. Серед них – малювання, аплікація, театральна-драматична діяльність, хореографія. Це стосується і пізнавальної діяльності, наявності активного бажання збагачення свого особистого досвіду новими видами діяльності.

Цікавість стає основою і формування навичок соціальної поведінки. На цьому етапі вона пов'язана не безпосередньо із змістом і сутністю поведінкових актів, а з емоційною реакцією на новизну ситуації або явища навколишньої дійсності, активністю у взаємодії з новими учасниками взаємодії, однолітками, новою соціальною роллю і статусом.

Соціально-педагогічний зміст гри у формуванні соціально цінних навичок поведінки дітей молодшого шкільного віку

Гра – це форма діяльності, яка направлена на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, в предметах науки і культури.

Вперше на соціальне значення гри в будь-якому віці людини наголошував у своїх дослідженнях швейцарський вчений К. Гросс, який вважав, що гра в дитячому віці є важливим засобом формування і тренування корисних звичок, в тому числі і соціальних, які будуть корисними для діяльності індивіда у дорослому житті.

На думку К. Гросса, гра є первинною формою соціалізації особистості, залучення її до соціальних цінностей, підпорядкування загальним правилам групи в якості лідера чи рядового члена спільноти, почуття відповідальності за групу і прагнення показати і реалізувати свої найкращі можливості задля отримання бажаного групою результату, формування здатності до толерантного спілкування. Родоначальник теорії гри у вітчизняній педагогічній науці К. Ушинський важливого значення у формуванні особистості дитини надавав колективним іграм. Саме вони, на його думку допомагають виробити у дитини навички суспільної поведінки, допомагають сформувати перші соціальні стосунки і перші асоціації громадських відносин.

Вплив ігрової діяльності на зміну внутрішнього світу людини підкреслював Л. Виготський. Він зазначав, що гра зумовлює зміну потреб дитини, впливає на її свідомість, спонукає до усвідомлення її як уявної, ілюзорної реалізації нереалізованих бажань, зміст яких переносить дитину у світ дорослих, сприяє його ідентифікації в ньому³

3 Виготский Л. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. 144 с.

В грі реалізується потреба дитини жити дорослим життям, діяти як дорослі люди, вважає Д.Ельконін. Програвання соціальних ролей, моделювання в них людських взаємовідносин так відбувається соціалізація особистості, формується її ставлення до світу і самої себе

На основі проведених досліджень Д.Ельконін узагальнив зміст поетапного розвитку ігрової діяльності дітей у засвоєнні світу дорослих, тобто соціалізації в ньому. Так, перший етап він визначив етапом вивчення лише предметної сфери гри, другий – як етап, що відображає взаємини людей як систему, третій передбачає підпорядкування гравцями правилам поведінки у суспільстві та взаєминах у ньому дорослих людей, формує здібності дитини гнучко реагувати на ситуацію, змінювати тактику поведінки свою і інших учасників.⁴

На інших особливостях гри акцентував свою увагу відомий вітчизняний психолог О.Леонтьєв. Він проаналізував психологію гри як виду людської діяльності, що здатна відтворювати її інші види. Ігрова діяльність відбувається в умовах, які, порівняно з реальними, змінюються. Ігрова діяльність за цих умов набуває характеру двоплановості (реально-умовно). Поведінка учасників у грі має значний відсоток імпровізації у поведінці і фактично є експериментом, випробуванням себе в тих чи інших уявних ситуаціях. Учасники гри отримують задоволення від самого процесу гри, ігрових дій і процесу спілкування. Почуття, що супроводжують гру, незважаючи на умовність того, що відбувається, є справжніми, реальними як і бажання, проблеми, що вирішуються, зацікавленими учасниками⁵

На думку відомого педагога Я. Коменського, навчання дитини у школі повинно бути майстернею гуманності у підготовці дитини до життя. Для виховання дітей 6-7 річного віку у шкільному середовищі це твердження набуває значення використання у формуванні навичок соціальної поведінки дитини закону природо відповідності, тобто, усі засоби виховного соціалізуючого впливу повинні відповідати природним можливостям і здібностям дитини, а саме особливостям формування емоційної, когнітивної та поведінкової сфери свідомості, які відповідають за рівень адаптації дітей першого року навчання у школі до нової ситуації їх розвитку і соціального формування.

Великого значення ігровій діяльності у процесах засвоєння світу дітьми молодшого шкільного віку надавав А.Макаренко, який стверджував, що гра в дитячому колективі повинна відповідати за формування в її учасників важливих соціальних якостей особистості. В цьому він вбачав головну роль і призначення гри, особливо ділової, як чинника формування соціально відповідального члена суспільства в майбутньому.

Гра в життєвому просторі дитини, особливо 6-7 річного віку має яскраве емоційне забарвлення, емоційна піднесення підтримуються захоплюючими для

4 Базук С.Г. Соціальна поведінка і вплив цінностей на неї. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2014. № 8. С. 4–7.

5 Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія / за заг. ред. Кириченко В.І. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. 244 с.

дітей формами їх участі у грі – змагання, суперництво тощо.

Зміст гри обов'язково відображається у прийнятих правилах, які відображають логіку розвитку запланованих подій, їх часову тривалість, послідовність реалізації. Це формує в дитини розуміння закономірностей життя оточуючого середовища, тактику поведінки і наслідки свої поведінкових реакцій у різних ситуаціях реального життя. Правила гри містять пізнавальну та етичну інформацію, що дозволяє дитини засвоювати соціальні норми життя в середовищі, підвищують її рівень самостійності у виборі тієї чи іншої лінії поведінки, встановлюють самообмеження у вияві поведінкових реакцій, сприяють оволодінню дитиною навичок встановлення доброзичливих стосунків у колективі чи групі.

Соціально-педагогічний потенціал гри полягає в тому, що в дитини формується досвід переживання позитивних почуттів, через які формується позитивне ставлення до реальної дійсності; по-друге – важливою характеристикою привабливості ігрової діяльності для дитини є можливість і умови для творчого самовираження, що є потужним засобом її соціального формування і розвитку.

Грі та ігровій діяльності властиві ряд соціально-психологічних й педагогічних функцій. Поряд з визначеними в наукових дослідженнях функціями розважальності, комунікації, самореалізації, соціалізації, ігротерапевтичної функції та ін.. для нашого дослідження найбільш важливими функціями гри виступають її орієнтації на створення уявної ситуацій яка б орієнтувала дитину на певні норми поведінки в житті суспільства, на придбання якихось навичок і вмінь, а так само духовних цінностей; коректуюча (корекційна) – гра вносить зміни у свідомість людини щодо її поведінки, внесення позитивних змін у свідомість людини щодо її поведінки та у структуру особистісних показників (гра створює умови для намагання зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки); діагностична, що дозволяє виявити відхилення від нормативної поведінки і самопізнання в процесі гри.

Ігрові технології є складовою частиною соціально-педагогічних технологій та пов'язані з ігровою формою взаємодії фахівця і вихованців через реалізацію певного сюжету (ігри, казки, спектаклі, ділове спілкування). При цьому освітньо – виховні задачі включаються у зміст гри, визначають зміст і способи організації.

На думку С. Шмакова, більшості сучасних ігрових технологій властиві такі риси, як вільний розвивальний характер дій, отримання дитиною задоволення від того, що відбувається. І це стосується, насамперед процесу гри і лише в другу-її результату. Створене у грі «поле дитячої творчості» має імпровізований характер, що посилює активність і зацікавлене ставлення її учасників до виконання тих чи інших завдань ⁶

Важливими показниками ефективності ігрової технології визначають її результативність, відтворюваність, можливість передачі досвіду її використання у вигляді знань.

6 Лякішева А.В. Соціальна поведінка та групова взаємодія: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 368 с.

Досвід використання ігрових технологій у формуванні навичок соціальної поведінки першокласників у позашкільному середовищі

Ігрова діяльність – один із найефективніших засобів соціального виховання і навчання, що максимально активізує можливості учнів. Ігрові технології дозволяють зробити цікавими і захоплюючими роботу дітей на творчо – пошуковому рівні, формують навички толерантної поведінки, виховують доброзичливе ставлення до іншої особистості, а також зацікавленість у набутті певного досвіду соціально-схвалюваної поведінки, яка виявляється у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах із людьми, визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтації на позитивне в людях; здатності до морального вдосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі; співчутті, співпереживанні, доброті, своєчасній допомозі, доброчесності й милосерді.

Проаналізуємо досвід виховання толерантних взаємостосунків у молодших школярів у виховній практиці педагогів України.

Лук'янчук І. О. вчитель початкових класів першої кваліфікаційної категорії Криворізької загальноосвітньої спеціалізованої школи I-III ступенів № 4 Криворізької міської ради Дніпропетровської області.

Вчитель у виховному процесі дотримується думки про те, виховання толерантної особистості молодшого школяра, що дозволить сформувати морально – духовну, відповідальну людину, спроможну змінювати на краще себе та навколишній світ. На думку педагога, провідним чинником, розвитку толерантності молодших школярів, є їх включення в толерантне виховне позашкільне середовище.

Педагог наголошує на тому, що виховання навичок соціальної поведінки формується у набутті досвіду взаємодії з людьми, не ображаючи їх і не викликаючи в них почуття образи.

Добрянська С. А., вчитель початкових класів Навчально-виховного комплексу «Чаплинська школа-гімназія» Чаплинської районної ради Херсонської області.

На думку С. Добрянської, виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку є актуальним напрямком у сучасній практиці виховання і потребує розробки відповідних виховних методик і технологій. Педагог підкреслює, що дуже корисним у вихованні толерантних взаємостосунків у молодших школярів буде застосування в своїй роботі вчителями початкових класів книжки Бетті Рієрдон «Толерантність – дорога до миру». Ця книжка містить поради для вчителів початкової ланки, середніх і старших класів, як боротися з нетолерантністю в школі, як формувати дружні стосунки в колективі у позашкільному спілкуванні, допомагати тим, кого ображають і не цінують.

Досвід роботи, напрацьований Г. Гончаренко (вчителька початкових класів, вихователька Золотоніської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Черкаської обласної ради), базується на застосуванні ігрових техноло-

гій як шляху виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку.

Кожен робочий день вчителька починає з приємних побажань дітям та звертається до них з проханням подарувати один одному гарний настрій – посміхнутися. Її вихованці активно залучаються до сюжетно-рольових ігор в організації дозвільної діяльності і проведенні вільного часу.

Педагог переконана, що виховання учнів початкової школи на принципах педагогіки толерантності – це багатогранний, цілеспрямований педагогічний процес, під час якого створюються умови для успішного формування основ переконань, моральних почуттів, відповідних якостей, які визначають у подальшому толерантну спрямованість особистості.

Цікавим і корисним є досвід, представлений в роботі з першокласниками Парафіївського ЗСО I-III ступеня вчителька початкових класів Шаруніна Т.В. Чернігівська обл. В її роботі з соціального розвитку першокласників у ігровій діяльності представлено певний спектр ігор цільової орієнтації.

Дидактичні, спрямовані на формування навичок, необхідних для практичної діяльності у спілкуванні і взаємодії («Я – школяр», «Я і клас»), виховні – виховання самостійності, етичних, естетичних, світоглядних установок («Я і моя Батьківщина», «Намалюємо дружбу», «Ранкові привітання»). Цікавий досвід розвивальних ігор представлений в роботі вчителя над емпатійним розвитком школярів. Він представлений в ігрових завданнях і вправах «Подарунок», (діти мімікою і жестами повинні показати як виглядає сусід по парті, коли в нього поганий настрій, а потім у той же спосіб показують який подарунок вони приготували засмученому товаришу, щоб його розрадити)ю

Залучення до норм і цінностей суспільства відбувається у грі «Телевізор», де першокласники в межах відомих і цікавих для них телевізійних програм показують і коментують найбільш цікаві для них події із життя класу, школи, сільської громади. У грі вони обмінюються ролями ведучого, співрозмовника, у якого журналіст бере інтерв'ю, героя казки, якого запрошують до участі в програмі тощо. Цікавою і корисною для самоствердження і самореалізації школяра є гра під назвою «Віночок очікувань», в процесі якої діти разом сплітають віночок із квіток, кожна з яких є символом очікувань дитини від спільних справ колективом класу, а в кінці тижня-діти всі разом висловлюють свої думки стосовно того, чи збулися їхні сподівання і чи гарним вийшов віночок завдяки їх згуртованості і бажанні допомогти і підтримати один одного.

Висновки

Проаналізований теоретичний і практичний досвід свідчить про великі можливості ігрових технологій у соціальному розвитку першокласника, а побудова роботи соціального педагога або вчителя, який виконує соціально-педагогічні функції ефективна за умови чіткої її організації і дотримання правил її проведення.

Впровадження ігрових технологій у процес соціального виховання першокласників, є важливим чинником їхнього соціального формування та розвитку,

необхідних для життя в суспільстві соціально необхідних навичок поведінки і ставлень.

Виховний потенціал ігрових технологій частіше за все визначається учасниками взаємодії і залежить від змісту пізнавальної та етичної інформації, яка визначається правилами гри, здатністю учасників гри до вияву самостійності у пошуку шляхів узгодження своїх дій з діями інших в ім'я досягнення спільної мети, вміння встановлювати ефективну міжособистісну взаємодію та вибору зразків для наслідування.

Важливою специфічною характеристикою ігрових технологій є їх орієнтація, в першу чергу, на ініціативу учасників, творчий підхід, цілеспрямованість. Орієнтації ігрових технологій дозволяють вирішувати питання передачі необхідних знань, умінь і навичок за допомогою процесів особистісного усвідомлення учасниками законів природи, суспільства, безпечної поведінки, відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т.Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. /Теоретико – методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Випуск 14, книга I. Київ, 2010. С. 12-22.
2. Бацук С.Г. Соціальна поведінка і вплив цінностей на неї. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2014. № 8. С. 4–7.
3. Выготский Л. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. 144 с.
4. Грицюк Л. К., Лякішева А. В. Наукові підходи до вивчення сутності соціальної поведінки професійно успішної особистості як основа для вирішення соціально-педагогічних проблем. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Миколаїв, 2015. № 3 (50). С. 60–65.
5. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія / за заг. ред. Кириченко В.І. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. 244 с.
6. Лякішева А.В. Соціальна поведінка та групова взаємодія: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 368 с.

СВІТЛАНА БОРИСЮК, НІНА ОСТАНІНА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя м.Ніжин, Україна

Заклади позашкільної освіти як соціально – виховна інституція

Placówki oświaty pozaszkolnej jako instytucja społeczna i edukacyjna

Abstract: *Edukacja pozaszkolna jest elementem systemu kształcenia ustawicznego określonego w Konstytucji Ukrainy. Uwaga skupia się na zachowaniu i zwiększeniu sieci pozaszkolnych placówek oświatowych, wśród których kluby dla uczniów o różnych profilach działalności cieszą się dużym zainteresowaniem wśród dzieci i młodzieży. W obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej instytucje te mogą stać się ośrodkiem rozwoju realizacji talentów.*

Słowa kluczowe: *edukacja pozaszkolna, placówki oświatowe, kluby dla uczniów, wychowanie, rekreacja.*

Анотація

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Заклади позашкільної освіти визнані інститутом, що віддзеркалює суспільство і підлягає його історичним змінам. Перехід системи закладів позашкільної освіти на новий рівень якості освітньо – виховної діяльності співпадає у часі з усвідомленням позашкільної освіти не тільки як актуального явища для подальшого розвитку освіти України, але і як однієї із складових педагогіки співпраці. За сучасних умов позашкільна освіта сьогодні розглядається як самостійний вид, який ніколи не буде замінений школою; коли позашкільні заклади компенсують протиріччя шкільної освіти і виховання; коли зміст соціально-виховної роботи позашкільного закладу спрямований на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Підкреслено важливість професійної підготовки здобувачів вищої освіти до виховної діяльності в закладах позашкільної освіти як одне з важливих завдань сучасної вищої школи. Акцентовано увагу на збереження та збільшення мережі закладів позашкільної освіти, серед яких широким попитом дітей та підлітків користуються клуби для учнівської молоді різного профілю діяльності, бажано в розумних межах використовувати теоретичний та історично-практичні підходи до організації позашкільної роботи як складової освіти та виховання. Заклади позашкільної освіти для учнівської молоді в сучасній соціально-економічній ситуації за певних педагогічних умов, за багатством форм соціально-освітньо-виховної діяльності можуть стати центром розвитку реалізації обдарувань, талантів; центром змістовного і культурного дозвілля.

Актуальність

Враховуючи загальні зміни українського суспільства, зміни сімейних відносин, сімейного складу, зростання кількості сімей з родинно-дистантними умовами виховання виникає вагомá потреба у позашкільних установах з опікою дітей, що ставлять перед собою за мету виконання наступних функцій: доповнення сімейного виховання, допомога школі та організація дозвілля дітей. Сьогодні заклади позашкільної освіти визнані інститутом, що віддзеркалює суспільство і підлягає його історичним змінам. Перехід системи закладів позашкільної освіти на новий рівень якості освітньо – виховної діяльності співпадає у часі з усвідомленням позашкільної освіти не тільки як актуального явища для подальшого розвитку освіти України, але і як однієї із складових педагогіки співпраці.

З позиції ретро-аналізу становлення позашкільної освіти в Україні слід зазначити, що виникла вона як специфічна суспільна інституція з розвитком поділу праці та диференціації суспільства: поступово визначалася її роль у суспільстві, організація система соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю. З українських педагогів проблемам позашкільної освіти в Україні періоду її становлення та розвитку велику увагу приділяла С. Русова.⁷ Національне відродження України, вважала С. Русова, пов'язане з відношенням до рідної мови, з розвитком школи, новою системою національного виховання, до складу якої обов'язково входить і позашкільна робота. До питання виховання підростаючого покоління в Україні вона підходила з соціально-педагогічних позицій, спрямовуючи виховний процес на формування в учнівської молоді високої національної свідомості, пошани до духовних цінностей свого народу⁸.

З метою вивчення можливості педагогічно – доцільного застосування набутих теорій минулих часів, узагальнення нового досвіду і наукового обґрунтування основ соціальної педагогіки, утворюючи ряд науково-педагогічних організацій та методичних установ. Так, при Міністерстві народної освіти в УНР з 1917 року існував Департамент позашкільної освіти, який очолила С. Русова. Департаменту підпорядковувалося ведення всієї позашкільної справи на Україні. Методичні поради, рекомендації щодо подальшого розвитку позашкільної освіти висвітлювалися в «Пораднику діячам позашкільної освіти та дошкільного виховання», збірці, яка видавалася при Департаменті позашкільної освіти з ініціативи С. Русової. Основними завданнями Департаменту позашкільної освіти були: сприяння реалізації завдань уряду в галузі позашкільної роботи; сприяння вдосконаленню методичного керівництва позашкільними закладами; підвищення якості та ефективності методичної допомоги, що їм надавалося; координація роботи місцевих відділів позашкільної освіти, вдосконалення форм та методів їх діяльності щодо формування світогляду підростаючого покоління, пропаганди політики уряду, рішенню за-

7 Коваленко Е.І., І.М. Пінчук. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової. – Ніжин.1998.78.

8 Русова С.М. Нова школа соціального виховання. //Лейпциг – Катеринослав, 1924.151 с.

вдань соціально-економічного та культурно-освітнього будівництва в країні; вивчення практики та виявлення тенденцій, а також підготовка рекомендацій для підвищення ролі клубних, позашкільних установ у вихованні молоді; забезпечення високого рівня якості рекомендацій та ефективності їх практичного використання.⁹ Для виконання цих та чергових завдань Департамент організовував роботу методичних центрів на місцях, проводив роботу щодо виявлення, узагальнення та розповсюдження передового досвіду діючих закладів, організовував пошук та пропаганду нових, більш ефективних форм та методів роботи позашкільних осередків, тощо; готував аналітичні матеріали про стан та тенденції розвитку позашкільної роботи з дітьми; організовував обмін досвідом та видавав науково-методичні рекомендації для організації роботи позашкільних установ.

Для доцільності введення нових форм роботи враховували особливості району, підбиралися найбільш придатні для них форми діяльності. У відділі реєстрації Департаменту була влаштована картотека передового досвіду роботи позашкільних закладів, клубів для молоді, клубів для підлітків.¹⁰

З листопада 1917 року за підтримки Департаменту позашкільної освіти у Києві були відкриті курси для інструкторів позашкільної освіти, до основних завдань курсів належало озброєння інструкторів-позашкільників певним багажем знань, умінь щодо організації діяльності позашкільних установ, клубів для учнівської молоді тощо. Особисті погляди щодо проблеми становлення та розвитку сфери позашкільної освіти С. Русова висловлює в педагогічних працях: «Республіка молоді в Америці», «Французькі літні колонії для школярів», «Нова школа соціального виховання», «Позашкільна освіта», «Позашкільна освіта. Засоби її переведення» та інших: «...сама лише школа без позашкільних виховних закладів та їх допомоги не може надати ... наслідків для майбутнього. Цілеспрямована відповідно вимогам певної формації суспільства організація позашкільного виховання і освіти,.. може охопити та розв'язати ширше коло освітніх завдань та виховних можливостей, ніж школа;.. дати всьому народу грамотний культурний розвиток, який дасть кожній людині певну свідомість своїх громадянських й людських обов'язків».¹¹

Сучасні тенденції у поглядах на позашкільну освіту

За сучасних умов позашкільна освіта сьогодні розглядається як самостійний вид, який ніколи не буде замінений школою. Саме сьогодні ми є свідками того явища, коли спектр освітніх інтересів і запитів особистості учня є ширшим за можливості школи при задоволенні їх; коли позашкільні заклади компенсують протиріччя шкільної освіти і виховання; коли зміст соціально-виховної роботи позашкільного закладу визначається завданнями інтелектуального, духовно-

9 Протокол № 37 засідання колегії Чернігівського горнаробразу, 1920. – ДАЧО. – ф.597, оп. 1, спр. 32, арк. 21-23.

10 Протокол № 37 засідання колегії Чернігівського горнаробразу, 1920. – ДАЧО. – ф.597, оп. 1, спр. 32, арк. 21-23.

11 Русова С.М. Позашкільна освіта. Засоби її переведення // Дзвін, 1918. 87 с.

го, морального і фізичного розвитку, тобто завданнями формування важливих компонентів, що є складовими сутності поняття «світ людини»¹².

Державна, освітня політика України на початку XXI століття скеровує роботу позашкільної освіти на організацію соціально-виховного процесу учнівської молоді з урахуванням сучасних досягнень науки і соціальної практики: «Головною проблемою нинішнього виховання, – зазначав у своїй доповіді перед педагогами -позашкільниками І. Бех, – є захоплення юного покоління спрощеним соціальним світом»¹³.

На початок XXI століття в загальному показнику мережі навчальних закладів України позашкільні склали 1497 тисячі закладів.¹⁴ Сьогодні ми маємо значно збільшену мережу закладів: структура позашкільної освіти включає державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності тощо. Невід'ємною складовою способу життя українського народу стає неперервна освіта, головною метою якої є всебічний розвиток особи, максимальна реалізація здібностей кожної людини, виховання громадянина і патріота України.¹⁵ Вирішення цих завдань залежить від застосування сучасних форм і методів організації позашкільної роботи, як складової системи безперервної освіти. Сенсом і змістом виховної діяльності в закладах позашкільної освіти стає особистість, яка є патріотом рідної землі і здатна захистити соціальні інтереси свого народу.¹⁶

За останні роки здійснено багато організаційних, нормативно-правових, науково-методичних заходів щодо збереження та збільшення мережі закладів позашкільної освіти. Розробляються стратегії постійного їх розвитку. Стратегія позашкільних закладів передбачає створення сприятливих умов для соціального захисту та організації змістовного дозвілля учнів, вихованців.¹⁷ Реалізація стратегічних завдань вимагає регулювання відносин між органами державної влади і навчальними закладами, установами та організаціями, які визначають зміст, форми і методи позашкільної освіти вихованців, учнівської молоді та спрямовані на забезпечення потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуального, духовного і фізичного розвитку, підготовки до активної професійної та громадської діяльності вихованців. Провідною функцією закладів сфери позашкільної освіти є соціалізаційна, яка полягає у формуванні особи-

12 Пустовіт Г. Якою має бути позашкільна освіта. – Соціально – педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: Зб. Матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: РННЦ «ДНІТ- 2003»

13 Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події /За заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Вища школа, 2002. 159с.: іл.

14 Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд. /Під загальною редакцією В.Г. Кременя. – К., ЗАТ «Нічвала», 2002. 224 с.

15 Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ., 2003. 24 с.

16 Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події /За заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Вища школа, 2002. 159с.: іл

17 Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події /За заг. ред. В.Г. Кременя. Київ. Вища школа, 2002. 159с.: іл

стісних ролей вихованця, що мають значення у суспільному житті поза школою та виборі професії, коли вихованець сам створює свій образ для зразку, вчиться правилам поведінки через спілкування в середовищі позашкільного закладу.

Відомо, що одним із стимулів організації дитячих угруповань було прагнення дітей і молоді до самоствердження серед колективу однолітків, прагнення до задоволення своїх потреб, зокрема в організації колективного дозвілля. Визначною формою організації дозвіллевої діяльності у дітей, підлітків у мережі позашкільних закладів були й залишаються клуби. Участь дітей, підлітків у клубній роботі сприяє формуванню і стимулюванню суспільно-цінних якостей особистості. Включення дітей до суспільно-регулюючої форми проведення позаучбового часу, в тому числі до клубної діяльності вирішує ряд завдань: забезпечує кероване спілкування; створює умови для самостійної творчої роботи, для формування моральних переконань, підвищення соціальної активності. Так вийшло, що клуби при організації роботи з дітьми у вільний час опираються на ті три кити (індивідуальність, ініціативність і творчість), на яких зосереджував увагу у своїй доповіді директор Інституту проблем виховання АПН Іван Бех, говорячи про організацію позашкільної роботи в сучасних умовах побудови нової держави.¹⁸ Також ним робився наголос на тому, що змістовне використання бюджету вільного часу детермінується специфікою особистих смаків і переваг, сукупністю морально-естетичних ідеалів, наявністю аматорських інтересів і захоплень, відношенням до книги і засобів масової інформації. Зокрема, усвідомлення організаторами позашкільної роботи того факту, що відпочинок не відокремлюється від трудової діяльності людини, від навчання дитини тощо, бо життя органічно складається з чергування праці та відпочинку, взаємодоповнюючих станів напруги і розслаблення, що розумовий та фізичний розвиток учнів залежить від того, як організовано особистий відпочинок, який знімає передусім розумове стомлення дитини.

Отже, організація дозвілля дітей шляхом змістовної цікавої клубної роботи може сприяти створенню умов не лише для зняття втоми, а й для їхнього всебічного розвитку, виховання свідомої дисципліни, бо відпочинок не є спокоєм, а являє собою зміну діяльності і передбачає включення до творчої, активної та ціннісно-корисної діяльності. Клубні форми роботи передбачають організацію діяльності саме за врахуванням дитячих інтересів та бажань.

Увага позашкільної педагогіки до організації соціально-виховної роботи з учнівською молоддю через клубні форми пояснюється декількома причинами: наявністю занадто великого об'єму вільного часу у молоді та невмінням його доцільно використовувати, високим психолого – педагогічним потенціалом, невичерпними можливостями учнівських клубів у сприянні розвитку властивих саме їх вихованцям різноманітних пізнавальних інтересів, художньо-естетичних смаків, навичок культури поведінки, формуванню особистої та суспільно-політичної активності, бажання знайти свій ідеал, своє життєве покликання.

18 Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд. /За загальною редакцією В.Г. Кременя. Київ, ЗАТ "Нічвала", 2002. 224 с.

Для цього віку є характерною підвищена зацікавленість до оточуючої дійсності, своєрідний „синдром наслідування” в сукупності з інтенсивним пошуком самого себе, прагненням знайти своє обличчя, „здаватися” і бути „дорослим”. Усі перелічені поважні вихідні позиції дозволяють розцінювати цей період у становленні особистості як сенситивний для формування готовності до самоосвіти і самовиховання. Як засвідчує практика, клуби створюють оптимальні умови для організації життєтворчості підлітків. Тому клуб цінний тим, що вирішує комплекс завдань у сфері соціального виховання підлітків.

Закон України “Про позашкільну освіту” (2000р.)¹⁹ передбачає здійснення клубами для учнівської молоді діяльності за такими напрямками: художньо-естетичний, науково-технічний, фізкультурно-спортивний, туристсько-краєзнавчий, екологічно-натуралістичний, військово-патріотичний, соціально-реабілітаційний, гуманітарний та інш. Зміст клубної роботи включає систему моральних, політичних, економічних, естетичних ідей, наукових знань, різноманітних подій та фактів. При цьому ми повинні врахувати, що конкретні форми клубної роботи впливають на той чи інший бік психічної сфери особистості. Наприклад, бесіда та диспут переважно розвивають інтелект; ранки та свята – більше сприяють розвитку емоційної природи особистості; діяльність у клубних гуртках та секціях формує актуальні навички та звички. Але поряд з цим всі ці форми клубної роботи вирішують й комплексні завдання. Так, свята несуть у собі як емоційні моменти, так і раціональні: у процесі їх проведення у підлітків формуються навички та звички поведінки, загальної культури спілкування.

Аналіз практичного досвіду діяльності закладів позашкільної сфери

В останні роки, не дивлячись на змінні явища багатьох структурних компонентів позашкільної освіти, клубна форма організації дозволила учнівської молоді все більш приваблює до себе увагу урядовців, освітян, громадськості. Значний досвід організації роботи шкільних клубів має Чернігівщина. Ніжинська громада завжди підтримує діяльність учнів на базі клубних осередків. Так, робота дитячого клубу «Світлячок» (школа № 10) на меті ставила надання допомоги батькам та школі у виховання дітей молодших класів, коли під впливом дозволеної діяльності та цілеспрямованих дій педагогів-організаторів більш активно проходить процес формування культури мислення та почуттів, поведінки та соціалізації в цілому: згуртування дітей навколо цікавих справ; виховання поваги до батьків, родини, батьківщини; залучення до праці, а також формування альтруїстичних почуттів. Клуб включає гуртки: «Вмілі руки», «Природа та фантазія», «Мамина помічниця» та ін. Творчі справи та яскраві імпрези сприяли популярності клубу серед учнів.

Популярним серед учнів гімназії № 16 та учнів міста Ніжина був туристично-краєзнавчий клуб «Рандеву», який спрямовував роботу на вивчення історії

19 Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. – № 1841 – ІІІ. – Орієнтир. – 9 серпня 2000 р. – № 144.

рідного краю, визначення туристичних маршрутів, оволодінню вміннями, навичками, які потрібні мандрівникові. Під час шкільних канікул члени клубу вирушали у походи – мандрівки по регіонах України. Перебування в походах сприяло формуванню у підлітків стійкості характеру, загартуванню волі, набуттю навичок та вмінь орієнтуватися за певних обставин, розширенню кола пізнавальних інтересів, кмітливості.

Вивчення справ, традицій, обрядів є предметом та засобом виховання народознавчого клубу “Калинонька”. У клубі знайомилися з національними скарбницями народної творчості, культурою краю та культурою життя України.

Метою діяльності клубу старшокласниць «Роксолана» було формування естетичних почуттів і потреб, допомога у пізнанні себе та перегляді особистих ставлень до етичних норм спілкування, формування прагнення до самовиховання та самовдосконалення. У плані роботи клубу були передбачені творчі зустрічі з жінками міста – яскравими особистостями в галузі певної професії; диспути, вечори відпочинку, бесіди за чашкою чаю. В основу окремих занять покладалися соціально-психологічні тренінги, у клубі працював психолог. Як свідчить практика, клуб набуває сили, авторитету в тому випадку якщо його діяльність має прозорі, чітко сформульовані цілі, якщо члени клубу прагнуть до самовдосконалення і якщо у клубі приділяють необхідну увагу розвитку активності та ініціативи всіх його членів. На наш погляд, клуб «Роксолана» будував свою діяльність саме за такими принципами.

Все більше завойовують довіру клуби, що не один рік працюють у м. Прилуки Чернігівської області. Стали активними організаторами корисних справ, цікавого, веселого дозвілля клуб «Старшокласник» (об’єднує в собі більше 100 вихованців), клуб «Барвінок» (для учнів середніх класів), клуб – мерія «Веселкової республіки» (об’єднання дітей молодших класів). На базі клубів діють гуртки народних промислів, технічної творчості, «Берегиня» (дівочий гурток) та інші. Діти приходили до клубів за особистим бажанням: їх приваблювало те, що вони мають можливість відчувати почуття незалежності та самостійності в вирішенні багатьох справ. Усі організаційні питання вирішуються за участю Ради клубу, в складі якої працюють 4 комісії: рада вільного часу, рада бережливості і трудових справ, рада дисципліни та порядку, рада знань.

Звертає на себе увагу клуб «Старшокласник» (м. Варва Чернігівської області) актуальністю своєї проблематики: виховання і самовиховання учнівської молоді в дусі державного патріотизму і залучення до активної участі в процесі національного відродження, налагодження міжнародного співробітництва, що сприятиме інтеграції України в загальноєвропейські і світові громадські структури.

Розгортання клубної мережі в Борзнянському районі з часом оформлюється в Асоціацію шкільних клубів «Острів романтики». Провідною метою Асоціації шкільних клубів (АШК) було створення єдиної районної системи виховної роботи на основі індивідуальності та творчого потенціалу кожного шкільного колективу. До АШК входило більше 100 клубів для учнівської молоді з усього району. Відповідальною за організацію та координацію роботи клубів була Рада АШК на чолі

з головою, яка у своїй діяльності опиралася на клубні об'єднання "Пам'ять" (с. Шаповалівка), "Планета" (м. Борзна), "Олімп" (с. Хороше озеро). Програмою АШК (яка, до речі, зайняла 3 місце на конкурсі клубних програм, що були представлені на 3-ому обласному педагогічному ярмарку (м. Чернігів) передбачалося: діагностичне визначення головних напрямів виховних систем клубів шкіл; створення районних клубів – центрів виховної роботи; організація клубного самоврядування через діяльність районного дитячого парламенту (РДП) тощо. Практика діяльності АШК підтвердила перспективність виховної роботи на базі клубів, їх спроможність у формуванні особистості підлітків.

Взагалі, слід зауважити, що клубна робота в сільській місцевості переживає в наш час період оновлення та підйому. У більшості випадків за змістом та напрямками діяльності вона пов'язується з діяльністю сільської школи. Ініціаторами організації клубної справи з дітьми часто стають вчителі школи, які поєднують в собі вчителя, митця, потрібну та цікаву особистість. Продовжують створюватися та діяти ті клуби на селі, які закріплюються в часі, враховуючі інтереси й потреби учнівської молоді. Наприклад, приміщення школи в селі Рудка Чернігівської області після уроків переорієнтовували на клубне середовище, де учні з задоволенням проводять свій вільний час у клубних гуртках: літературний, історичний, фізкультурний, ляльковий, художніх промислів, музеї сільської старовини стають центром дитячого життя. В клубних гуртках створені ідеальні умови для виховання підлітків, врахування їх інтересів. Клуб в своїй діяльності прагне до збереження загальних традицій села, школи. Часто в клубі проводять дозвілля разом з учнями і їхні батьки.

Це лише часткові приклади клубів для учнівської молоді, що існують в нашому краї. В основі їх роботи лежать принципи гуманізму, індивідуально-особистісного підходу, принцип вільного спілкування, принцип набуття знань з їх практичною реалізацією в житті. Структура кожного з цих клубів, мета діяльності, основні напрями роботи, права і обов'язки членів клубу визначені їх статутами.

Вищим органом клубу є загальні збори, керівним органом в період між зборами є рада клубу, де зустрічаються керівники секцій з метою координування плану дій. Очолює роботу ради Президент клубу. В організації діяльності клубу також беруть участь і вчителі, і батьки, і представники громадськості. З небаченою інтенсивністю інституцією закладу позашкільної освіти сьогодні займається широка громадськість.

Цінність клубного спілкування полягає і в тому, що підліток, який включається до реальних занять у клубі, стає не тільки більш комунікабельною особою, але й більш вимогливою до вибору партнера під час вільного спілкування. До числа „престижних” рис особистості такі підлітки відносять освіченість, загальну ерудицію, вміння бути цікавим співбесідником в пізнавальному аспекті, готовність до співпраці тощо.

Методичне забезпечення діяльності закладів позашкільної освіти

Високі вимоги ставляться й до особистості організатора позашкільної діяльності, зокрема до його фахової компетенції. При цьому не виокремлюється питання необхідності співпраці всіх учасників соціально-виховного процесу, коли істотна сутність виховної роботи не лише у прямому впливові на підлітків, а в організації їхнього життя, де виховна робота є, насамперед, роботою організатора.

Науково-дослідна робота як компонент педагогічної діяльності організатора позашкільної сфери спрямована на посилення теоретичної і практичної підготовки, сприяє створенню загальнонаукового фундаменту і набуттю навичок дослідження. Педагог позашкільного закладу, виконуючи свою основну функцію, – навчання і виховання дітей, змушений у певних ситуаціях в тому або іншому ступені перетворюватися і в методиста, і в ученого. Проте, вивчення проблеми потребувало і вивчення готовності студентської аудиторії до роботи в закладі позашкільної сфери.

Вивчення проблеми засвідчило про недостатню готовність випускників вузів до роботи у закладах позашкільної освіти. Так, із 177 опитаних студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя на питання: «Чи володієте Ви у достатньої мірі вміннями з виховної та організаторської роботи з учнівською молоддю» – 21% студентів визначили, що «не володію», або «швидше не володію». Відповідаючи на питання про значимість позашкільної роботи для організації доцільного дозвілля учнівської молоді та щодо налагодження успішної та якісної підготовки студентів до роботи у закладах позашкільної освіти, 83% студентів висловилися за введення спецкурсу з метою набуття практичних знань з методики організації дозвіллевої діяльності учнівської молоді за інтересами в закладі позашкільної освіти.

Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що професійна підготовка здобувачів вищої освіти до виховної діяльності в закладах позашкільної освіти мусить бути одним з важливих завдань сучасної вищої школи. Тим паче, що вже не перший рік вузам країни надається значна самостійність при виборі навчальних дисциплін, виробленні робочих програм задля підготовки майбутніх спеціалістів з активною життєвою позицією, формування їх інтелектуального та культурного потенціалу, готовими до організаційно – масової та культурно – освітньої роботи з дітьми та їх батьками в часи дозвілля за місцем проживання, в закладах позашкільної освіти.

Висновки

З метою збереження та збільшення мережі закладів позашкільної освіти, серед яких широким попитом дітей та підлітків користуються й клуби різного профілю діяльності, бажано в розумних межах використовувати теоретичний та історично-практичні підходи до організації позашкільної роботи як складової освіти та виховання. Заклади позашкільної освіти для учнівської молоді

в сучасній соціально-економічній ситуації за певних педагогічних умов, за багатством форм соціально-освітньо-виховної діяльності можуть стати: центром розвитку реалізації своїх обдарувань і талантів; центром культурного дозвілля, де можна зняти напругу шкільного навантаження; центром повноцінної творчої діяльності; центром формування самостійності для участі в життєтворчому процесі; центром вибору життєвого ідеалу та набуття досвіду його досягнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко Е.І., І.М. Пінчук. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової. – Ніжин, 1998. 78с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Київ. *Шкільний світ.*, 2003. – 24 с.
3. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події /За заг. ред. В.Г. Кременя. Київ. *Вища школа*, 2002.159с.: іл.
4. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд. /Під загальною редакцією В.Г. Кременя. Київ. ЗАТ “Нічвала”, 2002. 224 с.
5. Русова С.М. Нова школа соціального виховання. // Лейпциг, Катеринослав, 1924.151 с.
6. Русова С.М. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага.1924. с.368.
7. Русова С.М. Позашкільна освіта. *Вільна українська школа.* – 1917. №№ 2, 3, 4.
8. Русова С.М. Позашкільна освіта. Засоби її переведення. *Дзвін*,1918. 87 с.
9. Русова С.М. Єдина діяльна школа //Лейпциг, Катеринослав,1924.153с.
10. Русова С.М. Нова школа.*Українська школа* – К., 1917
11. Русова С.М. Вибрані педагогічні твори: У 2-х книгах Книга І. /За ред. Є.І. Коваленко. Київ: Либідь, 1997. 272 с.
12. Русова С.М. Вибрані педагогічні твори: У 2-х книгах Книга ІІ /За ред. Є.І. Коваленко. Київ. Либідь, 1997. 320 с.
13. Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти –Колегія МОІН України – рішення від 27листопада 2008р, протокол N14/3-3
14. Протокол № 37 засідання колегії Черниговського горнаробразу, 1920. – ДАЧО. – ф.597, оп. 1, спр. 32, арк. 21-23.
15. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. – № 1841 – ІІІ. – Орієнтир. – 9 серпня 2000 р. – № 144.
16. Пустовіт г. Якою має бути позашкільна освіта. Соціально- педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: Зб. Матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції 23-25 жовтня -2002р. К.:РННЦ «ДІНІТ.-2003 »
17. Сущенко Т.І. Педагогічний процес у позашкільних закладах: автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.0;1 Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – Київ.1993. 56с.

ГАННА Б'ЯНКА, ЖАННА ВОЛОДЧЕНКО, ОЛЕСЯ ШЕЙКО

Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя м. Ніжин, Україна

Жестова мова як засіб комунікації з людьми, які мають порушення слуху

Język migowy jako środek komunikacji z ludźmi z zaburzeniami słuchu

Abstract: *Artykuł podejmuje problematykę kluczowych aspektów komunikacji osób z wadami słuchu przy pomocy języka migowego, a także główne aspekty komunikacji i współpracy z innymi ludźmi.*

Słowa kluczowe: *komunikacja, współpraca, niepełnosprawność słuchu, język migowy.*

Актуальність

Відомий французький льотчик і письменник Антуан де Сент-Екзюпері називав людське спілкування найбільшою розкішшю на світі. Але в одному випадку – це «розкіш», а в іншому – професійна необхідність, засіб спілкування з людьми, які мають порушення слуху для підтримання в них почуття власної гідності, значущості, а також для розуміння їх внутрішнього світу. Володіння мовою жестів дозволяє стати ближчими до людей, які відрізняються способами сприйняття навколишнього світу та способами задоволення потреб у взаємодії і комунікації. Саме комунікація дозволяє людині адаптуватися у соціальному середовищі, активізувати свою діяльність у використанні і перетворенні суспільних відносин з метою задоволення необхідних для життя потреб.

Спілкування є таким видом взаємодії, в якій люди своїм зовнішнім виглядом, поведінкою, манерою комунікування впливають одне на одного, на домагання і наміри, стани і відчуття, причому, як позитивно, так і навпаки, вносять напруження, провокують розвиток негативних емоцій і переживань. Особливості подібного емоційно-особистісного впливу співрозмовників один на одного дуже важливі в процесі комунікації, організатором якого завжди виступає людина, яка володіє секретами спілкування. Одним з провідних засобів невербальної поведінки, складовою безсловесного спілкування є жестова комунікація, яка в культурі людей з порушеннями слуху використовує жестову мову, а також руки, у сполученні з мімікою, формою або рухами губ, артикуляцією, корпус тіла.

Комунікація і спілкування

Спілкування – це процес, що має певні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, на оптимізацію діяльності та взаємодії

між людьми; це багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії, породжуваний цілями і змістом спільної діяльності; це багатоскладовий процес психологічної, інтелектуальної, мовленнєвої діяльності задля встановлення контактів з іншими людьми; це прийоми і навички взаємодії, змістом якої є обмін інформацією, активізація дії, за допомогою комунікативних засобів. Оптимальне спілкування – створює якнайкращі умови для розвитку мотивації і творчого характеру діяльності людини, для правильного формування їх особистості; забезпечує сприятливий емоційний клімат взаємодії в колективі (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічних бар'єрів»), забезпечує корпоративну культуру і дозволяє максимально використовувати потенціал кожної людини.

Етичний сенс процесу спілкування пов'язаний, в першу чергу, з його ціннісними орієнтирами – морально значущими чинниками, які визначають його основні змістовні характеристики: спілкування є невіддільним від таких етичних цінностей, як свобода, справедливість, рівність, повага, любов. При цьому рівність у спілкуванні – це найпростіша рівність людської гідності суб'єктів спілкування, орієнтація на підтримку честі і гідності будь-якої людини, у тому числі й дитини. Спілкування, яке направлене на ці цінності, можна назвати гуманістичним і відрізняє його довіра, доброзичливість, емоційна підтримка.

Доцільно виділити і розкрити основні рольові функції спілкування:

- спілкування є умовою формування й існування людини: людська істота, позбавлена з якихось причин можливості спілкування, не стає особистістю або перестає бути такою;
- спілкування є способом самовираження людського «Я» (вперше обґрунтування цього феномену дав Л. Фейєрбах, який показав, що людська сутність проявляється лише в спілкуванні, і дає особистості проявити всі якості, здібності, зробити їх значущими для інших, самоствердитися у власній цінності);
- спілкування – основний засіб комунікації (це виявляється в інформативному характері спілкування, завдяки якому передаються накопичені людиною знання, генеруються нові ідеї і здійснюється обмін ідеями): у спілкуванні реалізується соціальна спадкоємність досвіду людства, його розвиток, що обумовлює практичну цінність спілкування;
- спілкування – основним засобом управління людьми (ця функція використовується цілеспрямовано як засіб маніпуляції свідомістю і діями людей як у негативному, так і в позитивному плані, що простежується в сферах економіки, політики, а також в міжособистісному спілкуванні), саме завдяки спілкуванню ми отримуємо бажаний результат – переконуючи, умовляючи, примушуючи його підкорятися нашим інтересам;
- спілкування є життєвою потребою й умовою людського щастя – саме ця функція є найбільш значущою для самовідчуття особистості, адже вона розкриває інтимний характер спілкування, що виступає внутрішньою, часто неусвідомлюваною, потребою кожної людини, прихованим мотивом її дій

та вчинків. Ця потреба найповніше реалізується в таких формах людського спілкування, як дружба і любов, що мають особливу цінність для людини.

Таким чином, виявлені рольові функції спілкування дозволяють розглядати його цінність щонайменше в двох аспектах: як утилітарно-прагматичну, орієнтовану на досягнення соціально значущих об'єктивних результатів і як самоцінність – спілкування заради спілкування, сенсом якого є самовираження і духовна взаємодія людей, що залучаються до духовних цінностей партнера і тим самим, примножують власні. Це дає підставу виділити і показати рівні значущості спілкування: для себе – Я – значущість; для іншого – Ти – значущість; для групи і суспільства в цілому – Ми – значущість.

Комунікація розглядається як засіб, за допомогою якого люди конструюють і підтримують відносини між собою, як одна з основ життя людини і суспільства. Комунікація (від. лат. communication – повідомлення, передача; communicare – робити загальним, повідомляти, передавати, зв'язувати) – єдність і спадковість людської діяльності; сукупність вербальних і невербальних дій, що забезпечують обмін інформацією; соціально обумовлений процес передачі і сприймання інформації в умовах міжособистісного і масового спілкування за допомогою різних засобів²⁰, за використанням яких і розглядають основні її види: вербальна, невербальна (за допомогою знаків, жестів, символів, пара лінгвістичних засобів – міміка, пози та ін).

Найважливіша властивість спілкування – універсальність, здатність об'єднувати всі види людських взаємин, які задовольняють потребу у спільній діяльності і дають можливість кожному через взаєморозуміння з іншими усвідомлювати себе унікальною особистістю. До цих видів належить, насамперед, комунікація, взаємодія між учасниками спілкування та їх безпосереднє сприйняття один одного як партнерів, учасників діалогу. Комунікація як вид спілкування володіє найважливішими функціями, що включають, крім мовної діяльності людини. візуальні і тактильні способи сприйняття ними інформації у вигляді жестів, міміки, пози, інтонації.

У процесі комунікативного спілкування людина не тільки говорить і слухає, а й висловлює своє ставлення до змісту промови і співрозмовника. Вона може посміхатися, або хмуритися, вимовляти фрази в іронічному тоні, або підкреслювати важливість сказаного легким дотиком руки партнера, киваючи у відповідь на почуте на знак згоди, або навпаки, трохи відкидатися, демонструючи недовіру до вимовлених слів. Вербальний контакт доповнюється невербальною інформацією і тільки в такій формі стає основою спілкування. Комунікація і всі її процеси тісно пов'язані зі знаковими системами, до яких входять числові символи, алфавіт, дорожні знаки, умовні позначки, кольорові та звукові сигнали, використання яких дозволяє встановлювати дистанційне спілкування, якщо безпосередній контакт неможливий.

Відмінності спілкування і комунікації полягають у наступному: якщо комунікація розглядається як один з видів міжособистісної взаємодії, то спіл-

кування об'єднує всі види людської взаємодії; функції комунікації пов'язані з вербальними і невербальними способами отримання інформації, в той час як функції спілкування полягають у встановленні і розвитку контактів між людьми; процеси комунікації пов'язані зі знаковими системами і мовною діяльністю, в той час як спілкування поєднує комунікативні функції з інтерактивними і перцептивними; у комунікації важливим моментом є отримання і оцінка інформації, включаючи спосіб її подачі, у спілкуванні важливі і зміст і емоційний фон.

Характеристика особливостей людей які мають порушення слуху

До категорії дітей з порушеннями слуху належать діти, які мають стійке (тобто слух відновити не можна), двостороннє (на обидва вуха) порушення слухової функції, при якому звичайне (на слух без застосування засобів компенсації) мовленнєве спілкування з оточуючими ускладнене (туговухість) або неможливе (глухота). До порушень слуху належать глухота, туговухість, пізня втрата слуху, що виникає в дітей віком 3–4 роки та пізніше, які зберегли мовлення у зв'язку з відносно пізнім виникненням глухоти.

Глухота – стійка втрата слуху, при якій розбірливе сприймання мовлення не- можливе. До категорії глухих належать діти, слух у яких пошкоджений так, що вони самостійно не можуть використати його для розвитку мовлення, і в яких середня втрата слуху становить понад 85–90 дБ. Глухі діти оволодівають мовленням за допомогою зорового (читання з губ та обличчя співбесідника) та слухозорового (за допомогою звукопідсилювальної апаратури) способів сприймання словесного мовлення тільки у процесі спеціального навчання.

Тувухість – стійке ураження слуху, яке викликає труднощі при сприйманні мовлення. Дітей з тувухістю називають слабочуючими або зі зниженим слухом. До категорії слабочуючих відносять дітей, в яких ушкоджена слухова функція, але слух збережений настільки, що вони можуть самостійно хоча б у мінімальній мірі оволодіти словесним мовленням, і в яких середня втрата слуху менше 85 дБ. Слабочуючі діти можуть самостійно оволодівати сприйманням на слух мовлення розмовної гучності у процесі природного спілкування з оточуючими. У сучасній міжнародній класифікації ступінь утрати слуху оцінюють в основному звуковому діапазоні 500–4000 Гц, при цьому оцінюються середні пороги слуху в дБ для частот 500, 1000, 2000, 4000 Гц.

Залежно від того, коли людина втратила слух, виділяють дві групи пацієнтів: з долінгвальною глухотою, коли було втрачено слух у ранньому дитинстві до початку повноцінного оволодіння мовленням, і з постлінгвальною глухотою, коли втрата слуху виникла після оволодіння мовленням (пізнооглухлі пацієнти). При втраті слуху після 5-ти років діти, як правило, зберігають словниковий запас, уміння висловлюватись. Основними завданнями цього періоду є забезпечення дитині зворотного зв'язку, уміння слухозоро-вібраційного сприймання та розуміння усного мовлення тих, хто її оточує. Діяльність дорослих спрямована на

забезпечення дитині з постлінгвальною глухотою (пізнооглухлії за старою термінологією) можливостей розуміння зверненого до неї мовлення та збереження фонематичної, лексичної та граматичної сторін власного мовлення, ефективність якісного спілкування й розвитку дитини.

Особи з порушеннями слуху погано сприймають мовлення та інші звуки. У більшості випадків туговухим людям допомагає слуховий апарат (СА), який регулює частотний діапазон звуків, доступних слуховому сприйманню, здійснює компресію звуків, підсилює їх. Однак при тяжких порушеннях слуху та глухоті, особливо, якщо в людини ушкоджені або втрачені волоскові клітини, слуховий апарат часто не допомагає. У цьому випадку внутрішнє вухо не може перетворити звукові коливання в електричні сигнали, які необхідні для сприйняття звуків мозком. Саме для таких випадків застосовується слуховий кохлеарний імплантат (СКИ). Підбирання слухового апарата може бути на одне вухо (моноуральне слухопротезування) та на обидва (бінауральне слухопротезування). На сьогодні у практиці бінаурального слухопротезування широко застосовують три види бінауральної стимуляції слухового аналізатора:

- білатеральна стимуляція акустичними сигналами для кожного вуха від двох слухових апаратів;
- білатеральна стимуляція електричними сигналами від двох кохлеарних імплантатів (медичний пристрій, протез, що дозволяє компенсувати втрату слуху);
- бімодальна стимуляція – комбінація стимуляцій – односторонньою акустичною стимуляцією за допомогою слухового апарата (СА) на одному вусі та стимуляцією електричними сигналами за допомогою кохлеарного імплантату (КИ) на іншому вусі.

Діти, слухопротезовані двома СА, розуміють мовлення й особливо діалог значно краще, ніж ті, які користуються лише одним СА. Люди з нормальним бінауральним слухом можуть упевнено вказати джерело звуку або сказати, звідки він виходить, а також куди переміщається, тому дитині із двома СА набагато легше вибірково чути необхідні їй звуки. Це означає, що вона зможе фокусувати свою увагу на тому, що хоче чути. Тільки бінауральне протезування гарантує особі з порушенням слуху впевненішу участь у групових дискусіях, при спілкуванні з кількома людьми, при перебуванні у школі та інших громадських місцях. Психічний розвиток слабочуючої та глухої дитини відбувається з відхиленнями від норми, оскільки фізичний недолік спричиняє порушення багатьох функцій психіки та психічних процесів. Наявне порушення сприймання мовлення, що заважає становленню мовленнєвих механізмів, призводить до недорозвитку мовленнєвої діяльності. У дитини мовленнєвий недорозвиток, зумовлений неповноцінним слухом, призводить до порушення її пізнавальної діяльності та своєрідного розвитку таких психічних процесів, як мислення, пам'ять, уява тощо. Це ускладнює соціальну взаємодію дитини з порушеннями слуху. Труднощі словесного спілкування є однією з головних причин порушень розвитку. Однак сучасні досягнення науки (техніки, медицини, сурдопедагогіки) обумовили

розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем дітей з порушенням слуху.

Дитина з порушенням слуху здатна опановувати специфічні знання та вміння, якими не володіє чууча дитина, зокрема це читання з губ, здатність обробляти мовленнєву інформацію лише за окремими фрагментами звукового потоку (фонемами, складами, окремими словами), розпізнавати мовлення за тактильно-вібраційними сигналами тощо. Глуха дитина здатна сприймати специфічне звучання мовлення та ідентифікувати з конкретними фонемами лише третю частину, а в окремих текстах лише четверту частину всіх звуків, які містить звернене до неї усне повідомлення (текст). Саме за цією обмеженою кількістю доступних слуховому сприйманню звуків їй необхідно зрозуміти звернене до неї мовлення. Ось чому завдання фахівців, батьків полягає в тому, щоб забезпечити дитині доступність сприймання якомога більшої кількості звуків та їх ідентифікації з фонемами, що забезпечить якісніше сприймання, аналіз і розуміння мовлення. Педагоги повинні пам'ятати, що сприймання й розуміння глухою дитиною усного словесного мовлення є складною аналітико-синтетичною діяльністю, від якої вона швидко втомлюється.

Жестова мова як засіб комунікації людей з порушеннями слуху

Майже два мільйони наших громадян мають порушення слуху. Як свідчать дослідження, внаслідок багатьох факторів, у тому числі, технологічних, їх кількість постійно зростає. І, якщо раніше, порушення слуху найчастіше були вродженими, то сьогодні, суттєво зростає частка порушень, набутих у дорослому віці.

В Україні на рівні прогресивних держав, таких як США, Канада, Великобританія, Швейцарія, декларується позитивне ставлення до осіб з особливими потребами, зокрема, з порушеннями слуху. Зокрема наголошується на повазі і дотриманні прав цих людей користуватися рідною мовою- українською жестовою мовою (УЖМ). Так, Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» зазначається, що «дактильно- жестова мова визначається як засіб спілкування і як засіб навчання для осіб з порушеннями слуху»²¹.

Основний контингент користувачів жестової мови – люди з порушеннями слуху з сімей, які мають такі ж порушення і які вважають жестову мову рідною мовою, доступною і зручною. Об'єднуючись у спільноти, ці люди можуть функціонально підтримувати спілкування і передавати рідну мову наступним поколінням.

Українська жестова мова – природна візуально – жестова мовна система з власною лексико – граматичною структурою, що сформувалася еволюційним шляхом і використовується як єдиний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб²². Викладання жестової мови в Україні розпочалося на почат-

21 Закон України “ Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”.-№1773-IV.ст.23.-К.,2004.с.1

22 Зайцева Г.А. Жестова мова. Дактилологія. К.2000. с.37-38.

ку 1800-х р., коли було відкрито низку філій Віденської школи для глухих, а саме Інститут для глухих на Волині (Романів), а слідом. Львівську школу для глухих дітей у 1830 р. У 1843 р. подібна школа була створена і в Одесі²³. Використання української жестової мови у навчанні людей з порушенням слуху в незалежній Україні було відновлено у 2006 р. Основою навчання в таких закладах стала природна жестова мова, що розвивається і передається від покоління до покоління в національних спільнотах людей з порушеннями слуху.

За комунікативними можливостями жестова мова не поступається природним вербальним мовам і в наш час отримує широке використання не тільки в системі дошкільної, початкової, середньої освіти, а і у вищій школі, у засобах масової інформації, під час спілкування людей у побутових сферах, сферах обслуговування для комунікації з людьми, які мають порушення слуху.

Ніжинський УТОГ налічує 400 осіб, з яких 100 проживають у м. Ніжині. У людей з порушенням слуху найбільшою проблемою є комунікація з оточуючими, можливість включеності в життя громади. Щодня люди з порушенням слуху стикаються з безліччю проблем – від спілкування та дзвінків по телефону до отримання належних послуг у державних установах. Дуже важливо, щоб такі люди мали можливість поспілкуватися з юристом, лікарем, патрульним, фахівцем соціальної служби, отримати юридичну інформацію та допомогу у сфері надання послуг – кафе, ресторани, перукарні, супермаркети, розважальні центри.

На жаль, і українське телебачення не задовольняє в повній мірі інформаційні потреби людей з порушенням слуху. Хоч на телеканалах і присутній сурдопереклад на жестову мову, проте подібні програми виходять в той час, коли більшість людей перебуває на роботі. До того ж, не всі фільми та серіали мають субтитри. А іноді субтитри і взагалі перекриває різна графічна реклама.

В Україні існує громадська організація «Відчуй», яка системно займається допомогою та соціальною адаптацією людей з порушенням слуху. За роки діяльності організація реалізувала понад 15 всеукраїнських проєктів. Серед них: унікальний для України інклюзивний табір, спрямований на соціалізацію дітей із порушенням слуху, створення креативного простору «ТАМ» та музичного класу «Big Bax» для нечуючих, цикл уроків про інклюзію школярів «Жива мова», безкоштовні онлайн – курси жестової мови для широкого загалу. Навесні стартував проєкт «Коли тиша заговорила». Масштабна ініціатива покликана привернути увагу до теми нечуючих людей і тих, хто втрачає слух.

Для підтримки осіб з інвалідністю у м. Ніжині створено партнерський Проєкт «Почуй мене», який спрямований на нормотипових людей, соціальних працівників, які працюють з людьми з порушеннями слуху, з метою включеності їх у життя громади, використання усіх прав та свобод, згідно Конституції України. Ці люди живуть повноцінним життям: вчаться, працюють, керують авто, але з єдиною відмінністю для них – жестовою мовою комунікації. Грунтуючись на положенні «не залишати нікого осторонь» цей проєкт допоможе

23 Краєвський Р.Г. Мова жестів глухих. К., 1984. 219 с.

цілісно підійти до досягнення цілей Сталого розвитку в громаді м. Ніжин для людей з інвалідністю.

Висновки

Таким чином, люди з порушенням слуху знаходяться в залежному положенні і частіше за все ініціатива взаємодії з оточенням належить не їм: до них звертаються тоді, коли мають для цього причину. Нерозуміння іншого часто стає причиною страху, відчуженості, ворожнечі. Здатність виражати свої думки і почуття через жестову мову, дозволяє краще розуміти людей, які не володіють вербальною мовою, а також активізувати комунікацію з ними. Жестова мова є засобом такої комунікації. На її основі сформувалась штучна жестова мова, яка поєднує кальку жестів на слова й дактилологію (систему пальцевих знаків, що відповідають літерам абетки). Це – калькована жестова мова – другорядна знакова система, яка засвоюється на основі й у процесі вивчення людьми з порушеннями слуху словесної мови. За таких умов жести стають еквівалентами слів, а порядок їх використання збігається з порядком слів у звичайному спілкуванні. Жестова мова – повноцінна комунікативна система, зовнішня сторона якої побудована винятково на жестово – мімічній основі. Це не кінетична копія природної вербальної мови, а символічна система зі своїми законами, рисами, як специфічними, так і такими, що властиві будь якій комунікативній системі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». №1773-IV.ст.23. К., 2004. Електронне видання. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>
2. Зайцева Г. А. Жестова мова. Дактилологія. К., 2000. С. 37-38.
3. Поченцов Г. Г. Теорія комунікації. К.: «Ваклер», 2001. С.58
4. Краєвський Р. Г. Мова жестів глухих. К.,1984. 219 с.

ТЕТЯНА КАЧАЛОВА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя м.Ніжин, Україна

Використання проєктних технологій у процесі формування соціальної компетентності старших підлітків

Wykorzystanie technologii projektowych w procesie kształtowania kompetencji społecznych starszej młodzieży

Abstract: W artykule autor analizuje naukowe podejścia do definicji pojęcia „kompetencji społecznych starszej młodzieży”, określa istotę i treść tego zjawiska. Wykazuje, że działania społeczne i projektowe przyczyniają się również do nabywania doświadczenia nastolatka w określonej roli społecznej, kształtują świadomość zaangażowania w życie społeczne, intensywnie rozwijają funkcje osobiste: samoświadomość, samostanowienie, autoafirmację w istniejącym społeczeństwie, wpływając tym samym na kształtowanie kompetencji społecznych starszych nastolatków w ogóle.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, młodzież, socjalizacja, działania społeczne i projektowe, aktywność społeczna

Актуальність

В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності учнівської молоді, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. Тому для сучасної педагогічної теорії і практики саме проблема формування соціальної компетентності особистості є актуальною. Звернення широкої громадськості, вчених, педагогів, психологів до цієї проблеми зумовлено тим, що учнівська молодь в умовах демократичного суспільства повинна залучатися до соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин із самого раннього віку.

В останні роки у зв'язку із соціально-економічними і політичними змінами в житті держави і помітною активністю у цих процесах молоді, яка вчиться, учні приділяють все більше уваги науковим дослідженням соціального розвитку підлітків, бо саме в період дорослішання, переходу «від дитинства до дорослості» формуються знання, уміння, навички взаємодії з іншими людьми в суспільстві, встановлюються стосунки, позиції, погляди. Але достовірної картини переважного рівня соціального розвитку підлітків у країні або окремих компонентів соціального розвитку, зокрема формування соціального досвіду, в кількісних і якісних показниках ми на сьогоднішній день не маємо.

Аналіз останніх досліджень

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд), структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін); соціально-психологічна компетентність (Л.Лепіхова); соціальна компетентність (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горяньська та ін.), структура соціальної компетентності (В. Масленнікова).

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик); соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальна ідентичність (Н. Іванова, Ю. Тюменєва); соціальна адаптація (О. Литовченко, Т.Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальна активність (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук); відповідальність (І. Дементєва, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверєва, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляція (А. Литко, О. Ядов); ціннісні орієнтації (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська). Водночас окремі питання залишились недостатньо дослідженими або недослідженими взагалі.

Проблема соціальної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі категорія «соціальна компетентність» широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в умовах реформування вітчизняної освіти та приєднання до Болонської системи компетентнісний підхід в освіті та вихованні набуває неабиякого значення.

Аналіз сучасних наукових досліджень з проблеми дає змогу стверджувати, що вона є мало дослідженою. Вивчення потребують такі її аспекти як визначення критеріїв і рівнів сформованості соціальної компетентності старших підлітків та використання сучасних інноваційних технологій у процесі формування соціальної компетентності старшокласників.

Мета статті полягає в аналізі феномену соціальної компетентності старших підлітків та у визначенні значення проєктної діяльності у її формуванні.

Виклад основного матеріалу

Традиційно цілі шкільної освіти визначалися набором знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти випускник. Сьогодні такий підхід виявляється недостатнім, адже сучасному соціуму (професійним навчальним закладам, виробництву, сім'ї) потрібні не всезнайки і базіки, а випускники, які готові до включення у подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати поставлені перед ними життєві та професійні проблеми. Сьогодні головним завданням є підготовка випускника такого рівня, щоб потрапляючи в проблемну ситуа-

цію, він міг знайти кілька способів її вирішення, вибрати раціональний спосіб, обґрунтувавши своє рішення. І це залежить не тільки від отриманих в школі знань, скільки від якостей, які прийнято називати «компетентностями» більш відповідають розумінню сучасних цілей освіти.²⁴

XXI століття – період стрімкого зростання значення науки й освіти в житті людства, і це значення зростатиме пропорційно їх здатності вирішувати конкретні життєві проблеми людини. Обновилося функція школи: не тільки навчання і виховання, але і соціалізація школяра – формування особистості, яка буде здатна отримувати глибокі знання, професійні навички, вільно орієнтуватися у світі, саморозвиватися і самостійно приймати правильні, морально-відповідальні рішення в умовах мінливого світу.

Пріоритетними якостями випускника на сьогоднішній день є компетентність, комунікабельність, психологічна стійкість. Освічена людина в сучасному суспільстві не тільки і не скільки людина, що володіє знаннями, а яка вміє цілеспрямовано здобувати знання і при потребі застосовувати їх у будь-якій ситуації. Тому одним із перспективних напрямів реформування освіти є впровадження компетентнісно спрямованого підходу.

В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту соціальної компетентності досить обмежене. Наших співвітчизників, як і зарубіжних, більш приваблює професійна та комунікативна компетентності (Макаренко С.С., Полуніна О.В., Онкович А.Д., Козак С.В., Демченко С.О., Елькін М.В., Завіниченко Н.Б. тощо). Не дослідженими в українському науковому просторі є соціальна, моральна, громадянська, особистісна, екстремальна види компетентностей.

В основі терміну «компетентність» є вихідна основа «*compete*», що означає «знати», «досягати», «вміти», «відповідати». Ці визначення, на погляд Бахтеевої С.С., висловлюють сутність соціальної компетентності у загальному вигляді:

- «знати»: знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;
- «вміти»: означає не лише способи реалізації знань, а й вміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному до-свіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;
- «досягати»: вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;
- «відповідати»: діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відпо-відальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях.²⁵

Спираючись на вище сказане, можна стверджувати, що ці складові надають можливість вважати соціальну компетентність комплексною характеристикою особистості.

24 Соціальна компетентність особистості: соціально-рольовий підхід. <https://www.school304.com.ua/>

25 Соціальна компетентність як концептуальний пріоритет змісту освіти. <https://www.slideshare.net/ssuser9786fd/ss-61586308>

Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не йти врозріз з вимогами суспільства.

З огляду на вище сказане, можна стверджувати, що соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, і вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в постійно змінних соціальних умовах. Соціальна компетентність вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, здавалось би, нереальної, безнадійної справи, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, і, головне, змушує надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу. Соціальна компетентність вимагає як збереження проприуму, так і вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Все це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності – це є розгортання життєвого потенціалу особистості.²⁶

У результаті теоретичного аналізу ми визначаємо соціальну компетентність як сукупність умінь, знань і навичок, які сприяють успішному співіснуванню особистості в соціальному просторі.

У структурі соціальної компетентності ми виділяємо:

- 1) мотивація і здатність включатися в діяльність високого рівня, наприклад, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу організацій або політичних систем;
- 2) готовність включатися в суб'єктивно значимі дії, наприклад, прагнути вплинути на події в своїй організації або на напрямок руху в суспільстві;
- 3) здатність використовувати свої висновки при виборі стратегії власної поведінки;
- 4) готовність і здатність сприяти клімату підтримки і заохочення тих, хто намагається втілювати нововведення або шукає способи більш ефективної роботи;
- 5) адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе і працює людина, та адекватне сприйняття власної ролі й ролі інших людей в організації чи в суспільстві в цілому;
- 6) адекватне уявлення про низку понять, пов'язаних з управлінням організаціями. У число таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

26 Формування соціальної компетентності у вихованні дітей. <https://sites.google.com/site/socialnakompetentnist/home/second-1>

Усі перераховані вище компоненти соціальної компетентності можна віднести до двох сфер: когнітивної і емоційної, які здатні в значній мірі замінити одна одну в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим вища ймовірність того, що вона цих цілей досягне.²⁷

Одним із ефективних засобів формування соціальної компетентності старших підлітків ми вважаємо соціально-проектну діяльність. Критерієм успішності підлітка у життєдіяльності є не лише результативність у вивченні шкільних предметів, але і його ставлення до можливостей власного саморозвитку, пізнання самого себе, спілкування із своїми ровесниками та дорослими. Соціально-культурні проекти спрямовуються на самореалізацію особистості підлітка шляхом розвитку його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей. Участь підлітка у соціально-культурних проектах сприяє тому, що діти вчаться самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, аналізувати свої успіхи, недоліки та помилки, шукати причини ускладнень і шляхи виправлення помилок. Підліток має можливість обирати форму власної участі в проекті, висувати гіпотези, відстоювати свою точку зору і при цьому працювати на досягнення єдиної проектної мети.²⁸

Змінюючи зміст освіти, компетентнісний підхід накладає тим самим відбиток і на вибір методів навчання та виховання, в якому педагоги на даному етапі розвитку освіти все частіше віддають перевагу активним методам навчання і виховання. Прикладом може служити метод проектів.

Набуваючи все більшої популярності, метод проектів отримав широке застосування в педагогіці двадцятого століття, був і продовжує залишатися предметом досліджень багатьох вчених і наукових діячів, які висвітлюють різні аспекти цього методу.

У педагогіці проектна діяльність розглядається як спосіб організації педагогічного процесу, заснованого на взаємодії, співпраці та співтворчості педагога і вихованців у ході поетапної практичної діяльності по досягненню намічених цілей. При цьому важливо зазначити, що досліджуючи тематику та розробляючи шляхи реалізації проекту, учень взаємодіє не лише з педагогом, а і з різними соціальними інститутами та установами. У процес розробки проектів соціального спрямування залучаються органи місцевого самоврядування, заклади освіти, медичні заклади, позашкільні заклади, реабілітаційні центри, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, батьки тощо.²⁹

Проектна діяльність – спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності і спрямована на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умо-

27 Сутність і складові соціальної компетентності підлітків. <https://nauka.udpu.edu.ua/1-2-sutnist-i-skladovi-sotsialnoi-kompetentnosti-pidlitkiv/>

28 Проектна діяльність як метод формування національної свідомості підлітків. <https://vseosvita.ua/library/vistup-proektna-dialnist-ak-metod-formuvanna-nacionalnoi-svidomosti-pidlitkiv-327340.html>

29 Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект: Посібник. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.

вою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, доступних і оптимальних ресурсів діяльності, створення плану, програм і організація діяльності по реалізації проекту) та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності. Метод дає простір для творчої ініціативи школярів і педагога, має на увазі їх дружню співпрацю, що створює позитивну мотивацію життєдіяльності.³⁰

У аспекті формування соціальної компетентності підлітків важливо зазначити, що саме проектна діяльність передбачає спільне вироблення рішень і збалансованість, що передбачає і відповідальність, тобто те, що є суттю соціального партнерства.

Трактування терміну «соціальне партнерство» має два основних аспекти. Перший – організаційний, де соціальне партнерство розглядається як об'єднання, співтовариство, союз, спільна діяльність, співуправління, співучасть, взаємодія.

Другий аспект – особистісний, що передбачає контекст причетності, співдружності, співпереживання, згоди, відповідальності, довіри, спілки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, чуйності, взаємовигоди, єдності.

Сьогодні соціальне партнерство в проектній діяльності учнів – це взаємодія різних соціальних інститутів, так чи інакше пов'язаних з досліджуваною проблемою. У процесі цієї взаємодії відбувається зміна не тільки характеру діяльності її соціальних партнерів, а й формується соціальна компетентність особистості підлітка.

Створення основ соціального партнерства спрямоване на вирішення соціально-педагогічних завдань і, перш за все, об'єднання зусиль усіх соціальних інститутів суспільства для реалізації соціально-екологічних, педагогічних проблем формування моральності і культури, соціальної компетентності дітей і дорослих в сучасному соціумі.

Для прикладу проаналізуємо досвід роботи з використання проектних технологій у формуванні та розвитку учнів Ніжинського обласного педагогічного ліцею (автор методичної розробки викладач англійської мови Павлюк Л.М.) Аналіз практики формування і розвитку соціальної компетентності ліцеїстів дає підстави стверджувати, що питання соціалізації та соціальної адаптації старших підлітків в умовах навчання в ліцеї сьогодні можливо успішно вирішувати тільки в співдружності колективів освітніх установ, установ додаткової освіти, сім'ї, соціуму.

З 2006 року при Ніжинському обласному педагогічному ліцеї Чернігівської обласної ради створено науково-дискусійний клуб «Істина» для учнів 1-2 курсів. Якщо спочатку роботи клубу його членами могли стати учні класів з поглибленим вивченням іноземної мови, то в даний момент його контингент розширився завдяки ліцеїстам класів інших напрямків. Заняття проводяться один раз на тиждень.

30 Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект: Посібник. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.

В основному, програма занять спрямована на формування мовних компетенцій учнів і особливо велике значення приділяється формуванню соціальної компетентності. Заняття клубу проводяться англійською мовою з опорою на вже вивчену тематику гуманітарного плану, узагальнюючи і розширюючи її, при цьому враховуються інтереси і потреби учнів.

В основі роботи клубу лежить проектно-дослідницька діяльність учнів. На заняттях завжди моделюються життєві ситуації, які потребують вирішення. Маючи вже певний життєвий досвід, своє ставлення до навколишнього світу, ліцеїсти можуть втілити свої ідеї з цього приводу в творчих проектах, які мають соціальну спрямованість. Таким чином вони розвивають свої творчі здібності, вміння працювати в колективі, в малій групі, аналізують нову інформацію про соціум, виявляють організаторські здібності. Працюючи над проектом, кожна група веде щоденник, де описуються всі етапи реалізації ідеї.

Таким чином, можна стверджувати, що досвід роботи над соціальним проектом вчить ліцеїстів не лише визначати проблему, але і формулювати мету і шляхи її досягнення, діяти самостійно, здобувати навички волонтерської діяльності.

Аналіз досвіду проектної діяльності в Ніжинському педагогічному ліцеї дає підстави зазначити, що розробка соціального проекту не буде ефективною, якщо учні не дослідять проблему на практиці. Саме соціально-проектна діяльність ліцеїстів вимагає дослідження проблеми в практиці діяльності установ соціальної сфери, інших соціальних інститутів.

Ми переконані, що для створення освітньо-виховного середовища, що сприяє ефективному формуванню соціально активної та компетентної особистості учня, необхідна співпраця і взаємодія ліцею з іншими соціальними об'єктами, яка побудована на основі соціального партнерства. Соціальне партнерство створює сприятливі умови не тільки для соціально-педагогічної, психологічної допомоги дітям і підліткам, а й для їх творчого розвитку, позитивної самореалізації, професійного самовизначення. Все це дозволяє створити таке середовище, яке забезпечує активізацію соціальних інтересів ліцеїстів – членів дискусійного клубу «Істина» і формування творчо зростаючої особистості, яка має соціально-моральну стійкість, толерантну свідомість, готує до життєдіяльності в нових умовах, тобто розвинену соціальну компетентність.

У процесі проективної діяльності залучались різноманітні соціальні установи (Ніжинський територіальний Центр, Будинок-інтернат, Служба у справах дітей, Притулок, Громадська організація дітей і батьків з інвалідністю і інші. Домогтися узгодженості в діяльності соціальних партнерів дозволила спільна робота по виділенню принципів діяльності. Основоположними з них стали принципи відкритості та довірливості спілкування, емпатійного міжособистісного взаєморозуміння, діалогу між керуючою і керованою системами, добровільного, вільного і самостійного визначення в діяльності, взаємної відповідальності, індивідуалізації кожного суб'єкта співробітництва, доступності та безперервності.

Реалізація принципів соціального партнерства відобразилася у взаємодії з органами місцевого самоврядування, кафедрою соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (методичні рекомендації щодо організації проектно-дослідницької діяльності учнів), соціальними центрами сім'ї, дітей та молоді м Ніжина, Борзни, Бобровиці, Носівки, Прилук (форми і методи соціальної роботи з кризовими сім'ями, окремими категоріями дітей), Фондом доктора Ореста Капа (участь і перемога в конкурсі актуальних розробок і технологій в сфері освіти), кафедри педагогічної творчості Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (участь у відкритому конкурсі проектів «Наше майбутнє в наших руках»), Ніжинським притулком для неповнолітніх «Ніжність» (проведення учасниками клубу цікавих заходів для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування).

Особливо яскравим прикладом соціального партнерства була робота членів клубу над проектом «Чужих дітей не буває». Учні після тривалої дискусії вибрали проблему життя безпритульних дітей на Чернігівщині. Робота над цим соціальним проектом мотивувала ліцеїстів до практичних дій, спілкування з різними людьми, не тільки вчителями, а й викладачами НДУ імені М. Гоголя, працівниками правоохоронних органів, державними органами влади, Ніжинським притулком для дітей «Ніжність».

У процесі взаємодії з перерахованими соціальними партнерами учні досліджували статистичні дані та причини виникнення явища сирітства та безпритульності, соціального сирітства, познайомилися з діяльністю соціальних установ. Ліцеїсти дуже перейнялися долею дітей притулку і в результаті роботи на одному із засідань клубу була розроблена програма допомоги дітям притулку: «Здібні ручки» – заняття ліцеїстів з дітьми з плетіння і вишивання бісером, аплікації, виготовлення іграшок; «Домашня бібліотека» – збір спонсорських коштів і закупівля літератури для дітей різного віку (казки, енциклопедії); «Картинна галерея» – учні самі намалювали картини і влаштували в притулку картинну галерею «Світ моїх мрій»; провели для дітей притулку виховний захід «Козацькі забави». Цей проект був презентований у відкритому засіданні та представлений англійською мовою.

При аналізі роботи над проектом учні констатували, що їх зацікавили проблеми безпритульних і дітей-сиріт, схвилювали долі знедолених дітей, викликали бажання допомогти і розрадити. Особливо члени клубу відзначали роботу в групі і з іншими соціальними партнерами. Саме соціальне проектування і соціальне партнерство дало можливість глибоко вивчити проблему і розробити методику соціальної допомоги дітям притулку «Ніжність» та застосувати її на практиці.

Результати розробки, презентації та практичного застосування соціального проекту «Чужих дітей не буває» і твердження учнів дають можливість констатувати результативність соціального партнерства та його позитивний вплив на формування соціальної компетентності ліцеїстів засобами проектно-дослідницької діяльності.

Висновки

Із вище зазначеного можна зробити висновок, що соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості в старшому підлітковому віці відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою, і є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді.

Проектна діяльність сприяє успішності процесу соціалізації підлітка, не лише його адаптації до умов соціуму, але і його перетворювальної діяльності в соціумі, пов'язаної з реалізацією особистісного та соціального досвіду в практичній діяльності.

Важливо зазначити, що соціально-проектна діяльність також сприяє набуттю досвіду діяльності в тій чи іншій соціальній ролі, формує свідомість причетності до суспільства, інтенсивно розвиває особистісні функції: самосвідомість, самовизначення, самоствердження в існуючому соціумі, таким чином впливає на формування соціальної компетентності старших підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів Рідна школа. 2004. № 7–8
2. Гузєєв В.В. Метод проектів» як окремий випадок інтегративної технології навчання. Директор школи, № 6, 1995
3. Проектна діяльність як метод формування національної свідомості підлітків. <https://vseosvita.ua/library/vistup-proektna-dialnist-ak-metod-formuvanna-nacionalnoi-svidomosti-pidlitkiv-327340.html>
4. Соціальна компетентність особистості: соціально-рольовий підхід. <https://www.school304.com.ua/>
5. Соціальна компетентність як концептуальний пріоритет змісту освіти. <https://www.slideshare.net/ssuser9786fd/ss-61586308>
6. Сутність і складові соціальної компетентності підлітків. <https://nauka.udpu.edu.ua/1-2-sutnist-i-skladovi-sotsialnoi-kompetentnosti-pidlitkiv/>
7. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект: посібник. Київ. Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.
8. Формування соціальної компетентності у вихованні дітей. <https://sites.google.com/site/socialnakompetentnist/home/second-1>

НІНА ПИХТІНА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Дисциплінованість / недисциплінованість у дітей: категоріально-понятійна характеристика та особливості вияву

Dyscyplina / brak dyscypliny u dzieci: cechy kateryczne i pojęciowe
oraz cechy manifestacji

Abstract: Artykuł prezentuje główne kierunki badań i analizuje treść podstawowych cech katerycznych i koncepcyjnych zjawiska dyscypliny / braku dyscypliny u dzieci. Budowane są uogólnione kierunki poszukiwań naukowców oraz strukturalna i logiczna sekwencja kategorii i pojęć, które ujawniają polaryzację tego zjawiska. Przeprowadzono analizę ich treści zgodnie z cechami psychologicznymi i pedagogicznymi w kontekście istoty norm behawioralnych u dzieci. Nakreślone i scharakteryzowane kategorie i rodzaje braku dyscypliny u dzieci w starszym wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: dyscyplina, organizacja samokontroli, norma behawioralna, dzieci w wieku szkolnym

Актуальність

Проблема дисциплінованості / недисциплінованості у дітей носить комплексний міжпредметний характер, оскільки її досліджують у філософії, соціології, психології, педагогіці. У психологічній науці вона активно вивчалась вітчизняними та зарубіжними дослідниками Л. Виготським, Д. Ельконіним, І. Бехом, З. Фрейдом, Е. Фромом та іншими. Значний внесок у визначенні її педагогічної значущості здійснений педагогами минулого А. Макаренком, П. Блонським та сучасними науковцями Л. Кожариною, І. Булах, О. Байер. Активний інтерес до проблеми виховання дисциплінованості у дітей саму у дошкільній освітній галузі, зумовлений її віднесеністю до вольової активності особистості, до питань морально-емоційного розвитку та становлення дітей 5–6(7)-річного віку, її зв'язком з різними аспектами виховання особистості.

Завдання, що окреслюються й розв'язуються:

Узагальнити напрямки психолого-педагогічних досліджень й здійснити аналіз змісту категорій і понять феномену дисциплінованості / недисциплінованості у контексті поведінкових норми та відхилення у дітей старшого дошкільного віку;

Проаналізувати існуючі класифікації видів, недисциплінованості у дошкільників, чинників їх виникнення.

Аналіз змісту базових категоріально-понятійних характеристик феномену недисциплінованості у дітей

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та словниково-довідникової літератури показав існування широкого масиву визначень і тлумачень понять, що визначають сутність поведінкових відхилень у дітей. Поняття «поведінка з відхиленнями» або «девіантна поведінка» у широкому його тлумаченні – збірний термін, яким охоплюється широке коло девіацій. Більшість авторів, що досліджували проблему поведінкових відхилень, ототожнюють ці поняття. Проте, поняття «поведінка з відхиленнями» охоплює поведінку і позитивного, і негативного характеру, поняття ж «девіантна поведінка» – дії і систему вчинків тільки негативного прояву. У сучасному тлумачному словнику девіантна поведінка визначається як система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам³¹.

Ми виявили існування широкого масиву досліджень феномену дисциплінованості /недисциплінованості у дітей. Їх умовно можна об'єднати за двома напрямками: психологічним та педагогічним. У межах психологічного напрямку, дисциплінованість /недисциплінованість вивчається як феномен волі, вольової та довільної поведінки, риса особистості дошкільника (дослідження О. Кононко, В. Котирло, О. Байєр). За їх оцінкою, довільна поведінка виявляється у здатності дитини свідомо керувати власними діями, поведінкою в цілому і досягати значущих цілей у різних специфічних видах діяльності й спілкуванні з дорослими та однолітками. Проявами довільної поведінки є виконання завдань за зразком, інструкцією, дотримання правил у іграх, взаєминах, дій за задумом. За оцінкою О. Байєр, вольова поведінка, як вища форма прояву довільної поведінки, пов'язана зі здатністю індивіда мобілізуватися, проявити вольове зусилля щодо поставленої мети. Означені дії співвідносяться з певним еталоном, образом прогностичної дії. Вона регулюється мозком, ВНД людини³².

У межах педагогічного напрямку, феномен дисциплінованості/ недисциплінованості аналізується і визначається науковцями, виходячи з особливостей поведінки дитини та її відповідності встановленим нормам і правилам; пов'язується з виявом чи невиявом свідомого порушення загальновизнаних соціальних норм і правил недисциплінованості до дисциплінованої поведінки, ігноруванням дитиною вказівок, порад і прохань дорослих, порушенням чи дотриманням встановленого і визнаного порядку³³.

Ми вважаємо, що доцільно дотримуватися комплексного підходу до розуміння феномену дисциплінованості / недисциплінованості у дітей, як до мо-

31 Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с., с.15

32 Байєр О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 180 с. Бібліогр.: с. 142–163

33 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 323

рально-етичного, емоційно-вольового особистісного утворення, сформованість полюсів вияву якого (позитивного, чи негативного) пов'язане зі спрямованістю особистості, результатами її соціально-морального виховання і розвитку. У зв'язку з цим постає необхідність інтегрувати вказані напрямки пошуків науковців у контексті поведінкових норми та відхилення, вибудувати структурно-логічну послідовність понять, які доповнюють одне одного за психологічними та педагогічними характеристиками і розкривають сутність дисциплінованості / недисциплінованості як вияву протилежних характеристик означеного феномену та проміжних і дотичних до нього понять, а саме: неорганізованість, незібраність, занедбаність, як близьких до негативного полюсу вияву – недисциплінованості; дисциплінованість, дисципліна, організованість самоконтроль, самодисципліна, як близьких до позитивного полюсу вияву – дисциплінованості.

О. Кононко аналізує явище дисциплінованості / недисциплінованості у вирі проблемі соціальної компетентності дошкільника. Дисциплінованість, на її думку, входить до переліку складових соціально-морального виховання і розвитку, а її основу складають усвідомлення та розуміння дошкільником взятих на себе обов'язків та реально існуючих прав дитини. 5–7-річний малюк має орієнтуватися у цих двох контекстах, де перший передбачає постійне дотримання відповідних норм, правил, еталонів дій, поведінки, вчинків, довільності. Другий, навпаки, окреслює перспективи, видимі обрії вчинків потенційного характеру. Співвідношення між цими двома тенденціями полягає у наданні старшим дошкільникам пріоритетів колективного перед особистісним, відповідальна поведінка має переважати над імпульсивними діями, постійно має бути контроль і оцінка дитиною власних дій і вчинків ³⁴. За оцінкою В. Котирло, вольові риси складають основу характеру, а їх виховання має розпочинатися з раннього дитинства ³⁵.

Поділяючи вказану наукову позицію, Л. Виготський ототожнював дисциплінованість із вольовою активністю дітей і зазначав, що її формування розпочинається у дошкільному віці з появою самосвідомості. Її основу складає сукупність вольових якостей, які забезпечують контроль над поведінкою та високу міру мотивації задля досягнення поставлених цілей. Підґрунтям для формування дисциплінованості, на його думку, є самостійність, перепорою на шляху до її формування – впертість дитини.

Науковець вважав, що основними напрямками виховання означеної якості дитини у дошкільному віці, є розвиток її самооцінки і самостійності, вдосконалення наполегливості, рішучості, посилення мотивації досягнення, профілактика впертості ³⁶.

34 Кононко О. Л. Розвинена воля – важлива складова особистісної компетентності дошкільника. *Вихователь-методист*. 2016. № 2. С. 42–46; № 3. С. 15–22

35 Котирло В. К. Воля гартується змалку. Київ: Радянська школа, 1975. 64 с.

36 Выготский Л. С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте. *Психология*. Москва: Эксмо Пресс, 2000. 830 с. Р. III. Психология развития. Лекции по психологии. Лекция шестая. С. 819–827. (Серия “Мир психологии”), с.823

Л. Кожаріна розглядає дисциплінованість дошкільників у контексті розвитку їх емоційно-вольової сфери, як складової довільної поведінки дитини. Цей важливий, за її оцінкою, елемент, надає можливість дитині 6 (7) років орієнтуватися у вимогах навчальної діяльності, виконувати покладені на неї обов'язки, користуватися вмінням самостійно досягати наміченої мети, орієнтуватися у правилах школяра, співвідносити отриману оцінку з еталоном норм і правил оцінювання успішності. Тож, на думку науковця, дисциплінованість відображає практичні навички поведінки старшого дошкільника, його здатність відповідати вимогам дорослих: педагога, батьків.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що початок формування вольової поведінки припадає на дошкільний вік. За оцінкою І. Беха, після трьох років у дитини з'являється самосвідомість і виникає спрямованість на власний суб'єктивний світ, виникає прагнення до самостійності, починає розвиватися емоційна оцінка, завдяки якій дитина орієнтується на те, якою буде видаватися й для інших. Все це у сукупності, на думку науковця, вказує на початкову сходінку у розвитку волі³⁷. Свідомий контроль за поведінкою лише починає складатися у дошкільному дитинстві, що забезпечується поєднанням вольових дій дитини з мимовільними, імпульсивними»³⁸. Для дітей старшого дошкільного віку сигнали «треба», «можна», «не можна» – основа формування самоконтролю і саморегуляції. Дитина діє, підкоряючись певним правилам – це перші елементарні прояви волі дитини.

Сучасні психологи (В. Мерлін, Н. Ричкова) розглядають недисциплінованість з позиції сучасної теорії симптомокомплексів та визначають її як процес порушення зв'язків в системі «особистість – соціум», як результат внутрішньої чи зовнішньої комплексної дисгармонізації взаємодії особистості з собою і суспільством. Він зумовлений специфікою її стосунків з оточуючими та проявляються як в ситуативних мотивах й установках, так і у властивостях особистості; може виявлятися у внутрішньому дискомфорті, порушеннях діяльності, поведінки, стосунків з оточуючими.

Тож науковці в галузі педагогіки і психології визначають недисциплінованість як негативну морально-етичну, емоційно-вольову якість особистості, що виражається у невизнанні та порушенні схвалених норм поведінки; невмінні або небажанні організувати власну поведінку відповідно до колективних чи суспільних вимог; як неслухняність, неухважність; втручання в особистісну свободу іншої людини; як недотримання дитиною норм організації її життєдіяльності, провокування до їх порушення інших дітей.

Словник синонімів в якості синонімічного ряду до поняття недисциплінованість пропонує інші, близькі за значенням поняття: неорганізованість, незібраність, занедбаність.

Поняття «неорганізованість», «незібраність» науковці (Н. Пихтіна, О. Кононко) визначають у контексті аналізу сутності і різновидів психічних станів,

37 Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ: Україна – Віта, 1995. 202 с.

38 Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Київ, 2010. 18 с., с. 269

зокрема, як негативний стан середнього рівня психічної активності (байдужість, незібраність, неорганізованість тощо)³⁹.

У психолого-педагогічній літературі представлено багато різновидів, і, відповідно, визначень поняття «занедбаність», а саме: педагогічна, соціальна, шкільна занедбаність. Вони ґрунтуються на врахуванні базової категорії «деадаптація», що полягає в неможливості пристосування особистості до середовища внаслідок певних причин, зокрема відхилень у поведінці, конфліктних стосунків з людьми, підвищеного рівня тривоги, порушень в особистісному розвитку. Педагогічну занедбаність трактують як стан дитини, яка занедбана дорослим, перш за все батьками, які не змогли чи не захотіли дати необхідного для нормального розвитку й існування дитини (Н. Пихтіна)⁴⁰. Визначають як стан особистості, що є наслідком неправильної організації педагогом навчальної роботи та зумовлений недоліками освітнього процесу (І. Гайда)⁴¹. Н. Куб'як визначає педагогічну занедбаність молодших школярів як стійкі відхилення від норми у моральній свідомості, поведінці, навчальній діяльності, що є наслідком невихованості дитини⁴².

У поняття «педагогічна занедбаність» прийнято вкладати зміст понять «важковиховуваний» і «соціально занедбаний». Важковиховуваність передбачає передусім протистояння дитини цілеспрямованому педагогічному впливу⁴³. Соціальну занедбаність пов'язують з низьким рівнем пристосування особистості до соціального оточення. Шкільна занедбаність виникає внаслідок невідповідності психосоціального чи психофізіологічного статусу дитини вимогам нової соціальної ситуації шкільного навчання⁴⁴.

Н. Пихтіна, вивчаючи активність дошкільників у різноманітних видах діяльності та аналізуючи невихованість дітей дошкільного віку як найбільш поширену форму негативної поведінки вказаної цільової групи, розглядає недисциплінованість як інтегральну негативну соціально-моральну якість дошкільника, яка проявляється у невизнанні й порушенні прийнятих норм поведінки: неслухняності, неухважності, втручанні у свободу іншої людини, провокуванні однокласників на порушення, недотриманні норм розпорядку, забуваннях, ледарюванні та безглуздіх вчинках⁴⁵.

39 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 323

40 Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.

41 Гайда І. Сутність і зміст понять “педагогічна занедбаність” та “соціальна занедбаність”: теоретичний аналіз. *Рідна школа*. 2011. № 10, жовтень. С. 23 – 25.

42 Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Київ, 2010. 18 с.

43 Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376с.

44 Самоконтроль. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 860 с. С. 797–798.

45 Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.

Аналіз зміст базових категоріально-понятійних арактеристик феномену дисциплінованість у дітей

У межах понятійного поля феномену дисциплінованість / недисциплінованість, протилежними за полюсом до охарактеризованих понять є поняття дисциплінованість, дисципліна, організованість самоконтроль, самодисципліна.

У словниково-довідниковій та психолого-педагогічній літературі поняття дисциплінованість (від лат. навчання) визначається як звичка дотримуватись дисципліни; усвідомлення особистого і суспільного обов'язку; як здатність і мотивація людини на чітке виконання правил, розпоряджень і законів ⁴⁶; як риса характеру або вироблена схильність людини дотримуватись правил діяльності і норм поведінки, яка стала звичкою ⁴⁷; як морально-вольова якість особистості, яка проявляється у здатності дотримуватися моральних норм і встановленого порядку життя і діяльності. Як вольова якість дисциплінованість виражається у чіткому виконанні правил та підпорядкуванні нормам організації життєдіяльності ⁴⁸.

Під дисциплінованістю розуміють інтегровану якість людини, що підкреслює низку її чеснот стосовно норм поведінки у суспільстві. Вона належить конкретному суб'єкту діяльності і характеризує його зі сторони ставлення до справи, її організації та поєднує у собі практичні вміння та якості ⁴⁹.

Тож науковці в галузі педагогіки і психології визначають дисциплінованість як готовність і вміння людини вчасно виконувати поставлені завдання; вміння раціонально й ефективно планувати час з тим, щоб вчасно виконувати заплановані справи; уміння чітко виконувати взяті на себе обов'язки чи дані комусь обіцянки; уміння зосереджуватись на головному, не відволікаючись на другорядне; основу самовиховання, що забезпечує внутрішню упорядкованість емоцій і думок; вміння точно виконувати накази і дотримуватись установлених вимог; ефективний засіб швидкого просування до поставленої мети, здатність підпорядковувати себе досягненню поставленої мети.

Дисциплінованість забезпечує організованість, підвищує працездатність, виховує відповідальність – якості, що необхідні особистості для колективної творчої діяльності. Тісно пов'язана з психологічними поняттями: дисципліна, відповідальність, організованість самоконтроль, самодисципліна.

За оцінкою Л. Соловйової, своєрідним підґрунтям до дисциплінованості є філософська категорія «дисципліна». Це поняття підкреслює зумовлену суспільством систему дій, підпорядкованих встановленим еталонам. Відповідно

46 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 323

47 Соловйова Л. І. Дослідження індивідуальних характеристик проявів вольової поведінки старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Срібна хвиля, 2012. 412 с. Т. IV. Психологія дошкільника. С. 254–268.

48 Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. Минск. Нар. асвета, 1991. 232 с.

49 Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 600 с., с. 146

це регулювання поведінки, вчинків як окремих громадян так і певних верств населення⁵⁰.

Г. Кузнєцової, В. Харченко, визначають поняття дисципліна як визначений порядок поведінки відповідно до існуючих норм і вимог. Вона є необхідною умовою існування суспільства та упорядкованості поведінки інших людей, що забезпечує функціонування соціальних інститутів. Науковці розглядають дисципліну як низку правил поведінки та здатність її усталені звички людини їх виконувати. Існує два види дисципліни: свідомі, внутрішні (самодисципліна) та дисципліна з примусу. Самодисципліна передбачає глибоке засвоєння (інтеріоризацію) норм поведінки людей, розвинене почуття обов'язку, тому підтримується без зовнішнього примусу. Дисципліна з примусу передбачає опір на зовнішні санкції: позитивні (заохочення) чи негативні (покарання).

Дослідження науковців засвідчили, що більшість педагогів загальноосвітньої школи, поняття дисципліни пов'язують з дотриманням моральних принципів і правил поведінки. Її визначають як слухняність, здатність дитини бути слухняною і не заважати, порушуючи дисципліну. Окремі педагоги визначають дисципліну через санкційні заходи позитивного чи негативного впливу на особистість дитини. Традиційно дисципліну диференціюють на навчальну, особистісну, суспільну, які разом складають поняття «шкільна дисципліна».

Зміст дисциплінованості складає свідоме ставлення до власної поведінки та до своїх обов'язків стосовно суспільства. Формування дисциплінованості пов'язано з виробленням відповідних навичок дисциплінованої поведінки, у чому важливу роль відіграє самодисципліна, яку науковці розглядають як підпорядкування людиною своєї діяльності розумним вимогам, свідоме протистояння захопленням і схильностям, що сприяють слабкості волі, неорганізованості.

У педагогічному словнику М. Ярмаченка, організованість визначають як рису характеру, або вироблену, що стала звичкою схильність людини до дотримання правил роботи і норм поведінки. Вона тісно пов'язана з психологічним поняттям самоконтролю – здатності контролювати свої емоції, думки і поведінку. Самоконтроль ґрунтується на сформованості волі – вищій психічній функції, що визначає здатність людини приймати усвідомлені рішення і втілювати їх у життя⁵¹. Поняття самоконтролю тісно пов'язаний з поняттям психічної саморегуляції. Самоконтроль є найважливішим елементом здатності людини досягати поставлених цілей. Рівень самоконтролю визначається як вродженими генетичними характеристиками, так і психологічними навичками людини.

Самодисципліну (у перекладі з латинської чіткий порядок) визначають як уміння працювати незалежно від власного бажання і натхнення, конкретні кроки, які здійснюються після прийняття певного рішення. Самодисципліна допомагає позбутися шкідливих звичок та допомагає виробляти нові якості, риси,

50 Соловйова Л. І. Дослідження індивідуальних характеристик проявів вольової поведінки старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Срібна хвиля, 2012. 412 с. Т. IV. Психологія дошкільника. С. 254–268

51 Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 600 с.

корисні звички. Передбачає сформованість у людини моральних переконань⁵². За визначенням науковців, самоконтроль – інтегративна здатність аналізувати та оцінювати власну поведінку та власну діяльність з метою перевірки досягнутих результатів та приведення їх у відповідність з поставленими особистими цілями, суспільно значущими нормами, правилами, еталонами, а також суб'єктивними вимогами та уявленнями. Самоконтроль – невід'ємний регулятивний компонент будь – якої людської діяльності (ігрової, навчальної, виробничої). Допомогає протиставляється імпульсивності – нездатності протистояти миттєвим бажанням. Чим більш значущою є поставлена особою мета, чим важче її досягнути, тим більшу роль відіграють процеси самоконтролю⁵³.

Класифікації та види недисциплінованості у дітей

Науковці, досліджуючи прояви недисциплінованості у дітей, радять диференціювати її за категоріями відповідних проблем:

- 1) проблеми у сфері стосунків: конфліктність стосунків з дорослими (батьками, педагогами) й однолітками, відсутність витримки, неповага до старших, що виражається у впертості, грубоощах, розв'язності;
- 2) недоліки у широті і спрямованості інтересів: знижений інтерес до навчання, праці, суспільно-корисної діяльності, недоліки у сформованості позитивних інтересів (різні види творчої діяльності: спортивна, музична, образотворча) за наявності схильності до негативної поведінки (деструктивна поведінка: агресія, насилля, лайка, паління);
- 3) відхилення в емоційно-вольовій сфері: ослаблена зосередженість уваги, не уважність, підвищена мимовільність пізнавальних та емоційних процесів, збудливість, агресивність, інтелектуальна пасивність. Характеристики досліджень вказаних напрямків взяті нами за основу для розробки критеріїв оцінки і показників вияву недисциплінованості у старших дошкільників⁵⁴

У психолого-педагогічній літературі представлені різноманітні класифікації недисциплінованості у дітей, зокрема, на основі критерію врахування специфіки чинників недисциплінованості, пропонують класифікувати її за такими видами:

- 1) патогенна недисциплінованість, що виникає внаслідок порушень в діяльності нервової системи, хвороб головного мозку, порушень функціонування аналізаторів та вияву різноманітних фобій;
- 2) психосоціальна недисциплінованість, яку розглядають як наслідок статево-вікових змін, акцентуацій характеру, недоліків у розвитку розумової та емоційно-вольової сфери;

52 Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 600 с., с. 403

53 Самоконтроль. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 860 с. С. 797-798., с. 797-798

54 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 313.

- 3) соціальна недисциплінованість, яка проявляється у порушеннях морально-правових норм, асоціальних формах поведінки, деформації системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних установок.⁵⁵

За характером вияву, розподіляють недисциплінованість на: відкриту (поведінкову), приховану (глибинну). Відкрита (поведінкова) недисциплінованість є реакцією на відповідні недисциплінарно-зумовлюючі фактори. Вона є найбільш поширеною і, водночас, легкодіагностованою. Прихована, як правило, пов'язана з внутрішньо особистісними й індивідуальними особливостями. Вона може досягати високої інтенсивності і переходити у поведінкову, ознаками чого є депресивні та афективні стани особи.

За характером виникнення, розрізняють первинну і вторинну недисциплінованість, де первинна, як правило, є джерелом вторинної. Тому для реадаптації важливо встановити джерело первинної недисциплінованості.

За тривалістю протікання, недисциплінованість диференціюють на: ситуативну, тимчасову, стійку. Ситуативна, традиційно пов'язана нетривалими конфліктними ситуаціями. Тимчасовою вважають недисциплінованість, що зустрічається періодично за подібних умов, проте яка ще не набула стійкого характеру. Для стійкої характерними є тривалість і регулярність вияву.⁵⁶

Чинники детермінації недисциплінованості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Цікавою є наукова позиція щодо причин недисциплінованості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, яку вони розглядають як різновид негативної поведінки. Науковці радять шукати причини недисциплінованості дітей вказаної цільової групи в глибинах психіки дитини, оскільки природа негативної поведінки дошкільника визначається, перш за все, його емоційними проблемами. Виходячи з цього, вони виділяють п'ять основних причин недисциплінованості у дітей, а саме:

- 1) незабезпечення однієї з базових потреб дитини – потреби в увазі, що є необхідною умовою нормального розвитку й емоційного благополуччя дитини. За оцінкою С.Кривцової,⁵⁷ незабезпечення вказаної потреби буде зумовлювати пошук дитиною інших способів привернення до себе уваги дорослих, негативних способів, зокрема. Науковці розглядають недисциплінованість як негативний спосіб привернення дитиною до себе уваги дорослих.
- 2) бажання дитини самоствердитись, яке об'єктивно виникає у ситуаціях надмірних опіки і контролю з боку батьків. Виникає у кризові періоди психові-

55 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 315

56 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 316

57 Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины / 3-е изд. - Москва: Генезис, 2000. – 288с.

- кового розвитку трьох і семи років як протест-бунт, у підлітковому віці як типова опозиційна реакція поведінки дитини.
- 3) реальні чи уявні образи дитини на дорослих, в першу чергу батьків, родичів (братів, сестер), які виникають у відповідь на психотравмуючі обставини та ситуації, що об'єктивно зменшують увагу дорослого до дитини (розлучення батьків, повторний шлюб батьків, народження ще однієї дитини в сім'ї тощо). Вони викликають у дитини глибокі емоційні переживання, які вона маскує порушеннями поведінки і дисципліни.
 - 4) втрата дитиною віри у власний успіх через ускладнені стосунки з дорослими й однолітками, проблеми у навчанні, занижену самооцінку, оскільки, проблеми в одній сфері зумовлюють ускладнення в іншій. Науковці називають це ефектом «зміщеного неблагополуччя», яке зумовлює вибір дитиною негативної моделі поведінки через зневіру у власні сили та успіх.
 - 5) незабезпеченість потреби у самоствердженні, що як і потреби в увазі є важливою базовою потребою дитини. Якщо вона не забезпечується конструктивними способами, дитини буде шукати негативні способи самоствердження. Порушення дисципліни – одна з них.⁵⁸

Висновки

Таким чином, ми проаналізували широкий масив психолого-педагогічних досліджень та словниково-довідникової літератури на предмет визначення й обґрунтування змісту провідних категорій і понять, що складають теоретико-методологічне підґрунтя феномену дисциплінованість / недисциплінованість у дітей. Узагальнили напрямки наукових пошуків та вибудували структурно-логічну послідовність категорій і понять, які розкривають полярність означеного феномену. Здійснили аналіз їх змісту за психолого-педагогічними характеристиками у контексті сутності поведінкових норми та відхилення у дітей старшого дошкільного віку.

Окреслили й проаналізували категорії і види недисциплінованості у дітей. Обґрунтовали чинники детермінації недисциплінованості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Висловлюємо сподівання, що здійснений нами категоріально-понятійний аналіз допоможе дослідникам означеної проблеми здійснювати пошук шляхів оптимізації процесу виховання дисциплінованості як базової морально-етичної та емоційно-вольової якості у дітей, вибудовувати стратегію попередження негативної поведінки у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байер О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 180 с. Бібліогр.: с. 142–163.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ: Україна – Віта, 1995. 202 с.

58 Пихтіна Н.П., Кононко О.Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О.Кононко; Ніжин:НДУ ім. М.Гоголя, 2020, 415с., с. 317.

3. Булах І. Вольова активність особистості. Загальна психологія: підруч. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Либідь, 2005. 420 с. С. 365–391.
4. Выготский Л. С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте. Психология. Москва: Эксмо Пресс, 2000. 830 с. Р. III. Психология развития. Лекции по психологии. Лекция шестая. С. 819–827. (Серия «Мир психологии»).
5. Гайда І. Сутність і зміст понять «педагогічна занедбаність» та «соціальна занедбаність»: теоретичний аналіз. Рідна школа. 2011. № 10, жовтень. С. 23 – 25.
6. Кононко О. Л. Розвинена воля – важлива складова особистісної компетентності дошкільника. Вихователь-методист. 2016. № 2. С. 42–46; № 3. С. 15–22.
7. Котирло В. К. Воля гартується змалку. Київ: Радянська школа, 1975. 64 с.
8. Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Київ, 2010. 18 с.
9. Морозов А. Мотивы «плохого поведения» детей. Причины стойкого непослушания. – Москва: Просвещение, 1990. – 92 с.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 600 с.
11. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.
12. Пихтіна Н. П., Кононко О. Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу / Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти: навч.-метод. Посібник для студентів пед. спец. / за заг. Ред. О. Кононко; Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020, 415 с., с. 323
13. Самоконтроль. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 860 с. С. 797–798.
14. Соловйова Л. І. Дослідження індивідуальних характеристик проявів вольової поведінки старших дошкільників. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Срібна хвиля, 2012. 412 с. Т. IV. Психологія дошкільника. С. 254–268.
15. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. Минск. Нар. асвета, 1991. 232 с.
16. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

ОЛЬГА МАРТИНЮК

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

ОЛЕГ ЛІСОВЕЦЬ

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя м. Ніжин

Особливості організації супроводу освітнього процесу учнів з церебральним паралічем у закладі освіти

Cechy organizacji wsparcia procesu edukacyjnego studentów z porażeniem mózgowym w placówce oświatowej

Abstract: Autor artykułu prezentuje aspekty organizacji wsparcia procesu edukacyjnego uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym w liceach ogólnokształcących w Ukrainie oraz wyniki eksperymentalnego badania gotowości liceum ogólnokształcącego do organizowania wsparcia edukacyjnego dla uczniów klas 5-9 z mózgowym porażeniem dziecięcym. Zwraca uwagę na kwestie, którymi należy się zająć w tym aspekcie. Wykazuje, że nauczyciele dostrzegają potrzebę dodatkowej edukacji w zakresie edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, liceum

Актуальність

Сучасний розвиток системи шкільної освіти та концепції удосконалення спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання спрямовані на вирішення завдань оптимізації психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та створення умов для соціальної інтеграції таких дітей до суспільства. Особлива увага у цьому контексті спрямована на утвердження нового особистісно зорієнтованого підходу, коли у центр освітньої системи ставиться особистість кожної дитини, забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, формування необхідних життєвих компетентностей. Відтак, актуальним завданням сьогодення є ефективна організація необхідних умов для забезпечення освітнього супроводу, а також організація та координація взаємодії всіх фахівців, які реалізують ці завдання.

Питання підготовки дітей з особливими освітніми потребами різних вікових категорій до інтеграції в суспільство висвітлено такими вченими, як: М. Буфетов, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Жук, А. Капустіною, В. Синьов, М. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та іншими. Серед зарубіжних науковців цією проблематикою займаються Д. Бурдон, Л. Ватерс, Р. Гудман, С. Каррингтон, У. Кінселла, Дж. Корбет, М. Ланзінд, Д. Мельтцер, Р. Робінсон, Б. Скотт, К. Хорні, Э. Шоплер, Дж. Елкіс та інші. Особливості розробки теоретичних та

методичних засад організації супроводу дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій були предметом наукових пошуків Ю. Бистрова, В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенка, Т. Лормана, С. Миронової, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасуна, Л. Фомічової, Д. Харві, А. Шевцова, М. Шеремет. Особливості психокорекційної допомоги, реабілітування, навчання та виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, зокрема, досліджували: М. Єфіменко, І. Мамайчук, Е. Мастюкова, О. Приходько, О. Романенко, А. Семенович, К. Семенова, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов, С. Яковлева, Т. Скрипник та ін. Як показує аналіз наукової літератури сфера нашого наукового дослідження не нова, однак, її особливість полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження.

Метою цієї статті є аналіз особливостей організації супроводу освітнього процесу учнів 5-9 класів з церебральним паралічем та результатів експериментального дослідження готовності закладу загальної середньої освіти до його організації.

Супровід освітнього процесу як необхідна умова успішної інтеграції дітей з церебральним паралічем у суспільство

Успішна освітня діяльність дітей – це запорука їх успішної інтеграції до суспільства. Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) недостатньо тільки простого їх залучення в освітній процес. Для таких дітей необхідно забезпечити кваліфікований супровід їх розвитку та становлення особистості (Є. Синьова, С. Федоренко, 2009, с. 156-159). Особливо важливим є цей процес для дітей з церебральним паралічем (ДЦП), оскільки процес навчання та виховання їх ускладнюється певними обставинами, пов'язаними з медичними характеристиками цього захворювання. Слід зауважити, що до основного симптому ДЦП – рухового розладу – у більшій частині випадків додаються порушення психіки, мовлення (80%), зору (20%), слуху (15%), кінестетичного сприймання (15%) та ін. У багатьох випадках діти з церебральним паралічем мають значно виражену затримку інтелектуального розвитку або розумову відсталість. Як зазначає О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов, це дуже складна категорія порушень психофізичного розвитку, адже її характерною особливістю є різноманітність клінічної картини зі своїм комплексом супутніх синдромів, які об'єднують порушення моторної сфери, що і вимагає мультидисциплінарного підходу до організації супроводу навчання таких дітей⁵⁹.

Варто зазначити, що корекційно-педагогічний супровід є особливою сферою діяльності педагогів, асистентів вчителя, дефектологів, соціальних педагогів та психологів закладу освіти, кожен з яких охоплює певну складову спільного комплексного процесу, спрямованого на стимуляцію самореалізації дитини, її самовизначення та самостановлення⁶⁰. Н. Михайлова,

59 Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Шевцова А.Г. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 200 с.

60 Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования. 1995. Вып. 3. С. 58-59.

С. Юсфін, окреслюють поняття супровід освітнього процесу «... як комплексну систему засобів та методів, які забезпечують допомогу дитині при необхідності прийняття власного рішення, індивідуальному виборі, подоланні перешкод та проблем при досягненні цього вибору, вирішенні труднощів та розв'язанні внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів при самореалізації в провідних видах діяльності: навчальній, комунікативній, професійно-трудовій»⁶¹. Відповідно, предметом супроводу освітнього процесу є визначення спільно з дитиною її інтересів, здібностей, особливості мети та мотивації навчання й виховання. Якщо ж мова йде про дітей з церебральним паралічем, то необхідно враховувати також їх збережені функції та відповідні компенсаторні механізми.

У свою чергу, роль педагога та асистента вчителя полягає в можливості допомогти дитині з визначенням власних можливостей, прийняттям рішень, пошуком шляхів подолання проблем, що заважають самостійному досягненню бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні з однолітками, виборі майбутніх планів та способу життя⁶².

Серед основних питань, що доводиться вирішувати у процесі організації супроводу освітнього процесу учнів особливими освітніми потребами, зокрема з ДЦП, автори виокремили такі:

- 1) кадрове забезпечення (підготовка професійних кадрів, які повинні володіти спеціальними методиками навчання, професійними та особистісними якостями для роботи з учнями, знати їхні вікові та індивідуальні особливості розвитку, психофізіологічні можливості);
- 2) матеріально-технічне забезпечення (організація архітектурної доступності приміщень, соціально-побутових умов, розвиваючого предметно-просторового середовища з урахуванням психофізичних потреб дитини);
- 3) організаційно-методичне та психолого-педагогічне забезпечення (підготовка закладу освіти до організації освітнього належного супроводу, адаптації та модифікації навчального матеріалу для учнів з церебральним паралічем тощо).

Діагностика ставлень педагогів до дітей з церебральним паралічем та в цілому до процесу організації освітнього супроводу

З метою дослідження готовності закладу загальної середньої освіти до організації освітнього супроводу учнів 5-9 класів з церебральним паралічем ми провели констатувальний експеримент. Дослідженням було охоплено 12 педагогів закладу загальної середньої освіти. Аналіз відношення педагогів до дітей з церебральним паралічем та до процесу організації освітнього супроводу, рівень обізнаності щодо принципів й завдань інклюзивного навчання здійснюва-

61 Михайлова Н. Н., Юсфін С. М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.

62 Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 21. Вип. 5. К., 2008. С. 12-18.

лося нами за допомогою певних показників методики Л. Мітіної. Аналіз уроків та занять, проведених для учнів 5-9 класів з церебральним паралічем відображено на рис. 1.



Рис. 1 Рівень відношення педагогів до дітей з церебральним паралічем та до процесу організації освітнього супроводу, обізнаності щодо принципів й завдань інклюзивної освіти (у%)

У процесі дослідження ми виявили, що педагоги з низьким рівнем відношення відсутні. Однак, 83,33% зазначили, що не можуть надавати персональну підтримку й корекційну допомогу дітям з церебральним паралічем. Відповідно, лише 16,67% педагогів продемонстрували високий рівень прийняття учнів даної категорії. Зокрема, зустрічалися ситуації, у яких педагоги демонстрували певну відстороненість від дітей зазначеної категорії на користь усього класу або групи (66,67% респондентів); не включали учнів в обговорення навчальних завдань – 58,33% педагогів. Все це свідчить про недостатнє розуміння педагогами особливих освітніх потреб дітей з церебральним паралічем, а також низьку їх поінформованість про можливі емоційні проблеми таких дітей і необхідність організації їх додаткової психолого-педагогічної підтримки.

Вивчення професійної педагогічної толерантності педагогів відбувалося за допомогою методики Ю. Макарова. Респондентам було запропоновано вибрати з числа заданих означень тільки ті, що відображають їх професійну позицію. Отримані результати продемонстровано на рис. 2.

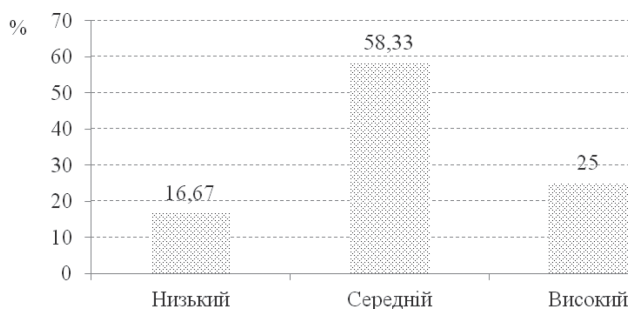


Рис. 2 Рівень професійної педагогічної толерантності педагогів (у%)

Отже, констатуємо, що 16,67% педагогів мають низький рівень професійної педагогічної толерантності. Це спостерігалось у категоричному виборі ними відповідей, авторитарності й жорсткості стосовно до учнів з церебральним паралічем. Наведемо приклади відповідей: «Педагог повинен мати власну точку зору з будь-якого питання, яку він не змінює», «Якщо учень не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно упертий», «Мене, буває, виводить з рівноваги некмітливість учнів». На нашу думку, такий вибір відповідей дискредитує основні ідеї інклюзивного навчання.

Середній рівень педагогічної толерантності мають 58,33% педагогів. Відповіді, які обрала зазначена група респондентів, не були занадто категоричними, як у групи з низьким рівнем. Для прикладу: «Робота педагога буде нестерпною, якщо всі переживання та емоційні проблеми учня він прийматиме близько до серця», «Іноді буває так, що будь-чий вчинки, на перший погляд, абсолютно неприйнятні, але знаходять відгук у моїй душі», «Я вважаю, що застосування покарання до учня є педагогічним прийомом, який сприяє формуванню у нього потрібних життєвих навичок». Така особиста позиція свідчить про те, що педагог не розуміє основні принципи й завдання інклюзивного навчання, а також не бачить ціннісного значення кожної дитини, у нашому випадку – учнів з церебральним паралічем.

Високий рівень педагогічної толерантності ми зафіксували у 25,0% педагогів. Найбільш поширеними відповідями у цієї групи респондентів були наступні: «Всі негативні дії та погані вчинки школяра нівелюються адже він, перш за все, дитина», «Основне завдання досвідченого педагога полягає у тому, щоб забезпечити всебічний розвиток учня, в усьому підтримуючи його», «Педагог повинен докладати зусиль та прийти на зустріч учню, якщо його діяння є для нього вагомими». Такі відповіді вказують на толерантне ставлення педагогів до дітей, врахування їх думки; підтверджують високий потенціал до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; свідчать про прийняття учнів з церебральним паралічем, толерантність, прагнення налагодити доброзичливі взаємини у дитячому шкільному колективі.

У процесі дослідження роботи вчителя з учнями 5-9 класів виявлено, що знаннями щодо особливостей розвитку дітей з церебральним паралічем володіють лише 25,0% педагогів. Здатність проаналізувати труднощі та проблеми таких учнів демонструють 8,33% педагогів. Часткову готовність і здатність до реалізації ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього супроводу продемонстрували 58,33% педагогів. Так, для прикладу, на уроках у згаданій групі педагогів спостерігали наступне: педагоги створюють ситуації, у яких діти з типовим рівнем розвитком надають підтримку учням з церебральним паралічем. Вчителі задають додаткові, уточнюючі запитання таким учням. Це підвищує рівень сприйняття, розуміння ними навчального матеріалу. Щирість, відкритість педагога сприяє організації співпраці між учнями класу, згуртовує дитячий колектив. У процесі практичної діяльності у 66,67% педагогів простежується застосування індивідуально-диференційованого підходу

до навчання; 33,33% педагогів використовують різноманітні засоби навчання дітей з церебральним паралічем; 41,67% респондентів намагаються залучити дітей з церебральним паралічем до освітнього процесу за допомогою різних засобів навчання й виховання. Це стосується не лише матеріально-технічних засобів навчання, але й тих, що забезпечують особливу організацію освітнього середовища. Наприклад, відповідна організація робочого місця учня з ДЦП, зміна способів подання навчальної інформації, модифікація завдань і вправ.

Результати роботи вчителя з учнями 5-9 класів, висвітлені на рис. 3.

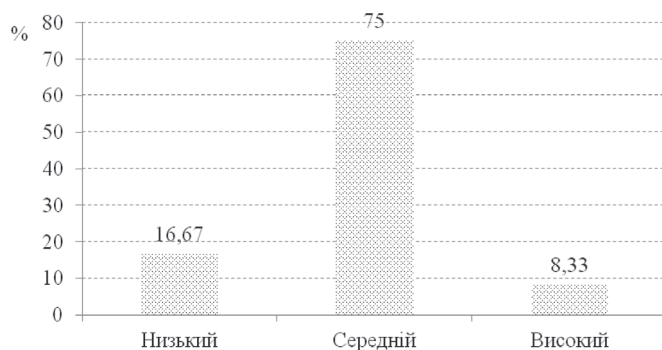


Рис. 3 Рівень здійснення навчальної діяльності вчителя з учнями (у%)

Низький рівень спостерігався у 16,67%, середній рівень відзначений у 75,0%, високий рівень – у 8,33% педагогів.

Проведений аналіз конспектів занять та уроків, відвіданих уроків, засвідчив наступні позитивні тенденції: 50,0% педагогів використовують індивідуально-диференційований підхід до навчання, застосовують різнорівневі завдання, вправи на включення усіх аналізаторних систем у процес засвоєння навчальної інформації, різноманітні способи організації діяльності учнів. Однак, 66,67% педагогів не можуть визначити спеціальні умови навчання й виховання учнів з церебральним паралічем.

Під час експерименту ми запропонували педагогам написати есе, у якому запропонували висловити власне ставлення до інклюзивної форми навчання. Відзначимо, 75% педагогів в есе представили особистісну оцінку інклюзивного навчання. Зокрема, у роботах простежується позитивне ставлення до учнів з ООП. Наведемо приклад: «Я позитивно ставлюся до інклюзивного навчання». Однак, реалізація інклюзії в педагогічній практиці є досить трудомістким процесом, що зорієнтований на готовність всіх учасників супроводу до спільної діяльності, співпраці як педагогів і дітей з особливими освітніми потребами, так і батьків цих дітей, а також дітей з нормальним рівнем розвитку та їх батьків. Ефективна організація супроводу освітнього процесу в школі сприятиме прийняттю у соціум дітей з ООП та формуванню в учнів з типовим рівнем розвитку позитивних моральних якостей. При цьому, учні з ООП, навчаючись, отримують більш багатий соціальний

досвід, ніж у спеціальній школі. Вони мають можливість щодня взаємодіяти з учнями з типовим рівнем розвитку та дорослими, що дуже важливо для їх культурного розвитку й соціалізації».

У підсумку маємо зазначити: низький рівень професійного відношення до організації корекційного супроводу учнів з ДЦП ми спостерігали у 33,33% педагогів, середній – у 66,67%. Високий рівень нами не зафіксований.

Аналіз готовності закладу загальної середньої освіти до організації освітнього супроводу учнів з церебральним паралічем

У процесі дослідження готовності школи до організації освітнього супроводу учнів 5-9 класів з ДЦП встановлено відсутність повної готовності закладу освіти до спільного навчання учнів з типовим рівнем розвитку та церебральним паралічем. Часткову готовність відзначили 75,0% респондентів. Вони вказали на психологічну готовність працівників школи, в той час відзначили недостатність матеріально-технічного забезпечення закладу. Погану готовність відзначили 25,0% опитаних. Це підтверджується відсутністю не тільки спеціальних умов навчання дітей з ДЦП, а й частковим нерозумінням принципів інклюзивного навчання адміністрацією та педагогами.

Для аналізу розуміння педагогами сутності організації освітнього супроводу ми скористалися опитувальником «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (Л. Горбунова, І. Цвелюх). За результатами опитування виявлено наступне: у 33,33% педагогів спостерігаються труднощі у визначенні змісту поняття супровід освітнього процесу учнів з церебральним паралічем. Супровід розуміється тільки як індивідуальна робота вчителя-логопеда та/або педагога-дефектолога. Безпосереднє включення вчителя у процес супроводу, на їх думку не передбачається. 58,33% вчителів зазнають значних труднощів у процесі проектування освітнього процесу з урахуванням включення учнів з церебральним паралічем в освітнє середовище однолітків з типовим рівнем розвитку, 75,0% основною перешкодою вважають проблему оцінки динаміки розвитку усіх дітей, які включені в інклюзивний освітній процес.

Пропонуємо розглянути приклади відповідей: «У педагога з'являються труднощі у процесі оцінювання освітніх можливостей учнів з церебральним паралічем порівняно з учнями з нормальним розвитком»; «Педагогу найважче добирати ті діагностичні методики, які зорієнтовано на точну оцінку рівня розвитку дитини з церебральним паралічем». 66,67% педагогів виділили як професійну проблему підбір практичних завдань, що відповідають особливостям розвитку учнів зазначеної категорії. Зокрема ми отримали наступні відповіді: «Мені складно підібрати такі практичні матеріали (вправи, завдання), що допомогли б учню з церебральним паралічем засвоїти навчальну інформацію», «У мене виникає проблема у процесі побудови практичних завдань для учнів з церебральним паралічем у загальній структурі уроку де переважна більшість учнів має нормальний рівень розвитку». Результати проведення діагностики

автори відобразили на рис.4: високий рівень відзначено у 8,33%, середній – у 58,33%, низький – у 16,67% педагогів.

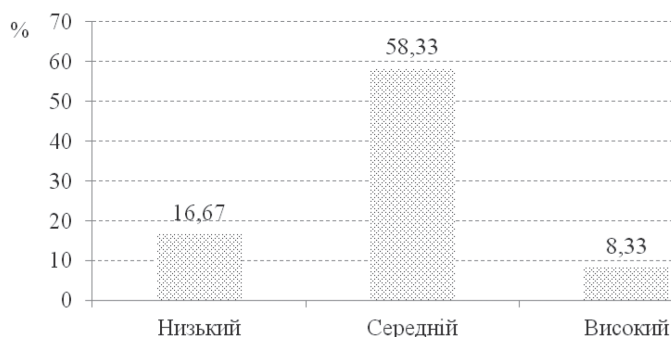


Рис. 4 Рівень готовності педагогів до організації супроводу освітнього процесу учнів 5-9 класів з церебральним паралічем (у%)

У процесі оцінки вирішення педагогами професійного завдання ми отримали наступні дані: 8,33% педагогів мають високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання, 75,0% – середній рівень, 16,67% – низький (рис. 5).

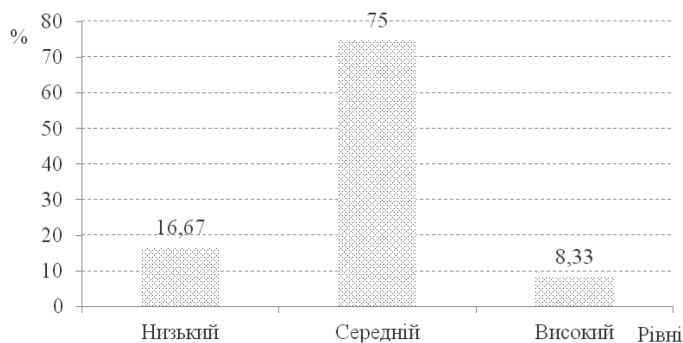


Рис. 5 Рівень готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (у%)

Більшість педагогів (66,67%) розуміють значимість інклюзивного навчання, його цінність по відношенню до учнів з церебральним паралічем. Так, при вирішенні завдання респондентами зазначалося, що «учень з церебральним паралічем, має певний потенціал, повинен отримати можливість навчатися спільно з учнями з нормальним рівнем розвитку»; «головне завдання школи – надання рівних прав на освіту усім дітям незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку»; «кращий спосіб запобігти дискримінації – звернутися до законодавчих документів та державних стандартів». Наведені приклади свідчать про переважну адекватність оцінок педагогами власної професійної позиції відповідно до сучасних вимог роботи в інклюзивній школі.

Висновки

Проблема організації супроводу освітнього процесу дітей з церебральним паралічем залишається актуальною і потребує ефективного підходу до її вирішення. Кількісний та якісний аналіз результатів експерименту та отриманий на їхній основі статистичний матеріал дозволив зробити наступні висновки: педагоги розуміють необхідність отримання додаткової освіти з питань організації інклюзивного навчання, знань особливостей розвитку учнів з особливими освітніми потребами, а також розробки технологій й організації супроводу освітнього процесу. Вчителі висловлюють бажання оволодіти навичками використання технологій, прийомів і методів розвитку, навчання та виховання учнів з церебральним паралічем, організації їх спільної діяльності з однолітками з типовим рівнем розвитку, відзначають, що під час конструювання корекційно-розвиваючого процесу у них виникають труднощі; висловлюють необхідність отримання додаткових знань щодо специфіки організації учнівського колективу й формування партнерських взаємин з усіма учасниками супроводу освітнього процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективні напрями наукових пошуків вбачаємо у подальшому вивченні адаптації та модифікації предметного навчального матеріалу для учнів з церебральним паралічем у закладі загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2008. Вип. 5. С. 12-18.
2. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования. 1995. Вып. 3. С. 58-59.
3. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
4. Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Шевцова А. Г. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 200 с.

СВІТЛАНА БОРИСЮК, ЮЛІЯ СЕМЕНКОВА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЛЮБОВ СТЕПЧЕНКО

Національна бібліотека України ім. В.І.Вернадського

Вплив музичного мистецтва на розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу позашкільної освіти

Wpływ sztuki muzycznej na rozwój dzieci ze SPE w pozaszkolnej placówce
oświatowej

Abstract: Artykuł ukazuje problematykę edukacji muzycznej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach placówki edukacji artystycznej na poziomie podstawowym. Autor prezentuje wyniki badań pedagogicznych dotyczących problematyki edukacji włączającej dzieci oraz oddziaływania sztuki na rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pozaszkolna placówka oświatowa, szkoła muzyczna, muzykoterapia.

Актуальність

Питання інтегрування дітей з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір закладів є одним з напрямів гуманізації усієї системи освіти. Визначальним пріоритетом державної політики є створення умов для здобуття учнями з особливими освітніми потребами якісної освіти відповідно до їх індивідуальних можливостей. Разом з приєднанням до основних міжнародних договорів із захисту прав людини, Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Це зумовило суттєві зміни у стратегічних напрямках діяльності Міністерства освіти і науки щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту, всебічний розвиток та активну участь у житті суспільства.

Інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної особистості, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Ми погоджуємося з думкою дослідниці А. Колупаєвої, яка зауважує, що «ми повинні зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей. Однак, якщо ми розуміємо інклюзію як трансформацію, ми повинні докорінним чином змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яка є в освітній системі...»⁶³

63 Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. с. 18].

У зв'язку з нестабільністю та невизначеністю практично усіх сфер життєдіяльності людини особливого значення набуває запровадження сучасних моделей організації освітнього процесу з використанням творчого потенціалу мистецтва (фольклору, музичного театру, арт-терапії, метафоричних зображень та інші) з метою попередження емоційного дискомфорту, створення позитивної мотивації на заняттях зі школярами в умовах інклюзивної освіти. Пріоритетними мають стати як рівень освіти учня загалом, так і особистісні якості самого педагога: толерантність, емпатія, життєва мудрість, шляхетність тощо. Важливим є емоційний контент корекційної освіти, адже, на переконання Л. Беземчук «емоційні переживання активізують пізнавальні процеси, визначаючи тим самим успішність будь-якої діяльності»⁶⁴

Дослідниця Л. Вавіна зауважує, що реалізація гуманістичного підходу до організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами допоможе забезпечити процес самореалізації та формування соціальних компетенцій кожної дитини, і це може відбуватися завдяки створенню відповідних умов, які допоможуть кожній дитині самовиразитися (активність до самореалізації); самоствердитися (активність, спрямована на самореалізацію); самоактуалізуватися (активність на збагачення своїх власних сил)⁶⁵.

На переконання І. Ярмошук, естетичний розвиток особистості значною мірою може зумовлювати розвиток її емоцій та почуттів. Естетичні почуття – це відчуття краси в явищах природи, у праці, у гармонії барв, звуків і рухів. Гармонійна злагоженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія пов'язані з почуттям приємного, насолодою, яка глибоко переживається та збагачує душу. Не тільки у мисленні, а й у почуттях людина стверджує себе в предметному світі⁶⁶.

Таким чином, музичне мистецтво має значний розвивально-виховний потенціал, який необхідно враховувати під час роботи з дитиною з ООП в умовах інклюзивної освіти. У зв'язку з необхідністю успішного вирішення цих питань, разом з тим потрібно розвивати професійну самосвідомість, психологічну культуру, вміння педагогам і вихователям таких дітей володіти ефективними технологіями навчання.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми інклюзивної освіти дітей у закладах позашкільної освіти

Загальна тенденція зростання інтересу до потреб кожної людини у цивілізованих країнах світу вказує на актуальність гуманістичного, людиноцентричного підходу, на своєчасність досліджень проблеми інклюзії у житті суспільства.

На сучасному етапі суспільного розвитку необхідно констатувати зміну ставлення громадськості до людей з особливими потребами, що зумовило

64 Беземчук Л. В. Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2017. с. 2].

65 Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. Л. С. Вавіної. Київ: АТОПОЛ, 2010. 242 с.

66 Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. Шлях освіти. 2015. № 2. с. 24.

зміну старої парадигми «повноцінна більшість — неповноцінна меншість» на нову — «єдине суспільство, що включає людей з різними потребами» У такому контексті важливо акцентувати на впровадженні інклюзивної моделі освіти в Україні, що зумовлює створення нормативної бази, дотримання відповідних організаційних та соціально-педагогічних умов щодо забезпечення рівних прав здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

Вирішення задач щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими потребами є одним з актуальних аспектів соціально-педагогічної науки і практики. У сучасних дослідженнях наголошується на значенні соціально-педагогічної діяльності, як такої, що здійснюється з метою оптимізації виховних можливостей соціальних інститутів, активного залучення дітей та молоді до соціально-виховного середовища⁶⁷.

У вирішенні зазначених задач беруть участь різні освітні ланки, зокрема позашкільна освіта, що завдяки власним специфічним характеристикам є не лише ефективним інститутом соціалізації дітей та молоді, який володіє суттєвим соціально-педагогічним потенціалом, але також однією з найбільш мобільних ланок у загальній системі освіти України. Відповідно, заклади позашкільної освіти реалізують актуальні (такі, що відповідають сучасним соціальноосвітнім тенденціям) напрями роботи з дітьми та молоддю, зокрема з дітьми, що мають психофізичні порушення.

Необхідно зауважити, що категорія дітей з особливими потребами в першу чергу перебуває у полі уваги спеціальної педагогіки. Утім, об'єктом наукової спрямованості спеціальної педагогіки є, насамперед, спеціальна освіта людей з особливими освітніми потребами як соціокультурний, педагогічний феномен.

Водночас, для соціально-педагогічної науки і практики важливими є проблеми соціалізації, соціальної реабілітації та інтеграції в суспільство дітей та молоді з особливими освітніми потребами (О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська, М. П. Лукашевич тощо).

Сучасний стан освіти дітей з особливими потребами в Україні, теоретичні і технологічні основи реалізації інклюзивної моделі освіти представлені у наукових працях українських дослідників (Л. Вавіна, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвеева, Н. Мацько, Т. Сак, О. Хохліна, І. Червонець), а також – Л. І. Аксенова, Т. Г. Богданова, О. Л. Гончарова, М. М. Малофєєв, Н. М. Назарова, у яких наголошується на тому, що одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння дітям щодо реалізації їх прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток інтелектуальних і професійних можливостей осіб з особливостями психофізичного розвитку⁶⁸.

67 Петрович Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціальнопедагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.

68 Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. Київ: О. Т. Ростунов, 2014. с. 5–12.

У теорії і практиці соціальної роботи, педагогічної науки вивчаються теоретико-методичні та технологічні аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю такої категорії, технології соціальної реабілітації сім'ї дитини з психофізичними порушеннями (І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, З. Г. Зайцева, А. Й. Капська, Р. І. Короткова, О. А. Кузьменко, М. П. Лукашевич, Ж. В. Петрович та ін.); розглядають соціальну роботу з людьми з інвалідністю, наголошуючи на їх медичній реабілітації, соціально-побутовій адаптації, трудовій орієнтації молоді (І. Д. Зверева, М. П. Лукашевич та ін.). Соціально-педагогічний потенціал освітніх інститутів, зокрема закладів позашкільної освіти, у даному контексті представлено у дослідженнях А. В. Золотарьової, Б. В. Купріянова, Г. П. Пустовіта, Т. І. Сущенко та ін.⁶⁹

Дослідження, які стосуються позитивного впливу музичного мистецтва на емоційний розвиток молодших школярів із затримкою психічного розвитку, були представлені у наукових доробках Т. Арчакової, Г. Падалки, Г. Шевченко.

Серед дослідників, які вивчали проблему впливу музичного мистецтва на фізичне і психічне здоров'я людини, варто назвати психолога, спеціаліста з музикотерапії Дона Дж. Кемпбела, нейрологів Гордона Шоу і Марка Боднера, дослідників, авторів компанії «Супернавчання» Шейлу Острандер і Лінна Шредера, доктора медичних наук, професора Михайла Лазарева, доктора психологічних наук, професора Юрія Цагареллі, президента міжнародної академії інтегративної медицини, керівника науково-дослідного центру музичної терапії і відновлювальних технологій, доктора медичних наук, музикотерапевта-реабітолога Сергія Шушарджана.

Як засвідчив аналіз вітчизняних психолого-педагогічних та методичних літературних джерел, питанням використання музики під час роботи з дітьми з вадами розвитку та специфікою музичного сприйняття не приділяється достатньо уваги.

Узагальнення та спроба концептуалізації сучасного практичного досвіду, систематизація основних теоретичних положень використання музикотерапії в закладі позашкільної освіти, зокрема у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, є основною метою даної наукової статті.

Музичне мистецтво як дієвий засіб розвитку особистості дитини з ООП

Актуальним завданням інклюзивної освіти є виховання художньо-естетичних засад особистості дитини через відкриття їй світу мистецтва, зокрема, музичного, залучення учнів до нього і творчого його освоєння.

У сучасній практиці музичне мистецтво стає дієвим засобом розвитку особистості дитини, якщо в навчальному закладі створюється сприятливе освітнє середовище, пропонуються якісний зміст освіти і застосовані педа-

69 Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. Київ: О. Т. Ростунов. 2016. Вип. 2 с. 5–12.

гогічні технології, забезпечується ефективна організація музичного виховання⁷⁰.

Мета музичного виховання дітей з особливими освітніми потребами – виховання гармонійно розвинутої, естетично й творчо спрямованої особистості дитини під впливом цінностей українського і світового музичного мистецтва, розвиток загальної музичності, здібностей музичного виконавства і творчості, формування елементарних основ музичної культури, домірної віковій музичної компетенції.

Основні завдання музичного виховання школярів такі:

- виховання в дітях життєвої мистецької активності, спрямованості на сприйняття і творення прекрасного у мистецтві та житті (краса, гармонія, виразність, грація, вишуканість);
- виховання емоційно-ціннісного ставлення до українського і світового музичного мистецтва; розвиток загальної музичності як сукупності музичних здібностей (емоційний відгук на музику, музичний слух і чуття ритму, музичне мислення, музична уява, музична пам'ять), здібностей виразного виконання музичних творів (пісенних, танцювальних, інструментальних) та творчої їх інтерпретації, варіювання, імпровізації;
- формування навичок музичного сприймання, виконавства і творчості в основних видах дитячої музичної діяльності, елементарних основ музичної культури (потреби, переживання, ставлення, інтереси, любов до музики);
- розвиток у дітей елементарної компетентності у музичному мистецтві⁷¹.

Умовами успішної музично-педагогічної роботи з дітьми можна визначити такі: професійність музичного керівника і вихователів; гнучке застосування традиційних та нових методів і прийомів музичного виховання, навчання й розвиток дітей в основних видах дитячої музичної діяльності та формах організації; сприятливе мистецьке оточення в груповій кімнаті та спеціально обладнане естетичне середовище музичної зали, сучасне змінне оснащення; співпраця вихователів, музичного керівника і батьків.

Зміст музично-педагогічної роботи з дітьми деталізується щодо кожної вікової групи по основних видах музичної діяльності у чинних комплексних і парціальних програмах. У кожному з видів музичної діяльності (слухання музики, музичні рухи, співи, гра на дитячих музичних інструментах, творчість – у рухах, пісенна, музикування) деталізовані завдання музичного виховання, навчання й розвитку дітей та наведено музичний репертуар (орієнтовний, для вибору, а тому більший за обсягом, ніж можна використати за навчальний рік), реалізація яких і становить для педагога зміст роботи з дітьми. Музичний керівник і вихователі, орієнтуючись на програмові твори

70 Гриньова В. С. Музикотерапія як складова здоров'язбережувальної технології виховання студентської молоді. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 16. с. 20–28.

71 Міжнародна онлайнконференція. Секрети музичної педагогіки URL: <https://www.facebook.com/groups/291468438209607/> (дата звернення: 28.09.2019).

з національної та світової музичної спадщини, дбаючи про високий художній рівень і доступність репертуару, можуть також самостійно добирати музичні твори із сучасних фахових джерел («Дошкільне виховання», «Дитячий садок. Мистецтво», «Музичний керівник», «Палітра педагога», «Джміль», «Дитячий садок» та інші періодичні видання, посібники, збірки, хрестоматії). Пісенний матеріал необхідно транспонувати відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей.

Формами організації музичного виховання дітей є: самостійна музична діяльність, використання музики у повсякденному житті, музичні заняття, музичні розваги, музично-театралізовані свята, додаткові – заняття за інтересами дітей, гуртки (студії).

Самостійна музична діяльність (щоденно) пов'язана з ініціативою і бажанням дитини звертатися до власно набутого мистецького досвіду. Вона потребує спостереження за дітьми і непрямого впливу у вигляді організації розвивального середовища і сприятливих умов для підтримки і розвитку самостійних дитячих музичних проявів (наприклад, ситуації виклику, ситуації успіху). Ситуація виклику – це прийом непрямого запрошення до самостійних дій, провокування і спонукання дітей до активності за рахунок надання їм нових можливостей⁷².

Використання музики у повсякденному житті (щоденно) є найпоширенішою формою роботи і потребує створення у дитячій групі атмосфери повсякденного звернення до музики як життєво необхідних дитині позитивних емоційних вражень.

Вихователь педагогічно доцільно використовує музику у різних видах дитячої діяльності (ігровій, образотворчій, руховій, під час сприймання літературних творів, наприклад, при слуханні музично ілюстрованих казок, тощо), збагачує досвід дітей красивою українською музикою із національної спадщини – про Україну, її духовно-культурні цінності, про дім, рідну мову, батьків, сучасною дитячою музикою у виконанні дорослих і дітей (аудіозаписи, відеозаписи), творами зі світової класики.

Музичні заняття (два рази на тиждень) – провідна форма організованої навчально-пізнавальної діяльності з музичного виховання дітей. Види занять: колективні (уся група), підгрупові (4-12 осіб), індивідуальні (1-3 особи). Типи занять: традиційне, тематичне, домінантне, комплексне, комплексно-тематичне. При плануванні занять обирається той доцільний тип, що відповідає рівню музично-естетичного розвитку дітей, поставленій освітній меті, актуальним завданням роботи з групою⁷³.

Таким чином, дотримання сучасних вимог до змісту, форм, методів музичного виховання, збагачення середовища, доцільна організація музично-освітньої роботи, творча діяльність педагогів відповідно до означених функцій,

72 Подстепна О. Робота в класі фортепіано з особливими дітьми. URL: <https://www.facebook.com/groups/291468438209607/> (дата звернення: 28.09.2019).

73 Міжнародна онлайнконференція. Секрети музичної педагогіки URL: <https://www.facebook.com/groups/291468438209607/> (дата звернення: 28.09.2019).

участь батьків у виховному процесі зможуть забезпечити належний музично-естетичний розвиток дитячої особистості, формування домірної віковій музичної компетенції дитини.

Елементи інклюзії у позашкільних навчальних закладах на прикладі Прилуцької музичної школи ім.Л.М. Ревуцького

У Прилуцькій музичній школі на своїх заняттях успішно працюють педагоги з дітьми з церебральним паралічем, аутизмом, з різного роду порушеннями слуху, зору, розумовою відсталістю, а також із дітьми з порушеннями поведінки або СДУГ.

На уроках в Прилуцькій музичній школі спостерігаються три форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме:

1. **Рецептивна.** Дитина не приймає активної участі в музикуванні, а пасивно слухає запропоновану до прослуховування музику. Музика, у свою чергу, впливає на людський організм за допомогою вібрацій. Наприклад, у стоматологічних кабінетах часто використовують музику для того, щоб пацієнт не напружувався. Також її можна використовувати під час операції, навіть якщо пацієнт під наркозом, музика позитивно впливає на стан хворого та його фізіологічні показники. Використовують рецептивний метод і в пологових будинках під час підготовки до пологів та безпосередньо під час пологів. Музика впливає не тільки на пацієнтів, але й на лікарів, які стають більш спокійними та сконцентрованими. Це пасивний метод музикотерапії.
2. **Активна форма.** Дитина, групи осіб активно беруть участь у музикуванні. Наприклад, викладач з інструменту пропонує на вибір інструменти, на яких потрібно заграли під запропоновану музику в певний момент у вільному ритмі. Музична освіта для цього не обов'язкова, але дуже добре, якщо вона є. Це дуже цікава форма роботи, яка сприймається дітьми та дорослими з радістю, особливо, якщо вони використовують якісні, різнокольорові музичні інструменти.

На сучасному українському ринку є постачальники якісних українських та американських інструментів, які згідно з Орф-методикою розвивають дітей та дорослих, використовуючи саме активну форму музикотерапії.

У Прилуцькій музичній школі використовують такі інструменти як бумбокери, клавеси, чайм-бари, дзвіночки. Характерно те, що вони випускаються в одній кольоровій площині, тому в дітей кожна нота збігається з певним кольором. Ноти розподілені за кольорами веселки. До – червоний, ре – помаранчевий і так далі. Можна у такий спосіб відтворювати (проживати) якусь травмуючу ситуацію у дуєті, у групі. Наприклад, «вчитель-учень» або «керівник-підлеглий». У діалозі з'являється можливість побачити проблему з іншого боку. Можливо, вчитель видається занадто жорстким або учень – пасивним. Тоді учасники роблять висновки.

Третя форма роботи в Прилуцькій музичній школі з учнями з ООП – інтегрована. Тобто, окрім музикування, можна використовувати й інші види мис-

тецтва: малювання, складання віршів, пантоміму, рух під музику або ритм, танцювальні елементи, драматизацію. Також, це може бути розповідь про щойно прослуханий музичний твір. Бібліотерапія та казкотерапія теж чудово поєднуються з музикою.

На заняттях у Прилуцькій музичній школі використовували метод музично-терапевтичної імпровізації. Імпровізувати може тільки дитина. Або викладач починає, а дитина продовжує, або вони міняються місцями: учень починає, а викладач підхоплює. Завдяки такій імпровізації можна налагодити стосунки між їїучасниками.

Спосіб виразити себе без слів дуже допомагає, бо через музичні звуки передати свій настрій набагато легше, ніж через слова. Особливо, якщо це діти, діти з психофізичними вадами або діти, у яких є проблеми в спілкуванні. І ці складнощі успішно долаються через роботу на заняттях у музичній школі ім. Л.М.Ревуцького. Таке групове або індивідуальне музикування може допомогти дитині з ООП у комунікації чи виразити себе, «прозвучати» для інших людей.

Компанець Ольга Миколаївна – викладачка з вокалу і директорка музичної школи ім. Л.М. Ревуцького ділилася досвідом роботи з дівчинкою-аутисткою, яка була повністю занурена у свій світ. Учениця не реагувала ні на інструменти, ні на мелодії, ні на інших дітей, ні на викладачів. Але через деякий час вона почала наспівувати мелодію, яку почула на заняттях. Педагог підхопила цю ж мелодію на інструменті. Дівчинка імпровізувала голосом, а викладачка – на фортепіано. Це допомогло налагодити зв'язок між ними, дитина навіть стала дивитися в очі дорослому, а це – неабиякий успіх для аутиста.

Загалом, кожен музичний викладач у Прилуцькій музичній школі прагне стати для своїх учнів музичним терапевтом, незважаючи на те, мають вони якісь вади розвитку чи ні. Викладачі цієї музичної школи допомагають дітям самореалізовуватися, і виступи на публіці добре впливають на самооцінку учнів.

Завдяки музичним практикам викладачів Прилуцької музичної школи, таким, як імпровізація, спів, композиція, прослуховування, обговорення музики, викладачі гри на музичному інструменті, хорового співу, вокалу та сольфеджіо допомагають дітям досягнути низки терапевтичних цілей: активізації пізнавальних процесів, моторики, емоційного розвитку, удосконалення набутих навичок спілкування тощо.

На заняттях з учнями з ООП у Прилуцькій музичній школі спостерігається, що такі уроки допомагають певним чином як для заспокоєння надмірно агресивних дітей, так і для активізації дітей, невпевнених у собі, сором'язливих та боязких. Таким чином, можна усувати проблеми у поведінці учнів з ООП, адаптувати дітей до колективу та оточуючого світу.

Висновки

Отже, наразі інклюзивна освіта набуває глобальної популярності та потужної підтримки в усьому світі, і Україна не може бути осторонь. Саме тому сьо-

годні актуалізуються шляхи забезпечення якісної освіти учням з особливими освітніми потребами в умовах як загальноосвітнього навчального закладу, так і у закладах позашкільної освіти. Широкий спектр тем сучасних досліджень з проблеми інклюзивного навчання свідчить про особливу увагу до освіти дітей з особливими потребами в Україні, зокрема, щодо шляхів реформування та оптимізації цієї сфери.

Ми цілком переконані в тому, що мистецтво є важливим чинником сприяння інклюзивній освіті за умов його ефективного використання. Мистецтво має позитивний вплив на емоційну сферу, виконує комунікативну, компенсаторну та регулятивну функції, сприяє всебічному розвитку, збереженню психічного здоров'я усіх учасників педагогічного процесу. Саме засобами музичного мистецтва педагоги музичних шкіл можуть попередити у дітей з ООП емоційний дискомфорт, створити позитивну мотивацію на заняттях, проаналізувати власні емоції, подолати їх негативні прояви.

Матеріали даної статті не вичерпують проблеми розвитку дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти повною мірою, дослідження та подальшого узагальнення потребують теоретичні та технологічні аспекти вирішення соціально-педагогічних задач позашкільними навчальними закладами для дітей з особливими освітніми потреб

ЛІТЕРАТУРА

1. Беземчук Л. В. Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2017. 19 с.
2. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами: соціально-творчий проект. Шкільний світ. Позашкільля. Київ, 2011. № 7 (42).с. 14–17.
3. Герасімова А. С. Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти у дитячому оздоровчо-екологічному центрі: матеріали I Міжнародного симпозиуму психологів позашкільних навчальних закладів [«Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в позашкільних навчальних закладах»], 1–3 березня 2012). Київ, 2012,с. 55–56.
4. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. Київ: О. Т. Ростунов. 2016. Вип. 2.
5. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. Київ: О. Т. Ростунов, 2014.с. 5–12.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Петрович Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.
8. Гриньова В. С. Музикотерапія як складова здоров'язбережувальної технології виховання студентської молоді. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 16. с. 20–28.
9. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. Шлях освіти.2015.№ 2.с. 24–28.
10. Музикотерапія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Музикотерапія> (дата звернення: 28.09.2019).
11. Міжнародна онлайн-конференція. Секрети музичної педагогіки URL: <https://www.facebook.com/groups/291468438209607/> (дата звернення: 28.09.2019).
12. Подстенна О. Робота в класі фортепіано з особливими дітьми. URL: <https://www.facebook.com/groups/291468438209607/> (дата звернення: 28.09.2019).

СВІТЛАНА АЧКЕВИЧ

Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка, м. Умань

ТЕТЯНА ЧЕРНЕНКО

Ніжинський державний університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Теоретичний аналіз структури комунікативних здібностей у дітей з церебральними порушеннями

Teoretyczna analiza struktury zdolności komunikacyjnych u dzieci z zaburzeniami mózgowymi

Abstract: *W artykule omówiono główne aspekty struktury zdolności komunikacyjnych proponowane w literaturze przedmiotu. Autor podkreśla, że brak zdolności komunikacyjnych przejawia się nie tylko zaburzeniami mowy, ale także niedoskonałościami w obszarze złożonych funkcji umysłowych, niezbędnych do kształtowania i rozwoju osobowości.*

Słowa kluczowe: *dzieci z zaburzeniami mózgowymi, proces komunikacji, rozwój mowy.*

Актуальність

Актуальність теми зумовлена соціальною потребою розвитку комунікативних здібностей дітей як важливого чинника становлення особистості та її соціалізації у суспільстві. Особливо гострою ця проблема є для дітей, які мають церебральні порушення. Потреба в мовленнєвому спілкуванні та комунікації розвивається впродовж усього періоду дитинства. Успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні залежить від того, наскільки сформовані в дітей комунікативно-мовленнєві здібності, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Наразі постає проблема виокремлення структури комунікативних здібностей на основі психолого-педагогічного аналізу літератури та визначення етапів розвитку комунікативних здібностей, що породжена термінологічною невизначеністю цього поняття. У наукових колах ми спостерігаємо дискусії стосовно даного поняття. Аналізуючи проблему корекції комунікативного розвитку в наукових джерелах, слід відзначити термінологічну варіативність у тлумаченні досліджуваного явища. «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність» та ін. Це свідчить про використання методологічних й змістовних відмінностей в тлумаченні цих понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Заболоцька, Т. Гарлицька, Л. Гарнага, Г. Джунусалієва, Н. Ковальська, А. Ковальов та інші.

Вчєні В. Винославськє, Т. Волковськє, К. Ковилова, О. Павлова, О. Федосєєва, М. Шєрємет, Б. Ломов пояснюють спїлкування як взаємопов'язанї паралєльні процєси, що їснують як двї сторони соціального буття людини, де здїйснюєтьєся взаємний обмін досвідом, уявленнями, їдеями, бажаннями, їнтерєсами, розвиваєтьєся ї виражаєтьєся систєма взаємин «суб'єкт–об'єкт». Психолого-педагогїчні дослїдження (Р. Бабєнкєва, Л. Бадалян, О. Глоба М. Їпполїтова, Е. Калїжнюк, В. Козьєвкін. В Лебєдинськїй, Ї. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Мастюкова, О. Приходько, О. Романєнко, К. Семєнова, Н. Симонова, Л. Ханзерук, О. Чєботарьєва, А. Шєвцов та їн.) вказують на важливостї комплексного пїдходу до розробки та реалїзацїї корекцїйно-розвивального забезпечєння навчання дїтєй їз церебральними порушеннями.

Мєта статтї – зробити теоретичний огляд структури комунїкативних здїбностей та схарактеризувати структуру комунїкативних здїбностей, проблеми та труднощї, з якими зустрїчаються дїтї з церебральними порушеннями на етапї мовленнєво-комунїкативного розвитку.

Виклад основного матерїалу дослїдження

При церебральних порушеннях характернї руховї дисфункцїї, якї їй визначають специфіку розвитку когнїтивних функцїй дїтєй означєної категорїї (Ї. Левченко, В. Лубовськїй, Ї. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Панасюк, О. Приходько, Г. Туторськє, Л. Шипїцина та їн.). Несформованїсть рухових навичок ї умїнь проявляєтьєся не лише через власне порушення моторики, але ї в недосконалоств бїльш складних функцїй, необхїдних для пїзнавальної дїяльностї, в основї яких лежить рух (зорово-моторна координация, просторовий аналіз ї синтез та їн.)^{74,75}.

У дїтєй з церебральними порушеннями простєжуєтьєся порушення предметної дїяльностї, що негативно впливає на розвиток пїзнавальних процесїв. Так, учєними (Р. Абрамович-Лєхтман, С. Безух, Б. Ёйдїнова, Т. Їлляшенко, Е. Калїжнюк, Ї. Мамайчук, О. Раменськє, К. Семєнова та їн.) було доведєно, що недорозвинєння просторового сприймання спостєрїгаєтьєся в дїтєй з усїма формами руховї недостатностї. Для багатьох дїтєй з церебральними порушеннями вжє з першого року життя характерне порушення процесу активного сприймання навколишнього⁷⁶.

Коли дитина з руховими порушеннями намагаєтьєся почати розмову, їй доводиться перебороти деякї труднощї. Крім того, складно найчастїше встановити контакт, оскїльки погляди, рухи, слова бувають невїрно виражєними. Пїсля невдалих спроб встановити мовленнєвий контакт у дїтєй з церебральними порушеннями рїдко з'являєтьєся бажання їнїцїативи⁷⁷.

74 Шєвцов А. Г., Романєнко О. В., Ханзерук Л. О., Чєботарьєва О. В., Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторї. Київ: Видавничий Дїм «Слово». 2014. 200 с.

75 Ачкєвич С. А. Народна педагогїка як ефектївний засїб корекцїї комунїкативних здїбностей у дїтєй з церебральними порушеннями: Науковий часопис: збїрник наукових праць. Київ: НПУ їменї М. П. Драгоманова, 2021. № 39. С.11-19.

76 Шєвцов А. Г., Романєнко О. В., Ханзерук Л. О., Чєботарьєва О. В., Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторї. Київ: Видавничий Дїм «Слово». 2014. 200 с.

77 Ачкєвич С. А. Народна педагогїка як ефектївний засїб корекцїї комунїкативних здїбностей у дїтєй з церебральними порушеннями: Науковий часопис: збїрник наукових праць. Київ: НПУ їменї М. П. Драгоманова, 2021. № 39. С.11-19.

У процесі спілкування діти раннього віку з церебральними порушеннями не проявляють навичок мовлення. Експресивно-мімічні засоби спілкування, жвавий погляд, рухові спонтанні реакції з'являються не відразу і є короткочасними, монотонними і маловиразними. У процесі спілкування діти з церебральними порушеннями воліють використовувати жести, супроводжують їх мімікою і гримасами підкресленого оклику характеру, висловлюючи таким чином свої емоції (наприклад, замість слова «дай» діти використовують гримаси, ніби то розмовляючи самі з собою). Встановлення контакту з дорослим відбувається тільки за його ініціативи та підтримки. Слабко проявляється емоційний стан або бажання поділитися враженнями.⁷⁸

Наразі гостро постає проблема корекції комунікативних здібностей в дітей з церебральними порушеннями, а задля вирішення цього завдання потрібне досконале вивчення структури комунікативних здібностей. Крім того цей процес сприятиме створенню етапів формування та корекції комунікативного розвитку.

Д. Б. Ельконін розвиток комунікативних здібностей на етапі онтогенезу пояснює як процес спілкування. Для достовірності розуміння досліджуваного питання пропоную розглянути поняття здібності.

О. В. Винославська під здібностями розуміє «індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають умовам успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а саме – набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці»⁷⁹.

У роботі ми аналізуємо лише комунікативно-мовленнєві здібності, які відіграють важливу роль у формуванні та становленні дитини з церебральними порушеннями.

Комунікативні здібності – це складні та усвідомлені комунікативні вміння вирішення комунікативних завдань в різних видах мовленнєвої діяльності, засновані на елементарних уявленнях про спілкування і практичній підготовленості до спілкування. Комунікативні здібності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з церебральними порушеннями допомагають їм ефективно здійснювати спілкування. Комунікативні здібності – важливий засіб соціальної адаптації дошкільників з церебральними порушеннями в суспільстві, так як від рівня мовленнєвого розвитку багато в чому залежить формування та становлення особистості, обсяг і якість освіти, активність у набутті соціального досвіду і майбутньої професійної діяльності⁸⁰.

За Г. С. Васильєвою комунікативні здібності – це та частина структури особистості, що відповідає вимогам комунікативної діяльності і забезпечує її успішне здійснення⁸¹.

В енциклопедичному словнику за загальною редакцією А. А. Бодалева, читаємо: «комунікативні здібності це індивідуальні психологічні особливості особи-

78 Мاستюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: (Кн. для логопеда) Москва: Просвещение, 1985. 203 с.

79 Винославська О. В. Психологія: навчальний посібник: Київ: Інкос, 2005. С. 8-9.

80 Захарова А. В. Генезис самооценки: Монография. Тульский гос. пед. ун-т, 1998. С. 5-6.

81 Кидрон А. А. Умение общаться как фактор взаимодействия: сб. тезисов. Таллин: 1979., С. 3

стості, що забезпечують ефективну взаємодію та адекватне взаєморозуміння між людьми в процесі навчання або виконання спільної діяльності. Комунікативні здібності дозволяють успішно вступати в контакт з іншими людьми, здійснювати комунікативну, організаторську, педагогічну та інші види діяльності; вони визначають якісні та кількісні характеристики обміну інформацією, сприйняття і розуміння іншої людини, вироблення стратегії взаємодії. Комунікативні і когнітивні здібності можна віднести до класу інтегральних здібностей. Позначення родової належності комунікативних здібностей дає можливість подолати прогалину в трактуванні цього поняття, що відзначається дослідженнями.

До структури комунікативних здібностей входять компоненти: соціальна перцепція (сприйняття, розуміння та оцінка інших людей, самих себе, груп); гностичні вміння, рефлексія, пов'язана з усвідомленням, систематизацією та перенесенням інформації; вольові якості; пізнавальні вміння, пов'язані з особливостями уваги, мислення і пам'яті; інтеракційні вміння (вміння «подавати себе», вміння орієнтуватися на співрозмовника); сприйняття і адекватне розуміння різного роду знакових систем: вербальної та невербальної, пара – і екстралінгвальної (інтонації, паузи), оптико-кінетичної (жести, міміка, антоміміка); вміння розуміти контекст і підтекст; уміння використовувати знакові системи з метою розв'язання певних комунікативних завдань»⁸².

Розглядаючи дитину як багаторівневу систему, що об'єднує в собі психофізіологічний, психологічний і соціально-психологічний рівні, Е. А. Голубєва виділяє у структурі комунікативно-мовленнєвих здібностей три компоненти: психофізіологічний, психологічний та соціально-психологічний⁸³. Відповідно до поглядів А. А. Кідрона, комунікативні здібності мають сукупність компонентів а саме: особистісний, поведінковий і пізнавально-оцінювальний⁸⁴.

Одним із підходів до структури комунікативних здібностей є включення до їх складу не тільки набору комунікативних знань, умінь і навичок, але і інтегративних показників, які забезпечують успішність у комунікації.

Дослідниця Н. А. Воробйова визначила наступні компоненти: продуктивність і варіативність спілкування, прояв позитивних емоцій, довіру до людей, спостережливість, особливості мовлення та голосу, інтелектуальні якості, самовитримку, емпатичне відношення, толерантність, точність сприйняття, здатність отримувати задоволення від спілкування, комунікативний етикет. О. М. Леонт'єв зазначає, що спілкування необхідно розуміти як взаємодію, а взаємодія може здійснюватися за допомогою вербальних та не вербальних засобів що беруть участь в спілкуванні.

На думку М. І. Скрипка до структури комунікативних здібностей мають віднести доброзичливість, емпатію, самоконтроль у конфлікті, гнучкість. Порівнюючи та аналізуючи запропоновані структурні компоненти вченими виявля-

82 Психология общения. Энциклопедический словарь. А. А. Бодалева. Москва: Когнито-Центр, 2011. 300 с.

83 Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям: комплексные исследования. Москва: Педагогика, 1989. 100 с.

84 Кидрон А. А. Умение общаться как фактор взаимодействия: сб. тезисов. Таллин: 1979. С. 58

но деяку схожість з думкою Г. С. Васильєва виокремлювати три підструктури – гностичну, експресивну, інтеракційну та одну фундаментальну, що представлена ідейністю, колективізмом, спрямованістю до спілкування, доброзичливістю, вимогливістю до себе, досвідом суспільної діяльності, сором'язливістю, активністю, самоконтролем (витримкою), метикуватістю, організованістю, тобто компонентами, які комплексно формують процес комунікації. Натомість дослідники Ю. М. Ємельянов, І. М. Зотова, С. В. Петрушин включають до структури комунікативних здібностей когнітивний, поведінковий, вольовий, особистісний та інструментальний компоненти. У І. В. Лабутова – це психотехнічна, експресивна і міжособова складові⁸⁵.

О. Л. Солдатченко пропонує структуру комунікативних здібностей з урахуванням єдності особистісних, діяльнісних і управлінських компонентів⁸⁶.

Базуючись на цьому Н. І. Карасєва виокремила такі компоненти в структурі комунікативних здібностей: здатність до оптимізації міжособистісних відносин в групі; «техніка спілкування», тобто тактичні вміння спілкуватися; здатність до досягнення цілей; соціоперцептивні здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, необхідних для успішного сприйняття, розуміння і оцінювання інших людей; деякі міжособистісні передумови комунікативної діяльності⁸⁷.

Особливої уваги для нашого дослідження заслуговують праці А. А. Кідрона, який виокремлює у структурі комунікативних здібностей наступні компоненти: розуміння й оцінювання інших людей, сукупність навичок для сприйняття, соціальна сенситивність; здатності оптимізувати міжособистісні відносини в мікроколективі; патерни поведінки, тактичні вміння спілкуватися, «техніка спілкування» і таке інше, тобто фактори впливовості; деякі особистісні передумови комунікативного потенціалу: стабільність Я-концепції (з якою також співвідноситься рівень психологічної стійкості особистості).

Крім цього А. А. Кідрон комунікативні здібності розглядає у трьох площинах:

- 1) особистісна площина, в якій відображена структура комунікативної здібності (навички);
- 2) площина поведінки, в якій виділяються закономірності ситуаційного формування готовності до спілкування і вміння спілкуватися (уміння);
- 3) площина взаємосприйняття й оцінки людей, де відбувається «відображення компетентності у спілкуванні в наборі комунікативних властивостей» (загальна спрямованість поведінки і стиль спілкування)⁸⁸.

Досліджуючи структуру комунікативних здібностей, А. В. Захарова⁸⁹ пропонує своє бачення стосовно цього питання і надає перелік наступних позицій:

85 Лабутова І. В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: автореферат дис. ... канд. психол. наук: Москва: 1990. 16 с.

86 Савва Л. И., Солдатченко Л. Л. Коммуникативность школьника Магнитогорск, 1999. 32 с.

87 Платонов К. К. Проблемы способностей. Монография. Москва: Наука, 1972. 312 с.

88 Кидрон А. А. Умение общаться как фактор взаимодействия: сб. тезисов. Таллин: 1979. С.110.

89 Захарова А. В. Генезис самооценки: Монография. Тульский гос. пед. ун-т, 1998. С. 53.

- 1) мовленнєві уміння (оволодіння мовленнєвою діяльністю і мовленнєвими засобами спілкування);
- 2) соціально-психологічні уміння (оволодіння процесами взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємодіяльності взаємовиявлення, взаємовпливу);
- 3) психологічні уміння (оволодіння процесами самовладання, самомотивації, самонастроювання, самоконтролю);
- 4) уміння використовувати у спілкуванні норми мовного етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації (володіння ситуацією спілкування); уміння використовувати різні засоби спілкування (паралінгвістичні, екстралінгвістичні, кінестетичні);
- 5) уміння спілкуватися в різних організаційно-комунікативних формах (дискусія, обговорення, суперечка тощо); уміння впливати на партнера по спілкуванню. У контексті нашого дослідження важливою видається структура комунікативної компетентності.

Ю. Н. Ємельянова, виокремлює наступні складові:

- 1) загальні здібності (здатність до навчання);
- 2) комунікативні знання, уміння, навички (вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки — звукове мовлення з використанням вербальних і невербальних елементів, писемне мовлення зі стилями самовираження і паралінгвістичної графіки) і власне невербальні засоби; організація індивідом міжособистісного простору на своїй території, згідно із соціальними нормами;
- 3) особистісні змінні: Я-концепція (її самототожність, самопідкріплення, стабілізація, самоставлення, образ тіла); пластична або ригідна установка (ставлення – самоставлення); екстернальність, інтернальність⁹⁰.

Л. Петровська досліджуючи питання розвитку та корекції комунікативних здібностей пропонує розглянути комунікативні здібності як компетентність у спілкуванні, та виділяє три сторони — перцептивну, комунікативну та інтерактивну⁹¹.

Комунікативна сторона спілкування, або комунікація у вузькому значенні цього слова, полягає в обміні інформацією між партнерами, передаванні та прийнятті знань, ідей, думок та відчуттів і потребує від учасників взаємодії здатності до самовираження, невимушеної експресивності. Інтерактивна сторона спілкування полягає в обміні діями між сторонами, що спілкуються. Перцептивна сторона спілкування — це процес пізнання людьми один одного з подальшим встановленням на цій основі визначених міжособистісних зв'язків. Для ефективності в перцептивній та інтерактивній сторонах спілкування комунікантам необхідні здібності розуміти себе та інших, прогнозувати міжособистісні ситуації.

90 Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Монография. Москва: Просвещение, 1995. 183 с.

91 Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи: Введение в практическую социальную психологию Москва: Смысл, 1999. С.153с.

Розглядаючи здібності як комплекс психічних властивостей, що роблять особистість повноправним членом суспільства, та визначаючи комунікативні здібності як такі, що забезпечують якість комунікативної діяльності особистості, є біологічно обумовленими та розвиваються лише у процесі активної соціальної взаємодії, зазначимо, що вони є результатом соціальної взаємодії один з одним. При цьому досягнення ефективності комунікативного процесу потребує від індивіда відповідних структурних компонентів а саме: мотиву або ж бажання спілкування, планування, та сформованих навичок говоріння.

Розглядаючи комунікативні вміння як базовий елемент структури комунікативно-мовленнєвих здібностей, Г. М. Бушуєва визначає три блоки вмінь: інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні, афектно-комунікативні. Відповідно до комплексного уявлення про комунікативний процес Г. М. Андреевої, А. В. Батаршева, В. В. Волкова, комунікативні здібності містять комунікативну, інтерактивну і перцептивну компоненти.

Структура комунікативних здібностей представлена стратегічним та тактичним блоками, які у взаємодії описують процес комунікації (за П. Чарченко).

1. Стратегічний блок. Завданням стратегічного блоку є використання наявних комунікативних умінь і навичок для аналізу, оцінки, планування, контролю та забезпечення комунікативної діяльності у процесі досягнення основних цілей комунікації, що відбувається через вирішення проміжних завдань – оцінювально-інтерпретаційна стадія. Далі за допомогою перцептивних механізмів відбувається сприймання інформації від партнера по комунікації, інтерпретація інформації та вчинків, формування узагальнень про неї як особистість, прогнозування змін її поведінки та ін. – контрольно-регулятивна стадія. На цій стадії за допомогою регулятивних механізмів (аналізу, прогнозу та планування, контролю діяльності) відбувається організація, контроль та коригування власної поведінки і вчинків. – інформаційно-процесуальна стадія. За допомогою операційних механізмів (вербальної та невербальної комунікації) відбувається формування та передавання інформаційних повідомлень.

2. Тактичний блок є інструментом реалізації завдань стратегічного блоку і поділяється на перцептивні механізми комунікації, регулятивні механізми комунікації та операційні механізми комунікації: перцептивні механізми комунікації складаються з механізмів ідентифікації, емпатії, егоцентризму, рефлексії, стереотипізації, каузальної атрибуції та ефектів соціальної перцепції;

регулятивні механізми комунікації складаються з механізмів аналізу, прогнозу та планування (прогнозування, планування та раціоналізація), а також контролю діяльності (самоконтроль, самоаналіз та самокорекція).

Операційні механізми комунікації поділяються на вербальну та невербальну комунікацію. До складу вербальної входять внутрішнє та зовнішнє мовлення. Зовнішнє мовлення поділяється на усне та письмове. Усне мовлення, у свою чергу, – на монологічне та діалогічне, а письмове – на безпосереднє та відстро-

ченє. До складу невербальної комунікації входять кінєстетика, паралінгвістика, екстралінгвістика, проксєміка та візуальнє спілкування⁹².

Висновки

Отже, до структури комунікативних здібностей можна віднести наступні компоненти: довіру до людєй, продуктивність і варіативність спілкування, толєрантність, прояв позитивних емоцій, спостєрежливість, особливості мовлення та голосу, інтелектуальні якості, самовитримку, емпатичнє відношення, точність сприйняття, здатність отримувати задоволення від спілкування, комунікативний етикет. Науковці розглядають комунікативні здібності як розвиток навичок спілкування, та виділяють три сторони – перцептивну, комунікативну та інтерактивну. Предметом наших подальших наукових розвідок стане впровадження етапів корекції комунікативних здібностей у дїтєй з церебральними порушеннями згідно теоретичного аналізу структури комунікативних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания: Монография. Москва: Наука, 1977. 380 с.
2. Ачкєвич С. А. Народна педагогіка як ефективний засіб корекції комунікативних здібностей у дїтєй з церебральними порушеннями: *Науковий часопис: збірник наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. № 39. С.11-19.
3. Васильев Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов. автореф. дисс... канд. психол. наук. Москва: 2007. 15 с.
4. Винославська О. В. Психологія: навчальний посібник: Київ: Інкос, 2005. 158с.
5. Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям: комплексные исследования. Москва: Педагогика, 1989. 100 с.
6. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Монография. Москва: Просвещение, 1995. 183 с.
7. Захарова А. В. Генезис самооценки: Монография. Тульский гос. пед. ун-т, 1998. 135 с.
8. Кидрон А. А. Умение общаться как фактор взаимодействия: сб. тезисов. Таллин: 1979. 158 с.
9. Лабутова И. В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: автореферат дис. ... канд. психол. наук: Москва: 1990. 16 с.
10. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: (Кн. для логопеда) Москва: Просвещение, 1985. 203с.
11. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи: Введение в практическую социальную психологию Москва: Смысл, 1999. 377 с.
12. Платонов К. К. Проблемы способностей. Монография. Москва: Наука, 1972. 312 с.
13. Психология общения. Энциклопедический словарь. А. А. Бодалева. Москва: Когнито-Центр, 2011. 300 с.
14. Савва Л. И., Солдатченко Л. Л. Коммуникативность школьника Магнитогорск, 1999. 32 с.
15. Чарченко П. С. Теоретичні підходи до структури комунікативних здібностей Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. № 9. С. 315-318.
16. Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О В., Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2014. 200 с.
17. Штурхецький С. В. Комунікативні стратегії у місцевому самоврядуванні. Аспект соціальної дії. матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (22–24 березня 2010). Київ: ТОВ «ТК Меганом», 2010. С. 1-11.

92 Чарченко П. С. Теоретичні підходи до структури комунікативних здібностей Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. № 9. С. 315-318.

НАТАЛІЯ СІВАК, НАТАЛІЯ КАЗАКОВА, ІРИНА ГАЙДАМАШКО

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії м. Хмельницький

Практична підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти

Praktyczne szkolenie przyszłych specjalistów w zakresie pracy socjalnej
w instytucjach szkolnictwa wyższego

Abstract: *W artykule jest mowa o praktycznym przygotowaniu kandydatów na studia wyższe o specjalności „Praca społeczna” w Chmielnickiej Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej. Wyodrębniono rodzaje i treść praktyk, które studenci pierwszego stopnia studiów licencjackich (bakalaureat) odbywają w ciągu całego okresu kształcenia w różnych bazach praktyk.*

Słowa kluczowe: *pracownicy społeczni, pedagog społeczny, rodzaje praktyki zawodowej.*

Аналіз останніх досліджень

Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу науковців до проблеми практичної підготовки соціальних працівників, соціальних педагогів. Практична підготовка працівника соціальної сфери стала предметом дослідження О. Бартків, О. Васюк, Т. Веретенко, С. Виговської, Н. Гайдук, Г. Єфремова, Т. Зінченко, Р. Зозуляк, О. Карпенко, А. Конончук, В. Поліщук, Т. С. Попової, Л. Романовської, О. Усик, З. Фалинської та ін. А. Капська визначала особистісний підхід як основу практичної підготовки працівників соціальної сфери; зосереджували увагу на формуванні конкретних здатностей у практичній підготовці майбутніх соціальних працівників М. Лукашевич та Т. Семигіна; розкрили особливості організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» Т. Коленіченко, Н. Ларіонова, І. Савельчук, Л. Сатановська, Н. Тверезовська.

Проблематика практичної підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» досліджується як в працях зарубіжних, так і вітчизняних науковців, однак власні спостереження та аналіз наукової літератури дозволяють зазначити, що і сьогодні проблема практичної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів є досить актуальною.

Метою статті є характеристика видів практики здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою Соціальна робота в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Виклад основного матеріалу

Теоретико-методичні аспекти організації практики зі спеціальності «Соціальна робота» в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України⁹³ та стаття 51 Закону України «Про вищу освіту»⁹⁴ чітко регламентують отримання здобувачами освіти практичної підготовки на підприємствах, установах і організаціях згідно з укладеними угодами. Виходячи з цього, особлива увага у ЗВО звертається на питання організації та проведення практики студентів, зокрема бакалаврів соціальної роботи, у ході якої відбувається становлення особистості професіонала, формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей та досягаються програмні результати навчання, котрі визначені у Стандарті вищої освіти відповідної спеціальності.

У практичній підготовці майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів практика є важливим складником, коли засвоєння навичок майбутньої професійної діяльності, поведінки та вміння вирішувати соціально-педагогічні проблеми відбуваються в умовах реальної практичної діяльності в соціальних установах і закладах освіти. Поняття «*практика*» у перекладі з грецького слова «*праксис*» означає діяння, активність, діяльність⁹⁵. У «Новому тлумачному словнику української мови» поняття «практика» розглядається як «здійснення, проведення чогось (звичайно як реалізація намірів, ідей, планів)»; «діяльність кого- чого-небудь як засвоєння певних знань, навичок, досвіду і використання їх у чомусь; набутий досвід, сукупність навичок, конкретних знань у певній галузі діяльності»⁹⁶.

В освітньо-професійній програмі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії⁹⁷ передбачено 7 видів практики, яка носить неперервний характер та спрямована на професійну підготовку соціальних працівників, соціальних педагогів до роботи з різними категоріями осіб, клієнтів у сфері соціальної роботи (див. табл.1). Під час проходження різних видів практики у державних і громадських установах соціального захисту, в закладах освіти, у соціальних центрах, соціальних службах, соціально-спортивній школі Фонду Реал Мадрид та ГО «Епіцентр дітям» та ін. базах практики майбутні соціальні працівники та соціальні педагоги мають змогу ознайоми-

93 Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти України від 20.12.1994): інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. № 17–18. С. 16–30.

94 Закон України «Про вищу освіту»: прийнятий 01.07.2014 р. із змінами і доповненнями 12.01.2018 р. URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist/-zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> (дата звернення: 09.05.2021).

95 Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

96 Новий тлумачний словник української мови: в 4 т. Київ: Аконті, 1999. Т.2. С. 462.

97 Наскрізна програма практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» / укл.: Н. А. Сівак, О. Р. Поляновська, І. А. Гайдамашко, Н. В. Казакова. Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2020. 36 с.

тися з структурою та специфікою роботи різних типів соціальних, освітніх та культурно-дозвіллевих установ; системою закладів соціального захисту та обслуговування населення, адаптації, корекції та реабілітації людей, які опинилися в складних життєвих обставинах; усвідомлюють цінності соціальної роботи; мають змогу відпрацювати різні ролі та функції професійної діяльності; освоїти та дотримуватися етичних норм взаємодії з колегами, керівниками соціальної служби чи закладу освіти; навчаються розвивати професійні відносини із клієнтами в процесі надання їм соціальної допомоги, здійснювати профілактику негативних соціальних явищ; сприяти повноцінному розвитку та соціалізації підростаючого покоління, опанувати різні види соціально-педагогічної діяльності; сформувати дослідницькі навички та ін.

Таблиця 1. Види практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота

Галузь знань	Спеціальність	Рівень вищої освіти	Курс	Семестр	Вид практики	Кількість тижнів	Кредити ЕКТС/год
23 Соціальна робота	231 Соціальна робота	Перший (бакалаврський)	1	2	Ознайомлювальна	2	3/90
			2	3	Професійно-орієнтована	2	3/90
				4	Соціально-виховна	2	3/90
			3	5	Волонтерська	2	3/90
				6	Культурно-дозвіллева	2	3/90
			4	7	Корекційно-реабілітаційна	2	3/90
				8	Соціально-педагогічна (переддипломна)	4	6/180
			Разом			16	24/720

При підготовці та проведенні практики майбутніх бакалаврів соціальної роботи використовуються різні форми організації практики (інструктажі, виступи, зустрічі, колективні обговорення і аналіз роботи фахівця в соціальній сфері, консультації, бесіди, заходи, акції, конференції, самоаналіз та ін.) та методи роботи (ігрове проектування, аналіз документації, анкетування, робота з інформацією установ, навчальні тренінги, методи діагностики, вивчення досвіду роботи баз практики, консультування, залучення до участі у соціально-проектній, волонтерській, науково-дослідницькій діяльності, ознайомлення з науковою літературою та ін.).

Практика організовується та проводиться відповідно до Положення про організацію та проведення практики здобувачів вищої освіти у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії та ґрунтується на таких принципах ⁹⁸: врахування реалій соціального середовища та актуальних соціальних проблем;

98 Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

відповідність мети і завдань практики рівню підготовки студентів; підвищення мотивації студентів до оволодіння вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності; урахування інтересів та потреб студента при виборі місця проходження практики; співпраця студента та керівника у процесі проходження практики; інтеграція теоретичних знань та практичних вмінь, отриманих студентами в освітньому процесі; використання під час практики власних розробок, здійснених в освітньому процесі; поступове ускладнення завдань практик; одночасне оволодіння різноманітними професійними функціям та видами діяльності у ході практики; використання результатів практики у подальшому навчання і науковій роботі.

Перед кожним видом практики проводиться настановча конференція або інструктаж до практики, як на базі академії, так і на базах практики, з якими укладені угоди про проведення практики. Студенти отримують супровідну документацію: направлення, угоду, щоденник, методичні рекомендації. Видається наказ по академії щодо організації та проведення кожного виду практики. На всіх етапах проходження практики студенти отримують індивідуальні консультації у керівників з практики від академії та баз практики. Упродовж практики студенти виконують завдання практики, які визначені у методичних рекомендаціях, ведуть щоденник, робочий зошит, у якому фіксують свої спостереження та щоденно роблять аналіз роботи.

Після закінчення практики студенти здають керівнику практики академії звітну документацію, вимоги до її переліку та оцінювання подано в методичних рекомендаціях. Підсумки практики підводяться у формі захисту документації або підсумкової конференції, куди запрошуються керівники від баз практики, котрі висловлюють свою думку про готовність студентів до майбутньої професійної діяльності. З метою вивчення стану задоволеності студентів організацією та проведенням практики по закінченню кожного виду проводяться опитування серед здобувачів вищої освіти.

Система партнерства академії і баз практики включає в себе: спільну діяльність викладачів і керівників баз практики в розробці програм, посібників, методичних рекомендацій з практики; проведення спільних інструктажів, семінарів, консультацій; читання дуальних лекцій, курсів, спецкурсів; обмін науково-методичною літературою та інформацією; спільне проведення захистів практики, професійних конкурсів, «круглих столів», конференцій (міжвузівська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної роботи: виклики сучасності»; здійснення дослідницької діяльності, проведення експериментів; рецензування дипломних робіт, посібників, методичних рекомендацій; організація та проведення спільних громадських ініціатив (акції «Посилка вихованцям Кременської спеціальної школи-інтернат Луганської області», «Миколай про тебе не забуде», «Лист воїну», «Подаруй частинку серця», «Підтримаємо українську армію», «Плетіння сітки для учасників АТО» та ін.).

Ознайомлювальна практика

Так, у системі практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії першим видом є ознайомлювальна практика, яка проходить на першому курсі у другому семестрі з відривом від навчання протягом двох тижнів.

Під час проходження даного виду практики студент-практикант працює у Центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, закладах освіти, в тому числі, закладах з інклюзивною освітою, в органах місцевого самоврядування, в центрах соціальної допомоги населенню та реабілітаційних центрах, будинках сімейного типу, тощо. Під час проходження цього виду практики здобувач вищої освіти під керівництвом соціального працівника або фахівця служби, соціального педагога оволодіває уміннями проектувати соціальну, соціально-педагогічну роботу з різними особами, клієнтами з різних вікових категорій, виконує професійні функції.

Головна мета практики: ознайомити майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів з системою установ соціального захисту, обслуговування та реабілітації, осіб, що потребують, і всього населення в цілому, структурою різних типів соціальних установ; усвідомлюють цінності соціальної роботи; навчаються розвивати професійні відносини з клієнтами в процесі надання їм допомоги, відповідально ставитися до клієнтів і фахівців, формування компетентностей, передбачених Освітньо-професійною програмою зі спеціальності 231 Соціальна робота. Завданнями ознайомлювальної практики є: ознайомлення здобувачів освіти з різними типами соціальних установ, напрямками та нормативно-правовою базою їх діяльності, особливостями їх становлення і розвитку; ознайомлення з посадовими обов'язками фахівців соціальних установ, особливостями їх діяльності; створення умов для самостійного проектування і здійснення процесу соціальної, соціально-педагогічної діяльності щодо вирішення проблем конкретної особи або групи; формування мотивації до поглибленого вивчення теоретичних і методичних основ соціальної роботи та соціальної педагогіки; формування творчого підходу до самостійної професійної діяльності; створення умов для вдосконалення комплексу професійних умінь і особистісних якостей, необхідних спеціалісту соціальної сфери, закріплення норм і правил професійного етичного кодексу соціального працівника, соціального педагога; формування сталого морально-гуманного ставлення до професійної діяльності⁹⁹.

Базами ознайомлювальної практики є: установи соціального захисту, обслуговування та реабілітації осіб і всього населення в цілому: управління соціального захисту, праці та соціальної політики, Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, органи місцевого самоврядування, центри соціальної допомоги населенню та реабілітаційні центри, будинки сімейного типу, закла-

99 Сівак Н. А Організація та проведення ознайомлювальної практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 15 с.

ди з інклюзивною освітою, комплекси, гімназії, ліцеї, колегіуми, які мають необхідну навчально-матеріальну і методичну бази та кваліфіковані педагогічні кадри.

Професійно-орієнтована практика

Проходження другокурсниками професійно-орієнтованої практики у третьому семестрі з відривом від навчання протягом двох тижнів передбачає більш детальне ознайомлення студентів із специфікою діяльності певних типів соціальних установ, спостереження за їх діяльністю. Метою даного виду практики є: сприяння підвищенню професійного рівня і ділових якостей соціального працівника, соціального педагога, формування у студентів умінь і навички самостійної роботи по оволодінню професійними функціями, сприяння набуттю практичного досвіду професійної діяльності у закладах соціальної сфери; формування професійних компетенцій майбутніх бакалаврів з організації діяльності в сфері соціальної роботи: соціальних працівників, соціальних педагогів.

Професійно-орієнтована практика дозволяє: сформувати уявлення здобувачів освіти про сфери їхньої майбутньої професійної діяльності; ознайомити зі змістом діяльності різних установ та служб соціальної сфери; вивчити теоретико-практичних аспектів діяльності соціального працівника, соціального педагога; поглибити й удосконалити теоретичні знання з різних навчальних дисциплін і встановити їхнього зв'язок з практичною діяльністю відповідно до закладів проходження практики; виробити умінь аналізувати досвід і практику роботи спеціалістів соціальної сфери, власну професійну діяльність, розвиток навичок професійної рефлексії; сформувати професійні умінь і навички: комунікативних, організаторських, діагностичних, проектувальних, дидактичних, аналітичних; оволодіння практичними технологіями соціальної роботи з різними категоріями населення¹⁰⁰.

Соціально-виховна практика

Навчальним планом підготовки фахівців зі спеціальності «Соціальна робота» передбачено соціально-виховну практику, яка проводиться на другому курсі у четвертому семестрі протягом двох тижнів. Метою соціально-виховної практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань та формування у студентів вмінь та навичок здійснення соціально-виховної роботи з різними категоріями дітей, підлітків та молоді; оволодіння основними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо розвитку, навчання, виховання і перевиховання особистості в різних соціальних установах та закладах освіти; організація та проведення заходів соціально-виховного спрямування.

Даний вид практики дозволяє: ознайомити з посадовими обов'язками соціального педагога та педагога-організатора; ознайомитися з напрямками діяльності установи, її спеціалізацією, адміністративно-організаційною

100 Сівак Н. А. Організація та проведення професійно-орієнтованої практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 13 с.

структурою, нормативно-правовим забезпеченням; відпрацювати навички професійної діяльності соціального педагога: постановки мети соціально-виховної роботи, визначення методичного інструментарію (форм, методів, технологій та засобів) соціально-педагогічної роботи відповідно до поставленої мети, реалізації заходів, спрямованих на соціальне виховання особистості; інтегрувати знання в області технологій соціально-педагогічної роботи; створити умови для самостійного проектування і здійснення процесу соціального виховання дітей, підлітків та молоді; формувати мотивації до поглибленого вивчення теоретичних і методичних основ соціальної педагогіки та соціальної роботи; формувати вміння та навички організації та здійснення соціально-виховної роботи в різних установах та закладах; формувати творчий підхід до самостійної професійної діяльності; створити умови для вдосконалення комплексу професійних умінь і особистісних якостей, необхідних спеціалісту соціальної сфери, закріплення норм і правил професійного етичного кодексу соціального педагога¹⁰¹.

Волонтерська практика

Наступним видом практики здобувачів вищої освіти даної спеціальності є волонтерська практика, яка проходить на третьому курсі у п'ятому семестрі з відривом від навчання протягом двох тижнів. Метою волонтерської практики є: ознайомлення зі специфікою розробки, організації і проведення волонтерських ініціатив на локальному, регіональному та національному рівнях, організації волонтерських груп у майбутній соціально-проектній діяльності, підготовка волонтерських лідерів, здатних очолювати волонтерський рух в Україні та формування практичних навичок організовувати волонтерські об'єднання, групи, команди.

У процесі волонтерської практики розв'язуються такі задачі: формування базових умінь і навичок організації волонтерської діяльності; ознайомлення зі змістом волонтерської діяльності різних організацій, установ та служб соціальної сфери; вивчення ролі та функцій волонтерів у сфері соціально-проектної діяльності, окреслення кола їхньої діяльності в організаціях різного типу; поглиблення й удосконалення теоретичних знань спеціальних і педагогічних дисциплін і встановлення їхнього зв'язку з практичною діяльністю відповідно до закладів проходження практики; вироблення умінь складати волонтерські програми та здійснювати управління діяльністю волонтерів; формування професійних умінь і навичок: комунікативних, організаторських, діагностичних, проєктувальних, дидактичних, аналітичних; оволодіння практичними технологіями соціальної роботи з різними категоріями населення¹⁰².

101 Гайдамашко І. А. Організація та проведення соціально-виховної практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 24 с.

102 Сівак Н. А. Організація та проведення соціально-педагогічної (переддипломної) практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 21 с.

Культурно-дозвіллева практика

Культурно-дозвіллева практика проходить на третьому курсі у шостому семестрі протягом двох тижнів. Вона орієнтована на формування світогляду, культури та активної життєвої позиції підростаючого покоління, розвиток пізнавальної сфери та розширення інтересів, набуття соціальних навичок, формування позитивних моральних якостей та цінностей особистості, відновлення фізичних, емоційних та інтелектуальних сил тощо. Таким чином, відбувається процес формування особистості в сфері культурного дозвілля.

Метою культурно-дозвіллевої практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань та формування у студентів практичних вмінь та навичок здійснення культурно-дозвіллевої діяльності з різними категоріями клієнтів; ознайомлення студентів із специфікою культурно-дозвіллевої роботи закладів.

Завданнями даного виду практики є: формування світогляду та культури студентів; ознайомлення студентів із специфікою культурно-дозвіллевої роботи закладів та установ; вивчення й оволодіння специфікою організації культурно-дозвіллевої діяльності; формування і розвиток у студентів умінь і навичок самостійної роботи з різними колективами, а також тимчасовим дитячим, підлітковим та молодіжним колективом; вивчення сучасних технологій організації і проведення різних видів дозвіллевої діяльності; оволодіння різними формами і методами індивідуальної і групової роботи; оволодіння технологіями організації і проведення культурного дозвілля дітей та молоді; формування професійних якостей соціального педагога¹⁰³.

Корекційно-реабілітаційна практика.

Корекційно-реабілітаційна практика є вагомим складовою у системі підготовки бакалаврів соціальної роботи, соціальних працівників, соціальних педагогів. Корекційно-реабілітаційна практика проводиться на четвертому курсі у сьомому семестрі протягом 2 тижнів.

Мета корекційно-реабілітаційної практики – ознайомлення студентів зі специфікою роботи спеціалізованих закладів, які здійснюють корекційно-реабілітаційну діяльність; формування навичок корекційно-реабілітаційної роботи з різними категоріями отримувачів соціальних послуг; формування власного стилю професійної діяльності майбутніх фахівців.

Протягом даного виду практики виконуються такі завдання як: формування цілісного уявлення про систему корекційно-реабілітаційної роботи закладу; засвоєння основних принципів корекційно-реабілітаційної діяльності соціального працівника, соціального педагога; набуття практичного досвіду корекційно-реабілітаційної роботи з конкретною категорією клієнтів професійної діяльності; набуття вмінь використання сучасних методів, форм, технологій, а також методичного інструментарію у корекційно-реабілітаційній

103 Гайдамашко І. А. Організація та проведення культурно-дозвіллевої практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 24 с.

роботі соціального працівника, соціального педагога; визначення основ організації роботи соціального працівника, соціального педагога під час взаємодії з іншими спеціалістами (лікарі, психологи, вчителі, працівники органів внутрішніх справ) для налагодження соціальної взаємодії клієнта із суспільством; розвиток та удосконалення професійно-значущих та особистісних якостей майбутніх фахівців ¹⁰⁴.

Соціально-педагогічна (переддипломна) практика

На четвертому курсі у восьмому семестрі протягом чотирьох тижнів проходить соціально-педагогічна (переддипломна) практика здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота». Соціально-педагогічна (переддипломна) практика проводиться з відривом від процесу навчання і передбачає самостійну роботу студентів-практикантів у соціальних закладах, довершення написання дипломної роботи.

Метою соціально-педагогічної (переддипломної) практики є підвищення рівня професійної підготовки соціальних працівників, соціальних педагогів, розширення професійно-педагогічних знань практикантів та озброєння їх методикою науково-пошукової роботи, формування умінь і навичок виконання професійних завдань у конкретних сферах соціальної роботи, збір емпіричного матеріалу для здійснення аналітичної та проектної частини дипломної роботи, набуття досвіду самостійної роботи.

Завдання практики: скласти бібліографічний покажчик літературних джерел з проблеми дипломної роботи; розробити програму і методику наукового пошуку відповідно до обраної проблеми дослідження; проведення дослідження, обстеження, обробка й оформлення їх результатів з використанням сучасного комп'ютерного обладнання; накопичення й опрацювання конкретного матеріалу для виконання дипломного проекту; формування й розвиток професійно значущих особистих якостей, стереотипів поведінки, форм спілкування, необхідних для успішної діяльності соціального працівника/соціального педагога; провести емпіричне дослідження за розробленою методикою; проаналізувати та описати результати емпіричного дослідження; визначення практичних рекомендацій або створення соціального проекту за обраною темою дипломної роботи; зробити висновки відносно поставлених завдань дипломної роботи; провести літературно-графічне оформлення дипломної роботи; написати статтю, тези у відповідності до теми дипломного дослідження; презентувати результати неформальної/інформальної світи за темою дипломного дослідження ¹⁰⁵.

104 Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 351 (0351281-94 від 20.12.1994): інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. № 17–18. С. 16–30.

105 Сівак Н. А Організація та проведення волонтерської практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 20 с.

Висновки

Роль практики у професійному становленні майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів, які виступають своєрідним посередником у системі взаємодії особистості, сім'ї та суспільства, є надзвичайно велика. Вона дозволяє здобувачам вищої освіти інтегрувати знання з різних дисциплін у єдину систему професійних знань, умінь і навичок, що сприятиме не лише успішному виконанню завдань практики, а також набуті досвіду здійснення майбутньої професійної діяльності. Однак результати дослідження не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними для подальших наукових пошуків розглядаємо вивчення та розкриття змісту, форм і методів організації практики майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів на другому (магістерському) рівні вищої освіти спеціальності «Соціальна робота».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайдамашко І. А. Організація та проведення соціально-виховної практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 24 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Закон України «Про вищу освіту»: прийнятий 01.07.2014 р. із змінами і доповненнями 12.01.2018 р. URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> (дата звернення: 09.05.2021).
4. Наскрізна програма практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» / укл.: Н. А. Сівак, О. Р. Поляновська, І. А. Гайдамашко, Н. В. Казакова. Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2020. 36 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: в 4 т. Київ: Аконіт, 1999. Т.2. С. 462.
6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства № 351 (0351281-94 від 20.12.1994): інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. № 17–18. С. 16–30.
7. Поляновська О. Р. Організація та проведення корекційно-реабілітаційної практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 21 с.
8. Сівак Н. А. Організація та проведення ознайомлювальної практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 15 с.
9. Сівак Н. А. Організація та проведення професійно-орієнтованої практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 13 с.
10. Сівак Н. А. Організація та проведення соціально-педагогічної (переддипломної) практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 21 с.
11. Сівак Н. А. Організація та проведення волонтерської практики: методичні рекомендації. Хмельницький: відділ педагогічної практики ХГПА, 2020. 20 с.

Część II

Badania pedagogiczne w PWSZ w Chełmie

HALINA BEJGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Opieka nad dziećmi osieroconymi w Polsce od średniowiecza do XIX wieku – zarys problematyki

Care for orphaned children in Poland from the Middle Ages
to the 19th century – an outline of the problem

Abstract: *The content of the article outlines the problem of the development of forms of care for orphaned children in Poland over the course of nine centuries, i.e. from the 11th to the 19th century. The history of care for poor and abandoned children is part of the history of Christianity and the Catholic Church. The subjects of interest were, above all, alms, hospitals and the first care facilities for orphaned children, such as nurseries, orphanages, shelter houses and nursing homes for girls and boys. Based on the analysis of source texts and studies on the history of childcare, the process of the development of care from spontaneous and ad hoc forms to institutional forms of care, as well as from forms of care for all those in need to forms intended exclusively for children, has been shown. The analysis of the course of the development of forms of childcare also allowed for noticing the directions of changes in this area. In addition, against the background of the forms of care for orphaned children developing over the nine centuries, it was possible to show the participation of both religious congregations, church institutions and secular authorities, which gradually became more and more involved in activities for the development of forms of social care. The achievements of charity societies resulting from the combination of the activities of these two communities put an end to hospitality and almsgiving and laid the foundations for the future system of childcare in Poland.*

Keywords: *orphaned child, alms, hospital, orphanage, church, religious congregations, brotherhoods of charity, charity societies*

Wprowadzenie

Początki opieki nad dzieckiem w Polsce sięgają okresu średniowiecza, a organizatorem opieki nad ludźmi ubogimi, żebrzącymi i sierotami był Kościół. Od początku istnienia chrześcijaństwa w Polsce Kościół głosił ideę miłosierdzia, którą traktował jako nakaz moralny niesienia pomocy biednym przez bogatych. Charakterystyczne dla tego okresu było traktowanie dzieci na równi z innymi ubogimi, a opieka miała charakter okazjonalny, filantropijny. Jak wyjaśnia Czesław Kępski „dobroczynność (lub filantropia) to zorganizowana działalność opiekuńcza jednej grupy społecznej (z reguły bogatszej), skierowana na inne grupy społeczne (z reguły biedniejsze). Akty-

wistów tych organizacji lub hojnych ofiarodawców nazywano filantropami¹⁰⁶. Pierwszą formą pomocy zebrzącym – zarówno dorosłym jak i dzieciom – było wspieranie ubogich jałmużną. Pomoc ta miała charakter doraźny i pojmowana była jako forma pokuty bogatych za popełnione grzechy. Ograniczała się często do rozdawania przy furtach klasztornych jedzenia lub drobnych pieniędzy. Benedyktyni czynili to zgodnie z regułą swojego zakonu, która nakazywała, „by z wszelką pieczołowitością troszczyć się o chorych, gości, dzieci i ubogich”¹⁰⁷. Wspieranie zebrzących jałmużną było aktem miłosierdzia chrześcijańskiego, jednak ze względu na filantropijny charakter tej opieki, trudne do ustalenia były jej efekty i rozmiary.

Szpital średniowieczny jako pierwsza instytucja opiekuńcza

Wzorem miast europejskich w XI wieku zaczęły powstawać w Polsce pierwsze instytucje opiekuńcze, jakimi były szpitale. Działalność szpitali okazała się bardziej wymierna i skuteczna niż jałmużna. „Typowy szpital był placówką uniwersalną przeznaczoną dla wszystkich potrzebujących pomocy, a więc chorych, starców i ułomnych, a także dzieci”¹⁰⁸. Funkcjonowały dwa typy szpitali, które organizowano przy kościołach lub przy klasztorach przez wyspecjalizowane w tego rodzaju działalności zgromadzenia zakonne. Prekursorami szpitalnictwa w Polsce byli benedyktyni osiedlający się w większych grodach już od X wieku. Rozpoczynając pracę opiekuńczą uczynili szpitale ośrodkami kościelnej działalności dobroczynnej. Najstarsze szpitale benedyktyńskie powstały w XI-XII wieku na Śląsku – pod Oławą i pod Środą. Drugim – obok benedyktynów – zgromadzeniem zakonnym, które prowadziło szpitale przyklasztorne byli cystersi, a do najstarszych szpitali cystersów należały szpitale w: Jędrzejowie (z 1152 r.), Kołbaczu (sprzed 1185 r.) oraz Lubiążu (z 1203 r.). Innymi zgromadzeniami, które podjęły pracę charytatywną w szpitalnictwie byli: joannici, bożogrobcy, kanonicy regularni, krzyżacy z czerwoną gwiazdą oraz duchacy.

Wzorową regułą dla średniowiecznych zgromadzeń szpitalnych stworzyli joannici uważani za zakon, który wprowadził na ziemiach polskich szpital jako zakładową formę opieki nad ubogimi, chorymi i dziećmi. Joannici prowadzili w Polsce sześć szpitali w: Poznaniu (od 1187 r.), Kłodzku (ok. 1190 r.), Głubczycach (od 1283 r.), Wrocławiu (od 1335 r.) oraz Lubieszowie i Złoryi. Wykorzystując zasady zawarte w regule zakonu joannitów kolejne szpitale tworzyli również krzyżacy z czerwoną gwiazdą, którzy oprócz szpitali w XIII wieku prowadzili także sierocińce w: Legnicy, Wrocławiu, Głubczycach, Kłodzku, Świdnicy i Grudziądzu. Zakonnicy ze zgromadzenia Ducha Świętego (zwani duchakami) szczególną troską otaczali dzieci i kobiety ciężarne zgodnie z regułą zakonu, której artykuł 35 nakazywał:

„Wedle możliwości domu niech będą karmione dzieci, sieroty i porzucone, także ubogie niewiasty brzemiennie niech będą przyjmowane za darmo i traktowane z mi-

106 Cz. Kępski, *Towarzystwa dobroczynności w Królestwie Polskim (1815-1914)*, Wyd. UMCS, Lublin 1993, s. 10.

107 B. Kumor, Z. Obertyński, *Historia Kościoła w Polsce*, t. II, cz. 1, t. X, cz. 1, Pallotinum, Poznań-Warszawa 1974, s. 168.

108 Cz. Kępski, *Towarzystwa dobroczynności...*, dz. cyt., s. 22.

łością”¹⁰⁹. Przedmiotem wyjątkowej troski duchaków były sieroty i dzieci porzucone. Dlatego przy bramach szpitalnych organizowali oni pomieszczenia, w których matki mogły pozostawić niemowlę nie mogąc lub nie chcąc go dalej wychowywać. Bracia zakonni wyszukiwali również na ulicach miast dzieci pozostające i blakające się bez opieki. Ważną częścią szpitala była kaplica, a podopieczni szpitala byli wychowywani w duchu religijnym i zobowiązani do częstych modlitw i innych praktyk religijnych.

Przykład XII-wiecznej, średniowiecznej placówki opiekuńczej stanowił szpital dla górników w Sławkowie ufundowany w 1203 r. przez biskupa Pelkę i powierzony do prowadzenia zakonowi Kanoników Regularnych de Saksia. Po przeniesieniu w 1244 r. do Krakowa szpital ten opiekował się starcami i dziećmi – w szczególności sierotami. Zmiana podopiecznych spowodowała konieczność wprowadzenia nauki szkolnej dla dzieci. Szpital został podzielony na dwie części – męską i żeńską. Częścią męską kierował przełożony zakonnik (*hospitalarius* albo *praefectus sanitatis*), natomiast część żeńską prowadziła i nadzorowała siostra z zakonu Ducha Świętego (tzw. *magistra*). Większość pensjonariuszy tego szpitala stanowiły dzieci porzucone, których rocznie przyjmowano od 18 do 53 zapewniając im minimum edukacji.

Fundatorami XIII-wiecznych szpitali byli książęta, biskupi i rycerstwo. Szpitalom często nadawano całe wsie, folwarki, dochody z sądownictwa, a także dziesięciny ze wsi będących własnością szpitali, co dawało dochody, z których utrzymywano szpitale. Przy szpitalach w XIII wieku zaczęto organizować łaźnie dla ubogich tzw. *balnea animarum*, które zapewniały potrzebującym również posiłek i zapomogę. W XIV wieku – po soborze w Vienne (1311 r.) zarząd szpitalami powierzono prepozytom – kapelanom kościołów parafialnych, natomiast sprawy gospodarcze i ustalanie regulaminów szpitalnych powierzono radom miejskim.

W ciągu kilku stuleci okresu średniowiecza niektóre szpitale wyspecjalizowały się w opiece nad ściśle określonymi grupami potrzebujących. O profilu świadczonej opieki decydowali przede wszystkim fundatorzy szpitali. Jak podają źródła, funkcjonowały wówczas następujące typy szpitali:

- Syndochium – szpital zajmujący się ubogimi i pielgrzymami,
- Procotrochium – szpital prowadzący żywienie ubogich,
- Gerontocomium – szpital opiekujący się starcami,
- Orphanotrophium – szpital zapewniający opiekę sierotom¹¹⁰.

Jednak dopiero w XV wieku dostrzeżono odrębność potrzeb dzieci osieroconych i wydzielono szpitale dla nich, zapewniając warunki bytowe, naukę, podstawowe leczenie, przyuczenie do zawodu, a także elementarną pomoc w rozpoczęciu samodzielnego życia. Wydzielone szpitale dla dzieci powstały: w 1400 r. we Wrocławiu (*hospitale hypobolimaeorum*), w 1414 r. w Nysie, ok. 1470 r. w Gdańsku i ok. 1510 r. w Prabutach. Zapewniały one zarówno doraźną opiekę nad dziećmi, jak też pomagały w przygotowaniu do samodzielnego życia poprzez naukę rzemiosła dla chłopców i zapewnienie posagu dziewczętom wychodzącym za mąż. W 1424 r. w Krakowie przy szpitalu funkcjonowała szkoła szpitalna (*schola spitaliensis*). W Legnicy próbowano oddawać

¹⁰⁹ Tamże, s. 24.

¹¹⁰ Zob. B. Geremek, *Litość i szubienica*, Czytelnik, Warszawa 1989, s. 23-26.

sieroty na wychowanie rodzinom, które z funduszy szpitalnych otrzymywały zwrot kosztów poniesionych na utrzymanie dziecka. Podobne *hospitalia scholarum* powstały we Wrocławiu przy szkole katedralnej Św. Aleksego, przy szkole Św. Krzyża, szpital augustiański przy szkole na Piasku oraz szpital Św. Hieronima dla szkół miejskich oraz podobne w Świdnicy (1408 r.), Legnicy (1414 r.), Brzegu (1454 r.) i Głogowie (1481 r.). Ze względu na nie zawsze uczciwe dysponowanie funduszami przeznaczonymi na pomoc ubogim w XVI wieku zaczęto podejmować próby powierzenia nadzoru nad szpitalami władzom miejskim. Władze gminne przejęły opiekę nad szpitalami m.in. w: Strzegomiu (w 1534 r.), Jaworze (w 1541 r.) i Legnicy (w 1552 r.)¹¹¹.

W XVI-wiecznym Lublinie również wzrosła rola Rady Miejskiej i wójta w zakresie opieki nad dzieckiem. Szczególną troską Rada otaczała sieroty, dzieci porzucone oraz biednych uczniów przyznając im zapomogi pieniężne. Dla sierot ustalano opiekunów prawnych do zarządzania ich majątkami, umieszczano ich w rodzinach zastępczych, natomiast porzuconym niemowlętom zapewniano opiekę i wychowanie u kobiet karmiących wypłacając im zapomogę. Żakom pomagano udzielając im zasiłków na opał i żywność lub w czasie choroby, a szczególnie w okresie Bożego Narodzenia, uznając tym samym prawo dzieci ubogich do kształcenia¹¹². W kościołach protestanckich rozważano, aby dzieci z rodzin ubogich umieszczane były w szkołach lub na służbie, zaś w szpitalach osoby dorosłe – chore i w podeszłym wieku. Nie spowodowało to jednak wzrostu zainteresowania losem dzieci osieroconych, nad którymi opieka nadal pozostawała działalnością marginalną.

Ks. Piotr Skarga – twórca bractw miłosierdzia

Pod koniec XVI wieku z inicjatywy ks. Piotra Skargi – rektora kolegium jezuickiego zaczęły powstawać w Polsce bractwa miłosierdzia. Pierwsze bractwo P. Skarga powołał w 1583 r. w Wilnie, zaś w 1584 r. zaczął tworzyć Arcybractwo Miłosierdzia w Krakowie. Statut bractwa obok obowiązków natury religijnej uwzględniał działania dobroczynne, które obejmowały wyjścia członków bractwa do szpitali w celu rozdawania jałmużny oraz udział w akcjach na rzecz ubogich. Novum stanowiła skrzynka Św. Mikołaja przeznaczona na datki od wiernych tworzące specjalny fundusz na posagi dla biednych dziewcząt wychodzących za mąż, aby tym samym uchronić je od demoralizacji. Kolejne bractwo Ks. Skarga założył 21 grudnia 1590 r. w Warszawie. Wśród członków bractwa (118 mężczyzn i 126 kobiet) znaleźli się między innymi królowie: Zygmunt III Waza, Władysław IV, Anna Jagiellonka oraz Jerzy Ossoliński – Kanclerz Wielki Koronny i Stanisław Hozjusz – biskup warmiński. Przy wstępowaniu do bractwa członkowie składali deklarację: „Ja niżej podpisany pragnąc otrzymać miłosierdzie od Ojca Miłosierdzia wpisuję się do Bractwa Łazarza Świętego Starej Warszawy, obiecując dla wspomżenia ubogich, co rok dawać korzec grochu”¹¹³. Bractwo Miłosierdzia w Poznaniu powstało w 1599 r., a w jego zarządzie zasiadali zarówno dostoj-

111 B. Kumor, Z. Obertyński, *Historia Kościoła...*, dz. cyt., s. 120.

112 Zob. W. Froch, *Opieka nad sierotami i żakami ze strony lubelskiej Rady Miejskiej w XVI wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1978, s. 153-164.

113 F. Giedroyc, *Rys historyczny Szpitala św. Łazarza w Warszawie*, Druk K. Kowalskiego, Warszawa 1897, s. 22.

nicy miejsca jak i duchowieństwo, co świadczyło o stopniowej demokratyzacji w organizacji opieki nad ubogimi w Polsce. Ze względu na charakter swojej działalności bractwa były popierane przez Kościół, a przynależność do nich cieszyła się prestiżem społecznym. W wyniku obrad synodów krakowskich z 1601 r. i 1621 r. oraz przemyskiego z 1635 r. zaczęto tworzyć bractwa miłosierdzia szczebla parafialnego, które miały w swoich rękach gromadzić cały fundusz parafii przeznaczony na działalność dobroczynną. Bractwa przyjmowały na siebie obowiązek opieki nad chorymi, ubogimi i dziećmi z terenu danej parafii, zaś parafie utrzymywały przy kościołach szpitale. W województwie lubelskim powstały i działały trzy bractwa miłosierdzia: w Lublinie, Wąwolnicy i Abramowicach.

Próbę unormowania dalszej działalności dobroczynnej bractw miłosierdzia podjął biskup Michał Poniatowski wydając w 1777 r. rozporządzenie „Ustanowienie Bractwa Miłosierdzia po Parafiach Dyecezyi Płockiej”, w którym ustalono, że przy każdej parafii ma powstać bractwo miłosierdzia, w którym powinni uzyskać opiekę i pomoc ubodzy z terenu danej parafii. Wśród potrzebujących biskup wymienił również dzieci opuszczone, co należy uznać za kolejny krok w rozwoju opieki nad dziećmi osieroconymi w Polsce.

Szpitalnictwo i opieka nad dziećmi osieroconymi od XVII wieku

W XVII wieku państwo polskie osłabione wojnami nie było w stanie kontynuować reform w zakresie opieki społecznej. Miasta polskie znalazły się w stanie upadku, całe społeczeństwo zubożało, handel i rzemiosło przeżywały kryzys, a na ulicach miast pojawiali się ludzie żebrzący, w tym także dzieci, którym władze państwowe nie mogły zapewnić opieki. Proces komunalizacji szpitalnictwa został ostatecznie przerwany, natomiast nadal toczyła się walka między władzami miejskimi a duchowieństwem o prawo do zarządzania majątkami szpitali. Ostatecznie zwierzchnictwo nad szpitalami sprawowali biskupi. Swoją działalność na rzecz dzieci osieroconych nadal kontynuowały różne zgromadzenia zakonne zarówno męskie jak i żeńskie. W 1652 r. królowa Maria Ludwika sprowadziła do Warszawy siostry miłosierdzia (szarytki) ze zgromadzenia Św. Wincentego a Paulo, którym ufundowała Instytut Św. Kazimierza dla sierot i bezdomnych, gdzie rozwijały swoją działalność dobroczynną.

W 1775 r. powołano Komisje Szpitalne – organy państwowe, którym powierzono organizację opieki społecznej. Komisja Koronna składała się z 36 osób, natomiast litewska z 22 osób. W skład tych komisji wchodził: prymas, wszyscy biskupi, senatorzy i przedstawiciele szlachty. Komisjom Szpitalnym powierzono szereg odpowiedzialnych zadań:

- uporządkowanie gospodarki i finansów szpitali,
- kontrolowanie wydatków na szpitale,
- utworzenie w każdym województwie szpitala generalnego,
- likwidację niektórych szpitali i przeniesienie podopiecznych do szpitala generalnego,
- umieszczenie osób ubogich, niezdolnych do podjęcia pracy w szpitalach, osoby zdolne do pracy przymusowo kierować do pracy,

- przyjmowanie do szpitali generalnych wszystkich biednych kobiet w ciąży i dzieci porzuconych,
- zatrudnianie w każdym szpitalu lekarza, akuszerza i felczera,
- szczepienie w szpitalach przeciw ospie i zapobieganie epidemiom,
- powołanie kolegium lekarskiego, które przyznawałoby lekarzom prawo leczenia i pociągało do odpowiedzialności leczących bez zezwolenia¹¹⁴.

Działalność Komisji nie przyniosła oczekiwanych efektów, dlatego też w 1780 r. zostały one rozwiązane, a organizację opieki powierzono Departamentowi Policji. Podstawę działań Departamentu stanowiła walka z żebractwem, wypędzanie żebraków z miast oraz zmuszanie do pracy ubogich zdolnych do jej podjęcia. Przykład zastosowania pracy jako metody wychowawczej wobec dzieci osieroconych stanowiły warsztaty Prota Potockiego zorganizowane w Machnówce, gdzie „pracowało na kołowrotekach do 200 przeszło sierot i dzieci obojga płci w mundurkach i robocie swej przyspiewywały”¹¹⁵. Często jednak zdarzało się, że dzieci z sierocińców były zmuszane do pracy w manufakturach stanowiąc tanią siłę roboczą. Fakty takie miały miejsce w Manufakturze Rehana w Warszawie, manufakturze ks. W. Sierakowskiego w Krakowie oraz w manufakturze Paschalisa Jakubowicza w Zielonce koło Warszawy, gdzie pracowało ok. 300 sierot¹¹⁶.

Działalność towarzystw dobroczynności w Królestwie Polskim od czasów Stanisławowskich do końca XIX wieku

Za czasów Stanisławowskich doszła do głosu nowa siła społeczna, jaką było wolnomularstwo. Ruch masonski skupiał głównie arystokrację polską z królem Stanisławem Augustem Poniatowskim, który wstąpił do wolnomularstwa w 1777 r., i Ignacym Potockim – wielkim mistrzem polskiej prowincji masonskiej na czele. Była to organizacja elitarna skupiająca ludzi bogatych, a wolnomularze byli organizatorami różnych form pomocy na rzecz ludzi ubogich. W ramach akcji dobroczynnych organizowali zbiórki pieniędzy na jałmużnę dla biednych, pomoc lekarską, szczepienia itp. Jednak największym ich dokonaniem w 1783 r. było powołanie z inicjatywy Pierre’a Le Forta Towarzystwa Dobroczynności w Warszawie – pierwszej świeckiej organizacji opiekuńczej. Zgodnie z ogłoszonym programem udzielało ono schronienia ubogim, kalekom, walczyło z włóczęgostwem i żebractwem poprzez wprowadzenie pracy przymusowej oraz niosło pomoc biednym.

W 1807 r. z inicjatywy biskupa wileńskiego – Jana Kossakowskiego powstało w Wilnie Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności. Oprócz działań na rzecz zapewnienia ubogim pomocy w zakresie wyżywienia, zaopatrzenia w odzież i ratowania chorych, Towarzystwo zapewniało również w swoim statucie „(...) sierotom sposób wychowania i uczciwego życia, któreby z nędzy, próżniactwa i rozpusty ginęły (...)”¹¹⁷. W 1809 r. Towarzystwo zorganizowało „instytut macierzyństwa” zapewnia-

114 A. Okolski, *Dobroczynność publiczna w Polsce*, Niwa, 1878, s. 598-600.

115 B. Kumor, Z. Obertyński, *Historia Kościoła...*, dz. cyt., s. 346.

116 Tamże.

117 Cz. Kępski, *Towarzystwa dobroczynności...*, dz. cyt., s. 47.

jący kobietom ciężarnym pomoc lekarską w okresie porodu, żywność, opał, a także wyprawkę dla dziecka. Z dochodów Towarzystwa, na które składały się: składki członkowskie, dary i zapisy oraz dochody z koncertów charytatywnych i spektakli teatralnych utrzymywało dom przy ul. Wileńskiej, w którym wychowywano przez pracę, uczono porządku i pracy przy remontach, przędzeniu wełny, produkcji sukna, rękawików, serwet, pończoch i kapeluszy. Wśród podopiecznych domu dzieci stanowiły znaczny odsetek. Na 400 podopiecznych w 1817 r. przypadało 178 dzieci (w tym 29 mieszkających z matkami). Chłopcami opiekował się dozorca, dziewczęta mieszkwały oddzielnie i zajmowała się nimi ochmistrzyni, a od 1848 r. dodatkowo dwie siostry miłosierdzia. W tym systemie opieki novum stanowiła realizacja programu nauczania oraz program przygotowania do zawodu. Program nauczania obejmował: czytanie, pisanie, rachunki i religię. W czasie wolnym od nauki chłopcy pod okiem majstra przysposabiali się do zawodu. Dzieci o szczególnych uzdolnieniach miały szansę dalszej nauki, np. w 1819 r. 19 chłopców chodziło na lekcje śpiewu kościelnego, 8 uczyło się w gimnazjum, a 3 uczyło się rysunku na Uniwersytecie Wileńskim. Do roku 1814 – kiedy powstało Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności – Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności było największą organizacją opiekuńczą na ziemiach polskich, z której doświadczeń korzystali twórcy Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. W tamtym okresie Towarzystwo wydawało pierwsze na ziemiach polskich czasopismo specjalistyczne „Dzieje Dobroczynności Krajowej i Zagranicznej” podejmujące problematykę opiekuńczą. Szczególnie zasłużonymi członkami Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności byli książę Adam Czartoryski i Stanisław Zamojski.

W lutym 1809 r. powstało w Lublinie Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności. Zebranie założycielskie odbyło się z inicjatywy Antoniego Radzimińskiego pełniącego obowiązki prefekta departamentu lubelskiego. Wśród założycieli byli: urzędnicy, oficerowie, ziemianie i przedstawiciele burżuazji. Towarzystwo było świecką organizacją społeczną i za główny cel postawiło sobie walkę z żebractwem. W statucie za najważniejsze uznano:

1. „Prawdziwie nieszczęśliwym umniejszać nędzy i cierpienia.
2. Starać się zatamować żebractwo, czuwać nad tem, aby potrzebni najłatwiejszy mieli ratunek z kasy Towarzystwa”¹¹⁸.

Statut określał także stanowisko Towarzystwa wobec ludzi niezdolnych do pracy oraz przyjęte formy opieki nad sierotami. W 1816 r. Towarzystwo liczyło 126 członków, a prezesem dożywotnio został wybrany książę Adam Czartoryski. W latach 50-ych XIX wieku Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności intensywnie rozwijało opiekę nad dziećmi.

W 1853 r. powstał przy Towarzystwie „Wydział Ochrony dla Dzieci” zajmujący się opieką nad dziećmi najmłodszymi. Dziesięcioosobowy zarząd wydziału zajmował się zbieraniem funduszy na utrzymanie ochrony, która powstała w tym samym roku w Lublinie przy ul. Dolnej Panny Marii 1. W 1864 r. ochrona została przeniesiona do oficyny przy kościele bernardyńskim wraz z częścią ogrodu należącego wcześniej do

118 Tamże, s. 81.

klasztoru. Początkowo ochrona przyjmowała głównie sieroty na pobyt stały, lecz z czasem stała się placówką dziennej opieki, w której około stu dzieci uczyło się i otrzymywało posiłki. Ochronka sprawowała opiekę nad 250 dziećmi w wieku do 10 r. życia. Dzieci otrzymywały trzy posiłki dziennie, odzież i obuwie, a także uczyły się czytania, pisania, rachunków, historii i geografii. W 1889 r. powstała w Lublinie prywatna ochronka założona przez doktora Lasockiego i kierowana przez Wacławę Stecką, a od 1891 r. przez Marię Jahnównę i Marię Papiewską. Liczba dzieci w ochronce stopniowo rosła i doszła do 150 wychowanków. W sumie z opieki w tej placówce skorzystało 5 000 dzieci w wieku od 3 do 10 lat, z czego dzieci do 7 r. życia korzystały z opieki przedszkolnej, natomiast starsze pobierały naukę czytania, pisania i rachunków ukrywaną przed władzami rosyjskimi.

Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności powołało także Wydział Sierot, aby gromadzić fundusze na przyszły zakład dla sierot. Zapoczątkowała tę formę opieki Sala Sierot w Lublinie zorganizowana w budynku Sióstr Miłosierdzia, gdzie przyjmowano dzieci od niemowlęctwa do 12-14 lat (chłopców) i do 16 lat (dziewczęta). Program nauczania był zróżnicowany ze względu na płeć dzieci. Chłopcy uczyli się w zakładzie czytania, pisania, rachunków i religii, a w wieku 12-14 lat rozpoczynali naukę rzemiosła pod okiem majstra. Dziewczęta uczyły się religii, moralności, czytania, pisania, rachunków oraz robót kobiecych takich, jak: pranie, prasowanie, szycie itp. Po 16 roku życia dziewczęta wcześniej przyuczone do prac domowych oddawane były na służbę do prywatnych domów. Zarówno chłopcy jak i dziewczęta przebywali pod opieką Towarzystwa aż do usamodzielnienia. Dla dzieci biednych, niedożywionych i zagrożonych chorobami Towarzystwo przy współpracy z Lubelskimi Koloniami Letnimi począwszy od lat 90. zaczęło organizować kolonie letnie.

24 grudnia 1814 r. zainaugurowało swoją działalność opiekuńczą Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności. Celem działalności Towarzystwa określonym w jego statucie było: „kierować, ile być może najużyteczniej ofiarami dobroczynności publicznej ku wsparciu rzeczywiście ubogich. Używać w tym zamiarze nie tylko darów pieniężnych i różnych ofiar w naturze, ale nadto talentów, gorliwości i poświęcenia się przyjaciół cierpiącej ludzkości”¹¹⁹, a założenia programowe pozbawione były treści religijnych odwołujących się do miłosierdzia chrześcijańskiego jako głównego powodu niesienia pomocy ubogim, cierpiącym i dzieciom. W ramach Towarzystwa powstał Urząd Opiekuńczy powołany do kwalifikowania osób wymagających określonych form opieki: umieszczenia w domu opieki, zapewnienia pracy, pomocy lekarskiej bądź pomocy finansowej. Do placówki opiekuńczej – prowadzonej przez zakonnikę ze zgromadzenia Księży Misjonarzy oraz siostry Miłosierdzia – poza starcami, chorymi i kalekami kierowano również sieroty i dzieci opuszczone, których rodzice nie byli w stanie utrzymać. W 1821 r. wyodrębniono zakład opiekuńczy dla dzieci, gdzie opiekowano się sierotami. Początkowo było to jednoizbowe pomieszczenie stanowiące równocześnie sypialnię i klasę szkolną. Opiekowano się tam 20 chłopcami, którzy zostali objęci programem nauczania w zakresie: czytania, pisania, rachunków, nauki

119 W. Męczkowski, *Szpitala dawnej Rzeczypospolitej w uchwałach synodów polskich*. Archiwum Historii i Filozofii Medycyny oraz Historii Nauk Przyrodniczych, t. XV, 1935, s. 78.

katechizmu i nauki obyczajów, zaś po lekcjach pracowali w rękodzielni. Po ukończeniu 13 r. życia chłopcy byli kierowani do rzemiosła na naukę zawodu.

W 1838 r. w strukturach Towarzystwa powstał Wydział Ochron, zaś w 1843 ze-
społy nadzorujące inne typy zakładów dla dzieci oraz Wydział Opieki Sierot i Ubogich
dzieci. Ochrony stały się bardzo popularnymi placówkami opiekuńczymi dla dzieci
najmłodszych, a szczególne zapotrzebowanie na tę formę opieki pojawiło się po klęsce
powstania styczniowego. Przełożonymi ochron byli absolwenci Instytutu Nauczycieli
Elementarnych w Łowiczu. Wyżywienie w ochronach było bardzo skromne: śniada-
nia dzieci na ogół przynosiły z domu, natomiast na obiad składały się zwykle zupa
i kromka chleba. Pomoc dzieciom osieroconym ograniczała się zatem do zapewnienia
bezpieczeństwa, opieki i skromnego utrzymania. Na uwagę zasługuje także zakład dla
chłopców – sierot zwany szkołą instytutową prowadzony przy Krakowskim Przed-
mieściu w Warszawie w siedzibie Towarzystwa. Zakład opiekował się dziećmi od 3 r.
życia aż do momentu usamodzielnienia.

W 1861 r. Towarzystwo utworzyło Komitet Szkółek Wieczornych, w którym dzia-
łał między innymi pisarz – Józef Kraszewski. W 1862 r. powstało 15 takich szkółek
– dla 1 364 uczniów oraz 12 czytelni dla 2 453 czytelników. Wprowadzono również
pomoc stypendialną dla uczniów, z której w 1862 r. skorzystało dwóch uczniów, a tak-
że wniesiono opłaty szkolne za 74 uczniów. W szkołkach chłopcy uczyli się religii, czy-
tania, pisania, rachunków, geometrii i rysunku technicznego. W 12. r. życia chłopcy
rozpoczynali naukę rzemiosła (szewstwo, krawiectwo). Do końca XIX wieku Towarzy-
stwo zorganizowało ponadto jeszcze inne placówki opiekuńcze dla chłopców:

- zakład przy ul. Freta dla 165 chłopców,
- zakład w Drewnicy dla 30 chłopców,
- oddział „Nazaret” dla 10 chłopców,
- oddział naukowo-rzemieślniczy dla 20 chłopców,
- oddział im. hr. Z. Zamojskiej dla 11 chłopców.

W 1890 r. zorganizowano „PATRONAT” – instytucję wspierającą system wy-
chowania chłopców uczących się rzemiosła, którzy mogli korzystać z możliwości za-
mieszkania razem w internacie. W 1895 r. na bazie „PATRONATU” zorganizowano
Warsztaty Naukowo-Rzemieślnicze im. Kronenberga, gdzie uczono różnych rzemiosł.
Od 1900 r. z Warsztatów korzystali również chłopcy z prawidłowo funkcjonujących
rodzin.

Niejako odrębnym nurtem rozwijano formy opieki nad dziewczętami, dla których
powołano również placówki opiekuńczo-wychowawcze:

- zakład główny dla 84 dziewcząt,
- oddział przy ul. Hożej dla 40 dziewcząt,
- oddział św. Józefa dla 26 dziewcząt,
- oddział św. Małgorzaty dla 15 dziewcząt,
- oddział św. Rodziny dla 14 dziewcząt,
- oddział św. Antoniego dla 15 dziewcząt.

W zakładach opiekuńczych dziewczęta uczyły się: religii i moralności, czytania
i pisania po polsku, rachunków pamięciowych, śpiewu kościelnego i tzw. robót ko-

biecych (szycia, robienia pończoch, cerowania, prania, prasowania itp.)¹²⁰. Dziewczęta 16-letnie oddawano na służbę do bogatych domów, aby zapewnić im podstawowe utrzymanie. W placówkach dla dziewcząt – podobnie jak dla chłopców – obowiązywał jednolity strój, ale też dbałość o czystość, porządek, a także dobre wyżywienie i zdrowie wychowanków. Przez cały XIX wiek powstawały również towarzystwa dobroczynności w innych miejscowościach. Nadzór nad działalnością opiekuńczą towarzystw dobroczynności pełniła powołana w 1832 r. Rada Główna Opiekuńcza Szpitali przemianowana wkrótce na Radę Główną Opiekuńczą. Nadzorowała ona szczególnie ochrony dla dzieci oraz zakłady dla chorych, ubogich, sierot i podrzutków.

Opieka nad dzieckiem sierocym na terenie Galicji w XIX wieku

Opieka nad dziećmi osieroconymi na terenie Galicji w XIX wieku oparta była na ustawodawstwie austriackim tj. na Kodeksie cywilnym z 1811 r. oraz „Ustawie o postępowaniu sądowym w sprawach niespornych” z 1854 r.¹²¹²⁸⁰. Za opiekę nad dziećmi osieroconymi – zgodnie z ustawą z 12 lipca 1866 r. – odpowiadała gmina zobowiązana do zapewnienia im utrzymania. W I połowie XIX wieku w Krakowie działało 8 szpitali, które zapewniały opiekę przyjmując do nich zarówno dzieci jak i dorosłych. Dopiero od 1831 r. dzieci zaczęto umieszczać w wydzielonych pomieszczeniach i zapewniać im edukację na poziomie szkoły elementarnej. Znany w Krakowie był Szpital św. Łazarza, który przewidział oddzielną część budynku dla sierot, co dowodzi, że zaczęto dostrzegać problemy dzieci ubogich i sierot jako te, które wymagają odmiennych form ich rozwiązywania, niż w przypadku osób dorosłych. Przebywało w tym szpitalu 24 niemowląt wraz z mamkami oraz 120 dzieci starszych. Rocznie korzystało z opieki w tej placówce około 300 dzieci, z czego około 240 przekazywano na wychowanie na wieś. Od kobiet starających się o te dzieci wymagano jedynie świadectwa „dobrego bytu i moralności”¹²². Towarzystwo podjęło również próby organizowania opieki nad chłopcami i dziewczętami oddzielnie. Dla chłopców zdemoralizowanych i włóczących się prowadziło zakład w Krzysztorzycach pod Krakowem, natomiast przy wsparciu fundacji księżnej Marii Jabłonowskiej uruchomiono zakład dla osieroconych dziewcząt. We Lwowie początkowo sieroty znajdowały opiekę w Klasztorze Sióstr Miłosierdzia. Od 1851 r. zaczął funkcjonować świecki zakład opiekuńczy nad sierotami, który od 1859 r. uzyskawszy nowy budynek obejmował opieką 150 wychowanków.

Obok form pomocy dzieciom organizowanych na terenie Galicji przez towarzystwa dobroczynności powstawały także zakłady opiekuńcze prowadzone przez osoby prywatne. Przykład takiej placówki stanowił Instytut Sierot i Ubogich w Drohowyżu ufundowany przez hr. Habdank Skarbka, który w 1843 r. przeznaczył na ten cel swoje majątki: Rożniatów, Brzozdowce z przyległymi wsiami, miasteczko Żydaczów, Żabie, Stupijkę, Drohowyże z przyległymi wsiami oraz Teatr we Lwowie. Zakład przeznaczony był dla osób urodzonych i mieszkających na terenach zaboru austriackie-

120 Cz. Kępski, *Towarzystwa dobroczynności...*, dz. cyt., s. 112.

121 Cz. Kępski, *Opieka nad dzieckiem sierocym w Galicji w drugiej połowie XIX wieku*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 6, s. 284.

122 Cz. Kępski, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991, s. 286.

go. Przyjmowano do zakładu 250 chłopców i 150 dziewcząt wyznań chrześcijańskich. Wśród nich były ubogie ślubne i nieślubne sieroty nie posiadające żadnego majątku ani krewnych, którzy mogliby się nimi zaopiekować. W przypadku wolnych miejsc przyjmowano również dzieci rodziców, którzy nie byli w stanie utrzymać swoich dzieci. Chłopców przyjmowano w wieku od 7 do 10 lat, zaś dziewczęta od 6 do 8 lat. Program kształcenia dzieci w instytucie obejmował 4 lata nauki elementarnej, w tym 2 lata w klasach koedukacyjnych i 2 lata nauki zorganizowanej oddzielnie dla chłopców i dziewcząt oraz 3 lata pracy warsztatowej. W ramach zajęć szkolnych uczono: religii, czytania, pisania, rachunków, języka polskiego i niemieckiego oraz rzemiosła zgodnie z uzdolnieniami dziecka. Nauka rzemiosła dla chłopców trwała 3 lata i odbywała się w warsztacie u majstra i zakończona była egzaminem czeladniczym umożliwiającym podjęcie pracy. Nauka dla chłopców w warsztatach zorganizowana była w formie kursu technicznego (18 godzin w tygodniu). Wykłady dotyczyły: nauk przyrodniczych, nauki o materiałach i narzędziach w rzemiośle opartej na głównych prawach fizyki i chemii, geografii, historii Polski i Austrii, arytmetyki i rachunkowości kupieckiej, geometrii, rysunków i modelowania. Nauka dla dziewcząt obejmowała: czytanie, pisanie, rachunki, szycie, przędzenie, tkanie, gotowanie, pieczenie, pranie i prasowanie.

Celem nauki dla dziewcząt było praktyczne przygotowanie ich do pracy w gospodarstwie domowym w charakterze kucharek, służących i gospodyń. W niedziele i dni świąteczne organizowano zajęcia muzyczne i gimnastyczne. Dziewczęta miały zorganizowane wykłady (również w wymiarze 18 godzin tygodniowo) na temat gospodarstwa domowego folwarcznego, ogrodnictwa i higieny¹²³. Praca w warsztatach dla chłopców obejmowała następujące zawody: kowalstwo, ślusarstwo, blacharstwo, stolarstwo, bednarstwo, stelmarstwo, siodlarstwo z rymarstwem i lakiernictwem, natomiast w zakresie krawiectwa i szewstwa mogli rozwijać swoje umiejętności zarówno chłopcy jak i dziewczęta. Jak to określono w statucie zakładu „(...) pracy ręcznej poświęcany ma być wszystek czas wolny od nauki, z wyjątkiem pół godziny z rana, godziny w południe i godziny wieczór, które się przeznacza na modlitwę, jedzenie i odpoczynek”¹²⁴. Natomiast zgodnie z §32 regulaminu „sieroty sprawujące się dobrze w ciągu pobytu swego w Zakładzie, otrzymają przy wystąpieniu w miarę funduszków Instytutu oprócz wyprawy odpowiedniej swemu uzdolnieniu, także zaliczkę pieniężną do rozpoczęcia własnego gospodarstwa”¹²⁵. Nadzór nad sierotami pełnili dozorczy – jeden na 50 dzieci, zaś nad porządkiem czuwali ochmistrz i ochmistrzyni. Program nauczania i wychowania sierot w instytucie drohowskim był programem postępowym stawiającym za cel nadrzędny przygotowanie zawodowe zapewniające pracę zarobkową po opuszczeniu zakładu. Młodzież była przedmiotem rzeczywistej troski instytutu, a nie tanią siłą roboczą w warsztatach rzemieślniczych. Połączenie zakładu wychowawczego dla sierot z dobrą szkołą rzemieślniczą uważano za potrzebne i pożyteczne dla kraju. Sieroty opuszczające zakład po zakończeniu nauki rzemiosła otrzymywały świadectwo

123 *Dokumenta Fundacji Stanisława hr. Habdank Skarbka tworzącej Zakład sierot i ubogich w Drohowsku*, Lwów 1875, s. 37.

124 Tamże, s. 36.

125 Tamże, s. 16.

– sprawozdanie „(...)z odbytych nauk, z uzdolnienia w rzemiośle i w pracach, którym się oddawała, tudzież z zachowania się w ciągu pobytu w Instytucie”¹²⁶.

Działalność opiekuńczą na rzecz opuszczonych chłopców w Krakowie w latach 80-ych XIX wieku prowadził również ks. Kazimierz Siemaszko. Swoją pracę rozpoczął od zorganizowania przytułku noclegowego dla bezdomnych, włączających się chłopców. Od 1882 r. umieszczał swoich podopiecznych w warsztatach rzemieślniczych w celu nauki rzemiosła i zaczął organizować dom schronienia dla chłopców zbierając datki finansowe na ten cel od prywatnych osób, wśród których znaleźli się: Maria Ogińska, księżna Marcelina Czartoryska, hr. Stanisławowa Tarnowska, ks. Schindler. Ks. Siemaszko angażował w sprawy rozwoju opieki nad chłopcami zarówno władze kościelne jak i Radę miasta Krakowa pozyskując dzięki temu coraz większe środki na utrzymanie i rozwój zakładu. Dom dla 40 chłopców początkowo funkcjonował w wynajętym mieszkaniu, a od 1886 r. zakład uzyskał stałą lokalizację przy ul. Długiej 36 i objął opieką 60 chłopców¹²⁷²⁸⁶. Zakład stworzony przez ks. Siemaszko zapewniał biednym i moralnie zaniedbanym chłopcom od 7 r. życia opiekę, kształcenie i wychowanie, a także przygotowanie zawodowe i wychowanie religijno-moralne chroniąc ich od demoralizacji poprzez zapewnienie warunków bytowych i pracy zarobkowej w przyszłości.

Dalsza działalność opiekuńcza na rzecz dzieci w II połowie XIX wieku

W II połowie XIX wieku powstawały także chrześcijańskie oraz żydowskie i rosyjskie towarzystwa dobroczynności. Łódzkie Chrześcijańskie Towarzystwo Dobroczynności powstało w 1878 r. w odpowiedzi na znaczące potrzeby społeczne dzieci z rodzin robotniczych, a w 1889 r. z inicjatywy ks. A. Siemca utworzyło ochronkę katolicką dla 200 dzieci, zaś w kolejnych latach dwie następne ochronki. Wśród żydowskich towarzystw dobroczynności wyróżniały się swą działalnością Towarzystwo Bratnia Pomoc, które sprawowało opiekę nad 200 sierotami oraz Towarzystwo Pomoc dla Sierot, które łączyło opiekę zakładową z formami opieki nad sierotami w rodzinach i szkoleniem zawodowym młodzieży. Towarzystwo Pomoc dla Sierot wybudowało w Warszawie przy ul. Krochmalnej 2 „Dom Sierot”, którego kierownikiem był Janusz Korczak (Henryk Goldszmit). Na terenach Królestwa Polskiego działały również w Kielcach, Lublinie, Kaliszu i Piotrkowie oddziały Rosyjskiego Towarzystwa Dobroczynności z siedzibą w Warszawie, gdzie prowadzono Przytułek Mariański dla 70 dzieci. Oddział kielecki prowadził przytułek dla 33 dzieci, piotrkowski dla 30 dzieci, kaliski dla 34 dzieci, a oddział lubelski w ciągu 25 lat zapewnił pomoc i opiekę 567 dzieciom, którym pomagano w uzyskaniu wykształcenia lub przyuczenia do zawodu i zapewniano dobre warunki bytowe.

18 lutego 1842 r. na mocy ukazu carskiego reaktywowała swoją działalność Rada Główna Opiekuńcza – oficjalny organ nadzorujący opiekę społeczną pod

¹²⁶ Tamże, s. 38.

¹²⁷ Ks. Kazimierza Siemaszki *Dom Schronienia i Dobrowolnej Pracy dla biednych opuszczonych chłopców*, Kraków 1887.

względem organizacyjnym, i ekonomicznym. Nadzór nad poszczególnymi zakładami opiekuńczymi powierzono radom szczegółowym, zaś nad szpitalami parafialnymi tzw. dozorum parafialnym. Szpitale parafialne zaczęto przemianowywać na domy schronienia dla starców i kalek. „ponadto dozory miały opiekować się sierotami do lat 9 (...)”¹²⁸. Rada Główna Opiekuńcza sprawowała władzę nad wszystkimi zakładami opiekuńczymi w kraju, a także towarzystwami dobroczynności. Ustawa wprowadziła również nowy podział zakładów opiekuńczych na: szpitale, instytuty dla głuchoniemych, instytuty dla ślepych, domy schronienia dla starców i kalek, sale schronienia dla małych dzieci – tzw. ochrony, domy przytulku i pracy dla nawróconych kobiet nierządnych, domy sierot i wychowania opuszczonych lub zaniedbanych dzieci¹²⁹. Taki podział oznaczał koniec instytucji, jaką był szpital. Jego dotychczasowe uniwersalne funkcje zostały rozdzielone i uszczegółowione zgodnie z potrzebami poszczególnych grup podopiecznych. Powstały więc trzy typy zakładów opiekuńczych:

- zakłady typowo lecznicze, zapewniające chorym pomoc lekarską,
- domy sierot, zwane w XIX wieku salami sierot lub sierocińcami (placówki pełniące funkcje opiekuńcze i wychowawcze wobec sierot naturalnych i społecznych),
- domy schronienia dla starców i kalek – zapewniające opiekę osobom niezdolnym do pracy.

Ponadto ustawa z 1842 r. określiła, kto i na jakich warunkach może korzystać z opieki i nałożyła obowiązek prawny opieki nad ubogimi na krewnych powinowatych i mieszkańców danej miejscowości (w przypadku braku możliwości zapewnienia opieki funkcje opiekuńcze przejmowały zakłady dobroczynne). Wśród osób uprawnionych do korzystania z opieki ustawa wymieniła sieroty – od urodzenia do wieku umożliwiającego podjęcie pracy, a także starców i kaleki, czyli ludzi niezdolnych do pracy. Zgodnie z ustawą żebracy winni być umieszczani w zamkniętych domach pracy. Ustawa ta stworzyła podwaliny nowego systemu opieki, w którym specjalne miejsce uzyskały sieroty i dzieci zaniedbane.

Ogółem w Królestwie Polskim w 1859 r. działały 4 zakłady opiekuńczo-wychowawcze na 557 miejsc. Były to:

- dom sierot Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (170 miejsc),
- dom sierot Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności (14 miejsc),
- Instytut św. Kazimierza (110 miejsc),
- Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych (126 miejsc).

W szpitalach przewidywano 137 miejsc dla dzieci osieroconych. Ponadto wśród innych placówek przeznaczonych dla dzieci znalazły się:

- 8 ochrony dla 500 dzieci (w gestii Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności),
- 2 ochrony dla 75 dzieci Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności,
- zakład dla moralnie zaniedbanych chłopców (na 50 miejsc) w Warszawie,

128 Cz. Kępski, *Towarzystwa dobroczynności...*, dz. cyt., s. 99.

129 *Organizacja rad opiekuńczych, zakładów dobroczynnych i ustawa dla szpitali*, Warszawa 1854.

- Dom Boduena dla podrzutków w Warszawie działający przy szpitalu Dzieciątka Jezus sprawujący opiekę nad 2 775 dziećmi (w tym 100 niemowląt, 75 dzieci starszych oraz 2 600 dzieci oddanych na wychowanie kobietom wiejskim),
- dom przytułku dla dziewcząt w Warszawie,
- dom schronienia dla kobiet i dzieci w Warszawie,
- żłobek dla niemowląt Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności.

Podsumowanie

Pierwszym organizatorem opieki nad dziećmi osieroconymi w Polsce był Kościół. Początkowo podstawową formą opieki była jałmużna, która miała charakter doraźny i nie wpływała w istotny sposób na poprawę sytuacji osób potrzebujących. Od XI wieku z inicjatywy męskich zgromadzeń zakonnych – benedyktynów i cystersów – zaczęły powstawać szpitale przyklasztorne i przykościelne jako instytucje opiekuńcze zapewniające opiekę osobom chorym i ubogim, zarówno dorosłym jak i dzieciom. W XV wieku tworzone już szpitale specjalizujące się w opiece nad dziećmi zapewniające im warunki bytowe, leczenie oraz naukę elementarną i przyuczenie do pracy w rzemiośle. Bractwa miłosierdzia, które zaczęły powstawać w II połowie XVI wieku za sprawą ks. Piotra Skargi stworzyły podwaliny przyszłych towarzystw dobroczynności – organizacji łączących zaangażowanie przedstawicieli środowisk świeckich i dostojników Kościoła. Towarzystwa dobroczynności upowszechniły placówki dla matek z dziećmi, ochronki, sierocińce, biblioteki, czytelnie, kolonie letnie oraz stworzyły podstawy przyszłego systemu opieki nad dzieckiem w Polsce.

Bibliografia

1. *Dokumenta Fundacji Stanisława hr. Habdank Skarbka tworzącej Zakład sierot i ubogich w Drohowyżu*, Lwów 1875.
2. Froch W., *Opieka nad sierotami i zakami ze strony lubelskiej Rady Miejskiej w XVI wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1978.
3. Geremek B., *Litość i szubienica*, Czytelnik, Warszawa 1989.
4. Giedroyc F., *Rys historyczny Szpitala św. Łazarza w Warszawie*, Druk K. Kowalskiego, Warszawa 1897.
5. Kępski Cz., *Opieka nad dzieckiem sierocym w Galicji w drugiej połowie XIX wieku*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 6.
6. Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Wyd. UMCS, Lublin 1991.
7. Kępski Cz., *Towarzystwa dobroczynności w Królestwie Polskim (1815-1914)*, Wyd. UMCS, Lublin 1993.
8. *Ks. Kazimierza Siemaszki Dom Schronienia i Dobrowolnej Pracy dla biednych opuszczonych chłopców*, Kraków 1887.
9. Kumor B., Obertyński Z., *Historia Kościoła w Polsce*, t. II, cz. 1, t. X, cz. 1, Pallotinum, Poznań-Warszawa 1974.
10. Męczkowski W., *Szpitala dawnej Rzeczypospolitej w uchwałach synodów polskich*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny oraz Historii Nauk Przyrodniczych”, t. XV, 1935.
11. Okolski A., *Dobroczynność publiczna w Polsce*, Niwa, 1878.
12. *Organizacja rad opiekuńczych, zakładów dobroczynnych i ustawa dla szpitali*, Warszawa 1854.

DOMINIKA KOWALCZUK

studentka Pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej PWSZ w Chelmie¹³⁰

Czynniki warunkujące trudności w emocjonalno-społecznym funkcjonowaniu młodzieży szkolnej

Abstract: *The article is an analysis of factors that hinder the functioning of secondary school students in the emotional and social sphere. The author presents the characteristics of the period of adolescence, which is the context of the tasks that both the family, school and peers put before young people. It discusses emotional difficulties and mental crises faced by young people and explains their determinants on the basis of empirical research conducted in a group of 123 students aged 15-20 and 52 secondary school teachers.*

Keywords: *youth, adolescence period, emotional difficulties, emotional disorders, conditioning.*

Wprowadzenie

Obecny świat przepełniony licznymi przemianami społeczno-kulturowymi, polityczno-gospodarczymi, ciągłym rozwojem technologicznym mimo wielu korzyści przynosi również wiele zagrożeń dla rozwoju i życia ludzi. Ciągły pośpiech, brak czasu, nadmiar obowiązków powoduje osłabienie więzi między członkami rodziny i oddalanie się ich od siebie. Współczesnym ludziom trudniej jest zawierać i utrzymywać przyjaźnie, znajomości oraz żyć we wspólnocie. Społeczeństwo coraz bardziej dąży do osiągania ciągłych korzyści i sukcesów przez co rosną wymagania stawiane wobec siebie i innych osób. Od ludzi oczekuje się wszechstronnego wykształcenia oraz posiadania wielu umiejętności, co powoduje, że na człowieku ciąży coraz więcej obowiązków. W takim świecie nie jest łatwo żyć młodym i dojrzewającym osobom. Współczesność nie sprzyja rozwojowi emocjonalno-społecznemu nastolatków. Coraz częściej wśród młodzieży pojawiają się różnego rodzaju trudności takie jak depresja, lęki i nerwice. Niezwykle ważne jest podjęcie działań, które mogłyby przyczynić się do ochrony młodych ludzi przed pojawianiem się tego typu trudności.

Celem niniejszego artykułu jest poznanie czynników warunkujących trudności w emocjonalno-społecznym funkcjonowaniu młodzieży szkolnej.

Powodem wyboru tego tematu była obserwacja funkcjonowania młodych ludzi podczas praktyk w szkołach ponadpodstawowych, którzy przejawiali często trudności emocjonalno-społeczne. Wybór tematu był również podyktowany rozmowami z psychologami pracującymi z młodzieżą, którzy uświadomili mi na rosnący problem występowania tych trudności. Okres dorastania jest niezwykle trudny, gdyż właśnie wtedy

130 Artykuł jest skrótem pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr Agaty Szabały.

ludzie szczególnie odczuwają intensywność własnych odczuć, pojawiają się u nich problemy z podwyższonym napięciem emocjonalnym oraz trudności z kontrolą własnych stanów emocjonalnych. To czas burzliwych zmian dokonujących się nie tylko w sferze fizycznej, ale i psychicznej. Kiedy na intensywność tych przeżyć nakładają się niewłaściwe relacje rodzinne, problemy w szkole, trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, problemy natury biologicznej czy własne niekorzystne cechy osobowości u młodego człowieka mogą pojawić się trudności emocjonalno-społeczne. Dorastanie jest okresem szczególnie ważnym dla dalszego funkcjonowania młodego człowieka, gdyż w tym czasie dąży on do znalezienia swojej tożsamości, poszukuje odpowiedzi na pytanie kim pragnie zostać w przyszłości i dąży do osiągnięcia samodzielności. Doświadczenia zdobyte w czasie dorastania są niezwykle ważne w przyszłym życiu. Istotne staje się więc udzielenie pomocy młodym ludziom by mogli przeżyć ten niełatwy okres jak najlepiej. Jednak, aby móc wesprzeć młodzież należy poznać czynniki warunkujące pojawianie się u nich trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym.

Realizując określony w pracy cel, przeprowadziłam badania, posługując się metodą sondażu diagnostycznego. W jej ramach zastosowałam kwestionariusz ankiety oraz test zdań niedokończonych. Badaniami objęłam młodzież szkolną oraz nauczycieli szkół ponadpodstawowych zamieszkujących województwo lubelskie.

Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne adolescenta w świetle literatury

Według Marioli Bardziejewskiej dorastanie to okres od 10/12 do 20 roku życia. Autorka dzieli go na wczesne i późne, a za umowną granicę przyjmuje 16/17 rok życia¹³¹. Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko przyjmują, że okres dorastania rozpoczyna się od 10/12 roku życia, a trwa do 20/23 roku życia. Autorki przyjmują, że dzieli się on na dwa podokresy. Pierwszy z nich to wczesne dorastanie i obejmuje 10-16 rok życia, a drugi to późne dorastanie trwające od 17-20/23 roku życia¹³².

Wczesna faza dorastania związana jest z końcem okresu dzieciństwa, a tym samym stawia młodego człowieka przed kolejnymi zadaniami rozwojowymi. We wczesnej fazie podstawowym zadaniem jest określenie siebie, czyli poszukiwanie swojej własnej tożsamości. Konrad Piotrowski, Beata Ziółkowska, Julita Wojciechowska podają, że wczesna faza dorastania, która jest nazywana inaczej wczesną adolescencją przypada na lata od 11/12 do 14/15 roku życia. Jest to okres rozpoczynający gwałtowne zmiany w funkcjonowaniu biologicznym, społecznym i psychicznym. Za główne zadania rozwojowe tego etapu uznaje się określenie siebie i odpowiedzenie sobie na pytanie „Kim chcę być?”, czyli określenie swojej przyszłości. Dzieje się to dzięki uporządkowaniu dziecięcych doświadczeń.

Nastolatek dąży w tym czasie do odnalezienia własnej tożsamości. Zmiany zachodzące w młodej osobie w tym czasie, które są dowodem na właściwy przebieg rozwoju

131 M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. Brzezińska A. I., Gdańsk 2005, s. 345.

132 A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Dorastanie*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. Trempała J., Warszawa 2011, s. 259.

bardzo często pojawiają się w formie trudności w korzystaniu z posiadanych kompetencji czy w formie wycofania. Jest to doświadczany przez nastolatka stan rozproszenia w funkcjonowaniu psychicznym. Pierwszej fazie dorastania przypisuje się również negatywizm, oznaczający odrzucanie tego co mówią dorośli. Nastolatki w tym okresie zmagają się z niestabilnością własnej psychiki i częstymi przejawami buntu, jako sposobu na bycie kimś wyrazistym. W tym okresie młody człowiek dąży do zdefiniowania siebie jako niepowtarzalnej jednostki i jako członka życia społecznego i danej kultury. Zmiany jakie są doświadczane przez nastolatków zachodzą w bardzo krótkim czasie co wywołuje w nich uczucie zagubienia i niepokoju. To okres, gdy w ciele człowieka zachodzi burza hormonalna prowadząca do pojawiania się pierwszorzędowych i drugorzędowych cech płciowych, co jest przygotowaniem do współżycia i wydawania na świat potomstwa¹³³.

Natomiast druga faza dorastania, czyli późna faza adolescencji charakteryzuje się spokojniejszym czasem w życiu nastolatka, gdyż osiąga on większą stabilizację. K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska za późną fazę dorastania podają lata pomiędzy 14/15–19/20 rokiem życia. Jest to okres, w którym młoda osoba włącza się w aprobowany społecznie sposób działania, myślenia i kreowania aktywności w sposób ukierunkowany na samodzielność. Najważniejsze zadanie rozwojowe to kształtowanie swojej osobowości, które przejawia się głównie w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”. Nastolatki podejmują w tym czasie nowe role i zadania społeczne i dążą do osiągnięcia dojrzałości w realizowaniu zadań i podejmowaniu ról, które są charakterystyczne dla osoby dorosłej. Późna faza dorastania to stabilizowanie się rozwoju psychicznego i biologicznego, czyli zakończenie dojrzewania płciowego. Innymi zadaniami rozwojowymi tego okresu są np.: akceptacja zmian, które pojawiły się we własnym organizmie, wypracowanie społecznej roli kobiecej lub męskiej, czy nabycie umiejętności kształtowania bliskich związków, a w późniejszych latach zawarcia małżeństwa i stworzenia rodziny. Tego okresu nie charakteryzują już tak gwałtowne zmiany, jakie miały miejsce we wczesnym dorastaniu. Jest to okres stopniowego oswajania się z wcześniejszymi zmianami i ich pełna akceptacja. Nastolatek staje się coraz bardziej samodzielny i społecznie zaangażowany. Po etapie szybkiego wzrostu dochodzi do stabilizacji w funkcjonowaniu ciała nastolatka. Młody człowiek ukierunkowuje się na opanowanie i rozwój psychicznych mechanizmów, które pomogą szybko i w prawidłowy sposób rozpoznać sygnały płynące z ciała i umiejętnie zaspokoić swoje potrzeby. Istotna staje się umiejętność rozpoznawania swoich zdolności, nauka sposobów poradzenia sobie z frustracją, a także odnalezienie społecznie aprobowanych form zaspokajania potrzeb¹³⁴.

Ważnym aspektem rozwoju w okresie dorastania jest dojrzewanie emocjonalne. Niestaołość i pobudliwość emocjonalna przechodzą stopniowo w stałość i równowa-

133 K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Seria I, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 5-12.

134 K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Seria I, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 5-14.

gę. Znacznie rozszerza się skala przeżyć emocjonalnych, rozwijają się uczucia wyższe i wzbogaca treść uczuć¹³⁵. W okresie dorastania nasilone jest pobudzenie emocjonalne, które uwidacznia się w intensywności zachowania, która jest charakterystyczna dla dorastających. Chłopcy i dziewczęta pokrzykują, śmieją się głośno, popychają się. W pierwszej fazie dorastania obserwuje się labilność emocjonalną. Po przeżywanej radości nastolatek pogrąża się w rozpacz, smutku. Największe problemy wychowawcze pojawiają się, gdy pobudzenie emocjonalne wynika z przeżyć wewnętrznych, a które nie ujawniają się na zewnątrz. Tłumione stany pobudzenia mogą być podłożem zaburzeń nerwicowych¹³⁶.

Wśród osób dorastających pojawia się ambiwalencja uczuć, która rozumiana jest na dwa sposoby. W pierwszym znaczeniu, że nastolatek przeżywa przeciwstawne uczucia wobec takich samych obiektów i w takim samym czasie. Jest to uwarunkowane rozwojem nowych zdolności poznawczych, które pozwalają na jednoczesne odzwierciedlanie ujemnych i dodatnich cech danej jednostki, co powoduje przeżywanie sprzecznych emocji, np. smutku i radości, cierpienia i zadowolenia, nadziei i beznađziejności. Drugie rozumienie oznacza wspomnianą już wyżej labilność emocjonalną. Jest to umiejętność przechodzenia od emocji negatywnych takich jak bezsilność, smutek, gniew, lęk do optymizmu, entuzjazmu i pewności siebie. Nadmierne samozadowolenie, poczucie mocy, satysfakcja są często nieadekwatne do tego co dana osoba czuje w obecnej chwili, np.: bezsilność, lęk¹³⁷.

Umiejętności, które są niezbędne do kontrolowania emocji muszą zawierać takie elementy jak: planowanie, monitorowanie, ocenianie i odzwierciedlanie. Te umiejętności wiążą się z dojrzewaniem płata przedczołowego, które przypada na okres późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Okres adolescencji może charakteryzować się jeszcze częstymi ryzykownymi i lekkomyślnymi zachowaniami i decyzjami, których konsekwencjami są emocjonalne rozchwianie i negatywne emocje¹³⁸.

Okres dorastania to czas kiedy kształtują się tzw. uczucia wyższe. Zaliczają się do nich uczucia patriotyczne, moralne, estetyczne itp. Rozwijają się one w całym okresie dorastania, lecz często są one maskowane przez chłopców i dziewczynki. Dzieje się tak, dlatego, że nastolatki wstydzą się wielkich słów. Dziewczynki najczęściej zachwyty ujmują słowami, gdy chłopcy mówią szeptem lub milczą. W chwilach wzniosłych, które przeżywają są cisi i skupieni, lecz ich zachwyty widać po oczach.

Późna faza dorastania charakteryzuje się już umiejętnościami kontrolowania i regulowania emocji. Rozwój poznawczy ułatwia trafne nazywanie emocji, ich rozpoznawanie i wskazywanie kontekstu ich ujawniania się. W tym okresie pożądana społecznie jest powściągliwość, czyli rezygnacja z ujawniania uczuć w określonych okolicznościach i sytuacjach.

Nastolatek pragnie już czuć się jak dorosły, ale i chce być tak oceniany przez otoczenie. Samokontrola emocji pozwala dorastającej osobie na budowanie dojrzałości,

135 R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979, s. 664-665.

136 I. Obuchowska, *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Okres dorastania*, Warszawa 1983, s. 51-52.

137 Tamże, s. 267.

138 Spear 2000 za: A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 268.

czyli przejście od działania impulsywnego do świadomej kontroli swoich emocji. W późniejszym okresie dorastania emocje odczuwane przez młodego człowieka w coraz mniejszym stopniu zależą od stanu ciała, np. stanu potrzeb, czynników hormonalnych, a coraz większe znaczenie ma to, czy zgodnie z jego oczekiwaniami i wolą realizują się ważne dla młodego człowieka cele i spełniają się jego własne wyobrażenia o sobie. Zaangażowanie w daną sytuację, która jest przez młodą osobę kontrolowana i realizacja przez nią własnego planu stają się ważniejsze niż chwilowe poczucie przyjemności i zaspokojenie własnych potrzeb. Późniejsza faza dorastania wymaga innego spojrzenia na czynniki destabilizujące i stabilizujące życie emocjonalne człowieka niż we wczesnej fazie dorastania¹³⁹.

Podsumowując, należy stwierdzić, że funkcjonowanie emocjonalne w okresie adolescencji jest niezwykle zmienne i istotne dla poprawnego funkcjonowania w innych obszarach. Rozwój emocjonalny związany jest z różnorodnymi uczuciami, ich wolością oraz intensywnością emocji. Młoda osoba ma skłonność do różnych nastrojów, ich chwiejności, intensywności i nieadekwatności, często pojawiają się uczucia gniewu, które uniemożliwiają realizację określonych planów a także lęk, przed oceną przez inne osoby, głównie rówieśników. Bez wątpienia to sfera emocjonalna dominuje nad poznawczą w okresie dojrzewania. Intensywnym zmianom towarzyszy podwyższone napięcie emocjonalne, przez co reakcje młodego człowieka często są nieproporcjonalne do wywołujących je bodźców. Ten burzliwy okres jest trudny nie tylko dla młodej osoby, ale też jej rodziców i innych osób z jej otoczenia. Świadomość specyfiki zmian oraz ich przejściowości może w znaczącym stopniu pomóc dorosłym koegzystującym z nastolatkiem stanowić dla niego wsparcie.

Oczekiwania społeczne wobec młodych dorastających

Wobec współczesnej młodzieży stawianych jest wiele oczekiwań, które są często trudne do zrealizowania. Wiele wymagają rodzice od swoich dorastających dzieci. Pragną oni, aby podporządkowywały się przyjętym i raz wyznaczonym zasadom. Rodzice często przenoszą swoje własne ambicje na potomstwo. Oczekują, że młody człowiek wybierze taki zawód, który przyniesie mu prestiż społeczny i zagwarantuje bardziej dostatnie życie niż mieli oni sami. Próbuje oni wpłynąć na decyzje dziecka, często pomijając jego zainteresowania, pasje¹⁴⁰. Nie ulega wątpliwości, że rodzice, którzy całkowicie planują i organizują życie swoich dzieci niekorzystnie wpływają na ich rozwój. Podporządkowanie swoich wyborów planom opiekunów ogranicza możliwość osiągnięcia samodzielności myślenia i postępowania¹⁴¹.

Przed nastolatkami każdego dnia stawiane są konkretne wymagania. Rodzice mają wiele oczekiwań w przypadku spraw codziennych, takich jak obowiązki szkolne, obowiązki domowe, co powoduje wiele sprzeczek pomiędzy obiema stronami. Opie-

139 Zob. K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, w: *Niezbędny Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Seria I, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 15.

140 Zob. M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 357.

141 K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, w: *Niezbędny Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Seria I, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 32.

kunowie przedstawiają swoje zasady i egzekwują ich wykonanie, przestrzegają przed ryzykownymi zachowaniami i w jasny sposób prezentują swój punkt widzenia¹⁴². Adolescencja jest to czas, gdy nastolatek dąży do samodzielności i przejawia chęć samostanowienia o sobie i dlatego takie wymagania i oczekiwania stawiane wobec nich bardzo często wywołują bunt i nerwowość i niejednokrotnie prowadzą do konfliktów pomiędzy domownikami.

Opiekunowie przejawiają różne postawy wobec młodych ludzi. Rodzice chcą, aby ich dziecko się uniezależniło, zdobyło autonomię, ale żeby jednocześnie zachowało z nimi związek. Są jednak i tacy rodzice, którzy sprzeciwiają się takiej sytuacji. Wymagają, aby dziecko było od nich zależne, aby nie uciekało do świata rówieśników, a było z nimi w ciągłych i bliskich relacjach. Pierwszy typ rodziców dąży do wykształcenia u dzieci umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji, radzenia sobie z trudnościami i odgrywania przyszłych ról społecznych. W niektórych rodzinach to opiekunowie decydują o przyszłej drodze kształcenia i wyboru profesji. Dzieje się to głównie wśród rodzin nadmiernie chroniących i autorytarnych. Rodzice bardzo często naciskają na preferowane dla swoich dzieci zachowania. Nastolatek czuje się bezradny wobec rzeczywistości i skłania się do działań ryzykownych (stosowanie używek, ucieczki, samobójstwa). W okresie dorastania dorośli często zmieniają swoje wymagania w stosunku do swoich pociech ze względu na kształtowanie się relacji płciowych. Tworzą nowe nakazy, reguły, ale i zakazy. Wymagają, aby młody człowiek spełniał te wymogi, podporządkowywał się im i jednocześnie stawał się kreatorem tych wymagań¹⁴³. Postawa rodziców wobec swoich nastoletnich dzieci w dużym stopniu wpływa na to jak przebiegnie ich proces dorastania. Opiekunowie powinni w tym okresie być blisko dziecka, nakładać na niego zasady, stawiać konkretne ale możliwe do zrealizowania wymagania, lecz nie powinni decydować o całym życiu nastolatka, a ważne jest aby starali się zaakceptować jego dążenie do samodzielności i wspierali go w tym trudnym czasie.

Nie tylko rodzice przedstawiają swoje wymagania wobec nastolatków. Dużym problemem dla młodzieży jest sprostanie oczekiwaniom stawianym przez współczesne media. Wymagają od nastolatka posiadania określonych dóbr, naśladowania idoli znanych z popularnych programów, a nie ludzi którzy prezentują uniwersalne wartości¹⁴⁴. Aktualnie młodzież podlega ciągłej presji spełniania oczekiwań i kryteriów atrakcyjnego ciała. Tej presji ulegają częściej młode dziewczęta, które chcą się wpasować w istniejący kanon piękna. Społeczeństwo preferuje osoby, które są atrakcyjne fizycznie, co powoduje że młodzi ludzie nie chcąc czuć się gorszymi od innych, ulegają tej presji i ciągłym oczekiwaniom osiągnięcia idealnego wyglądu. Nastolatkowie zaczynają stosować diety ograniczające ilość kalorii, wykonują ćwiczenia fizyczne, stosują różnego rodzaju zabiegi pielęgnacyjne, chodzą do solarium, przyjmują środki przeczyszczające lub przyspieszające metabolizm¹⁴⁵. We współczesnym świecie to właśnie media stawiają przed młodymi ludźmi szereg oczekiwań

142 Zob. M. Bardziejewska, *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 373.

143 K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka...*, dz. cyt., s. 42.

144 Zob. M. Bardziejewska, *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 366.

145 K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka...*, dz. cyt., s. 26-28.

i wyznaczają kierunki ich postępowania. Jest to bardzo niebezpieczne zjawisko, gdyż świat przez nie przedstawiany nierzadko odbiega od rzeczywistości. Kult pięknego i idealnego ciała może prowadzić nastolatków do wielu problemów i zaburzeń, na przykład anoreksji czy bulimii. Taka sytuacja może wpłynąć również na problemy z samooceną, i trudności emocjonalne, gdyż psychika młodych ludzi nie jest jeszcze tak silna i odporna na wpływy społeczne. Media bardzo często prezentują wzorce, którym nie mogą sprostać dorastające osoby i przez to czują się gorsze, mało atrakcyjne i niepasujące do kreowanego świata.

Wiele oczekiwań wobec młodego człowieka stawiają sami rówieśnicy. Wymagają, aby jako członek grupy przejmował jej filozofię, sposób ubierania, sposób zachowania. Nastolatek nie powinien odróżniać się od innych i postępować niezgodnie z aktualnymi trendami, zasadami funkcjonowania w środowisku rówieśniczym. Wszelkie przejawy odstępstwa są karane wyśmianiem, wytykaniem palcami, a nawet odrzuceniem i izolacją od reszty grupy. Nastolatkowi bardzo trudno być sobą, realizować swoje potrzeby i kierować się własnymi ideami, zasadami, gdyż może narazić się na nietolerancję swoich rówieśników¹⁴⁶. Grupa rówieśnicza jest niezwykle ważna dla adolescenta i stara się on postępować według panujących w niej norm i oczekiwań, aby nie odróżniać się od innych. Młody człowiek pragnie uznania społecznego i akceptacji¹⁴⁷. Są to w tym okresie życia bardzo ważne potrzeby, do których zaspokojenia dąży z całych sił. Jednym z wielu rodzajów grup są subkultury. One wyznaczają sztywne granice w zakresie zachowania, ubioru, określonych norm¹⁴⁸. Nastolatkowie często przejawiają chęć należenia do jakiejś subkultury, gdyż pomagają mu one określić własną tożsamość i zaspokajają poczucie przynależności i akceptacji. Dla młodego człowieka na tym etapie rozwoju ważna jest identyfikacja z grupą rówieśniczą, która pomaga mu w kształtowaniu własnej samooceny i poczucia wartości.

Szkoła również stawia przed młodzieżą wiele oczekiwań. Zdarza się, że narzuca ona określony typ zobowiązań, który czasami bezrefleksyjnie przyjmują i przez ich pryzmat interpretują wiele sytuacji¹⁴⁹. Szkoła stawia przed młodymi ludźmi dużo zadań i wymagań, a to nie koreluje się z wynikającym z tej fazy rozwoju braku motywacji do nauki. Nauczyciele oczekują od uczniów jak najlepszych wyników w nauce, uzyskania dobrych ocen, brania czynnego udziału w życiu szkoły i wszechstronnego rozwijania siebie. Ta wielość zadań czasami bywa nie do osiągnięcia przez nastolatka, a to wywołuje w nim wiele napięć, prowadzących do późniejszych zaburzeń nerwicowych¹⁵⁰. Szkoła dla młodych ludzi jawi się niejednokrotnie jako źródło stawianych im ciągłych wymagań, co często powoduje zniechęcenie i brak motywacji do nauki. Nastolatkowie w tym okresie dążą do rozwijania swoich kontaktów towarzyskich i życia prywatnego, a zintensyfikowana nauka szkolna i coraz liczniejsze obowiązki utrudniają im realizację tych potrzeb i powodują uczucie przemęczenia i przytłoczenia.

146 M. Bardziejewska, *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 360.

147 B. Ziolkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 386.

148 R. Arseniuk, *Dorastanie – kryzys i powtórna szansa na rozwój*, Warszawa 2012, s. 9.

149 M. Bardziejewska, *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 375.

150 K. Roczek, *Portret współczesnego nastolatka...*, dz. cyt., s. 36.

Informacja zwrotna uzyskana od społeczeństwa wyzwala w nastolatku motywację do zmiany swojego postępowania albo odwrotnie utwierdza go w dalszej realizacji. To społeczeństwo i jego oczekiwania względem młodych ludzi mają największy wpływ na ich dalsze poczynania. Istnieją pewne wzorce, które stawia się młodym ludziom, na podstawie których powinni postępować, stawiać sobie cele i realizować działania. Wpływa to na tworzenie się rywalizacji między nastolatkami, co wyzwala w nich agresję, czują się pod ciągłą presją oczekiwań i czasu. We współczesnym świecie dochodzi też do częstych porównań pomiędzy młodymi osobami. Często porównuje się je do osób, które osiągnęły najlepsze wyniki. To wszystko działa destabilizująco na samoocenę nastolatka. Wymaga się zdobycia umiejętności w pełnieniu przyszłych ról społecznych – ojca, matki, pracownika, męża. W społeczeństwie oczekuje się, że młody człowiek u progu dojrzałości będzie potrafił założyć rodzinę, podjąć pracę, zakończyć edukację i opuścić dom. Najbliższa społeczność, kultura, bliscy dorośli proponują dużo możliwości, zadań, celów, które mają zachęcić do określenia się i zaangażowania, np. rozwijanie talentów, praca na rzecz innych, harcerstwo, pogłębianie wiary itd. Ta wielość propozycji nie jest dla młodej osoby ułatwieniem¹⁵¹. Bardzo często nauczyciele lub rodzice stawiają takie wymagania, które przekraczają aktualne możliwości młodej osoby. To wszystko budzi w nastolatku poczucie lęku i bezradność. W przypadku gdy nastolatek nie znajdzie osoby, od której mógłby otrzymać pomoc i wsparcie może uciekać się do patologicznych sposobów radzenia sobie z napięciem¹⁵².

Przed dorastającym człowiekiem stawiane jest więc wiele oczekiwań i wymagań. W dalszym ciągu rodzice, pod których opieką są nastolatkwie chcą aby zachowywali się oni w określony sposób, wypełniali postawione przed nimi zadania i żyli zgodnie z normami prezentowanymi w rodzinie. Z drugiej strony media i środowisko rówieśnicze oczekują, że adolescent będzie postępował według wytyczonych trendów, preferowanych zasad, które niejednokrotnie nie pokrywają się z tym co nakazują rodzice. Jest to również czas, gdzie szkoła nakłada na nastolatka wiele oczekiwań, wśród których jest uzyskiwanie dobrych wyników w nauce i osiąganie innych sukcesów. Młody człowiek czuje więc ogromną presję i lęk przed tym, że nie będzie w stanie sprostać tym wymaganiom i stawianym przed nim nowym zadaniom. Należy pamiętać, że to wszystko przebiega w trudnym okresie, w którym dochodzi do licznych zmian w zakresie funkcjonowania biologicznego i psychicznego. Społeczeństwo oczekuje również od nastolatka nabycia umiejętności w pełnieniu przez niego w niedługim czasie różnych ról – żony, męża, matki, ojca czy pracownika. Dlatego tak ważne jest wsparcie otrzymywane od osób dorosłych i podejmowanie przez nich racjonalnych i dostosowanych do możliwości i potrzeb młodej osoby działań.

151 Zob. K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Seria I, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 47.

152 Zob. K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Seria I, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 29.

Trudności emocjonalne młodzieży

Psychologowie amerykańscy wskazują na takie trudności emocjonalne charakterystyczne dla okresu adolescencji, jak: niestałość uczuć (kochliwość, depresje, skłonność do irytacji, pobudliwość), brak wiary w siebie, poczucie niższości, poczucie zagrożenia, wątpliwości (związane z wyborem zawodu, dotyczące kontynuowania nauki lub jej przerywania, religijne, związane z powodzeniem w przyszłej pracy, dotyczące zawarcia lub nie zawarcia związku małżeńskiego), niepełne uświadomienie seksualne (samogwałt, częste miłości, obawa przed homoseksualizmem), strach, obawy¹⁵³.

Dużym problemem są trudności z samooceną wśród nastolatków. Ulega ona znacznym wahaniom. W zależności od okoliczności i nastroju adolescenci oceniają siebie cały czas inaczej. Bardzo często doświadczają sprzeczności, z których nie potrafią wybrnąć. Dokonują oceny siebie w kontekście grupy rówieśniczej i nierzadko popadają oni w skrajność w taki sposób, że albo przeceniają albo nie doceniają siebie¹⁵⁴.

Nastolatkom doświadczają wielu stresów, a wśród nich szczególnie często pojawiają się stresy szkolne. „Stres jest zespołem procesów w systemie nerwowym i całym organizmie, które są reakcją na działanie bodźców lub różnego rodzaju sytuacji trudnych, niezwykle, przykrych, bolesnych, zagrażających. Te wyzwajające stres czynniki nazywane są stresorami, w odróżnieniu od stresu, oznaczającego reakcję organizmu. Wyróżnia się stres fizjologiczny (ustrojowy) i stres psychiczny (psychologiczny), przy czym są one wzajemnie powiązane.”¹⁵⁵ U nastolatków stres psychiczny wywołuje zazwyczaj stres fizjologiczny. Pod wpływem stresorów, którymi mogą być trudne sytuacje szkolne, wzrasta aktywizacja ośrodkowego układu nerwowego przez co rośnie czujność lub podniecenie. Pojawia się szybsze reagowanie, odbiór oraz przetwarzanie otrzymanych informacji w układzie nerwowym. Występują wtedy równolegle procesy emocjonalne, często o dużym nasileniu¹⁵⁶.

Jednym z coraz częściej występujących wśród młodzieży problemów jest zjawisko depresji młodzieńczej. Może ona występować pod postacią masek depresyjnych: fobii szkolnej (niewywiązywanie się z obowiązków, zaburzenia koncentracji, niechęć do nauki), maski somatycznej (ból brzucha, ból głowy, zaburzenia snu, zaburzenia łaknienia, męczliwość, moczenie nocne), niechęci do aktywności (ucieczka w świat fantazji, izolacja od otoczenia, niskie poczucie własnej wartości, obojętność, bezradność) i zachowaniach prowokacyjnych (ucieczki z domu, bunt, narkomania, alkoholizm, samooagresja, agresja, wagary)¹⁵⁷. Zaburzenia zachowania często są wynikiem powiązania agresji z depresją. Zamiast uczuć smutku i przygnębienia stwierdza się opór, bunt, niebezpieczne zachowania i agresję fizyczną¹⁵⁸. Obok tych niejawnych postaci depresja wieku młodzieńczego może występować jawnie jako

153 Zob. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979, s. 720.

154 Tamże, s. 769.

155 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 133.

156 Tamże, s. 134-138.

157 Zsyańska, 1997 za: A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 267.

158 K. Roczek, *Portret współczesnego nastolatka...*, dz. cyt., s. 35.

nastrój depresyjny (symptom), zespół depresyjno-lękowy (syndrom) lub zaburzenie depresyjne¹⁵⁹. Nastroje depresyjne uwidaczniają się w zamiłowaniu koloru czarnego, a także preferowaniu smutnych piosenek. Bardzo często nastolatki negują sens życia, skarżą się oni na zastany świat stworzony przez dorosłych, a także stwierdzają, że ich życie nie jest istotne dla innych. Może to prowadzić do prób samobójczych¹⁶⁰. U młodych ludzi we wczesnym dorastaniu stany depresyjne występują obok obniżonego nastroju i dużej liczby negatywnych emocji. Pojawienie się depresji w okresie adolescencji może wpływać na dalsze życie nastolatków, na przykład na problemy zdrowotne, charakter stosunków interpersonalnych czy brak satysfakcji z pożycia małżeńskiego¹⁶¹. Depresja u dorastającego człowieka jest odzwierciedleniem kryzysu jaki przeżywa w zetknięciu poczucia własnej wartości, swoich możliwości z otaczającą rzeczywistością. Kumulujące się poczucie tłumionej złości, smutku, gorszości mogą doprowadzić nastolatka do stanu obniżonego nastroju¹⁶².

Depresja zaliczana jest do zaburzeń nastroju lub inaczej afektywnych. Zaburzenia nastroju oprócz zaburzeń depresyjnych wyróżniają jeszcze manię oraz zaburzenia dwubiegunowe (maniakalno-depresyjne)¹⁶³. W depresji osoba odczuwa tylko i wyłącznie symptomy depresyjne np. smutek, beznadziejność, bierność. W manii doświadcza skrajnego podwyższenia nastroju tj. rozdrażnienia, gadatliwości, gonitwy myśli natomiast w zaburzeniach dwubiegunowych przeżywa stany depresyjne jak i manii¹⁶⁴. Depresja to „stan psychologiczny zespołu objawów i zaburzeń psychicznych, których głównym symptomem jest obniżenie podstawowego nastroju.”¹⁶⁵

Według literatury rodzaje depresji istnieją w zależności od jej nasilenia, przyczyn, a także momentu zachorowania. Depresja dwubiegunowa w dużej mierze „ma podłoże genetyczne, podczas czynniki psychologiczne i środowiskowe są kluczowe w większości przypadków depresji jednobiegunowej, u dorosłych i prawie wszystkich adolescentów występuje depresja jednobiegunowa.”¹⁶⁶ Zaburzenia afektywne rozpoznaje się na podstawie kryteriów, które stosowane są do zdiagnozowania depresji u osób dorosłych. Zaburzenia depresyjne mogą mieć postać „pojedynczego epizodu, dużej depresji, nawracającej dużej depresji lub dystymii.”¹⁶⁷ Epizod depresyjny trwa co najmniej dwa tygodnie, zaburzenia depresyjne nawracające wiążą się z pojawieniem kolejnego epizodu depresyjnego po co najmniej dwóch miesiącach natomiast dystymia jest to już przewlekła, trwająca przyjemniej rok depresja o sła-

159 Greszta, 2006 za: Por. A. Oleszkiewicz, A. Senejko, Dorastanie, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 267.

160 K. Roczek, *Portret współczesnego nastolatka...*, dz. cyt., s. 35.

161 A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 267.

162 R. Arseniuk, *Dorastanie...*, dz. cyt., s. 7.

163 M. Seligman, E. Walker, D. Rosenhan, *Psychopatologia*, tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Poznań 2003, s. 270.

164 Tamże.

165 E. Greszta, *Depresja wieku dorastania. Zachowania rodziców jako czynnik ochrony lub czynnik ryzyka depresji u dorastających dzieci*, Warszawa 2006, s. 15.

166 Tamże, s. 17.

167 S. Walerych, *Depresja u dzieci i młodzieży. Poradnik dla rodziców*, Warszawa 2017, s. 5.

bym nasileniu. Bez wątpienia depresja powoduje ciężkie stany kliniczne. Główne objawy depresji to:

- „objawy emocjonalne;
- objawy poznawcze;
- objawy somatyczne/fizjologiczne;
- objawy behawioralne.”¹⁶⁸

Wśród objawów emocjonalnych pojawiających się w zaburzeniach depresyjnych są to smutek, przygnębienie, złość, lęk, poczucie winy, zaś objawy poznawcze związane są ze zmianami w myśleniu, a więc np. pesymizm, niska samoocena, problemy z koncentracją uwagi, pamięcią, uczeniem się nowych rzeczy, często też towarzyszą myśli związane ze śmiercią. Bezsenność lub nadmierna senność, uczucie zmęczenia, bóle głowy, brzucha, duszności, ból w klatce piersiowej, bóle pleców to główne objawy somatyczne depresji, natomiast wyróżniając objawy behawioralne zwraca się uwagę na takie objawy jak unikanie kontaktu z innymi, trudności z mobilizacją do działania, rezygnacja z zainteresowań¹⁶⁹. Okres adolescencji związany jest z wieloma zadaniami które stawiane są przed nastolatkiem. Zmiany hormonalne, stres szkolny, presja ze strony rówieśników, określenie własnej tożsamości seksualnej i wiele innych czynników sprawia, iż zaburzenia depresyjne występują znacznie częściej niż u dzieci czy też dorosłych. Z uwagi na ten fakt, wyróżniono rodzaje depresji młodzieży:

- „depresja czysta;
- depresja z rezygnacją;
- depresja z niepokojem;
- depresja hipochondryczna.”¹⁷⁰

Depresja tzw. „czysta” związana jest z obniżeniem nastroju oraz lękiem, zwłaszcza lękiem przed przyszłością, zaś depresja z rezygnacją z poczuciem bezsensowności życia, trudnościami w nauce oraz próbami samobójczymi. Dla depresji z niepokojem charakterystyczne są wahania nastroju, autodestrukcyjne zachowania oraz niepokój, zaś dla depresji hipochondrycznej somatyczne objawy, koncentracja na własnym ciele i obawa o własne zdrowie. Depresja młodzieńcza znacząco zwiększa ryzyko podjęcia prób samobójczych, szczególnie w grupie wiekowej 15-19 lat¹⁷¹.

Wiele badań udowadnia, iż depresja wśród osób w okresie dojrzewania występuje bardzo często. Z roku na rok statystyki to potwierdzają, już ok. jednej czwartej nastolatków doświadcza jej przed ukończeniem dziewiętnastego roku życia¹⁷², wynika to z nasilonych zmian, z którymi młode osoby nie potrafią sobie poradzić zanim w pełni dorosną. Według badań Centrum Badań Opinii Społecznej z 2019 roku coraz więcej młodych ludzi ma depresję i myśli samobójcze. W 2019 roku CBOS przeprowadziło badania dotyczące samopoczucia Polaków, na potrzeby pracy uwzględnione i pokreślone zostaną wyniki dotyczące zaburzeń depresyjnych.

¹⁶⁸ Tamże, s. 11.

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ Tamże, s.16.

¹⁷¹ Tamże.

¹⁷² M. Parkinson, S. Reynolds, *Depresja u nastolatka. Poradnik dla rodziców*, tłum. G. Chamielec, Poznań 2018, s.7.

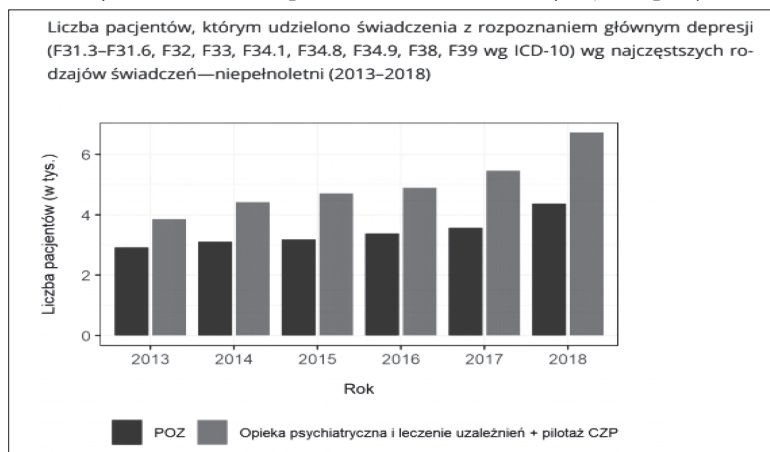
Tabela 1. Wyniki badań CBOS dotyczące zaburzeń depresyjnych (dane za 2019 r.)

Deklaracje częstego lub bardzo częstego doznawania:	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	odsetki osób w wieku 18–24 lata											
– depresji, bycia nieszczęśliwym	15	13	11	11	12	7	10	13	16	24	14	26
– myśli samobójczych	3	0	3	0	1	2	0	2	0	1	2	5

Źródło: CBOS- Centrum Badań Opinii Społecznej

Wśród nastolatków, czyli osób w wieku 18-24 lata „duży odsetek zadeklarował częste poczucie bycia nieszczęśliwym, odczuwanie depresji (26% wobec 14% wśród ogółu badanych), a także myśli samobójcze (5% wobec 1%), (...), zarejestrowany ostatnio odsetek najmłodszych respondentów mających myśli samobójcze jest najwyższy, odkąd o to pytamy, czyli od roku 2008 roku.”¹⁷³ Skala odczuwanej depresji i bycia nieszczęśliwym jest rekordowa biorąc pod uwagę ten okres. Jak powszechnie wiadomo najpoważniejszym skutkiem depresji jest próba samobójcza i samobójstwo. Problem ten dotyczy głównie młodych osób, szacuje się, że liczba prób samobójczych wśród nastolatków (13-18 lat) to „746 prób samobójczych w 2018 roku i 905 rok później, zaś samobójstw w 2018 roku 92, w 2019 życie odebrało sobie 94 nastolatków.”¹⁷⁴ Według raportu Narodowego Funduszu Zdrowia z 2018 roku, odnośnie depresji to aż 91% pacjentów otrzymała pomoc z powodu depresji.

Wykres 1. Dane z raportu NFZ za 2018 r. dotyczące depresji



Źródło: NFZ o zdrowiu- Depresja

Najczęściej udzielano pacjentom świadczeń w formie opieki psychiatrycznej i leczenie uzależnień oraz „POZ”, czyli podstawowa opieka zdrowotna. W 2018 r. „osoby poniżej 18 r.ż stanowiły 2,1% pacjentów, więcej pacjentów korzystało z opieki psy-

173 M. Feliksiak, CBOS- *Samopoczucie Polaków w 2019. Komunikat z badań*, Warszawa 2020, s. 8-9.

174 K. Nowakowska, *To nie jest kraj dla słabych ludzi. Drastyczny wzrost prób samobójczych wśród seniorów i dzieci* „Gazeta prawna” 2020, nr 3, s. 4.

chiatrycznej i leczenia uzależnień niż z POZ.¹⁷⁵ Z upływem lat liczba pacjentów korzystająca z tych świadczeń wzrosła. A dokładniej liczba młodzieży w POZ „wzrosła z 2,9 tys. w 2013 r. do 4,4 tys. w 2018 r. (wzrost o 51,7%), w opiece psychiatrycznej, i leczeniu uzależnień liczba pacjentów wzrosła z 3,9 tys. w 2013 r. do 6,7 tys. w 2018 r. (wzrosło 71,8%)”¹⁷⁶. Co ciekawe, według badań przeprowadzonych w 2017 roku przez WHO dotyczących zaburzeń depresyjnych i lękowych w UE, Polska zajęła 21 miejsce.

Uwarunkowania biologiczne wybranych trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym

Rozwój człowieka zależy od wielu czynników. Dokonując ogólnego podziału można wyróżnić czynniki o charakterze biologicznym i środowiskowym. W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele uwarunkowań, które powodują powstawanie wszelkich trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym. *Słownik języka polskiego* podaje następującą definicję pojęcia uwarunkowanie, jest „to okoliczność mająca wpływ na coś”¹⁷⁷, a więc można stwierdzić, iż uwarunkowania to czynniki, które wpływają pozytywnie bądź też negatywnie na rozwój człowieka.

Za najważniejsze czynniki organiczne (biologiczne) uznaje się wrodzone właściwości organizmu oraz ośrodkowego układu nerwowego, które przekazywane są genetycznie¹⁷⁸, są to uwarunkowania tkwiące w samej osobie. Biologiczne uwarunkowania dotyczą płaszczyzny biologicznej, w której ujawniają się zmiany prowadzące do dojrzałości płciowej. Ludzki umysł jest „maszyną do wyszukiwania oraz rozwiązywania problemów, lokalizuje trudność i stara się je rozwiązać, zarówno w świecie zewnętrznym jak i wewnątrz umysłu i ciała.”¹⁷⁹

Jednym z czynników, który wpływa na pojawienie się trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym jest temperament. Jan Strelau i Bogdan Zawadzki proponują następującą definicję temperamentu: „odnosi się do względnie stałych cech osobowości, występujących u człowieka od wczesnego dzieciństwa i mających swoje odpowiedniki w świecie zwierząt. Będąc pierwotnie zdeterminowany przez wrodzone mechanizmy neurobiochemiczne, temperament podlega powolnym zmianom spowodowanym procesem dojrzewania oraz indywidualnie specyficznym oddziaływaniom między genotypem a środowiskiem.”¹⁸⁰ Istnieje kilka typowych cech dla temperamentu. Po pierwsze jest on składową częścią struktury osobowości, którą rozumie się jako zespół cech. Po drugie charakteryzuje go względna stałość na przestrzeni całego życia. Po trzecie jego podłoże jest biologiczne, a wszelkie różnice indywidualne w zakresie cech temperamentu częściowo genetycznie się determinują. Po czwarte cechy temperamentu

175 https://zdrowedane.nfz.gov.pl/pluginfile.php/266/mod_resource/content/1/nfz_o_zdrowiu_depresja, [dostęp: 14.08.2020].

176 Tamże.

177 L. Drabik, E. Sobol, *Słownik języka polskiego* PWN, Warszawa 2007, s. 714.

178 Zob. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s.107.

179 L. Hayes, A. Bailey, J. Ciarrochi, *W pułapce myśli- dla nastolatków. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, strachem i lękiem*, tłum. A. Cioch, Sopot 2019, s. 70.

180 J. Strelau, B. Zawadzki, *Psychologia różnic indywidualnych*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Strelau J., Doliński D., Gdańsk 2008, s. 780.

są charakterystykami psychologicznymi, których obecność trwa już od niemowlęstwa i pojawiają się również w świecie zwierząt.¹⁸¹

Pierwsza typologia temperamentu ma swoje korzenie w starożytności. Jej autorami są Hipokrates i Galen. Hipokrates wyróżnił cztery soki w organizmie: flegmę, krew, żółć żółtą i żółć czarną. Stanowią one naturę ciała, a od ich proporcji w organizmie zależy stan zdrowia człowieka. Galen na podstawie myśli Hipokratesa o znaczeniu soków w organizmie stworzył typologię temperamentu. Wyróżnił on dziewięć temperamentów, ale cztery z nich zależą od przewagi któregoś z soków. Są to następujące temperamenty: sangwinik (sangius, czyli krew), flegmatyk (phlegma, czyli flegma lub śluz), melancholik (melas cole, czyli czarna żółć), choleryk (cole, czyli żółć). Ta typologia nazywana typologią Hipokratesa-Galena przetrwała do czasów dzisiejszych.¹⁸² Iwan Pietrowicz Pawłow wydzielił natomiast typy układu nerwowego, które odpowiadają czterem typom temperamentu. Typ układu nerwowego jest charakterystycznym dla poszczególnych osób zespołem właściwości podstawowych układu nerwowego, czyli siły, równowagi oraz ruchliwości procesu hamowania i pobudzania. W jego typologii wyróżniono typy silne i słabe. Typ silny dzieli się na zrównoważony i niezrównoważony, a typ silny zrównoważony podlega dalszemu podziałowi na ruchliwy i powolny. Autor porównał stworzone przez siebie typy układu nerwowego z dokonaną przez Hipokratesa i Galena typologią co pozwala dokonać następujących charakterystyk:

Sangwinik to typ silny, zrównoważony i ruchliwy. Układ nerwowy sangwinika ma dużą siłę procesów nerwowych, równowagę oraz ruchliwość. Człowiek o tym typie temperamentu jest szybki i łatwo dopasowuje się do zmieniających się warunków życia. To osoba odporna na niesprzyjające i trudne warunki.

Flegmatyk to typ silny, zrównoważony i powolny. Układ nerwowy flegmatyka odznacza się dużą siłą procesów nerwowych i równowagą oraz małą ruchliwością. Jest to człowiek, który reaguje powoli i spokojnie oraz wykazuje się niechęcią do zmian otoczenia. Charakteryzuje się odpornością na długotrwałe i silne bodźce.

Choleryk to typ silny, niezrównoważony, wykazujący się przewagą pobudzenia. Układ nerwowy choleryka cechuje duża siła oraz przewaga procesu pobudzania nad hamowaniem. Osoba o tym typie temperamentu ma ogromną energię życiową, ale wykazuje się brakiem opanowania, wybuchowością i gwałtownością.

Melancholik to typ słaby. Układ nerwowy melancholika odznacza się słabością procesu pobudzania i hamowania oraz małą odpornością na oddziaływanie silnych bodźców i tych dodatnich i hamulcowych. Osoby o tym typie temperamentu to często osoby zahamowane, bierno. Są to ludzie wykazujący się małą odpornością na oddziaływanie silnych bodźców hamulcowych i dodatnich. Działanie silnych bodźców u osoby o tym typie temperamentu może być źródłem wystąpienia różnych zaburzeń w zachowaniu.¹⁸³

Posiadanie danego typu temperamentu wpływa niewątpliwie na życie danej osoby. Temperament ujawnia się w czynnościach ludzkich bez względu na ich treść i uk-

181 Tamże, s. 780.

182 Tamże, s. 776-777.

183 J. Strelau, *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, Warszawa 1978, s. 48-49.

ierunkowanie. Determinuje on różnego rodzaju czynnościach, także reakcje emocjonalne i czynności intelektualne. Wyznacza bądź determinuje reakcje i czynności ludzi w dwóch ważnych wymiarach: charakterystyce czasowej zadania i poziomie energetycznym przez co jest on jednym z mechanizmów, które regulują czynności. To pewnego rodzaju trwała właściwość, czyli dyspozycja, dzięki której psychometryczne lub psychiczne zjawiska powstają trudniej lub łatwiej, szybciej lub wolniej itp.¹⁸⁴ Nie ma „dobrych” ani „złych” typów temperamentów ze względu na wartość moralną danej osoby, ale temperament można ocenić pod względem zdolności przystosowawczych danej osoby do otoczenia. Charakterystyka typów temperamentu dokonana przez I. P. Pawłowa wskazuje, że lepsze zdolności przystosowawcze do otoczenia ma typ sangwinika i flegmatyka. Mniej przystosowany do zmiennych warunków życia jest choleryk ze względu na brak równowagi pomiędzy procesami pobudzania oraz hamowania. Za najmniej przystosowany do otoczenia uznaje się typ melancholika z powodu małej wydolności układu nerwowego¹⁸⁵.

Istnieje również związek pomiędzy typem temperamentu, a odpornością organizmu na stres i sposobem reagowania na sytuacje trudne. Osoby o silnym układzie nerwowym lepiej radzą sobie w trudnych warunkach i sytuacjach, które zakłócają równowagę pomiędzy środowiskiem a organizmem niż osoby posiadające słaby układ nerwowy¹⁸⁶. Duża siła, równowaga procesów nerwowych i ruchliwość wpływają korzystnie na utrzymanie równowagi danej osoby ze środowiskiem, takie cechy jak słabość, brak równowagi pomiędzy procesami nerwowymi i bezwładność utrudniają utrzymywanie takiej równowagi¹⁸⁷.

Innym czynnikiem biologicznym warunkującym trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym mogą być predyspozycje genetyczne. Koncepcja na temat dziedziczności zaburzeń psychicznych jest bardzo stara. Geny są odpowiedzialne za kontrolę niezliczonej liczby cech w ludzkim organizmie, np. kolor włosów. Zadawano sobie pytanie czy geny mogą przenosić również kod, który odpowiada za zaburzenia psychiczne. Według obserwacji klinicystów niektóre z zaburzeń psychicznych posiadają charakter rodzinny. Niektórzy badacze zauważyli, że u bliźniąt mających identyczne wyposażenie genetyczne, czyli bliźniąt monozygotycznych, występują takie same zaburzenia znacznie częściej niż u bliźniąt mających połowę takich samych genów, czyli bliźniąt dwujajowych¹⁸⁸. Przeprowadzane liczne badania na temat roli czynników genetycznych przy tworzeniu się zaburzeń lękowych ukazują, że istnieje występowanie znaczącej, lecz umiarkowanej silnej dziedziczności. Ukazano, iż zespół paniki, który jest jednym z zaburzeń lękowych pojawia się u blisko jednej czwartej bliźszych krewnych osoby cierpiącej na to zaburzenie. Podobnie jest z prostymi fobiami, które również występują rodzinnie. Jednak wkład czynników genetycznych w pojawienie się zespołu uogólnionego lęku jest niewielki. Nie każde

184 Tamże, s. 63.

185 J. Strelau, *Temperament i typ układu nerwowego*, Warszawa 1974, s. 113-116.

186 J. Strelau, *Rola temperamentu...*, dz. cyt., s. 187-188.

187 J. Strelau, *Temperament i typ...*, dz. cyt., s. 123.

188 P. C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004, s. 21.

zaburzenie lękowe jest więc podobne ze względu na działanie czynników genetycznych¹⁸⁹. Istnieją również liczne dowody na to genetyczne uwarunkowania depresji. Wyniki różnych badań dotyczące dziedziczenia, w których badano bliźnięta oraz dzieci adoptowane, analizowano historie rodzinne potwierdziły wniosek, że istnieje bardzo ważny komponent genetyczny klinicznej depresji. Należy jednak pamiętać, że czynniki środowiskowe mają również niebagatelne znaczenie¹⁹⁰.

Wyniki badań własnych przeprowadzonych w mieście Chełm

Badaniami objęłam studwudziestotrzuosobową grupę młodzieży szkolnej w wieku 15-20 lat oraz grupę pięćdziesięciu dwóch nauczycieli szkół ponadpodstawowych, którzy zamieszkują województwo lubelskie. Grupa młodzieży liczy 37 chłopców i 86 dziewcząt. Badani uczniowie uczęszczają do różnych typów szkół ponadpodstawowych. W badanej studwudziestotrzuosobowej grupie młodzieży szkolnej wyodrębniono 24 osoby przejawiające trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, a pozostałe osoby w liczbie 99 takich trudności nie wykazały.

Podejmując badania w pierwszej kolejności próbowałam ustalić jakie czynniki biologiczne mogą predysponować do przejawiania trudności w emocjonalno-społecznym funkcjonowaniu młodzieży szkolnej. Na początku zapytałam uczniów o ich typ temperamentu, który jest czynnikiem konstytucyjnym determinowanym genetycznie. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż w grupie uczniów bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym dominuje choleryczny typ temperamentu, na który wskazało 38,38% badanych. Kolejnym typem, na który wskazało 35,35% uczniów jest typ sangwinika, natomiast typ melancholika prezentuje 17,17%, a flegmatyka 9,09%. Wśród uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym przeważa typ melancholika, gdyż 50% wskazało właśnie na ten typ temperamentu. Kolejnym typem pod względem częstości wyboru jest choleryk, który prezentuje 25% uczniów z trudnościami. Na typ sangwinika i flegmatyka wskazało po 12,5% badanych. Znaczenie różni się odpowiedzi grupy uczniów nieprzejawiających trudności od tych udzielonych przez grupę uczniów z trudnościami emocjonalno-społecznymi. Uczniowie bez trudności prezentują głównie typ choleryka i sangwinika, a niewielka część tej grupy to melancholicy i flegmatycy. Z kolei wśród uczniów wykazujących trudności najczęściej wskazało na posiadanie typu melancholika, a na drugim miejscu pod względem częstości na typ choleryka. Niewielka część uczniów z trudnościami wskazała na typ temperamentu sangwinika i flegmatyka. Za najsłabszy typ temperamentu uważa się typ melancholika, który dominuje wśród uczniów przejawiających trudności emocjonalno-społeczne. Za najsilniejszy typ uznaje się typ sangwinika, na który wskazała znaczna część uczniów bez trudności, natomiast uczniowie z trudnościami wybierali go najrzadziej obok typu flegmatyka.

Pytanie o typ temperamentu dominujący wśród młodzieży przejawiającej trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym zadano również nauczycielom. Ich odpowiedzi prezentuje poniższa tabela.

189 Tamże, s. 108.

190 Tamże, s. 118.

Tabela 2. Wskazania nauczycieli na dominujący typ temperamentu u uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym

Kategorie odpowiedzi	Nauczyciele
choleryk	38,46%
sangwinik	13,46%
melancholik	40,38%
flegmatyk	7,69%

Źródło: badania własne

Nauczyciele uważają, iż dominującym typem temperamentu wśród młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym jest melancholik, gdyż wskazało na niego 40,38% nauczycieli oraz choleryk, który wybrało 38,46% nauczycieli. Według 13,46% nauczycieli uczniowie prezentują w dominujący sposób typ sangwinika, a według 7,69% nauczycieli typ flegmatyka. Nauczyciele uważają, że wśród młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym dominuje typ melancholika i choleryka, czyli ich odpowiedzi są przybliżone do odpowiedzi uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

Analiza odpowiedzi wskazuje, że znaczna część młodzieży z trudnościami posiada najsłabszy typ temperamentu, który może kształtować predyspozycje do pojawienia się u nich problemów natury emocjonalno-społecznej, czyli typ melancholika, natomiast grupa nieprzejawiająca trudności prezentuje ten typ w niewielkim stopniu. Wyniki uzyskane w dwóch grupach pozwalają stwierdzić, że typ temperamentu może być czynnikiem sprzyjającym pojawieniu się trudności emocjonalno-społecznych u młodych ludzi. Wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli potwierdzają niejako, że młodzież z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym to przedstawiciele dwóch najsłabszych typów temperamentów, czyli typu melancholika i choleryka.

W drugiej kolejności ustalając czynniki biologiczne predysponujące do trudności emocjonalno-społecznych wśród młodzieży szkolnej zapytałam uczniów o to czy cierpią na choroby przewlekłe. Uzyskane wyniki z podziałem na odpowiedzi młodzieży bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i z takimi trudnościami przedstawiono w poniższej tabeli.

Wśród uczniów nieposiadających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym 87,88% nie ujawnia żadnych chorób przewlekłych, a 12,12% przyznało się, że cierpi na jakąś chorobę przewlekłą. W grupie młodzieży z trudnościami emocjonalno-społecznymi 91,67% uczniów nie choruje, a 8,33% wskazało na występowanie u siebie choroby przewlekłej. Można stwierdzić, że na choroby przewlekłe cierpi podobna część uczniów w obydwu grupach. Zarówno w grupie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, jak i w grupie bez trudności uczniowie doświadczający różnych chorób stanowią niewielki udział procentowy badanych. Wyniki badań wśród uczniów nie wskazują więc jednoznacznie na to, że zaistnienie choroby przewlekłej jest czynnikiem determinującym pojawienie się u nich trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

Według 71,15% nauczycieli u uczniów cierpiących na choroby przewlekłe pojawiają się trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym natomiast 28,85%

nauczycieli odpowiedziało przecząco na pytanie. W opinii nauczycieli pracujących z młodzieżą szkolną istnieje związek pomiędzy występowaniem chorób przewlekłych u uczniów a trudnościami w ich funkcjonowaniu emocjonalno-społecznymi. Znaczna część nauczycieli uważa, że uczniowie którzy cierpią na choroby przewlekłe przejawiają trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Odpowiedzi nauczycieli wskazują, iż istnienie chorób przewlekłych jest czynnikiem, który może wpływać na pojawienie się trudności, gdyż wskazało na to 71,15% badanych.

Rozbieżność odpowiedzi uzyskanych od uczniów i nauczycieli nie pozwala na jednoznaczne określenie występowania bądź nie związku między wskazanymi zmiennymi. Pokazuje jednak tendencje nauczycieli do wyraźnego wiązania chorób przewlekłych u uczniów z ich potencjalnymi trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

Ustalając czynniki biologiczne, które predysponują do trudności emocjonalno-społecznych, zapytałam uczniów również o to, czy w ich rodzinach występują zaburzenia emocjonalne takie jak: depresja, zaburzenia lękowe, fobie itp. Odpowiedzi badanych zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 3. Występowanie zaburzeń emocjonalnych (depresja, zaburzenia lękowe, fobie) w rodzinach uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i niedoświadczających tego rodzaju utrudnień

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym	Uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym
tak	9,09%	29,17%
nie	67,68%	29,17%
nie wiem	23,23%	41,67%

Źródło: badania własne

W grupie uczniów bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym 9,09% badanych potwierdziło występowanie w swoich rodzinach zaburzeń emocjonalnych, 67,68% odpowiedziało przecząco, a 23,23% uczniów nie wie czy ktoś z ich członków rodziny cierpi na zaburzenia emocjonalne. Wśród uczniów z trudnościami 29,17% badanych stwierdziło, że w ich rodzinach występują zaburzenia emocjonalne, 29,17% osób odpowiedziało przecząco, a 41,67% uczniów nie zna odpowiedzi na to pytanie.

Analiza odpowiedzi uczniów wskazuje, że pomiędzy grupą nieprzejawiającą trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, a grupą uczniów z trudnościami istnieją znaczne różnice w odpowiedziach stwierdzających występowanie zaburzeń emocjonalnych w ich rodzinach. Zaburzenia te częściej występują w rodzinach młodzieży z trudnościami emocjonalno-społecznymi (29,17%), niż u uczniów niewykazujących takich trudności (9,09%). Zdecydowanie więcej uczniów z grupy bez trudności zaprzeczyło istnieniu takich zaburzeń w swoich rodzinach (67,68%), niż uczniów z trudnościami (29,17%). Z analizy odpowiedzi wynika, że występowanie zaburzeń emocjonalnych wśród członków rodziny może być czynnikiem predysponującym do pojawienia się trudności emocjonalno-społecznych u młodzieży.

Większa część nauczycieli potwierdziła, że w rodzinach uczniów wykazujących trudności emocjonalno-społeczne występują zaburzenia emocjonalne, co pozwala również dostrzec związek pomiędzy pojawieniem się trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym u młodzieży, a występowaniem zaburzeń emocjonalnych wśród członków ich rodzin. 55,77% nauczycieli potwierdziło występowanie w rodzinach uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym zaburzeń emocjonalnych takich jak: depresja, zaburzenia lękowe, fobie itp. Odpowiedzi przeczącej udzieliło 13,46% nauczycieli, a 30,77% z nich nie zna odpowiedzi na to pytanie.

Podsumowując, wyniki badań wykazały, że istnieje związek pomiędzy czynnikami biologicznymi, a występowaniem u młodzieży szkolnej trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Posiadanie słabego typu temperamentu jest silnym predykatorem do pojawienia się trudności w obszarze emocjonalno-społecznym. W opinii nauczycieli choroby przewlekłe stanowią kolejny czynnik, który może sprzyjać pojawieniu się trudności w sferze emocji i funkcjonowania społecznego uczniów, jednak odpowiedzi uczniów nie potwierdziły istnienia takiej zależności. Może wskazywać to na stwierdzenie, że choroba przewlekła wpływa na pojawienie się u młodzieży trudności emocjonalno-społecznych, lecz nie jest to czynnik bezpośrednio implikujący i bezwzględnie determinujący pojawienie się tych trudności u wszystkich młodych ludzi. Innym biologicznym uwarunkowaniem występowania trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym wśród młodzieży szkolnej są zaburzenia emocjonalne u członków ich rodzin. Badania wśród młodzieży wskazały, iż częściej takie zaburzenia pojawiają się w rodzinach uczniów wykazujących trudności emocjonalno-społeczne niż w rodzinach uczniów bez trudności. Taką zależność potwierdziły również odpowiedzi nauczycieli, którzy w większości wskazali, że w rodzinach uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym występują zaburzenia emocjonalne.

Podejmując badania chciałam ustalić, czy i jakie niekorzystne warunki środowiska rodzinnego przyczyniają się do trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej. Na początku zapytałam uczniów, jak oceniają swoje relacje z rodzicami. Ich odpowiedzi przedstawia tabela poniżej:

Tabela 4. Relacje z rodzicami w ocenie uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i niedoświadczających tego rodzaju utrudnień

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym	Uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym
bardzo dobrze	32,32%	4,17%
dobrze	47,47%	45,83%
przeciętnie	15,15%	29,17%
źle	5,05%	8,33%
bardzo źle	0,00%	12,5%

Źródło: badania własne

Jak wynika z badań 32,32% uczniów bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym ocenia swoje relacje z rodzicami bardzo dobrze, 47,47% z nich ocenia je dobrze, a 15,15% uważa, że są przeciętne. Źłe relacje z rodzicami ocenia 5,05% uczniów bez trudności natomiast żaden uczeń nie ocenia ich bardzo źle. Wśród uczniów z trudnościami 4,17% ocenia swoje relacje z rodzicami bardzo dobrze, 45,83% dobrze, a przeciętnie 29,17%. Źłe swoje relacje z rodzicami ocenia 8,33% uczniów z trudnościami, a 12,5% uważa że są one bardzo złe. Z analizy odpowiedzi badanych wynika, że istnieją różnice w ocenie relacji z rodzicami pomiędzy grupą uczniów nieprzejawiającą trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, a grupą uczniów z trudnościami. Uczniowie bez trudności oceniają swoje relacje z rodzicami bardzo dobrze (32,32%) lub dobrze (47,47%) częściej niż uczniowie z trudnościami, spośród których tylko 4,17% twierdzi że są one bardzo dobre, a 45,83% ocenia je jako dobre. Większy procent odpowiedzi oceniających relacje jako przeciętne jest wśród uczniów z trudnościami, niż u uczniów bez trudności. Uczniowie z trudnościami również częściej niż uczniowie bez trudności oceniają je źle, a nawet bardzo źle.

Wśród nauczycieli 1,92% ocenia relacje z rodzicami uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym bardzo dobrze, 26,92% ocenia je dobrze, a 51,92% uważa, że są one przeciętne. Źłe te relacje ocenia 17,31%, a bardzo źle 1,92%. Zaprezentowane dane wskazują, że nauczyciele najczęściej uważają, że relacje z rodzicami uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym są przeciętne (51,92%). Znaczna część nauczycieli (26,92%) ocenia je dobrze, a niektórzy z nich (17,31%) twierdzą, że są one złe. Niewielu nauczycieli (po 1,92%) wskazało na bardzo dobre i bardzo złe relacje pomiędzy dziećmi z trudnościami a ich rodzicami.

Uzyskane odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że uczniowie przejawiający trudności emocjonalno-społeczne mają gorsze relacje ze swoimi rodzicami, niż ich rówieśnicy nieposiadający takich trudności. Ocena nauczycieli pozwala również wskazać na osłabienie relacji uczniów z problemami, gdyż pokazuje że są one raczej przeciętne. Posiłkując się wynikami badań można stwierdzić, że słabe relacje uczniów z rodzicami mogą być czynnikiem determinującym trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym wśród młodzieży szkolnej.

W celu ustalenia wpływu niesprzyjających warunków rodzinnych na pojawienie się trudności emocjonalno-społecznych u młodzieży szkolnej zapytałam uczniów o to, jak oceniają swoje relacje z rodzeństwem.

Tabela 5. Relacje z rodzeństwem uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i niedoświadczających tego rodzaju utrudnień

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym	Uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym
bardzo dobrze	28,13%	16,67%
dobrze	52,08%	41,67%
przeciętnie	15,63%	20,83%
źle	4,17%	12,5%
bardzo źle	0,00%	8,33%

Źródło: badania własne

W grupie uczniów bez trudności 28,13% badanych ocenia swoje relacje z rodzeństwem bardzo dobrze, 52,08% dobrze, a 15,63% uważa że są one przeciętne. Na zły poziom relacji wskazało 4,17% uczniów, natomiast żaden badany nie określił ich jako bardzo złe. Wśród uczniów z trudnościami emocjonalno-społecznymi 16,67% oceniło swoje relacje z rodzeństwem bardzo dobrze, 41,67% dobrze, a 20,83% przeciętnie. Źłe swoje relacje z rodzeństwem oceniło 12,5% uczniów, a 8,33% uważa je za bardzo złe. Analiza odpowiedzi uczniów wskazuje, że istnieją różnice w ocenie relacji z rodzeństwem pomiędzy grupą badanych bez trudności emocjonalno-społecznych, a grupą z trudnościami. Młodzież bez trudności częściej, niż młodzież z trudnościami ocenia swoje relacje jako bardzo dobre lub dobre. Wśród pierwszej grupy na te odpowiedzi wskazało odpowiednio 28,13% i 52,08%, a wśród drugiej grupy 16,67% i 41,67%. Natomiast uczniowie z trudnościami gorzej oceniają te relacje od uczniów niewykazujących takich trudności. Ci pierwsi wskazywali częściej na zły (12,5%) albo bardzo zły (8,33%) poziom relacji z rodzeństwem niż uczniowie bez trudności (4,17% i 0,00%). Jako przeciętne swoje relacje z rodzeństwem ocenia podobna część uczniów w dwóch grupach, jednak uczniowie z trudnościami częściej wskazali na tę odpowiedź.

Wśród nauczycieli 1,92% ocenia bardzo dobrze relacje uczniów przejawiających trudności emocjonalno-społeczne ze swoim rodzeństwem, 28,85% ocenia je dobrze, a 57,69% przeciętnie. Na złe relacje wskazało 11,54% nauczycieli, a żaden z nich nie ocenia tych relacji jako bardzo złych. Nauczyciele najczęściej uważają, że relacje z rodzeństwem uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym są przeciętne (57,69%), a znaczna ich część (28,85%) ocenia je dobrze. Niewielu nauczycieli wskazało na złe relacje uczniów z rodzeństwem (11,54%) oraz na bardzo dobry poziom tych relacji (1,92%). Żaden z nich nie uważa, że są one bardzo złe.

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że słaby poziom relacji młodzieży ze swoim rodzeństwem może mieć wpływ na występowanie u nich trudności emocjonalno-społecznych, lecz różnice w odpowiedziach pomiędzy grupami są zbyt małe, aby jednoznacznie stwierdzić czy jest to czynnik determinujący pojawienie się tych trudności.

W następnej kolejności poprosiłam uczniów, aby zaznaczyli które sytuacje spośród wymienionych w ankiecie są obecne w ich domu. Badani mieli możliwość wyboru wielu odpowiedzi spośród podanych. Poniższa tabela przedstawia udział procentowy odpowiedzi udzielonych przez uczniów.

Tabela 6. Wskazania uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i niedoświadczających tego rodzaju utrudnień na sytuacji obecnej w ich domu

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi uczniów bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym N=100%	Odpowiedzi uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym N=100%
przemoc w rodzinie	0,19%	0,00%
wsparcie i zrozumienie ze strony rodziców	10%	5,56%
nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny	0,93%	2,38%
wzajemna pomoc	11,30%	7,94%
przemoc psychiczna lub fizyczna ze strony rodziców	0,37%	1,59%
wspólne spożywanie posiłków	10,37%	5,56%
niedostępność rodziców na przykład z powodu chorób lub nadmiernego zaangażowania w pracę	0,93%	3,97%
zaangażowanie rodziców w życie rodzinne	8,15%	4,76%
faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców	2,59%	6,35%
szacunek pomiędzy członkami rodziny	9,26%	4,76%
brak zrozumienia ze strony rodziców	4,07%	9,52%
zasady i jasne oczekiwania ze strony rodziców	4,63%	3,97%
kłótnie i awantury pomiędzy rodzicami	1,85%	3,97%
częste rozmowy pomiędzy członkami rodziny	6,67%	3,17%
ciągła krytyka i kontrola ze strony rodziców	2,22%	4,76%
poczucie bezpieczeństwa i wzajemna akceptacja i tolerancja	8,33%	3,97%
brak zainteresowania ze strony rodziców	0,93%	3,97%
okazywanie uczuć i bliskości przez rodziców	5,19%	3,97%
utrata jednego lub obojga rodziców na skutek śmierci czy rozwodu	1,3%	3,17%
trudna sytuacja materialna rodziny	0,37%	5,56%
stabilna sytuacja materialna rodziny	10,37%	11,11%

Źródło: badania własne

W grupie uczniów bez trudności odpowiedzi wskazujące na występowanie przemocy w rodzinie stanowią 0,19%, na wsparcie i zrozumienie ze strony rodziców 10%, na nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny 0,93%, na wzajemną pomoc 11,30%, na stosowanie przemocy psychicznej lub fizycznej ze strony rodziców 0,37%, na wspólne spożywanie posiłków 10,37%, na niedostępności rodziców na przykład z powodu chorób lub nadmiernego zaangażowania 0,93%, na zaangażowanie rodziców w życie rodzinne 8,15%, na faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców 2,59%, na szacunek pomiędzy członkami rodziny 9,26%, na brak zrozumienia ze strony rodziców 4,07%, na zasady i jasne oczekiwania ze strony rodziców 4,63%, na kłótnie i awantury pomiędzy rodzicami 1,85%, na częste rozmowy pomiędzy członkami rodziny 6,67%, na ciągłą kontrolę i krytykę ze strony rodziców 2,22%, na poczucie bezpieczeństwa i wzajemną akceptację i tolerancję 8,33%, na brak zainteresowania ze strony rodziców 0,93%, na okazywanie uczuć i bliskości przez rodziców 5,19%, na utratę jednego lub obojga rodziców na skutek śmierci lub rozwodu 1,3%, na trudną sytuację materialną rodziny 0,37%, a na stabilną sytuację materialną 10,37%.

W grupie uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym odpowiedzi wskazujące na przemoc w rodzinie nie wystąpiły, jednak na przemoc psychiczną lub fizyczną ze strony rodziców wskazało już 1,59% odpowiedzi, na wsparcie i zrozumienie ze strony rodziców przypada 5,56% odpowiedzi, na nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny 2,38%, na wzajemną pomoc 7,94%, na wspólne spożywanie posiłków 5,56%, na niedostępność rodziców na przykład z powodu chorób lub nadmiernego zaangażowania w pracę 3,97%, na zaangażowanie rodziców w życie rodzinne 4,76%, na faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców 6,35%, na szacunek pomiędzy członkami rodziny 4,76%, na brak zrozumienia ze strony rodziców 9,52%, na zasady i jasne oczekiwania ze strony rodziców 3,97%, na kłótnie i awantury pomiędzy rodzicami 3,97%, na częste rozmowy pomiędzy członkami rodziny 3,17%, na ciągłą krytykę i kontrolę ze strony rodziców 4,76%, na poczucie bezpieczeństwa i wzajemną akceptację 3,97%, na brak zainteresowania ze strony rodziców 3,97%, na okazywanie uczuć i bliskości przez rodziców 3,97%, na utratę jednego lub obojga rodziców na skutek śmierci czy rozwodu 3,17%, na trudną sytuację materialną rodziny 5,56%, a na stabilną sytuację materialną 11,11% odpowiedzi.

Z kolei wśród nauczycieli 8,33% wskazało na występowanie u uczniów z trudnościami emocjonalno-społecznymi przemocy w rodzinie udzielonych. Na wsparcie i zrozumienie ze strony rodziców - 2,56% nauczycieli, na nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny 8,33%, na wzajemną pomoc w rodzinach uczniów 1,6%, na przemoc psychiczną lub fizyczną ze strony rodziców 5,77%, na wspólne spożywanie posiłków 1,92%, na niedostępność rodziców na przykład z powodu chorób lub nadmiernego zaangażowania w pracę 10,9%, na zaangażowanie rodziców w życie rodzinne 0,96%, na faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców 5,13%, na szacunek pomiędzy członkami rodziny 0,64%, na brak zrozumienia ze strony rodziców 8,97%, na zasady i jasne oczekiwania ze strony rodziców 1,92%, na kłótnie i awantury pomiędzy rodzicami 8,33%, na częste rozmowy pomiędzy członkami rodziny 0,96%, na ciągłą krytykę i kontrolę ze strony rodziców 5,45%, na poczucie bezpieczeństwa i wzajemną

akceptację i tolerancję 2,24%, na brak zainteresowania ze strony rodziców 7,37%, na okazywanie uczuć i bliskości przez rodziców 0,96%, na utratę jednego lub obojga rodziców na skutek śmierci lub rozwodu 6,09%, na trudną sytuację materialną rodziny 8,97%, a na stabilną sytuację materialną 2,56% odpowiedzi.

Pytanie miało na celu określić jakie doświadczenie wynoszą badani z domu rodzinnego, na potrzeby analizy prezentowane powyżej odpowiedzi podzielono na te wskazujące na doświadczenia pozytywne (wsparcie i zrozumienie ze strony rodziców, wzajemna pomoc, wspólne spożywanie posiłków, zaangażowanie rodziców w życie rodzinne, szacunek pomiędzy członkami rodziny, zasady i jasne oczekiwania ze strony rodziców, częste rozmowy pomiędzy członkami rodziny, poczucie bezpieczeństwa i wzajemna akceptacja i tolerancja, okazywanie uczuć i bliskości przez rodziców, stabilna sytuacja materialna rodziny) i negatywne (przemoc w rodzinie, nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny, przemoc psychiczna lub fizyczna ze strony rodziców, niedostępność rodziców na przykład z powodu chorób lub nadmiernego zaangażowania w pracę, faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców, brak zrozumienia ze strony rodziców, kłótnie i awantury pomiędzy rodzicami, ciągła krytyka i kontrola ze strony rodziców, brak zainteresowania ze strony rodziców, utrata jednego lub obojga rodziców na skutek śmierci czy rozwodu, trudna sytuacja materialna rodziny) w rodzinie.

W grupie uczniów bez trudności 84,27% odpowiedzi wskazuje na to, że wynoszą oni ze swoich domów pozytywne doświadczenia, a według 15,75% odpowiedzi są to doświadczenia negatywne. Uczniowie z trudnościami w 54,77% odpowiedzi określają swoje doświadczenia z domu jako pozytywne, a według 45,24% odpowiedzi jako negatywne. Według 16,32% odpowiedzi nauczycieli uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym w swoich domach spotykają się z doświadczeniami pozytywnymi, a 83,64% odpowiedzi wskazuje na doświadczenia negatywne.

Uczniowie bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym znacznie częściej podają, iż wiążą ze swoim domem pozytywne doświadczenia (84,27%), niż uczniowie przejawiający takie trudności (54,77%). Badani z trudnościami wskazują natomiast prawie trzy razy częściej na występowanie doświadczeń negatywnych (45,24%), niż badani bez trudności (15,75%). Według odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym wynoszą ze swoich domów głównie doświadczenia negatywne (83,64%). Znacznie mniej odpowiedzi sugeruje, że ich doświadczenia mają charakter pozytywny (16,32%).

Podsumowując, można dostrzec iż młodzież przejawiająca trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym często doświadcza w swoich domach przykrych i negatywnych sytuacji. Analiza odpowiedzi dwóch badanych grup uczniów pokazuje, że pozytywne doświadczenia związane z domem rodzinnym znacznie częściej pojawiają się u badanych bez trudności, niż u badanych z trudnościami. Młodzi ludzie przejawiający trudności najczęściej wśród doświadczeń negatywnych wskazują, że w ich domach pojawia się brak zrozumienia ze strony rodziców, faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców oraz trudna sytuacja materialna. Znacznie rzadziej niż uczniowie bez trudności doświadczaają oni natomiast takich sytuacji jak na przykład wsparcia i zrozumienia ze

strony rodziców, wspólnego spożywania posiłków, szacunku pomiędzy członkami rodziny, poczucia bezpieczeństwa i wzajemnej akceptacji i tolerancji. Odpowiedzi nauczycieli potwierdzają, iż uczniowie z trudnościami często doznają negatywnych doświadczeń w swoich domach. Wskazują najczęściej, że młodzi ludzie przejawiający trudności doświadczają niedostępności rodziców na przykład z powodu chorób lub nadmiernego zaangażowania w pracę, braku zrozumienia ze strony rodziców, trudnej sytuacji materialnej rodziny, przemocy w rodzinie, nadużywania alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny oraz kłótni i awantur pomiędzy rodzicami. Wyniki badań pozwalają uznać, iż negatywne doświadczenia jakie wnoszą uczniowie ze swoich domów mogą być czynnikiem, który predysponuje do pojawienia się trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej.

W celu ustalenia czy i jakie niekorzystne warunki środowiska rodzinnego przyczyniają się do trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej poprosiłam uczniów, aby w teście zdań niedokończonych dokończyli zdanie rozpoczynające się od słowa „Rodzice...” wyrazem bądź kilkoma wyrazami jakie przychodzą im do głowy kiedy czytają jego początek. Poniżej przedstawiono odpowiedzi uzyskane wśród grupy młodzieży przejawiającej trudności emocjonalno-społeczne.

Tabela 7. Odpowiedzi uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym na pytanie testu zdań niedokończonych: *Rodzice...*

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym
są wyrozumiali	3,85%
są dla mnie wsparciem	3,85%
są zawsze wtedy kiedy ich potrzebuję	3,85%
są kochani	7,69%
irytują mnie	3,85%
są najważniejszymi osobami w moim życiu	7,69%
to moi przyjaciele	3,85%
kocham ich	7,69%
są dla mnie ważni	7,69%
są surowi	3,85%
po prostu są/mam ich	15,38%
są najgorsi	3,85%
mama jest najważniejsza i najlepsza na świecie	7,69%
to moi bliscy	3,85%
powinni wspierać dzieci	3,85%
są autorytetem i wzorem do naśladowania	3,85%
ograniczają mnie	3,85%
starają się mnie dobrze wychować	3,85%

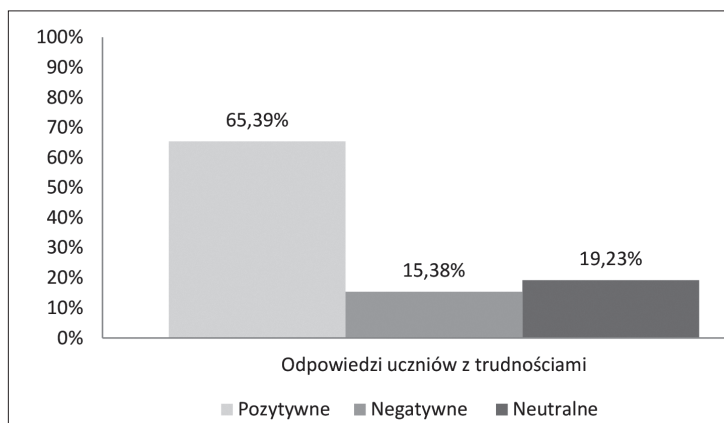
Źródło: badania własne

Uczniowie z trudnościami w różny sposób wypowiadają się na temat swoich rodziców. Według części odpowiedzi rodzice są osobami wyrozumiałymi (3,38%), są wsparciem (3,85%), są zawsze wtedy kiedy dzieci ich potrzebują (3,85%), są kochani

(7,69%), irytują uczniów (3,85%), są najważniejszymi osobami w życiu dzieci (7,69%), są przyjaciółmi (3,85%), uczniowie ich kochają (7,69%), są ważni dla dzieci (7,69%), są surowi (3,85%), po prostu są (15,38%), są najgorsi (3,85%), mama jest najważniejszą i najlepszą osobą na świecie (7,69%), są to bliscy uczniów (3,85%), powinni wspierać dzieci (3,85%), są autorytetem i wzorem do naśladowania (3,85%), ograniczają młodzi (3,85%), starają się dobrze wychować swoje dziecko (3,85%).

Uczniowie z trudnościami, pisząc co kojarzy im się ze słowem rodzice, podają co sądzą na ich temat, co do nich czują, jak ich oceniają. Wypowiedzi te można podzielić na pozytywne, negatywne oraz neutralne. Do ostatniej grupy wypowiedzi można zaliczyć te wyrażenia, które stwierdzają fakt, iż uczeń po prostu posiada rodziców i stwierdzenie, że rodzice powinni wspierać swoje dzieci. Do wypowiedzi negatywnych zaliczają się zdania mówiące, że rodzice irytują uczniów, są surowi, najgorsi oraz ograniczają młodych ludzi. Wypowiedzi pozytywne to między innymi stwierdzenia mówiące, że rodzice są najważniejszymi osobami, są kochani, wspierają swoje dzieci itp.

Wykres 2. Odpowiedzi uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym na pytanie testu zdań niedokończonych: *Rodzice...*



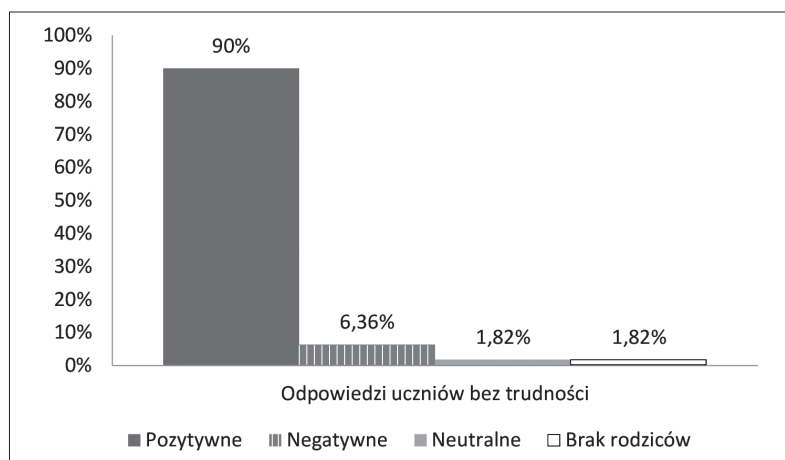
Źródło: badania własne

Odpowiedzi uczniów bez trudności na temat swoich rodziców są dość zróżnicowane. Według części odpowiedzi rodzice są wyrozumiali (3,64%), wspierają dzieci (17,27%), są zawsze kiedy ich potrzebują (0,91%), troszczą się i opiekują (3,64%), są najważniejsi w życiu swoich dzieci (9,09%), są ich przyjaciółmi (1,82%), kochają swoje dzieci (9,09%), są kochani (6,36%), są niezbędni (1,82%), są potrzebni (0,91%), zawsze pomagają, są pomocni (7,27%), uczniowie kochają ich (2,73%), są ważni dla swoich dzieci (2,73%), są w porządku, gdy są oddzielnie, a razem są nie do zniesienia (0,91%), nie rozumieją swoich dzieci (2,73%), pomagają w spełnianiu marzeń (1,82%), kłócą się ze sobą (0,91%), są fajni, najlepsi (4,55%), są zawsze blisko (1,82%), czepiają się (0,91%), dużo wymagają od dzieci (0,91%), są wspaniali (0,91%), rozumieją swoje dzieci (1,82%), mama jest najlepsza (0,91%), część uczniów nie ma rodziców (1,82%), są dumni ze swoich dzieci (0,91%), słuchają młodych ludzi (0,91%), powinni wspierać dzieci (0,91%), dbają o dzieci

(0,91%), są odpowiedzialni (0,91%), są autorytetem, wzorem do naśladowania (1,82%), są najbliżsi uczniom (0,91%), dzieci mogą na nich liczyć (0,91%), są osobami zaufanymi (0,91%), akceptują swoje dzieci (0,91%), uczniowie nie mają na ich temat zdania (0,91%), są tolerancyjni (0,91%), są niezastąpieni (0,91%).

Uczniowie bez trudności swoimi wypowiedziami również określili co kojarzy im się ze słowem rodzice, jak ich oceniają, co sądzą na ich temat, co do nich czują. Wśród wypowiedzi można zauważyć odpowiedzi zarówno o zabarwieniu pozytywnym, negatywnym, jak i neutralnym. Pojawiła się również odpowiedź o braku rodziców. Do grupy wypowiedzi neutralnych można zaliczyć odpowiedź, w której uczniowie stwierdzają że rodzice powinni wspierać swoje dzieci oraz brak zdania na temat rodziców. Do wypowiedzi negatywnych zaliczają się zdania mówiące, że rodzice nie rozumieją swoich dzieci, dużo wymagają od nich, czepiają się, kłócą się ze sobą. Wypowiedzi pozytywne to między innymi stwierdzenia mówiące, że rodzice są tolerancyjni, akceptują swoje dzieci, są kochani, ważni dla dzieci itp. Na poniższym wykresie przedstawiono, jaki jest udział odpowiedzi pozytywnych, negatywnych, neutralnych oraz jaki procent odpowiedzi wskazuje na brak rodziców wśród wszystkich wypowiedzi.

Wykres 3. Odpowiedzi uczniów bez trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym na pytanie testu zdań niedokończonych: *Rodzice...*



Źródło: badania własne

Uczniowie bez trudności najczęściej podawali odpowiedzi pozytywne w stosunku do swoich rodziców (90%), rzadziej były to stwierdzenia negatywne (6,36%) oraz neutralne (1,82%). Na brak rodziców wskazało 1,82% odpowiedzi. Odpowiedzi uczniów wskazują, że w obydwu grupach występuje duże zróżnicowanie podawanych odpowiedzi. Bez względu na to czy jest to grupa młodzieży z trudnościami czy bez trudności większość podawanych odpowiedzi ma pozytywny wymiar. Wśród wielu odpowiedzi pojawiają się stwierdzenia, że uczniowie kochają swoich rodziców, są oni dla nich ważnymi osobami, dają im wsparcie, czy są przyjaciółmi młodych ludzi itp. Pokazuje to, że uczniowie z obydwu grup w większości mają dobre relacje ze swoimi rodzicami,

kochają ich i czują się z nimi dobrze. Na przedstawionych wykresach można zauważyć jednak, że przewaga pozytywnych odpowiedzi nad pozostałymi negatywnymi i neutralnymi odpowiedziami jest większa w grupie uczniów bez trudności. W grupie uczniów bez trudności pozytywne odpowiedzi wynoszą 90%, a w grupie uczniów z trudnościami 65,39%. Jednocześnie w grupie uczniów z trudnościami jest znacznie większy udział procentowy odpowiedzi negatywnych i neutralnych, niż w grupie uczniów bez trudności. Uczniowie z trudnościami wskazali na 15,38% odpowiedzi negatywnych oraz 19,23% odpowiedzi neutralnych, a młodzież z grupy nieprzejawiającej trudności podała 6,36% odpowiedzi negatywnych, 1,82% neutralnych oraz 1,82% odpowiedzi wskazuje na brak rodziców w życiu dziecka. Porównując więc wyniki badań pomiędzy dwiema grupami uczniów można stwierdzić, że nieprawidłowe relacje z rodzicami mogą determinować pojawienie się u młodych ludzi trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Wśród odpowiedzi uczniów z trudnościami większy, niż u ich rówieśników bez trudności jest udział procentowy tych odpowiedzi, które wskazują na występowanie problemów i nieprawidłowości w relacjach z rodzicami.

W celu ustalenia związku występowania niekorzystnych warunków środowiska rodzinnego z pojawieniem się trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej poprosiłam również uczniów, aby w teście zdań niedokończonych dokończyli zdanie rozpoczynające się od słów „W moim domu...”. Poniżej przedstawiono odpowiedzi uzyskane wśród grupy młodzieży przejawiającej trudności emocjonalno-społeczne.

Tabela 8. Odpowiedzi uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym na pytanie testu zdań niedokończonych: *W moim domu...*

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym
panuje przyjazna, miła atmosfera	4%
czuję się bezpiecznie	20%
jest spokojnie	4%
czuję się dobrze, przyjemnie, świetnie	8%
jest głośno	8%
jest cudownie, idealnie, dobrze	4%
mogę odpocząć	8%
panuje napięta, nerwowa atmosfera	8%
mam do kogo wrócić	4%
jest źle	4%
mam swoje schronienie	4%
bywa różnie	4%
mam swój pokój	4%
pieczemy ciasta	4%
są duchy	4%
jestem odizolowaną osobą	4%
jest obojętnie	4%

Źródło: badania własne

Badani mają bardzo zróżnicowaną sytuację w swoich domach. Odpowiedzi uczniów wskazują, że w ich domach panuje przyjazna, miła atmosfera (4%), czują się bezpiecznie (20%), jest spokojnie (4%), czują się dobrze, przyjemnie, świetnie (8%), jest głośno (8%), jest cudownie, idealnie, dobrze (4%), mogą odpocząć (8%), panuje napięta, nerwowa atmosfera (8%), badani mają do kogo wrócić (4%), jest źle (4%), uczniowie mają swoje schronienie (4%), bywa różnie (4%), badany ma swój pokój (4%), piecze się ciasta (4%), są duchy (4%), uczeń jest odizolowaną osobą (4%), jest obojętnie (4%). Uczniowie z trudnościami w wypowiedziach dotyczących własnego domu wskazali jaka panuje tam atmosfera, jak się w nich czują oraz jakie uczucia wiążą z tym miejscem. Określenia użyte przez badanych można podzielić na trzy grupy: pozytywne, negatywne oraz neutralne. Do negatywnych odpowiedzi zaliczają się takie stwierdzenia jak: jest głośno, panuje napięta, nerwowa atmosfera, jest źle, bywa różnie, jestem odizolowaną osobą oraz jest obojętnie. Neutralne wypowiedzi to wskazanie, że w domu są duchy oraz piecze się ciasta. Wśród pozytywnych odpowiedzi pojawiają się takie jak: czuję się bezpiecznie, jest cudownie, idealnie, dobrze, panuje przyjazna, miła atmosfera itp.

Wśród odpowiedzi uczniów z trudnościami najczęściej pojawia się wypowiedzi nacechowanych pozytywnie (60%). Drugie miejsce pod względem częstości wyboru zajmują odpowiedzi negatywne (32%). Najrzadziej pojawiają się odpowiedzi neutralne (8%). Swoich odpowiedzi do zdania rozpoczynającego się od słów „W moim domu...” udzielili również uczniowie bez trudności emocjonalno-społecznych. Badani doświadczają różnych sytuacji w swoich domach i wiążą z nim różne emocje. Odpowiedzi uczniów wskazują, że w ich domach panuje przyjazna i miła atmosfera (10,38%), czują się tam bezpiecznie (9,43%), jest spokojnie (6,6%), czują się dobrze, świetnie, przyjemnie (3,77%), jest głośno (4,72%), spędzają czas z całą rodziną, jest rodzinnie (2,83%), jest cudownie, dobrze, fajnie, idealnie (13,21%), panuje bałagan (1,89%), badany dba o miłość (0,94%), są tam zwierzęta (2,83%), można odpocząć (0,94%), panuje ciepło (4,72%), jest wesoło, śmiesznie (6,6%), nie zawsze są warunki do nauki (0,94%), badana czuje się zamknięta (0,94%), jest czysto, panuje porządek (1,89%), jest stabilizacja (1,89%), panuje napięta, nerwowa atmosfera (0,94%), nie okazuje się miłości (0,94%), każdy się szanuje (0,94%), jest przytulnie (2,83%), badany sprząta (0,94%), śpi (0,94%), panuje cisza, jest cicho (1,89%), członkowie rodziny darzą się wzajemnym zaufaniem (0,94%), zawsze jest co jeść (0,94%), jest pełno energii (0,94%), jest nudno (1,89%), jest ładnie (0,94%), są rośliny (0,94%), panuje miłość (2,83%), badany spędza w domu większość czasu (0,94%), uczeń ma swoje obowiązki (0,94%), badana jest szczęśliwa (0,94%), w domu może czuć się swobodnie, jest sobą (1,89%), członkowie rodziny różnią się poglądami (0,94%), badany czuje wsparcie (0,94%).

Odpowiedzi badanych wskazują, że uczniowie należący do grupy z trudnościami, jak i do grupy bez trudności mają dość różne doświadczenia związane ze swoim domem. U części pojawiają się odpowiedzi wskazujące na to, że w ich domu panuje przyjazna atmosfera, zapewniająca stabilizację młodemu człowiekowi, a odpowiedzi innych uczniów mogą sugerować, że w ich środowisku rodzinnym może dochodzić do negatywnych i niekorzystnie wpływających na życie badanych sytuacji. W obydwu grupach

uczniów przeważają odpowiedzi opisujące w sposób pozytywny doświadczenia uczniów związane z własnym środowiskiem rodzinnym. Mniej pojawia się wypowiedzi negatywnych i neutralnych. Grupy różnią się jednak stosunkiem odpowiedzi pozytywnych do wypowiedzi negatywnych i neutralnych. U uczniów z trudnościami pozytywne odpowiedzi stanowią 60%, negatywne 32%, neutralne 8%, a w grupie uczniów nieprzejawiających trudności odpowiedzi pozytywne wynoszą 78,3%, negatywne 13,2%, a neutralne 8,5%. Można dostrzec, że w grupie uczniów bez trudności przewaga pozytywnych doświadczeń jest znacznie większa nad negatywnymi, niż wśród uczniów bez trudności, u których różnica ta jest mniej widoczna. Powyższa analiza pozwala stwierdzić, że niekorzystne warunki panujące w domu mogą determinować pojawienie się u młodych ludzi trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

Podsumowując, wyniki badań wykazały, że istnieje związek pomiędzy niekorzystnymi warunkami środowiska rodzinnego, a pojawieniem się trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Pierwszym niezwykle ważnym czynnikiem są relacje badanych z rodzicami. Silne więzi i pozytywne relacje częściej wykazywali uczniowie bez trudności emocjonalno-społecznych, niż uczniowie przejawiający takie trudności. Analiza wyników badań przeprowadzonych za pomocą ankiet oraz testu zdań niedokończonych pozwoliła uznać niewłaściwe relacje uczniów ze swoimi rodzicami za czynnik determinujący pojawienie się tych trudności u młodych ludzi. Kolejnym badanym czynnikiem były relacje uczniów z rodzeństwem. Analiza badań jednak nie wykazała silnego powiązania poziomu tych relacji z występowaniem u uczniów trudności emocjonalno-społecznych. Wyniki uzyskane z ankiet wskazały na to, że słaby poziom relacji młodzieży ze swoim rodzeństwem może mieć wpływ na występowanie u nich trudności, lecz nie pozwoliły jednoznacznie stwierdzić, że jest to czynnik bezpośrednio determinujący pojawienie się tych trudności. Analiza odpowiedzi z testu zdań niedokończonych nie wykazała, aby relacje te można było uznać za czynnik warunkujący wystąpienie trudności emocjonalno-społecznych u młodzieży. Następnym uwarunkowaniem występowania trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym u młodych ludzi są niekorzystne sytuacje występujące w ich domach. Nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny, niedostępność rodziców, faworyzowanie rodzeństwa, brak zrozumienia oraz zainteresowania ze strony rodziców, pojawiające się w domu kłótnie i awantury między rodzicami, ciągła krytyka i kontrola, utrata jednego lub obojga rodziców, trudna sytuacja materialna to niektóre z niekorzystnych sytuacji pojawiających się w środowisku rodzinnym uczniów, które mogą mieć istotny wpływ na pojawienie się trudności w funkcjonowanie emocjonalno-społecznym młodzieży. Brak wsparcia, zrozumienia w rodzinie, okazywania pomocy, szacunku, rzadkie spożywanie wspólnych posiłków, małe zaangażowanie rodziców w życie rodzinne, brak rozmów w rodzinie, małe poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i tolerancji, czy rzadkie okazywanie uczuć można również uznać za czynniki warunkujące pojawienie się trudności u uczniów.

Analiza uzyskanych wyników z ankiet i testu zdań niedokończonych pozwala stwierdzić, że niekorzystne warunki panujące w domu determinują pojawienie się u młodych ludzi trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

Wnioski empiryczne

W świetle analizy badań własnych wśród czynników biologicznych predysponujących do przejawiania trudności w emocjonalno-społecznym funkcjonowaniu młodzieży szkolnej należy wymienić typ temperamentu oraz występowanie obciążenia zaburzeniami emocjonalnymi w rodzinie. Wśród typów temperamentalnych typ melancholika i typ choleryka są predysponujące do przejawiania trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

Młodzież z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym jest przedstawicielem dwóch najsłabszych typów temperamentalnych – typu melancholika i choleryka. Zaburzenia emocjonalne występujące w rodzinie takie jak: depresja, zaburzenia lękowe, fobie są czynnikami, które mogą warunkować pojawianie się trudności emocjonalno-społecznych u młodych ludzi. Członkowie rodzin uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym znacznie częściej, niż uczniowie bez takich trudności cierpią na zaburzenia emocjonalne.

Ciekawe okazało się, że nie potwierdził się wpływ występowania chorób przewlekłych na pojawianie się trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej. W świetle badań nie można uznać chorób przewlekłych za czynnik predysponujący do przejawiania tych trudności. Niemniej jednak być może jest to powodowane brakiem świadomości u młodych ludzi czym są choroby przewlekłe bądź niechęcią przyznania się do bycia chorym, gdyż w opinii nauczycieli uczniowie z trudnościami często cierpią na choroby przewlekłe.

Analiza wyników badań wykazała, iż niekorzystne warunki środowiska rodzinnego przyczyniają się do występowania trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Wśród czynników środowiskowych związanych z funkcjonowaniem młodych ludzi w środowisku rodzinnym, które przyczyniają się do występowania trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej należy wymienić nieprawidłowe relacje z rodzicami oraz negatywną atmosferę emocjonalną w środowisku rodzinnym. Uczniowie z trudnościami emocjonalno-społecznymi posiadają gorsze relacje ze swoimi rodzicami, niż ich rówieśnicy nieprzejawiający takich trudności oraz częściej wskazują na pojawianie się różnego rodzaju problemów i nieprawidłowości w tych relacjach.

Młodzi ludzie przejawiający trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym często doświadczają w swoich domach negatywnych sytuacji. Niedostępność rodziców, brak zrozumienia ze strony rodziców czy faworyzowanie rodzeństwa przez rodziców to niektóre z takich sytuacji pojawiających się w środowisku rodzinnym uczniów. Niekorzystne warunki panujące w domu prowadzą do negatywnej atmosfery emocjonalnej w środowisku rodzinnym, którą w świetle wyników badań uznano za czynnik predysponujący do pojawienia się trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodych ludzi.

Analiza badań natomiast nie pozwoliła uznać niekorzystnych relacji z rodzeństwem za czynnik przyczyniający się do występowania trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej.

Analiza wyników badań pozwoliła wyróżnić działania, które należy podejmować, aby zmniejszyć ryzyko wystąpienia trudności w emocjonalno-społecznym funkcyjono-

waniu młodzieży szkolnej. Pierwszym z takich działań jest udzielanie pomocy i wsparcia, na które mogliby liczyć młodzi ludzie ze strony nauczycieli oraz swoich rodziców, co jest niezwykle ważne w przeciwdziałaniu pojawienia się trudności emocjonalno-społecznych. Bardzo ważne jest, aby młodzi ludzie którzy są w trudnej sytuacji mogli spotkać się i porozmawiać z psychologiem, nauczycielem, wychowawcą lub zapewnić im możliwość uczestniczenia w młodzieżowej grupie wsparcia. W celu ograniczenia trudności młodzieży należy zwiększać świadomość na temat zaburzeń emocjonalnych na przykład podczas godzin wychowawczych, aby ludzie mieli większą świadomość na temat zaburzeń emocjonalnych, dzięki czemu lepiej zrozumieją osoby z takimi problemami. Ważnym działaniem jest zwiększanie dostępności do poradnictwa specjalistycznego (psychologa lub psychiatry). Warto również organizować różnego rodzaju imprezy rekreacyjne dla środowiska lokalnego, prowadzić szkolenia dla rodziców oraz organizować zajęcia integrujące klasę.

Wskazania dla praktyki pedagogicznej

Problem trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej jest coraz bardziej zauważalny w polskiej szkole. Pedagodzy, wychowawcy i specjaliści pracujący z młodymi ludźmi powinni podejmować różnego typu działania w celu przeciwdziałania i zmniejszenia ryzyka wystąpienia trudności w emocjonalno-społecznym funkcjonowaniu uczniów. Z uwagi na duże znaczenie środowiska rodzinnego i szkolnego dla występowania tych trudności należałoby wprowadzić pedagogizację rodziców na temat problemów w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, aby wzbogacić ich wiedzę w tym obszarze. Takie działania powinni prowadzić pedagodzy szkolni, wychowawcy lub psycholodzy podczas organizowanych zebrań ogólnych i klasowych w szkole oraz spotkań indywidualnych z rodzicami. Warto również zapraszać specjalistów spoza szkoły, którzy na co dzień pracują z młodzieżą. W ramach pedagogizacji należy uwrażliwiać rodziców na problematykę trudności emocjonalno-społecznych, zapoznać z ich uwarunkowaniami i objawami, wskazać jak można im przeciwdziałać, udzielać porad jak walczyć z już występującymi trudnościami oraz jak skutecznie można pomóc swojemu dziecku. Pedagodzy powinni uświadamiać rodziców jak ważną rolę pełnią oni w rozwoju emocjonalno-społecznym swoich dzieci.

Kolejnym ważnym działaniem są szkolenia rady pedagogicznej na temat występowania trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym młodzieży szkolnej. Pozwoli to nauczycielom lepiej zrozumieć i poznać problematykę różnego rodzaju zaburzeń emocjonalnych oraz problemów w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym młodych ludzi. Takie szkolenia mają na celu uświadomienie pedagogów jak powinni postępować z młodzieżą, w jaki sposób mają prowadzić zajęcia, jak rozmawiać z uczniami, aby swoją postawą mogli wywierać pozytywny wpływ na ich rozwój emocjonalno-społeczny, a nie prowadzić do pojawiania się trudności lub ich pogłębiania. Nauczyciele muszą znać przyczyny i objawy najczęściej występujących zaburzeń emocjonalnych wśród młodzieży oraz powinni wiedzieć w jaki sposób kształtować i wspierać ich rozwój emocjonalny i społeczny. Nauczyciele wrażliwi na problemy emocjonalno-społeczne swoich uczniów będą mogli udzielić im adekwatnego do ich potrzeb wsparcia

i pomocy oraz prowadzić swoje zajęcia tak, by nie zakłócać rozwoju młodych ludzi. Wyszkolona kadra pedagogiczna będzie mogła w lepszy sposób zadbać o prawidłową i ciepłą atmosferę w szkole i klasie.

W szkole warto również organizować warsztaty asertywności, podczas których uczniowie nabywaliby umiejętność wyrażania własnych potrzeb, opinii, uczyliby się przyjmowania krytyki i pochwał oraz poznawaliby swoje słabe i mocne strony. Dyrektorzy szkół i nauczyciele powinni umożliwiać młodzieży udział w warsztatach radzenia sobie ze stresem oraz warsztatach radzenia sobie z emocjami. Uczniowie podczas zajęć w ramach takich warsztatów uczyliby się skutecznego postępowania w trudnych sytuacjach, poznawaliby techniki relaksacyjne, mogliby lepiej poznać siebie, uświadomiliby sobie własne emocje i poznaliby sposoby radzenia sobie z nimi, stresem oraz napadami lęku.

Szkoła może i powinna podejmować działania w ramach przeciwdziałania i zmniejszania ryzyka występowania trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym młodzieży. Bardzo ważne jest uświadamianie i uwrażliwianie ludzi na tego typu problemy. Bez wiedzy i zrozumienia środowisk, w których żyje i funkcjonuje młody człowiek trudno jest mu niekiedy poradzić sobie z własnymi trudnościami. Świadome społeczeństwo będzie mogło skuteczniej wspierać rozwój emocjonalno-społeczny dorastających ludzi. Młodzież powinna wiedzieć, że w sytuacji trudnej może liczyć na pomoc i wsparcie ze strony rodziny, szkoły, ale również specjalistów takich jak psycholog i psychiatrę. Szkoła jako jedno ze środowisk wychowawczych młodych ludzi powinna również kształtować w nich postawę asertywną oraz wyposażać w umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Bibliografia

1. Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Strelau J., Doliński D., Gdańsk 2008.
2. Campbell J.B., Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, red. Kasprzewska M., Warszawa 2013.
3. Carr A., *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, tłum. Rybski J., Gdańsk 2004.
4. Czajkowska A., *Procesy emocjonalne*, w: *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. Pilecka W., Rudkowska G., Wrona L., Kraków 1998.
5. Goetz M., *Gdy poczwarka zmienia się w motyla czyli jak pracować z uczniem w wieku dojrzewania*, „Głos pedagogiczny” 2017, nr 89.
6. Hayes L., Bailey A., Ciarrochi J., *W pułapce myśli- dla nastolatków. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, strachem i lękiem*, tłum. Cioch A., Sopot 2019.
7. Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.
8. Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
9. Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.
10. Obuchowska I., *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Okres dorastania*, Warszawa 1983.

EMILIA MARIA MATYSEK

studentka Pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej PWSZ w Chełmie¹⁹¹

Współpraca szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością a jej postrzeganie przez rodziców i nauczycieli (na przykładzie Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie)

Abstract: *The article addresses the problem of partnership cooperation between the school and parents of children with disabilities. A broad context for consideration is the theoretical part explaining the problem of the child's disability, the provisions regulating the process of education, upbringing and care for children with disabilities in kindergartens and mainstream schools, as well as changes in the Polish education system aimed at introducing the idea of inclusive education. On the basis of empirical research, the author presented the forms of cooperation between parents and the school (individual and group), the forms of support offered by the school and the conditions for parents' involvement in joint ventures at school.*

Keywords: *child, disability, cooperation, school parents.*

Wprowadzenie

Przedmiotem szczególnej troski i zainteresowania nauczycieli i wychowawców placówek oświatowych winni być uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym zwłaszcza uczniowie z niepełnosprawnością. W pracy z uczniami z niepełnosprawnością należy stosować nie tylko specjalne metody nauczania, dostosowane do ich indywidualnych potrzeb i możliwości, ale również starać się w taki sposób zorganizować podejmowane na ich rzecz działania, aby były jak najbardziej efektywne i ujęte w spójny system. Duże znaczenie odgrywa tu współpraca z najważniejszym dla dziecka środowiskiem jakim jest rodzina. Od poziomu zaangażowania rodziców w znacznej mierze zależne będą rezultaty pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Problematyka podjęta przeze mnie w niniejszym artykule wiąże się bezpośrednio z moimi doświadczeniami zawodowymi. Od blisko dwóch lat jest nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej. Na podstawie poczynionych obserwacji udało mi się stwierdzić, że na osiągnięcia ucznia z niepełnosprawnością w procesie nauczania, terapii, czy wreszcie rehabilitacji duży wpływ ma udział w tym zakresie jego rodziców. Współpraca rodziców ze szkołą przyjmuje różną postać poczynając od nadmiernego zainteresowania, wręcz kontroli poczyną nauczycieli ze strony rodziców, poprzez

191 Artykuł jest skrótem pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr Anety Paszkiewicz.

współdziałanie, aż do całkowitego zdania się na specjalistów – bez podejmowania żadnych działań z własnej strony.

Na podstawie prowadzonych w mojej pracy badań chciałam ustalić jak kształtowała się współpraca szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością w Niepublicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie w opinii rodziców i nauczycieli. Założyłam, że mogą wystąpić pewne różnice w postrzeganiu tej współpracy przez rodziców i nauczycieli, wynikające chociażby z różnic pełnionych wobec dziecka ról.

Sytuacja ucznia z niepełnosprawnością w Polsce

Tradycyjne koncepcje definiowały niepełnosprawność jako cechę osoby, uwarunkowaną biologicznym uszkodzeniem organizmu lub też tożsamą z tym uszkodzeniem. Taki sposób rozumienia niepełnosprawności kojarzy się z przednaukowym archetypem tego pojęcia, odpowiadając raczej wiedzy potocznej¹⁹².

Termin niepełnosprawność „jest pojęciem ogólnym, obejmującym wszystkie jej stany niezależnie od stopnia obniżenia sprawności i okresu jej trwania. Spowodowana różnymi czynnikami zarówno natury biologicznej, jak i psychospołecznej może przejawiać się w sferze funkcji fizycznych, motorycznych, umysłowych, emocjonalnych, wolicjonalno-dążeńiowych, społeczno-przystosowawczych i może w różnym stopniu utrudniać przebieg i działalność człowieka”¹⁹³.

W 1980 r. została opracowana i opublikowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) definicja niepełnosprawności, która uwzględniała stan zdrowia człowieka i wskazała na trzy aspekty rozumienia niepełnosprawności:

1. niesprawność – każda nieprawidłowość bądź utrata sprawności w funkcjonowaniu czy budowie organizmu pod względem, psychofizycznym, anatomicznym lub psychologicznym,
2. niepełnosprawność – wszelkie ograniczenie lub niemożność prowadzenia aktywnego życia w sposób uznawany za typowy dla każdego człowieka;
3. ograniczenie w pełnieniu ról społecznych – swego rodzaju ograniczenie określonej osoby, wynikające z niesprawności bądź niepełnosprawności, uniemożliwiające lub ograniczające pełną realizację roli społecznej, odpowiadającej płci i wiekowi osoby oraz zgodnej ze społecznymi oczekiwaniami¹⁹⁴.

Definicja sformułowana przez WHO została jednak poddana krytyce, ponieważ nadmiernie koncentrowała się na aspektach medycznych. Uszkodzenie było przyjmowane za źródło wszelkich trudności osób z niepełnosprawnością, a rehabilitacja i interwencja medyczna miały odgrywać zasadnicze znaczenie dla minimalizowania lub usunięcia problemów tych osób. Krytyczne podejście do takiego pojmowania niepełnosprawności zaowocowało pojawieniem się nowych definicji, uwzględniających kontekst społeczny problemu¹⁹⁵. W październiku 1994 roku przedstawiciele krajów członkowski Wspólnoty Europejskiej podczas

192 G. Szumski, *Pięć minut pedagogiki specjalnej*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 2 (13), s. 9.

193 J. Wyczęsany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 92.

194 T. Serafin, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, s. 15.

195 I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2018, s. 156.

Forum Helios (Forum Niepełnosprawności) przyjęli następującą definicję: „osoba niepełnosprawna jest jednostką w pełni swych praw, znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją, stworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może tak jak inni ludzie przezwyciężyć wskutek występujących u niej uszkodzeń”¹⁹⁶.

Istnieje sporo niejasności związanych z rozumieniem pojęcia „niepełnosprawność”. Termin ten funkcjonuje w przepisach służby zdrowia, oświatowych, pomocy społecznej, natomiast inne jest jego rozumienie oraz interpretacja. Różnorodność definiowania tego samego pojęcia skutkuje również niejednorodną interpretacją prawa i problemem z praktycznym realizowaniem owych interpretacji¹⁹⁷.

W literaturze naukowej wyróżniane są dwa podstawowe modele postrzegania niepełnosprawności: medyczny i społeczny¹⁹⁸. W modelu medycznym niepełnosprawność jest rozumiana jako bezpośrednia konsekwencja choroby lub uszkodzenia umysłu czy ciała. W nieco innym aspekcie do tej kwestii podchodzi model społeczny: niepełnosprawność powstaje jako następstwo różnych ograniczeń doświadczanych przez osoby nią dotknięte¹⁹⁹.

W odniesieniu do niepełnosprawności zarówno w języku potocznym jak i w terminologii naukowej stosowano wiele różnych określeń, np. „kalectwo”, „inwalidztwo”, „dewiacja”, „zaburzenie rozwojowe”, „ograniczenie psychofizyczne” czy „upośledzenie”. Stąd wynikały nie zawsze odpowiednio społecznie i językowo określenia osoby niepełnosprawnej (tj. „kaleka”, „inwalida”, „ociężały”, „dewiant”, „ograniczony”), czy takie, które urażają godność człowieka (m.in. „idiota”, „debil”, „głupek”) ²⁰⁰. Obecnie coraz powszechniej ugruntowują się terminy takie jak: niepełnosprawność, czy osoba ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²⁰¹. W kontekście osób z niepełnosprawnością istotne jest używanie pojęć, które nie ranią, nie stygmatyzują, nie obrażają. Ewa Tomasik wskazuje, że „słowo, nazywając określoną rzeczywistość, może ranić, piętnować, naznaczać społecznie. Dlatego też ludzie mają tendencje do uciekania przed piętnującymi nazwami (lub, niestety, do świadomego ich używania w sposób agresywny), które przecież nie od początku musiały mieć takie znaczenie. Na przykład, niedawno jeszcze funkcjonujące określenie «ślepy», dziś już jest odbierane jako pejoratywne w środowisku osób niewidomych (niewidzących, inwalidów wzroku itp.). Czasem dotyczy to pozornie nie znaczących niuansów językowych. (...) Zasada «nie ranić słowem» winna być włączona do kodeksu deontologii pedagoga specjalnego, który nie tylko sam ma tej zasady przestrzegać, ale i dbać o to, aby jego bliższe i dalsze środowisko (w tym media) zasadę tę rozumiało i akceptowało. Jest to bowiem jeden z ważnych czynników warunkujących miejsce człowieka niepełnosprawnego w społeczeństwie”²⁰².

196 T. Gałkowski, *Nowe podejścia do niepełnosprawności. Uporządkowania terminologiczne*, „Audiofonologia” 1997, Tom X, s. 162.

197 A. Janiszewska, *Dlaczego edukacja włączająca?*, w: A. Grabowska (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015, s. 13.

198 I. Chrzanowska, dz. cyt., s. 164-165.

199 M. Gielda, *Pojęcie niepełnosprawności*, Uniwersytet Wrocławski, s. 21. w: http://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/79842/01_01_Gielda-M_Pojecie-niepelnosprawnosci.pdf, (11.01.2019).

200 U. Morcinek, *Pedagogika specjalna*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011, s. 12.

201 Tamże.

202 E. Tomasik, *Przegląd współczesnych problemów pedagogiki specjalnej*, w: E. Tomasik (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1997, s. 7-11.

Jak słusznie zauważyła Barbara Mikołajczyk pojęcie „osoba z niepełnosprawnością” sprawia wrażenie szerszego niż „osoba niepełnosprawna”, która najczęściej kojarzy się z orzeczeniem medycznym lub widocznym upośledzeniem. Katalog osób z niepełnosprawnością staje się zatem większy, włączyć można tu m.in. osoby starsze, które często nie są już w stanie zadbać o swoje sprawy, osoby napotykające na różnego rodzaju trudności w życiu codziennym, nieposiadające jednak orzeczenia o niepełnosprawności. Należy również zaznaczyć, że pojęcie „osoba z niepełnosprawnością” daje możliwość pojmowania niepełnosprawności jako zjawiska zmiennego i wynikającego z barier mentalnych i faktycznych, jakie otaczają daną osobę i przenosi punkt ciężkości z upośledzenia w znaczeniu medycznym na pokonywanie barier²⁰³. Z tego względu to właśnie pojęcie „osoba z niepełnosprawnością” winno na stałe zagościć w języku nie tylko naukowym, ale również w mowie potocznej.

Jak podkreśla Otto Speck „przez stulecia niepełnosprawni byli w zasadzie wykluczani z życia społecznego, a tym samym z systemu kształcenia”²⁰⁴. Aktualnie dostrzega się coraz pełniej potrzebę integracji osób z niepełnosprawnością ze społeczeństwem, z uwzględnieniem różnych płaszczyzn: rodzinnej, szkolnej, zawodowej. Dąży się do ich pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, wolnym od uprzedzeń i barier.

Pedagodzy oraz psycholodzy są zgodni, iż niepełnosprawność wpływa zarówno na rozwój dziecka, jak i na jego edukację. W opinii Ireny Obuchowskiej „dzieci niepełnosprawne są to dzieci, których rozwój jest utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego, nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować”²⁰⁵.

Jak słusznie zauważa Barbara Marcinkowska „osoby niepełnosprawne obdarzone są możliwościami rozwojowymi, jednak nie można pomijać faktu, że z powodu różnorodnych uwarunkowań mają także wiele trudności i ograniczeń w rozwoju, a w konsekwencji, trudności i ograniczeń w funkcjonowaniu w środowisku społecznym. Dlatego tak ważne jest prawidłowe zorganizowanie i prowadzenie procesu wpierania ich rozwoju, uwzględniające działania ukierunkowane bezpośrednio na osoby niepełnosprawne (wspieranie dostosowane do indywidualnych potrzeb możliwości), jak i na środowisko społeczne”²⁰⁶. Z tego też powodu uczniowie dotknięci niepełnosprawnością wymagają kształcenia specjalnego, uwzględniającego specyfikę ich funkcjonowania, doświadczane trudności.

Skuteczność procesu kształcenia warunkują nie tylko cechy ucznia, ale również szeroki kontekst środowiskowy, wyznaczany przez czynniki determinujące sytuację nauczania i uczenia się oraz właściwości nauczyciela. „Efekt procesu kształcenia określany jest jako rezultat celowej działalności szkoły i zorganizowanego procesu uczenia się, a osiągnięcia szkolne odnoszą się zarówno do nabytej zdolności poznawczej i sprawnościowych cech dziecka, warunkujących poprawne wykonanie określonych czynności – osiągnięć szkolnych poznawczych, jak również osiągnięć motywacyjnych,

203 B. Mikołajczyk, *Międzynarodowa ochrona praw osób starszych*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, s. 134.

204 O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Warszawa 2013, s. 11.

205 I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 10.

206 B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość* „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 205-206.

dotyczących kierunkowych cech osobowości tj. zainteresowań, nawyków, postaw, zaangażowania, ambicji motywacji czy chęci ucznia się”²⁰⁷.

Kształceniem specjalnym objęci są dzieci i młodzież posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Przepisy oświatowe precyzyjnie określają, jakie problemy zdrowotne pozwalają na wydanie takiego orzeczenia. Kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami:

- niewidomych;
- słabowidzących;
- niesłyszących
- słabosłyszących;
- z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym);
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi²⁰⁸.

Warunkiem uzyskania przez dziecko kształcenia specjalnego jest otrzymanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawanego przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej (dotyczy edukacji dziecka, wiąże się z wyborem odpowiedniej formy kształcenia)²⁰⁹.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest na wniosek rodziców/prawnych opiekunów dziecka bądź osób sprawujących pieczę zastępczą nad dzieckiem, którzy do wniosku skierowanego do zespołu orzekającego dołączą dodatkową, posiadaną dokumentację: wydane przez specjalistów zaświadczenia, opinie, wyniki obserwacji i badań pedagogicznych, psychologicznych i lekarskich (w tym zaświadczenie o stanie zdrowia dziecka)²¹⁰.

Kształcenie, wychowanie i opieka uczniów niepełnosprawnych w myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* jest organizowane w:

1. przedszkolach: ogólnodostępnych (w tym ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi); integracyjnych; ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi; specjalnych);
2. oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;
3. innych formach wychowania przedszkolnego;
4. szkołach: ogólnodostępnych; ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz z oddziałami specjalnymi, integracyjnych; ogólnodostępnych specjalnych (w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy);
5. specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych;

207 A. Szpak, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych*, „Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne” 2017, T. XIII (4), s. 14.

208 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz. U. z 2017 r. poz. 1578, § 1.

209 A. Janiszewska, dz. cyt., s.13.

210 Tamże, s. 9.

6. specjalnych ośrodkach wychowawczych;
7. ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych²¹¹.

Według powyższego rozporządzenia uczniom z niepełnosprawnością kształcenie, wychowanie oraz opiekę zapewniają przedszkola, oddziały przedszkolne oraz szkoły umiejscowione blisko ich miejsca zamieszkania, a także takich, które mogą znaleźć się w pewnym od niego oddaleniu, co wiąże się z koniecznością zamieszkania w internacie (np. w przypadku specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, które są często usytuowane w większych ośrodkach miejskich).

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością może być prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku, w którym uczeń kończy:

- w przypadku szkoły podstawowej do 20 roku życia,
- w przypadku szkoły ponadpodstawowej do 24 roku życia²¹².

Wszystkie placówki oświatowe mają obowiązek zapewnić uczniom z niepełnosprawnością:

1. realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
2. warunku do nauki, środki dydaktyczne, sprzęt specjalistyczny, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
3. zajęcia specjalistyczne (w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne);
4. integrację uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
5. przygotowanie uczniów do samodzielności w dorosłym życiu²¹³.

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Program ten określa zintegrowane działania o charakterze rewalidacyjnym specjalistów i nauczycieli, prowadzących zajęcia z dzieckiem. W ramach wyżej wymienionych zajęć należy uwzględnić:

- w przypadku ucznia niesłyszącego lub z afazją – naukę języka migowego bądź innych alternatywnych metod komunikacji;
- w przypadku dziecka niewidomego – naukę systemu Braille’a lub alternatywnych metod komunikacji oraz naukę orientacji przestrzennej i poruszania się;
- w przypadku dziecka z autyzmem (lub z zespołem Aspergera) – zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne oraz umiejętności społeczne w tym umiejętności komunikacyjne²¹⁴.

Bez względu na typ szkoły w której uczeń z niepełnosprawnością realizuje obowiązek szkolny wymaga on od nauczycieli zrozumienia swoich potrzeb, otwartości na doświadczane problemy, a także ich wiary w to, że przy odpowiednim wsparciu ucznia z niepełnosprawnością, uda mu się osiągnąć sukces na jego miarę i możliwości.

211 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949, § 2.1.

212 Tamże.

213 Tamże, §5.

214 *Kształcenie przedszkolne i szkolne*, w: http://abc.lzinr.lublin.pl/pdf_download.php?id=25 (12.01.2019).

Kierunek zmian - od nauczania w oddziałach zintegrowanych do edukacji włączającej

Celem kształcenia integracyjnego jest przede wszystkim umożliwienie dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością prowadzenie normalnego życia, w podobnych bądź zbliżonych warunkach, jak inni członkowie funkcjonujących w ich otoczeniu grup społecznych. Zadaniem nauczania integracyjnego jest:

- łączenie dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi kolegami w ich naturalnym środowisku rówieśniczym;
- nauczanie wielokierunkowe w ramach wspólnego programu nauczania przy pomocy: dostosowania programu nauczania do możliwości i potrzeb każdego ucznia w zakresie metod, treści i tempa uczenia się poszczególnych dzieci;
- kształtowanie wzajemnej akceptacji i tolerancji;
- pobudzanie dzieci poprzez zastosowanie metod opartych na współpracy, gdzie pomimo różnic ukazują się podobne potrzeby i wartości;
- tworzenie sytuacji, które dają możliwość twórczego rozwoju dziecka za pomocą różnorodnej działalności;
- stymulowanie rozwoju dziecka niepełnosprawnego oraz przygotowanie go do samodzielnego włączenia się w życie społeczne;
- budowanie postaw prospołecznych w stosunku do osób z niepełnosprawnością oraz kształtowanie postaw prospołecznych osób z niepełnosprawnością wobec osób pełnosprawnych²¹⁵.

Nowy nurt myślenia o kształceniu wychodzącym naprzeciw potrzebom osób z niepełnosprawnością oparty jest na społecznym modelu niepełnosprawności, który zakłada, iż niepełnosprawność nie jest problemem indywidualnym czy jednostkowym lecz społecznym. Konsekwencją tego podejścia jest zmiana sposobu myślenia o edukacji osób z niepełnosprawnością, jak również wnioskowanie konieczności stworzenia nowego systemu pedagogicznego, który wymaga radykalnych zmian dotyczących koncepcji kształcenia, jego organizacji, placówki, roli poszczególnych osób tego procesu, a także możliwości oceny skuteczności modyfikacji organizacyjnych, strukturalnych oraz programowych²¹⁶.

W tej sytuacji główna idea integracji sukcesywnie przechodzi w nową, zupełnie odmienną jakościowo formę – tzw. edukację inkluzyjną. Niektórzy teoretycy podkreślają, iż idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki praktyki i teorii kształcenia integracyjnego, jego mankamentów oraz ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania pełno i niepełnosprawnych uczniów²¹⁷. Edukacja włączając (inkluzyjna) skupiona jest przede wszystkim na zmianie systemu, a nie osoby. Jak wskazuje Zbigniew Kwieciński „(...) inkluzja (włączenie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania,

215 M. Buchnat, *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym*, w: M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak (red.), *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Difin, Warszawa 2012, s. 78-79.

216 J. Głodkowska, *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 2 (13), s. 5-8.

217 G. Sztumski, *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. T. 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004, s. 42.

marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniającej normatywnych oczekiwań lub dostosowujących się do wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)”²¹⁸.

W myśl koncepcji inkluzyjnej cała kadra pedagogiczna ponosi odpowiedzialność za postępy w nauce wszystkich swoich uczniów. W paradygmacie inkluzyjnym, w którym za kształcenie wszystkich podopiecznych odpowiada klasowy nauczyciel/wychowawca, w nowy sposób ujmuje się role zawodowe pedagogów specjalnych. Nowość ta polega na ewidentnym odwróceniu znaczenia dwóch typów ich zadań. W podejściu integracyjnym pedagog specjalny koncentruje się na bezpośredniej pracy z uczniem niepełnosprawnym, co przekłada powoduje, że w mniejszym stopniu wspiera klasowego nauczyciela w jego działaniach. W podejściu włączającym natomiast pedagogzy specjalni przyjmują głównie rolę metodycznych doradców, diagnozując źródła pojawiających się problemów oraz znajdując skuteczne sposoby ich rozwiązywania. Mniej czasu zaś poświęcają na kształcenie uczniów z niepełnosprawnością²¹⁹.

Celem edukacji inkluzyjnej (włączającej) jest rozbudowanie dostępu do edukacji, promocja pełnego uczestnictwa w systemie kształcenia dla wszystkich uczniów, którzy są narażeni na wykluczenie, jak i propagowanie możliwości realizacji przez te osoby własnego potencjału. Główne czynniki wpływające na realizację tego celu to: „Włączanie uczniów w system kształcenia dotyczy wszystkich uczniów narażonych na ryzyko wykluczenia poprzez utratę dostępu do świadczeń oświatowych; Niezbędne jest aktywne zaangażowanie wszystkich uczniów w proces dydaktyczny, którego przebieg jest dla nich zrozumiały; Propagowanie pozytywnych postaw wśród grupy osób zaangażowanych w proces kształcenia (władz oświatowych, nauczycieli, rodziców, uczniów)”²²⁰.

Inkluzja koncentruje się przede wszystkim na rozwijaniu strategii zindywidualizowanego kształcenia klasy szkolnej, integracja natomiast na budowaniu indywidualnych programów dla uczniów niepełnosprawnych²²¹. Włączanie (inkluzja) osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego, w tym również w system oświaty, stanowi wyzwanie, które należy jednak podjąć w imię tolerancji, szacunku dla osób z niepełnosprawnością oraz uznania ich prawa do funkcjonowania w społeczeństwie na równi z innymi jej członkami.

Problemy badawcze i zmienne

Za główny problem badań uznano ustalenie jak kształtowała się współpraca szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością w Niepublicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie w opinii rodziców i nauczycieli? Dla tak sformułowa-

218 Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: A. Komorowska, T. Szkudlarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 23.

219 G. Szumski, dz. cyt., s. 45.

220 L. Zaremba, *Jak promować jakość w edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 2-3, w: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6609> (10.01.2019).

221 S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2005, s. 64.

nego problemu głównego zostały postawione następujące problemy szczegółowe:

Jakie są potrzeby w zakresie współpracy szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością w percepcji nauczycieli i rodziców?

1. Jakie formy współpracy szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością są preferowane przez rodziców i nauczycieli?
2. Jakie czynniki decydują o efektywności współpracy szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością w opinii nauczycieli i rodziców?
3. Jakie sytuacje trudne występują podczas współpracy szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością w ocenie rodziców i nauczycieli?
4. W jaki sposób nauczyciele oceniają poziom zaangażowania rodziców dzieci z niepełnosprawnością w życie i działalność szkoły?
5. W jaki sposób rodzice dzieci z niepełnosprawnością oceniają działania podejmowane przez nauczycieli w celu włączania ich w życie i działalność szkoły?
6. Czy i w jakim zakresie ścisła współpraca szkoły z domem rodzinnym dziecka z niepełnosprawnością wpływa na poprawę jego funkcjonowania szkolnego w opinii rodziców i nauczycieli.

W moich badaniach zmienna zależna została sformułowana w następujący sposób: Ocena współpracy szkoły z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością przez rodziców i nauczycieli. Dla tak postawionej zmiennej zależnej przyjąłm stosowane zmienne niezależne i wskaźniki.

Tabela 1. Zmienne zależne i niezależne przyjęte w pracy

Zmienne niezależne	Wskaźniki
płeć	kobieta mężczyzna
wykształcenie	podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe
doświadczenie zawodowe nauczycieli	stopień awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy nauczyciel mianowany nauczyciel dyplomowany
podmiot edukacji	rodzic nauczyciel
postrzeganie czynników warunkujących dobrą współpracę rodziców z nauczycielami	udział w promocji szkoły udział w organizowaniu imprez i wycieczek szkolnych, wsparcie finansowe działalności statutowej szkoły, częstotliwość spotkań w ramach konsultacji oferowane formy pomocy dla rodziców

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w Niepublicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie – „Akademia Małego Księcia”. Placówka położona jest niedaleko centrum miasta. Swoją oficjalną działalność szkoła rozpoczęła we wrześniu 2006 roku. Początkowo siedziba Akademii mieściła się w budynku Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 w Chełmie przy ulicy Obłonskiej. Nowa szkoła wynajmowała tylko jedną salę lekcyjną oraz korzystała ze wszystkich stosownych pomieszczeń m.in. toalety, sali gimnastycznej, pracowni komputerowej oraz biblioteki. W pierwszym roku szkoła składała się z jednej klasy integracyjnej, która liczyła 21 uczniów, którzy całą grupą „przeszli” z Przedszkola Integracyjnego²²². Obecnie Niepubliczna Podstawowa Szkoła nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi mieści się w trzech budynkach przy ul. Partyzantów, Wojsławickiej oraz Szwoleżerów, w których odbywają się zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, jak również terapeutyczne. Szkoła wyposażona jest w sale gimnastyczne, Salę Doświadczania Świata i Integracji Sensorycznej, gabinety fizjoterapii, logopedy oraz psychologa. Każde z pomieszczeń zaopatrzone jest w niezbędny sprzęt do prowadzenia terapii i zajęć specjalistycznych²²³.

W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne propozycje nawiązywania i podtrzymywania efektywnej współpracy pomiędzy rodzicami a szkołą: poczynając od wymiany informacji a kończąc na angażowaniu się w konkretne wspólne działania. Jak trafnie zauważa Jolanta Lipińska-Lokś „obecność rodziców uczniów w szkole stała się faktem. Dziś już nikogo dziwi, że rodzic ma w szkole prawa, których realizacji może (i powinien) oczekiwać. Rodzice współdecydują o szkole, o jej funkcjonowaniu, o działaniach podejmowanych wobec uczniów. Uczestniczą w tych działaniach, ale i sami mogą je inicjować. Nie wszyscy rodzice są jednak świadomi swej roli w środowisku szkolnym. Jedni nie wiedzą, że mają prawa, inni wiedzą, lecz nie chcą z nich korzystać, jeszcze inni chcą, ale nie potrafią. Zadaniem szkoły jest więc nadanie rangi roli rodziców w szkole”²²⁴. Będzie to w większym stopniu możliwe poprzez zastosowanie odpowiednich form współpracy szkoły z domem rodzinnym dziecka z niepełnosprawnością. Respondentów poproszono o opinię dotyczącą rodzaju współpracy na linii rodzice – szkoła.

Tabela 2. Rodzaje współpracy na linii rodzice-szkoła preferowane przez rodziców w opinii rodziców i nauczycieli

Kategorie odpowiedzi	Rodzice		Nauczyciele	
	Liczba	%	Liczba	%
Współpraca pełna	28	93%	15	75%
Współpraca częściowa	2	7%	1	5%
Współpraca ograniczona	-	-	4	20%
Współpraca pozorna	-	-	-	-
Ogółem	30	100%	20	100%

Źródło: opracowanie własne

222 <http://www.integracyjnehelm.home.pl/5rozAkademii.htm>, [dostęp: 10.06.2019].

223 informacje uzyskane od dyrekcji placówki.

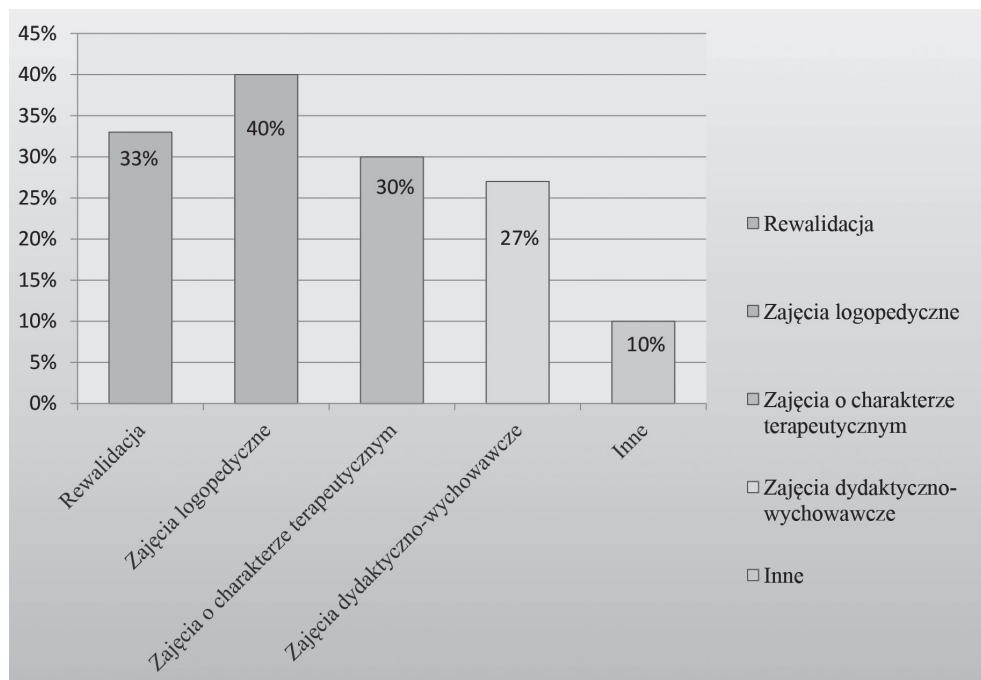
224 J. Lipińska-Lokś, *Wsparcie rodziców dzieci z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym: zielonogórski przykład dobrych praktyk*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2014, nr 18/1, s. 128.

93% rodziców uważa, że najlepszym rodzajem współpracy na linii rodzice-szkola jest współpraca pełna (która charakteryzuje się częstymi kontaktami z nauczycielami, a jej inicjatorami są dwie strony. Dotyczy ona spraw dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych, a także materialnych). Tylko dwóch rodziców (7%) ma nieco odmienne zdanie, i wskazuje że współpraca może mieć charakter częściowy tzn. podejmowane kontakty z nauczycielem opierają się tylko w sprawach ocen i zachowania dziecka. Za interesujący można uznać fakt, iż rodzicom zależy na współpracy ze szkołą oraz dobrych relacjach z nauczycielami, ponieważ nikt nie wybrał spośród kafeterii odpowiedzi współpracy ograniczonej czy pozornej.

Pytanie to zostało skierowane także do nauczycieli, według których większość rodziców preferuje współpracę pełną (75%). 5% specjalistów podaje, że na linii rodzice-szkola występuje współpraca częściowa. W swojej pracy nauczyciele spotykają się również ze współpracą ograniczoną (20%), kiedy to kontakty z rodzicami odbywają się rzadko – pomimo oficjalnych wezwań ze strony szkoły.

Dzieci z niepełnosprawnością uczestniczą w szkole w różnego typu zajęciach: rewalidacyjnych i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z tego względu w kolejnym pytaniu rodziców poproszono o podanie w jakich działaniach, wspierających ich dziecko, chcieliby uczestniczyć w szkole.

Wykres 1. Działania szkoły wspierające dziecko z niepełnosprawnością, w których chcieliby uczestniczyć rodzice



Źródło: opracowanie własne

40% rodziców podało, że w szkole chcieliby uczestniczyć w zajęciach logopedycznych, 33% wskazało na zajęcia rewalidacyjne, 30% na zajęcia o charakterze terapeutycznym, a 27% na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Rodzice są więc zainteresowani działaniami specjalistycznymi podejmowanymi przez szkołę na rzecz ich dziecka. Jak można przypuszczać dzięki uczestnictwu w zajęciach, obserwacji stosowanych w trakcie ich trwania metod pracy, pragną nabyć umiejętności, które będą dla nich przydatne w trakcie samodzielnej pracy z dzieckiem w domu.

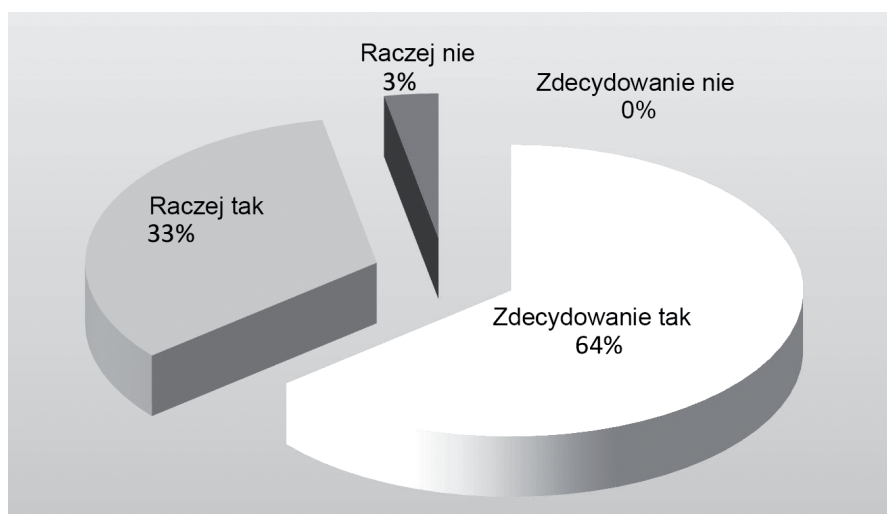
W kolejnym pytaniu rodzice zostali poproszeni o wskazanie czy są zadowoleni z tego w jakim stopniu szkoła informuje ich o zachowaniu ich dziecka i jego postępach w nauce.

Tabela 3. Zadowolenie rodziców ze stopnia w jakim szkoła informuje o zachowaniu ich dziecka i jego postępach w nauce

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Zdecydowanie tak	19	64%
Raczej tak	10	33%
Raczej nie	1	3%
Zdecydowanie nie	-	-
Ogółem	30	100%

Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Zadowolenie rodziców ze stopnia w jakim szkoła informuje o zachowaniu ich dziecka i jego postępach w nauce



Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość respondentów (64%) uważa, że w wystarczającym stopniu jest informowana przez szkołę o zachowaniu i postępach w nauce swojego dziecka. Odpowiedź „raczej tak” wybrało 10 badanych. Jedna osoba (3%) raczej nie jest zadowolona z informacji zwrotnych, uzyskanych na temat swojego dziecka od kadry pedagogicznej.

W kolejnym pytaniu poproszono rodziców o wskazanie, z jakich form kontaktu i współpracy ze szkołą korzystają najczęściej. Respondenci mieli możliwość zakreslenia więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 4. Wskazania rodziców dotyczące preferowanych przez rodziców form kontaktu i współpracy ze szkołą

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Lb	%
Zebrania ogólne / klasowe	26	87%
Spotkania indywidualne z wychowawcą, nauczycielami lub pedagogiem wspomagającym	24	80%
Lekcje otwarte	1	3%
Uroczystości klasowe	5	17%
Kontakty telefoniczne	10	33%
Dziennik elektroniczny	9	30%
Konsultacje	1	3%
Korespondencja	15	50%
Inne	-	0%

Źródło: opracowanie własne

Dla 87% rodziców preferowaną formą kontaktu ze szkołą są zebrania ogólne. 80% rodziców wskazało również na spotkania indywidualne z wychowawcą, nauczycielem przedmiotu lub pedagogiem wspomagającym. 50% respondentów opowiedziało się za korespondencją jako formę przekazywania informacji. 33% rodziców preferuje kontakty telefoniczne, zaś 30% dziennik elektroniczny. Uroczystości klasowy stanowią 17% wybranych odpowiedzi. Najmniej odpowiednią formą kontaktu według badanych rodziców są lekcje otwarte (3%) oraz konsultacje (3%).

Podobne pytanie zostało postawione nauczycielom i terapeutom. Według ich opinii rodzice preferują następujące formy kontaktu ze szkołą:

- indywidualne spotkania z pedagogiem wspomagającym lub wychowawcą, zebrania ogólne,
- kontakty telefoniczne z pedagogiem wspomagającym – w ważnych dla nich sprawach,
- uroczystości szkolne i klasowe.

W nawiązaniu do pytania powyżej, zwrócono się z prośbą do rodziców uczniów z niepełnosprawnością o udzielenie informacji jakie indywidualne formy współpracy są przez nich preferowane. Wyniki obrazuje tabela nr 10 oraz wykres nr 8.

Tabela 5. Preferowane indywidualne formy współpracy ze szkołą wg rodziców uczniów z niepełnosprawnością

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Konsultacje pedagogiczne	22	73%
Prowadzenie korespondencji (dzienniczek ucznia, listy, e-maile)	3	10%
Rozmowy telefoniczne	5	17%
Inne	-	-
Ogółem	30	100%

Źródło: opracowanie własne

73% rodziców jako preferowaną formę indywidualnych kontaktów ze szkołą wskazało konsultacje pedagogiczne. 17% opowiada się za rozmowami telefonicznymi, a 3 osoby (10%) wolą prowadzenie korespondencji np. w formie dzienniczka ucznia, listów czy pocztę e-mail.

Kolejne pytanie skierowane do rodziców brzmiało: jakie formy zbiorowej i grupowej współpracy szkoły z rodzicami Pan/Pani preferuje.

Wykres 4. Preferowane przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością formy współpracy zbiorowej i grupowej ze szkołą



Źródło: opracowanie własne

Spotkania ze specjalistami to najczęściej wybierana przez osoby badane odpowiedź, wskazująca na preferowane formy współpracy zbiorowej i grupowej ze szkołą (37%). 30% rodziców opowiada się za zebraniem ogólnym tzw. wywiadówką. Po 4 rodziców (13%) woli spotykać się w szerszym gronie podczas imprez okolicznościowych i uroczystości szkolnych oraz zajęć warsztatowych. Najmniej respondentów wybrało pedagogizację rodziców (7%) i radę rodziców (0%).

Następne pytanie dotyczyło zaangażowania rodziców w poszczególne formy współpracy ze szkołą.

Tabela 6. Wskazania rodziców dotyczące ich zaangażowania w wybrane formy współpracy ze szkołą

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Wyjazdy integracyjne	5	17%
Festyny	-	-
Konkursy	7	23%
Wycieczki	4	13%
Otwarte drzwi	2	7%
Uczestniczenie w działaniach wychowawczych szkoły	12	40%
Ogółem	30	100%

Źródło: opracowanie własne

Rodzice angażują się w różne formy współpracy ze szkołą. Według badań 12 osób (40%) włącza się poprzez uczestnictwo w działaniach wychowawczych szkoły. 7 rodziców (23%) wspiera szkołę, a dokładnej dzieci, w organizacji różnych konkursów. 17% respondentów wspólnie z klasą/grupą uczestniczy w wyjazdach integracyjnych lub w wycieczkach szkolnych (13%). Najmniej badanych pomaga podczas promowaniu szkoły na tzw. otwartych drzwiach. Jedna z podanych kafeterii została pominięta przez rodziców. Może to świadczyć o tym, że szkoła nie organizuje imprez czy festynów szkolnych.

Kolejne pytanie skierowane do rodziców dotyczyło form wsparcia oferowanych przez szkołę rodzicom dzieci z niepełnosprawnością.

Tabela 7. Formy wsparcia oferowane przez szkołę rodzicom dzieci z niepełnosprawnością w opinii rodziców

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Pomoc socjalna	2	7%
Pomoc pedagoga wspomagającego	21	70%
Pomoc specjalistów np. logopedy	20	67%
Opieka na świetlicy	16	53%
Organizowanie szkoleń i warsztatów dla rodziców	6	20%

Źródło: opracowanie własne

Najczęstszymi wymienianymi przez badanych rodziców formami wsparcia oferowanego przez szkoły są: *pomoc pedagoga wspomagającego* (70%) oraz *pomoc specjalistów np. logopedy* (67%). Ponad połowa respondentów (53%) wybrała opiekę na świetlicy. 20% respondentów opowiedziało się za organizowaniem szkoleń i warsztatów dla rodziców, a tylko 7% za pomocą socjalną. Rodzice mieli możliwość dodać własny przykład formy wsparcia (inny) jaki oferuje szkoła, jednak ta kategoria została przez nich pominięta.

Zapytano również nauczycieli o formy wsparcia oferowane rodzicom dzieci z niepełnosprawnością. Według nich szkoła proponuje następujące formy wsparcia:

- specjalistyczną pomoc m.in.: psychologa, logopedy, fizjoterapeuty, pielęgniarki,
- opiekę nad dziećmi poza lekcjami – świetlica szkolna,
- pomoc pedagoga wspomagającego (podczas zajęć lekcyjnych),
- warsztaty i szkolenia dla rodziców,
- w dni wolne od zajęć dydaktycznych dodatkowe nieodpłatne zajęcia dla dzieci o charakterze terapeutycznym.

Dodatkowe pytaniem zadane w wywiadzie z nauczycielami brzmiało: *Kto inicjuje rozmowę o dziecku? Jakie są najczęstsze tematy tych rozmów.* Zdania respondentów były podzielone. 65% uważa, że osobą inicjującą rozmowę o dziecku częściej jest nauczyciel/wychowawca. 7 ankietowanych jest zdania, że to rodzice są stroną, która inicjuje rozmowę o dziecku. Przeważającymi tematami tych rozmów są:

- postępy w nauce oraz terapii,
- trudności edukacyjne lub/i wychowawcze dziecka.

Współpraca pełna to najczęstszy rodzaj współpracy ze szkołą wybierany przez rodziców. Nauczyciele i specjaliści są podobnego zdania, jednak zdarzały się odpowiedzi wskazujące, że współpraca na linii dom-szkoła jest ograniczona. Rodzice chcieliby uczestniczyć w działaniach wspierających ich dzieci takich jak: zajęcia logopedyczne, zajęcia o charakterze terapeutycznym, rewalidacji jak również o charakterze dydaktyczno-wyrównawczych, co świadczy o ich zaangażowaniu w pracę z dzieckiem.

Z uzyskanych od rodziców odpowiedzi wynika, że są oni w wystarczającym stopniu informowani przez wychowawców i nauczycieli o zachowaniu i postępach w nauce swoich dzieci. Zdania specjalistów i rodziców dotyczące najczęściej wybieranych form kontaktu i współpracy ze szkołą są podobne. W obu przypadkach dominują spotkania indywidualne, zebrania ogólne/klasowe oraz kontakty telefoniczne. Respondenci preferują indywidualne formy współpracy z placówką (konsultacje pedagogiczne), wśród form grupowych wybierali najczęściej spotkania ze specjalistami. Z opinii rodziców wynika, iż najczęściej uczestniczą oni w działaniach wychowawczych szkoły a najrzadziej w festynach i „dniach otwartych drzwi”, odbywających się w szkole. Pomoc pedagoga wspomagającego, pomoc specjalistów i opieka na świetlicy to formy wsparcia jakie ma według rodziców do zaoferowania szkoła. Odpowiedzi rodziców w znacznej mierze pokrywają się z opiniami nauczycieli, jednak oni dodają również takie formy wsparcia jak szkolenia i warsztaty dla rodziców oraz nieodpłatną opiekę i zajęcia terapeutyczne podczas dni wolnych od zajęć dydaktycznych.

70% rodziców uważa, iż najważniejszym czynnikiem, warunkującym efektywną współpracę szkoły z rodzicami, jest otwartość nauczycieli na problemy dzieci. 50% twierdzi, że jest to traktowanie rodziców jako współpartnerów w procesie wychowawczo-dydaktycznym. 47% respondentów opowiada się również za angażowaniem rodziców w aktywne współuczestnictwo w złożonym procesie wychowawczym i dydaktycznym. Tylko 10% badanych, uważa za ważny czynnik efektywnej współpracy postawy nauczycieli, które powinny się wyrażać w zainteresowaniu opiniami i poglądami rodziców. 7% wskazuje na zaangażowanie rodziców we współuczestnictwo w różnego rodzaju formach wzajemnej współpracy ze szkołą i poza nią.

W przeprowadzonych z nauczycielami / specjalistami wywiadach postawiono pytanie: *Od jakich czynników jest zależna efektywna współpraca szkoły z rodzicami?* Wiele odpowiedzi się powtarzało, były to m.in.:

- traktowanie rodziców jako współpartnerów w całym procesie terapeutyczno-wychowawczo-dydaktycznym,
- zaangażowanie rodziców w aktywne współuczestniczenie w złożonym procesie terapeutycznym, wychowawczym jak i edukacyjnym,
- postawy nauczycieli, wyrażające się zainteresowaniem poglądami czy opiniami rodziców.

Dodatkowo specjaliści podali, iż na właściwą współpracę szkoły z rodzicami duży wpływ ma życzliwy i partnerski stosunek nauczycieli i rodziców oraz wzajemne zrozumienie.

Następne pytanie dotyczyło czynników, które utrudniają efektywną współpracę szkoły z rodzicami. Respondenci mogli zaznaczyć tylko jedną odpowiedź spośród podanej kafeterii lub dopisać własną. Wyniki prezentuje tabela nr 15 oraz wykres nr 13.

Tabela 8. Wskazania rodziców uczniów z niepełnosprawnością dotyczące czynników utrudniających efektywną współpracę szkoły z rodzicami

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Niedocenianie wartości współdziałania	10	33%
Nierespektowanie zasady partnerstwa podmiotów współpracy	1	3%
Przedmiotowe traktowanie rodziców przez nauczycieli (bądź nauczycieli przez rodziców)	13	43%
Stosowanie archaicznych modeli współpracy	1	3%
Stawianie na pierwszy plan podejmowanych działań problemów szkoły jako instytucji, a nie dobra i indywidualnego rozwoju każdego ucznia	3	10%
Inne	2	7%
Ogółem	30	100%

Źródło: opracowanie własne

44% ankietowanych uważa, że głównym czynnikiem utrudniającym efektywną współpracę na linii szkoła – rodzice jest przedmiotowe traktowanie rodziców przez nauczycieli (bądź odwrotnie). 1/3 badanych jest zdania, iż przyczyna leży w niedocenianiu wartości współdziałania. Dla 3 osób (10%) niewłaściwe jest stawianie na pierwszy plan w podejmowanych działaniach, problemów szkoły jako instytucji, a nie dobra i indywidualnego rozwoju ucznia. Najmniej wyborów padło na stosowanie archaicznych modeli współpracy (3%). Pytanie było półotwarte, więc respondenci mieli możliwość dopisania do podanej kafeterii własnej odpowiedzi. Z takiej możliwości skorzystało dwóch rodziców.

O czynniki utrudniające efektywną współpracę rodziców ze szkołą zapytano również nauczycieli/specjalistów. Według pedagogów głównymi czynnikami zakłócającymi są:

- przedmiotowe traktowanie nauczycieli przez rodziców,
- negatywny a czasami wręcz wrogi stosunek rodziców do szkoły i nauczycieli,
- poglądy rodziców, w których uważają oni że są nieomylni,
- stawianie na pierwszy plan realizację działań szkoły a nie dobra i indywidualnego rozwoju ucznia,
- stosowanie przez niektórych osób anarchicznego modelu współpracy.

Rodziców poproszono o wskazanie czy występuje związek pomiędzy równorzędnymi prawami i obowiązkami nauczycieli i rodziców, a poczuciem dowartościowania obu stron współpracy.

Tabela 9. Równe prawa i obowiązki wychowawców i rodziców a poczucie dowartościowania obu stron w opinii rodziców

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Tak	27	90%
Nie	-	0%
Nie wiem	3	10%
Ogółem	30	100%

Źródło: opracowanie własne

27 respondentów (90%) jest zgodnych, że dla na poczucie się wartościową stroną wzajemnej współpracy ważne jest przyznanie równych prawa i obowiązków rodzicom i nauczycielom. 10% badanych zaznaczyło odpowiedź *nie wiem* – co może sugerować, że nie mają swojego zdania na ten temat.

Większość badanych rodziców (73%) uważa, że jest niezbędna wielokierunkowa wymiana opinii między nauczycielami a rodzicami jak i samymi nauczycielami i samymi rodzicami. 10% ankietowanych jest innego zdania, podając, iż nie ma takiej konieczności. 5 respondentów (17%) zaznaczyło odpowiedź *nie wiem*, co może oznaczać brak zrozumienia pytania lub brak zdania na ten temat. 97% ankietowanych uważa, że szkoła i rodzina winny realizować zgodne ze sobą cele wychowania. Jedna osoba (3%) podała, że nie posiada wiedzy na ten temat.

Według badanych rodziców i nauczycieli najważniejszymi czynnikami decydującymi o efektywności współpracy szkoły z rodzicami są: *otwartość nauczycieli na problemy dzieci, traktowanie rodziców jako współpartnerów w procesie wychowawczo-dydaktycznym oraz zaangażowanie rodziców w aktywne współuczestniczenie w złożonym procesie wychowawczym i dydaktycznym*. Natomiast głównym czynnikiem utrudniającym efektywną współpracę obu grup jest *przedmiotowe traktowanie rodziców przez nauczycieli bądź nauczycieli przez rodziców*.

Ankietowani uważają, że warunkiem skutecznego współdziałania rodziców i wychowawcy jest dobrowolny i chętny w nim równorzędność praw i obowiązków w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Szkoła i rodzina winni realizować zgodne ze sobą cele wychowania, jak również dokonywać wielokierunkowej wymiany opinii (między rodzicami a nauczycielami oraz samymi rodzicami i samymi nauczycielami).

Na jakość współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami znaczący wpływ ma uzyskiwanie informacji zwrotnych na temat wdrażanych działań. Ważną kwestią jest podejmowanie prób oceny skuteczności współpracy w celu systematycznego podnoszenia jej poziomu. Kolejny problem badawczy podjęty w niniejszej pracy brzmiał następująco: W jaki sposób rodzice dzieci z niepełnosprawnością oceniają działania podejmowane przez nauczycieli w celu włączania ich w życie i działalność szkoły?

Tabela 10. Rozkład opinii rodziców na temat informowania o planach, działaniach i efektach pracy szkoły

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Tak	27	90%
Nie	3	10%
Ogółem	30	100%

Źródło: opracowanie własne

90% badanych rodziców uznało, iż są na bieżąco informowani o planach, działaniach i efektach pracy szkoły. Innego zdania jest 3 respondentów, którzy podają, że nie otrzymują takich informacji.

Podobne pytanie zadano pedagogom w wywiadzie – *Czy i w jaki sposób informuje się rodziców o planach i efektach pracy szkoły?* Wszyscy badani zgodnie uważają, że wychowawcy klas wraz z dyrektorem placówki podczas każdego śródsesemestralnego zebrania z rodzicami, przedstawiają plany i działania na przyszłe miesiące pracy szkoły i informują o efektach działań już zrealizowanych lub też będących w fazie realizacji. Rodzice otrzymują również informacje przypominające o konkretnych wydarzeniach, które są zapisywane w zeszycie dziecka zwanym *kontaktem z rodzicami* bądź *codziennikiem*.

50% rodziców podaje, że otrzymywane przez nich wsparcie szkoły przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych jest „raczej wystarczające”. 43% rodziców wybrało

odpowieź „zdecydowanie tak”. Tylko 2 ankietowanych (7%) ma odmienne zdanie, sugerując, iż kroki podejmowane przez placówkę w tym zakresie są raczej niewystarczające.

W przeprowadzonym z nauczycielami wywiadzie zapytano: jakie przykładowe działania przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych oferuje szkoła? Wiele odpowiedzi się powtarzało, były to m.in.:

- lekcje wychowawcze, dotyczące konstruktywnego rozwiązywania konfliktów między uczniami;
- w razie potrzeby wprowadzenie mediacji;
- wspólne rozmowy z rodzicami uczniów;
- wprowadzenie kontraktu między uczniami a nauczycielem;
- pedagogizacja rodziców;
- ścisła współpraca z psychologiem szkolnym, ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, policją;
- stała opieka nauczycieli dyżurujących podczas przerw.

73% rodziców uważa, że szkoła wspiera ich w wychowaniu dziecka. Odpowiedź *trudno powiedzieć* wybrało 6 ankietowanych (20%), a 7% jest zdania, iż placówka nie oferuje pomocy w wychowaniu uczniów. Ponad połowa rodziców (57%) jest zdania, iż nauczyciele są raczej otwarci na ich opinie i propozycje, dotyczące funkcjonowania szkoły. 40% badanych jest wręcz o tym przekonana. Tylko jeden ankietowany stwierdził, iż pedagodzy raczej nie są zainteresowani sugestiami rodziców, dotyczącymi pracy placówki.

W związku z tym w następnym pytaniu spytano badanych o sposoby dzielenia się swoimi opiniami na temat pracy placówką z gronem pedagogicznym.

Tabela 11. Sposoby dzielenia się przez rodziców swoimi opiniami na temat pracy szkoły z nauczycielami/dyrekcją

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	%
Rozmowy podczas zebrań	15	50%
Wypełnianie ankiet	15	50%
Rozmowy indywidualne z nauczycielami / dyrekcją	24	80%
Korespondencja	1	3%

Źródło: opracowanie własne

80% ankietowanych podaje, że swoimi opiniami na temat pracy placówki może dzielić się podczas indywidualnych rozmów z nauczycielami czy dyrekcją szkoły. Połowa respondentów przyznaje, że jest to również możliwe przy okazji zebrań klasowych oraz za pomocą wypełniania ankiet. Tylko jedna osoba (3%) swoje spostrzeżenia odnośnie funkcjonowania szkoły przekazuje ze pomocą korespondencji.

Wnioski

Zagadnienie współpracy szkoły z rodzicami jest szeroko opracowane w literaturze przedmiotu. Stanowiło ono również przedmiot badań podejmowanych przez licznych autorów. W niniejszej pracy moje zainteresowania ukierunkowałam na specyficzny rodzaj tej współpracy, a mianowicie odnoszący się do rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Uznałam, że z uwagi na specyfikę funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym, związaną przede wszystkim z jego specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współpraca dwóch środowisk wychowawczych, w których żyje i rozwija się dziecko, tj. szkoły i rodziny, wymaga szczególnego podkreślenia. Na współpracę rodziców i szkoły spojrzałam z dwóch perspektyw: rodzica i nauczyciela.

Przeprowadzone badania wskazują, że osobami, z którymi rodzice dzieci z niepełnosprawnością utrzymują najczęstszy kontakt w szkole, są pedagog wspomagający (67%) i wychowawca klasy (53%). Taki rozkład odpowiedzi respondentów jest w pełni zrozumiały – zarówno pedagog wspomagający jak i wychowawca mogą udzielić najpełniejszej informacji na temat funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym, służyć radą i pomocą w zakresie zalecanych w domu form pracy z dzieckiem. 93% rodziców dostrzega potrzebę aktywnego angażowania się w życie szkoły. Może się to wiązać z faktem, że szkoła w sposób aktywny zachęca rodziców do współpracy, a proponowane formy kontaktu z rodzicami są dla nich atrakcyjne i dostosowane do ich potrzeb. Potwierdzają to odpowiedzi rodziców, wskazujące że na zebraniach klasowych uzyskują oni istotne informacje na temat zachowania i postępów swojego dziecka (67%) a także wydarzeń z życia klasy/szkoły (53%). Dodatkowo rodzice podają, że zebrania i konsultacje w szkole są dostosowane do ich potrzeb i możliwości (93% respondentów).

Preferowanym przez rodziców rodzajem współpracy ze szkołą (93% respondentów) jest współpraca pełna, polegająca na częstych kontaktach z nauczycielami w kwestiach dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych, a także materialnych. Na występowanie w ich szkole tego rodzaju współpracy z rodzicami wskazuje także 75% nauczycieli. 25% ankietowanych nauczycieli wybrało jednak współpracę częściową, a nawet ograniczoną (1/5 ankietowanych). Można więc przypuszczać, że postrzeganie, przynajmniej przez część rodziców, swojego zaangażowania w życie szkoły, nie pokrywa się w tej materii z obserwacjami nauczycieli. Wydaje się, że nauczyciele oczekują jednak większego zainteresowania ze strony rodziców sprawami dziecka, czy szerzej – szkoły.

Wszyscy objęci badaniami rodzice wyrażali chęć uczestniczenia w wybranych zajęciach: rewalidacyjnych i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którymi objęte jest ich dziecko. Najczęściej wskazywali przy tym na zajęcia logopedyczne – 40%. Trudno stwierdzić jakimi motywami się kierują: chęć poszerzenia własnej wiedzy i umiejętności, aby lepiej pomóc dziecku, wykorzystanie zaobserwowanych na zajęciach metod w pracy z dzieckiem w domu, a może kontrola poczynąń nauczyciela, jego zaangażowania w prowadzone zajęcia?

Zdecydowana większość rodziców uznała, że szkoła w zadowalającym stopniu informuje ich o zachowaniu i postępach w nauce ich dziecka. Preferowaną przez nich

formą kontaktu ze szkołą są zebrania ogólne (87%) oraz spotkania indywidualne z wychowawcą, nauczycielem przedmiotu lub pedagogiem wspomagającym (80%). Uzyskano również podobny rozkład odpowiedzi nauczycieli w wyniku przeprowadzonego z nimi wywiadu.

Pośród indywidualnych form współpracy ze szkołą największą popularnością wśród rodziców cieszą się konsultacje pedagogiczne (73% rodziców), zaś wśród grupowych: spotkania ze specjalistami (37% rodziców) oraz tzw. wywiadówki (30% rodziców). Angażowanie się rodziców we współpracę ze szkołą najczęściej ma postać uczestnictwa w działaniach wychowawczych szkoły (40% rodziców) oraz współudziału w organizacji konkursów (23% rodziców).

Wsparcie udzielane przez szkołę, celowane konkretnie w rodzica dziecka z niepełnosprawnością, to przede wszystkim pomoc pedagoga wspomagającego (70%) oraz pomoc specjalistów np. logopedy (67%). Jedynie 20% rodziców wskazało na organizowanie szkoleń i warsztatów dla rodziców. Wydaje się, że tego rodzaju wsparcie, z uwagi na specyfikę funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością powinno być znacznie szersze. Możliwe jest jednak, że rodzice nie chcą tego rodzaju pomocy, oczekując jedynie konkretnych działań – zwłaszcza o charakterze terapeutycznym – podejmowanych na rzecz dziecka.

Zdaniem rodziców jakość współdziałania rodziców i nauczycieli w znaczącej mierze jest uzależniona od dobrowolnego w nim udziału (90% rodziców), posiadania równych praw i obowiązków przez rodziców i nauczycieli (90% rodziców), wielokierunkowej wymiany opinii (73% rodziców).

Czynnikami warunkującymi w największym stopniu efektywną współpracę szkoły z rodzicami zdaniem rodziców są: otwartość nauczycieli na problemy dzieci, traktowanie rodziców jako współpartnerów w procesie wychowawczo-dydaktycznym oraz angażowanie rodziców w aktywne współuczestnictwo w złożonym procesie wychowawczym i dydaktycznym. Nauczyciele zaś na pierwszym miejscu umiejscowili traktowanie rodziców jako współpartnerów w całym procesie terapeutyczno-wychowawczo-dydaktycznym. Obie strony współpracy doceniają więc potrzebę wzajemnych pozytywnych relacji, opartych na otwartości, zrozumieniu i partnerstwie.

Efektywną współpracę ze szkołą utrudniają natomiast rodzicom przedmiotowe traktowanie rodziców przez nauczycieli (bądź odwrotnie) oraz niedocenywanie wartości współdziałania. Nauczyciele byli podobnego zdania co rodzice. W największym stopniu współpracę utrudniają im zdaniem: przedmiotowe traktowanie nauczycieli przez rodziców, negatywny a czasami wręcz wrogi stosunek rodziców do szkoły i nauczycieli oraz poglądy rodziców, w których uważają oni że są nieomylni. Tego rodzaju odpowiedzi udzielane przez nauczycieli pozwalają domniemywać, że spotkali się oni w swojej pracy z sytuacjami kiedy byli traktowani przedmiotowo, wrogo przez rodziców. Wydaje się więc, że w pracy z rodzicami, prezentującymi tego rodzaju postawy, w większym stopniu należałoby położyć nacisk na uświadomienie im, że rodzic i nauczyciel nie są antagonistami. Wskazać, że jedynie dzięki bliskiej i opartej na życzliwości współpracy można podjąć działania, które pomogą dziecku w lepszym funkcjonowaniu.

Zdaniem rodziców barierę w efektywnej współpracy rodziców ze szkołą stanowi brak umiejętności komunikacyjnych u specjalistów (33% badanych), brak klimatu do wspomagania rodziny (17% badanych), oraz niska gotowość nauczycieli do świadczenia pomocy pedagogicznej (13% badanych). Nieco inaczej na zagadnienie to spojrzeli nauczyciele, uznając za największe bariery brak dodatkowego i wyznaczonego czasu na indywidualne rozmowy z rodzicami, brak klimatu do wspomagania rodziny. Wymienili również niską gotowość do świadczenia pomocy pedagogicznej, co wskazywałoby na niedostateczne wyposażenie nauczycieli w kompetencje w tym zakresie. Wydaje się, że należałoby zwiększyć ilość szkoleń, w ramach których nauczyciele mogliby zdobywać potrzebne im umiejętności do świadczenia tego rodzaju pomocy rodzicom.

Wskazania pedagogiczne do działań praktycznych

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie wskazań, których wdrożenie mogłoby się przyczynić do ulepszenia tej współpracy:

Uświadomienie nauczycielom, że nie ma „trudnych” rodziców – trudne mogą być relacje, które zawsze można poprawić.

Poszerzenie oferty szkoleń dla nauczycieli i szkolnych specjalistów, dzięki którym uzyskaliby stosowane i gruntowane przygotowanie do świadczenia pomocy pedagogicznej rodzicom.

Konieczne jest większe angażowanie rodziców dzieci z niepełnosprawnością (przynajmniej ich części) w życie klasy i szkoły, co przełoży się na polepszenie relacji z kadrą pedagogiczną oraz na poprawę jakości współpracy i wypracowanie pożądanego jej modelu, tj. współpracy pełnej. Zaangażowanie rodziców na poziomie klasy może polegać na ich udziale we wspólnych działaniach tj. spartakiadach klasowych, konkursach, turniejach rodzinnych, integrujących imprezach klasowych, itp.

Włączanie w większym stopniu wychowawcy klasy w pracę terapeutyczną z uczniem z niepełnosprawnością tak, by razem z pedagogiem wspomagającym byli ostoją i wsparciem dla rodzica, a zadania z tym związane nie były scedowane wyłącznie na pedagoga wspomagającego (rodzice dzieci z niepełnosprawnością podawali, że w większości przypadków jest on osobą, z którą w szkole kontaktują się najczęściej).

Organizowanie przez szkołę zajęć/lekcji otwartych/pokazowych dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością, tak aby mogli włączyć się w terapię swojego dziecka, ćwiczyć z nim w domu.

Wprowadzenie comiesięcznych indywidualnych konsultacji nauczycieli i specjalistów z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością lub proponowanie dodatkowych terminów spotkań, dostosowanych do potrzeb i możliwości rodzica (wynikających np. z jego pracy zawodowej), w celu zwiększenia przepływu informacji o postępach dziecka.

Ustalenie wspólnych działań, zasad i oczekiwań obu stron współpracujących na rzecz dziecka z niepełnosprawnością (tj. wychowawcy i rodziców), np. podczas zebrań ogólnych, co pozwoli na większe uczestnictwo rodziców w życiu klasy, podejmowanie inicjatyw na rzeczy klasy i dziecka.

Bibliografia

1. Banasiak M., *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
2. Kulbaka J., *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012.
3. Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1998.
4. Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
5. Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2005.
6. Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Warszawa 2013.
7. Wyczęsany J., Mikrut A. (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
8. Janiszewska A., *Dlaczego edukacja włączająca?*, w: A. Grabowska (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, ORE, Warszawa 2015.
9. Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: A. Komorowska, T. Szkudlarek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

PRZEMYSŁAW KRYGIER

student Pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej PWSZ w Chełmie²²⁵

Zjawisko hejtu na portalach społecznościowych w opinii uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie

Abstract: *The author of the article took up an important social problem, which is the phenomenon of hate on social networks. The wider context of the deliberations is the popularity and availability of social networks, which are an important area of activity for young people. The Internet gives young people the opportunity to interact online, maintain their knowledge, learn foreign languages, broaden the horizons of knowledge and thus develop their personality. However, they displace many forms of direct social contacts, and sometimes pose a serious threat in the form of hate, which can be the cause of mental crises of young people, because it violates the boundaries of privacy and makes public content that harms the other person (insulting, disrespectful, criticizing). The author presents the intensification of this phenomenon (along with opinions on the subject) on the basis of empirical research conducted among high school students.*

Keywords: *hate, social networks, youth, threats.*

Wprowadzenie

Portale społecznościowe to witryny internetowe, gdzie coraz częściej można spotkać komentarze tekstowe o charakterze hejtującym, czyli wulgarnym, obraźliwym, nieprzestrzegającym podstawowych zasad kultury wypowiedzi. Niektórzy spośród zarejestrowanych na nich użytkowników czują bowiem, że są bezkarni i w pełni anonimowi w swoich działaniach w sieci. Wydaje się, że wiąże się to również z istniejącą możliwością podawania fałszywych danych osobowych na prywatnym profilu oraz prowadzenia interakcji, kierowania komunikatów widocznych nie tylko dla bezpośredniego odbiorcy określonych treści. Podkreślić należy, że portale społecznościowe cieszą się coraz większą popularnością wśród nastolatków. W znacznej mierze są one aktywnymi, logującymi się regularnie członkami więcej niż jednego tego rodzaju serwisu. Młodzi ludzie tworzą więc grupę internautów narażoną w największym stopniu, najczęściej nieświadomie, na spontaniczne przeglądanie komentarzy szkodliwych z punktu widzenia kształtowania się kompetencji interpersonalnych, sposobów wyrażania myśli i emocji, własnej opinii, pożądaných dla prowadzenia korzystnych rozwojowo relacji międzyludzkich. Komentarze spełniające znamiona hejtu mogą przyczynić się do rozwijania postaw agresywnych, egocentrycznych, a w przypadku stania

225 Artykuł jest skrótem pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr Anety Paszkiewicz.

się ofiarą hejtera powstawania zaburzeń somatycznych oraz psychicznych np.: bólu, problemów ze snem, różnego rodzaju objawów depresyjnych.

Współczesna szkoła staje przed wyzwaniem ciągłego dostosowywania udzielanej uczniom pomocy psychologiczno- pedagogicznej do pojawiających się zmian w otaczającym świecie, rozumianych w kategorii „postępu” czy „rozwoju cywilizacyjnego”. Należy podjąć wszelkie działania na rzecz efektywniejszego realizowania zajęć edukacyjnych z zakresu profilaktyki najczęściej występujących form przemocy przy użyciu nowoczesnych technologii i funkcjonalności, z którymi można spotkać się w sieci. Między innymi dlatego postanowiłem skupić się w swojej pracy na problematyce hejtu na portalach społecznościowych. Wszelkie zabiegi wychowawcze powinno się projektować adekwatnie do potrzeb i poziomu wiedzy młodzieży, ograniczając podające metody pracy na rzecz aktywizujących, nowatorskich, wykorzystujących środki dydaktyczne o wyższym poziomie atrakcyjności, włączających uczniów w samodzielne i twórcze poszukiwania odpowiedzi na pojawiające się pytania, problemy.

Celem niniejszego artykułu jest uzyskanie opinii uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych (ZSEiM) w Chełmie na temat hejtu na portalach społecznościowych oraz ewentualne opracowanie dla nich programu naprawczego w przypadku, kiedy wyniki badań będą wskazywać na taką potrzebę. Wybór tematu pracy spowodowany był obserwacjami zachowań uczniów technikum i liceum podczas odbywania studenckich praktyk zawodowych w ZSEiM w Chełmie. Zauważyłem, że młodzież w szkole nie tylko chętnie i wielokrotnie w ciągu dnia korzysta z portali społecznościowych, głównie serwisów Facebook i Instagram, ale również rozmawia o treści komentarzy pod danymi treściami (postami i relacjami) na nich publikowanymi. Wymiana zdań dotyczyła sposobu w jaki inni wyrażają opinie na temat wyglądu, stylu życia czy konkretnego sposobu zachowania zarówno osób popularnych w polskim społeczeństwie, jak i kolegów czy koleżanek rozmówców. Nierzadko przywoływane zdania były wulgarne i obraźliwe. Młodzież zastawiała się także dlaczego inni postępują w ten sposób oraz jak można na nich wpłynąć. Doszedłem do wniosku, iż uczniowie szkoły prawdopodobnie posiadają niewystarczającą wiedzę na temat samego zjawiska hejtu oraz sposobów przeciwdziałania mu. Nie usłyszałem również, aby któryś z obserwatorów przytaczanych zdarzeń pomógł w jakikolwiek sposób ofierze hejtu. Aby zrealizować cel jaki obrałem sobie w niniejszej pracy wykonałem badania ankietowe wśród uczniów dwóch klas czwartych technikum Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie.

Zalety i wady korzystania z portali społecznościowych przez młodzież

Serwisy społecznościowe z biegiem lat swojego istnienia oferują młodym ludziom coraz więcej możliwości działania. Stawiają sobie one za cel opracowywanie innowacyjnych funkcjonalności, których właściwości pozostają w ścisłej korelacji z typem psychiki nastolatków oraz zasobem ich potrzeb i pragnień, głównie związanych z: szybkim nawiązywaniem nowych znajomości, korzystaniem z nowinek technicznych, pozostawianiem w stałym kontakcie ze znajomymi czy natychmiastowym dostępem do informacji, wiedzy dowolnego rodzaju.

Grupą najczęściej korzystającą z usług realizowanych za pośrednictwem sieci Internet jest młodzież. Rodzaj prowadzonych przez portale społecznościowe usług nie tylko skutkuje zachęceniem nastolatków do założenia prywatnego, ale również wpływa na podnoszenie ogólnego poziomu jakości ich życia, czyli stanowi pozytywną wartość rozwojową dla poszczególnych sfer osobowości człowieka. Trzeba mieć jednak na uwadze, iż portale społecznościowe prowadzą do wielu zagrożeń, dotyczących m.in. możliwości zachwiania norm funkcjonowania organizmu człowieka w aspekcie zdrowotnym czy kontaktu z celowymi działaniami szkodliwymi innych użytkowników online, ukierunkowanymi na wyrządzenie szkody, krzywdy drugiej osobie. Wady korzystania z portali społecznościowych są szczególnie związane ze specyfiką prowadzenia interakcji w sieci. Rozmowa w przestrzeni wirtualnej co prawda jest ułatwiona poprzez ogólnodostępność urządzeń do nawiązywania kontaktu, krótkiego czasu przesyłania wiadomości ewentualnie braku ograniczeń w postaci kosztów materialnych, ale z uwagi na to, że relacje nie są bezpośrednie (pojawia się „pośrednik” w postaci urządzenia), to istnieje ryzyko powstania szerokich barier bariery w relacjach międzyludzkich.

Katarzyna Garwol na podstawie autorsko przeprowadzonych badań podaje, iż jedną z korzyści korzystania z portali społecznościowych jest możliwość zawierania nowych znajomości oraz podtrzymywania tych już istniejących²²⁶. Użytkownikom udostępnione zostały przy pomocy czatu lub wideorelacji środki do ciągłego, nieograniczonego odległością, kontaktu interpersonalnego z przyjaciółmi, kolegami i koleżankami, a także z osobami, z którymi niemożliwy jest codzienny kontakt np. z dalszymi krewnymi. Proces prowadzenia rozmowy odbywa się najczęściej darmowo, w dowolnym miejscu. Położenie geograficzne i brak czasu w wyniku nadmiaru obowiązków przestało być przeszkodą. Młodzież może efektywnie nawiązywać nowe relacje osobiste nie ograniczając się jedynie do środowiska szkolnego i sąsiedzkiego, przez co kształtuje rozwój społecznej sfery osobowości, poszerza horyzonty towarzyskie, sieć znajomości. Serwis społecznościowy jest miejscem, gdzie została całkowicie zatarta granica podtrzymania kontaktu towarzyskiego wynikająca z odległości zamieszkania. Dwie strony interakcji, w sytuacji, kiedy korzystają z kamery internetowej, mogą widzieć odbiorcę, jego reakcje emocjonalne, usłyszeć tembr i barwę głosu. Podstawowe warunki skutecznej komunikacji zostają podtrzymane, co zmniejsza ryzyko wystąpienia niezrozumiałości przekazu. Czat umożliwia również wyrażanie odczuwanych emocji poprzez wysyłanie emotikonów, czyli ideogramów, które są zbudowane ze znaków tekstowych (najczęściej przestankowych – kropek, myślników itp.), przedstawiających konkretny ludzki nastrój²²⁷. Zdarza się, że znajomości wirtualne przenoszą się do rzeczywistości personalnych kontaktów. Młodzież rozmawiając z osobami o innej narodowości poszerza jednocześnie swoje zdolności językowe, uczy się tolerancji i akceptacji, zwiększa zasób wiadomości na temat odmiennych kultur i ogranicza poziom strachu przed zawieraniem znajomości, nawiązywaniem relacji z ludźmi o innej narodowości.

Anna Andrzejewska zwraca uwagę, iż komunikacja na portalach społecznościowych jest jedną z najczęściej wybieranych form przekazu, ponieważ jest nie tylko ła-

226 K. Garwol, *Portale społecznościowe – szanse i zagrożenia dla młodego człowieka*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 2/16, s. 40.

227 Akademia Produkcji, *Emotikon*, <http://www.akademiaprodukcji.pl/emotikon/> (08.01.2020).

twa, ale i szybka, poza tym sprzyja większej otwartości, dodaje pewności siebie²²⁸. Autoprezentacja odbywa się bardziej swobodnie, ograniczony jest poziom negatywnego stresu. Podczas posługiwania się przez młodych ludzi portalami społecznościowymi, a dokładniej wyrażając siebie, swoje odczucia, poglądy, marzenia, potrzeby oraz hobby czy po podczas konwersacji prywatnej, czy umieszczaniu wpisów publicznych na profilu wzrasta świadomość, co do istotności posiadania umiejętności właściwego, świadomego kreowania własnego wizerunku. Młodzi ludzie uczą się przedstawiać siebie tak, jak naprawdę tego w danej chwili chcą, podnoszą tym samym własną samoocenę. Widzą swój pozytywny obraz, koncentrują uwagę na dokonaniach nie porażkach. Realizują to w wyniku np.: publikowania i obrabiania zdjęć przedstawiających własną osobę lub odwołujących się do zainteresowań i pasji, komentowania cudzych postów i profili, wysyłania wiadomości do innych użytkowników, dołączania do grup itd.

Twórcy witryny internetowej *Era Informatyki*, zajmującej się nowinkami technologicznymi, kompletowaniem bazy wiedzy na temat zasobów internetowych, technicznych, podają zalety i wad portali społecznościowych²²⁹. Jako wartościowy sposób korzystania z serwisów tego typu wskazują dzielenie się własnymi pasjami i talentami²³⁰. Młodzi ludzie mogą spontanicznie zachęcać swoich rówieśników do podejmowania w czasie wolnym rozwijających kreatywność oraz sprawności manualne działań, poprzez publikowanie treści z podejmowanych aktywności. Mogą przy tym wykorzystać przekaz konieczny do odbioru angażujący różne zmysły np.: nagranie, krótką wiadomość z grafiką lub zdjęciem. Przekaz za pośrednictwem mediów społecznościowych bowiem, często polisensoryczny, wykorzystujący zarówno obraz i krótką wiadomość tekstową skuteczniej zostaje zapamiętany i później odekodowywany w mózgu, bardziej też skupia uwagę, zaciekawia. Zbliżona opcja działania funkcjonuje w przypadku zastosowania komunikatorów, będących integralną częścią portali społecznościowych. Wystarczy opowiedzieć w czasie konwersacji internetowej o własnych zainteresowaniach i przeżyciach i umieścić materiał własnego autorstwa. Niektóre z portali społecznościowych nastawione są wręcz na promowanie określonego typu pasji np.: MySpace skupia się na dzieleniu się upodobaniami, gustami muzycznymi, natomiast Instagram polega głównie na umieszczaniu autorskich zdjęć, co prowadzi do rozwijania umiejętności fotografowania i obróbki zdjęć. Należy dodać, że z tego rodzaju rozwiązań korzystają również celebryci, sportowcy, politycy, informując potencjalnych fanów/odbiorców o swoich pasjach, poglądach, spostrzeżeniach. Osoby rozpoznawalne, pełniące nierzadko rolę autorytetów dla dzieci i młodzieży, oddziałują na ich sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości.

Jeden z wpisów na blogu, prowadzonym przez studentów II stopnia studiów magisterskich w Instytucie Informatyki Politechniki Poznańskiej, poświęconym publikowaniu treści związanych tematycznie z przedmiotem *Technologie semantyczne i sieci spo-*

228 A. Andrzejewska, *Komunikowanie się dzieci i młodzieży w przestrzeni internetowej*, w: A. Andrzejewska, J. Bednarek, S. Cmiel (red.), *Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Nowy wymiar zagrożeń w świecie realnym i wirtualnym*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2013, s. 39.

229 Era Informatyki, *Zalety i Wady portali społecznościowych*, <https://www.erainformatyki.pl/zalety-i-wady-portali-spoecznościowych.html> (18.01.2020).

230 Tamże.

łecznościowe, skupia się na doprecyzowaniu zalet i wad portali społecznościowych²³¹. Jego autor podkreśla, że serwisy społecznościowe wykorzystać można do uzyskiwania natychmiastowej opinii na prawie każdy temat albo do zadawania pytań i otrzymywania na nie szybkich odpowiedzi, co więcej użytkownicy mogą konstruować ankiety na dowolny temat, w których inni mogą wziąć udział²³². Nastolatkom korzystając z portali społecznościowych, doświadczają rzeczywistości ukazanej przez pryzmat wpisów na nim publikowanych. Natrafiają bowiem na różnego typu informacje z wydarzeń mających miejsce w Polsce, Europie i innych częściach świata, których treść ujęta jest zwykle w formę opierającą się na intencjonalnym wyrażaniu przez autora publikacji wyznawanego sposobu postrzegania i analizy otaczającej rzeczywistości społecznej. Obecność odmiennych opinii dotyczących wybranej kwestii i ich ogólnodostępność skłania do refleksji, wzmacnia zdolność krytycznego myślenia, wspomaga kształtowanie się własnej hierarchii wartości. Funkcja portali społecznościowych jako medium prezentującego wiedzę i ciekawostki ze świata również stymuluje sferę intelektualną młodego człowieka, dostarcza mu bodźców, podnieci rozwojowych.

Magdalena Goetz nakreśla zalety wszystkich mediów społecznościowych, których integralną częścią są portale społecznościowe. W jej opinii portale:

- ułatwiają podtrzymywanie więzi z realnego życia, zwłaszcza z osobami znacznie oddalonymi od nas geograficznie,
- pozwalają poznawać osoby z różnych stron świata,
- ułatwiają kontakt z innymi osobami, które mają podobne zainteresowania, hobby, wartości – jest to ważne zwłaszcza wtedy, kiedy w naszym najbliższym otoczeniu takich osób brakuje,
- uczą świadomego kreowania swojego wizerunku, redagowania publikowanych treści,
- pozwalają uczestniczyć w wielu aspektach życia społecznego (np. poprzez dołączanie do różnych inicjatyw),
- są źródłem informacji o świecie (co prawda, nie zawsze wartościowych),
- pozwalają „być na czasie”²³³.

Portal społecznościowy jest również jednym ze źródeł informacji o imprezach, inicjatywach społeczno-kulturalnych. Nadawcami ogłoszeń przekazywanych przy jego pomocy mogą być użytkownicy profili prywatnych, publicznych lub strony fanów. Istnieje również możliwość tworzenia wirtualnej strony wydarzenia. Na przykład portal Facebook posiada funkcję zapraszania innych użytkowników do danego przedsięwzięcia i wyrażenia własnego stosunku co do niego, w wyniku ustalenia osobistego statusu na: „Zainteresowany”, „Wezmę udział”. Ponadto serwisy (przeważnie automatycznie) wyświetlają informację o wydarzeniu, jeśli tylko któryś z naszych znajomych jest nim zainteresowany, a także wysyłają powiadomienie, kiedy zbliży się termin jego rozpoczęcia.

231 tsiss@PUT. Web 3.0 nad Wartą, *Serwisy społecznościowe. Zalety i wady*, <https://tsiss.wordpress.com/2011/12/04/serwisy-spoecznościowe-zalety-i-wady/> (18.01.2020).

232 Tamże.

233 M. Goetz, *Portale społecznościowe w naszym życiu*, <https://www.czasopismopolonistyka.pl/artukul/portale-spoecznościowe-w-naszym-życiu> (18.01.2020).

Nastolatkarwie, aktywnie korzystając z portali społecznościowych tj. publikując autor-skie treści, wyrażając opinie, wdając się w dyskusję z innymi użytkownikami wpływają na rozwój umiejętności właściwego redagowania, pisemnego wyrażania własnych myśli. Są uczestnikami sytuacji, gdy swobodnie, nie pod przymusem szkolnym, często nieświadomie mogą popracować nad ortografią, konstrukcją składniową zdania, interpunkcją.

Ewa Niewiadomska podkreśla edukacyjną rolę portali społecznościowych i wskazuje, że obecnie w Internecie coraz częściej można spotkać społeczności, które mają na celu nie tylko nawiązywanie znajomości i korzystanie z forum, ale też naukę²³⁴. Współ-cześnie rzeczywistość wirtualna często traktowana jest jako medium przydatne w pro-cesie kształcenia nie tylko młodzieży, ale też dorosłych. Już samo zarejestrowanie się na serwisie społecznościowym wymaga posiadania podstawowych umiejętności swobod-nego posługiwania się urządzeniami teleinformatycznymi, korzystania z Internatu, aplikacji mobilnych czy programów komputerowych. Co więcej, proces regularnego użytkowania zasobów portali wpływa na rozwój stopnia zaawansowania sprawno-ści informatycznych młodego człowieka, oswojenia go z wszechobecnie występująca technologią. Warto dodać, że nauczyciele mogą wykorzystać potencjał edukacyjny ser-wisów poprzez zamieszczanie skierowanych do uczniów informacji przedmiotowych, ogłoszeń, ale i zachęt do konstruktywnej dyskusji²³⁵. Portale społecznościowe stanowią dogodnie środowisko do przekazywania wiedzy, wymiany spostrzeżeń z użytkownika-mi. Na serwisie YouTube np.: istnieje wiele prywatnych kont o tematyce historycznej, przyrodniczej czy prezentujących ogólną wiedzę popularnonaukową. Przekazują in-formację w przystępny sposób, głównie stosując tekst i materiał wizualny.

Korzystanie z portali społecznościowych, mimo dużej ilości zalet, może prowadzić do wielu zagrożeń, szczególnie dla swojej najszerzej grupy odbiorców, a więc dzieci i młodzieży. Andrzej Augustynek jest zdania, że w większości artykułów naukowych, badających wpływ portali na ogół społeczeństwa, poruszane są kwestie tożsamości, pry-watności, e-learningu, kapitału społecznego, korzystania z portali przez nastolatków²³⁶.

M. Zając zwraca uwagę na istnienie ryzyka naruszania prywatności na portalach społecznościowych, według niego objawia się to często przez e- mailing, czyli reklamę wysyłaną do użytkownika w formie listu elektronicznego²³⁷. Użytkownik podczas reje-stracji na danym serwisie musi podać dane swojej wirtualnej poczty, powiązuje tym sa-mym oba konta ze sobą. Informacje zamieszczone na portalu społecznościowym takie jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania stają się również częścią konta skrzynki e- mail. Podczas instalowania cieszących się popularnością wśród młodzieży różnych aplikacji, gier będących częścią rozrywkowej funkcji portali, internauta dobrowolnie, wyrażając stosowne zgody, udziela niezależnym firmom danych o sobie, umożliwia im bezkarne przekazywanie treści reklamowych skorelowanych z zakresem zainteresowań odbiorcy

234 E. Niewiadomska, dz. cyt., s. 166.

235 M. Laskowska, *Media społecznościowe dla edukacji. Sprzymierzeniec czy wróg?* Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie Instytut Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa, Warszawa 2013, s. 149.

236 A. Augustynek, *Matrix z wyboru – niebezpieczna ucieczka w świat Internetu*, w: M. Nakonieczny, P. Miguła (red.), *Problemy środowiska i jego ochrony*, cz. 12, Centrum Studiów nad Człowiekiem i Środowiskiem Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 241–255.

237 M. Zając, dz. cyt., s. 65-66.

i jego sytuacją życiową. Warto dodać, iż internetowe listy rozsyłane na wirtualną pocztę mogą stanowić sposób nie tylko do natarczywego rozsyłania ofert określonych usług czy produktów, ale również na kradzież poufnych danych.

Jedną z form kradzieży informacji osobistych, powiązanych z funkcjonowaniem na serwisach społecznościowych, jest tzw. phishing, czyli wykorzystanie wiadomości e-mail lub złośliwych stron internetowych w celu gromadzenia danych osobowych i finansowych lub infekowania komputera złośliwym oprogramowaniem i wirusami²³⁸. Przez złośliwe strony internetowe należy rozumieć te portale, które zachęcają do kliknięcia w odnośnik, link, służący wyrządzeniu szkody internaucie przez uszkodzenie jego sprzętu teleinformatycznego, zdobycie wiedzy umożliwiającej późniejsze dręczenie, nękanie, wykorzystywanie, uwłaczające godności ludzkiej, odniesienie korzyści finansowej lub wyłudzenie czy kradzież środków pieniężnych. Cyberprzestępcy prowadzą swoje działania na portalach podając się za ich twórców, tworząc fałszywe strony logowania i rozsyłają do nich linki. W ten sposób użytkownik, logując się na fałszywą stronę, ułatwia cyberprzestępcom włamanie się na konto²³⁹. Pozyskanie konta może służyć podszywaniu się pod poszkodowaną osobę i rozsyłaniu do jej znajomych spamu i zainfekowanych wiadomości prywatnych.

Młodzież często umieszcza na portalu społecznościowym, niejednokrotnie szerokiemu gronu odbiorców, osobom, które znają bardzo słabo, prywatne dane np.: lokalizację własnego pobytu, zdjęcia posiadanych przedmiotów, mogące zostać wykorzystane przez potencjalnych złodziei czy pedofili.

A. Gil podaje, iż jednym z zagrożeń korzystania z portali społecznościowych może być doprowadzenie do uzależnienia od Internetu, objawiające się m.in. w utrzymywaniu relacji z innymi ludźmi tylko przez Internet, całkowitej rezygnacji z bezpośredniego kontaktu, utracie zainteresowania dla wszystkich form aktywności społecznej oprócz rozmów online, zmianie sposobu wysławiania się, który w coraz większym stopniu staje się technicznym slangiem²⁴⁰. Uzależnienie od portali społecznościowych doprowadza do pojawienia się trudności z koncentracją uwagi czy ogólnych dolegliwości zdrowotnych np.: wyczerpanie organizmu zaburzenia rytmu snu, bóle mięśni itd.

Kolejną z wad korzystanie z serwisów społecznościowych jest poświęcanie na tę czynność nadmiernej ilości czasu²⁴¹. Spędzanie przez młodzież znacznej ilości czasu wolnego na portalach społecznościowych skutkuje jego brakiem na podjęcie aktywności stanowiących prawdziwą rekreację, rozumianą w kontekście odnowienia sił psychofizycznych np.: ćwiczeń fizycznych, podróżowania, wyjść do kina, teatru. Rozmowy przez komunikatory czy serfowanie po serwisie bez wyraźnego powodu obniżają motywację do podjęcia działań ważnych w aspekcie wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka i jego dobra, takich jak pogłębianie wiedzy, czytanie, doskonalenie własnych wartości, planowanie itd.

238 SK-CERT, *Phishing*, <https://www.sk-cert.sk/sk/rady-a-navody/rady-pre-verejnost/zaklady-online-bezpecnosti/phishing/index.html> (18.01.2020).

239 Blog omegasoft.pl, *Jakie są zagrożenia na portalach społecznościowych*, <https://www.omegasoft.pl/blog/jakie-sa-zagrozenia-na-portalach-spolesnosciowych/> (18.01.2020).

240 A. Gil, dz. cyt., s. 249.

241 *tsiss@PUT*, dz. cyt.

Z analizy badania EU NET ABD wynika, iż istnieje związek między intensywnym użytkowaniem portali społecznościowych przez młodzież a częstotliwością występowania problemów psychospołecznych²⁴². W przypadku osób spędzających na serwisie społecznościowym ponad dwie godziny dziennie znacznie powszechniej dostrzega się przejawy zachowań niedostosowanych społecznie, agresywnych oraz eksternalizacyjnych²⁴³.

M. Goetz podaje cały szereg negatywnych konsekwencji spędzania czasu na portalach społecznościowych przez młodzież, wśród których znajduje się m.in. ich niekorzystny wpływ na rozwój społeczny²⁴⁴. Młodzież nadmiernie korzystająca z serwisów tego typu chętniej utrzymuje relacje wirtualnie, przy pomocy komunikatorów. Skutkuje to zaburzeniami sprawności językowych (wyrażanie się nieadekwatne do przeżywanej sytuacji, niezgodnie z regułami składniowymi). Dodatkowo na portalach nastolatki powszechnie nawiązują kontakt głównie z nieznanymi osobami, które po pewnym czasie stają się ich tzw. wirtualnymi przyjaciółmi. Ryzykiem posiadania zbyt wielu takich więzi jest odizolowanie się od świata realnego, zaniedbywanie rzeczywistych kontaktów, głównie z rówieśnikami, obniżenie zdolności do nawiązywania i podtrzymywania trwałych stosunków międzyludzkich oraz niski zasób kompetencji interpersonalnych np.: umiejętności pracy w zespole, motywowania, rozwiązywania konfliktów czy negocjowania.

Serwisy społecznościowe są dogodnym środowiskiem do powstawania intencjonalnych zachowań ludzkich, wykraczających poza społeczne normy wzajemnych kontaktów, a więc wszelkich przejawów dręczenia i prześladowania. Ogół tych postępowań określa się jako cyberprzemoc. Przykładami przemocy stosowanej w stosunku do młodzieży za pośrednictwem internetu są:

- ośmieszanie, obrażanie, straszenie, nękanie czy też poniżanie kogoś za pomocą Internetu albo telefonu komórkowego,
- podszywanie się pod kogoś w portalach społecznościowych, na blogach, w wiadomościach e-mail lub komunikatorach,
- włamanie się na czyjeś konto (np. pocztowe, w portalu społecznościowym, konto komunikatora),
- publikowanie oraz rozsyłanie filmów, zdjęć, albo informacji, które kogoś ośmieszają,
- tworzenie obrażających kogoś stron internetowych lub blogów,
- pisanie obraźliwych komentarzy na forach, blogach, portalach społecznościowych²⁴⁵.

Ostatni przedstawiony powyżej przykład postępowania można sprecyzować jednym słowem, jest to tzw. hejt.

Hejt i hejterzy na portalach społecznościowych

Hejt ujmowany w kategorii postępowania ludzkiego i traktowany jako działanie jednej osoby lub grupy osób w stosunku do innej, podejmowane przy zastosowaniu

242 K. Makaruk, S. Wójcik, Konsorcjum EU NET ABD, dz. cyt., s. 76-77.

243 Tamże.

244 M. Goetz, dz. cyt.

245 Naftówka, *Cyberprzemoc, cybermobbing, cyberbulling, agresja elektroniczna*, <http://naftowka.pl/2019/10/17/cyberprzemoc-cybermobbing-cyberbullying-agresja-elektroniczna/> (25.01.2020).

urządzeń nawiązujących połączenie z globalną siecią Internet, w pewnej sferze rzeczywistości wirtualnej np.: na serwisie społecznościowym, spełniające znamiona przemo-cy. Polega na wyrządzeniu krzywdy czy sprawiania bólu psychicznego poprzez wysy-lanie obraźliwych wiadomości wizualnych, głównie tekstowych. Hejt uwarunkowany jest pewnymi subiektywnymi, irracjonalnymi czynnikami, jak np.: nadmierna gene-ralizacja istniejących zjawisk społecznych, postrzeganych przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń; odczucia nienawiści, niechęci, pogardy do drugiego człowieka lub pewnej kategorii osób, pojawiające się bez bliżej określonej przyczyny lub motywowane ist-nieniem międzyludzkich odmienności światopoglądowych, materialnych, etnicznych, kulturowych itd.

Termin hejt wywodzi się z języka angielskiego, pochodzi od słowa „hate”, oznacza-jącego „nienawidzić” albo „nienawiść”. Dostrzega się określanie zachowania rozumia-nego powszechnie jako hejt także słowem „hejtowanie” lub „hejting”.

Grzegorz Urbanek zwraca uwagę, iż hejt to kolokwialne sformułowanie, które można napotkać zarówno w mowie potocznej, jak i w Internecie²⁴⁶. Termin ten jest obecny nie tylko w opracowaniach internetowych bądź slangu młodzieżowym bo-wiem na przestrzeni lat tematem dysfunkcyjnych zachowań w sieci, wszelkimi prze-jawami cyberprzemocy, w tym publikowaniem w stosunku do innych internautów komentarzy o charakterze krzywdzącym, obraźliwym, stanowiących wyraz nega-tywnie przeżywanych uczuć, zainteresowało się polskie orzecznictwo sądowe. Część środowiska naukowego również postanowiło uczynić z hejtu przedmiot własnych badań empirycznych.

Większość istniejących ujęć definicyjnych hejtu skupia się na specyfice formuło-wanych przez sprawcę wypowiedzi i intencji w ich tworzeniu. Marta Juza podaje, że hejt to forma dewiacyjnych zachowań podczas publicznych dyskusji internetowych, polegających na używaniu obelżywego języka, pogardliwej ocenie różnych zjawisk, znieważaniu zarówno rozmówców jak i różnych innych podmiotów oraz na wyraża-niu agresji i nienawiści pod ich adresem²⁴⁷. W analogiczny sposób hejt definiuje Jo-anna Włodarczyk, która uznaje, że w zakresie tego pojęcia mieszczą się wypowiedzi agresywne, przekraczające granice kultury wypowiedzi, a jednocześnie niespełniające warunków zakwalifikowania ich do kategorii mowa nienawiści²⁴⁸.

Pojęcie hejtu precyzuje duża liczba słowników internetowych. Poniżej przywo-łane zostaną opracowania niektórych z nich. Uniwersytet Warszawski na swojej wi-trynie internetowej definiuje hejtowanie jako obraźliwe, agresywne, prowokacyjne lub skrajnie krytyczne komentarze zamieszczane w Internecie, jak i taki właśnie ko-mentarz²⁴⁹. Twórcy *Słownika Języka Polskiego PWN* traktują hejt, a dokładniej hejto-

246 G. Urbanek, *Hejt jako społeczny przejaw patologii w internecie. Próba klasyfikacji adresatów*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje” 2018, nr 29, s. 220.

247 M. Juza, *Hejterstwo w komunikacji internetowej: Charakterystyka zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacyjna” 2015, nr 25, s. 27.

248 J. Włodarczyk, *Mowa nienawiści w internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży*, s.3., <http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2014/10/Mowa-nienawi%C5%9Bci-winternece-w-do%C5%9Bwiadczeniu-polskiej-m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf> (08.02.2020).

249 Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Najnowsze Słownictwo Polskie, *hejt*, <http://www.nowewyrazy.uw.edu.pl/haslo/hejt.html> (08.02.2020).

wanie, ograniczając się jedynie do faktu zamieszczania w Internecie obraźliwych lub agresywnych komentarzy²⁵⁰.

W *Miejskim Słowniku Słangu i mowy potocznej* hejt wyjaśniany jest przez pryzmat odczuć ofiary po dokonaniu tego aktu oraz zewnętrznych motywacji, wpływających na jego podjęcie przez hejtera. Jak czytamy hejt to negatywny pogląd wyrażony na określony temat, z którego hejter czerpie przyjemność, a także negatywna opinia odnosząca się do wyglądu, zachowania danej osoby lub grupy, jej pracy i twórczości²⁵¹.

Hejtera można uznać za nadawcę agresywnych, obraźliwych, wulgarnych, zawistnych komunikatów kierowanych w stosunku do innych ludzi. „To osoba, która umieszcza w Internecie wpisy, w których negatywnie o kimś (rzadziej o czymś) pisze, obrażając, lżąc, znieważając i nie zamieszczając przy tym żadnej rzeczowej krytyki”²⁵².

Zdaniem J. Włodarczyk hejt powiązany jest z tzw. „hate speech”, czyli mową nienawiści. Uznawany jest przeważnie za jego ujęcie synonimiczne. Zdania w tej kwestii są jednak podzielone. Część badaczy (w tym Lech Nijakowski) prezentują stanowisko, że „mowa nienawiści” polega na „przypisywaniu szczególnie negatywnych cech lub wzywaniu do dyskryminujących działań wymierzonych w pewną kategorię społeczną, przede wszystkim taką, do której przynależność jest postrzegana jako «naturalna» (przypisana), a nie z wyboru”²⁵³. Podobnie uważa Dominika Bychawska-Siniarska, która sądzi, że zjawisko mowy nienawiści jest trudne do jednoznacznego wyjaśnienia z uwagi na fakt jego silnego uzależnienia od kontekstu. Patrząc na mowę nienawiści z szerokiej perspektywy można ją określić jako przypisywanie negatywnych cech, wzywanie do podejmowania dyskryminujących działań, wymierzonych w określoną grupę społeczną, do której przynależność postrzegana jest jako naturalna, a nie dokonana z wyboru²⁵⁴. Postępowanie to zdaniem autorki rozpatrywać należy incydentalnie, gdyż każdy jego przypadek jest inny, uwarunkowany różnymi okolicznościami, przejawiany odmiennego rodzaju zachowaniami. Charakteryzuje się on natomiast zazwyczaj niskim poziomem tolerancji i akceptacji dla wszelkich odmienności. Za grupy, do których przynależność traktowana jest jako naturalna można przyjąć zbiorowości o charakterze religijnym, etnicznym, ale też związane z prezentowaną orientacją seksualną czy posiadanymi deficytami, utrudnieniami rozwojowymi²⁵⁵.

Zbliżonym do hejtu zjawiskami występującymi w sieci, posiadającymi jednak swoją specyfikę są trollowanie oraz stalking. Trollowanie, z języka angielskiego trolling, jest umyślnym zachowaniem i działaniem podejmowanym w celu skłócenia pewnej grupy (społeczności) internetowej, prowokującym innych użytkowników Internetu do dyskusji, często w sposób bardzo nachalny i wulgarny²⁵⁶. Hejter w odróż-

250 Słownik Języka Polskiego PWN, *Hejtować*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/hejtowac;5580545.html> (08.02.2020).

251 Miejski Słownik Słangu i mowy potocznej, *Hejt*, <https://www.miejski.pl/slowo-Hejt> (08.02.2020).

252 DobrySłownik.pl, *Hejter*, <https://dobrysloownik.pl/slowo/hejter/218709/> (08.02.2020).

253 L. M. Nijakowski, *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu*, w: A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 133.

254 D. Bychawska-Siniarska, *Zjawisko mowy nienawiści w sieci*, w: D. Bychawska-Siniarska, D. Głowacka (red.), *Mowa nienawiści w Internecie: jak z nią walczyć?*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2013, s. 7-8.

255 Tamże.

256 D. Jachyra, *Trollowanie – antyspołeczne zachowania w internecie, sposoby wykrywania i obrony*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011, nr 656, s. 253.

nieniu od trolla nie dąży do uzyskiwania aprobaty dla swojego postępowania od innych użytkowników internetu, utwierdzania w przekonaniu o własnych racjach, nie zmierza także do wywołania kłótni. Nie kieruje nim chęć zwrócenia na siebie uwagi, ponieważ umieszcza komentarze, aby tylko znieważyć, obrazić, niezależnie od tego z jaką miałyby to się spotkać reakcją opinii publicznej. Stalking oznacza przestępstwo „uporczywego nękania”, to świadome, celowe i często złośliwe prześladowanie drugiej osoby, nękanie przez wielokrotne i powtarzające się próby nawiązania kontaktu w świecie realnym i wirtualnym²⁵⁷. Stalker, czyli sprawca tego przestępstwa, podejmuje czyny, które mają na celu zdobycie całkowitej kontroli nad ofiarą, osaczenie jej. Hejter natomiast podejmuje działania w stosunku do wielu osób, nie nęka, nawiązuje jedynie incydentalny kontakt z ofiarą, jego postępowanie jest spontaniczne, niezaplanowane, nie uwzględnione w ramy skonstruowanej strategii działania.

Miejscem aktywności hejterów dawniej były przeważnie fora dyskusyjne, obecnie są to przeważnie portale społecznościowe, takie jak Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, gdyż umożliwiają one niepohamowane, swobodne wyrażenie nie tylko własnych myśli, opinii, spostrzeżeń, uwag, ale też przeżywanych negatywnie emocji, nagromadzonych frustracji. Sprawcy hejtu mogą czuć się w serwisach tego typu anonimowi i bezkarni. W ich mniemaniu wystarczy bowiem założyć fikcyjne konto oraz podać nieprawdziwe dane osobiste. Nie istnieją żadne ograniczenia w kontakcie z innymi użytkownikami, hejter nie musi nawet posiadać swojej potencjalnej ofiary na liście znajomych. Wystarczy zlokalizować dany komentarz w publicznym poście autorstwa dowolnej osoby publicznej, redakcji, organizacji, fanpage'a itp. Ponadto funkcjonalności portali społecznościowych zapewniają łatwe nawiązanie kontaktu z osobami publicznymi, jak celebryci, politycy, o których media publiczne przekazują znaczne ilości informacji odnośnie sfery życia prywatnego i zawodowego. Dane te mogą stać się jednym z czynników pobudzających hejterów do działania, wywołujących w nich zazdrość i zawiść.

Hejt przejawia się głównie przy pomocy słowa pisanego, komentarzy. Dostrzega się, jednak, co prawda na mniejszą skalę, agresywny przekaz publikowany jako obrazki, przeróbki zdjęć, filmiki oraz grafiki internetowe np.: memy i gify.

Zespół profesjonalnej Agencji Interaktywnej Jellinek, w skład którego wchodzi nie tylko programiści czy graficy, ale także specjaliści od social mediów, na witrynie internetowej swojej firmy prowadzi tzw. „strefę wiedzy”, czyli publikuje informacje będące przedmiotem zainteresowania dziedzin reklamy i informatyki. W jednym z artykułów poświęconych tematyce mediów społecznościowych, skupił się on na analizie komentarzy będących hejtem, celem zwiększenia kompetencji czytelników w ich skutecznym rozpoznawaniu. Na przykładzie własnych spostrzeżeń wskazuje, iż hejt można zdiagnozować w następujących przypadkach:

- obrażania danej osoby, uwłaczającej leksyki, negatywnych metafor,
- lekceważenia, protekcyjnego traktowania, okazywania wyższości,
- obrażenia danej grupy społecznej,

257 K. Tomaszek, *Stalker – psychologiczna charakterystyka sprawców przestępstw „uporczywego nękania”*, „Studia z Psychologii w KUL” 2012, t. 18, s. 135.

- skupianiu się na krytykowaniu specyficznego, obranego przedmiotu nienawiści, krytyki²⁵⁸.

Specyficzny przedmiot nienawiści odnosi się do wyróżniających się, naturalnych cech określonej osoby np.: jej wyglądu, nawyków, sposobu zachowania itp. Hejt wiąże się zatem, co podkreśla Sylwia Skotnicka, z negatywnie pojętą wolnością słowa, naruszając wszelkie nieformalne normy etyczne i społeczne, dotyczące grzeczności, kultury wypowiedzi oraz uwłaczając prawom człowieka, zwłaszcza jego godności²⁵⁹. Nie istnieje jedna przyczyna, dla której dochodzi do hejtowania na portalach społecznościowych. Powszechności agresywnego sposobu komentowania otaczającej rzeczywistości sprzyja niewątpliwie sama specyfika internetu, gdyż jak akcentuje Jakub Kuś znacząco wpłynął on na percepcję tego, co jest i nie jest dopuszczalne, a nawet etyczne, zmienia myślenie ludzi zarówno o nich samych, niekiedy ingeruje w osobowość i tożsamość, a tym samym prowadzi do przededefiniowania tego, co jest społecznie akceptowalne²⁶⁰. Dokładne powody stosowania hejtu oraz powszechności ich występowania ustalone zostały dzięki badaniom przeprowadzonym przez Uniwersytet SWPS, przy współpracy z firmą analizującą opinię publiczną ARC Rynek i Opinia, metodą ankiety online. Wynika z nich, że hejt występuje z chęci sprawienia komuś przykrości, chęci odreagowania oraz wyżycia się na kimś, dla samej rozrywki, z chęci wypromowania się, dla wyrażenia swojego oburzenia wobec opinii lub zachowań innych ludzi, dla wyrażenia własnej opinii lub chęci zmiany otaczającego świata na lepsze²⁶¹.

Skutki hejtingu u ofiary dotyczą sfery jej zdrowia fizycznego i psychicznego. Prowadzą do powstawania depresji i nerwicy, pojawienia się problemów z snem, ciągłego uczucia zmęczenia oraz rozwijającego się wyczerpania organizmu, zwiększenia poziomu negatywnie przeżywanego stresu czy nawet prób targnięcia się na własne życie. U osób poddanych długotrwałemu hejtowi może dojść do obniżenia kompetencji w zakresie nawiązywania i podtrzymywania relacji międzyludzkich, a nawet całkowitego, dobrowolnego wykluczenia się z życia społecznego. Młodzi ludzie stykający się z mową nienawiści, wykazują większą gotowość do naruszania również innych zasad współżycia społecznego, deklarują, że nie widzą nic niewłaściwego w stosowaniu przemocy w życiu codziennym²⁶².

Zachowanie hejtera stanowi podstawę do postawienia sprawcy zarzutów, złożenie zawiadomienia w prokuraturze i wytoczenia sprawy karnej. Wypełnia znamiona dwóch przestępstw przeciwko czci człowieka: zniesławienia oraz zniewagi²⁶³. Stanowi ono podstawę do postawienia sprawcy zarzutów, złożenie zawiadomienia w prokuraturze i wytoczenia sprawy karnej.

258 Jellinek Agencja Interaktywna. Strefa wiedzy, *Hejt na fanpage`u. Jak sobie z nim radzić*, <https://jellinek.pl/wpis/hejt-na-fanpageu-jak-sobie-z-nim-radzic/> (09.02.2020).

259 S. Skotnicka, *Zjawisko hejtu w dyskursie publicznym*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2019, nr 1, s. 80.

260 J. Kuś, *Nowe imię nienawiści: hejt*, <https://www.swps.pl/centrum-prasowe/archiwum-centrum-prasowe-go/279-komentarz-ekspercki/3840-nowe-imie-nienawisci-hejt> (09.02.2020).

261 Wirtualnemedi.pl, *Polak twierdzi, że hejtują inni, on tylko wyraża opinię*, <https://www.wirtualnemedi.pl/artykul/co-to-jest-hejt-kto-obraz-a-innych-raport> (09.02.2020).

262 Tamże, s. 7.

263 M. Grudecki, *Prawnokarne konsekwencje hejtu internetowego*, „Kultura- Media- Teologia” 2017, nr 29, s. 116.

Hejt, będący formą cyberprzemocy, dotyczy różnych grup społecznych. Odnosi się on do osób nie tylko o wysokim statusie materialnym, ale i tych należących do mniejszości narodowych w danym kraju. M. Brzezińska-Waleszczyk sądzi jednak, iż na nienawistne komentarze są narażone głównie osoby pełniące funkcje publiczne, niezależnie od przyjętej opcji politycznej, nie wyłączając osób, które kiedyś pełniły te funkcje oraz celebryci, jak np. piosenkarze, aktorzy oraz sportowcy²⁶⁴. Podobnie uważa S. Skotnicka, wymieniająca wśród ofiar hejtu polityków, dziennikarzy celebrytów i inne osoby powszechnie znane z mediów²⁶⁵.

G. Urbanek proponuje bardziej precyzyjny podział adresatów hejtu w Internecie, wymienia w ramach tej kategorii m.in:

- zwykłych użytkowników Internetu, zwłaszcza mediów ery Web 2.0,
- osoby znane opinii publicznej (celebryci, politycy, dziennikarze),
- podmioty gospodarcze – firmy, korporacje, rozpoznawalne marki, media,
- grupy osób, zbiorowości, które łączą wspólne wartości, problemy lub które pochodzą z określonego kręgu kulturowego²⁶⁶.

Hejt to negatywne, patologiczne zjawisko społeczne, powszechnie występujące w sieci, dlatego wymaga podjęcia zdecydowanych działań. Dostawcy usług internetowych (np. portale społecznościowe) dysponują wszelkimi możliwymi instrumentami do zwalczania przejawów hejtu na swoich witrynach, stosują np. tymczasowe blokowanie konta hejtera (tzw. ban) lub całkowite dokonanie jego dezaktywacji, jak również usuwanie szkodliwych komentarzy. Co więcej, użytkownikom portali udostępniona jest funkcja zgłaszania do administracji portalu społecznościowego dostrzeżonych przykładów aktywności o charakterze hejtującym. Joanna Grabarczyk podaje, że w zgłaszaniu treści najaktywniejsi są użytkownicy Facebooka, następnie Twittera i YouTube'a, natomiast najwięcej zgłoszeń dotyczy (w kolejności) antysemityzmu, nienawiści wobec muzułmanów, nienawiści na tle narodowościowym, rasowym i etnicznym²⁶⁷. Zgodnie jednak z przytaczanymi przez autorkę danymi na rok 2017, niecała jedna trzecia z tych komunikatów spotkała się z odzewem portali społecznościowych w postaci usunięcia danej treści, najczęściej – 48,5 proc. – usuwał YouTube, Facebook – 28 proc., a Twitter jedynie 19 proc²⁶⁸.

Wyniki badań własnych

Problem główny badań podjętych przeze mnie w niniejszej pracy wyraża się w pytaniu: Jakie są opinie uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie na temat zjawisko hejtu? Na potrzeby moich badań sformułowałem następujące problemy szczegółowe:

1. W jaki sposób uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie definiują pojęcie hejtu?

264 M. Brzezińska-Waleszczyk, dz. cyt., s. 84-85.

265 S. Skotnicka, dz. cyt., s. 82.

266 G. Urbanek, dz. cyt., s. 222.

267 J. Grabarczyk, *[Projekt: Polska] Jak portale społecznościowe (nie) walczą z nienawiścią*, <https://kulturaliberalna.pl/2017/03/06/grabarczyk-portale-internet-hejt-stop/> (09.02.2020).

268 Tamże.

2. Czym charakteryzuje się tzw. „hejt” zdaniem uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie?
3. Jak uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. gen. Władysława Andersa oceniają stosowanie hejtu przez użytkowników portali społecznościowych?
4. Czy i jak często uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie posługiwali się lub posługują hejtem na portalach społecznościowych?
5. Jakie grupy społeczne i etniczne są adresatami działań hejtujących w opinii uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie?
6. Czy i w jaki sposób portale społecznościowe próbują ograniczyć zjawisko hejtu w opinii uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie?

W celu wyjaśnienia przyjętych problemów i realizacji badań naukowych w metodologicznie poprawnym stopniu, przyjęto następującą hipotezę badawczą: Uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie uważają, że zjawisko hejtu w Internecie staje się coraz bardziej powszechne i stanowi duże zagrożenie społeczne. Uczniowie za „hejt” uznają wszelkie negatywne komentarze, naruszające godność człowieka, do którego są one kierowane. Sądzą, iż wobec hejterów portale społecznościowe powinny podjąć stanowcze kroki działania. Jednocześnie deklarują, że ofiarami hejtu padają przede wszystkim osoby popularne np.: politycy i celebryci oraz marginalizowanie społecznie z uwagi na preferowany styl życia.

Przygotowania do realizacji badań własnych rozpocząłem od zaprojektowania podstaw metodologicznych nadających kierunek mojemu działaniu empirycznemu. Skupiłem się nad ujęciem ich teoretycznego aspektu: nakreśleniem przedmiotu i celu badań, opracowaniem problemów oraz hipotez badawczych, doboru metod, technik i narzędzi badawczych. Organizacja badań, jak twierdzi bowiem W. Zaczyński wyznaczana jest przez problemy i powiązane z nimi hipotezy, czyli musi odpowiadać metodzie adekwatnej do rozwiązanych problemów²⁶⁹.

Zgromadziłem następnie oraz wnikliwie przestudiowałem dostępną mi literaturę naukową zawierającą kompendium wiedzy pedagogiczno-socjologicznej na temat portali społecznościowych i obecnego na nich zjawiska hejtu. Zapoznałem się zarówno z publikacjami książkowymi, jak i artykułami powstałymi na potrzeby czasopism naukowych. Pozyskane informacje porównałem z opiniami samych internautów na temat hejtu, prezentowanymi na łamach różnych serwisów internetowych. Oba zabiegi pozwoliły wyciągnąć stosowne wnioski.

Czynności organizacyjne zwieńczyły dwie wizyty w budynku Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie, w skrócie ZSEiM w Chełmie. Odbylem je celem uzyskania zgody na przeprowadzenie badania oraz ustalenia warunków jego realizacji. Najpierw spotkałem się z dyrektorem placówki. W czasie rozmowy opisa-

269 W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1994, s. 153.

temat badania oraz sposób jego wykonania, dodatkowo udostępniłem do wglądu kwestionariusz ankiety. Zrealizowałem je wśród 60 uczniów w wieku 19-20 lat, uczęszczających do Technikum Ekonomicznego nr 3, które wchodzi w skład ZSEiM w Chełmie. Pięć osób z przewidzianych grup badawczych była nieobecna w szkole podczas przeprowadzenia badania. Kwestionariusze ankiety zgodnie z wcześniejszym zamysłem, rozdałem osobiście w obecności nauczyciela, podczas godzin wychowawczych prowadzonych w dwóch klasach czwartych tj. w klasie 4 BT, o profilu obsługa ruchu granicznego i w klasie 4 ET, o profilu organizacja reklamy. Uczestnicy mieli 15 minut na ich uzupełnienie. Przebieg badań wyglądał jednakowo w obu grupach.

Badania zrealizowałem wśród 60 uczniów w wieku 19-20 lat, uczęszczających do Technikum Ekonomicznego nr 3, które wchodzi w skład ZSEiM w Chełmie. Pięć osób z przewidzianych grup badawczych była nieobecna w szkole podczas przeprowadzenia badania. Kwestionariusze ankiety zgodnie z wcześniejszym zamysłem, rozdałem osobiście w obecności nauczyciela, podczas godzin wychowawczych prowadzonych w dwóch klasach czwartych tj. w klasie 4 BT, o profilu obsługa ruchu granicznego i w klasie 4 ET, o profilu organizacja reklamy. Uczestnicy mieli 15 minut na ich uzupełnienie. Przebieg badań wyglądał jednakowo w obu grupach.

Badaniami objętych zostało 60 osób, w tym 24 mężczyzn i 36 kobiet. Mężczyźni stanowili zatem 40%, a kobiety 60% populacji badanych. Wiek respondentów mieścił się w przedziale 19 – 20 lat. Ukończenie 19 roku życia na dzień przeprowadzenia badania zadeklarowało 32% uczniów i 38% uczennic, natomiast 20 roku życia 8% uczniów i 22% uczennic.

Zjawisko hejtu w coraz większym stopniu wpisuje się w dzisiejszą rzeczywistość – nie tylko wirtualną. Pojęcie „hejt”, jak się wydaje, jest powszechnie znane i używane zarówno przez osoby dorosłe, jak i dzieci i młodzież. W prowadzonych przeze mnie badaniach starałem się stwierdzić, na ile adekwatnie używają go objęci badaniami uczniowie. W pierwszej kolejności próbowałem jednak ustalić, czy respondenci posiadają konto na portalu społecznościowym (tabela 5, wykres 8).

Tabela 1. Wskazania uczniów dotyczące posiadania przez nich konta na portalu społecznościowym

Czy korzystasz z portali społecznościowych?	Uczniowie		Uczennice		Ogółem	
	Lb.	%	Lb.	%	Lb.	%
TAK	24	40	36	60	60	100
NIE	-	-	-	-	-	-
Ogółem	24	40	36	60	60	100

Źródło: Badania własne

Wszyscy objęci badaniami uczniowie (100%) posiadają konto na portalu społecznościowym. Następnie podjęto próbę ustalenia, z jakich dokładnie portali społecznościowych korzystają respondenci. Badani mieli do wyboru 10 opcji w dołączonej kafeterii odpowiedzi, mogli też podać w polu „Inne” dodatkowy, nieuwzględniony

wcześniej serwis społecznościowych, którym się posługują oraz w przypadku nieużywania żadnego portalu lub zaznaczyć pole przy odpowiedzi „Nie posiadam konta na żadnym portalu”. Maksymalna liczba możliwości wyboru ograniczona została do pięciu, w przypadku zarejestrowania badanego na więcej niż 5 portalach społecznościowych, miał on zaznaczyć te, z których korzysta najczęściej. Respondenci najczęściej deklarowali posiadanie prywatnego konta na portalu Facebook (40% uczniów i 60% uczennic, czyli ogół populacji badanych), na drugim miejscu znajdował się YouTube (40% uczniów i 53% uczennic), a na trzecim Snapchat (37% uczniów i 58% uczennic). Warto dodać, że duża część badanych posługuje się także Instagramem (33% uczniów i 55% uczennic) oraz Pinterestem (3% uczniów i 22% uczennic).

W dalszej kolejności zapytano badanych, co to jest według nich hejt w sieci. Pytanie było otwarte, respondenci mieli za zadanie samodzielnie skonstruować definicję hejtu. Uczniowie przeważnie definiowali hejt wskazując na motywację sprawcy czy cel, do którego dąży. Wiązali hejt z konkretnym sposobem zachowania, polegającym na okazywaniu negatywnego stosunku wobec drugiej osoby, naruszającym normy odnoszące się do kultury wypowiedzi: *Hejt to obrażanie innych; To obrażanie innych przez Internet; To wyzywanie kogoś w sieci; Negatywne komentowanie innych użytkowników; Upokarzające wyzywanie innych w sieci np.: na portalach społecznościowych; Używanie wulgaryzmów kierowanych do drugiego użytkownika portalu; Jest to wyśmiewanie się z wad drugiej osoby; Wulgarna ocena kogoś*. Część uczniów uznała, że hejt to publiczne poniżanie kogoś czy wręcz prześladowanie: *Hejt – publiczne poniżanie w Internecie; To poniżanie kogoś w celu jego ośmieszenia i upokorzenia; Jest to celowa, powtarzająca się w czasie dyskryminacja drugiej osoby; Uprzykrzanie komuś życia w sieci; Powtarzalne okazywanie pogardy, nienawiści i złości do innego użytkownika*. Dla kilku badanych (zwłaszcza dziewcząt) hejt jest to komentarz szerzący agresję: *Bardzo negatywne, pełne agresji komentarze wobec kogoś; To słowa lub inne treści np.: memy, negujące innego człowieka, szerzące negatywne emocje w stosunku do niej; Obrażliwy i przeważnie agresywny komentarz w internetowy; To sieciowa treść obraźliwa bez wyraźnej przyczyny*. W pojedynczych przypadkach uczniowie twierdzili, że hejt to: *Nieszkodliwa krytyka w sieci; Krytyka bez uzasadnienia, Namawianie innych do śmiania się z kogoś; Przemoc psychiczna, która w rzeczywistości często przeradza się w przemoc fizyczną*. Około jedna trzecia badanych w ogóle nie odpowiedziała na to pytanie. Jak wynika z ogółu definicji opracowanych przez uczniów, większość z nich wykazuje się powierzchownym rozumieniem pojęcia „hejt”, skupiając się jedynie na wybranym jego przejawie, zawężając go wyłącznie do obrażania i wyzywania drugiego człowieka lub wiążąc go tylko ze środowiskiem sieci.

Uczniów poproszono również o wybranie spośród podanych w ankiecie tej definicji, która ich zdaniem najwłaściwiej opisuje czym jest hejt. Respondenci najczęściej deklarowali posiadanie prywatnego konta na portalu Facebook (40% uczniów i 60% uczennic, czyli ogół populacji badanych), na drugim miejscu znajdował się YouTube (40% uczniów i 53% uczennic), a na trzecim Snapchat (37% uczniów i 58% uczennic). Warto dodać, że duża część badanych posługuje się także Instagramem (33% uczniów i 55% uczennic) oraz Pinterestem (3% uczniów i 22% uczennic).

W dalszej kolejności zapytano badanych, co to jest według nich hejt w sieci. Pytanie było otwarte, respondenci mieli za zadanie samodzielnie skonstruować definicję hejtu. Uczniowie przeważnie definiowali hejt wskazując na motywację sprawcy czy cel, do którego dąży. Wiązali hejt z konkretnym sposobem zachowania, polegającym na okazywaniu negatywnego stosunku wobec drugiej osoby, naruszającym normy odnoszące się do kultury wypowiedzi: *Hejt to obrażanie innych; To obrażanie innych przez Internet; To wyzywanie kogoś w sieci; Negatywne komentowanie innych użytkowników; Upokarzające wyzywanie innych w sieci np.: na portalach społecznościowych; Używanie wulgaryzmów kierowanych do drugiego użytkownika portalu; Jest to wyśmiewanie się z wad drugiej osoby; Wulgarna ocena kogoś*. Część uczniów uznała, że hejt to publiczne poniżanie kogoś czy wręcz prześladowanie: *Hejt – publiczne poniżanie w Internecie; To poniżanie kogoś w celu jego ośmieszenia i upokorzenia; Jest to celowa, powtarzająca się w czasie dyskryminacja drugiej osoby; Uprzykrzanie komuś życia w sieci; Powtarzalne okazywanie pogardy, nienawiści i złości do innego użytkownika*. Dla kilku badanych (zwłaszcza dziewcząt) hejt jest to komentarz szerzący agresję: *Bardzo negatywne, pełne agresji komentarze wobec kogoś; To słowa lub inne treści np.: memy, negujące innego człowieka, szerzące negatywne emocje w stosunku do niej; Obrażliwy i przeważnie agresywny komentarz w internetowy; To sieciowa treść obraźliwa bez wyraźnej przyczyny*. W pojedynczych przypadkach uczniowie twierdzili, że hejt to: *Nieszkodliwa krytyka w sieci; Krytyka bez uzasadnienia, Namawianie innych do śmiania się z kogoś; Przemoc psychiczna, która w rzeczywistości często przeradza się w przemoc fizyczną*. Około jedna trzecia badanych w ogóle nie odpowiedziała na to pytanie. Jak wynika z ogółu definicji opracowanych przez uczniów, większość z nich wykazuje się powierzchownym rozumieniem pojęcia „hejt”, skupiając się jedynie na wybranym jego przejawie, zawężając go wyłącznie do obrażania i wyzywania drugiego człowieka lub wiążąc go tylko ze środowiskiem sieci.

Uczniów poproszono również o wybranie spośród podanych w ankiecie tej definicji, która ich zdaniem najwłaściwiej opisuje czym jest hejt.

Tabela 2. Wybory uczniów wskazujące na najtrafniejszą definicję hejtu

Spośród poddanych poniżej definicji wybierz tę, która Twoim zdaniem najlepiej określa czym jest hejt:	Uczniowie		Uczennice		Ogółem	
	Lb.	%	Lb.	%	Lb.	%
Nieszkodliwa krytyka wypowiedzi innych internautów	1	2	1	2	2	4
Używanie slangu internetowego, języka zrozumiałego jedynie dla internautów	-	-	-	-	-	-
Obrażliwy i zwykle agresywny komentarz internetowy	23	38	35	58	58	96
Wstawianie komentarzy pod postami zamieszczanym przez innych użytkowników sieci	-	-	-	-	-	-
Ogółem	24	40	36	60	60	100

Źródło: Badania własne

38% uczniów i 58% uczennic wskazało prawidłowo, iż hejt jest zwykle obraźliwym i agresywnym komentarzem internetowym. Jedynie po 2% badanych dziewcząt i chłopców utożsamia hejt z nieszkodliwą krytyką innych w sieci. Żaden z respondentów nie wybrał odpowiedzi: *używanie slangu internetowego, języka zrozumiałego jedynie dla internautów* lub *wstawianie komentarzy pod postami zamieszczanym przez innych użytkowników sieci*. Uczniowie w większości potrafili wybrać poprawną definicję hejtu, z udostępnionych im w kafeterii odpowiedzi możliwości.

Następnie badani mieli za zadanie zdecydować, czy hejt jest zjawiskiem o charakterze negatywnym, pozytywnym czy też neutralnym. 37% uczniów i 57% uczennic uważa, że hejt jest zjawiskiem o charakterze negatywnym. Po 3% dziewcząt i chłopców sądzi, że hejtowanie ma wymiar neutralny, nie wywiera wpływu na osoby, których dotyczy. Nawet tak niewielki odsetek uczniów, uznających hejt za zjawisko neutralne, niepokoi – świadczy o niezrozumieniu istotny zjawiska, zagrożeń jakie ono za sobą niesie.

Kolejne skierowane do respondentów pytanie, dotyczyło wybrania terminu (spośród zaproponowanych w ankiecie) jakim najczęściej określa się osobę stosującą hejt. 22% uczniów i 23% uczennic podało, że wobec hejtera używane bywa niekiedy pojęcie „agresor”. 12% chłopców i 8% dziewcząt uznało (błędnie), że pojęcie „hejter” jest synonimem terminu „troll”. Dla 3% uczniów i 10% dziewcząt człowiek stosujący hejt to stalker. Ku odpowiedzi „lamer” skłoniło się po 3% mężczyzn i kobiet. Uzyskane wyniki wskazują, że znaczna część respondentów nie odróżnia hejtowania od innych przejawów przemocy w sieci, jak stalking czy trolling.

Większość uczniów nie miała problemu z wytypowaniem terminu, który jest synonimem hejtu. Za „mowę nienawiści” opowiedziało się więc 30% uczniów i 45% uczennic. 10% chłopców i 8% dziewcząt wybrało odpowiedź „szykanowanie”. Dla 5% dziewcząt natomiast, to prześladowanie stanowi synonim hejtowania. Jedynie 2% uczennic stoi na stanowisku, że zaczepianie jest określeniem tożsamym dla hejtu. Żaden z badanych nie wskazał opcji „manipulowanie”. Tylko uczennice, jak wynika z badania, mylą hejt z zaczepianiem lub prześladowaniem.

Wszyscy objęci badaniami uczniowie posiadają konto na serwisach społecznościowych, przy czym najczęściej korzystają z portali: Facebook, YouTube, Snapchat oraz Instagram. Większość uczniów ma trudność z samodzielnym, poprawnym utworzeniem definicji „hejtu” w sieci, utożsamiając go przeważnie z poniżaniem, ośmieszaniem, wyzywaniem. Z drugiej strony respondenci potrafili wybrać właściwą definicję hejtu spośród podanych w kafeterii odpowiedzi oraz określić zgodny z rzeczywistością charakter tego zjawiska w kategorii: pozytywny, negatywny, neutralny. Część ankietowanych myli hejtera z trollem czy stalkerem, tj. z osobami stosującymi inne formy przemocy przy pomocy internetu. Co więcej 25% badanych jest błędnie przekonana, że hejt można zastąpić jednym z następujących określeń: prześladowanie, szykanowanie albo zaczepianie. Powyższe wyniki wskazują, że uczniowie potrzebują dodatkowych zajęć dotyczących stosowania hejtu – zarówno w internecie, jak i w życiu poza siecią.

Respondentów zapytano o to, z jaką częstotliwością w ich opinii można się spotkać ze zjawiskiem hejtu.

Tabela 3. Częstotliwość występowania zjawiska hejtu w opinii uczniów

Hejt jest zjawiskiem występującym:	Uczniowie		Uczennice	
	Lb.	%	Lb.	%
Powszechnie	14	23	25	42
Czasami	2	3	5	8
Sporadycznie/okazjonalnie	3	5	-	-
Rzadko	2	3	-	-
Bardzo rzadko	-	-	-	-
Trudno powiedzieć	3	5	6	10

Źródło: Badanie własne

Przeważająca część badanych podaje, że hejt powszechnie występuje w przestrzeni społecznej (23% uczniów i 42% uczennic). Niski odsetek uczniów (3% uczennic i 8% uczniów) sądzi, że z hejtem można się spotkać tylko czasami. 5% uczniów wskazało odpowiedź „sporadycznie/okazjonalnie”, a 3% zaznaczyło opcję „rzadko”. Żaden z respondentów nie wybrał możliwości „bardzo rzadko”. Za interesujący uznać należy fakt, iż 5% uczniów i aż 10% uczennic nie posiada sprecyzowanego zdania w tej kwestii. Większość respondentów ma świadomość powszechnej obecności zjawiska hejtu, jednakże kilkunastu uczniów albo nie jest pewnych co do słuszności swojej racji, albo stoi na błędnym stanowisku, głoszącym, jako że hejtowanie dostrzec można jedynie raz na jakiś czas, a nawet rzadko. Dostrzegalny stan rzeczy wynika prawdopodobnie z błędnego, fragmentarycznego rozumienia pojęcia „hejt”, ujmującego tylko jeden lub wybrane jego przejawy.

Respondenci za hejt najczęściej uznawali *Obrażanie innych* (40% uczniów i 58% uczennic), *Naśmiewanie się z kogoś* (38% uczniów i 47% uczennic), a także *Używanie wulgaryzmów w wypowiedziach* (13% uczniów i 27% uczennic). Nieco rzadziej padały również takie odpowiedzi jak: *Propagowanie nieprawdy, pomówień* (3% uczniów i 8% uczennic) oraz *Grożenie innym* (po 13% uczniów i uczennic). Za interesujący uznać można fakt, że, niektórzy badani za akty ludzkie, które należy traktować jako hejtowanie przyjmują: *Asertywne wyrażanie emocji* (8% uczennic), *Niewinne żartowanie z kogoś* (7% uczniów i 8% uczennic). Świadczy to o mylnym rozumieniu tego czym jest hejt. Pojedyncze osoby zaznaczyły odpowiedzi *Kierowanie pochlebstw i komplementów w stronę drugiej osoby* (2% uczennic) oraz *Stosowanie stereotypów i uprzedzeń w wypowiedziach* (po 2% uczniów i uczennic). Żaden uczeń nie wskazał opcji *Prowadzenie dyskusji* i *Trudno powiedzieć*. Badani przeważnie poprawnie identyfikują oznaki hejtu, utożsamiając je głównie z wulgarnym, prześmiewczym, obrażającym innych charakterem wypowiedzi. Wydaje się jednak, że niektórzy z uczniów nie rozumieją w jaki sposób objawia się hejt, czego dowodem jest obecność w ankiecie wskazań odpowiedzi, utożsamiających hejt z nienaruszającym granic pozostałych członków społeczności wyrażaniem emocji, własnego zdania lub nieszkodliwym żartowaniem.

Kolejne pytanie postawione uczniom brzmiało: *Jakie są twoim zdaniem najczęstsze przyczyny stosowania hejtu?* Respondenci mogli zaznaczyć maksymalnie 3 opcje spośród udostępnionych w kafeterii możliwości, a ponadto wpisać w polu *inne* własną propozycję odpowiedzi.

Tabela 4. Najczęstsze przyczyny stosowania hejtu w ocenie badanych

Jakie są twoim zdaniem najczęstsze przyczyny stosowania hejtu?	Uczniowie		Uczennice	
	Lb.	%	Lb.	%
Chęć przekonania innych do swoich racji	4	7	5	8
Chęć zabicia nudy	8	13	8	13
Sprawienie sobie przyjemności/ próba poprawy humoru	4	7	14	23
Poczucie bezkarności i anonimowości	18	30	23	38
Stereotypy i uprzedzenia	4	7	3	5
Zazdrość	14	23	22	37
Próba zwrócenia na siebie uwagi, dowartościowania się	14	24	26	43
Chęć obrażenia kogoś (odpowiedź wpisana w polu „inne”)	1	2	-	-
Chęć ośmieszenia danej osoby (odpowiedź wpisana w polu „inne”)	-	-	1	2

Źródło: Badania własne

Uczniowie przeważnie wskazywali na trzy powody występowania hejtu: *poczucie bezkarności i anonimowości* (30% uczniów i 38% uczennic), *odczuwanie zazdrości* (23% uczniów i 37% uczennic) i *podejmowanie prób mających na celu zwrócenie na siebie uwagi, dowartościowywanie się* (23% uczniów i 43% uczennic). Za interesujące uznać można to, że odpowiedź *sprawienie sobie przyjemności/ próba poprawy humoru* zdecydowanie częściej zaznaczały dziewczęta niż chłopcy (23% uczennic, 7% uczniów). Nieco rzadziej uczniowie wybierali odpowiedzi wiążące stosowanie hejtu z chęcią przekonania innych do swoich racji (7% uczniów i 8% uczennic), chęcią zabicia nudy (po 13% uczniów i uczennic) i stereotypami oraz uprzedzeniami (7% uczniów i 5% uczennic). Po jednym respondencie (2% badanych) w polu „inne” wpisało odpowiedź *chęć obrażenia kogoś* i *chęć ośmieszenia danej osoby*. Odpowiedzi uczniów zdają się świadczyć o tym, że są im znane pobudki jakimi kierują się hejterzy w swoich atakach na drugą osobę. Zastanawiający jest jedynie fakt sporadycznego zaznaczania przez respondentów opcji *stereotypy i uprzedzenia* oraz uznawania prób zwracania na siebie uwagi za naczelny powód posługiwania się hejtem. Ponownie dostrzegalne jest synonimiczne rozumienie pojęć „hejter” i „troll”, ponadto większość badanych nie wiąże przejawów nienawiści obecnych w przestrzeni społecznej z posługiwaniem się w codziennym życiu, dokładnie w sferze relacji z innymi ludźmi, schematami poznawczymi, jakimi są stereotypy i uprzedzenia.

Badani w większości są świadomi powszechnej obecności zjawiska hejtu w otaczającej rzeczywistości. Kilka osób sądzi jedynie, że hejt ma miejsce rzadko lub

sporadycznie. W większości respondenci wiedzą, które zachowania powiązać można z hejtem. Niepokoi jednak, iż dla niektórych uczniów hejt utożsamiany jest z niewinnym żartowaniem z kogoś, czy asertywnym wyrażaniem własnych uczuć. Za najbardziej charakterystyczne zachowania osób hejtujących, uczniowie uznali udzielanie obraźliwych komentarzy słownych, a za najmniej umieszczanie oryginalnych zdjęć w sieci, na łamach danego portalu. Uczniowie potrafili wskazać na najczęstsze przyczyny stosowania hejtu w sieci. Nie doceniają jednak wpływu stereotypowego myślenia na powstawanie wszelkich oznak nienawiści i niechęci wobec innych.

W kolejnym pytaniu uczniów zapytano o emocje, jakie wywołuje w nich hejt. Respondenci mogli zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi spośród propozycji zawartych w ankiecie. Wyniki przedstawia tabela nr 18.

Tabela 5. Emocje jakie odczuwają respondenci w odniesieniu do zjawiska hejtu

Jakie emocje przychodzą Ci na myśl w kontekście zjawiska hejtu?	Uczniowie		Uczennice	
	Lb.	%	Lb.	%
Zdenerwowanie	13	22	23	60
Gniew	19	32	26	43
Radość	2	3	-	-
Smutek	7	12	15	25
Euforia	-	-	3	5
Obojętność	7	12	5	8
Strach	2	3	8	13
Zaskoczenie	-	-	-	-
Irytacja	9	15	14	23
Zatroskanie	-	-	2	3

Źródło: Badania własne

Badani najczęściej odczuwają w odniesieniu do hejtu *zdenerwowanie* (22% uczniów i 60% uczennic) oraz *gniew* (32% uczniów i 43% uczennic). Często padały również takie odpowiedzi, jak *smutek* (12% uczniów i 25% uczennic), czy *irytacja* (15% uczniów i 23% uczennic). U łącznie 10 respondentów hejt wywołuje strach (3% uczniów i 13% kobiet). Spowodowane jest to zapewne obawą przed stanieniem się kolejną ofiarą hejtera. Niepokoi, że obojętny stosunek do hejtu deklaruje 12% uczniów i 8% uczennic. Groźne natomiast jest to, że hejt w sieci kojarzy się niektórym uczniom z *radością* (3% uczniów) i/lub *euforią* (5% uczennic). *Zatroskanie* hejt wywołuje jedynie wśród 3% uczennic. Żaden z badanych nie zaznaczył odpowiedzi *zaskoczenie*, co świadczy o powszechnym zdawaniu sobie sprawy z istnienia takiego zjawiska, jakim jest hejt.

Uczniów poproszono także o wskazanie jak najczęściej reagują na dostrzegane przez siebie przypadki hejtu w sieci. Rozkład wskazań badanych zawarto w tabeli nr 6.

Tabela 6. Reakcje badanych na przypadki hejtu w sieci

Jak przeważnie reagujesz na przypadki hejtu w internecie?	Uczniowie		Uczennice	
	Lb.	%	Lb.	%
Nie przejmuję się tym, ignoruję sytuacje i wracam do swoich zajęć	14	23	14	23
Nie przejmuję się tym i obserwuje rozwój wydarzeń	8	13	4	7
Przylącam się do hejtera i postępuję jak on	-	-	1	2
Zgłaszam zaistniały fakt do administracji portalu	1	2	4	7
Staję w obronie ofiary hejtera	1	2	13	22
Inne	-	-	-	-

Źródło: Badania własne

Wśród badanych uczniów dominują postawy bierne w stosunku do obserwowanych przez nich przejawów hejtu. Największa liczba respondentów deklaruje, że w takich sytuacjach nie robi nic i wraca do swoich zajęć (po 23% uczniów i uczennic). 13% uczniów i 7% uczennic z zainteresowaniem obserwuje rozwój wydarzeń. Zaledwie 2% uczniów i 7% uczennic zgłasza hejtowanie do administracji portalu. Za wartą uwagi należy uznać kwestię, iż wśród ogółu badanych, którzy pomagają ofierze hejtu poprzez stawianie w jej obronie, zdecydowana większość to kobiety (tylko 2% uczniów przy 22% uczennic). Jedna uczennica (2% badanych) wskazała odpowiedź *przylącam się do hejtera i postępuję jak on*. Żaden z respondentów natomiast nie wpisał własnej odpowiedzi w polu „inne”. Większość badanych, mimo posiadanej wiedzy o szkodliwości i powszechności zjawiska hejtu, nie podejmuje żadnych działań w celu jego zwalczania.

Przeważająca część badanych sądzi, że w odniesieniu do hejterów powinny zostać podjęte zdecydowane działania (27% uczniów i 47% uczennic). 7% uczniów i 13% uczennic reprezentuje łagodniejsze stanowisko, twierdząc, że wystarczy kierować upomnienie do osób stosujących hejt. 7% uczniów utożsamia hejt z wyrażaniem własnego zdania, co za tym kwestionuje potrzebę podejmowanie jakichkolwiek działań wobec hejterów.

Respondenci w większości uznają hejt na portalach społecznościowych za zjawisko stanowiące duży problem. Dostatecznie duży odsetek ankietowanych nie prezentuje jednak żadnej opinii na ten temat. Analiza wyników badań pozwala sądzić, że dla uczniów hejt to głównie *niepokojące i groźne zjawisko*, z drugiej strony część respondentów nie rozumie terminu „asertywność” i intuicyjnie wiąże go z hejtem. Wśród uczniów hejt wywołuje przeważnie reakcje emocjonalne w postaci gniewu i zdenerwowania, ale również irytację, strach czy smutek. Mieć na uwadze należy, że jedna trzecia badanych nie odczuwa żadnych emocji w kontekście hejtu, traktując oni obojętnie to zjawisko. Najczęściej uczniowie nie reagują na przypadki hejtu w sieci: obserwują rozwój wydarzeń lub ignorują sytuacje i wracają do swoich zajęć. Jedynie kilkunastu przedstawicieli badanej młodzieży (głównie są to uczennice) staje w obronie ofiary hejtera. Znikomy procent uczniów zaistniały fakt zgłasza do

administracji serwisu społecznościowego. Respondenci mimo prezentowania biernych postaw dla wszelkich przejawów hejtu, są zdania, że należy podjąć zdecydowane działania wobec osób, które nim się posługują. Niektórzy sądzą, iż w tej sprawie w zupełności wystarczy kierowania do sprawcy upomnień.

Przeważająca część badanych sądzi, że w odniesieniu do hejterów powinny zostać podjęte zdecydowane działania (27% uczniów i 47% uczennic). 7% uczniów i 13% uczennic reprezentuje łagodniejsze stanowisko, twierdząc, że wystarczy kierować upomnieniem do osób stosujących hejt. 7% uczniów utożsamia hejt z wyrażaniem własnego zdania, co za tym kwestionuje potrzebę podejmowanie jakichkolwiek działań wobec hejterów.

Respondenci w większości uznają hejt na portalach społecznościowych za zjawisko stanowiące duży problem. Dostyc duży odsetek ankietowanych nie prezentuje jednak żadnej opinii na ten temat. Analiza wyników badań pozwala sądzić, że dla uczniów hejt to głównie *niepokojące i groźne zjawisko*, z drugiej strony część respondentów nie rozumie terminu „asertywność” i intuicyjnie wiąże go z hejtem. Wśród uczniów hejt wywołuje przeważnie reakcje emocjonalne w postaci gniewu i zdenerwowania, ale również irytację, strach czy smutek. Mieć na uwadze należy, że jedna trzecia badanych nie odczuwa żadnych emocji w kontekście hejtu, traktują oni obojętnie to zjawisko. Najczęściej uczniowie nie reagują na przypadki hejtu w sieci: obserwują rozwój wydarzeń lub ignorują sytuacje i wracają do swoich zajęć. Jedynie kilkunastu przedstawicieli badanej młodzieży (głównie są to uczennice) staje w obronie ofiary hejtera. Znikomy procent uczniów zaistniały fakt zgłasza do administracji serwisu społecznościowego. Respondenci mimo prezentowania biernych postaw dla wszelkich przejawów hejtu, są zdania, że należy podjąć zdecydowane działania wobec osób, które nim się posługują. Niektórzy sądzą, iż w tej sprawie w zupełności wystarczy kierowania do sprawcy upomnień.

Wnioski

Prowadzone w niniejszej pracy badania miała na celu stwierdzenie, jak uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie postrzegają zjawisko hejtu na portalach społecznościowych. Chciałem ustalić jakie nadają mu oni znaczenie oraz sprawdzić, czy dostrzegają jego uwarunkowania.

Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że wiedza, jaką dysponują uczniowie na temat hejtu, nie zawsze pokrywa się ze stanem faktycznym, potwierdzonym przez wyniki dociekań naukowych, treści zawarte w literaturze przedmiotu czy na serwisach internetowych, zajmujących się zagadnieniami z zakresu najnowszych technologii lub zagrożeń społecznych. Wydaje się to o tyle zaskakujące, że miejscem działań hejtera jest dobrze znane poddanej badaniu młodzieży środowisko, czyli serwisy społecznościowe. 100% respondentów zadeklarowało bowiem posiadanie prywatnego profilu na przynajmniej jednym portalu społecznościowym.

Rozpatrując przyjęte problemy szczegółowe, odnoszące się do problemu głównego (Jakie są opinie uczniów Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie na temat zjawisko hejtu?) oraz podając analizie wyniki uzyskane na podstawie sformułowałem następujące wnioski:

1. Uczniowie posiadają wybiórczą wiedzę na temat hejtu, zazwyczaj postrzegają go jedynie w wąskim aspekcie. Najczęściej wiążą go z konkretnego typu zachowaniem, nastawionym na wyrządzenie komuś szkody, krzywdy (np.: wyzywanie, obrażanie, krytykowanie, prześladowanie). Wspólnym mianownikiem wspomnianych działań jest to, że wszystkie powszechne uznawane są jako nieakceptowalne z powodu naruszania zasad współżycia społecznego. Czasami definicja uzupełniana jest o negatywne motywacje sprawcy (celu, do którego dąży, tego czym się kieruje), np.: ośmieszenie, upokorzenie. Udzielane odpowiedzi co prawda nie są całkowicie odległe od rozpatrywanego zagadnienia, ale nie ujmują w pełni jego problematyki: hejt to nie tylko konkretne, jedno działanie, nie można postawić znaku równości między danym przejawem hejtu, a samym hejtem.
2. Badani nie mają trudności ze wskazaniem właściwej definicji hejtu spośród zaproponowanych im do wyboru opcji.
3. Uczniowie znają cechy charakterystyczne hejtu. Są świadomi powszechności występowania zjawiska hejtu, w większości poprawnie wskazują na zachowania z nim związane (utożsamiają go z pogardliwym, prześmiewczym charakterem wypowiedzi zamieszczanych w internecie). Znają również pobudki, jakimi przeważnie kierują się w swoich poczynaniach hejterzy (poczucie bezkarności i anonimowości, zazdrość spowodowana nieposiadaniem tego, co ma osoba hejtowana, np. statusu społecznego, dobra materialna, sława).
4. Część respondentów nie odróżnia trollingu czy stalkingu od hejtowania w sieci.
5. Ponad 1/3 badanych nie rozumie pojęcia „asertywność”.
6. Uczniowie uznają hejt za duży problem społeczny, w znacznej mierze ich reakcją na hejt jest zdenerwowanie i smutek, a nawet gniew. Z drugiej strony jednak rzadko zgłaszają aktywność hejtera do administracji portalu.
7. Uczniowie rozumieją, że hejt wyrażany jest najczęściej poprzez słowo, a nie grafikę, zdjęcie.
8. Uczniowie, mimo przeżywania negatywnych emocji w sytuacji zaobserwowania hejtu na portalu społecznościowym, posiadania szerokiego zakresu wiedzy w kwestii zachowań z nim związanych, jak również deklarowania stanowiska popierającego podejmowanie zdecydowanych działań przeciw hejterom, często ignorują przejawy aktywności hejtującej, nie przywiązują do nich uwagi i wracają do swoich zajęć, co więcej niekiedy z zaciekawieniem obserwują rozwój sytuacji.
9. Znaczna część uczniów nie potrafi stwierdzić czy ich postępowanie, a dokładniej publikowane komentarze, mają znamiona hejtu, ponadto kilkoro badanych przyznaje się do sporadycznego lub rzadkiego stosowania hejtu w sieci.
10. Uczniowie zdają sobie sprawę, że hejt dotyczy przedstawicieli różnych narodowości oraz poprawnie wskazują na te grupy społeczne, które najczęściej go doświadczają,
11. Uczniowie dostrzegają, że portale społecznościowe dokładają wszelkich starań, żeby ograniczyć występowanie zjawiska hejtu, ale nie są do końca świadomi co do zakresu czynności, jakimi mogą one we wspomnianym celu dysponować.

12. Respondenci nie mają wiedzy na temat tego kto i w jakim przypadku może zgłosić przejawy hejtu organom ścigania.

Przyjęta przez mnie hipoteza badawcza: *Uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Gen. Władysława Andersa w Chełmie uważają, że zjawisko hejtu w Internecie staje się coraz bardziej powszechne i stanowi duże zagrożenie społeczne. Uczniowie za „hejt” uznają wszelkie negatywne komentarze, naruszające godność człowieka, do którego są one kierowane. Sądzą, iż wobec hejterów portale społecznościowe powinny podjąć stanowcze kroki działania. Jednocześnie deklarują, że ofiarami hejtu padają przede wszystkim osoby popularne np.: politycy i celebryci oraz znajdujące się na tzw. marginesie społecznym z uwagi na preferowany styl życia, została potwierdzona częściowo. W znacznej mierze badani uważają zjawisko hejtu za szkodliwe społecznie, jednak nie do końca właściwie rozumieją specyfikę tej formy przemocy. Klasyfikują ją w ramach danego typu zachowania, a nie komentarza szerzącego agresję, wymierzzonego przeciwko dobrom osobistym człowieka, będącego jego adresatem. Hejtu nie wiążą z komentarzem, lecz raczej z konkretnym działaniem, formą aktywności ludzkiej. Respondenci są zdania, że powinno się stanowczo i bezkompromisowo reagować na hejt. Ofiary hejtu utożsamiają z celebrytami, politykami i osobami z tzw. marginesu społecznego. Najczęściej jednak uznają, że adresatami hejtu są osoby o innej orientacji niż heteroseksualna. Często też typowania padały na osoby z niepełnosprawnościami.*

Bibliografia

1. Andrzejewska A., *Komunikowanie się dzieci i młodzieży w przestrzeni internetowej*, w: Andrzejewska A., Bednarek J., Ćmiel S. (red.), *Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Nowy wymiar zagrożeń w świecie realnym i wirtualnym*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2013.
2. Borkowska A., Witkowska M., *Media społecznościowe w szkole*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2017.
3. Bychawska-Siniarska D., *Zjawisko mowy nienawiści w sieci*, w: Bychawska-Siniarska D., Głowacka D. (red.), *Mowa nienawiści w Internecie: jak z nią walczyć?*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2013.
4. Jachyra D., *Trollowanie – antyspołeczne zachowania w internecie, sposoby wykrywania i obrony*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011, nr 656.
5. Kozak S., *Patologia komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin S.A., Warszawa 2011.
6. Makaruk K., *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ABD, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”* 2013, vol. 12, nr 1.
7. Nijakowski L.M., *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu*, w: Horolets A. (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
8. Warzecha K., *Portale społecznościowe formą rozrywki i komunikacji współczesnej młodzieży*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2017, nr 318.
9. Zając M., *Portale społecznościowe zagrożeniem prywatności*, „Horyzonty Bezpieczeństwa” 2016, nr 2 (1).

KLAUDIA SZWARC

studentka Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej PWSZ w Chelmie²⁷⁰

Wspieranie dzieci w wieku wczesnoszkolnym w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem

Abstract: *In her article, the author raises the problem of acquiring and developing skills in the field of time management by children of early school age. It is worth preparing children from an early age to plan their work, because it brings measurable benefits: it facilitates the implementation of the intended goals, organizes the education process, increases the child's autonomy, as well as the effectiveness of his operation. Based on her own research, the author has shown that children can have time, which leaves them the opportunity to deal with, for example, sport and taking up forms of activity developing other interests, as well as determined the factors hindering the management of time by children.*

Keywords: *time management, child, activity, obstructing factors.*

Wprowadzenie

Temat wspierania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem nie jest zbyt szeroko poruszany w literaturze naukowej. Zarządzanie czasem częściej dotyczy osób dorosłych, podejmujących pracę, mających dużo obowiązków oraz szeroki zakres wiedzy, którą muszą opanować. To właśnie zagadnieniom dotyczącym zarządzania czasem dorosłych poświęca się dużo więcej uwagi, aniżeli metodom wspierania najmłodszych w nabywaniu tej jakże ważnej umiejętności – należytego gospodarowania swoim czasem. Ważne jest, aby każdy człowiek umiał zaplanować swój dzień. Ta umiejętność przydaje się nie tylko osobom dorosłym, ale również dzieciom, a jak wiadomo to czego nauczy się człowiek będąc dzieckiem, przyniesie efekty w późniejszych latach edukacji i życia dorosłego. Efektywne zarządzanie czasem przynosi korzyści, daje efekty i zapewnia osiągnięcie zamierzonych celów, we właściwym czasie. Kilka działań zrealizowanych w ciągu dnia, potrafi sprawić, że planowane i systematyczne działania, doprowadzą do zamierzonych efektów, planowanych celów.

Czas jest zasobem ograniczonym, który nieustannie upływa. Nie da się go cofnąć, kupić, zatrzymać czy zastąpić czymś innym. Ważne jest więc aby go szanować, doceniać i należycie wykorzystywać. Warto również zwrócić uwagę na to, aby nie marnować go na rzeczy, które nie sprzyjają rozwojowi i dobremu samopoczuciu człowieka.

Zagadnienie wspierania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem zaintrygowało mnie w sposób szczególny, podczas rozpoczęcia

270 Artykuł jest skrótem pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem dr Beaty Komorowskiej.

się ogólnoswiatowej pandemii Covid – 19. Już wcześniej obserwowałam sposób organizacji dnia, sposoby spędzania czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym podczas realizowanych praktyk w szkole oraz dzięki nabywaniu własnego doświadczenia (praca jako animator dziecięcy). W momencie zmiany formy nauczania (ze stacjonarnej na zdalną) zrozumiałam, że teraz dzieci będą miały dużo więcej czasu na pogłębianie relacji rodzinnych, rozwój swoich pasji, zainteresowań, umiejętności. Okres pandemii ma swoje plusy, jednak uczniowie napotykali również swego rodzaju ograniczenia, które potrafiły być uciążliwe – brak kontaktu z rówieśnikami, nauczycielami, którzy każdego dnia pragną przekazywać swoim podopiecznym szeroki zakres wiedzy mógł negatywnie wpłynąć na rozwój osobowości dzieci.

Okres pandemii pokazał jak ważna jest umiejętność gospodarowania czasem, jak wartościowa potrafi być umiejętność poświęcania odpowiedniej ilości czasu na odrabianie zadań domowych, realizację podstawy programowej w sposób wirtualny, za pomocą zasobów internetowych, wyznaczanie odpowiednich godzin na sen, odpoczynek od urządzeń elektronicznych, które potrafią być niebezpieczne dla zdrowia dzieci. Gospodarowanie czasem dzieci stało się aktualnym zagadnieniem, ponieważ rodzice spędzali ze swoimi dziećmi dużo więcej czasu aniżeli w momencie realizacji nauczania w sposób stacjonarny. Rodzice musieli pomyśleć o tym w jaki sposób wspomagać ich rozwój, zainteresowania. Musieli niejako zastąpić im nauczanie w szkole. To było duże wyzwanie nie tylko dla rodziców, nauczycieli, ale również dla dzieci, które spotkały się z taką sytuacją pierwszy raz w swoim życiu.

Mając na uwadze osobiste zainteresowania pedagogiczne zagadnieniem, celem niniejszego tekstu jest poznanie specyfiki wspierania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem w opinii rodziców, nauczycieli oraz dzieci edukacji wczesnoszkolnej oraz opracowanie i wdrożenie autorskiego programu wspierającego proces nabywania umiejętności zarządzania czasem dzieci Szkoły Podstawowej w Okszwie.

Pojęcie czasu i umiejętność zarządzania czasem w edukacji dziecka

Dzieci rozwijają wiedzę na temat czasu na podstawie doświadczeń osobistych, czyli zdarzeń, których są uczestnikami, które są umiejscowione w kontekście społecznym i przestrzeni czasowej. Najmłodsi ludzie są wówczas w stanie rozumieć kolejność następujących po sobie zdarzeń, np. w pierwszej kolejności myje się ręce, spożywa posiłek, następnie jest czas na odpoczynek. Dla najmłodszych dzieci czas to rutynowe, następujące po sobie czynności. Już niemowlę reaguje pozytywnie na wydarzenia i potrafi poczekać na jedzenie, jeśli widzi, że mama je przygotowuje. Oznacza to, że dostrzega związek przyczynowo – skutkowy, a co za tym idzie – czas. Dzieci między 12 a 24 miesiącem życia, świetnie radzą sobie z codzienną rutyną. Wydarzenia, w których uczestniczą, są zwykle organizowane przez dorosłych, a ich kolejność jest w dużej mierze z góry ustalona, co daje dzieciom poczucie kontroli nad czasem, poczucie bezpieczeństwa i rozwija je poznawczo. Według teorii reprezentacji zdarzeń, dziecko tworzy reprezentacje znanych, uporządkowanych i rozciągniętych w czasie sytuacji, które są zorganizowane kolejno, zdarzają się z określoną częstotliwością, mają po-

czątek i koniec. Uporządkowanie doświadczeń, które dziecko przeżywa, pozwala mu na zrozumienie, że świat się zmienia. Biologiczny rytm czuwania, snu i posiłków, uzupełniany jest w miarę wzrastania dziecka o różne wydarzenia społeczne takie jak przygotowanie posiłków, wybieranie się do żłobka, pobyt w placówce²⁷¹.

Czas jest także pojęciem, które stanowi przestrzeń penetracji badawczej do pedagogiki. W niniejszej pracy głównie odniosę się do czasu wolnego oraz rozwojowego dziecka. Czas organizuje życie codzienne dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W literaturze dotyczącej pedagogiki wartości, nie kieruje się szczególnej uwagi na zagadnienie czasu ujętego w ramy wartości. Znalezienie miejsca na wartość czasu wśród zagadnień, którymi zajmuje się pedagogika wartości, nabiera szczególnego znaczenia, gdy uświadomiony zostanie współczesny bieg świata ku lepszej cywilizacji. Pęd jest tak szybki, że ludzie coraz częściej narzekają na brak czasu, nie doceniając przy tym jego wartości. Zadaniem rodziców, opiekunów, nauczycieli jest odpowiednie przygotowanie ucznia do tego, aby w umiejętny sposób korzystał z czasu, który poświęca na naukę, zabawę, odpowiednie nawyki żywieniowe, spędzanie czasu na świeżym powietrzu, sport oraz rozwój swojej osobowości²⁷².

Umiejętność posługiwania się zegarem jest niezwykle przydatną rzeczą w życiu każdego człowieka. Bez wątpienia, tę umiejętność musi nabyć każde dziecko. Aby uniknąć trudów, niezadowolenia, zdenerwowania oraz nadmiaru nerwów do nauki tej niezmiernie ważnej funkcji, należy wybrać odpowiedni moment w życiu człowieka. Nie należy się śpieszyć. Jeżeli dziecko ma posługiwać się zegarkiem, w pierwszej kolejności musi nauczyć się rozpoznawać liczby na tarczy zegara, liczyć do dwunastu oraz odróżniać od siebie małą i wielką wskazówkę. Niezmiernie ważna jest również chęć do nauki. Jeżeli dziecko takowej chęci nie posiada, należy zrezygnować z nauki na siłę, przez przymus rodzica, ponieważ dziecko może się zniechęcić²⁷³.

Na co dzień ludzie żyją w czasach, które charakteryzują się dużym tempem zmian. Te z kolei wymuszają na populacji podejmowanie szybkich, konkretnych decyzji oraz poszukiwanie efektywnych metod korzystania z czasu. Częstym zadaniem dorosłych jest organizowanie dnia w taki sposób, by stał się jak najbardziej ekonomiczny a przy tym niezmiernie efektywny. Dzięki umiejętności funkcjonalnego wykorzystania czasu przeznaczonego na karierę, życie zawodowe oraz prywatne spędzenie czasu z rodziną, można prowadzić satysfakcjonujące życie i dać sobie chwilę relaksu i wytchnienia od dnia codziennego. Choć często mówi się o umiejętności zarządzania czasem, to tak naprawdę jest ono niemożliwe. Czasu nie można ani zatrzymać, ani cofnąć. Mija on bezpowrotnie. Jedyne słuszne rozwiązanie to umiejętne zarządzanie sobą w czasie²⁷⁴.

271 Zob. M. Rościszewska – Woźniak., *Co to jest Nowy Rok? - jak dzieci rozumieją czas*. Czym Skorupka... Rzetelnie o małym dziecku, <http://www.czym Skorupka.edu.pl/co-to-jest-nowy-rok-jak-dzieci-rozumieja-czas/>, [dostęp: 01.12.2020].

272 Zob. W. Furmanek, *Wartość w pedagogice Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, w: W. Furmanek (red.), Rzeszów 2008, s. 11.

273 Tamże, [dostęp: 05.11.2020].

274 Zob. T. Gańko., *Jak skutecznie zarządzać sobą w czasie*, 2009, Meritum nr 3 (14), s. 29. <http://meritum.edu.pl/artykuly/downloadart?id=314>, [dostęp: 29.11.2020].

Zarządzanie sobą w czasie to:

1. bycie panem samego siebie;
2. wzmocnianie zdolności do autonomii, niezależności i rozporządzania sobą;
3. rozumienie własnych pragnień i interesów;
4. ustalanie celów osobistych i osiąganie ich w ciągu całego życia i przyjaźni z innymi ludźmi;
5. dobre zarządzanie swoim potencjałem, wpływ na to co się dzieje wokół²⁷⁵.

Opanowanie umiejętności zarządzania sobą w czasie, jest ważną umiejętnością w życiu każdego człowieka, ponieważ ma wpływ bezpośrednio na niego, jego bliskich i pracę, na której się skupia w danym momencie. Oszczędzania czasu i właściwego gospodarowania nim można się nauczyć²⁷⁶.

Należy odróżnić zarządzanie sobą w czasie od panowania nad nim. Nikt nie może powiedzieć, że w pełni kontroluje swój czas, ponieważ nieuniknionym jest napotykanie sytuacji, które zaskakują. Zarządzanie sobą w czasie ma służyć temu, aby do minimum ograniczyć zaskoczenie i zyskać czas na jak najbardziej produktywnie zajęcia. Dążeniem każdego człowieka powinno być nabywanie takich umiejętności, które spowodują wzrost wiedzy nad sobą oraz swoim losem, czyli powiększenie zakresu swojej wolności, która uczyni człowieka „szefem dla samego siebie”²⁷⁷.

Brak czasu na realizację postawionych sobie założeń powoduje stres, może być źródłem konfliktów wewnętrznych jak i problemów uczuciowych. Podjęte decyzje są nieodwracalne w czasie. Zarządzanie czasem jest konsekwentnym i zorientowanym na cel stosowaniem w praktyce zasad i technik pracy w taki sposób, że kierowanie samym sobą i otoczeniem odbywa się bez mniejszego trudu, a czas jest wykorzystywany w sposób sensowny i optymalny. Kiedy nastaje koniec dnia, przeżytego momentu nie można odzyskać. Pozostaje nadzieja, że kolejny dzień będzie wykorzystany w jeszcze lepszy sposób, aniżeli poprzedni. Mówi się, że „czas to pieniądź”. Należyte wykorzystywanie czasu może dać pieniądze, jednak żadne pieniądze nie wrócą zmarnowanego czasu. Kiedy wspomina się, że „komuś brakuje czasu”, wynika to z tego, iż ta osoba w nieumiejętny sposób wykorzystuje go i nie osiąga zamierzonych rezultatów. Nie jest to powiązane i spowodowane tym, że z czas jest źródłem problemów. Problemem może okazać się nienależyte gospodarowanie nim²⁷⁸.

Ważnym czynnikiem, znacznym podczas rozwoju osobowości dziecka, jak już wcześniej zostało wspomniane, jest środowisko, w którym żyje dziecko i role, które w nim pełni. Z chwilą podjęcia danej roli społecznej, kształtuje się system wartości dziecka. Gdy młody człowiek podejmie zobowiązania i odnajduje rolę, kształtuje to jego osobowość pod danym kierunkiem. To, czym zajmuje się dziecko w swoim czasie wolnym mówi o tym, jakie cechy osobowości posiada. „M. Ziemska uważa, że na rozwój osobowości młodego człowieka największy wpływ ma rodzina – rekreacja z rodziną kształtuje u dziecka jego normy zachowań (Ziemska, 1975: 6). Dziecko, dzięki od-

275 Tamże, s. 29. [dostęp: 29.11.2020].

276 Tamże, s. 30. [dostęp: 29.11.2020].

277 Tamże, s. 29. [dostęp: 29.11.2020].

278 Tamże, s. 29. [dostęp: 29.11.2020].

poczynkowi i zajęciom w czasie wolnym uczy się skupienia, wytrwałości, pokonywania przeszkód, rozwija swoje zainteresowania. Działanie dziecka jest głównym czynnikiem rozwoju. Dziecko, które wybiera swoje własne formy spędzania czasu wolnego, kształtuje swoją osobowość. Sterowanie procesem kształtowania osobowości dziecka jest możliwe w przypadku, kiedy stworzy mu się dobre warunki do działania. Podkreślić warto jednak, że rozwój osobowości u każdego ma indywidualny charakter²⁷⁹.

To, jak młody człowiek wykorzystuje czas wolny, w dużej mierze zależy od wartości jakie przekazywali mu rodzice oraz jaki dawali mu przykład od najmłodszych lat. Kultura realizacji posiadanego czasu jest niezmiernie ważnym elementem wychowania. Wyniesione z domu rodzinnego wzory, pozostawiają trwałe ślady na całe życie. Rodzice, dzięki właściwej organizacji posiadanego czasu, różnorodne treści jakimi go wypełniają, czynną postawę i przekonania o konieczności wartościowego spożytkowania tego czasu, w połączeniu wraz z odpowiednią organizacją, przygotowują swoje dzieci do należytego wykorzystania go w przyszłości oraz poszanowania go. To właśnie na rodzicach spoczywa odpowiedzialność za to, w jaki sposób ich dzieci będą postrzegać oraz realizować wartość czasu. Kontakt dorosłego z dzieckiem nie może ograniczać się jedynie do pomocy podczas odrabiania lekcji czy sytuacji kryzysowej w życiu dziecka. Osoby dorosłe powinny szukać ciekawych form kontaktu z dzieckiem. Może być to m.in. wspólna zabawa, zajęcia sportowo – ruchowe na świeżym powietrzu, czytanie książek, spacer, gry planszowe czy wyjazd na wycieczkę. Dzięki bliskim kontaktom dziecka z dorosłym, relacja ma szansę na rozwój. Dziecko może otworzyć się przed rodzicem i nawiązać z nim pełne zaufania oraz ciepła kontakty, tylko w momencie rozmowy, wspólnego spędzania czasu, obecności. Organizacja różnorodnych form aktywności jest ważnym zadaniem rodziców, ponieważ ma wpływ na rozwój uzdolnień, pasji oraz umiejętności dzieci. Formy spędzania czasu wolnego, w dużej mierze zależą od zaangażowania rodziców, nauczycieli ale także od wieku, ilości czasu wolnego, przyzwyczajęń, miejsca zamieszkania, zainteresowań, możliwości finansowych rodziny oraz panującej wśród ludzi aktualnej mody. Bardzo ważne jest, aby już od najmłodszych lat przygotowywać oraz uczyć dziecko należytego korzystania ze swojego czasu. Należy głównie skupić się na tym, aby przede wszystkim regularnie wypoczywać od spraw związanych z codziennymi obowiązkami. „Sztuka korzystania z czasu wolnego to sztuka wypoczynku”²⁸⁰.

W literaturze naukowej mówi się, że istotny wpływ na sposób spędzania czasu wolnego przez dziecko ma sytuacja materialna rodziny, status zawodowy, wykształcenie oraz ambicje rodziców. Praca wzbogaca wiedzę dzieci, jednak nabywane zdolności oraz umiejętności jednocześnie ograniczają potrzebę wypoczynku, wolnej woli oraz relaksu. Ważne znaczenie wychowawcze mają wspólne wzory spędzania czasu wolnego, realizowane przez rodzinę, które poprawiają jakość życia oraz atmosferę, która panuje w rodzinie. Na sposób realizowania czasu wolnego przez dziecko, znaczący wpływ mają wypełniane przez rodziców obowiązki zawodowe. Zbytńia koncen-

279 Tamże, s. 94.

280 Z. Frączak, *Wartość w pedagogice czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, w: W. Furmanek (red.), *„Czas, próba eksplikacji pojęcia”* Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008 s. 311.

tracja opiekunów na rzeczach materialnych prowadzi do upowszechnienia się konsumpcyjnego stylu życia, który przejmują pokolenie ludzi młodych, dlatego warto uważać na to, jakie wartości przekazywane są dzieciom. Dorośli, którzy nie przyswoili sobie w okresie dzieciństwa określonych zachowań oraz postaw, właściwych nawyków i umiejętności związanych z realizacją wartości czasu, hamują proces kształtowania się świadomości u następnego pokolenia. Atrakcyjnym miejscem, w którym młodzież chętnie spędza czas wolny i jednocześnie doświadcza znaczenie wartości czasu, winna być szkoła. Potrafi ona skutecznie kształtować pasje oraz zamiłowania wychowanków w różnorodnych dziedzinach wiedzy. Szkoła jest placówką, która uświadamia znaczenie wartości czasu i dobrze przygotowuje do jego realizacji. Właściwie zorganizowane zajęcia pozalekcyjne, mają na celu wyzwolenie oraz rozwój różnorodnych form ekspresji twórczej dziecka, która ubogaca jego wewnętrzny świat i pobudza wrażliwość oraz empatię. Do podstawowych form spędzania czasu w szkole podczas realizacji zajęć pozaszkolnych, najczęściej można zaliczyć:

- koła zainteresowań (zajęcia teatralne, muzyczne, malarskie, sportowe);
- imprezy artystyczne, rozrywkowe, turystyczne;
- zajęcia w świetlicy szkolnej, bibliotece, czytelnicy;
- koła skupiające uczniów wybitnie zdolnych, koła przedmiotowe.

Szkoła może się przyczynić do wzrostu umiejętności realizacji wartości czasu, również poprzez współpracę z otoczeniem lokalnym oraz inspirowanie prowadzonych przez nie działań. Istotne znaczenie mają w tym zakresie: domy kultury; ośrodki sportowe; biblioteki; świetlice; grupy formacyjne, działające przy parafiach. Umożliwiają one spędzanie czasu w sposób społecznie pożądany, aktywizujący, rozwijający zdolności i zamiłowania uczestników. Takie działania mają na celu także ubogacanie wnętrza młodych ludzi oraz otwieranie ich na potrzeby środowiska, a także ludzi w nim żyjących²⁸¹.

„Od najmłodszych lat dzieci mają dostęp do nowych technologii. J. Holtkamp podkreśla, że „dzieci dorastają pośród różnych mediów, ogromny wpływ na ich rozwój ma wszechstronny kontakt z mediami, począwszy od audycji telewizyjnych, a skończywszy na komputerze, internecie i telefonie komórkowym²⁸²”. „Internet pełni także funkcję edukacyjną, wychowawczą oraz kulturalną, kompensacyjną. Co więcej, „rozwój nowych mediów, a głównie ich otwartość i społeczny charakter sprawiają, według M. Misiewicz, że coraz więcej aspektów ludzkiego życia przenosi się do cyberprzestrzeni. To tam spędza się dziś wolny czas²⁸³”.

Środowiskowe uwarunkowanie kształtowania umiejętności zarządzania czasem przez dzieci mają na nie ogromny wpływ. To właśnie szkoła, rodzina, rówieśnicy oraz media wpływają na zarządzanie czasem dzieci. Media często bywają „złodziejami czasu” dzieci, ponieważ od najmłodszych lat uczniowie mają z nimi styczność. Są do nich przyzwyczajeni i często nie wyobrażają sobie nawet jednego dnia bez ko-

281 Tamże, s. 311- 312.

282 V. Tanaś, W. Welskop *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź, 2016, s. 21.

283 Tamże, s. 22.

rzystania z telefonów, komputerów. We współczesnych czasach ważnym aspektem jest konieczność realizowania wielu zadań oraz obowiązków jednocześnie aby zdążyć zrealizować wszystkie powierzone sobie obowiązki i poświęcić czas na ulubione aktywności. To właśnie dzięki należytemu organizowaniu czasu istnieje możliwość poświęcania jak największej ilości godzin na kreatywne aktywności, ulubione czynności. Dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym największym autorytetem są rodzice, nauczyciele i rówieśnicy, dlatego też to właśnie z nich czerpią największy przykład za pomocą odwzorowywania nawyków i postaw.

„Sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci, przyczynia się do kształtowania takich umiejętności, jak: współdziałanie; czynne uczestnictwo w życiu rodzinnym i społecznym; poznanie znaczenia kultury i propagowanie jej; inspirowanie określonych zachowań i postępowania; przyjęcie odpowiedniej postawy społeczno-moralnej²⁸⁴”.

Wyniki badań własnych

Celem moich badań jest poznanie specyfiki wspierania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem w opinii rodziców, nauczycieli oraz dzieci edukacji wczesnoszkolnej.

Problem główny przedstawiony w niniejszej pracy badań zawiera się w pytaniu:

W jaki sposób nauczyciele i rodzice wspierają dzieci w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem?

Problem główny implikuje następujące problemy szczegółowe:

1. Jaką wiedzę posiadają dzieci o zasadach zarządzania swoim czasem?
2. Skąd dzieci w wieku wczesnoszkolnym czerpią wiedzę na temat organizacji swojego czasu?
3. Jak jest zorganizowany dzienny czas dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
4. Jakie działania w ramach zarządzania czasem dzieci podejmują samodzielnie?
5. Co ułatwia a co utrudnia dzieciom w wieku wczesnoszkolnym zarządzanie swoim czasem?
6. Jakie działania w zakresie zarządzania czasem dzieci chciałyby podejmować?
7. Jak rodzice i nauczyciele oceniają kompetencje dzieci w zakresie zarządzania czasem?
8. Jakie działania podejmują rodzice i nauczyciele w celu wspierania dzieci w nabywaniu umiejętności zarządzania czasem?
9. Jakie potrzeby w zakresie wspierania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zarządzaniu przez nie swoim czasem dostrzegają nauczyciele i rodzice?

Swoje badania prowadziłam w Szkole Podstawowej przy ul Kasztanowej w Żmudzi. W gminie Żmudź, powiatu chełmskiego, województwa lubelskiego. Szkoła ta jest przyjazną placówką, która stawia na indywidualny rozwój każdego dziecka, jego kreatywność oraz twórczość realizowaną w bezpiecznym i przyjaznym środowisku. Placówkę wyróżnia fakt, iż ma ambicje, by nauka w szkole stawała się pasją naj-

młodszych ludzi, dzięki której uczniowie z entuzjazmem wkroczą w świat wiedzy i poszerzą swoje horyzonty.

Pierwszym obszarem badań była świadomość dziecka odnośnie dysponowania czasem na różne swoje działania. Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, iż 43,33% nauczycieli jest zdania, iż uczniowie klas I – III wiedzą, jaką ilość czasu poświęcać na korzystanie z komputera. 40% respondentów odpowiedziało, że ich uczniowie raczej wiedzą, jaką ilość czasu poświęcać na korzystanie z komputera. Zdaniem 3,33% ankietowanych uczniowie nie wiedzą ile czasu poświęcać na korzystanie z komputera, a 13,33% ankietowanych uważa, że raczej nie wiedzą. Zdaniem 43,33% nauczycieli dzieci w wieku wczesnoszkolnym wiedzą ile czasu przeznaczać w ciągu dnia na oglądanie telewizji. 30% ankietowanych odpowiedziało, że raczej wiedzą. 10%, że nie wiedzą, natomiast 16,67%, że raczej nie wiedzą. Jeżeli chodzi o odpoczynek, 36,37% respondentów odpowiedziało, że dzieci wiedzą ile czasu poświęcać na tę aktywność. 40% odpowiedziało, że raczej wiedzą, 20%, że nie wiedzą a 3,33%, że raczej nie wiedzą. Kolejnym etapem, który został przedstawiony w ankiecie był sen. Prawie połowa badanych (43,33%) odpowiedziało, że ich wychowankowie wiedzą ile czasu poświęcać na sen. Nieco ponad połowa (53,33%) była zdania, że raczej wiedzą. Satysfakcjonujący jest fakt, iż żaden nauczyciel nie był zdania, że uczniowie nie wiedzą ile czasu poświęcać na sen. Jedynie 3,33% badanych odpowiedziało, że raczej nie wiedzą ile czasu powinno się przeznaczać na odpoczynek w postaci snu. Nieco ponad połowa (53,33%) badanych uznała, że ich podopieczni wiedzą ile czasu w ciągu dnia powinni poświęcać na spędzanie czasu na świeżym powietrzu. 30% była zdania, że raczej wiedzą. Jedynie 6,67% nauczycieli odpowiedziało, że nie wiedzą, a 10%, że raczej nie wiedzą. Satysfakcjonujący jest również wynik, który dotyczył wykonywania ćwiczeń fizycznych oraz uprawiania sportu. 36,37% nauczycieli jest zdania, że dzieci w klasach I – III wiedzą ile czasu poświęcać na tę aktywność. 46,47% uważa, że raczej wiedzą. 6,67% jest zdania, że nie wiedzą, a 10%, że raczej nie wiedzą. 30% nauczycieli odpowiedziało, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym wiedzą ile czasu poświęcać na spożywanie posiłków. Nieco ponad połowa (53,33%) uznała, że raczej wiedzą. 6,67% było zdania, że nie wiedzą, a 10%, że raczej nie wiedzą. Kolejne pytanie dotyczyło odrabiania zadań domowych oraz nauki. Wynik jest bardzo satysfakcjonujący, ponieważ przedstawia, iż 40% nauczycieli uznaje, że dzieci wiedzą ile czasu poświęcać na tę aktywność. Połowa badanych (50%) jest zdania, że raczej wiedzą. 3,33%, że nie wiedzą, a 6,67%, że raczej nie wiedzą. 30% ankietowanych odpowiedziało, że dzieci uczący się w klasach I – III wiedzą ile czasu poświęcać na pomaganie w obowiązkach domowych. Prawie połowa (43,33%) uznała, że raczej wiedzą. 10%, że nie wiedzą, natomiast, że raczej nie wiedzą odpowiedziało 16,67% nauczycieli.

Uzyskane wyniki są obiecujące. Z informacji uzyskanych od nauczycieli można wywnioskować, iż bardzo dużo nauczycieli jest zdania, iż dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają bogatą wiedzę na temat zarządzania swoim czasem i wiedzą jak nim dysponować i ile czasu poświęcać na dane sytuacji oraz aktywności – najczęściej udzielane odpowiedzi to: „wiedzą”, „raczej wiedzą”, nieliczne odpowiedzi zostały udzielane w tabeli „nie wiedzą” oraz „raczej nie wiedzą”.

Z kolei zapytani o to samo rodzice – 28,33% ankietowanych jest zdania, iż ich dzieci wiedzą ile czasu w ciągu dnia przeznaczać na korzystanie z komputera. 45% uważa, że raczej wiedzą, 16,67% ankietowanych mówi, że raczej nie wiedzą, natomiast 10% rodziców uważa, że ich dzieci nie wiedzą ile czasu poświęcać na korzystanie z komputera. Oglądanie telewizji jest kolejną aktywnością. Taka sama ilość respondentów jak w poprzedniej aktywności (28, 33%) jest zdania, iż dzieci wiedzą ile czasu przeznaczyć na oglądanie telewizji. Również jak w poprzednim pytaniu (45%) respondentów uważa, że ich dzieci raczej wiedzą ile czasu poświęcać na tę aktywność. 21,67% respondentów odpowiedziało, że ich dzieci nie wiedzą ile czasu poświęcać na oglądanie telewizji. 5% uważa, że ich dzieci raczej nie wiedzą ile czasu przeznaczać na tę aktywność. Aktywność jaką jest odpoczynek przedstawiała się w sposób następujący: 30% – wiedzą, 1,67% – raczej nie wiedzą. Satysfakcjonujący jest fakt, iż 58, 33% rodziców odpowiedziało, że ich dzieci wiedzą ile czasu przeznaczyć na sen, a 41, 67% było zdania, iż raczej wiedzą. Kolejną aktywnością, która została umieszczona w kwestionariuszu ankiety było spędzania czasu na świeżym powietrzu. 36,67% rodziców uznało, że ich dzieci wiedzą ile czasu spędzać na dworze. 40% uznało, że raczej wiedzą. 15% zadeklarowało, iż nie wiedzą, a jedynie 8,33% było zdania, że raczej nie wiedzą. Wykonywanie ćwiczeń fizycznych i uprawianie sportu – 23,33% wiedzą, 38,33% raczej wiedzą, 26,67% nie wiedzą, 11,67% raczej nie wiedzą. Kolejną aktywnością było spożywanie posiłków. 31,67% respondentów uznało, że ich dzieci wiedzą ile czasu przeznaczać na tak ważny etap w ciągu dnia. Taka sama ilość respondentów (31, 67%) uznała, że raczej wiedzą. Duża część ankietowanych (30%) uznała, że nie wiedzą. 6,67% była zdania, że raczej nie wiedzą. Odrabianie zadań domowych przedstawia się w następujący sposób: 31,67% – wiedzą, 45% – raczej wiedzą, 16,67% – nie wiedzą, 6,67% – raczej nie wiedzą. Wiedza dzieci w gospodarowaniu czasem, płynąca z aktywności jaką jest pomoc w obowiązkach domowych została przedstawiona w następujący sposób: 33, 33% – wiedzą, 41,67% – raczej wiedzą, 18, 33% – nie wiedzą, 6,67% – raczej nie wiedzą. Z poniższych badań wynika, iż rodzice zazwyczaj odpowiadają, iż ich dzieci wiedzą i raczej wiedzą ile czasu przeznaczać w ciągu dnia na różnego rodzaju przedstawione aktywności. Bardzo mała ilość rodziców odpowiadała, że dzieci nie wiedzą oraz, że raczej nie wiedzą jaką ilość czasu poświęcać na aktywności znajdujące się w tabeli powyżej. To obrazuje, iż rodzice bardzo pozytywnie określają zarządzanie czasem swoich dzieci w obrębie swoich całodziennych aktywności.

Następnym etapem prowadzenia badań na temat zarządzania czasem przez dzieci było przedstawienie aktywności w ciągu dnia, na które dzieci poświęcają swoją uwagę. Pytanie ankietowe zostało przeprowadzone z rodzicami. Bardzo mało, bo jedynie 5% respondentów uznało, że ich dzieci nie korzystają z komputera. 25% uznało, że spędzają maksymalnie 30 minut przed komputerem. Dużo odpowiedzi zostało zadeklarowanych na czas od 30 minut do 1 h (40%). 16,67% rodziców przyznało, że jest to czas do 2 h, a 13,33% uznało, że ich dzieci korzystają z komputera dłużej aniżeli 2 h. Bardzo mało ankietowanych (6,67%) przyznało, że ich dzieci nie oglądają w ogóle telewizji. Satysfakcjonujący jest również fakt, iż rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym (23,33% respondentów) było zdania, że ich dziecko przeznacza

na oglądanie telewizji do 30 minut. 38,33% – od 30 minut do 1 h, 26,26% uznało, że jest to maksymalnie 2 h. Jedynie 5% uznało, że jest to czas powyżej 2 h. Kolejnym rodzajem aktywności był czas na odpoczynek. Bardzo mało, bo jedynie 6,67% ankietowanych uznało, że ich dzieci w ogóle nie poświęcają czasu na odpoczynek. 25% rodziców było zdania, że przeznaczają do 30 minut. 35% uznała, że jest to przedział czasowy od 30 minut do 1h. Jedynie 10% ankietowanych przyznaje, że ich dziecko odpoczywa do 2 h. Więcej niż 2 h to odpowiedź, którą wybrało 23,33% ankietowanych. Rysowanie i malowanie to kolejna aktywność, która dla jednych dzieci jest ważna w ciągu dnia, dla innych zaś nie. Bardzo satysfakcjonujący jest fakt, iż jedynie 5% rodziców uznała, że ich dzieci nie poświęcają czasu na tę aktywność. Dokładanie połowa ankietowanych deklaruje, iż ich dzieci poświęcają do 30 minut na tę aktywność. Przedział czasowy od 30 minut do 1 h wskazało podczas uzupełniania kwestionariusza 31,67% ankietowanych. 10% przyznaje, iż jest to rodzaj aktywności, na którą ich dziecko poświęca do 2 h. Jedynie 3,33% ankietowanych uznaje, że jest to więcej aniżeli 2 h w ciągu dnia. Ankietowani w kwestionariuszu znaleźli również pytanie dotyczące układania puzzli. Prawie połowa rodziców (48,33%) przyznaje, że ich dzieci w ogóle nie poświęcają na tę aktywność czasu. Dużo bo 38,33% rodziców uznało, że ich dzieci poświęcają czas na tę aktywność i jest to maksymalnie 30 minut w ciągu dnia. 10% rodziców uważa, że ich dzieci przeznaczają na tę aktywność od 30 minut do 1 h. Bardzo mała ilość ankietowanych (1,67%) stwierdziła, że ich dzieci przeznaczają na tę aktywność do 2 h. Taka sama ilość osób odpowiedziała, że poświęcają w ciągu dnia więcej aniżeli 2 h swojego czasu. Kolejny etap dotyczył spędzania czasu na świeżym powietrzu. Bardzo satysfakcjonujący jest fakt, iż ilość osób, która zadeklarowała, że ich dziecko nie poświęca w ogóle czasu na kontakt z naturą wynosiła 0%. 11,67% ankietowanych zadeklarowało, że ich dziecko spędza do 30 minut na dworze. Prawie połowa respondentów zaznaczyła przedział czasowy od 30 minut do 1 h. 23,33% rodziców przyznaje, że jest to do 2 h w ciągu dnia. 20% deklaruje, iż ich dziecko spędza więcej aniżeli 2 h na świeżym powietrzu. 5% ankietowanych uznało, iż ich dziecko w ogóle nie czyta i nie ogląda książek, 43,33% – przeznacza do 30 minut tę aktywność. 40% ankietowanych zadeklarowała, że ich dziecko poświęca na czytanie i oglądanie książek od 30 minut do 1 h. Przedział czasowy do 2 h wskazało 10% respondentów. Więcej niż 2 h to czas poświęcany przez dzieci na tę aktywność, według 1, 67% respondentów. Bawienie się zabawkami. Według 3,33% rodziców ich dzieci nie poświęcają czasu na tę aktywność. 31, 67% deklaruje czas do 30 minut. Prawie połowa respondentów (45%) przyznaje, że ich dziecko przeznacza od 30 minut do 1 h w ciągu dnia na zabawę zabawkami. 15% zaznaczyło przedział czasowy do 2 h, natomiast 5% więcej aniżeli 2 h. Kolejną aktywnością, która znalazła się w kwestionariuszu ankiety przeznaczonym dla rodziców była pomoc w obowiązkach domowych. 16,67% respondentów zadeklarowało, iż ich dzieci w ogóle nie poświęcają na tę aktywność czasu. Ponad połowa badanych (55%) przyznała, że jest to czas nie dłuższy aniżeli 30 minut. 26,27% odpowiedziało, że jest to czas od 30 minut do 1 h. Przez respondentów została wskazana jeszcze jedna odpowiedź – 1, 67% wskazało, że ich dziecko poświęca na tę aktyw-

ność więcej niż 2 h. Równie ważnym obowiązkiem dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest odrabianie zadań domowych oraz nauka. Zadowolający jest fakt, iż nikt nie podał odpowiedzi, że dzieci w ogóle nie poświęcają czasu na tę aktywność. 20% ankietowanych przyznało, że ich dziecko poświęca na tę aktywność do 30 minut. Ponad połowa badanych (51,67%) wskazała odpowiedź od 30 minut do 1 h. 23,33% respondentów zaznaczyło czas do 2 h. Jedynie 5% respondentów uznała, że jest to więcej aniżeli 2 h. Kontakt z rówieśnikami przedstawiał się w sposób następujący: 15% rodziców uznała, że ich dzieci w ogóle nie spędzają czasu ze znajomymi, 21,67% wskazała, że jest to do 30 minut w ciągu dnia. 25% respondentów zaznaczyła przedział czasowy od 30 minut do 1 h. 15% uznała, że jest to nie więcej niż 2 h. 5% zadeklarowało, że ich dziecko przeznacza więcej niż 2 h na tę aktywność w ciągu dnia. Wykonywanie ćwiczeń w ciągu dnia – 10% badanych mówi, że ich dziecko nie poświęca swojego czasu na tę aktywność. Prawie połowa (45%) uznała, że jest to czas do 30 minut. 30% respondentów wskazało przedział czasowy od 30 minut do 1 h. Do 2 h – tę odpowiedź wskazało 3,33% ankietowanych. Więcej aniżeli 2 h zaznaczyło 11,67% rodziców.

Czynności wykonywane w ciągu dnia przez dzieci są różnie postrzegane przez ich rodziców. Najbardziej satysfakcjonujący jest jednak fakt, iż dzieci często spędzają wolne chwile na świeżym powietrzu, realizują zabawy w pojedynkę oraz z rówieśnikami, odnajdują w ciągu dnia również czas na swego rodzaju obowiązki oraz aktywność fizyczną, która jak wiadomo służy rozwojowi pozytywnych postaw i zdrowemu trybu życia. Jak wynika z danych, które zostały zawarte w tabeli poniżej, o wiedzę, którą posiadają uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, zostali zapytani nauczyciele. Zostało zadane im pytanie: Jak Pan/Pani uważa, czy Pani/Pana wychowankowie posiadają wystarczającą wiedzę na temat zasad zarządzania swoim czasem?

W następujący sposób prezentują się udzielone przez nauczycieli odpowiedzi:

Tabela 1 . Ocena wiedzy posiadanej przez uczniów, w opinii nauczycieli.

KATEGORIE ODPOWIEDZI	N=30	%
Wiedza wystarczająca	18	60
Wiedza niewystarczająca	12	40
Razem	30	100

Źródło: badania własne

Jak wynika z powyższych danych, większość nauczycieli (60%) jest zdania, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają wystarczającą wiedzę na temat zarządzania swoim czasem. 12 nauczycieli (40% respondentów) odpowiedziało, że wiedza dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest niewystarczająca.

Takie samo pytanie jak nauczycielom, zostało zadane również rodzicom, którzy posiadają ogromne zasoby informacji, na temat wiedzy swoich dzieci. Większość rodziców (63,3%) jest zdania, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają niewystarczającą wiedzę na temat zarządzania swoim czasem. 22 rodziców (36,7% responden-

tów) odpowiedziało, że wiedza dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest wystarczająca.

Podsumowując, należy stwierdzić, że rodzice oraz nauczyciele posiadają odmienne opinie na temat wiedzy, jaką posiadają dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczącej zarządzania czasem. Ponad połowa respondentów (60% nauczycieli) uznała, że ich wychowankowie mają wystarczającą wiedzę o gospodarowaniu swoim czasem. 63,3% rodziców zadeklarowało, że wiedza ich dzieci dotyczące gospodarowania czasem nie jest wystarczająca.

Warto na organizację dnia dzieci, spojrzeć również z perspektywy ich samych. Uczniowie zapytani o aktywności, które są dla nich wartościowe w ciągu dnia, deklarowali swoje odpowiedzi w następujący sposób (tabela poniżej zawiera głosy uczniów, którzy zgłaszali się do czynności w ciągu dnia, które są dla nich wartościowe).

Tabela 2. Wartościowe aktywności w ciągu dnia w opinii uczniów.

Deklarowane odpowiedzi	N=70	%
Oglądanie telewizji	41	58,57
Wyjścia na spacer	70	100
Zabawa z przyjaciółmi	65	92,86
Sen	70	100
Spożywanie posiłków	70	100
Nauka własna	32	45,71
Nauka w szkole	45	64,29
Używanie telefonu	52	74,28
Rozwój swoich zainteresowań	51	72,86
Gra na komputerze	39	55,71
Pomoc w czynnościach wykonywanych w domu	27	38,57
Odrabianie prac domowych	36	51,43
Aktywność fizyczna	70	100
Czytanie	29	41,43
Zabawa własna	70	100
Opieka nad zwierzęciem	37	52,86

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych, które zostały zawarte w tabeli powyżej, wszystkie dzieci (100% uczniów), przyznało, że czynności, które są dla nich wartościowe to: wyjścia na spacer, sen, spożywanie posiłków, aktywność fizyczna oraz zabawa własna. Prawie wszyscy uczniowie (92,86%) przyznało, że aktywnością w ciągu dnia, którą lubią wykonywać jest zabawa z przyjaciółmi. Blisko połowa uczniów zadeklarowała (58,57%), że oglądanie telewizji jest dla nich wartościową czynnością. Nauka własna to zająć

wartościowe według 45,71% uczniów. Nauka w szkole jest wartościową czynnością według 64,29% uczniów. 74,28% uczniów przyznało, że używanie telefonu sprawia im radość i jest dla nich ważne każdego dnia. Nieco mniej, bo 72,86% uczniów była zdania, że wartościowe jest dla nich poświęcanie się swojej pasji. 55,71% uczniów przyznało, że atrakcyjny jest dla nich czas, który poświęcają na grę na komputerze. Jedynie 38,57% uczniów edukacji wczesnoszkolnej uznało, że pomoc w obowiązkach domowych jest czynnością wartościową. Nieco ponad połowa (51,43%) zadeklarowała, że odrabianie prac domowych jest dla nich wartościową czynnością. 41,43% uczniów uznała, że czytanie jest ważne każdego dnia. 52,86% uznała, że opieka nad zwierzęciem to aktywność, która jest wartościowa w trakcie obowiązków dnia codziennego.

Z danych wynika, że czynnościami, które dzieci edukacji wczesnoszkolnej uważają za wartościowe są przede wszystkim: spożywanie posiłków, wyjścia na spacer, sen, aktywność fizyczna, zabawa własna, zabawa z przyjaciółmi, rozwój swoich pasji i zainteresowań oraz używanie telefonu. Czynności, które dobierane są do realizacji każdego dnia, są równie ważne jak czas, który się na nie przeznaczają.

Kolejnym etapem było zbadanie stanu wiedzy na temat czasu przeznaczonego na sen i odpoczynek w nocy. 78,57% dzieci uznało, że wiedzą ile czasu powinno poświęcać się na sen. Pozostali uczniowie (21,43%) dzieci przyznało, że nie wie ile czasu poświęcić na tę aktywność. W kolejnym etapie uczniowie zostali zapytani o czas, jaki należy poświęcić na aktywność realizowaną na świeżym powietrzu. 60% uczniów przyznało, że wiedzą, ile czasu przebywać na dworze. 40% uczniów uznała, że nie wie. Aktywności takie jak: przerwy wynikające z korzystanie z komputera i telewizora, czas przeznaczony na spożywanie posiłków oraz czas przeznaczony na naukę i wykonywanie przerw pomiędzy nauką cechowały się większą niewiedzą dzieci na dane czynności, aniżeli przebywanie na świeżym powietrzu i sen. Dzieci w większości nie wiedziały ile czasu poświęcać na dane czynności i przerwy między nimi. Aktywność poświęcona na wykonywanie przerw od komputera i telewizora – (31,43% uczniów wie co ile robić przerwy, 68,57% nie wie). Czas przeznaczony na spożywanie posiłków (48,57% wie, 51,43% nie wie). Czas przeznaczony na naukę i przerwy od nauki (37,14% wie, 62,86% nie wie).

Ciekawa jest opinia dzieci na temat zarządzania ich czasem oraz planowania dnia. Kolejne pytanie, które zostało zadane podczas realizacji wywiadu dotyczyło rzeczy, które są według dzieci ważne podczas planowania dnia. Za ważne - podczas planowanie swojego dnia - zdaniem dzieci jest pomoc osoby dorosłej (95,71. Zegar również był rzeczą, wymienianą przez dużą ilość uczniów (78,57%). Kreatywne pomysły to rzecz która jest ważna podczas planowanie dnia według 65,71% uczniów. 70% dzieci przyznało, że pomocne w planowaniu dnia byłyby również przybory do wykonania notatek, zapisek (np. kolorowe kredki, flamastry, tablica korkowa, kartki papieru itp.). Wszyscy uczniowie (100%) odpowiedzieli, iż każdego dnia wychodzą na dwór aby wyjść na spacer, poświęcać się swojej pasji (jazda na rolkach, hulajnodze, rowerze, gra w piłkę itp.) oraz spędzić czas ze swoimi rówieśnikami. Do tego 92,86% uczniów deklaruje, iż każdego dnia widuje się ze swoimi rówieśnikami w szkole lub poza jej terenem (np. na podwórku, placu zabaw, w domu). Relacja z rówieśnikami bardzo po-

zytywnie wpływa na rozwój młodego człowieka. Dzięki obcowaniu z drugim człowiekiem dzieci mają możliwość wspólnej nauki, rozmowy, dowiadywania się rzeczy o sobie wzajemnie, poszerzania swoich więzi, relacji, wspólnych pasji.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym bardzo często czerpią wzorce z osób dorosłych. Jeżeli chodzi o kwestię zarządzania czasem, to w następujący sposób przedstawiają się dane, które zostały zebrane za pomocą ankiety zrealizowanej z pomocą nauczycieli i rodziców. Pytanie brzmiało: Jak Pani/Pan uważa, skąd dzieci w wieku wczesnoszkolnym czerpią wiedzę na temat organizacji swojego czasu? Respondenci mieli możliwość wskazania maksymalnie 3 odpowiedzi.

Głównym źródłem czerpania wiedzy dzieci (według nauczycieli) są rodzice. Aż 90% respondentów uznało, że to właśnie od rodziców dzieci czerpią najwięcej wiedzy na temat zarządzania czasem. Bardzo dużo, bo aż 83,33% nauczycieli wskazało, że to właśnie od nich dzieci czerpią wiedzę. 43,33% respondentów wskazało, że jest to wiedza czerpana od dziadków. Tę tezę potwierdzili ankietowani rodzice, bo aż 90% rodziców wskazało, iż głównym źródłem wiedzy ich dzieci są informacje czerpane właśnie od nich. Warto jednak podkreślić, że rodzice cenią w tej kwestii wpływ nauczycieli, bo aż 73,33% respondentów wskazało, że jest to wiedza czerpana od nauczycieli. 40% badanych rodziców wskazało, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym czerpią wiedzę na temat zarządzania czasem od swoich dziadków.

Badając sposób organizowania dzieciom czasu w szkole i sposoby kształtowania kompetencji w tym obszarze, zaobserwowano powtarzające się aktywności. Prawie wszyscy nauczyciele (93,33%) organizują czas swoich podopiecznych poprzez pracę z książką. Bardzo duża część nauczycieli, bo aż (83,3%), uwzględnia w swojej pracy wychowankami podstawę programową, gotowe scenariusze zajęć i harmonogramy dnia. 20 respondentów (66,67%) deklaruje, iż w ciągu dnia zależy im na tym, aby realizować kreatywne zajęcia w postaci zadań oraz pomysłów na pracę z dziećmi. Satysfakcjonujący jest fakt, iż aż 18 nauczycieli (60%) wspomniało o tym, iż organizują zajęcia na świeżym powietrzu wraz z dziećmi (organizują wycieczki, wspólne spacer, zabawy). 18 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (60%) zadeklarowało się, że w organizację dnia swoich podopiecznych starają się wplatać gry towarzyskie. 16 nauczycieli (53,33%) wspomina również, iż w odpowiedni sposób dobiera środki dydaktyczne i metody pracy z dziećmi. Jedynie 5 nauczycieli (16,67%) wspomina o tym, że uwzględnia potrzeby swoich wychowanków podczas ich organizacji czasu. O zajęciach plastycznych wspomniało 10 respondentów (33,33%), a o zajęciach muzycznych 8 respondentów (26,67%). Pojawiły się również inne odpowiedzi. „Duży nacisk kładę na to, aby dzieci skutecznie posługiwały się zegarkiem i miały świadomość ile czasu to np. jedna godzina i ile mogą wykonać wtedy czynności. Pomagają mi w tym zadania matematyczne na zegarach. Mamy ustalone czynności, które wykonujemy oraz czas ich trwania, jednakże kolejność ustalamy wspólnie.” Jedna odpowiedź mówiła o tym, iż nauczyciel nie jest za ścisłym zarządzaniem czasem swoich podopiecznych. „Nie noszę zegarka i uczę swoje dzieci, że czas to iluzja. Zarządzanie czasem to bzdura i na pewno nie przyda się to moim wychowankom.”

W analogicznych badaniach przeprowadzonych wśród rodziców widzimy podobne wybory promowanych aktywności, tj. działania kulturalne i zajęcia na świeżym

powietrzu. Aż 49 respondentów (81,67%) odpowiedziało, że organizuje czas swojego dziecka poprzez wyjścia na spacer, wycieczki rowerowe, kontakt z naturą i aktywne spędzanie czasu na świeżym powietrzu. 38 rodziców (63,33%) wspomina w ankiecie, iż wspólnie z dziećmi odrabiają zadania domowe, uczą się oraz organizują im kreatywne zabawy np. *poszukiwanie skarbów w terenie, wykonywanie szalaśców w lesie, podchody, prace z mapą, zabawy z masą solną, gliną, farbami*. 14 rodziców (23,33%) zadeklarowało, że sporządza swojemu dziecku plan dnia, który zawiera harmonogram zajęć, który należy zrealizować podczas dnia „*Mam rozpisany plan od paru lat i trzymam się tej formy, ponieważ sprawdza mi się. Wieczorami siadam i zmieniam niektóre czynności aby nie było monotonii*.” 19 respondentów w ankietach udzieliło odpowiedzi, iż w trakcie dnia gotują wraz ze swoim dzieckiem, robią zakupy, nakrywają do stołu i dają konkretne wskazówki aby ich dzieci pomagały w obowiązkach domowych. (35% respondentów) czyli 21 osób wspomniało, iż w ciągu dnia ich dzieci grają w gry planszowe z rówieśnikami oraz rodzeństwem. W porze wieczornej rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym zazwyczaj opisywali, iż wspólnie ze swoimi dziećmi czytają bajki 16 respondentów (26,67%) lub oglądają telewizję, grają w gry komputerowe 12 rodziców (20%). Dzień dzieci organizowany jest zazwyczaj w weekendy w bardzo atrakcyjny sposób – wyjazdy do ZOO, na działkę, do dziadków, do lasu, na polanę, na wieś, do miasta. Zazwyczaj jest to czas, który cała rodzina spędza razem. Tak deklaruje 23 rodziców (38,33%). O kontakcie z rówieśnikami wspomniało aż 27 osób, co stanowi prawie połowę osób z którymi zostało przeprowadzone badanie ankietowe (45%).

Samodzielność powinna być bardzo ważną umiejętnością w życiu każdego ucznia edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ rozwija i wspomaga kreatywność uczniów. Ważne jest, by to sami uczniowie mieli największy wpływ na to jak wygląda ich dzień i jakie czynności wykonują w odpowiednich godzinach. Ważny jest przy tym wszystkim nadzór oraz ewentualne wskazówki osób dorosłych. Zdaniem ankietowanych nauczycieli dzieci najczęściej w sposób samodzielny wybierają rodzaj zabawy oraz czas jaki przeznaczają na jej realizację (tak odpowiedziało 76,7% ankietowanych). Spożywanie posiłków, spędzanie czasu na świeżym powietrzu oraz realizacja prac plastycznych to aktywności, które wskazało 46,7% nauczycieli jako najczęściej realizowane w sposób samodzielny przez dzieci. Z danych wynika, że dzieci w szkole wykazują się dużą samodzielnością jeżeli chodzi o dobór swoich zabaw, realizacji plac plastycznych, czasu spędzonego na świeżym powietrzu oraz momentów przeznaczanych na spożywanie posiłków. Z kolei pytani o to samo rodzice – w większości wskazywali (90%), że samodzielny wybór dzieci dotyczy przede wszystkim sfery zabawy. Kolejną najczęściej wskazywaną przez rodziców odpowiedzią był czas spędzany na świeżym powietrzu (63,3%). Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że czynnościami, o których najczęściej decydują w sposób samodzielny są: sen (czas, który wybierają sobie na położenie się do łóżka), spożywanie posiłków (czas wyznaczany na spożywanie posiłków oraz długość trwania spożywanego posiłku), rozwój swoich zainteresowań (sami wybierają sobie swoje zainteresowanie, oraz czas który poświęcą na ich doskonalenie), aktywność fizyczna (rodzaj aktywności) oraz zabawa własna (sposób zabawy).

Podczas kształtowania kompetencji zarządzania czasem istotne są procedury i narzędzia. Ponad połowa nauczycieli (56,67%) uznała, że plany zajęć, harmonogramy dnia to rzeczy, które ułatwiają umiejętne zarządzanie czasem przez dzieci. 40% respondentów jest zdania, iż znajomość zegara pozwala na umiejętne zarządzanie czasem. 36,67% nauczycieli w swojej odpowiedzi uwzględniło wskazówki, rady oraz kontrolę przez osoby dorosłe. Wiedza oraz wyrobiony nawyk to umiejętność, która ułatwia umiejętne zarządzanie czasem przez dzieci według 30% nauczycieli. Respondenci odpowiadali również w następujący sposób: *„pokazanie dziecku, że zarządzanie czasem może być „fajne”, wyniesione z domu zasady i umiejętności, podpatrywanie innych osób – jak one zarządzają swoim czasem, ustalanie listy rzeczy, które należy wykonać w ciągu dnia i określanie czasu ich trwania.”* Podobnie sądzą rodzice. 81,67% rodziców jest zdania, że wskazówki, pomoc oraz wsparcie płynące ze strony dorosłych pozytywnie wpływa na umiejętne zarządzanie czasem przez dzieci. 75% respondentów w ankiecie odpowiedziało, że listy zadań, planowanie dnia, zadań oraz harmonogramy dnia wspierają dzieci i ułatwiają im umiejętne zarządzanie czasem. Połowa respondentów (50%) jako rzecz, która ułatwia umiejętne zarządzanie czasem przez dzieci wskazuje znajomość zegara. Prawie połowa respondentów (46,67%) wskazała, iż rzeczą pomocną w organizacji czasu jest odpowiednia organizacja oraz kreatywność dnia. 28,33% ankietowanych odpowiedziało, że to odpowiedni wzór ze strony rodzica czy rodzeństwa jest kluczem do umiejętnego zarządzania czasem przez dzieci. Rodzice w następujący sposób odpowiadali na zadane im pytanie: *„Ważne jest wskazywanie przez osobę dorosłą na co dziecko powinno zwrócić uwagę by aktywnie wypoczywać i zarządzać swoim czasem wolnym.”*, *„Jest to systematyczność oraz dyscyplina, powtarzanie schematów i wyrabianie nawyków w dziecku. Sądzę, że gdy dziecko zauważy, że rzeczy wykonywane codziennie w określonym schemacie przynoszą mu korzyści i dają czas na swoje ulubione czynności, wtedy chętniej i szybciej stara się wypełniać obowiązki aby móc poświęcić się zabawie, aczkolwiek uważam, że w tym wieku ważne jest aby naprowadzać dziecko.”* *„Uważam, że im krótszy czasowo dostęp do internetu bądź oglądania telewizji, tym lepiej dziecko potrafi zarządzać resztą swojego czasu i jest bardziej kreatywne.”*

Nauczyciele pytani o ewentualne utrudnienia w zarządzaniu czasem w praktyce szkolnej, zwracali uwagę przede wszystkim na niemożność zrealizowania planu. 63,34% nauczycieli odpowiedziało, że głównym powodem, który utrudnia umiejętne zarządzanie czasem przez dzieci jest brak wyraźnie zaplanowanych działań na konkretny dzień. Połowa respondentów (50%) jako przyczynę wskazuje nadmierną swobodę, lenistwo oraz brak kreatywności ze strony dzieci. Prawie połowa respondentów (46,47%) uważa, że jest to natłok z góry narzuconych obowiązków, które często wynikają z obowiązku bycia uczniem. 36,37% nauczycieli odpowiada, że powodem, który utrudnia umiejętne zarządzanie czasem przez dzieci może być brak dyscypliny i konsekwencji ze strony osób dorosłych, które wynikają z niewykonanych zaplanowanych działań. Rodzice podają też inne odpowiedzi, m. in.: *„cechy osobowościowe dzieci, ich temperament, czynniki rozpraszające – telefon, TV, utrata poczucia czasu podczas pochłonięciu się w pełni zabawie, brak umiejętności weryfikacji swoich zdol-*

ności oraz nieumiejętne stawianie sobie celów.” Z kolei przeważająca część pytaných rodziców uważa, że czynnikiem, który utrudnia umiejętne zarządzania czasem przez dzieci jest ich lenistwo oraz niechęć do planowania swojego czasu. 75% rodziców uważa, że jest to natłok obowiązków, który wynika z faktu, iż dzieci muszą dużo czasu poświęcić na odrobienie prac domowych, naukę. Brak zainteresowania oraz ustalonych reguł ze strony dorosłych to przykład rzeczy, która utrudnia umiejętne zarządzanie czasem dzieci według 61,67% rodziców. W kwestionariuszu ankiety występowały również takie odpowiedzi, jak: *„są to czynniki rozpraszające, takie jak np. telewizja czy internet. Brak umiejętności organizacji ze strony osób dorosłych może być powodem, że dzieci również nie będą miały w zwyczaju do kontrolowania swojego dnia. Gdy dziecko ma za dużo czasu wolnego to przestaje wyznaczać swoje cele, dlatego warto zapewniać dziecku dużo zajęć, co wypełni jego przestrzeń i samo nauczy się nim zarządzać.”*

Rzeczy, które utrudniają zarządzanie czasem w opinii uczniów

Kategoria odpowiedzi	N=70	%
Telefon, tablet, komputer, telewizor	59	84,29
Przyjemności realizowane na świeżym powietrzu	37	52,86
Zadania domowe	51	72,86

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych zawartych w tabeli powyżej, rzeczami, które utrudniają zarządzanie czasem w opinii uczniów są: urządzenia elektroniczne (komputer, tablet, telefon, telewizor) – te rzeczy wskazało 84,29% uczniów. Przyjemności realizowane na świeżym powietrzu czasami zabierają zbyt dużo czasu w ciągu dnia i przez to dzieci nie gospodarują odpowiedniej ilości czasu na inne obowiązki według 52,86% uczniów. Zadania domowe potrafią utrudniać zarządzanie czasem według 72,86% dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Aktywności realizowane w ciągu dnia, które pochłaniają największą ilość czasu w opinii uczniów zostały umieszczone w tabeli powyżej. Z danych, które zostały w niej umieszczone wynika, że największą ilość czasu dzieci przeznaczają na kontakt z naturą, czas spędzony na świeżym powietrzu i zabawę (wszystkie dzieci zadeklarowały te odpowiedzi). Według 87,14% uczniów aktywnością, która pochłania dużo czasu jest nauka oraz według 78,57% uczniów – odrabianie zadań domowych. Konkretnie przykłady działań, które dzieci chciałyby podejmować dostały przedstawione w odrębnym pytaniu. Oto kilka odpowiedzi ankietowanych. *„Są to przede wszystkim prace, które wykonują podczas zajęć w szkole. Woleliby sami decydować jak dużo czasu poświęcić na daną czynność.” „Dzieci lubią decydować o tym jak spędzą swój czas wolny, gdzie wybiorą się na wycieczkę klasową. Moi wychowankowie lubią sami decydować o tym ile czasu poświęcić na daną czynność. Nie lubią trzymać się ściśle określonych ram czasowych na zrealizowanie danego zagadnienia. Jeżeli coś daje im dużo frajdy, lubią poświęcić temu dużo czasu. Jeżeli coś ich nie interesuje, szybko się tym nudzą.” „Rodzaj zabawy*

na świeżym powietrzu.” „Wspólna zabawa, rozmowy w gronie rówieśników, realizacja prac plastycznych, decyzje o zabawach realizowanych na sali fizycznej, czy placu zabaw.”

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych, można sformułować następujące wnioski:

1. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie tworzą list rzeczy do wykonania. Jedyne nieliczni uczniowie przyznają, że gdy ich rodzice mają czas, wspólnie tworzą harmonogramy dnia. W głównej mierze tworzenie list rzeczy do wykonania, harmonogramów z obowiązkami zależy od dyspozycji osób dorosłych.
2. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są zdania, że nie ma potrzeby tworzenia list rzeczy do zrobienia, harmonogramów oraz planów dnia z czynnościami do wykonania.
3. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym w głównej mierze nie wiedzą ile czasu poświęcać na sen, spożywanie posiłków, rozwój swoich zainteresowań, kontakt z naturą, pomoc w obowiązkach domowych, co jaki czas robić przerwy od korzystania z urządzeń elektronicznych oraz ile czasu poświęcać na naukę.
4. Znaczna większość rodziców uważa, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają wiedzę, która jest niewystarczającą w zakresie zarządzania czasem.
5. Nauczyciele dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dużej mierze uważają, że ich wychowankowie posiadają wiedzę, która jest wystarczająca w zakresie zarządzania czasem.
6. Do najbardziej wartościowych czynności wykonywanych w ciągu dnia, dzieci najczęściej zaliczają sen, spożywanie posiłków i aktywność fizyczną wykonywaną na świeżym powietrzu. To właśnie na te aktywności dzieci chciałyby w ciągu dnia poświęcać największą ilość czasu.
7. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są zdania, że bardzo wartościowa w planowaniu dnia jest pomoc osób dorosłych.

Bibliografia

1. Andrić I., *Wartość w pedagogice Czas jako wartość we współczesnej pedagogice* w: W. Furmanek (red.), Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2008 Przemyśl, 10 VIII 1969 r.
2. Dudzińska B., *Sterować czy aktywizować?*, „Edukacja i dialog” 1998/9.
3. Duncan D. E., *Wartość w pedagogice Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, w: W. Furmanek (red.), „Czas wartości i miernikiem efektywności kształcenia” Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008.
4. Homplewicz J., *Wartość w pedagogice Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, w: W. Furmanek (red.), Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2008 Rzeszów, dn. 19 XII 2002 r.
5. Pater, Uniwersytet Jagielloński „Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci” 35 Edukacja elementarna EETP 35(2015)1, ISSN 1896 – 2327.
6. Świdrak E., *Wartość w pedagogice czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, w: W. Furmanek (red.), „Organizacja czasu ważnym elementem samodyscypliny ucznia” Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008.
7. Tanaś V., W. Welskop., *Kultura czasu we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016.

Część III

Badania naukowe w zakresie
stosunków międzynarodowych
i nauk o bezpieczeństwie

NATALIA URBAŃSKA

studentka kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne PWSZ w Chelmie²⁸⁵

Skutki pandemii Covid-19 dla gospodarki światowej

Abstract: *The socio-economic consequences of the SARS CoV-2 pandemic are currently difficult to estimate. It is also difficult to see how the pandemic will develop, how long it will last and what its costs will be. Forecasting in conditions of such high uncertainty is associated with high risk. The global economy will probably need many months to regenerate, rebuild, and states and politicians to verify the existing development models.*

Keywords: *SARS CoV-2, virus, pandemic, economy, crisis*

Początek ostatniego kwartału 2019 roku nie wróżył jego feralnego dla całego świata przebiegu. Nikomu w najczarniejszych wizjach przyszłości nie wpadłoby zapewne do głowy, że Chiny, dotychczas postrzegane jako potentat gospodarczy i handlowy, będą też punktem wyjścia ogólnoświatowej pandemii koronawirusa SARS-CoV-2. Oficjalnie uważa się, że epidemia rozpoczęła się w chińskim mieście Wuhan w grudniu ubiegłego roku. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) uważa obecnie oficjalnie za pierwsze odnotowane zakażenie przypadek z 8 grudnia. Jednak WHO opiera się wyłącznie na tym, co deklarują chińskie służby sanitarne. Tymczasem ukazujący się w Hongkongu anglojęzyczny dziennik „South China Morning Post” napisał, że pierwsze odnotowanie w Chinach przypadku nowego typu koronawirusa miało miejsce trzy tygodnie wcześniej niż uznaje się oficjalnie.

„South China Morning Post” dotarł do oficjalnych dokumentów wskazujących na to, że pierwszy udokumentowany przypadek infekcji nowym koronawirusem pochodzi z 17 listopada. Dotyczy 55-letniego mężczyzny z prowincji Hubei. Ale wiele wskazuje na to, że nie jest to jeszcze „pacjent zero”. Jakkolwiek znalezienie pierwszego zainfekowanego przyczyniłoby się zapewne do rozwikłania zagadki, skąd wziął się ten niejednokrotnie śmiertelny wyznacznik czasów niepewnych, to nadal krąży wiele mniej lub bardziej prawdopodobnych teorii o jego pochodzeniu.

Od początku pandemii koronawirusa pojawiły się dwie podstawowe tezy na temat jego pochodzenia. Pierwsza mówi, że został on przeniesiony z nietoperzy na ludzi, druga, że został sztucznie wyprodukowany i uwolniony w laboratorium w Wuhan. O tym, że patogen ten jest mutacją koronawirusa bytującego w ciele nietoperzy, przekonana jest znaczna część świata nauki: medyków, epidemiologów, wirusologów. Jak

285 Tekst opiniowany do druku przez dr Iwonę Lasek-Surowiec.

zapewnia dr hab. Tomasz Dzieciatkowski z Katedry Mikrobiologii Lekarskiej Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, „Koronawirus nie jest tworem sztucznym (...). Wyewoluował on naturalnie, tak jak to się często dzieje w świecie wirusów”. Pojawiło się też podejrzenie, że koronawirus SARS-CoV-2 choć nie został skonstruowany przez ludzi, to jednak przypadkowo wymknął się z laboratorium w Wuhan. Mogli się nim zakazić pracownicy tego ośrodka nie zdając sobie nawet z tego sprawy, ponieważ COVID-19 u wielu osób przebiega bezobjawowo. Takie wnioski snuje m.in. prof. Wiesendanger, naukowiec z Hamburga. Stwierdza, że nietoperze nie były oferowane na targu rybnym w centrum Wuhan, który często określa się mianem epicentrum pandemii. Za to „Instytut wirusologiczny w mieście Wuhan posiada jedną z największych na świecie kolekcji patogenów nietoperzy, które pochodzą z odległych jaskiń w południowych prowincjach Chin. Jest niezwykle mało prawdopodobne, aby nietoperze przedostały się w sposób naturalny do Wuhan z odległości prawie 2000 km, a następnie wywołały ogólnoswiatową pandemię w bezpośrednim sąsiedztwie tego instytutu wirusologicznego” – argumentuje. Idąc tym tropem, można by wysnuć wiele tzw. „spiskowych teorii dziejów”. Jak chociażby takiej – mówiącej o pandemii Covid-19 jako efekcie wojny gospodarczej pomiędzy Chinami a USA. Dla wielu wystarczającym dowodem do oskarżania Chin, jako głównego winowajcę, jest zbieżność dat rozpoczęcia pandemii i wprowadzania przez USA pierwszych restrykcji w handlu z Chinami.

Miejmy nadzieję, że wszelkie dywagacje na temat pochodzenia koronawirusa rozwiążą eksperci, którzy z ramienia WHO prowadzą w Wuhan wnikliwe badania zarówno w laboratorium genetycznym jak i na targu miejskim. Zauważyć jednak należy, że na chwilę obecną pochodzenie Sars-CoV-2 ma mniejsze znaczenie, niż jego skutki, z jakimi od niemal półtora roku boryka się świat na wszystkich płaszczyznach życia.

Pandemia niesie za sobą przede wszystkim skutki zdrowotne dla pojedynczych jednostek i całych zbiorowisk ludzkich, co z kolei przenosi się na absencje chorobową. Ponadto wprowadzane restrykcje mające na celu izolację społeczną, zapobiegającą rozprzestrzenianiu się wirusa, stosowanie tzw. „lockdownu” na mniejszą czy większą skalę, skutkuje zmianami ekonomiczno- społecznymi, które przynoszą regres w ogólnoswiatowej gospodarce. Negatywne skutki społeczne i gospodarcze mogą objawiać się jeszcze na wiele lat po ustąpieniu pandemii. Pandemia szkodzi gospodarce na dwa sposoby. Pierwszy z nich związany jest bezpośrednio z zachorowaniem. W spowolnienie gospodarcze wynika z ubytków w ludności czynnej zawodowo, a także ze zwiększonej absencji chorobowej.

Druga kategoria konsekwencji, o zdecydowanie większej skali wpływu, spowodowana jest działaniami ograniczającymi rozprzestrzenianie się koronawirusa. Począwszy od wstrzymania ruchu lotniczego, przez zamykanie granic, odwoływanie wydarzeń sportowych, zakazy zgromadzeń, zamykanie sklepów, restauracji i barów, aż po wyłączenie całej działalności gospodarczej poza niezbędną do zapewnienia podstawowych środków. Stopniowe wyłączanie gospodarki jest działaniem absolutnie bez precedensu. Uważa się, że obecnie około 3 mld ludzi, czyli ponad 1/3 światowej populacji, jest poddana różnego rodzaju ograniczeniom. Aż 188 krajów zamknęło szkoły, co dotknęło ponad 1,5 mld uczniów – 91,3% wszystkich.

Wpływ na gospodarkę światową wynika z globalnego zasięgu pandemii, która dotknęła w różnym stopniu kraje na wszystkich kontynentach. Pierwsze obostrzenia społeczno- gospodarcze podjęto w Chinach aby zapobiec rozprzestrzenianiu się epidemii w. 23 stycznia ustanowiono blokadę Hubei i ograniczono możliwość poruszania się w innych częściach Chin. Inne kroki objęły m.in. zamykanie fabryk i kwarantanny pracowników. W efekcie doszło do osłabienia aktywności w sektorze przemysłowym i usługach oraz spadku popytu.

Czy da się przewidzieć skutki szaleństwa Sars-CoV-2 dla różnych gałęzi gospodarki? Wg przewidywań analityków rok 2020 przyniósł zmniejszenie globalnej produkcji o około 7%. Największy negatywny wpływ COVID-19 mogą odczuć gospodarki USA, Wielkiej Brytanii, Włoch, Indii i Brazylii, zaś najmniejszy – Chin i Południowej Korei. Większość krajów uprzemysłowionych potrzebowało będzie kilku lat na osiągnięcie poziomu produkcji z 2019 rok. Pandemia COVID-19 niewątpliwie powoduje poważne reperkusje dla gospodarki światowej, nie tylko krótkoterminowe – w postaci globalnej recesji, której skalę i okres trwania trudno jest ocenić, ale także obejmujące zapoczątkowane już dostosowawcze procesy długoterminowe o charakterze systemowym i strukturalnym. Obszarem bardzo mocno dotkniętym następstwami obecności pandemii, jest światowy handel oraz siatka międzynarodowych zależności produkcyjnych w ramach globalnych łańcuchów dostaw. Ponieważ zasięg pandemii i czas jej trwania jest dużo większy, niż pierwotnie zakładano, tendencje regresji handlu są trudne do przewidzenia. Jednak obserwuje się tu przejście handlu w wymiar wirtualny. Zmieniły się zachowania klientów-coraz częściej dokonują oni zakupów on-line i co więcej, około 30% z nich deklaruje kontynuację zwiększenia zakupów w sieci nawet wtedy, gdy pandemia „odpuści”.

Natomiast w handlu międzynarodowym może dojść do intensyfikacji trendów, które w mniejszej skali obserwowano już wcześniej. Analitycy podejrzewają, że najpoważniejszymi z nich będą: spadek znaczenia Chin w światowych łańcuchach dostaw, deglobalizacja i dywersyfikacja łańcuchów dostaw, pogłębienie kryzysu Światowej Organizacji Handlu.

Poza przemysłem i handlem również pozostałe gałęzie gospodarki uległy znaczącym spadkom. Ogromne zawirowania pandemia koronawirusa spowodowała w branży turystycznej, która bardzo mocno i długo jeszcze odczuwać będzie jej skutki. Jak wynika z prognoz Światowej Rady Podróży i Turystyki na świecie miejsca pracy może stracić nawet 100 milionów ludzi, a globalny uszczerbek w obrotach może sięgnąć kwoty 2,7 biliona dolarów. Możliwości podróżowania zostały ograniczone przez władze wielu krajów, między innymi poprzez nakazy pozostania w domach. W krajach, gdzie restrykcje dotyczące podróżowania nie były drastyczne, jak na przykład w Polsce, liczba podróżnych spadła również z powodu strachu przed zakażeniem.

Na chwilę obecną nadal obowiązują zakazy wjazdu do wielu krajów, co bezpośrednio przekłada się na cały przemysł turystyczny, utratę dochodów osób i firm związanych z branżą oraz wzrost bezrobocia. Zmniejszenie międzynarodowego ruchu turystycznego będzie miało ogromny wpływ na sektor turystyczny składający się w 80% z małych i średnich przedsiębiorstw. Spadek dochodów sektora może wynieść nawet 410 miliardów euro.

W konsekwencji prognozuje się, że upadnie wiele przedsiębiorstw turystycznych i ich kooperantów, szczególnie z sektora mikro-, małych i średnich przedsiębiorstw. Za kryzysem w sektorze turystyki postępuje recesja sektora usług hotelarskich i gastronomicznych, co również pociąga za sobą wzrost bezrobocia. Spadek obrotów w tych branżach jest znaczący we wszystkich krajach świata.

W ścisłym powiązaniu z branżą turystyczną pozostaje przemysł lotniczy, który ponosi straty związane z pandemią najwyższego rzędu. Zamknięcie ruchu pasażerskiego przyniosło straty także dla całej branży lotniczej i turystycznej w Polsce, która stoi przed ogromnym wyzwaniem. Międzynarodowe Stowarzyszenie Transportu Lotniczego (IATA) opublikowało światowe dane na temat wpływu pandemii na przemysł lotniczy. Ocenia, że przychody pasażerskich linii lotniczych spadną na świecie o ok. 314 mld USD w 2020 r. (co oznacza spadek o 55% w porównaniu z 2019 r.); a wskaźnik RPK (liczba pasażerów pomnożona przez odległości przez nich przebyte w ciągu roku) osiągnie poziom z 2019 roku dopiero w 2024 roku. Tylko w marcu 2020 liczba pasażerów spadła o 198 milionów (54%). Największe spadki odnotowano w regionie Azji i Pacyfiku (aż o 85 milionów), w Europie i Ameryce Północnej ubytek pasażerów wyniósł odpowiednio 50 i 35 milionów. O 19% zmniejszył się także lotniczy ruch towarowy. Utrata przychodów przez linie lotnicze w marcu 2020 szacowana jest na 28 miliardów USD. Lotniska i dostawcy usług żeglugi powietrznej stracili odpowiednio około 8 miliardów i 824 miliony USD. Pandemia uziemiła blisko 90% floty powietrznej, co jest ewenementem dotychczas nie obserwowanym. Przemysł lotniczy boryka się z największym kryzysem w historii.

Dokonując wnikliwej analizy skutków gospodarczych pandemii Covid-19, nie sposób pominąć zawirowania w światowych wskaźnikach PKB. Wskaźniki te odwzorowują procesy gospodarcze i są dobrą wykładnią progresu lub recesji we wszystkich gałęziach gospodarki.

Wg prognoz raportu Banku Światowego w 2020 roku miało dojść do skurczenia PKB o 6,1 proc. dla Stanów Zjednoczonych i Japonii, 9,1 proc. dla strefy euro, 8 proc. dla Brazylii i 3,2 proc. dla Indii. Raport ten przewidywał też, że Chiny utrzymają wzrost o 1 proc. w porównaniu do prognozy ze stycznia na poziomie 6 proc. Według prognozy PKB Polski w 2020 r. spaść miał o 4,2 proc.

Natomiast przewidywania OECD mówią, że światowe PKB wróci do poziomu sprzed pandemii pod koniec bieżącego roku. Proces ten będzie przebiegał nierówno w różnych krajach - przewiduje Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. OECD zaznacza, że proces powrotu światowej gospodarki do poziomu sprzed wybuchu kryzysu będzie przebiegał nierówno w poszczególnych krajach. Ożywienie będzie większe w krajach Azji, które sprawniej poradziły sobie z koronawirusem. Duża część światowego wzrostu w 2021 roku przypadnie na Chiny, które pozostawią w tyle kraje Unii Europejskiej, USA i Japonię.

Pandemia spowodowała bezprecedensowy szok także na rynku pracy, wyrażając się największym spadkiem zatrudnienia od czasów II wojny światowej. Zamrożenie niektórych gałęzi gospodarki z powodu pandemii miało natychmiastowy i znaczący wpływ na zatrudnienie. Wpływ COVID-19 na zatrudnienie jest głęboki, dalekosieśny i dotąd niespotykany. Ponadto ma on charakter natychmiastowy i gwałtowny. Jego źródłem były głównie wprowadzone ograniczenia. Spadek zatrudnienia oznacza, że

wielu pracowników na całym świecie zmagają się z utratą dochodów. Prowadzi to do pogłębienia nierówności uderzając najmocniej w najsłabsze grupy społeczne, takie jak bezrobotni, którzy nadal nie mogą znaleźć zajęcia, młodzi ludzie, którzy mają problem z wejściem na rynek pracy i dzieci, które poprzez przerwę w edukacji mają gorsze perspektywy na przyszłość.

Załamanie rynków światowych, obniżenie PKB, czy regres w różnych gałęziach gospodarki a nawet skutki społeczne tych reperkusji nie pozostają bez echa nie tylko wśród rządów poszczególnych państw. O programach pomocowych myślą też organizacje światowe oraz Unia Europejska. W obliczu pandemii rządy, banki centralne i instytucje międzynarodowe ruszyły na pomoc gospodarce. Starają się ją ratować specjalnymi ruchami, takimi jak obniżki stóp procentowych, programy pomocowe dla firm czy skup obligacji korporacyjnych. W Polsce rząd wprowadził program ratunkowy dla gospodarki, o wartości 212 mld zł, składający się z kilku filarów: przedsiębiorcy, którzy spełnią kryteria, będą mogli liczyć na pokrycie 40% wynagrodzeń pracowników; mikropożyczki dla firm; 7,5 mld zł na wsparcia dla służby zdrowia; zapewnienie bezpieczeństwa funkcjonowania systemu finansowego; budowa funduszu inwestycji publicznych w wysokości 30 mld zł.

Poza tym Narodowy Bank Polski (NBP) obniżył stopy procentowe do najniższego poziomu w historii (1%). Zapowiedział także skup polskich obligacji w ramach operacji mającej zmniejszyć ryzyko gospodarcze związane z epidemią koronawirusa. Rząd federalny w USA przeznaczył 8,3 mld USD w I fazie programu walki z pandemią, sponsoruje także poszukiwania szczepionki na wirusa. Do Senatu ma trafić ustawa o fazie II programu, która ma uruchomić pieniądze na testy koronawirusowe, zasiłki dla bezrobotnych, na program Medicaid. Rząd federalny USA przekazał także 50 mld USD pomocy miastom i stanom na walkę z pandemią. Amerykańscy podatnicy otrzymali również 90 dni wakacji podatkowych. Ma to zapewnić firmom i ludziom poduszkę płynnościową w wysokości 300 mld USD. W innych krajach banki obcinają oprocentowania kredytów, uruchamiają środki na wspomaganie przedsiębiorstw, podnoszą kwoty wydatków na pomoc bezrobotnym itp. Europejski Bank Centralny (EBC) uruchomił pakiet pomocowy o wartości 750 mld EUR (820 mld USD). Pieniądze mają pójść na skup obligacji (zarówno rządowych, jak i korporacyjnych).

Niełatwy czas obecny, czas pandemiczny niesie za sobą mnóstwo niepewności, niedomówień i troski o najbliższe dni i czas odległy. Czy jednak „czas zarazy” to tylko same negatywy? W myśl zasady „nie ma tego złego, co by nie wyszło na dobre” w pandemii możemy też doszukać się pozytywnych aspektów, które w przyszłości będą miały niebagatelny wpływ w wielu dziedzinach gospodarki. Pierwszy z nich to czynnik ludzki w budowaniu potencjału gospodarczego. Dzisiejsi bezrobotni bądź pracownicy mało dochodowych form mogą zmieniać zawód, mikroprzedsiębiorstwa mogą ulec przebranzowieniu, w wielu przypadkach praca zdalna może okazać się ważnym komponentem budowania hossy gospodarczej.

Ponadto rozwinął się w dużym stopniu handel on-line, głównie detaliczny. Jest to duży komponent gospodarczy, który już zapewne nie ulegnie drastycznemu obniżeniu. Z raportu „E-Commerce w Polsce 2020. Gemius dla e-Commerce Polska”, wynika, że aż 73% internautów zadeklarowało, że robi zakupy online. Dla porównania, w 2019

roku, taką deklarację złożyło 62% ankietowanych. I chociaż są to zakupy głównie towarów przemysłowych typu odzież, sprzęt AGD czy elektronika, jednak bardzo szybko rośnie też sprzedaż on-line produktów żywnościowych.

Kolejnym ważnym pozytywnym aspektem trwania pandemii jest gwałtowny rozwój usług teleinformatycznych oraz cyfryzacji. Ludzie zamknięci w domach są zmuszeni do używania technologii informatycznych aby dalej pracować a także utrzymywać więzi społeczne. Wzrost zainteresowania handlem online wymógł usprawnienia technologiczne platform do obsługi klientów oraz wykorzystania nowoczesnych form płatności. Zwiększone zainteresowanie usługami finansowymi w internecie i płatnościami online potwierdzają dane Blik/Polskiego Standardu Płatności. Odnotowano również wzrost szybkich przelewów elektronicznych z 41 proc. w 2019 roku do 48 proc. w tym roku a także płatności kartą z 32% do 39% i BLIK-iem z 24% do 33%. Trend wzrostowy popularności płatności elektronicznych kosztem tradycyjnych metod płatniczych zaobserwowano co prawda w poprzednich latach, ale stan zagrożenia epidemicznego znacznie go wzmocnił.

Ograniczenia w bezpośrednich kontaktach międzyludzkich miały negatywny wpływ na funkcjonowanie obiegu dokumentów między firmami. W tej sytuacji zyskał na znaczeniu podpis elektroniczny, który do tej pory nie był powszechnie stosowany. Firmy digitalizują procesy obiegu dokumentów, zachęcają też klientów do kontaktów za pośrednictwem elektronicznych biur obsługi. Wymuszone przez koronawirusa przyspieszenie cyfrowe przyniosło technologiczny krok naprzód, co przełoży się na większą efektywność biznesu i będzie procentować w przyszłości.

Jednak bezprecedensowym odkryciem, mającym znaczenie nie tylko dla czasów obecnych ale i długofalowo, nie tylko dla nas- bezpośrednio odczuwających skutki zarazy, ale też dla następnych pokoleń jest fakt zmniejszenie emisji zanieczyszczeń powietrza. Zostało to potwierdzone naukowo zdjęciami NASA i ESA. Wykazują one znaczny spadek poziomu dwutlenku azotu (NO₂) w Chinach w porównaniu do podobnego okresu w zeszłym roku. Jak podają naukowcy z CREA, poziom emisji dwutlenku węgla w Chinach uległ zmniejszeniu co najmniej o 1/4, co stanowi 6% spadek emisji globalnej. Ze względu na mniejszy poziom zapotrzebowania na energię odnotowano także zmniejszenie zużycia węgla (o 36%), wykorzystania koksowni (o 23%) czy wykorzystania zdolności przerobu ropy naftowej (o 34%). Przekłada się to bezpośrednio na jakość powietrza, co potwierdza chińskie Ministerstwo Ekologii i Środowiska. Zgodnie z tymi danymi, liczba dni z dobrą jakością powietrza wzrosła w lutym o 21,5% w porównaniu z analogicznym okresem w ubiegłym roku w samej tylko prowincji Hubei, stanowiącej epicentrum globalnej pandemii koronawirusa. Podobne skutki pandemii obserwuje się także w Europie. Nowo opublikowane zdjęcia satelitarne pochodzące z satelity Copernicus Sentinel-5P Europejskiej Agencji Kosmicznej (ESA) pokazują, że we Włoszech doszło do gwałtownego spadku zanieczyszczenia, szczególnie w północnej części kraju, która jako pierwsza została objęta kwarantanną. Mądrze zaplanowany rozwój gospodarczy pozwoliłby na utrzymanie tych wartości na niewiele wyższym poziomie.

Społeczno-gospodarcze konsekwencje pandemii Covid-19 są obecnie niełatwe do oszacowania. Jej skutki trudno przewidzieć. Nie wiemy, jak się rozwinie, jak długo

potrwa, jakie będą jej koszty. Prognozowanie w warunkach tak wysokiej niepewności wiąże się z dużym ryzykiem. Pozostaje mieć nadzieję, że jednak pandemię uda się wreszcie pokonać i powróci normalna rzeczywistość. Nie wiemy jednak, jak będzie wyglądała ta normalność. Zapewne gospodarka będzie potrzebowała kilku, kilkunastu miesięcy lub nawet lat, aby dojść do równowagi. Społeczeństwo świata również, aby odnaleźć się i dostosować do nowych warunków.

Osoby, które doświadczyły osobistej straty, pozostaną już na zawsze naznaczone prywatną tragedią. Z tego powodu, nawet jeżeli społeczeństwa w końcu staną z powrotem na nogi, a gospodarki odbudują się, świat będzie już inny od tego, w którym żyliśmy zaledwie w zeszłym roku. Czekają nas wiele zmian w sferze osobistej, gospodarczej, społecznej i ekonomicznej. I o ile zmiany te nie zawsze oznaczać będą progres majątkowy dla jednostki, to mogą być milowym krokiem w rozwoju osobowości, co jest kamieniem węgielnym budowania silnego społeczeństwa, które z kolei odbuduje i umocni gospodarkę, a to sprowadzi wymierny zysk w postaci bogacenia się społeczności ludzkiej.

Bibliografia

1. Dąbek A., *Eksperti WHO zbadają laboratorium w Wuhan. To stamtąd miał niby wydostać się wirus SARS-CoV-2*, <https://www.medonet.pl/koronawirus/koronawirus-na-swiecie,laboratorium-w-wuhan---to-stamtad-uciekl-sars-cov-2--sprawdza-to-eksperti-who,artykul,50925366.html>
2. Gadzała Ł., *Koronawirus pojawił się na świecie już w listopadzie?*, <https://www.euractiv.pl/section/bezpieczenstwo-i-obrona/news/koronawirus-pojawil-sie>
3. <https://assay.pl/wp-content/uploads/2020/06/raport-koronawirus.pdf>
4. https://www.db.com/poland/docs/DB_konzept_Zycie_po_covid-19.pdf
5. Kraków Airport, *Ekonomiczne skutki Covid-19 dla lotnictwa cywilnego*, <https://www.forum-ekonomiczne.pl/krakow-airport-ekonomiczne...>
6. Mazurek J., *Pandemia katalizatorem cyfryzacji*, <https://www.computerworld.pl/news/Pandemia-katalizatorem-cyfryzacji>
7. Naukowiec z Hamburga: Koronawirus był wypadkiem laboratoryjnym i pochodzi z Wuhan, <https://forsal.pl/swiat/unia-europejska/artykuly/8099918,naukowiec-z-hamburga-koronawirus-pochodzi>
8. OECD: Światowe PKB wróci do poziomu sprzed pandemii pod koniec 2021 roku, <https://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/1497791,oecd-koronawirus-na-swiecie>
9. *Pandemia koronawirusa prowadzi do zmniejszenia zanieczyszczenia powietrza na świecie* <https://www.gridw.pl/naszym-zdaniem/2596-pandemia-koronawirusa-prowadzi-do-zmniejszenia-zanieczyszczenia-powietrza-na-swiecie>
10. *Pandemia przyspieszyła wejście handlu w świat online – firmy muszą się dostosować*, <https://www.money.pl/gospodarka/pandemia-przyspieszyla-wejscie-handlu-w-swiat-online->
11. Puczkowski S., *Dlaczego i co dalej?*, <https://www.biomol.pl/dlaczego-i-co-dalej>
12. *Raport: COVID-19 i przekształcanie turystyki (najważniejsze ustalenia)*, <https://www.unic.un.org.pl/oionz/raport-turystyka-i-covid>
13. Rosik P., *Koronawirus na świecie. Co rządy USA, UE, Chin i Polski robią, aby nie wybuchł kryzys gospodarczy?*, <https://strefainwestorow.pl/artykuly/analizy/20200320/koronawirus-dzialania-ratunkowe>
14. Sieroń A., *Czy pandemia COVID-19 spowoduje zapas globalnej gospodarki?*, <https://uni.wroc.pl/czy-pandemia-covid-19-spowoduje-zapasc-globalnej-gospodarki/>
15. *Szykuje się największy cios dla gospodarki od 150 lat. Kryzys dotknie niemal każdego*, <https://www.forbes.pl/gospodarka/bank-swiatowy>
16. Wieprow J., *Gospodarka w czasie pandemii*, <https://www.wsb.pl/blog/gospodarka-w-czasie-pandemii>
17. Wnukowski D., *Konsekwencje epidemii koronawirusa dla gospodarki UE*, https://pism.pl/publikacje/Konsekwencje_epidemii_koronawirusa_dla_gospodarki_UE
18. Wojtasiński Z., *Eksperti WHO zbadają w Wuhan pochodzenie koronawirusa SARS-CoV-2*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C85016%2CEksperti-who-zbadaja-w-wuhan-pochodzenie-koronawirusa->

FILIP DRAGAN

uczeń XXI Liceum Ogólnokształcące w Lublinie²⁸⁶

Zasoby mórz i oceanów jako przedmiot rywalizacji międzynarodowej

Abstract: *Sea Power, or Sea Power, is the way for the state to obtain the status of a superpower. The versatility of waters, their potential, especially in terms of international trade, gives an advantage on the international arena. The struggle of states for the resources of the seas is a battle for the potential that they can use in various ways, obtaining specific profits. The struggle of superpowers for sea resources works through the same mechanism as is observed in the rivalry of global corporations. The key is to use the state's potential in the form of a coastline. Access to open waters is an opportunity for development. It is a potential that the country must manage optimally.*

Keywords: *rivalry, marine resources, powers*

Morska potęga, czyli Sea Power, to według Alfreda Thayera Mahana droga do uzyskania statusu mocarstwa przez państwo. Mahan, przez wielu uważany za ojca geopolityki państw morskich podkreślał znaczenie dominacji na morzach. Twierdził, że przez wszechstronność wód, ich potencjał jest większy od lądowego, zwłaszcza w kwestii handlu międzynarodowego, dającego przewagę na arenie międzynarodowej. Mimo upływu ponad 100 lat, te koncepcje są nadal aktualne. Rywalizowanie jest już stałym elementem natury ludzkiej i może dotyczyć błahostek, jak również sfer wyższej rangi. Każdej musi przyświecać jakiś zamiar. Korzyścią z wygrania mogą być własne sukcesy lub satysfakcja z pokrzyżowania szyków konkurentowi. Walka państw o zasoby mórz jest batalią o potencjał, który mogą wykorzystać na rozmaite sposoby, otrzymując profity.

Warto spojrzeć na rywalizację i wykorzystywanie potencjału z innej perspektywy. Wielkie firmy, szukają okazji do ekspansji na wielu, często różnych rynkach, w celu zdobycia pieniędzy i rozgłosu. Różne źródła są ich siłą napędową, tak jak morze i jego możliwości, jakie daje dla kraju. Walka mocarstw o morskie zasoby działa za pomocą takiego samego mechanizmu, jak ma to miejsce w rywalizacji światowych korporacji. Często mówi się, że to wielkie firmy rządzą światem. Jedną z nich jest założony w 1994 roku Amazon Jeffa Bezosa, który w początkowej fazie rozwoju zajmował się wyłącznie internetową sprzedażą produktów. Z czasem Amazon uruchomił platformę oferującą dostęp do wielu filmów i seriali – Amazon Prime Video (dziś Prime Video), a kolejnym krokiem było wprowadzenie Amazon Music, czyli porta-

286 Tekst opiniowany do druku przez dr Iwonę Lasek-Surowiec.

lu internetowego służącego do strumieniowego przesyłania muzyki. Takie ruchy są spowodowane chęcią rozwoju i poszerzaniem horyzontów. Jeff Bezos korzystając ze swoich wizji, doświadczenia firmy, siły roboczej, kapitału i rozpoznawalności marki, na nowo odkrył branżę muzyczną i filmową. Takie działanie śmiało można nazwać wszechstronnym rozwojem. Podobnie postąpił gracz z polskiego podwórka - Orlen, który początkowo opierał się wyłącznie na dystrybucji i produkcji paliw. Po czasie firma zaczęła wchłaniać duże spółki, które poszerzały ofertę marki. Do Orlenu zostały włączone m.in.: Energa, Grupa Lotos, Polska Press, a dodatkowo Orlen stał się również największym, 65% udziałowcem Ruchu. Firmy wykorzystując swoje możliwości, doświadczenie i budżet, inwestują w różnych kierunkach, aby podkreślać swoją pozycję na rynku.

Kluczem jest wykorzystywanie swojego potencjału, a nim w przypadku mocarstw jest linia brzegowa. Dostęp do wód otwartych to okazja do rozwoju. To potencjał, którym kraj jako dowódca musi mądrze zarządzić. Co jest stawką tej walki mocarstw o morskie skarby? Potężne pieniądze, bezpieczeństwo i PR na arenie międzynarodowej.

Do kogo należy obszar wszechoceanu, czyje są jego skarby? Aby uregulować zasady przynależności wód słonych stanowiących aż 71% naszej planety, ONZ w 1982 roku podpisało Konwencję o Prawie Morza, według której omawiane tereny można podzielić na trzy podstawowe kategorie. Pierwszym typem są wody terytorialne obejmujące 12 mil morskich od brzegu. Traktowane są jak część lądu, po której pływać można wyłącznie za zgodą właściciela obszaru, a z dóbr jakie oferuje, może korzystać tylko państwo przybrzeżne. Kolejnym typem są wody ekonomiczne, nazywane również specjalną strefą ekonomiczną oddalone o 200 mil morskich od brzegu. Pływać po nich może każdy, lecz ponownie – wyłącznie państwo przybrzeżne może wykorzystywać zasoby naturalne. Ostatnim obszarem jest tzw. morze pełne, gdzie każdy ma zezwolenie niemal na dowolne wykorzystywanie tego obszaru. Są to klarowne założenia Konwencji Jamajskiej. Co w przypadku nieratyfikowania bądź niepodpisania konwencji (np. USA, Turcja)? Państwa, pomimo, że nie spełniają powyższych warunków, uważają umowę, za kodyfikację zwyczajowego prawa morza i akceptują jej postanowienia. Spore emocje budzi morze pełne, w dużej części niezbadane, kuszące swoim potencjałem znajdującym się na dnie. Aby nie dochodziło do nieporozumień i przesadnej samowoli powstała agenda ONZ – Międzynarodowa Organizacja Dna Morskiego, która określa granice wykorzystywania morskiego dna, nie dopuszczając hegemonii na morzu.

Należy zwrócić uwagę na to, iż każdy ląd graniczący z wodą oceaniczną bądź morską ma prawo do swoich wodnych terenów. Zatem nawet niewielka wyspa na środku Atlantyku ma takie same prawa do swoich wód, jak ma Rosja wzdłuż swoich wybrzeży. Ten fakt potrafi być kością niezgody, co możemy zaobserwować w przypadku „wysp” Spratly, czyli setek raf, skał i małych wysepek położonych na terenie Morza Południowochińskiego. Jest to terytorium sporne: Chin, Filipin, Wietnamu, Tajwanu, Malezji oraz Brunei. Konflikt jest również uważany za walkę na linii Chiny – USA, przez współpracę Filipin z Waszyngtonem. Skąd taki ambaras o terytoria mało znaczące na mapie geopolitycznej Świata? Spratly, a dokładnie ich tereny wokół morskie to skarbnica olbrzymich pokładów ropy naftowej.

Szacuje się, że złoża są o nawet 50% większe od zasobów Kuwejtu. Prócz ropy, Spratly są zasobne w nietypowy, lecz bardzo cenny składnik – guano, czyli odchody ptaków morskich, służące do wytwarzania wysokiej jakości naturalnego nawozu. Wyjątkowe „wyspy” nie są jedynym ukazaniem wagi wód terytorialnych i ekonomicznych. Zajęcie Krymu przez Rosję w 2014 roku spowodowało, że Ukraina straciła, a Rosja zyskała nowe, wodne obszary Morza Czarnego. Podobnie jest z Obwodem Kaliningradzkim, dzięki niemu, prócz małego terenu lądowego bliżej serca Europy, Rosjanie mają do dyspozycji morskie tereny, które chociażby podczas zim nie zamarzają, jak dzieje się to w okolicach Petersburgu gdzie Rosja ma swój główny port na morzu Bałtyckim. Dodatkową zaletą rosyjskiej eksklawy jest możliwość poszerzania niemiecko-rosyjskich szlaków handlowych, zwanych Autostradami Morskimi rozciągających się pomiędzy najważniejszymi portami. Interesująca jest kwestia Arktyki, której w posiadaniu są: USA, Rosja, Kanada, Norwegia, Szwecja, Finlandia, Dania oraz Islandia. Północny biegun jest nieustannie badany przez wiele państw na świecie, a zarazem jest terytorium spornym właścicieli, należących do Rady Arktycznej. Przez m.in. zasoby ropy na dnie oceanu arktycznego spór jest aktywny, o czym świadczą propagandowe czynności prowadzone przez członków rady. W 2007 roku podczas ekspedycji „Arktika 2007”, Rosjanie symbolicznie wbili swoją flagę w dno Oceanu Arktycznego, ukazując swoją potęgę i chęć zawłaszczenia. W 2014 roku Duńczycy ogłosili, że zajmują sobie 900 000 km² powierzchni. Podobnych sytuacji z udziałem innych państw było wiele, a konflikt o Arktykę jest nadal aktualny. Zatem można wywnioskować - wody terytorialne oraz ekonomiczne, sprawiają, że nawet niewielkie wybrzeża, czy tereny stosunkowo niesprzyjające życiu stają się wyjątkowo cenne, dlatego mocarstwa mają nieustanny apetyt nawet na najmniejsze wysepki ulokowane na wszechoceanie.

Militaria to temat, którego nie można pominąć mówiąc o możliwościach i terenach, jakie dają nam oceany. Państwa przybrzeżne chętnie wykorzystują wojenną funkcję morską poprawiając swoje bezpieczeństwo. Global Firepower podaje, że w 2021 roku największe morskie floty wojenne posiadają: Chiny, Rosja, Korea Północna, USA oraz Kolumbia. Kolejno mają 777, 603, 492, 490, 453 sztuk bojowych statków, w tym m. in. korwet, okrętów podwodnych, fregat i lotniskowców. Dla porównania skali, Polska w tym samym zestawieniu zajmuje 29 miejsce z ilością 87 jednostek. Geopolityczne podejście do potencjału otwartych wód nieodzownie łączy się z militariami.

Wzrost światowej populacji wykazuje zwiększające się zapotrzebowanie na energię. Morskie dno może stawić czoła temu wyzwaniu. Oceaniczne złoża ropy naftowej, gazu ziemnego, ale także żwiru należą do większych niż te położone pod lądem. Dr. John Wiltshire z University of Hawaii ocenia, że podmorskie wydobywanie tych pierwszych dwóch surowców rocznie generuje zyski 200 mld. dolarów. Do najbardziej zasobnych w czarne złoto terenów należy Morze Północne. Ten obszar jest również źródłem gazu ziemnego, którego złoża często występują w pobliżu ropy. Batalia o wpływy na morzu Północnym trwa. Światowe koncerny paliwowo-wydobywcze jak Shell czy Polski PGNiG coraz intensywniej eksplorują dno. Dla polskiej firmy Morze Północne jest oczkiem w głowie, przez inwestycje w ten region oraz budowę gazociągu Baltic Pipe,

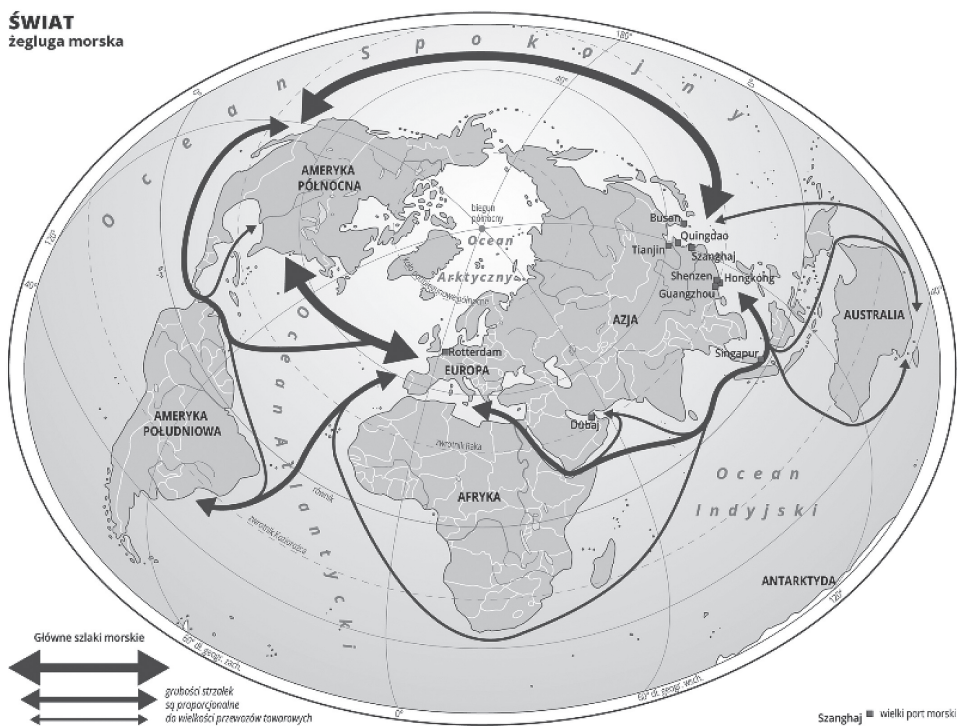
który ma poprawić dywersyfikację źródeł pozyskiwania gazu. Należy jednak podkreślić, że oceany oferują dużo więcej w kwestii produkcji energii, np. elektrycznej. Istnieje wiele odmian elektrowni morskich jak elektrownie wykorzystujące energię prądów morskich, pływów czy fal. Są to jednakże technologie mało popularne ze względu na ich niedopracowanie, trudne konstrukcje, problemy z użytkowaniem oraz stosunkowo małą efektywność. Naprzeciw wychodzi morska energetyka wiatrowa. Jest to kierunek OZE zainicjowany w 1991 roku w Danii, który jest w intensywniej fazie rozwoju i wdrażania na całym świecie. Na korzyść tych konstrukcji przemawia wiele zalet jak małe ograniczenia technologiczne, rozwój zielonej energii, mniejsza ingerencja w krajobraz, co jest istotnym problemem farm lądowych. Morski potencjał wiatrowy może być wykorzystywany bardzo efektywnie, przez otwartość wód, doskonałe warunki wietrzne oraz stosowanie znacznie większych turbin, od tych konwencjonalnych. W Europie w 2016 roku powstały farmy wiatrowe o mocy ponad 1500 GW, natomiast w perspektywie europejskim liderem nadbałtyckim w tej dziedzinie może stać się Polska, ze względu na najkorzystniejsze warunki wzdłuż wybrzeży Bałtyku. Rozwojem tego przedsięwzięcia mają zająć się PGE oraz Orlen przy pomocy zagranicznych firm. Mówiąc o produkcji energii należy wspomnieć o energetyce jądrowej, która wykorzystuje wody morskie do schładzania reaktorów. Zasoby surowcowe oraz wykorzystywanie mórz i oceanów do produkcji energii są nadzieją na zaspokojenie rosnącego popytu na energię i paliwa. Pikanterii dodaje fakt, iż oprócz odkrytych, potężnych złóż, ludzkość nie zbadała dużej części oceanicznych głębi, które mogą być bogate w surowce nam znane, ale i zawierać także takie, o jakich dotychczas nie wiemy.

W dzisiejszym świecie transport to nieodłączny element funkcjonowania gospodarki. Zaś morska odnoga jest najistotniejszym obecnie rodzajem transportu, przewożąca ok. 80% światowego handlu. Ze względu na jego liczne zalety, państwa przybrzeżne (i nie tylko) ostrzą sobie na niego zęby. Żegluga oferuje wiele możliwości - od transportu osób, po przewożenie ton różnych odmian towarów. Pomimo małej destabilizacji transportu morskiego w ostatnich latach m. in. przez „wojnę” celną pomiędzy USA a Chinami oraz przez światową pandemię Covid-19 ten rodzaj transportu jest wiodący. W dobie intensywnej wymiany handlowej oraz globalizacji, żegluga trzyma transport w ryzach. Nie jest jednak idealna, jej wadami są: długi czas przesyłu i liczne opóźnienia. Natomiast do plusów można zaliczyć: dużą przepustowość, stosunkowo małą emisję zanieczyszczeń, ale też ekonomiczność, ponieważ transport morski jest tańszy od kolejowego czy lotniczego. Dodatkową zaletą jest możliwość tworzenia logistycznych hubów, ekosystemów, łączących pozostałe gałęzie transportu. Wykorzystała ten fakt duńska firma Maersk łącząc w swojej ofercie flagowy transport morski z kolejowym, drogowym oraz lotniczym, co można nazwać wszechstronnym rozwojem. Inną kwestią są państwowe porty. Według World Shipping Council, wszystkie z 10 największych na świecie portów znajduje się w Azji, z czego aż 7 w samych Chinach. Największy z nich znajduje się w Szanghaju, którego przychody w 2019 roku wyniosły 5,2 mld dolarów (dla porównania gdański port zarobił w analogicznym czasie 250 mln złotych). Aby podkreślić rolę żeglugi trzeba przyrzeć się sytuacji z przełomu marca i kwietnia 2021 roku, kiedy miało miejsce zablokowanie Kanału Sueskiego przez kontenerowiec Ever Given. Sparaliżowanie jednego,

choć istotnego fragmentu szlaku odpowiadającego za ok.15% światowego handlu skutkowało wzrostem cen m.in. elektroniki i ropy naftowej oraz przyczyniło się do powstania gigantycznego zatoru składającego się z ponad 400 statków. Warto wspomnieć też o dostępie do morza w czeskim stylu. Praski rząd planuje wybudowanie kanału pomiędzy Polską a Czechami, w celu uzyskania dostępu do Odry, a co za tym idzie do Bałtyku. Te przykłady ukazują istotną rolę mórz i oceanów w kwestii logistyki.

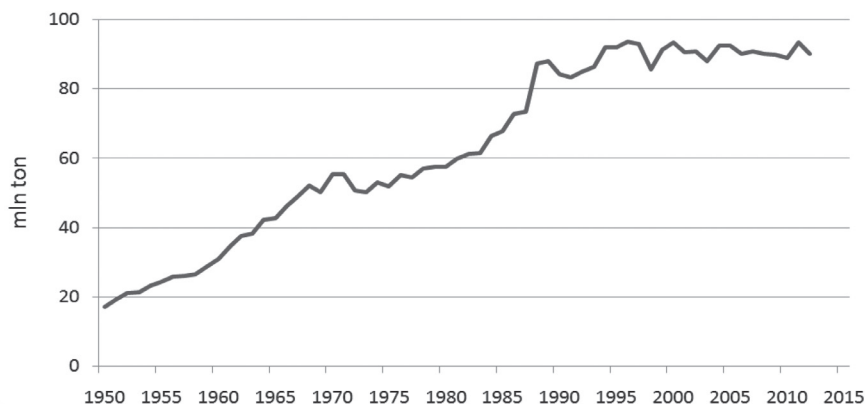
Ryby to częste (i poprawne) skojarzenie, jeśli mówimy o zasobach morskich. Lubiane owoce morza to często nieodłączny element diety ludzi na całym świecie, więc nic dziwnego, że rybołówstwo oraz marikultura to jedne z podstawowych funkcji morza, o który chętnie zabiegają mocarstwa. Morskie stworzenia chętnie pływają tam, gdzie znajduje się ich pokarm, czyli plankton. Występuje on w największej ilości w strefach wodnych, gdzie mieszają się ciepłe i zimne prądy morskie oraz występują różne stopnie zasolenia. Do najbardziej zasobnych łowisk zaliczają się fragmenty: Oceanu Spokojnego w okolicach Kamczatki, Japonii, Chin, zachodnich wybrzeży Ameryki Południowej, a także wód przybrzeżnych półkuli północnej, w tym m.in. Morza Bałtyckiego. Niestety dotychczas zasobne tereny w ryby, skorupiaki i mięczaki, są nadmiernie eksploatowane, co można zaobserwować na podstawie badań. Według danych Earth Policy Institute od końca lat 80 XX w. łączna światowa ilość połowów wynosi rocznie ponad 80 mln ton.

ŚWIAT
żegluga morska



Źródło: www.e-podreczniki.pl

Światowe połowy ryb



Źródło: Earth Policy Institute

Co więcej badania ukazują przerwanie tendencji zwykłej, jaka miała miejsce od początku prowadzenia pomiarów, czyli od lat 50 XXw. do lat 80 XXw. Jest to dowód, na to, że zbyt intensywnie wykorzystujemy morskie tereny – najbardziej zasobne łowiska stają się coraz bardziej opustoszałe. Światowa demografia jest w trakcie nieprzerwanego wzrostu, zatem popyt na owoce morskie oraz ryby rośnie. Jednakże przez wykorzystanie zasobów, połowy od końca XX w. oscylują w granicach 90 mln ton rocznie, a krzywa nie pnie się proporcjonalnie w górę – jest stała, w przeciwieństwie do demografii. Taki rozwój wydarzeń może skutkować wzrostem cen, niepokojami społecznymi, co prowadzi do upadków państw opierających dużą część gospodarki na rybołówstwie oraz do powstania konfliktów. Warto wspomnieć o wojnach na rybnym tle, które niejednokrotnie miały miejsce w historii. Wojny: Dorszowa, Halibutowa, czy Mintajowa to przykłady morskich incydentów. Ta ostatnia w latach 1991-1997, była spowodowana inwazją okrętów rybackich krajów m.in. Chin, Japonii czy Polski na terytorium wód ekonomicznych Rosji na Morzu Ochockim, zasobnym w mintaje. Konflikty, ekologia, pieniądze to elementy towarzyszące rybołówstwu. Jest to żyła złota, jednakże nieodpowiednie wykorzystywanie tego potencjału, może się negatywnie odbić na skalę ogólnoswiatową.

W życiu pragniemy harmonii i spokoju. Ważne jest, aby po wykonanej pracy udać się na zasłużony odpoczynek, odszukując równowagę fizyczną i psychiczną. W dobie bogacącego się społeczeństwa, większej ilości dni wolnych od pracy oraz zmniejszającego się wykluczenia komunikacyjnego coraz więcej ludzi może pozwolić sobie na wyjazdy rekreacyjne. Wielkie akweny przyciągają wiele turystów lokalnych jak i przyjezdnych na całym świecie. Jednakże największą popularnością cieszą się baseny wód ciepłych, jak np. morze Śródziemne. Państwa przybrzeżne doskonale zdają sobie sprawę z ogromnego potencjału turystyki morskiej i przybrzeżnej, a ilustrują to wykresy i dane. Całokształt światowej turystyki generuje aż 10,3% globalnego PKB, a aż 4% pracujących posiada zawód w tym sektorze. Jak podaje UNWTO (Światowa Organizacja Turystyki) w skali światowej w 2019 roku odbyło się 1,5 mld międzynarodowych przyjazdów turystycznych. Takie wyniki sprawiają, że turystyka jest na 5 miejscu w zestawieniu największych

gałęzi gospodarki. A jaką rolę odgrywa w tym turystyka morska i przybrzeżna? W UE położonej na dominującym turystycznie kontynencie obejmującym 51% światowej turystyki, aż 51% miejsc noclegowych znajduje się w regionach przybrzeżnych, a same rejsy wycieczkowe w 2012 roku gwarantowały zatrudnienie 330 tys. osób. Rolę turystyki w gospodarkach państw doskonale widać na przykładzie położonej nad morzem Śródziemnym Grecji, która temu sektorowi zawdzięcza ponad ¼ swojego PKB. Nieprzerwany rozwój turystyki załamała w 2020 roku pandemia Covid-19, która drastycznie pokrzyżowała szyki. Szacuje się, że w pierwszych 10 miesiącach 2020 roku USA straciło prawie 150 mld dolarów dochodu. Prognozy jednakże przewidują, że po opanowaniu pandemii turystyka nie tylko wróci na właściwe tory, ale także przyspieszy, ze względu na ludzką tęsknotę i chęć odpoczynku. Morska i przybrzeżna turystyka to główny element filaru gospodarki, który jest okazją do rozwoju.

Korzystanie z dóbr morza pośrednio lub bezpośrednio wiąże się z jego eksploatacją, czy to turystyka, wydobywanie surowców, czy rybołówstwo, działania człowieka są coraz bardziej widoczne. Niestety ale to homo-sapiens przyczynili się do postępującej katastrofy, która z roku na rok zwiększa swoją skalę. Aby ukazać wielkość problemu z pomocą przychodzą liczby i dane. Mówiąc o ekologii nie sposób ominąć rybołówstwa, którego obecna forma destrukcyjnie wpływa na omawiane obszary. Nie dbając o sposób połowu ryb, do przyłowów trafiają m.in. delfiny, rekiny a nawet ptaki morskie. Odławiając potężne ilości rekinów, prócz zmniejszania ich populacji negatywnym zmianom ulega morski łańcuch pokarmowy. Populacje niektórych odmian tych morskich drapieżników od 1970 roku zmalały nawet o ponad 80%. Nie inaczej jest w przypadku innych gatunków ryb, zwłaszcza przeznaczonych na konsumpcję, np. tuńczyków. Problemem jest ustalenie globalnych określonych reguł połowów, ze względu na ilość statków rybackich na świecie i kontrowersyjną politykę morską niektórych państw. Kolejne wątpliwości w temacie połowów dotyczą działań „zrównoważonego rybołówstwa”, propagowanego przez wiele organizacji proekologicznych, np. przez słynne MSC (Marine Stewardship Council). Wiele naukowców oraz członków podobnych stowarzyszeń ma problem z określeniem terminu „zrównoważone rybołówstwo”, a część z nich uważa, że coś takiego nie istnieje. Nawet podobne największe organizacje jak Dolphin Safe nie mogą zagwarantować pochodzenia rybich produktów z połowów zrównoważonych, a wielu spekuluje, że przywoływane hasło jest stosowane wyłącznie w celach marketingowych, wpływających na wybór nieświadomego konsumenta. Kolejnym problemem są wycieki ropy naftowej chociażby z uszkodzonych tankowców, która jest zabójcza dla morskich zwierząt, zwłaszcza ptaków. Oceaniczna fauna ma jeszcze jedną przeszkodę na drodze postawioną przez człowieka, a jest nim zanieczyszczenie oceanu śmieciami, które niestety często kończą w ich żołądkach. Wielka Pacyficzna Plama Śmieci to najpotężniejsza ze śmieciowych wysp na świecie dryfująca na Oceanie Spokojnym między Hawajami, a Kalifornią, mająca powierzchnię 1,6 mln km², a masę nawet 100 tys. ton. Zawrotne 46% wyspy stanowią sieci rybackie, czyli po raz kolejny widoczny jest problem z dyscypliną w rybołówstwie. Jeśli pozostawimy te zachowania bez działań i pozwolimy na przesadne wykorzystywanie wód słonych, morskie życie może zniknąć nawet do 2050 roku, zatem nie mamy dużo czasu. W tej sytuacji mocarstwa powinny zamiast toczyć batalię między sobą, solidarnie

przeciwdziałać katastrofie ekologicznej, a jako obywatele powinniśmy również działać przeciwko tragicznemu zjawisku, chociażby ograniczając użycie plastiku i zaprzestając wyrzucanie jedzenia. W przeciwnym wypadku stracimy potencjał do rozwoju, ważny ekosystem. Rosnący poziom wód, spowodowany globalnym ociepleniem zaleje rajskie wyspy i wybrzeża, a morskie organizmy produkujące od 50% do 80% tlenu na Ziemi znikną z jej powierzchni.

Po przeanalizowaniu morskiej rywalizacji w kwestiach żeglugi, rybołówstwa, zasobów naturalnych, czy możliwością rozwoju energetyki, turystyki, militariów, można dojść do wniosku, że na szczycie stawki znajdują się pieniądze, prestiż i światowa dominacja, czyli czynniki o których wspominał ojciec morskiej geopolityki - Alfred Thayer Mahan. Jest to zjawisko ciekawe, ponieważ przekłada się na większą skalę z ambicji pojedynczych ludzi, goniących za wizerunkiem i pieniądzem. Morza i oceany świetnie nadają się do tego, aby podążać w tych kierunkach. Są bramą do wszechstronnego rozwoju i bogactwa. „Gatunkiem, który przetrwa nie jest ten najsilniejszy, ani najinteligentniejszy. Przetrwa ten, który potrafi się zmieniać” – Karol Darwin. Trzeba podkreślić fakt, iż, żeby się zmieniać używając mórz, trzeba posiadać dobrego dowódcę i przemyślany gameplan, co nie zawsze jest oczywiste. Inną kwestią jest nadzieja, jaką daje nam ocean jako ludzkości. Rosnąca populacja, potrzebuje do życia coraz więcej surowców, a te pod stałym lądem nie są nieskończone. Ważne jest, aby wykorzystywać oceany w innowacyjny sposób, jak np. pozyskiwanie zielonej energii z morskich farm wiatrowych, co doskonale podkreśla maksyma Marcela Prousta – „Prawdziwe badanie świata, nie polega na poszukiwaniu nowych lądów, ale na patrzeniu w nowy sposób”. Morza powinny być dla nas obiektem badań i inspiracji. To morza normują nasze życie i mają na nie ogromny wpływ, nie tylko regulują zjawiska zachodzące w przyrodzie, ale i przede wszystkim w gospodarce. Co do największych graczy to nie ma wątpliwości, że są nimi USA, Chiny, Rosja, od dekad toczące ze sobą zaciętą morską rywalizację na wielu płaszczyznach. Lecz na arenie do walki stają: Wielka Brytania, Indie i kraje UE, w tym Polska. Dla rozwoju cywilizacji, rywalizacja państw jest potrzebna, ponieważ jest impulsem do działania i zmian. Ważne jest, aby była ona czysta, na zasadach fair-play, nie degradująca środowiska.

Bibliografia

1. Atlas Geograficzny/Nowa Era
2. Czyje są oceany?/prof. Wojciech Janicki/UMCS/YouTube
3. Netografia: depot.ceon.pl; ec.europa.eu; energetyka.24.com; focus.pl; geografia.na6.pl; globalfirepower.com; gospodarkamorska.pl; imo.org; inzynieria.com; maersk.com; mises.pl; money.pl; morzaioceany.pl; nationalgeographic.com; oblicza geografii 2/Nowa Era; opracowania.pl; pgt.pl; portalmorski.pl; prepperis.pl; Przegląd Geopolityczny tom 31 zima 2020/PTG; rynekinfrastruktury.pl; shiphub.pl; statista.com techpedia.pl; turystyka.rp.pl; un.org.pl; wikipedia.org; wnp.pl.
4. Sztuka wojny. Filozofia i praktyka oddziaływania na bieg zdarzeń/PTG, 2020

NATALIA CELIŃSKA

uczennica I Liceum Ogólnokształcącego w Chelmie²⁸⁷

Geopolityczny wirus – czy SARS-CoV-2 zmieni układ sił na świecie?

Abstract: *The article will present the consequences caused by the pandemic caused by the SARSCoV-2 virus around the world. The author draws attention to the impact of the pandemic on demographic changes caused by the increase in the number of deaths and the socio-economic crisis. In the text of the essay, he presents three variants of assessing the effects of the crisis: optimistic - not changing the situation before the pandemic, real - introducing some changes and pessimistic - indicating the geopolitical situation in the world.*

Keywords: *pandemic, SARS-CoV-2 virus. crisis, socio-economic situation in the world*

Pandemia wywołana SARS-CoV-2 na całym świecie spowodowała kryzys humanitarny, ale wdziera się również i komplikuje sprawy społeczno - gospodarcze. Przede wszystkim w poprzednim roku nastąpiło znaczne zahamowanie tempa wzrostu gospodarczego, który zapewne powróci, gdy czas epidemii minie, ale możliwe, że ożywienie nie będzie miało wielkiego skoku.

Kryzysy wywołane pandemią mają bardzo negatywny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa, rynków, gospodarek szczególnie dziś, kiedy świat jest wysoce zglobalizowany. Skutkiem pandemii jest przede wszystkim wysoka zachorowalność i zwiększona umieralność (analizując statystyki zgonów w państwach mocno zainfekowanych np. we Włoszech w 2020r. odnotowano ponad 700 tysięcy zgonów - jest to najwyższa liczba zgonów od 1944 roku, czyli od II wojny światowej.) Może również wywoływać negatywne skutki społeczno – gospodarcze, które już dziś po wielu miesiącach walki z pandemią zauważamy u dzieci, bliskich, którzy izolowani, pełni obaw o swoje zdrowie i życie dotyka kryzys psychiczny, z którym długo będziemy musieli sobie radzić. Dziś świat nadal walczy z chorobą COVID-19 wywołaną SARS-CoV-2, która, niestety stała się pandemią i spowodowała ogromne zaniepokojenie tym, jak wpłynie na globalną gospodarkę. Według części analityków koronawirus wywoła przeciągającą się globalną recesję, druga grupa uważa, że nowy wirus zostanie już niedługo powstrzymany, a globalna gospodarka szybko powróci do formy. Kto może mieć rację? Czy pandemia wywołana SARS CoV-2 zmieni układ sił na świecie?

Według ekspertów badających skutki kryzysu wywołanego przez pandemię COVID-19, którzy w swoich badaniach brali pod uwagę role wielkich mocarstw w grze

287 Esej napisany w ramach II Ogólnopolskiego Konkursu na esej geopolityczny, 2021 r.

o hegemonię światową, wzięli pod uwagę trzy warianty: optymistyczny, który nie zaburzy relacji istniejących przed epidemią, realny, który wprowadzi pewne zmiany i pesymistyczny, który wskaże totalne zachwianie sytuacji geopolitycznej na świecie.

Te najbardziej optymistyczne zakładały brak większych zmian w układzie sił, jednak wielu ekspertów przewiduje stopniowe osłabianie Ameryki względem Chin, które z czasem mają szansę zostać nowym hegemonem, bez większych konfliktów. Jednak zmieni się najprawdopodobniej działanie systemu światowego, gdyż pandemia może być motorem do wprowadzania pewnych rozwiązań o charakterze autorytarnym. Te radykalne zmiany, programy antykryzysowe mogą wpłynąć i dotknąć najsłabsze grupy społeczne, co znamy z przeszłości. I tu ograniczenie praw obywatelskich, wprowadzenie elektronicznego nadzoru może stać się metodą w wielu krajach świata, co pomoże systemowi międzynarodowemu wymusić dalsze funkcjonowanie w niezmienionej formie. W wariantcie pesymistycznym, wyżej opisane zacieśnianie systemu również będzie miało swoje skutki, tu bieżąca wojna bioinformacyjna będzie się pogłębiać, co doprowadzi do umocnienia Chin, ale także Rosji, oraz nawet do całkowitego upadku Unii Europejskiej.

Zakładając zwiększającą się niestabilność, nieprzewidywalność i niepewność w stosunkach międzynarodowych, może doprowadzić do pojawienia nowych konfliktów mających charakter gospodarczy, społeczny jak i militarny. Zauważalne tendencje izolacjonistyczne wdzierające się w miejsce globalizacji będą sprzyjać rozbudowywaniu autorytaryzmu w państwach. Ameryka długotrwale obciążona kryzysem, nawet w sensie militarnym nie będzie mogła pomagać sojusznikom, co spowoduje spadek jej wiarygodności, natomiast wzrośnie pozycja Chin, które przejmą dominację nad Europą i Afryką. Jeżeli chodzi o wariant najbardziej realny będzie on podobny do wydarzeń przedstawionych powyżej, jednak rozłożonych w czasie. Unia Europejska traci swoją pozycję towarzyszy temu rozszerzenie gospodarcze Chin w Europie. Stany Zjednoczone mogą wycofać się z Europy i skoncentrować się na konfrontacji z Chinami i Iranem odpowiednio na Bliskim Wschodzie i na Pacyfiku. Kryzys pokazał także, że pomoc i ratunek dla społeczeństwa i gospodarki przyjsć musi od państwa, a nie od obciążonej i biurokratyzowanej Unii Europejskiej, co również spowodowało odradzenie się świadomości narodowej w Europie. Słaba pozycja Europy i Stanów Zjednoczonych oznacza wzmocnienie pozycji Chin, jak również innych mocarstw azjatyckich i Rosji. Po ponad roku od wybuchu pandemii i wielu analizach przeprowadzanych przez naukowców warto przyjrzeć się dzisiejszej sytuacji i pozycji światowych liderów, aby zobaczyć kierunek układu sił na świecie, który kreowany jest przez wirus. Geopolityczne skutki wirusa dotarły w każdy zakątek świata, również do Rosji. Ekscentryczne podejście białoruskiego prezydenta Łukaszenki do zarządzania epidemią spowodowało protesty uliczne, które otworzyły nowy kurs geopolityczny dla W. Putina. Rosja nadal planuje utrzymać swoją przestrzeń proradziecka z udziałem białoruskiej kolumny, jednak po wyborach prezydenckich, prześladowaniach i protestach poparcie na sojusz z Rosją spadło. Do tego kryzys gospodarczy wywołany wirusem obciąża budżet państwa, a Moskwa nie może już sobie pozwolić na utrzymywanie długich i kosztownych wojen. Jednak nadal naciska i wywołuje presję na Ukrainę, co może doprowadzić do

wprowadzenia sankcji przez USA i UE. W przypadku Niemiec epidemia przyspieszyła ich wzrost, jako lidera w Europie. Angeli Merkel udało się narzucić Włochom dotkniętym epidemią i ogromnymi jej skutkami istotny pakiet pomocy gospodarczo – finansowej, co uważane jest za dowodzenie państwami UE. Zatwierdzenie Europejskiego Funduszu Odbudowy na rzecz Włoch jest w interesie Niemiec, dla których obszar Północnych Włoch najbardziej dotknięty wirusem w Europie, jest częścią niemieckiego łańcucha przemysłowego oraz handlowego, dlatego też nie mogą pozwolić sobie na zaniedbanie tej ścieżki handlowej, która jest w ich kwestii gospodarczej. Covid-19 zwraca uwagę na zderzenie już trwające pomiędzy różnymi podejściami do zarządzania globalizacją. Z jednej strony, zachodni jest nośnikiem uniwersalnej i demokratycznej wizji, modelu w procesie ekspansji w kierunku jego afirmacji na całym świecie.

Z drugiej strony, istnieje chęć większości innych istotnych podmiotów międzynarodowych, aby domagać się wyobcowania od amerykańskich przywódców. Są one zatem sprzeczne ze światem, który Stany Zjednoczone przewidziały po upadku muru berlińskiego: światem, który stopniowo dostosowałby się do własnych standardów politycznych, gospodarczych i społecznych, w którym tak zwany koniec historii przełożyłby się na amerykańizację świata. Nazywaną „globalizacją”. Z drugiej strony dzisiejsza międzynarodowa szachownica poszerza potencjalne pola bitwy a obecność wirusa jeszcze je zaostrza. Jesteśmy dziś świadkami przerywania połączonych nici, jakimi do teraz była gospodarka światowa, następuje globalne spowolnienie, które przede wszystkim odczuwają i zauważają gospodarki krajów Zachodu. Obudziły się ze świadomością uzależnienia od chińskiego rynku, z którego płynie sprzęt medyczny, substancje potrzebne do produkcji leków, ale również części i całe podzespoły niezbędne do dalszego przetwarzania przemysłowego w Europie, w Stanach Zjednoczonych i nie tylko. Dopracowywane łańcuchy dostaw (just in time delivery) zostały nagle porozrywane, gospodarki spowolniły, przez wprowadzane lockdowny, więc na obecnym kryzysie tracą wszyscy: jedni bardziej, drudzy mniej. Jak się obronimy, kto ucierpi na kryzysie najmniej, a komu mocno da się we znaki ekonomicznie i społecznie? – jest to dziś do przewidzenia, jednak utrzymywanie się tego stanu w dłuższym okresie jeszcze wiele może zmienić, i jeśli nie poradzimy sobie z nim globalnie w jak najszybszym czasie może stać się wirusem geopolitycznym.

Netografia

1. Wilczyński P, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Adamczyk N. Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego, Matyja M., 2020, s. 164-200.
2. Kawecki C., 2 „Analizy i materiały”, Przegląd Geopolityczny, 34, <https://www.forumekonomiczne.pl/geopolityczna-analiza-koronawirusa/020>
3. Miłosz, M., 2020. „Czas myśliwych” Dziennik Gazeta Prawna,
4. <https://edgp.gazetaprawna.pl/e-wydanie/57232,27-marca-2020/70345,Dziennik-GazetaPrawna/717156,Czas-mysliwych.html>
5. Orłowski, M., 2020. „Globalna szachownica po pandemii (cz. I)”, Pomorski Przegląd Gospodarczy, <https://ppg.ibngr.pl/pomorski-przeglad-gospodarczy/globalnaszachownicapo-pandemii-cz-i>
6. Orlowski, T., 2020. „Geopolityka pandemii”, Pulaski Policy Paper, <https://pulaski.pl/pulaskipolicy-paper-t-orlowski-geopolityka->

MACIEJ CIEŚLIŃSKI

uczeń I LO im. Władysława Jagiełły w Krasnymstawie²⁸⁸

Amerykańsko-chińska gra o tron w dobie pandemii

Abstract: *Over the past 30 years, the PRC has become one of the economic leaders, threatening the USA directly. The virus pandemic showed how unprepared both countries were for your kind of challenge. It also made us realize how complicated the international situation can be in the face of this type of threat. The Chinese provided help related to sending doctors to Italy or medications to various European countries, which had its own propaganda overtones and was aimed at gaining a larger group of allies or benevolent countries in the world. The final result of the confrontation between the US and the PRC will be known in the long term.*

Keywords: *China, USA, virus, pandemic, rivalry*

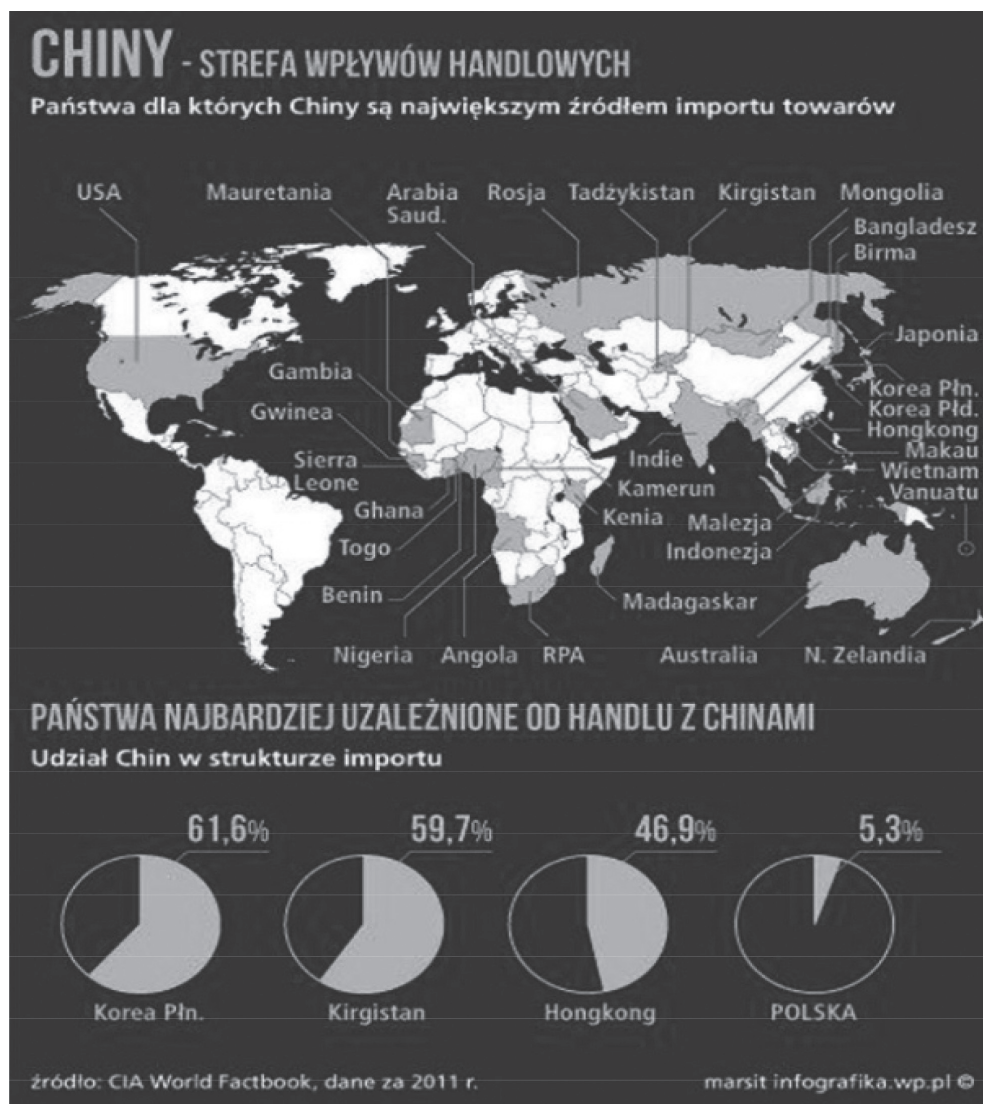
„Gra o tron”

Od wielu stuleci wodzowie, królowie, dyktatorzy, przywódcy walczą o prymat i przywództwo na świecie. Obserwujemy to zjawisko od tysiącleci i chyba trwać będzie nadal. Zmieniają się tylko aktorzy tej gry. Jeszcze niedawno to USA i ZSRR rywalizowały ze sobą o tron, inni się przyglądali, obserwowali, czekali na swój moment. Dzisiaj obserwatorzy politolodzy, ekonomiści wskazują, że główna rozgrywka toczy się między USA, a Chinami. W normalnych czasach, naukowcy analizowaliby mocarstwo pod względem potencjału terytorialnego, demograficznego, bazy surowcowej, rozwoju gospodarki, siły wojskowej czy rozwoju nowoczesnych technologii, ale na pod koniec 2019 roku w politykę wmieszał się wirus. COVID-19 (coronavirus disease 2019)-ostra choroba zakaźna układu oddechowego wywołana wirusem SARS-CoV-2. Pojawił się w Chinach w mieście Wuhan i rozprzestrzenił na cały świat, wywołując strach u zwykłych ludzi, ale wśród przywódców mocarstw już w głowie pojawiła się zapewne myśl jak wykorzystać pandemię do własnych celów i rozgrywek. Sam fakt, że wirus pojawił się w Chinach też wykorzystywano w propagandzie. Padały oskarżenia prezydenta Donalda Trumpa o to, że Chińczycy wytworzyli wirusa w laboratoriach, ale twardych dowodów nie ma. Choć władze chińskie też prowadzą swoją politykę informacyjną, publikując wygodne dla siebie fakty. Próbujać uciąć spekulacje i robią wszystko aby w mediach nie pojawiały się skojarzenia epidemii z Chinami czy z epidemią chińską tak jak np. z grypą hiszpanką, azjatycką czy rosyjską jak bywało w przeszłości, ale na długo za zanim pojawił się wirus Covid-19 stan relacji USA-Chiny daleki był od przyjaźni.

288 Esei napisany w ramach II Ogólnopolskiego Konkursu na esej geopolityczny, 2021 r.

Trochę historii

Wyścig między dwoma mocarstwami prowadzony jest na wielu płaszczyznach. Czynnikiem powodującym coraz większą rywalizację pomiędzy mocarstwami miał wzrost i ożywienie gospodarki, które zaczęło się mniej więcej od roku 1978, kiedy to zaczęto wprowadzać nową strategię rozwoju gospodarki ChRL, wtedy właśnie priorytet dostał dział gospodarki odpowiedzialny za rolnictwo, a dopiero za nim przemysł ciężki i lekki. Najważniejszą zmianą w rolnictwie to: zlikwidowano komuny ludowe i wprowadzono gospodarstwa indywidualne polegające na dzierżawie ziemi od państwa na okres 5-10 lat, dzięki temu już w 1989 roku ok. 99% ludności chłopskiej pracowało na dzierżawionych polach, dodatkowo przez to Chiny osiągnęły samowystarczalność w produkcji zbóż, głównie ryżu. Zmiana ta ożywiła wieś gospodarczo i ekonomicznie, a to pozwoliło przejść na nowoczesną gospodarkę towarową. Dalej postanowiono zreformować przedsiębiorstwa, które uzyskały samodzielność gospodarczą, która była uwarunkowana rentownością. Chyba jednak największe znaczenie w planie modernizacji gospodarki ChRL miała polityka otwarcia jej na zewnątrz, na inne rynki, na import i export oraz inwestycje obcych kapitałów. W Chinach zaczęły funkcjonować firmy mające kapitał wyłącznie zagraniczny, ale również przedsiębiorstwa posiadające kapitał chińsko-zagraniczny tzw. mieszany. Gdzie zysk jest dzielony zgodnie z udziałem wkładu kapitałowego. Chiny, żeby bardziej uatrakcyjnić swój rynek stworzyły 5 stref ekonomicznych tj.: Shenzhen, Zhuhai, Shantou, Xiamen, Hajnan, oprócz tego chińskie władze stworzyły 14 miast mających miano otwarte, są to miasta nadmorskie, które zostały uprzywilejowanymi regionami do realizacji inwestycji zagranicznych. Dodatkowo postanowiono w ChRL utworzyć 4 giełdy papierów wartościowych i pierwszą giełdę kapitałową w Szanghaju. Najlepiej można zobaczyć różnice w gospodarce Chińskiej patrząc na liczbę przedsiębiorstw z zagranicznym kapitałem zlokalizowanych w Chinach 1979 roku było ich zaledwie 20, a w 1990 już 200 tys. Sam wzrost gospodarczy ChRL również jest niesamowity, w latach 1990-97 wynosił on 11,9%, a w 2005 roku 9,9%, i utrzymywał na podobnym poziomie aż do 2019 roku gdzie wynosił 9,1%. Wszystkie zmiany w gospodarce Chin oraz ich duży potencjał jeżeli chodzi o ludność, surowce etc. spowodował, że Chiny stały się od 2010 roku drugą największą gospodarką świata, są również największym na świecie exporterem i drugim największym na świecie importerem zaraz po USA. Przez te wszystkie lata Chińska Republika Ludowa stała się największym rywalem Stanów Zjednoczonych, próbującym przełamać długoletnią hegemonię USA nad światem. Obecnie widać, że Chiny powoli dościgają Stany, a nawet je prześcigają zdobywając coraz większe znaczenie na arenie międzynarodowej i coraz większy wpływ na inne państwa. Oczywiście jest to, że koronawirus spowolnił gospodarkę światową, jak i te krajowe nawet największe, ale jednak trzeba zauważyć, że gospodarka Chin jako jedyna z tych największych gospodarczo państw na świecie urosła w 2020 roku i zgodnie z przewidywaniami urośnie w 2021 roku, a gospodarka USA w 2020 roku zaliczyła największą recesję od 1946 roku i była ona na poziomie -3,5%.



Źródło: Google grafika

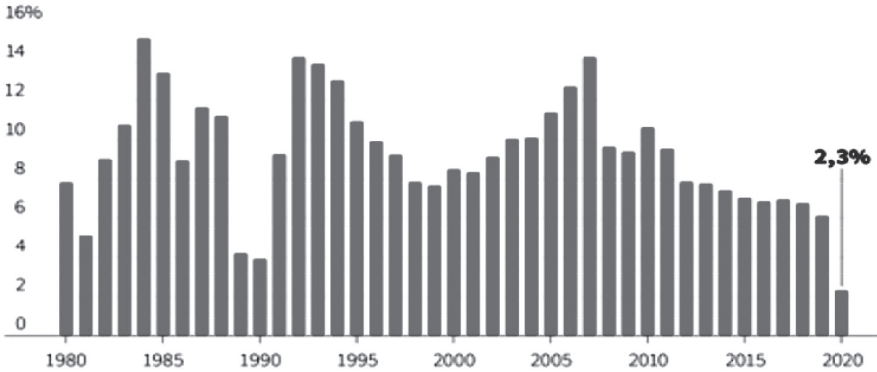
ChRL była pierwszym państwem na świecie dotkniętym wirusem SARS-CoV-2, i zatem państwo środka było pierwszym krajem, który odczuł skutki koronawirusa, chociaż jak pisze agencja Reuters Chiny podniosły się z szoku po koronawirusie bardzo szybko, gdyż już w czwartym kwartale 2020 roku wzrost gospodarczy Chin był na poziomie 100 bln juanów co daje ok. 15,4 mld USD, sam Międzynarodowy Fundusz Walutowy podaje, że PKB Stanów Zjednoczonych wynosi 20,8 bln dolarów, więc Chińskiej Republice ludowej brakuje wzrostu na poziomie 35%, żeby osiągnąć poziom USA, i stać się tym samym największą gospodarką świata. Można zaobserwować, że po pierwszym kwartale 2020 roku (gdy gospodarka chińska skurczyła się o 6,8% co

Chińska gospodarka

W 2020 roku chińska gospodarka zwiększyła się o 2,3% i jest jedyną dużą gospodarką świata, która uniknęła spadku.

WZROST PRODUKTU KRAJOWEGO BRUTTO CHIN

Dane roczne, zmiana procentowa rok do roku



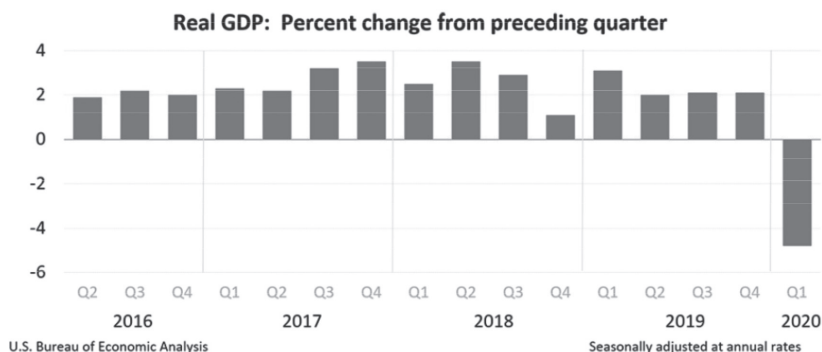
Źródło: Bank Światowy, PAP

Rysunek 2. Porównanie wzrostu krajowego brutto Chin (rok do roku).

Źródło: Google grafika

oczywiście było spowodowane przez ograniczenia aktywności społecznej i gospodarczej związanej z epidemią) państwo środka nie odczuła tak bardzo epidemii, ponieważ mimo mniejszego niż zazwyczaj wzrostu gospodarczego plasującego się na poziomie 2,2% nadal jest to wyniki bardziej niż zadowalający, ponieważ to jedno z nielicznych jeśli nie jedne większe państwo z dodatnim wynikiem, i pozwalający Chinom na toczenie dalszej „wojny” ze Stanami Zjednoczonymi o stanie się światowym liderem. Motorem napędowym wzrostu chińskiej gospodarki był przede wszystkim export, ponieważ fabryki w państwie środka musiały realizować zagraniczne zamówienia np. na respiratory czy maseczki, dodatkowo pomocny w tej sytuacji jest stały wzrost konsumpcji, a jest to skutek powrotu ludności chińskiej do restauracji, centrów handlowych i salonów samochodowych. Sama sprzedaż detaliczna w marcu wzrosła aż o 34,2% rok do roku, a prognozy polityków zakładały wzrost o 28%. Według Agencji w samych dwóch pierwszych miesiącach wzrost sprzedaży detalicznej plasował się na poziomie 33,8%. Jednak produkcja przemysłowa zmniejszyła się w ubiegłym miesiącu o 14,1% rok do roku, a w dwóch pierwszych miesiącach roku wzrost wyniósł 35,1%. Pokazuje to siłę gospodarki państwa i jej odporność na kryzysy. Podczas gdy największy konkurent i zarazem dotychczasowy lider światowy ma problem z recesją. Pokazuje to, że Chiny są lepiej przygotowane i posiadają lepsze mechanizmy radzenia sobie podczas załamań gospodarczych. W pewnym sensie również pokazuje to, że państwo środka prowadzi lepszą politykę zagraniczną nawiązuje lepsze sojusze gospodarcze, pomimo sprzeciwu Waszyngtonu, tak jak było w przypadku umowy między Chinami a Unią Europejską a dokładniej mówiąc w sprawie kompleksowego porozumienia inwestycyjnego (CAI), pomimo wyraźne zaznaczonej niechęci Waszyngtonu już pod przewodnictwem nowe-

go prezydenta Joego Bidena, Bruksela zdecydowała się na tą umowę. W pewien sposób obrazuje to słabnącą pozycję USA na świecie i coraz mniejszy głos w sprawach międzynarodowych, choć nie można mówić, że ciągle mówimy o super mocarstwie, które jest jeszcze nie kwestionowanym liderem na świecie, jednak wyraźnie widać, że ta pozycja została już dość mocno nadszarpnięta.



Rysunek 3. Sytuacja USA po pandemii. Realne PKB, zmiana procentowa w stosunku do poprzedniego kwartału.

Źródło: Google grafika

Koronawirus dotknął Stany Zjednoczone na początku 2020 roku. Sam ówczesny prezydent USA Donald Trump na początku zlekceważył koronawirusa, przez co w szybkim tempie zaczął się rozprzestrzeniać na terenie całego kraju, przede wszystkim co nikogo nie zdziwiło w wielkich metropoliach. Do tej pory najwięcej przypadków odnotowano w Kalifornii ok.800 tys. Po rozpowszechnieniu się koronawirusa na terenie całych Stanów, diametralnie zwiększyła się liczba zakażonych i tych potrzebujących hospitalizacji i specjalistycznej opieki, jednak mimo dobrze zarządzanego i jedno z najlepszych na świecie systemów zdrowia, nie był w stanie przyjąć wszystkich pacjentów, co spowodowało zwiększoną ilość zgonów. Prezydent USA za późno wdrożył mechanizmy mogące powstrzymać odpowiednio wcześniej rozprzestrzenianie się wirusa. Wdrożone mechanizmy były podobne do tych zastosowanych w Europie jednak nie było ogólnokrajowego całkowitego lockdown'u, dużą swobodę miały jak zawsze w USA miały rządy federalne, które odpowiadały za dużą część decyzji związanych z próbą powstrzymania koronawirusa. SARS-CoV-2 odbił się przede wszystkim dużymi spadkami w Amerykańskiej gospodarce.

W Stanach Zjednoczonych rok 2020 (czyli rok, w którym swoje nasilenie miał koronawirus) był najgorszym od ponad 70 lat, nawet kryzys w 2009 roku nie był tak dotkliwy jak ten wywołany covid-19. Najgorszy był drugi kwartał, gdzie gospodarka skurczyła się aż o 33%, co było precedensem od czasów II wojny światowej. Według amerykańskiego resortu handlu cały rok 2020 Stany skończyły na spadku o 3,5%, co pokazuje jak dotkliwy jest to spadek, gdyż w 2009 wyniósł on 2,5%. Obecny prezydent USA Joe Biden jak przedstawił plan pomocowy dla Ameryki, jest to największy taki plan w historii opiewający na około 1,9 bln dolarów, czyli około 9% amerykańskiego PKB. Jest on podzielony

na trzy części. Ponad połowa zakładanej kwoty to pomoc bezpośrednia dla gospodarstw domowych, są to przede wszystkim jednorazowe zasiłki w wysokości 1500 dolarów. Kongres dodatkowo uchwalił przy aprobacie Republikanów podobne zapisy o wypłacie 600 dolarów, teraz więc cały zasiłek wynosi 2000 dolarów. Dodatkowo wsparcie dla bezrobotnych zostanie zwiększone z 300 do 400 dolarów i przedłużone do września (w IV kwartale 2020 roku bezrobocie w Stanach było na poziomie 14,7%). Ponad 400 miliardów ma być skierowanych bezpośrednio do samorządów i małych przedsiębiorstw, które najgorzej sobie radzą podczas epidemii. Następne 400 mld. dolarów wydane będzie na walkę z koronawirusem, a dokładniej na poprawę wydolności systemu przeprowadzania testów oraz tworzenie ogólnokrajowego systemu dystrybucji szczepionek. Kolejne 170 mld. dolarów dostaną szkoły na inwestycje potrzebne do szybszego przyjęcia uczniów z powrotem na sale lekcyjne. Są to pieniądze przede wszystkim na zatrudnienie większej liczby nauczycieli, żeby można było podzielić uczniów na mniejsze klasy oraz o modyfikację elementów architektury samych budynków szkoły. Pomimo że demokraci w Senacie nie mają większości a siły są rozłożone 50 do 50 między nimi a republikanami to jednak głos przy remisie będzie należał do wiceprezydent Kamili Harris, która jest z partii demokratycznej, więc projekty demokratów będą przechodzić przez Izbę, w której demokraci mają bezpieczną większość oraz senat. Międzynarodowy Fundusz Walutowy wskazuje, że plan pomocowy prezydenta Joe Bidena może sprawić, że wzrost gospodarczy kraju utrzyma się na poziomie 5% w latach 2021-2023. Teraźniejsza sytuacja w USA jest wynikiem za późnej reakcji na pojawienie się koronawirusa i dużej liczby zakażeń nim. Niedostateczne nakłady finansowe na przedsiębiorstwa nie radzące sobie z niespodziewaną sytuacją spowodowały recesję i wzrost bezrobocia.

Walka trwa...

Według Bartłomieja Radziejewskiego obecnie widzimy wyścig kto lepiej poradzi sobie z pandemią, została ona spolityzowana i wpisana w wyścig o fotel światowego lidera. Od samego początku USA i ChRL oskarżają się o wywołanie epidemii. Można zauważyć, że konflikt między tymi super mocarstwami przybrał na sile i stał się bardziej widoczny. Jak słusznie zaobserwował Pan profesor widać to w wypowiedziach strony amerykańskiej jak i chińskiej np. po napisaniu w chińskiej agencji prasowej Xinhua, że gdyby Chiny były odpowiedzialne za koronawirusa i gdyby były aż tak złowrogim państwem to Amerykanie byłyby wręcz „zanurzone w wielkim morzu koronawirusa”, gdyż państwo środka mogłoby wykorzystać uzależnienie Stanów od dostaw farmaceutyków i sprzętu medycznego najbardziej teraz potrzebnego. Oczywiście takie wypowiedzi skutkowały do wezwania przez Christiana Whitona (byłego doradcę administracji Busha Juniora i Trumpa) do pilnej przebudowy łańcuchów produkcji medycznej oraz przy pomocy antychińskich cel co ma prowadzić do uniezależnienia się od Pekinu. Obserwowaliśmy również rywalizację o jak najszybsze wynalezienie szczepionki, a później lekarstwa na covid co jest również wyznacznikiem potencjału naukowego danego państwa. Profesor zaznacza również, że możliwe jest szybsze przesunięcie się potęgi światowej na wschód globu, ponieważ to właśnie Azja na czele z drugą najpotężniejszą gospodarką świata czyli Chinami lepiej poradziły do tej pory z koronawirusem. A kraje zachodu na czele z USA ciągle stoją w dość

dużym kryzysie i nadal mają problem z koronawirusem, co prowadzi do recesji, a w tym samym czasie Chiny dalej będą prężnie się rozwijać co może jeszcze bardziej podburzyć amerykański fotel lidera światowego. Politolog zaznacza również, że jesteśmy świadkami upadku dotychczasowego porządku międzynarodowego, co dla całego świata może być fatalne w skutkach. Pozycja Stanów słabnie na korzyść Chin porządek, który zapewniała w największym stopniu Ameryka bez jej nakładów nie może dalej istnieć, a to oznacza, że parasol ochronny który zapewnia USA może niedługo nie istnieć, co by mogło nieść duże konsekwencje, szczególnie dla Europy, która jest w dużym stopniu uzależniona od niego, żeby nie musiała bać się dalszej eskalacji Rosyjskiej. Otwarta wojna chińsko-amerykańska jest mało prawdopodobna ze względu posiadania głowic atomowych przez oba mocarstwa, bardziej możliwy i już praktycznie widoczny jest scenariusz gdzie widać nową zimną wojnę tym razem między USA a Chinami. Trzeba zauważyć, że w takim „konflikcie” zawsze potrzebni są sojusznicy, jednak w tym przypadku Stany również są w gorszej pozycji, widzieliśmy to po podpisaniu przez prezydenta Francji, który podpisał miliardowe kontrakty gospodarcze z Chinami, zamiast działać jako wspólnota europejska, która zajęła stanowisko, że interesy samej Unii trzeba przełożyć na bok, gdyż ona również dostrzega zagrożenie ze strony Chin, jedna z większych europejskich gospoderek należących do UE robi coś co nie jest w interesie ani Unii ani Stanów. Coraz częściej mówi się, że Ameryka przegra wyścig z Chinami i przez epidemię koronawirusa, jest to jeszcze bardziej prawdopodobne, ponieważ pokazała ona słabości amerykańskiego systemu. Ameryka jak stwierdził prof. Radziejewski; „przespała 20 lat, kiedy dysponowała jeszcze przewagą umożliwiającą efektywne powstrzymanie najniebezpieczniejszego z dotychczasowych wyzwań”. Pomimo stosowania cel, czy wojny handlowej jest już na takie działania za późno i za mało. Politolog powiedział również, że „Ameryka przegrywa w tym konflikcie. Wygrywa jedynie w sprawach drobnych i bieżących, cła nakładane przez Trumpa są tego przykładem”. Pokazuje to, że jeżeli Stany nie zaczną stosować nowych i dostosowanych rozwiązań mogą stracić pozycję lidera, a sytuacja z koronawirusem tylko to spotęgowała i pogorszyła sytuację USA.

Dodatkowo może zaistnieć jeszcze jeden problem natury politycznej, który też może mieć swoje konsekwencje, chodzi o rozliczenie przywódców jak radzili sobie z pandemią. O ile w Chinach sprawa wydaje się prosta ponieważ partia komunistyczna prawdopodobnie nie dopuści do krytyki władz, albo będzie to krytyka „kontrolowana” i nawet jeżeli ktoś z kierownictwa będzie rozliczony to nie wpłynie to na sprawowanie władzy to w USA sytuacja jest trudna do przewidzenia. Stosunkowo łatwo o rozhuśtanie negatywnych nastrojów w stosunku do prezydenta, może dojść do wystąpień, manifestacji burd ulicznych. Często takie wydarzenia wpływają na osłabienie obozu władzy.

Czy nastąpi zmiana na tronie?

Chińska Republika Ludowa w ciągu ostatnich 30 lat rozwinęła się w sposób niewyobrażalny stając się drugim państwem świata, zagrażając obecnemu liderowi, sam koronawirus pokazał jak bardzo oba państwa(nie biorę pod uwagę teorii spiskowych) nie były przygotowane na tak nagły test koronawirusa w tak wielu dziedzinach, uświadomił nam również, jak skomplikowana jest sytuacja międzynarodowa i jakie

znaczenie ma dla nas Europejczyków czy Polaków i jak istotne kto będzie światowym liderem. Pamiętamy jak Chińczycy udzielali pomocy związanej z wysyłaniem lekarzy do Włoch, czy medykamentów do różnych krajów europejskich – wszystko to miało swój wydźwięk propagandowy Chiny nie czyniły tego bezinteresownie. Uważam, że ważne będzie, które z państw USA czy Chiny zdobędą więcej sojuszników lub życzliwych państw na świecie to też będzie świadczyło o ich pozycji. Kluczowa dla Chin będzie również sprawa rozwoju przemysłowego Europy. Czy nadal będzie importować wiele towarów z Państwa Środka czy też produkcja będzie odbywać się w Europie to wpłynęłoby na osłabienie gospodarcze Chin. Sytuacja jest dynamiczna, kto pierwszy podniesie się z kryzysu koronawirusa wygra. Jedno jest pewne nawet jeżeli któremuś z tych dwóch mocarstw będzie się wydawało że wygra nie oznacza to końca wyścigu, walka o tron będzie trwała nadal. W mojej ocenie zarówno Chiny jak i Stany Zjednoczone osłabły podczas epidemii jednak wydaje się, że już w przeciągu 10-15 lat nowym liderem stanie się ChRL.

Netografia

1. <https://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/1462496,koronawirus-wojna-handlowa-usa-chiny.html>
2. <https://businessinsider.com.pl/firmy/koronawirus-i-jego-skutki-gospodarcze-jak-radzi-sobie-europa-a-jak-usa/g6wrsz3>
3. <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/joe-biden-oglosil-swoj-plan-wsparcia-gospodarki/vdt2dys>
4. <https://forsal.pl/swiat/usa/artykuly/8079422,pkb-usa-spadlo-w-2020-roku-o-35-proc-to-najwiecej-od-1946-roku.html>
5. <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,173952,25791147,radziejewski-ta-epidemia-moze-przebudowac-swiat-trafila-w.html>
6. <https://www.euractiv.pl/section/gospodarka/news/pkb-chiny-usa-unia-europejska-pandemia-kryzys-xi-jinping-wojna-handlowa-hongkong/>
7. <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/8079414,recesja-w-usa-spadek-pkb-koronawirus.html>
8. <https://www.medonet.pl/koronawirus/koronawirus-na-swiecie,koronawirus-w-usa--wzrosty-zakazen-w-wiekszosci-stanow--statystyki--2-10-,artykul,27368776.html>
9. <https://www.medonet.pl/koronawirus/koronawirus-na-swiecie,pandemia-covid-19-nie-zaczela-sie-w-wuhan--zaskakujace-badania,artykul,22546770.html>
10. <https://www.money.pl/gospodarka/koronawirus-w-usa-najgorszy-kwartal-gospodarki-amerykanskiej-od-drugiej-wojny-swiatowej-6537724549990529a.html>
11. <https://www.rp.pl/Koronawirus-SARS-CoV-2/310289905-Jak-Chiny-poradzily-sobie-z-epidemia-koronawirusa.html>
12. <https://zdrowie.radiozet.pl/Medycyna/Wiadomosci/Koronawirus-dotarl-do-USA-dopiero-w-2020-roku-wynika-z-najnowszych-badan>

**PAWEŁ ŁUKASZEWSKI, DOMINIKA DWORAK,
WIKTORIA STĘPIEŃ, NATALIA PIECZYKOLAN,
MARIUSZ MAKSYMIOUK, MARCIN ŚMIETANKA, ŁUKASZ STĘPIEŃ**

*Studenci kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne Państwowej Akademii Nauk Stosowanych
w Chełmie*

Edukacja w zakresie prawa międzynarodowego humanitarnego konfliktów zbrojnych. Zarys historyczny kształcenia i szkolenia z prawa konfliktów zbrojnych w wojsku polskim

Abstract: 1962 is a breakthrough year in the field of international law of armed conflicts (MPC) in the Polish Army. This year, on December 19, the order of the head of GZP WP No. 56 / Polit. In 1966, the publication „Problems of international war law” was published. This publication and the above-mentioned ordinance constituted the basis for the training of soldiers of the Polish army. Moreover, in 1970 A set of documents supplementing the above-mentioned publication was issued. This collection consists of three parts - international war law, prevention of armed conflicts and collective defense, and responsibility for international crimes. The next step was the order No. 64 issued by the Minister of National Defense of November 24, 1982, which treated the army as an institution based solely on the provisions of law. During the transformation of the political system, the Budapest Code of 6 December 1994 obliged the OSCE states (including Poland) to train armed forces in accordance with the Hague Conventions of 1907 January 1957, Geneva Conventions of 1949 and their 1977 protocols. also with the 1980 Convention for the Prohibition or Restriction of Certain Conventional Weapons. Another legal act was Decision No. 27 / MON of March 12, 1999 - introduction of instructions on how to deal with standardization documents of the NATO organization. Scientific conferences (AON, a conference in Toruń, CSP in Legionowo, research and scientific activities, scientific publications) were the way of disseminating the IPK. In the Polish penal code - apart from international regulations - the liability for non-compliance with the Code of Criminal Procedure is Art. 117-126. In the Polish Army after 1990, there was a breakthrough - every soldier, from privates to general, is aware that non-compliance with the law, including MPC, results in disciplinary and criminal liability. Compliance with the law and protection of human rights is, next to the military potential, another important factor that builds our prestige on the international arena.

Keywords: legal issues in the army, human rights, training in the law of war

W siłach zbrojnych RP od lat sześćdziesiątych XX wieku na podstawie zarządzenia szefa GZP WP nr 56/Polit. z dnia 19 grudnia 1962 r.²⁸⁹ prowadzone było programowe zapoznanie żołnierzy z problematyką prawną.

Akt ten wprowadził do programowych zajęć wojskowych nauczanie i popularyzację prawa. Na poszczególne szczeble dowodzenia i szkolenia zostały wprowadzone w określonym wymiarze czasowym wybrane, najbardziej użyteczne z punktu widzenia „interesu dyscypliny wojskowej”, tematy z prawa konstytucyjnego, karnego, cywilnego, administracyjnego i międzynarodowego, w tym wojennego. Na podstawie tego zarządzenia realizowano program kształcenia prawnego w siłach zbrojnych do początku lat osiemdziesiątych.

W roku 1966, staraniem Wojskowego Instytutu Prawniczego WAP, została wydana publikacja: „Problemy międzynarodowego prawa wojennego”²⁹⁰. Podręcznik ten mający charakter wykładu międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i obejmuje szeroki zakres zagadnień z dziedziny prawa wojennego, przedstawionych w sposób ogólny. Dzieli się ona na pięć części. Publikacja ta nie zaspokoila całkowicie potrzeb sił zbrojnych w zakresie poznawania obowiązujących norm prawa wojennego. Dlatego w 1970 r. wydano zbiór dokumentów, który miał wypełnić tę lukę i był w jakimś stopniu uzupełnieniem wymienionej publikacji. Zawierał on wyczerpujący zestaw źródeł przyjętego przez Polskę prawa międzynarodowego z interesującej nas dziedziny, źródeł, które zostały zamieszczone w urzędowym publikatorze. Zbiór został ujęty w trzech częściach: część pierwsza – międzynarodowe prawo wojenne, część druga – zapobieganie konfliktom zbrojnym i obrona zbiorowa i część trzecia – odpowiedzialność za zbrodnie międzynarodowe. Publikację uzupełniały niektóre przepisy polskiego prawa wewnętrznego, mające związek z poszczególnymi postanowieniami konwencji²⁹¹.

24 listopada 1982 r. Minister Obrony Narodowej wydał zarządzenie nr 64 w sprawie kształtowania świadomości prawnej żołnierzy i pracowników cywilnych wojska²⁹². Zarządzenie to traktowało funkcjonowanie sił zbrojnych jako instytucji opartej wyłącznie na przepisach prawa. Należy podkreślić, że odwołanie się do prawa – jako czynnika o wielkich wartościach społecznych – w rok po wprowadzeniu stanu wojennego było „wielką odwagą”. Wedle zasad określonych w tym akcie warunkiem skutecznego stosowania prawa w wojsku jest zaznajomienie z treścią przepisów właściwych osób funkcyjnych oraz wszystkich pozostałych żołnierzy i pracowników cywilnych wojska. Upowszechnianie w środowisku wojskowym wiedzy z wybranych dziedzin prawa w połączeniu ze znajomością obowiązujących przepisów sprzyjało, wedle zarządzenia,

289 T. Leško, *Wychowawcze aspekty ustawy o powszechnym obowiązku obrony PRL*, w: *Prawo i wychowanie, praca zbiorowa* pod red. T. Leško, MON, Warszawa 1985, s. 90.

290 Podręcznik ten został wprowadzony do użytku dnia 16 lutego 1966 r. w wojsku jako pomoc szkoleniowa na podstawie zalecenia szefa Sztabu Generalnego, wiceministra obrony narodowej, gen. dyw. W. Jaruzelskiego, sygn. Szt. Gen. 364/65, MON, Warszawa 1966. Nie został on wycofany z użytku należy więc sadzić, że obowiązuje nadal.

291 Międzynarodowe prawo wojenne. Zapobieganie konfliktom zbrojnym. Obrona zbiorowa. Odpowiedzialność za zbrodnie międzynarodowe. (Zbiór dokumentów), sygn. Szt. Gen. 470/69, MON, Warszawa 1970. Zbiór został wycofany z użytku.

292 Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej nr 64/MON z dnia 24 listopada 1982 r. w sprawie kształtowania świadomości prawnej żołnierzy i pracowników cywilnych (Dz. Rozk. MON, poz. 64 i z 1987 r., poz. 57).

kształtowaniu wśród żołnierzy i pracowników cywilnych wojska świadomości i kultury prawnej oraz dobrze służyło umacnianiu porządku prawnego i zasad współżycia społecznego. Zarządzenie to przewidywało upowszechnianie następujących dziedzin prawa: konstytucyjnego, administracyjnego (wojskowego), karnego, międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych oraz wybranych zagadnień prawa pracy i prawa cywilnego. Tak więc dowódcy wojskowi zostali zobowiązani do ciągłego poszerzania wiedzy prawnej – własnej i podwładnych. Zgodnie ustaleniami resortu ministerstwa Obrony Narodowej zarządzenie to obowiązywało jeszcze do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku²⁹³. Co prawda analizowany akt prawny został wydany dwadzieścia dwa lata temu w zupełnie innych warunkach ustrojowych i traktował prawo jako przymus państwowy. Można tam jednak doszukać się istotnych elementów, istotnych co do naszych rozważań. Natomiast co do sposobów realizacji tego zarządzenia można mieć poważne zarzuty natury organizacyjno-prawnej. Dość powszechnie propagowany był zwyczaj prowadzenia szkoleń i szeroko pojętej działalności propagandowej w zakresie upowszechniania prawa na podstawie literatury i materiałów GZP WP. Materiały te poszczególne gałęzie prawa traktowały bardzo wybiórczo i doktrynalnie. Aby jednak być w zgodzie z prawdą, należy stwierdzić, że mimo wszystko, przy tych ograniczeniach natury ideologiczno-biurokratycznej można było przy „wielkim szczęściu i ciężkiej pracy” uzyskać potrzebne przepisy prawne. Potrzebę zaznajamiania żołnierzy z aktami prawnymi wydawanymi w wykonaniu znowelizowanych ustaw dotyczących obronności państwa i sił zbrojnych widział ówczesny minister Obrony Narodowej, Janusz Onyszkiewicz, który określił to w decyzji nr 58 z dnia 15 lipca 1992 r. jako pilną konieczność, chociażby dlatego, że od czerwca 1992 r. sukcesywnie były wydawane akty prawne w nowej formie – głównie rozporządzeń Rady Ministrów oraz rozporządzeń i zarządzeń ministra Obrony Narodowej²⁹⁴. Postępujący proces demokratyzacji naszego kraju nakładał na siły zbrojne nowe zadania w zakresie humanizacji, demokratyzacji stosunków służbowych i poszanowania praw człowieka w armii, czyli przestrzegania podstawowego katalogu zasad obowiązujących w społeczeństwie cywilnym. Zadania te realizowało ówczesne kierownictwo Ministerstwa Obrony Narodowej. Dyrektywa nr 1 z dnia 20 marca 1990 r. w sprawie działalności wychowawczej w Wojsku Polskim formułowała podstawowe cele pracy wychowawczej, zwracając przede wszystkim uwagę na kształtowanie osobowości żołnierzy zgodnie z wartościami demokracji i humanizmu²⁹⁵.

Kształcenie i szkolenie z prawa wojennego oczywiście nie ma nic wspólnego z jakimkolwiek przygotowaniem do wszczęcia wojny. Szkolenie takie ma głębokie racje humanitarne. Wynika ono z procesu humanizacji stosunków międzynarodowych. Szkolenie sił zbrojnych zgodnie z normami prawa wojennego wynika ponadto z doktryny

293 Obwieszczenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 3 lipca 1995 r. w sprawie ustalenia wykazu obowiązujących resortowych aktów prawnych i normatywnych albo o charakterze ogólnym (Dz. Rozk. MON z 1995 r., nr poz. 1150).

294 Decyzja nr 58/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 lipca 1992 r. w sprawie zaznajamiania żołnierzy z aktami prawnymi wydawanymi w wykonaniu znowelizowanych ustaw dotyczących obronności państwa i sił zbrojnych (Dz. Rozk. MON z 1992 r., poz. 24).

295 Dz. Rozk. MON z 1990 r., poz. 24.

obronnej każdego demokratycznego państwa. Takie przepisy zawierała Uchwała KOK w sprawie doktryny obronnej RP z 1990 r.²⁹⁶ Uchwała potwierdzała iż Polska w swych założeniach obronnych kieruje się zasadą pokojowego współistnienia wszystkich państw i narodów oraz przestrzega norm prawa międzynarodowego. Doktryna potwierdzała wypełnianie przez Polskę przyjętych zobowiązań międzynarodowych, łącznie z przestrzeganiem prawa konfliktów zbrojnych i prawa humanitarnego. Obowiązek szkolenia sił zbrojnych zgodnie z konwencjami haskimi z 1907 r. i 1954 r., genewskimi z 1949 r. i ich protokołami dodatkowymi z 1977, jak również Konwencją z 1980 r. w o zakazie lub ograniczeniu użycia pewnych broni konwencjonalnych (...) nałożył na kraje uczestniczące w procesie OBWE kodeks budapeszteński z 6 grudnia 1994 r. (rozdział VIII, art. 34). Kodeks zobowiązał państwa uczestniczące w OBWE do tego, aby personel sił zbrojnych sprawujący władze dowódczą mógł ją wykonywać zgodnie z obowiązującymi przepisami ustawodawstwa wewnętrznego i prawa międzynarodowego. Na mocy prawa może zostać indywidualnie pociągnięty do odpowiedzialności za niezgodne z prawem sprawowanie swej władzy i wydawanie rozkazów sprzecznych z prawem krajowym i międzynarodowym (rozdział VII, art. 31)²⁹⁷. Także zobowiązania jakie Polska przyjęła 12 marca 1999 r. zobowiązują nasze siły zbrojne do głębokich przeobrażeń strukturalnych i organizacyjno-prawnych. Zgodnie z decyzją nr 27/MON w sprawie wprowadzenia w resorcie Obrony Narodowej „Instrukcji postępowania z dokumentami standaryzacyjnymi Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego”, w Sztabie Generalnym w dniu 2 marca 2001 r., powołano zespół autorski pod przewodnictwem gen dyw. L. Konopki, do opracowania doktryny narodowego odpowiednika – AJP 01/B. Wedle opracowanego dokumentu (projektu) „operacje prowadzone przez Wojsko Polskie wymagają uwzględnienia tak na etapie planowania jak i realizacji operacji wojskowych uwzględnienia czynników społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych, środowiskowych oraz humanitarnych. Doktryna przypomina o konieczności prowadzenia działań wojskowych zgodnie z obowiązującym międzynarodowym prawem humanitarnym konfliktów zbrojnych”²⁹⁸.

W całokształcie działalności szkoleniowej w Wojsku Polskim, dotyczącej mphkz nie przywiązywano wystarczającej uwagi, jako do element regulującego funkcjonowanie sił zbrojnych w czasie konfliktu zbrojnego, a nauczanie tego prawa ograniczano do teoretycznych „pogadanek”. Na taki stan rzeczy składało się kilka czynników. Po pierwsze, brak zainteresowania odpowiednich instytucji wojskowych (konkretnie, komórek organizacyjnych odpowiedzialnych za szkolenie). Pod drugie, przełożeni nie wykazywali większego zainteresowania, czekali na wytyczne i instrukcje. Po trzecie,

296 Uchwała Komitetu Obrony Kraju z dnia 21 lutego 1990 r. w sprawie doktryny obronnej Rzeczypospolitej Polskiej (M. P. z 1990 r., nr 9, poz. 66).

Zob. F. Gągor, K. Paszkowski, Międzynarodowe operacje wojskowe w doktrynie obronnej RP, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1999 oraz C. Rutkowski, Podstawowe pojęcia z dziedziny bezpieczeństwa i obronności państwa, Myśl Wojskowa 1996, nr 2, s. 17-37.

297 Art. 34 Kodeksu postępowania w dziedzinie polityczno-wojskowych aspektów bezpieczeństwa, Budapeszt, 6 grudnia 1994 r., w: Prawo w stosunkach międzynarodowych. Wybór dokumentów, opracowanie S. Bielen, WDiNP, Warszawa 1996, s. 285-290.

298 M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski, *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach zbrojnych (SP) RP (Civil-Military Cooperation)*, AON, Warszawa 2003, s. 62. Warszawa 2003

w dobie obowiązującej doktryny, totalnej wojny nuklearnej, nie widziano konieczności stosowania mphkz podczas ćwiczeń i gier wojennych oraz szkolenia żołnierzy. Po prostu nie wierzono w skuteczność tego prawa i jego walory humanitarne²⁹⁹. Należy więc stwierdzić, że obecnie potrzeba znajomości prawa konfliktów zbrojnych nie jest w żadnym wymiarze kwestionowana przez czynniki wojskowe. Chyba każdy zdaje sobie sprawę, że konieczność stosowania mphkz podczas działań bojowych jest jednym z zasadniczych wymogów szkolenia taktyczno-ogniowego w Wojsku Polskim.

Konferencje naukowe jako metoda upowszechniania prawa konfliktów zbrojnych i doskonalenia warsztatu dydaktycznego i naukowego

Akademia Obrony Narodowej przy współpracy Zarządu Wojskowych Spraw Zagranicznych MON już w 1991 r. zorganizowała konferencję naukową nt. *Metody i treści nauczania międzynarodowego prawa humanitarного mającego zastosowanie w konfliktach zbrojnych*³⁰⁰. W konferencji udział wzięli wykładowcy wojskowi, jak również naukowcy i nauczyciele akademicy z ośrodków cywilnych: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Warszawskiego Uniwersytetu Śląskiego, Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych, Instytutu Nauk Prawnych PAN, przedstawiciele Trybunału Konstytucyjnego i PCK oraz instytucji centralnych MON. Była to pierwsza konferencja naukowa poświęcona opracowaniu metod nauczania międzynarodowego prawa humanitarного konfliktów zbrojnych. Próbowano wskazać jakie środki należy podjąć, aby prawo konfliktów zbrojnych było lepiej znane i aby przekazywane treści trafiały do świadomości odbiorców. Wymowne stały się słowa, które na zakończenie konferencji wypowiedział współorganizator gen. bryg. dr T. Cepak. Otóż stwierdził on, że uwarunkowania, w jakich do niedawna funkcjonowało Wojsko Polskie nie sprzyjały pełnemu przyswajaniu humanitarnych zasad międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych. Dlatego też nakreślił plany wypełnienia jak się wyraził tej „luki” w świadomości kadry i żołnierzy. Zalecał weryfikację programów kształcenia i szkolenia. T. Cepak stwierdził, że nauczanie prawa musi być widziane jako niezbędny składnik obywatelskiego kształcenia dowódców oraz wychowania żołnierzy służby zasadniczej. Gen. Cepak podkreślił konieczność przygotowania świadomego obrońcy Ojczyzny ukształtowanego przez postawy i zachowania zgodne z przyjętymi normami i zwyczajami prawa konfliktów zbrojnych³⁰¹.

W 1995 r. ponownie Akademia Obrony Narodowej wspólnie z Zarządem Oświatowo-Wychowawczym SGWP zorganizowała konferencję nt. *Międzynarodowe konflikty*

299 Por. A. Makowski, M. Ilnicki, *Nauczanie międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w siłach zbrojnych PRL i RP*, w: *Metody i treści nauczania międzynarodowego prawa humanitarного mającego zastosowanie w konfliktach zbrojnych*, Materiały z konferencji naukowej, która odbyła się w dniu 7 marca 1991 roku w Akademii Obrony Narodowej, red. naukowa W. Śmialek, AON, Warszawa 1991, s. 216.

300 *Metody i treści nauczania międzynarodowego prawa humanitarного mającego zastosowanie w konfliktach zbrojnych*, Materiały z konferencji naukowej, która odbyła się w dniu 7 marca 1991 roku w Akademii Obrony Narodowej, red. naukowa W. Śmialek, AON, Warszawa 1991.

301 *Metody i treści nauczania międzynarodowego prawa humanitarного mającego zastosowanie w konfliktach zbrojnych*, Materiały z konferencji naukowej, która odbyła się w dniu 7 marca 1991 roku w Akademii Obrony Narodowej, AON, red. nauk. W. Śmialek, Warszawa 1992, s. 239-241.

zbrojne a ustalenia haskiej konwencji o ochronie dóbr kultury³⁰². Uczestnicy konferencji wyrazili aprobatę dla działań organizowanych w AON jak i innych instytucjach upowszechniających zasady ochrony dóbr kultury. Stwierdzono, że stan wiedzy na ten temat jest niewystarczający zarówno w środowisku wojskowym, jak i cywilnym. Przyznano, także, że zniszczenia dokonane w czasie ostatnich konfliktów międzynarodowych wskazują, że akty prawa międzynarodowego o ochronie dóbr kultury nie stanowią wystarczającej przeszkody dla uniknięcia strat w dobrach kultury. Ponadto przedstawiciele AON uczestniczyli w kilku konferencjach i sympozjach międzynarodowych. Najważniejsze z nich to: konferencja naukowa w Toruniu w dniach 19-20 lutego 1997 r. nt. Prawa człowieka w sytuacjach nadzwyczajnych (z uwzględnieniem międzynarodowego prawa humanitarnego oraz obowiązku jego krzewienia i upowszechniania) oraz konferencja w Centrum Szkolenia Policji w Legionowie w dniu 22 września 2000 r. nt. Metody upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych w Polsce³⁰³. Po konferencji toruńskiej ukazała się także publikacja o zasięgu ogólnokrajowym³⁰⁴. Należy zauważyć, że konferencja toruńska dokonała pewnego przełomu w upowszechnianiu prawa konfliktów zbrojnych w Wojsku Polskim oraz siłach policyjnych, m. in. za sprawą uchwały, która trafiła jako list otwarty do najwyższych władz Rzeczypospolitej Polskiej³⁰⁵. Uchwała apeluje do najwyższych władz Rzeczypospolitej Polskiej o podjęcie stosownych działań i inicjatywy ustawodawczej w zakresie pełnej implementacji norm prawa humanitarnego w prawie wewnętrznym. Zwrócono uwagę na konieczność dopracowania się w Wojsku Polskim kompleksowego, wielowymiarowego z możliwością zastosowania na różnych szczeblach i w różnych formach szkolenia wojskowego spójnego systemu krzewienia międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych. Wskazano także, że analogiczne braki występują w dziedzinie szkolnictwa cywilnego, tak jeśli chodzi o nauczanie w szkołach średnich, jak też w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w kształceniu lekarzy i prawników.

Realizując zadania dydaktyczne i naukowo badawcze starano się uczestniczyć także w innych konferencjach poświęconych prawu humanitarnemu i ochronie dóbr kultury. Konferencja w Bornem Sulinowie w dniach 4-6 października 2002 r. i referat pt. *Ochrona dóbr kultury w czasie konfliktu zbrojnego*”. Konferencja została zorganizowana pod patronatem honorowym Pana Krzysztofa Sikory Dyrektora Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON. Pod koniec października 2002 r. uczestniczyłem w konferencji krajowej poświęconej ochronie dóbr kultury w razie za-

302 *Międzynarodowe konflikty zbrojne a ustalenia haskiej konwencji o ochronie dóbr kultury*, *Studia i materiały*, pod red. L. Łukaszuka, W. Śmiałka, D. Drewniackiego, AON, Warszawa 1997.

303 *Materiały z konferencji. Metody upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych w Polsce, CSP w Legionowie 22 września 2000 r.*, PCK, Warszawa 2000. Z inicjatywy organizatorów konferencji oraz MKCK wydano podręcznik C. de Rover, Służyć i chronić. Prawa człowieka i prawo humanitarne dla Policji i organów bezpieczeństwa państwa, (tłumaczenie T. Jasudowicz), CSP Legionowo 2002.

304 *Międzynarodowe prawo humanitarne* pod red. T. Jasudowicza, TNOiK, Toruń 1997.

305 *Uchwała konferencji naukowej w sprawie krzewienia i upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego w Polsce*, Toruń 1997, w: *Międzynarodowe prawo humanitarne* pod red. T. Jasudowicza, TNOiK, Toruń 1997, s. 184 – 188. Zob. także pismo prof. dr hab. T. Jasudowicza, organizatora konferencji do Ministra Obrony Narodowej nr 1777, Toruń, dnia 17 kwietnia 1997 r.

grożeń czasu wojny i pokoju organizowanej przez DWiPO, gdzie wygłosiłem referat pt. Ochrona dóbr kultury jako stały element nauki prawa międzynarodowego w czasie ćwiczeń oraz szkolenia kadry. W dniach 7-8 listopada 2002 r. wygłosiłem referat pt. „Status jeńców wojennych w świetle prawa międzynarodowego po zakończeniu II wojny światowej” na międzynarodowej konferencji w Łambinowicach – Opolu. Należy stwierdzić, że materiały z konferencji oraz referaty są wykorzystywane w procesie dydaktycznym oraz naukowo-badawczym w AON.

Akademia Obrony Narodowej była także organizatorem międzynarodowej konferencji w dniach 22-23 listopada 2002 r. w Krakowie, nt. Upowszechniania prawa konfliktów zbrojnych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej.

Publikacje, które powstały po konferencjach świadczą o rzeczywistym zainteresowaniu problematyką międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych przez środowisko wojskowe, a zwłaszcza Akademię Marynarki Wojennej i Akademię Obrony Narodowej³⁰⁶.

Działalność badawcza i wydawnicza zakresie międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych

Oprócz dydaktyki w Wydziale Strategiczno-Obronny prowadzi się także działalność badawczą z zakresu m. in. problematyki międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych. W latach 1995 r. – 1997 r. prowadzono prace badawcze na temat funkcjonowania państwa w warunkach wojny, okupacji oraz próbowano określić warunki i możliwości prawne funkcjonowania państwa podziemnego. Problematyka prawa międzynarodowego, konstytucyjnego i jak również prawa humanitarnego odgrywała w badaniach znaczącą rolę. W roku 1999 prowadzono prace naukowo-badawcze pod kierownictwem naukowym prof. dr hab. L. Łukaszuka nt. Współczesnych konfliktów zbrojnych – Amphion³⁰⁷, płk dr hab. J. Marcza nt. „Samoobrony powszechnej”³⁰⁸ oraz płk dr hab. R. Kalinowskiego nt. „Udziału wojska w akcjach ratowniczych”³⁰⁹.

W latach 2000-2001 pod kierunkiem naukowym prof. AON dr hab. S. Koryckiego prowadzono pracę naukowo-badawczą nt. Implementacja międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w systemie prawa krajowego³¹⁰. Podstawową wartością prac naukowo-badawczych było to, że stanowiły bardzo wartościowy materiał analityczny do

306 Zob. W. Śmiałek, *Międzynarodowe prawo humanitarne obowiązujące w konfliktach zbrojnych w programach studiów wyższego szkolnictwa wojskowego (1980-1990)*; A. Makowski, M. Ilnicki, *Nauczanie międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w Siłach Zbrojnych PRL i RP*, w: : *Metody i treści nauczania międzynarodowego prawa humanitarnego mającego zastosowanie w konfliktach zbrojnych*, Materiały z konferencji naukowej, red. naukowa W. Śmiałek, AON, Warszawa 1991, s. 170-193 i 211-219.

307 *Współczesne konflikty międzynarodowe - Amphion*, praca naukowo-badawcza wykonana pod kierunkiem naukowym, prof. dr hab. L. Łukaszuka, WSO, AON Warszawa 1999.

308 *Samoobrona powszechna*, praca naukowo-badawcza wykonana pod kierownictwem nauk. płk. dr hab., J. Marcza, AON Warszawa 1999

309 *Udział wojska w akcjach ratowniczych*, praca naukowo-badawcza wykonana pod kierownictwem nauk. płk dr hab. R. Kalinowskiego, WSO, AON, Warszawa 1999.

310 *Implementacja międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w systemie prawa krajowego*. Praca naukowo-badawcza w ramach tematu „Prawo”, pod kierownictwem nauk. dr hab. S. Koryckiego, AON, Warszawa 2000 cz. I i cz. II Warszawa 2001.

opracowań, skryptów i publikacji naukowych, które przedstawiono poniżej.

W ostatnim okresie (w latach dziewięćdziesiątych XX wieku) pracownicy AON i AMW wydali znaczną ilość pozycji ujmujących problematykę prawa konfliktów zbrojnych. Do najważniejszych można zaliczyć:

- M. Ilnicki, *Użycie morskiej broni minowej. Aspekty strategiczno-obronne i prawno-międzynarodowe*, Gdynia 1996. Praca ta stanowi rezultat długoletnich studiów autora nad zagadnieniami obejmującymi stronę strategiczno-obronną i prawno-międzynarodową użycia morskiej broni minowej. W pracy przedstawiono na szerokim tle historycznym rozwój morskiej broni minowej i zmiany w sposobach jej użycia w walce na morzu. Należy zwrócić uwagę na walory dydaktyczne opracowania, dzięki którym może ono stanowić doskonałe uzupełnienie wykładów wielu przedmiotów prowadzonych na studiach w AMW oraz walory praktyczne, dzięki którym może stanowić znaczną pomoc w planistycznej pracy sztabów.
- A. Makowski, M. Ilnicki, S. Pejas, *Wojna minowa na morzu*, Toruń 1998. Praca ta stanowi kompendium wiedzy na temat wojny minowej na morzu w świetle prawa międzynarodowego. Jest pierwszą w polskim piśmiennictwie próbą przedstawienia całokształtu zagadnień dotyczących rozwoju i użycia broni minowej. W pracy podjęto w zasadzie wszystkie najbardziej znaczące etapy kształtowania się różnych uwarunkowań „wojny minowej”. Dokonano analizy wybranych aspektów wydarzeń z okresu rozwoju morskiej broni minowej od czasów najdawniejszych do najnowszych a także międzynarodowych aktów prawnych, które wywierały wpływ na kształtowanie się zasad prowadzenia „wojny minowej”.
- *Działalność wojskowa na morzu w świetle prawa międzynarodowego*, red. naukowa. M. Ilnicki, Gdańsk 2003. Autorzy podjęli próbę przeglądu istniejących skodyfikowanych oraz zwyczajowych norm prawa wojny morskiej, a w odniesieniu do niektórych problemów, zgłaszają sugestie dotyczące nowej kodyfikacji. Jest to pierwsza publikacja na rynku polskim prezentująca regulacje prawne dotyczące użycia sił morskich w czasie pokoju, sytuacji kryzysowej i wojny. Zawiera ona również omówienie sytuacji użycia sił morskich w przypadku prowadzenia przeciwdziałania procederom takim jak nielegalna imigracja i terroryzm morski.
- L. Łukaszuk, *Międzynarodowe prawo humanitarne w systemie ochrony praw człowieka i humanizacji stosunków międzynarodowych*, AON, Warszawa 1995. Opracowanie przedstawia podstawowe zasady i problemy dotyczące międzynarodowego prawa humanitarnego w dobie humanizacji stosunków międzynarodowych. Cały materiał podręcznika podzielono na cztery rozdziały: wprowadzenie w problematykę, międzynarodowe prawo humanitarne a prawa człowieka, humanizacja stosunków międzynarodowych jako istotny czynnik systemu bezpieczeństwa, interwencje humanitarne i pomoc humanitarna w systemie ONZ. Poszczególne rozdziały podręcznika wyjaśniają zakres pojęciowy zagadnień z zakresu międzynarodowego prawa humanitarnego. W rozdziale pierwszym autor dokonał bardzo starannego wprowadzenia w problematykę prawa humanitarnego, omówił – w poszerzonej perspektywie, z punktu widzenia międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych – definicję międzynarodowego prawa humanitarnego, scharak-

teryzował stan literatury i zakres badań prowadzonych przez wybitnych znawców tego problemu. Rozdział drugi i trzeci podręcznika zawiera najobszerniejszy i najbogatszy treściowo materiał. Autor dokonał historycznej analizy rozwoju ochrony praw człowieka, powołując się przede wszystkim na umowy przyjęte przez ONZ i organizacje regionalne. W rozdziale trzecim przedstawił także polityczne tło rozwoju humanizacji stosunków międzynarodowych na przykładzie realizowania postanowień Aktu Końcowego KBWE. W rozdziale czwartym L. Łukaszuk poruszył problem prawa do interwencji i pomocy humanitarnej. Autor przedstawił opinie wielu prawników zajmujących się tym zagadnieniem. Uważają oni, że rozwój stosunków międzynarodowych zmierza w kierunku zaakceptowania prawnych podstaw do interwencji w celach humanitarnych oraz dla ochrony demokracji. Interwencja taka powinna jednak nastąpić na podstawie rezolucji RB ONZ. Jest bardzo wartościowe i poznawczo ciekawe opracowanie.

- *Prawo międzynarodowe. Dyplomacja współczesna, podręcznik akademicki*, pod red. L. Łukaszuka, AON, Warszawa 1999. Opracowanie ma formę wykładu. Składa się z trzech części, z których pierwsza dotyczy bezpieczeństwa i współpracy międzynarodowej w aspektach prawnych i polityczno-wojskowych; druga – współczesnych zagadnień dyplomatycznych z szerokim uwzględnieniem stosunków konsularnych, a trzecia – zagadnień konsularnych z uwzględnieniem stosunków konsularnych. W części drugiej została zawarty rozdział poświęcony stanowisku współczesnego prawa międzynarodowego wobec problemów globalnych oraz międzynarodowemu prawu humanitarnemu. Temat ten został dostrzeżony i użyłskął pozytywną recenzję w czasopiśmie *Stosunki Międzynarodowe*³¹¹.
- A. Skowroński, *Siły pokojowe i operacje utrzymania pokoju Organizacji Narodów Zjednoczonych*, AON, Warszawa 1997. Praca została wykonana przez pracownika MSZ i ONZ. Pod względem merytorycznym i metodycznym praca była konsultowana z KBiPM AON. Poszczególne części i rozdziały pracy, zostały pomyślane jako pomoc dydaktyczna dla słuchaczy studiów specjalistycznych w AON. Jest to pierwsze opracowanie w AON, które tak interesująco i w sposób logiczny przedstawia istotę operacji pokojowych ONZ. Dołączona dość bogata dokumentacja prawna i organizacyjna została właściwie skorelowana z treściami podstawowymi książki i korzystanie wzbogaca ją zarówno pod względem poznawczym jak i praktycznym.
- D. Drewniacki, *Międzynarodowa ochrona dóbr kultury w razie konfliktów zbrojnych. Materiały i komentarze*, AON, Warszawa 1999. Publikacja udostępnia pełną dokumentację ochrony dóbr kultury w czasie konfliktu zbrojnego. Pierwsza część pracy składa się z krótkiego merytorycznego wprowadzenia w historię rozwoju zasad ochrony dóbr kultury. Opracowanie przydatne szczególnie dla osób zajmujących się stroną praktyczną realizacji zasad konwencji.
- L. Łukaszuk, A. Skowroński, *Międzynarodowe prawo pokoju i bezpieczeństwa. Materiały i komentarze*, AON, Warszawa 1999. Treści podręcznika są dostosowane

311 I. Wyciechowska, Recenzja podręcznika „Dyplomacja współczesna a problemy prawa i bezpieczeństwa międzynarodowego”, *MON*, Warszawa 1999, w: *Stosunki Międzynarodowe* 2000, nr 1-2, s. 210-214.

do profilu kształcenia przyjętym w AON i w Instytucie Stosunków Międzynarodowych UW. W podręczniku ukazano całościowy obraz stanu regulacji z zakresu międzynarodowego prawa pokoju i bezpieczeństwa, rozwijającej się ostatnio odrębnej dziedziny prawa międzynarodowego publicznego. Publikacja ta stanowi jej II wydanie, w znacznym stopniu, zmienione i uzupełnione. Dokonane zmiany uwzględniają wymogi dydaktyki wynikające z uruchomienia procesów rozszerzenia NATO i Unii Europejskiej oraz z potrzebami odpowiedniego przygotowania personelu wojskowego i cywilnego do członkostwa Polski w tych organizacjach.

- L. Łukaszyk, A. Skowroński, *Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa. Materiały i komentarze*, AON, Warszawa 2000. Koncepcja zbioru materiałów, opatrzonego komentarzem, dotyczących europejskiego prawa pokoju i bezpieczeństwa nawiązuje do wcześniej zaprezentowanej w postaci dwóch wydań publikacji pt. *Międzynarodowe prawo pokoju i bezpieczeństwa* (1996, 1999). Treść zbioru odpowiada swym profilem przedmiotowym głównym założeniom programów nauczania zagadnień prawa międzynarodowego i stosunków międzynarodowych realizowanych obecnie w uczelniach wyższych, a zwłaszcza na studiach specjalistycznych z zakresu zagadnień bezpieczeństwa i obronności oraz europeistyki-uwzględniających cele poznawcze i kształcące z zakresu: bezpieczeństwa politycznego i wojskowego; bezpieczeństwa ekologicznego i nuklearnego oraz bezpieczeństwa współczesnego obrotu międzynarodowego i porządku wewnętrznego.
- M. Gąska, *Zbrojny ruch oporu w świetle międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych*, AON, Warszawa 1999. Wartość pracy polega przede wszystkim na całościowym, na tle współczesnego stanu nauki oraz doświadczeń przedstawieniu problematyki zbrojnego ruchu oporu w świetle prawa międzynarodowego. Oceny autora wolne są od z góry przyjętych założeń i uprzedzeń, często występujących w publicystyce, a nawet niekiedy w opracowaniach naukowych. Autor próbował usystematyzować zmiany jakie zaszły w procesie kształtowania się międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w odniesieniu do działań zbrojnego ruchu oporu. Wyprowadzone zostały także odpowiednie wnioski o praktycznym znaczeniu dla kształtowania koncepcji związanych z doktryną obronności państwa, w szczególności dla teoretycznie złożonej sytuacji, że agresor uzyskał pewne powodzenie i okupował część naszego terytorium państwowego.
- *Obronność w aktach prawnych Rzeczypospolitej Polskiej. Implementacja międzynarodowego prawa humanitarnego. Zbiór dokumentów*, wyboru dokonał M. Gąska, AON, Warszawa 2000. Zamieszczone w zbiorze dokumenty dotyczą wybranych zagadnień obronności RP, a konkretnie wdrażania prawa humanitarnego do polskiego systemu prawnego. Zbiór składa się z pięciu części. W pierwszej zamieszczono akty normatywne dotyczące odpowiedzialności za przestępstwa i zbrodnie wojenne. Niektóre z nich mają wartość historyczną, są jednak bardzo interesujące i poznawczo ciekawe, przybliżają mało znane aspekty z historii implementacji prawa wojennego w polskim systemie prawnym. Część druga obejmuje akty normatywne z zakresu funkcjonowania obrony cywilnej, w tym ochrony dóbr kultury. Część trzecia zawiera podstawowe dokumenty dotyczące statusu sił zbrojnych.

Część czwarta to zbiór aktów normatywnych PCK i podstaw prawnych powołania stowarzyszeń humanitarnych. Część piąta zawiera inne przepisy prawne, częściowo uwzględniające prawo humanitarne. Akty zostały ułożone w porządku chronologicznym, co ułatwia ich odszukanie.

- M. Gąska, A. Ciupiński, *Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych. Wybrane problemy*, AON, Warszawa 2000. Opracowanie zostało przygotowane jako pomoc dydaktyczna do przedmiotu międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych, wykładanego w Akademii Obrony Narodowej, Stanowi ono próbę problemowego ujęcia najważniejszych zagadnień prawa humanitarnego i może być pomocne w upowszechnianiu zasad prawa humanitarnego wśród słuchaczy akademii i szkół wojskowych oraz kadry Wojska Polskiego. Część pierwsza opracowania obejmuje rozwój międzynarodowego prawa przeciwojennego, nielegalność agresji oraz prawo do zbrojnej samoobrony indywidualnej i zbiorowej. Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych zostało ujęte w sześciu rozdziałach (2-7) i stanowi najobszerniejszą część opracowania, obejmuje bowiem rozwój, źródła i materialny zakres stosowania prawa humanitarnego, okupację wojskową, status prawny ludności cywilnej terytorium okupowanego, ochronę dóbr kultury, ograniczenia w środkach i metodach walki zbrojnej oraz zasady ruchu Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężyca. Rozdział ósmy obejmuje rozwój międzynarodowego prawa karnego, unormowania prawa norymberskiego, rozwój międzynarodowego sądownictwa karnego oraz charakterystykę polskiego ustawodawstwa w przedmiocie ścigania i karania przestępstw i zbrodni wojennych. W rozdziale dziewiątym przedstawiono konwencyjne zapisy dotyczące obowiązków państw i ich sił zbrojnych w zakresie upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego.
- J. Pawłowski, A. Ciupiński, *Umiejędźniarodowiony konflikt wewnętrzny*, AON, Warszawa 2001. Podręcznik przedstawia konflikt wewnętrzny jako złożony i skomplikowany problem, który wpływa na kształt stosunków międzynarodowych. Opracowanie spełnia rolę przewodnika po wielodyscyplinarnej problematyce z zakresu prawa konfliktów zbrojnych, prawa przeciwojennego, roli ONZ w utrzymaniu i przywracaniu pokoju, roli OBWE, podstaw prawnych operacji pokojowych, misji humanitarnych, odpowiedzialności karnej za przestępstwa i zbrodnie wojenne, podstaw prawnych kierowania obywateli Polski do misji pokojowych, obowiązki żołnierzy i dowódców w działaniach pokojowych oraz roli mediów we współczesnych konfliktach zbrojnych.
- *Prawo w stosunkach międzynarodowych. Wybór dokumentów*, t. I i II, red. i opracowanie J. Pawłowski, H. Binkowski, A. Ciupiński, M. Gąska, AON, Warszawa 2002. W opracowaniu przygotowano wybór źródeł prawa międzynarodowego dla studentów podyplomowych studiów służby zagranicznej. Publikacja zawiera najbardziej przydatne dokumenty z zakresu międzynarodowego prawa publicznego, pogrupowane w pięciu częściach: prawo traktatowe, dyplomatyczne, i konsularne, ochrona praw człowieka, a także prawo przeciwojenne, zwane również prawem pokoju i bezpieczeństwa oraz wybrane akty prawa wewnętrznego Rzeczypospolitej Polskiej.

- *Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych. Zbiór dokumentów*, M. Flemming. Uzupełnienie i redakcja M. Gąska i E. Mikos-Skuza, AON, Warszawa 2003. Publikacja została zmieniona z pierwowzorem zbioru dokumentów M. Flemminga z 1991 r., co jest w pełni uzasadnione wpływem czasu i rozwojem międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych w ciągu dwunastu lat, jakie upłynęły do ostatniego wydania. Wydanie to ma inną systematykę. Zachowano jedynie podział dokumentów na cztery części, ale są to części inaczej zatytułowane. Zdecydowanie zwiększono liczbę dokumentów z 47 zamieszczonych w wydaniu z 1991 do 83 w obecnym.
- M. Gąska, *Kompetencje organów władzy wykonawczej w dziedzinie obronności państwa i sił zbrojnych*, AON, Warszawa 2003. Autor przedstawia zasady kierowania obronnością państwa i siłami zbrojnymi w RP. Jest to pierwsza publikacja w kraju na ten temat, która powstała po uchwaleniu konstytucji w 1997 r. Praca została pomyślana jako próba ogólnego spojrzenia na problem obronności państwa i sił zbrojnych w aspekcie prawno-administracyjnym. Autor nie unika trudnych rozważań i stara się przedstawić swoje wątpliwości w wielu obszarach badanego problemu. Praca po części dotyczy także implementacji mphkz. W zakończeniu autor przedstawił ogólne refleksje na temat uprawnień prezydenta i Rady Ministrów wobec obronności i sił zbrojnych oraz ich wzajemne kontakty na tym polu.

Rola wyższego szkolnictwa wojskowego w upowszechnianiu i nauczaniu znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych

Kształcenie z zakresu międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych odbywa się we wszystkich szkołach, ośrodkach i akademiach wojskowych. Prowadzą je wykładowcy nauk humanistycznych lub nauk prawno-organizacyjnych. Należy się zgodzić z prof. R. Jasica, że w przypadku szkół oficerskich i akademii wojskowych należy mówić już nie o „upowszechnianiu znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego”, lecz o „nauczaniu międzynarodowego prawa humanitarnego”³¹², które polegać powinno na ogólnym zapoznaniu studentów z całokształtem prawa humanitarnego oraz szczegółowym zaznajomieniu z tymi jego działami lub nawet poszczególnymi normami, które związane są ze specyfiką danej szkoły. R. Jasica wskazuje także rolę akademii wojskowych w działalności naukowo-badawczej na polu teoretycznego opracowania wielu zagadnień z zakresu prawa konfliktów zbrojnych. Mogłoby to być prace z zakresu:

- problem zakazu broni jądrowej,
- całkowity zakaz stosowania min przeciwpiechotnych,
- zgodności z normami prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych nowych rodzajów broni będących w stadium badawczym,
- proporcjonalności strat i szkód cywilnych w stosunku do oczekiwanej korzyści wojskowej wynikającej z ataku i obrony,

312 R. Jasica, Upowszechnianie znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego w siłach zbrojnych, ZN WSO im. S.Czarnieckiego 1997, nr 2, s. 88-89.

- kodyfikacji międzynarodowego prawa humanitarnego na morzu,
- odróżniania się kombatantów od ludności cywilnej w działaniach partyzantycznych,
- obrony cywilnej,
- stosowania znaków rozpoznawczych, identyfikacji morskich i powietrznych środków transportu medycznego i wiele innych³¹³.

Prof. L. Łukaszuk zaproponował w 1991 r. opracowanie przewodnika metodycznego i podręcznika prawa humanitarnego do nauczania tej dziedziny prawa w wojsku. Pomoce takie jak twierdził ułatwiłyby kadrze wykładowców nauczanie mphkz w wyższych uczelniach wojskowych i innych ośrodkach kształcenia. Przede wszystkim nauczanie prawa humanitarnego widział w zespole z ogólnym nurtem pracy wychowawczej w siłach zbrojnych. Uważał, że wspomagać to będzie osiąganie trzech głównych celów: wychowawczego, poznawczego i kształcącego. Prawo humanitarne według L. Łukaszuka to narzędzie intelektualne do właściwego objaśniania i rozumienia stosunków międzynarodowych współczesnego świata. Prawo humanitarne służyć ma przede wszystkim humanizacji stosunków międzynarodowych, także w warunkach konfliktu zbrojnego oraz sprzyjać powinno humanizacji służby wojskowej w czasie pokoju³¹⁴.

Kształcenie z prawa wojennego nie może polegać na prezentacji kolejnych slajdów. Taki sposób prezentacji jest dobry dla młodzieży szkolnej i żołnierzy służby zasadniczej. Dla oficerów, a nawet dowódców drużyn należy wypracować inne metody i formy kształcenia oraz szkolenia. Przy opracowywaniu programów kształcenia (szkolenia) należy zwrócić uwagę na zakres przedmiotowy znajomości prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych. Powszechnie stosowaną praktyką w wielu krajach jest upowszechnianie i nauczanie całokształtu prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych. Oprócz konwencji genewskich i protokołów dodatkowych, konwencji haskich, a także ograniczeń i zakazów wynikających z protokołów do konwencji z 1980 r., całego obowiązującego prawa zwyczajowego w tym zakresie, wyłącznie z problematyką neutralności. Dotyczy to władz wojskowych i władz administracji cywilnej oraz krajowych stowarzyszeń Czerwonego Krzyża lub Czerwonego Półksiężyca w odniesieniu do kategorii osób, której upowszechniają prawo humanitarne. Następną rzeczą jest materialny zakres stosowania prawa humanitarnego. Wiadomo, że w protokole dodatkowym II, a zwłaszcza w artykule 3 wspólnym dla czterech konwencji genewskich z 1949 r. zakres ochrony ofiar wojny jest mniejszy niż w konflikcie międzynarodowym. Jednak programy szkolenia sił zbrojnych wielu państw, zgodnie zresztą z sugestią MKCK, w zakresie międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych zakładają stosowanie norm prawa konfliktów zbrojnych do obu rodzajów konfliktów. Wydaje się, że takie stanowisko jest słuszne, ponieważ żołnierz w obu konfliktach ma przestrzegać

313 R. Jasica, Upowszechnianie znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego w siłach zbrojnych, ZN WSO im. S. Czarnieckiego 1997, nr 2, s. 88-89.

314 L. Łukaszuk (dyskusja), w: Metody i treści nauczania międzynarodowego prawa humanitarnego mającego zastosowanie w konfliktach zbrojnych, Materiały z konferencji naukowej, która odbyła się w dniu 7 marca 1991 roku w Akademii Obrony Narodowej, red. naukowa W. Śmiałek, AON, Warszawa 1991, s. 228-229.

praktycznie takich samych humanitarnych norm postępowania³¹⁵. Dlatego nie można upowszechniać dwóch różnych standardów postępowania, a mianowicie z jednego z nich wynikałoby, że w konfliktach międzynarodowych możemy pozwolić sobie na „większy liberalizm” w doborze środków walki i mniejszą ochronę ludności cywilnej.

Na Kursie Oficerów Wojsk Obrony Terytorialnej przeprowadza się wykłady, seminaria oraz grę decyzyjną, która jest ukierunkowana przede wszystkim na planowanie operacji wojskowej zgodnie z zasadami: konieczności wojennej, humanitaryzmu. Dzięki takiej metodzie organizacji zajęć, słuchacze poznają nie tylko zapisy konwencyjne międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych, ale starają się je uwzględnić w planowaniu operacji wojskowych i przestrzegać w pozorowanych działaniach zbrojnych.

Zajęcia prowadzone w ten sposób dają słuchaczom świadomość i potrzebę doskonalenia się ze znajomości przepisów prawa wojennego, ale w kontekście istniejących sytuacji bojowych.

Po takich zajęciach słuchacz zostaje wzbogacony intelektualnie, wzrasta jego świadomość prawna oraz kształtuje się większa inwencja przy planowaniu operacji wojskowej. Prawo konfliktów zbrojnych nie utrudnia więc prowadzenia działań zbrojnych – jak niekiedy dość często wyrażają się niektórzy teoretycy wojskowi – ono jedynie wskazuje możliwe i prawnie dozwolone działania. Prawo konfliktów zbrojnych broni i chroni odpowiedzialnego dowódcę przed popełnieniem przestępstwa.

Słuchacz uczestnicząc w zajęciach, systematyzuje wiedzę i potrafi w pełni odpowiedzialnie, na podstawie norm obronnych i zgodnie z normami międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych, sporządzić rozkaz bojowy (operacyjny) oraz rozkaz administracyjno-logistyczny. W pełni odpowiedzialny dowódca (słuchacz) nie napisze w rozkazie bojowym i w założeniach do ćwiczenia, że decyzję o zniszczeniu obiektów cywilnych wydaje Szef Wojewódzkiego Sztabu Wojskowego. Treść takiego zapisu jednoznacznie wskazuje, że osoba opracowująca dokumenty operacyjne nie potrafiła zdefiniować podstawowych kategorii prawa wojennego i różnicy między obiektem cywilnym, a celem wojskowym. Można nawet stwierdzić, że zapis taki świadczy o potencjalnej groźbie popełnienia przestępstwa wojennego.

Aby nie było już niejasności, warto w tym miejscu zacytować art. 122 Kodeksu karnego, który stanowi: „Kto w czasie działań zbrojnych atakuje miejscowość lub obiekt nie broniony, strefę sanitarną lub zneutralizowaną albo stosuje inny sposób walki zakazany przez prawo międzynarodowe, podlega karze pozbawienia wolności na czas nie krótszy od lat 5 albo karze 25 lat pozbawienia wolności”³¹⁶.

Zajęcia z uwzględnieniem przepisów prawa wojennego prowadzone są na studiach poddyplomowych dla oficerów wojskowej służby zagranicznej i bezpieczeństwa naro-

315 Por. Humanitäres Völkerrecht in bewaffneten Konflikten – Handbuch, Herausgeber: Bundesministerium der Verteidigung Abteilung Verwaltung und Recht II 3, August 1992, DSK AV207320065, s. 23-24. Zob. Także: The Council of the International Institute of Humanitarian Law. Declaration on the Rules of International Humanitarian Law Governing the Conduct of Hostilities in Non-International Armed Conflicts. „International Institute of Humanitarian Law, Yearbook” 1989-1990, s. 445; R. Jasica, Upowszechnianie znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego w siłach zbrojnych, ZN WSO im. S. Czarnieckiego 1997, nr 2, s. 86.

316 Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – kodeks karny (DzU z 1997 r., nr 88, poz. 553 z późn. zm.)

dowego, jednak profil kształcenia ukierunkowany jest na przygotowanie oficerów do roli wykładowców (instruktorów) prawa konfliktów zbrojnych w jednostkach wojskowych, mediatorów i obserwatorów w misjach wojskowych.

Mówiąc o pozytywnych zjawiskach dotyczących upowszechniania prawa humanitarnego, trzeba powiedzieć o pewnych problemach i niedociągnięciach. Niestety – z przykrością należy to stwierdzić – nie dopracowano się w Wojsku Polskim kompleksowego i spójnego systemu upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych. Wymaga to od władz i uczelni wojskowych zdecydowanego działania i wydania określonych decyzji zgodnych z postanowieniami konwencji genewskich z 1949 r. i protokołów dodatkowych z 1977 r. oraz kodeksem budapeszteńskim z 1994 r.

Wydaje się, że w przypadku szkolenia żołnierzy, instruktorów, najbardziej pożądane byłoby wprowadzić elementy prawa humanitarnego do szkolenia ogólnowojskowego i taktycznego według zasad proponowanych przez MKCK. Instytucja ta podkreśla potrzebę przekształcenia przepisów prawa konfliktów zbrojnych (ponad 750 artykułów) na konkretne zasady zachowania dowódców wojskowych oddziałów taktycznych, operacyjnych i żołnierzy. MKCK proponuje opracowanie konkretnych procedur operacyjnych, podręczników do taktyki, instrukcji do ćwiczeń i gier decyzyjnych³¹⁷. Postulaty takie także formułował prof. R. Jasica³¹⁸.

Kształcenie z zakresu prawa konfliktów zbrojnych należy widzieć w szerszym ujęciu prawnym. Ogólna wiedza w zakresie prawa umożliwi lepsze zrozumienie istoty, zasad i norm międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych. Wiedzę teoretyczną zdobytą w czasie wykładów i seminariów studenci powinni doskonalić podczas ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Aby to zrealizować, należy uwzględnić przepisy prawa wojennego w założeniach do ćwiczeń, gier decyzyjnych i treningów sztabowych. W programach kształcenia i szkolenia należy także uwzględnić odpowiednią ilość godzin poświęconych idei MKCK i statutowej działalności PCK, oraz innych organizacji humanitarnych co jest zgodne z programem i założeniami tzw. CIMIC (Civil Military Cooperation), czyli współpracy cywilno-wojskowej³¹⁹. Dostosowywanie programów kształcenia do standardów NATO nie dotyczy tylko mphkz. Problem ten ma charakter głębszy i dotyczy także właśnie, zrozumienia istoty CIMC. Niewątpliwie te obszary działalności wojskowej są ze sobą związane. Przyświeca im owa zasada humanitaryzmu, tak znacząco podnoszona we współczesnych założeniach doktrynalnych Sojuszu Północnoatlantyckiego.

Szkolenie z prawa konfliktów zbrojnych

Kształcenie programowe w akademiach i szkołach wojskowych nie jest jedyną formą upowszechniania i nauczania prawa w siłach zbrojnych RP. Problematyką tą zaj-

317 S. Hankins, Upowszechnianie międzynarodowego prawa humanitarnego. Doświadczenia MKCK, w: Materiały z konferencji. Metody upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych w Polsce, Centrum Szkolenia Policji w Legionowie 22 września 2000 r., PCK, Warszawa 2000, s. 20-21.

318 R. Jasica, Upowszechnianie znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego w siłach zbrojnych, ZN WSO im. Stefana Czarnieckiego 1997, nr 2, s.87.

319 Zob. W. Molek, S. Bukowicka, Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC-NATO), Zeszyt Problemy TWO 2003, nr 3.

mują się także niektóre instytucje MON, takie jak: przede wszystkim Departament Wychowania i Promocji Obronności oraz Departament Prawny, Departament Współpracy Międzynarodowej, Zarząd Wojskowej Służby Zdrowia i Generalny Zarząd Zasobów Osobowych –P1. Ministerstwo Obrony Narodowej współpracuje z PCK i MKCK w organizowaniu kursów prawa wojennego, w rozpowszechnianiu publikacji oraz materiałów szkoleniowych. Współpraca tak wynika z podpisanych porozumień³²⁰.

W praktyce szkolenie w zakresie międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych jest w siłach zbrojnych zróżnicowane i oparte na zasadzie, że każdy członek sił zbrojnych musi się orientować co jest konieczne w związku z pełnioną przez niego funkcją.

O obszarze wiedzy decydują opracowane programy szkolenia, jednak to dowódca odpowiada za przestrzeganie prawa konfliktów zbrojnych przez swoich podwładnych i to on decyduje o tym, co powinni oni umieć³²¹.

W przypadku szkolenia żołnierzy należy zapoznać ich z podstawowymi normami:

- a) wolno atakować tylko nieprzyjacielskich kombatantów i nieprzyjacielskie cele wojskowe,
- b) należy oszczędzać nieprzyjacielskich kombatantów, którzy się poddają, rozbroić ich i traktować w sposób humanitarny,
- c) należy zbierać i opatrywać nieprzyjacielskich rannych, chorych kombatantów i przekazywać ich swemu przełożonemu lub personelowi medycznemu,
- d) nie wolno atakować osób cywilnych, należy traktować je humanitarnie i chronić przed złym traktowaniem,
- f) nie wolno atakować, niszczyć ani kraść własności cywilnej,
- g) należy szanować osoby i obiekty oznaczone znakami rozpoznawczymi służby medycznej i personelu duchownego, obrony cywilnej, obiektów kulturalnych oraz obiektów zawierających niebezpieczne siły.

Każdy żołnierz Wojska Polskiego powinien znać:

1. Podstawowe źródła, zasady i normy prawa wojennego:

- 1.1. Źródła współczesnego prawa wojennego.
- 1.2. Podstawowe normy prawa wojennego mające zastosowanie w konfliktach zbrojnych.
- 1.3. Zasady prawa wojennego: konieczność wojenna (wojskowa), humanitaryzm i proporcjonalność

2. Cele wojskowe według zasad prawa wojennego:

- 2.1. Siły zbrojne i kombatanci.
- 2.2. Urządzenia, obiekty i stanowiska wojskowe.
- 2.3. Inne obiekty i urządzenia, które wnoszą istotny wkład do działalności wojskowej i których unieszkodliwienie lub całkowite zniszczenie daje określoną korzyść wojskową.

320 Porozumienie o współpracy Polskiego Czerwonego Krzyża z jednostkami organizacyjnymi podległymi Ministerstwu Obrony Narodowej zawarte w dniu 15 grudnia 1998 r.;

321 Por. Propozycje tematyczne do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, DWWP, Warszawa 1992, syg. 4/92 Dep. Wych., s. 8;

- 3. Podstawowe kategorie osób podlegające ochronie międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych;**
 - 3.1. Osoby cywilne.
 - 3.2. Wojskowa i cywilna służba medyczna.
 - 3.3. Personel duchowy.
 - 3.4. Personel przydzielony do strzeżenia obiektów kulturalnych.
 - 3.5. Personel obrony cywilnej.
- 4. Podstawowe kategorie obiektów podlegające ochronie**
 - 4.1. Obiekty służby medycznej.
 - 4.2. Obiekty kulturalne oznakowane.
 - 4.3. Obiekty kulturalne i obiekty kultu religijnego.
 - 4.4. Obiekty obrony cywilnej.
 - 4.5. Budowle lub urządzenia zawierające niebezpieczne siły.
 - 4.6. Strefy: sanitarne, zneutralizowane, miejscowości niebronione i strefy zde-militaryzowane
- 5. Traktowanie ofiar wojny:**
 - 5.1. Traktowanie rannych i chorych.
 - 5.2. Sposób postępowania z osobami wziętymi do niewoli
 - 5.3. Status jeńców wojennych
 - 5.4. Postępowanie z osobami cywilnymi podlegającymi internowaniu
 - 5.5. Postępowanie ze zmarłymi
 - 5.6. Poszukiwanie ofiar wojny.
- 6. Dokumenty tożsamości:**
 6. 1. Karty tożsamości.
 - 6.2. Tabliczki tożsamości.
 - 6.3. Karta o wzięciu do niewoli.
- 7. Ograniczenia dotyczące środków walki zbrojnej:**
 7. 1. Ograniczenia w stosowaniu broni konwencjonalnej.
 - 7.2. Ograniczenia w stosowaniu broni jądrowej
 7. 3. Zakazy dotyczące użycia broni chemicznej i biologicznej
- 8. Zabronione metody walki zbrojnej:**
 8. 1. Gwarancje podstawowe.
 8. 2. Podstawowe zakazy w metodach walki.
 8. 3. Zabronione treści wojny psychologicznej.
- 9. Prawo operacji pokojowych ONZ:**
 9. 1. Wybrane elementy międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych.
 9. 2. Międzynarodowe prawo praw człowieka
 9. 3. Prawo użycia broni
- 10. Odpowiedzialność karna sprawców zbrodni wojennych, zbrodni przeciwko pokojowi i ludzkości:**
 10. 1. Katalog przestępstw wojennych ustalonych po II wojnie światowej.
 10. 2. Współczesne zasady międzynarodowej odpowiedzialności karnej.

10. 3. Ustawodawstwo polskie w przedmiocie ścigania i karania sprawców zbrodni wojennych.

10. 4. Odpowiedzialność dowódcy za stosowanie i przestrzeganie prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych.

Każde szkolenie w zakresie międzynarodowego prawa humanitarnego, niezależnie od tego do jakiej grupy żołnierzy jest kierowane musi zmierzać do osiągnięcia podstawowych trzech celów:

1. zapoznanie uczestników szkolenia z obowiązującymi normami międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych,
2. uświadomienie uczestnikom szkolenia obowiązku przestrzegania norm prawa konfliktów zbrojnych,
3. wykazanie uczestnikom szkolenia, że znajomość norm i zasad prawa wojennego oraz stosowanie ich w czasie konfliktu zbrojnego przyczynia się do jego humanizacji. W myśl zasady, że nawet wojny mają ograniczenia³²².

Szkolenie można zindywidualizować, zwracając uwagę na poszczególne korpusy osobowe³²³, rodzaje sił zbrojnych, wykwalifikowany personel medyczny i duchowy, aż do specjalistycznej i szerokiej wiedzy w odniesieniu do oficerów sztabowych. Każdy uczestnik musi być przekonany o celowości takiego szkolenia. Trzeba mu uświadomić, że nieprzestrzeganie prawa wojennego prowadzi do brutalizacji konfliktu i osłabienia dyscypliny wojskowej. Prawo wojenne tak jak każda inna gałąź prawa nie jest skuteczne jeśli nie jest przestrzegane. Niewątpliwie w trakcie szkolenia pomocne będą przepisy kodeksu karnego. W przypadku Polski, gdzie kodeks karny w artykułach 117-126 zawiera katalog przestępstw przeciwko pokojowi, ludzkości oraz przestępstwa wojenne jest wręcz obowiązkiem uwzględnienie artykułów tych w programach szkolenia. Prawo konfliktów zbrojnych jest tą dziedziną prawa, która jest związana z działalnością bojową wojsk, dlatego nie chodzi tylko o teoretyczną znajomość, a przede wszystkim o praktyczne stosowanie w czasie działań zbrojnych.

Podstawowe materiały i zwięzły zbiór informacji do nauczania prawa konfliktów zbrojnych zawierają opracowania wydawane przez Departament Wychowania i Promocji Obronności MON³²⁴. Warto wskazać iż departament w ostatnich latach stał się jednym z głównym w skali sił zbrojnych RP wydawcą publikacji na temat prawa humanitarnego. Są to następujące pozycje:

- F. de Mulinen, *Podręcznik prawa wojennego dla sił zbrojnych* (1995 r. – nakład 3000 egz., wznowiony w 1998 r. – nakład 3000 egz.);
- K. Parulski, *Użycie broni przez żołnierzy Wojska Polskiego w świetle obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej* (1998 r., nakład 3000 egz.);
- S. M. Przyjemski, *Prawo karne w wojsku. Vademecum dowódcy* (nakład 3000 egz., wznowienie 1999 r. – nakład 1500 egz.);

322 Por. R. Jasica, *Upowszechnianie znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego w siłach zbrojnych*, ZN WSO im. S. Czarnieckiego 1997, nr 2, s. 86-87.

323 *Informator dotyczący praw i obowiązków żołnierzy uczestniczących w działaniach wojennych*, DWiPO, MON, Warszawa 2003

324 Zob. R. Pęksa, P. Żarkowski, *materiały do nauczania międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych dla podoficerów i szeregowych*, DS-W, MON, Warszawa 1998 i 1999.

- M. Flemming, *Jeńcy wojenni. Studium prawno-historyczne* (2000 r., nakład 1000 egz.);
- *Materiał szkoleniowy dla instruktorów do nauczania prawa wojennego*, pod red. P. Żarkowskiego i D. Radziwiłowicza (2002 r. – nakład 1000 egz.); polska wersja filmu szkoleniowego przygotowana na zlecenie MKCK pt. „Walcząc zgodnie z zasadami”.

Jak powszechnie wiadomo PCK jest bardzo aktywny na polu upowszechniania prawa, co jest jego obowiązkiem wynikającym z konwencji genewskich jak i przepisów prawa wewnętrznego RP³²⁵. Jednym z celów strategii programowej PCK jest wzrost poziomu wiedzy i zainteresowania tematyką prawa oraz popularyzowanie tej wiedzy w mediach. ZG PCK po kilkuletniej przerwie podjął decyzję o zorganizowaniu szóstej edycji Polskiej Szkoły Międzynarodowego Prawa Humanitarnego Konfliktów Zbrojnych w Radziejowicach. Szkoła taka już istniała w Sopocie pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Przyniosła ona bardzo pozytywne doświadczenie i cieszyła się dużym zainteresowaniem studentów wyższych uczelni. Również reaktywowana w 2002 r. szkoła w Radziejowicach przy współpracy MON i Ministerstwa Kultury zyskała rozgłos i uznanie wśród uczelni cywilnych, wojskowych, policyjnych i Straży Pożarnej³²⁶. O potrzebie funkcjonowania szkoły świadczy wzrastające zainteresowanie angielskojęzyczną Warszawską Szkołą Letnią jak i coraz większe zainteresowanie konkursem prac doktorskich, magisterskich i licencjackich³²⁷, prowadzonym przez Komisję Upowszechniania Prawa Humanitarnego. Wynika to z tego, że coraz więcej studentów z uczelni cywilnych całego kraju pisze prace doktorskie i magisterskie na temat prawa humanitarnego. Natomiast nie wszystkie uczelnie prowadzą zajęcia z tego zakresu dlatego potrzeba istnienia takiej szkoły jest jak najbardziej wskazana. Zadaniem szkoły jest zainteresowanie środowiska akademickiego problematyką prawa oraz pozyskanie młodych prawników, oficerów wojska policji, straży pożarnej do jej upowszechniania.

Jednym z instrumentów upowszechniania prawa humanitarnego jest Ośrodek Upowszechniania Prawa Humanitarnego przy ZG PCK. Zadaniem ośrodka, powstałego w 1978 r. z inicjatywy profesorów prawa międzynarodowego: R. Bierzanka, S. E. Nahlika, R. Jasicy, M. Flemminga jest upowszechnianie wiedzy na temat prawa humanitarnego oraz zasad i misji ruchu czerwonego krzyża i czerwonego półksiężyca. W bibliotece ośrodka im. prof. M. Flemminga dostępne są opracowania naukowe, wydawnictwa PCK, wydawnictwa MKCK, kasety video, filmy, płyty CD. Biblioteka jest ogólnie dostępna i korzystają z niej przede wszystkim studenci i doktoranci prawa nauk politycznych, stosunków międzynarodowych i dziennikarstwa.

325 Ustawa z 16 listopada 1964 r. o Polskim Czerwonym Krzyżu (DzU z 1964 r., nr 41, poz. 276); rozporządzenie Rady Ministrów z 2 kwietnia 1996 r. w sprawie zatwierdzenia statutu Polskiego czerwonego Krzyża (DzU z 1996 r., nr 42, poz. 182).

326 Uchwała nr 76 /02 ZG PCK z dnia 1 października 2002 r. w sprawie organizowania Polskiej Szkoły Prawa Humanitarnego.

327 Uchwała nr Prezydium ZG PCK z dnia 2002 r. w sprawie wyrażenia zgody na nazwanie konkursu prac naukowych imieniem prof. Remigiusza Bierzanka.

Wnioski końcowe

Niewątpliwie Wojsko Polskie od 1990 r. zrobiło wiele w zakresie upowszechniania międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych, idei poszanowania godności człowieka i cywilnej kontroli nad armią. Rozumie swoje miejsce i swoją rolę w demokratycznym państwie prawnym. Jednak wiele pracy czeka nas jeszcze w obszarze wdrażania prawa humanitarnego i zbudowania spójnego systemu jego nauczania i szkolenia. Pragnę w tym miejscu zacytować słowa prof. Imberta, który na międzynarodowej konferencji adwokatów w 1996 r. w Krakowie powiedział, że samo podpisanie i ratyfikacja międzynarodowej konwencji to dopiero początek drogi do rzeczywistego przestrzegania jej postanowień. Według Imberta konwencje mówią, czego nie wolno robić, a nie co trzeba³²⁸. Dlatego też niezwykle istotna jest informacja i edukacja, rozwój etyki praw człowieka, a często również zmiana mentalności ludzi władzy, osób sprawujących władzę dowódczą na różnych szczeblach dowodzenia i zwykłych obywateli – żołnierzy. Jedno niewątpliwie cieszy, wydaje się, że nastąpił moment, w którym wszyscy, od szeregowca do najwyższego rangą generała, zrozumieli, iż obecnie Siły Zbrojne RP nie są w stanie funkcjonować bez poszanowania reguł prawnych, które formułują normy konstytucyjne, konwencje międzynarodowe i inne akty normatywne.

Za nieprzestrzeganie tych norm ponosi się pełną odpowiedzialność dyscyplinarną i karną. Chcemy, aby to było żelazną zasadą szkolenia w siłach zbrojnych. Zasada ta powinna być regułą postępowania w każdym przypadku użycia sił zbrojnych w konfliktach zbrojnych, sytuacjach kryzysowych, a nawet w wypadku udziału wojska w misjach pokojowych.

Trzeba pamiętać, że nawet wojska ONZ i NATO w ramach przywracania pokoju, chcąc czy nie, wykonują czasem zadania wynikające z okupacji pokojowej. W związku z tym przestrzeganie norm międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych, międzynarodowych standardów praw człowieka, staje się obecnie dla każdej armii wizytówką jej sprawności bojowej, dyscypliny i morale, a także świadczy o jej pokojowym nastawieniu.

Na wojsko warto także spojrzeć nie tylko pod kątem znajomości międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych, ale i pod kątem upowszechniania i przestrzegania innych gałęzi prawa.

Wiadomo, że służba wojskowa jest służbą państwową szczególnego rodzaju. Znajduje to zresztą wyraz w odrębnym unormowaniu aktami prawnymi większości zagadnień wynikających z tej służby. W wojsku dyscyplina i podporządkowanie są wyeksponowane w sposób znacznie silniejszy niż to jest możliwe i potrzebne w innych rodzajach służby. Może to powodować naruszanie prawa i wolności obywatelskich, a stosunkowo trudno bronić się przed tymi naruszeniami. Podstawowym zadaniem przeciwdziałającym tym mechanizmom jest nauczanie i upowszechnianie prawa – stosownie do stwierdzenia prof. T. Jasudowicza, iż człowiek bez znajomości należnych mu praw i wolności nie jest w stanie zadbać o własną godność i rozwój osobowości,

328 Rzeczpospolita z 1996 r., nr 220, w: Prawo co dnia, s. 2.

ani odpowiedzialnie i skutecznie współuczestniczyć w kształtowaniu społeczeństwa i państwa³²⁹.

Można w tym miejscu także przywołać słowa prof. A. Burdy, wybitnego prawnika konstytucjonalisty, który twierdził, że w państwie gdzie jest źle z prawem, jest źle z wychowaniem³³⁰. Niewątpliwie jest to że miał rację. W 1996 r. Robert E. Hunter, ambasador USA przy NATO, stwierdził, że na zapewnienie właściwej roli wojska w społeczeństwie demokratycznym składa się wiele elementów, ale dziewięć z nich jest szczególnie istotnych.

Po pierwsze, to konstytucja i ustawodawstwo zwykłe, jasno określające obowiązki i uprawnienia władz wykonawczych oraz ustawodawczych w czasie pokoju i wojny - wraz z systemem kontroli i zachowania równowagi. Po drugie, prymat cywilów w Ministerstwie Obrony Narodowej i wszelkich strukturach wojskowych. Po trzecie, kontrola parlamentu nad armią. Po czwarte, stworzenie stałego zawodowego personelu w parlamencie, znającego się na sprawach wojskowych, o których ma on informować członków parlamentu. Po piąte, przejrzystość planów budżetowych i obrony. Po szóste, rozwój kadry cywilnych ekspertów ds. bezpieczeństwa w rządzie i poza nim. Po siódme, edukacja armii na temat roli wojska w społeczeństwie demokratycznym. Po ósme, otwarta, ogólnonarodowa debata poprzedzająca wszelkie decyzje dotyczące bezpieczeństwa narodowego i kwestii militarnych. Po dziewiąte, rzetelny i skuteczny system sprawiedliwości w wojsku na wszystkich szczeblach, ustalający standardy postępowania i dyscypliny³³¹.

W podobnym tonie wypowiadał się Jeffrey Simon, pracownik naukowy Instytutu Studiów Strategicznych w Narodowym Uniwersytecie Obrony USA, który w 1995 r. stwierdził, że niezbędnym kryterium dla członkostwa w NATO są sukcesy w zakresie demokratycznej transformacji instytucji politycznych, prywatyzacja gospodarki, efektywna, demokratyczna i cywilna kontrola nad bezpieczeństwem narodowym, odpowiedni potencjał militarny i stopień interoperacyjności, a także poszanowanie praw człowieka³³².

Są to opinie ekspertów, które należy traktować jako strategiczne drogowskazy. Dlatego też system przestrzegania prawa i ochrona praw człowieka stają się, obok potencjału militarnego, drugim istotnym czynnikiem budującym nasz prestiż w NATO. Nietrudno zauważyć, że poszanowanie praw człowieka jest elementem o wiele mniej kosztowniejszym niż wszystkie inne wynikające z procesu integracji.

329 T. Jasudowicz, *Administracja wobec praw człowieka*, TNOiK, Toruń 1996, s.11.

330 A. Burda, *Prawo i wychowanie*, w: *Prawo i wychowanie praca zbiorowa* pod red. T. Leski, MON, Warszawa 1985, s. 22.

331 Rzeczpospolita nr 105 z dnia 7 maja 1996 r., s. 6.

332 J. Simon, *Demokratyczna transformacja systemu obronnego a rozszerzenie NATO*, wyd. Adam Marszałek, Warszawa 1995, s. 3.

KATARZYNA WINIARCZYK

PWSZ w Chełmie, Stosunki międzynarodowe

Nie tylko Afryka. Konflikty o zasoby wody w Europie³³³

Abstract: *More populous and faster-developing world needs water. These resources are decreasing in the world scale, and their resources lie on national borders, which leads to conflicts. Water resources have declined, but the population is increasing and the climate is turning against. Historically, the greatest water tensions have occurred in the Middle East and Africa. Currently, however, attention should also be paid to other regions and countries of the world, including Europe. The EU is taking a number of steps to create a legal framework for water resources, and the UN regularly monitors water resources and places of potential conflict over water on a global scale.*

Keywords: *water resources, conflicts, environment*

Woda to podstawa naszego życia. Bez niej jesteśmy w stanie przeżyć najwyżej kilka dni. Śmiało można powiedzieć, że zasada „kto panuje nad wodą, ten panuje nad światem” ma zastosowanie od zawsze. Potęgi takie jak starożytny Egipt i Mezopotamia rozwinęły się w deltach rzek. Aztekowie zbudowali swoje Imperium lokując miasto Tenochtitlan na wyspie na jeziorze Texcoco. Wielkie cywilizacje rozkwitły dlatego, że potrafiły w jakiś sposób ujarzmić wodę. Dostępność do jej źródeł po dzień dzisiejszy determinuje poziom życia ludzi. Osadnictwo w dolinach rzek, przy jeziorach i innych słodkowodnych zbiornikach dominuje. 90% populacji świata żyje w pobliżu słodkiej wody, nie dalej niż 10 km od jej źródła.

„Błękitna planeta” pokryta jest w 71% przez wodę. Niestety, 97% z tego to woda słona, niezdatna do użycia. Wszyscy wiemy, że na oceanie można umrzeć z pragnienia. Jednak „słodkie” 3% wody wcale nie nadaje się do wykorzystania w całości. Większość magazynowana jest w lodowcach i stałych pokrywach śnieżnych. Tylko 1% znajduje się na powierzchni, ale nawet z tego nie możemy skorzystać w całości, gdyż duża jej część jest zbyt zanieczyszczona.

W naszej części świata możemy odnieść wrażenie, że dostęp do wody jest nieskończony i nieograniczony. Ale czy aby na pewno? Coraz większe obawy budzi obecnie ilość wody zdatnej do picia, która niestety staje się towarem deficytowym. Dyrektor generalna UNICEF Henrietta Fore zauważa, że „światowy kryzys wodny nie nadchodzi, on już tu jest, a zmiany klimatyczne tylko go pogorszą”³³⁴. Jednak pomimo wyniszczających

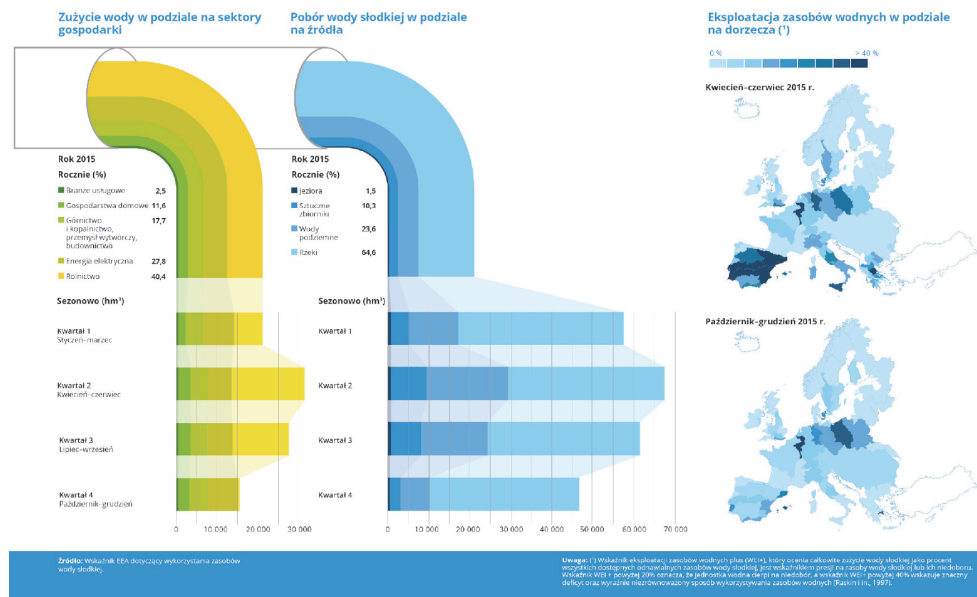
333 Esej napisany w ramach II Ogólnopolskiego Konkursu na esej geopolityczny, 2021 r.

334 *One in five children globally does not have enough water to meet their everyday needs – UNICEF, One in five children globally does not have enough water to meet their everyday needs – UNICEF*

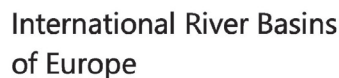
Zużycie wody w Europie

Według wskaźnika EEA dotyczącego zużycia wody, na działalność gospodarczą w Europie zużywa się średnio około 243 000 hektometrów sześciennych wody rocznie. Mimo że większość tej wody (ponad 140 000 hektometrów sześciennych – hm³) wraca do środowiska, często zawiera ona zanieczyszczenia i zanieczyszczenia, w tym niebezpieczne substancje chemiczne.

Mimo względnej obfitości wody słodkiej w niektórych częściach Europy dostępność wody i działalność społeczno-gospodarcza są nierównomiernie rozłożone, co prowadzi do znacznych różnic w poziomach niedoboru wody w zależności od sezonu i regionu.



Rys.1. Zużycie wody w Europie



Rys.2. Międzynarodowe dorzecza w Europie

powodzi i suszy, kryzys wodny na świecie nie jest pochodną wyłącznie zmian klimatu. Wpływ na to ma również eksploatacja źródeł, nadmierny pobór do celów przemysłowych, wycieki w niemodernizowanym systemie transportu wody, słaba infrastruktura, nieefektywne metody nawadniania pól stosowane w rolnictwie, konsumpcyjny model życia w krajach wysoko rozwiniętych oraz dieta oparta na produktach odzwierzęcych.

Bezpieczeństwo wodne państw zależy od wystarczającej ilości czystej i przystępnej cenowo wody dostępnej dla obywateli, rolnictwa i przemysłu. Zgodnie z raportem UNICEF i Światowej Organizacji Zdrowia w 2017 roku 2,1 miliarda ludzi na świecie było pozbawionych dostępu do wody pitnej w miejscu zamieszkania. W samej tylko Europie problem wodnego deficytu dotyka już 100 mln obywateli. Niedostatek związany jest nie tylko ze zwiększającą się światową populacją korzystającą z wody, ale również sposobem jej wykorzystania. Według danych pochodzących z Banku Światowego z 2018 roku, na prywatne cele zużywamy 8% dostępnej wody, rolnictwo pochłania aż 70%, a przemysł około 22%.

W Europie procentowo kształtuje się to trochę inaczej. Europejska Agencja Środowiska (Rys. 1.) podaje, że wskaźnik wykorzystania dostępnej wody w rolnictwie wynosi 40,4 % ale ciągle rośnie ze względu na przymus nawadniania upraw w południowej części kontynentu. Z kolei produkcja energii pochłania 27,8 % rocznego zużycia wody w Europie. Pobór ten dotyczy działania elektrowni wodnych, ale również wody wykorzystywanej do schładzania rdzeni w elektrowniach jądrowych.

Wszystko jednak zależy od regionu. Północ Europy przoduje w zużyciu wody w przemyśle, Wschód i Zachód w największym stopniu wykorzystują ją do produkcji energii, a Południe przy nawadnianiu upraw rolnych.

Znaczącym problemem na Starym Kontynencie jest nierównomierny dostęp i zróżnicowany pobór wody w zależności od regionu. Jak wylicza Europejska Agencja Środowiska w ciągu ostatnich 30 lat największe niedobory wystąpiły w Hiszpanii, na Malcie i Cyprze.

Aż 80% słodkiej wody używanej w Europie pochodzi ze źródeł wrażliwych na zanieczyszczenie, zależnych od zmian klimatu lub łatwych do wyeksploatowania. Należą do nich podziemne zbiorniki wodne, rzeki i słodkowodne jeziora.

Przez Europę przepływa wiele rzek transgranicznych (Rys.2). W naturalny sposób obszary położone w górnym biegu rzek są uprzywilejowane w stosunku do tych, które leżą u ich ujścia. Rzeki mają tylko pewną zdolność do samooczyszczania się, ważne jest więc chronienie ich przed zanieczyszczeniem. Problem stanowi również nadmierny pobór wody, gdyż państwa europejskie budują tamy i zbiorniki chcąc zatrzymać ją na swoim obszarze. Próbuje w ten sposób zapobiec skutkom potencjalnych niedoborów. Działania takie prowadzą do napięć i konfliktów.

Dunaj przenika przez 10 europejskich państw: Rumunię, Bułgarię, Serbię, Węgry, Chorwację, Mołdawię, Ukrainę, Słowację, Austrię i Niemcy, a jego dorzecze obejmuje aż 17. Wszystkie te państwa starają się uzyskać jak najwięcej korzyści związanych ze swoim geograficznym położeniem nad rzeką. Międzynarodowych sporów o tamy i kanały na Dunaju było już wiele. Dotyczyły one między innymi słowacko (czechosłowacko) – węgierskiego konfliktu o budowę zapory Gabčíkovo – Nagymaros. Kiedy

na Węgrzech odstąpiono od wspólnej budowy, to Słowacja przekierowała Dunaj na swoje terytorium, w efekcie czego zmniejszyła się ilość wody płynącej do jej południowego sąsiada. Rozstrzygnięciem tego konfliktu zajął się Międzynarodowy Trybunał Sprawiedliwości w Hadze. Kolejnym przykładem jest powstanie hydroelektrowni „Żelazna Brama” na granicy rumuńsko-serbskiej. Wiązało się to z budową zapory i zalaniem dużego obszaru. W efekcie czego 23 tys. ludzi zostało przesiedlonych z terenów, które znalazły się pod powierzchnią wody. Byli to głównie Turcy z wyspy Ada – Kaleh, która wtedy przestała fizycznie istnieć.

Podejście do zasobów wodnych państw dzielących międzynarodowe rzeki bywa odmienne. Dla niektórych woda to świętość, a dla innych po prostu towar handlowy. Nie można jednak zapominać, że dzielone zasoby wodne czy w postaci rzek, jezior czy też wód podziemnych są dobrem wspólnym i jako takie muszą być chronione.

Naświetlone w poprzednich przykładach problemy dotyczące rzek transgranicznych ilustruje również spór jaki toczy się od pokoleń na pograniczu Hiszpanii i Portugalii o rzekę Gwadianę. Intensywne metody upraw (irygacja) stosowane przez Hiszpanów wiążą się z nadmiernym poborem wody na terenie ich państwa. Na całej długości rzeki zbudowano aż 1830 tam i zapór służących nawadnianiu. W rezultacie czego w portugalskiej części dochodzi do wysuszenia koryta. 17% ludności zamieszkującej dorzecze Gwadiany, po portugalskiej stronie, jest sezonowo pozbawianych dostępu do wody. Zagraża to rolnictwu, a co za tym idzie również bezpieczeństwu żywnościowemu.

Złożoność problemów związanych z zasobami wodnymi ukazuje sprawa kopalni w Turowie. Turów to miejscowość położona w południowo - zachodniej Polsce na trójstyku granicy polskiej, czeskiej i niemieckiej. Od wielu lat działa tam kopalnia węgla brunatnego. W związku z przedłużeniem koncesji na wydobycie, kończącej się w kwietniu 2020 roku, protest podniosła strona czeska. Zarzuciła kopalni „Turów” m. in. ograniczanie zasobów wody pitnej w Czechach, powiązane z obniżaniem poziomu wód gruntowych w obszarze wydobycia. Nie mogąc dojść do porozumienia w tej sprawie zwrócono się do instytucji unijnych o rozstrzygnięcie. Czeski rząd złożył skargę do Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej, domagając się natychmiastowego wstrzymania wydobycia węgla.

Nietypowy, ale bardzo ciekawy jest z kolei spór polskiego producenta wody mineralnej „Muszynianka” ze Słowacją. Firma ta kupiła po słowackiej stronie granicy nieruchomości, żeby transportować stamtąd wodę rurociągiem do rozlewni znajdującej się już po polskiej stronie granicy. Słowacja chcąc to uniemożliwić, zmieniła swoją Konstytucję. Artykuł 4 Konstytucji Republiki Słowackiej zawiera teraz zapis mówiący, że „wody podziemne, naturalne źródła lecznicze i ciekły wodne są własnością Republiki Słowackiej”³³⁵. Polska strona oskarżyła Słowację o pogwałcenie unijnej zasady dotyczącej swobody przepływu towarów. Ostatecznie sprawa trafiła do Trybunału Arbitrażowego w Genewie.

Zaczynamy być coraz bardziej świadomi wszelkich problemów jakie niesie za sobą brak dostępu do czystej wody. Poniekąd to presja ze strony obywateli Europy, reprezentowanych przez wiele organizacji pozarządowych sprawiła, że instytucje unijne oficjalnie uznały wodę za dobro wspólne. Ponad 2 mln osób podpisało się pod wnioskiem „Right

335 *Konstytucja Republiki Słowackiej*, libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/slowacja.html (dostęp 18.04.2021)

2Water” przedłożonym Komisji Europejskiej w roku 2013. Unia Europejska coraz prężniej działa na rzecz współpracy przy ochronie niezwykle cennego zasobu. Wydała kilka aktów prawnych w tym zakresie m. in. Ramową Dyrektywę Wodną, dyrektywę dotyczącą oczyszczania ścieków komunalnych i dyrektywę w sprawie wody pitnej. Niestety, pomimo wdrażania różnych programów wciąż nie udało się osiągnąć „dobrego” wskaźnika stanu ekologicznego w dużej liczbie jezior, rzek czy wód przybrzeżnych państw Unii.

Państwa należące do Wspólnoty zobowiązane są do wypełniania regulacji zawartych w Ramowej Dyrektywy Wodnej (RDW) oraz Dyrektywie Powodziowej. Polska jest głównie krajem „konsumentem, sposobu użytkowania wód przez sąsiadów”³³⁶. Nie zawsze jednak państwa te należą do Unii Europejskiej. W związku z tym Rzeczpospolita aktywnie uczestniczy w programach mających na celu zmniejszenie ryzyka skażenia wód czy zapewnienia drożności cieków u naszych wschodnich sąsiadów. Polska stosuje się do postanowień „Konwencji wodnej o ochronie i użytkowaniu cieków transgranicznych i jezior międzynarodowych” zawartej w Helsinkach. W art.1 tego porozumienia określono „wody transgraniczne” jako „każde powierzchniowe lub podziemne wody, które tworzą i przecinają granice między dwoma lub więcej państwami lub znajdują się na takich granicach”³³⁷. Z Białorusią Polska zawarła w 2020 roku dwustronną umowę „o współpracy w dziedzinie ochrony i racjonalnego wykorzystania wód transgranicznych”³³⁸. Wszystkie tego typu zabiegi mają zapobiegać potencjalnym konfliktom o zasoby wodne.

Woda w piękny sposób łączy ludzi i społeczności. Niestety jest również źródłem napięć. Zagrożenie problemem dostępności czystej wody wzrasta, również w Europie. W 1995 roku dr Ismail Serageldin, ówczesny wiceprezydent Banku Światowego, powiedział: „jeśli wojny tego wieku toczyły się o ropę, to wojny następnego stulecia będą toczyły się o wodę”³³⁹.

Organizacja Narodów Zjednoczonych regularnie prowadzi dyskusje na temat zależności pomiędzy wodą, a pokojem i bezpieczeństwem na świecie. Kryzysy wodne wymagają pilnych rozwiązań. Lawinowo wzrasta liczba konfliktów i przemocy związanej z ograniczoną możliwością jej poboru. ONZ prognozuje, że do 2025 roku 2/3 populacji będzie żyło w regionach zagrożonych jej niedoborem. Nieuchronnie doprowadzi to do migracji na wielką skalę. Eksperci z ONZ szacują, że do roku 2030 nawet 700 milionów ludzi będzie zmuszonych szukać nowego domu.

Czasy kiedy woda była dostępna zawsze i wszędzie bezpowrotnie minęły. Tylko zrównoważone gospodarowanie tym bezcennym zasobem może zapewnić bezpieczeństwo wszystkim. Wzorem skuteczności skoordynowanych działań w tej kwestii było odliczanie do „Dnia Zero” w Kapsztadzie w roku 2018. Paradoksalnie przykład z Afry-

336 *Międzynarodowe komisje i grupy robocze* Międzynarodowe komisje i grupy robocze - Regionalny Zarząd Gospodarki Wodnej we Wrocławiu (wroclaw.rzgw.gov.pl) (dostęp 18.04.2021).

337 *Konwencja o ochronie i użytkowaniu cieków transgranicznych i jezior międzynarodowych. Helsinki, 1992.03.17, Dz.U. 2003 nr 78 poz. 702.*

338 *Porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Białorusi o współpracy w dziedzinie ochrony i racjonalnego wykorzystania wód transgranicznych, podpisane w Białowieży dnia 7 lutego 2020 r., Dz.U. 2021 poz. 119.*

339 *To będzie przyczyną wojen? 800 dzieci dziennie umiera z powodu braku wody* Światowy Dzień Wody. Brak wody przyczyną wojen na świecie - Świat - Newsweek.pl (dostęp 18.04.2021).

ki, najbardziej zagrożonej niedoborem wody, pokazał ile można osiągnąć podejmując wspólny wysiłek i wdrażając odpowiednie mechanizmy służące jej oszczędzaniu.

6. Cel Zrównoważonego Rozwoju ONZ dotyczy wody. Spełnienie go wymaga zintegrowanego podejścia wszystkich i podjęcia natychmiastowych kroków w tym kierunku. Należy zdecydowanie zwiększyć nakłady i zaangażowanie, aby zgodnie z jego założeniem do roku 2030 ułatwić dostęp do bezpiecznej wody, poprawić warunki sanitarne i higieniczne oraz odbudować wodne ekosystemy i w końcu zacząć nimi gospodarować w sposób zrównoważony. „Inwestowanie w wodę to inwestowanie w pokój”³⁴⁰. Nie możemy o tym zapominać i po prostu czekać na ostatni moment. Woda jest unikalnym zasobem w skali świata i nie jesteśmy w stanie jej niczym zastąpić.

Bibliografia

Literatura przedmiotu

1. Chelmiński W., *Woda- Zasoby, degradacja, ochrona.*, Warszawa 2001.
2. Kowalczyk P., *Zagrożenia związane z deficytem wody.*, Poznań 2008.
3. Neto S., *Opportunities for International Water Governance: the Guadiana Basin Experience*, Transboundary water management across borders and interfaces: present and future challenges, 2013.

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 24 lipca 2020 r. o ratyfikacji Porozumienia między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Białorusi o współpracy w dziedzinie ochrony i racjonalnego wykorzystania wód transgranicznych, podpisanego w Białowieży dnia 7 lutego 2020 r., Dz.U.2020 poz. 1445.
2. Konstytucja Republiki Słowackiej, libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/slowacja.html (dostęp 18.04.2021).
3. Konwencja o ochronie i użytkowaniu cieków transgranicznych i jezior międzynarodowych. Helsinki. 1992.03.17., Dz.U. 2003 nr 78 poz. 702.
4. Porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Białorusi o współpracy w dziedzinie ochrony i racjonalnego wykorzystania wód transgranicznych, podpisane w Białowieży dnia 7 lutego 2020 r., Dz.U. 2021 poz. 119.

Publikacje internetowe

1. Gleick P.H., *Growing Tensions Over Freshwater, Ending Conflicts Over Water - Pacific Institute (pacinst.org)* (dostęp 17.04.2021).
2. Kojzar K., *30 tys. ludzi bez wody pitnej? PGE to nie kłopotce. Kopalnia Turów o krok od pozwolenia na dalsze wydobywanie*, 30 tys. ludzi bez wody pitnej? PGE to nie kłopotce. Kopalnia Turów o krok od pozwolenia na dalsze wydobywanie (dostęp 18.04.2021).
3. Kuzma S., Strong C., *It Could Only Cost 1% of GDP to Solve Global Water Crises*, It Could Only Cost 1% of GDP to Solve Global Water Crises | World Resources Institute (wri.org) (dostęp 17.04.2021).
4. Madej Ł., *Polska i Białoruś wspólnie będą chronić wody transgraniczne*, Polska i Białoruś wspólnie będą chronić wody transgraniczne - Inżynieria.com (inzynieria.com) (dostęp 17.04.2021).
5. Szatkiewicz K., *Woda – dobro wspólne, czy towar?*, Woda – dobro wspólne, czy towar? - Izba Gospodarcza „Wodociągi Polskie” (igwp.org.pl) (dostęp 17.04.2021).
6. Tumidalski W., *Prawnicy ze spółki Muszynianka chcą zaskarżyć orzeczeniem ws. dostępu do zagranicznych źródeł wody*, Prawnicy ze spółki Muszynianka chcą zaskarżyć orzeczeniem ws. dostępu do zagranicznych źródeł wody - Konsumenci - rp.pl (dostęp 19.04.2021).
7. Wątor J., *Muszynianka vs Słowacja. Komisja Europejska pomoże Polakom.*, Muszynianka vs Słowacja. Komisja Europejska pomoże Polakom (wyborcza.pl) (dostęp 17.04.2021).
8. Wennubst P. i in., *„Blue Peace, Invest in Peace Through Water”*, Blue Peace, Invest in Peace through Water - UN Capital Development Fund (UNCDF) (dostęp 20.04.2021).

³⁴⁰ Wennubst P. i in., *„Blue Peace, Invest in Peace Through Water”*, Blue Peace, Invest in Peace through Water - UN Capital Development Fund (UNCDF) (dostęp 20.04.2021).

9. *2,1 mld osób na świecie nie ma dostępu do wody pitnej w miejscu zamieszkania, a ponad dwa razy więcej pozbawionych jest odpowiednich warunków sanit...*, 2,1 mld osób na świecie nie ma dostępu do wody pitnej w miejscu zamieszkania, a ponad dwa razy więcej pozbawionych jest odpowiednich warunków sanit... | UNICEF Polska – pomagamy dzieciom (dostęp 17.04.2021).
10. *6. Cel Zrównoważonego Rozwoju: Czysta woda i warunki sanitarne*, Międzynarodowa Dekada Wody 2018–2028 ONZ, 6. Cel Zrównoważonego Rozwoju: Czysta woda i warunki sanitarne, Panel Wysokiego Szczebla ds. Wody ONZ (dostęp 17.04.2021).
11. *Billions without clean water and sanitation a 'moral failure': UN General Assembly President*, Billions without clean water and sanitation a 'moral failure': UN General Assembly President | | UN News (dostęp 17.04.2021).
12. *Czeski pozew przeciwko Polsce złożony. Chodzi o przygraniczną kopalnię*, Czeski pozew przeciwko Polsce złożony. Chodzi o przygraniczną kopalnię (businessinsider.com.pl) (dostęp 17.04.2021).
13. *International River Basins in Europe – 2018*, International River Basins in Europe – 2018 | Program in Water Conflict Management and Transformation | Oregon State University (dostęp 17.04.2021).
14. *One in five children globally does not have enough water to meet their everyday needs – UNICEF*, One in five children globally does not have enough water to meet their everyday needs – UNICEF (dostęp 18.04.2021).
15. *To będzie przyczyną wojen? 800 dzieci dziennie umiera z powodu braku wody* Światowy Dzień Wody. Brak wody przyczyną wojen na świecie - Świat - Newsweek.pl (dostęp 18.04.2021).
16. *Susze i nadmierne zużycie wody w Europie.*, Susze i nadmierne zużycie wody w Europie — Europejska Agencja Środowiska (europa.eu) (dostęp 18.04.2021).
17. *W trosce o czystą wodę*, Komisja Europejska - Podstawy - W trosce o czystą wodę (europa.eu) (dostęp 18.04.2021).
18. *Water, Water (serageldin.com)* (dostęp 18.04.2021).
19. *Water and Conflict*, Water and Conflict - Pacific Institute (pacinst.org) (dostęp 17.04.2021).
20. *Water, Peace & Security Partnership*, Water, Peace & Security Partnership | World Resources Institute (wri.org) (dostęp 17.04.2021).
21. *Współpraca międzynarodowa*, Współpraca międzynarodowa - Ministerstwo Klimatu i Środowiska - Portal Gov. pl (www.gov.pl) (dostęp 17.04.2021).
22. *Wzdłuż serbskiej strony Dunaju (część 2).*, Wzdłuż serbskiej strony Dunaju (część 2) - tamBylscy.pl (dostęp 19.04.2021).
23. *Zużycie wody w Europie — Ilość i jakość w obliczu dużych wyzwań.*, Zużycie wody w Europie — Ilość i jakość w obliczu dużych wyzwań — Europejska Agencja Środowiska (europa.eu) (dostęp 19.04.2021).

JAKUB SZYSZKA

Uniwersytet Jagielloński

Kierunek Stosunki międzynarodowe

Nie tylko Afryka. Konflikty o zasoby wody w Europie³⁴¹

Abstract: *The work deals with the problem of contemporary conflicts over water resources in Europe on the example of the conflict between Ukraine and Russia over access to water on the Crimean peninsula. It is currently one of the most recent examples of a conflict in Europe between two state entities on the basis of access to water, which highlights the importance of the problem and its possible consequences. Due to its location in close proximity to the eastern borders of the Republic of Poland, this conflict may play an important role for the national security of Poland.*

Keywords: *water, armed conflicts, Crimea, Russia, Ukraine*

Nie jest niczym odkrywczym stwierdzenie, że woda jest podstawowym dobrem, bez którego nie sposób wyobrazić sobie funkcjonowanie poszczególnych jednostek, państw, społeczeństw. Woda służy do picia ludziom i zwierzętom, jest wykorzystywana do celów higienicznych, odgrywa zasadniczą rolę dla rolnictwa, a także różnych gałęzi przemysłu oraz usług. Znamienne, że to właśnie w dolinach wielkich rzek powstawały największe cywilizacje starożytnego Wschodu: sumeryjska, egipska, chińska czy indyjska. Człowiek i wszystkie przejawy jego działalności – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak również społecznym – są nierozdzielnie związane oraz trwale uzależnione od dostępu do wody. Zważywszy na fakt, że woda pokrywa ok. 71% powierzchni naszej planety, można w pierwszej chwili ulec złudnemu wrażeniu, że jest dobrem nie tylko podstawowym, ale także powszechnym, zaś dostęp do niej wydaje się być praktycznie nieograniczony. Biorąc jednak pod uwagę, że spośród wszystkich zasobów wody obecnych na Ziemi zdecydowaną większość, bo aż 97,5% stanowią wody słone mórz i oceanów, zaś spośród pozostałych 2,5% wód słodkich blisko $\frac{3}{4}$ są zmagazynowane w postaci lodowców, okazuje się, że sytuacja jest zgoła odmienna. Zaledwie ok. 1% wszystkich zasobów wodnych ziemi to wody słodkie zdadne do picia. Jeszcze ciekawiej prezentują się statystyki dotyczące dostępu do wody pitnej w poszczególnych państwach. Kanada, Rosja, Chiny, Indie, Brazylia, Indonezja, Kongo, Kolumbia, USA kontrolują łącznie 60% światowych zasobów wody pitnej. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Organizację Narodów

341 Esej napisany w ramach II Ogólnopolskiego Konkursu na esej geopolityczny, 2021 r.

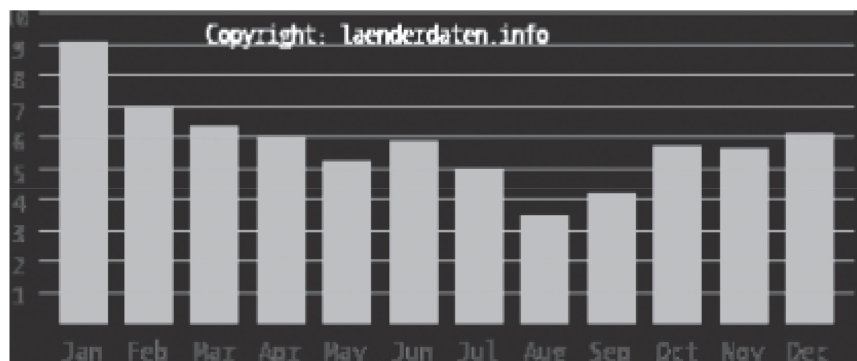
Zjednoczonych w 2017 roku, blisko 2,2 mld ludzi na świecie ma ograniczony dostęp do wody pitnej lub nie ma go wcale³⁴². W samej Europie takich osób jest ponad 100 mln. Eksperci i publicyści są zgodni, że wiek XXI będzie wiekiem naznaczonym przez konflikty o wodę.

W historii świata brak dostępu do wody niejednokrotnie stawał się zarzewiem niepokojów społecznych, konfliktów międzynarodowych, a nawet katastrof humanitarnych. Na przestrzeni ostatnich 60 lat zawarto ponad 200 umów międzynarodowych dotyczących konfliktów o wodę lub infrastrukturę hydrotechniczną. Mimo to ponad 300 konfliktów nie udało się jak dotąd rozwiązać. Można w tym miejscu wspomnieć choćby konflikt izraelskopalestyński, w którym oprócz kwestii etnicznych i wyznaniowych dostęp do wody na obszarze Zachodniego Brzegu ma kluczowe znaczenie czy konflikt o wodę w Pendżabie pomiędzy Indiami a Pakistanem. Myli się jednak ten, kto twierdzi, że współcześnie konflikty o wodę rozgrywają się wyłącznie poza Europą, w rozwijających się państwach tzw. Trzeciego Świata w Afryce czy Azji. Również w najnowszej historii Europy można znaleźć przykłady, kiedy woda stawała się towarem deficytowym, a jej brak wykorzystywano w rozgrywkach politycznych i działaniach zbrojnych jako narzędzie nacisku czy instrument służący do realizacji określonych celów. W roku 1992 podczas oblężenia Sarajewa w czasie wojny w Bośni wojska serbskie odcięły rurociąg transportujący wodę przyczyniając się w ten sposób do upadku obrotu miasta.

W niniejszej pracy chciałbym przedstawić problem współczesnych konfliktów o zasoby wody w Europie na przykładzie konfliktu między Ukrainą a Rosją o dostęp do wody na Półwyspie Krymskim. Jest to obecnie chyba najbardziej ewidentny i aktualny przykład konfliktu w Europie między dwoma podmiotami państwowymi o podłożu dostępu do wody, który unaocznia wagę problemu oraz jego możliwe konsekwencje. Jestem również przekonany, że z racji położenia w bliskim sąsiedztwie naszych wschodnich granic konflikt ten może odegrać istotną rolę dla bezpieczeństwa narodowego Polski i również z tego powodu zasługuje na szczególną uwagę.

Półwysp Krymski znajduje się we wschodniej części Europy, na północnym wybrzeżu Morza Czarnego. Od południa i zachodu oblewają go wody Morza Czarnego, zaś od strony północno-wschodniej również Morza Azowskiego. Na klimat półwyspu wpływ mają trzy zasadnicze czynniki: ląd, morze oraz góry. Pod względem geograficznym Krym dzieli się na trzy rejony: Krym Górski, Krym Stepowy oraz Półwysp Kerczeński. Klimat Krymu jest zróżnicowany. W przeważającej części umiarkowany ciepły odznaczający się upalnym latem i niskimi opadami (por. Ryc. 1, Ryc. 2) Na południowym wybrzeżu (Riwiera Krymska) występuje klimat subtropikalny typu śródziemnomorskiego. Charakteryzuje się upalnym latem przechodzącym w ciepłą jesień, a następnie łagodną zimą. Temperatura rzadko spada poniżej zera. Opady śniegu występują sporadycznie. Nieco inaczej przedstawiają się warunki klimatyczne we wschodniej, górskiej części półwyspu. Temperatura jest na ogół niższa niż w pozostałej części półwyspu. Częściej występują opady. Na szczytach gór dłużej zalega pokrywa śnieżna.

342 UN World Water Development Report 2017, 22 March 2017

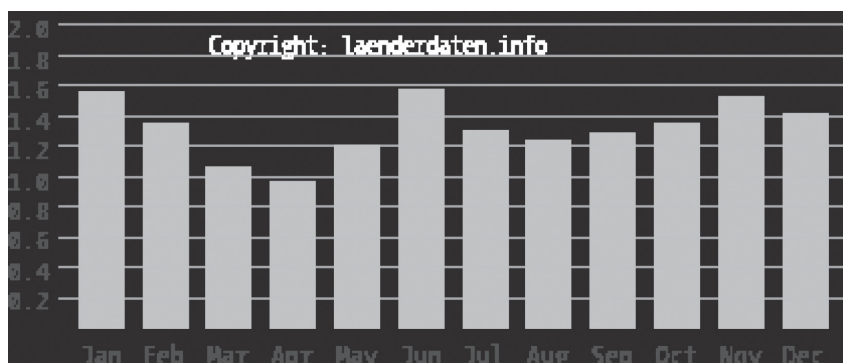


Ryc. 1. Liczba dni z opadem na Płw. Krymskim
<https://www.worlddata.info/europe/ukraine/climate-crimea.php>
dostęp 2021-04-06

Z ogólnej liczby ponad 1600 rzek na Krymie tylko 150 ma ponad 10 km długości. Wiele rzek występuje okresowo - woda pojawia się w nich dopiero na przełomie lutego i marca. Z powyższej pobieżnej analizy uwarunkowań klimatycznych i geograficznych wyłania się wniosek, że jednym z wyzwań i zagrożeń Półwyspu Krymskiego jest zagrożenie niedoborem wody. W latach 50. ubiegłego wieku spośród 926 osiedli na Półwyspie Krymskim zaledwie 155 miało zapewniony stały dostęp do wody nadającej się do spożycia. Aby sprostać niesprzyjającym uwarunkowaniom naturalnym, w związku z postępującą po II wojnie światowej dynamiczną urbanizacją oraz industrializacją półwyspu, w roku 1957 (trzy lata po przekazaniu Krymu Ukrainiejskiej SRR) rozpoczęto budowę Kanału Północnokrymskiego. W roku 1963 kanał został oddany do użytku. Kanał o długości ponad 400 km pozwalał na przepływ wody z zasilanego przez Dniepr Zbiornika Kachowskiego pokrywając 85% zapotrzebowania półwyspu na wodę pitną. Po rozpadzie Związku Radzieckiego i powstaniu niepodległej Ukrainy utrzymanie kanału zostało zaniedbane. Doprowadziło to do spadku przepływu wody do poziomu zaledwie 1/3 w porównaniu z sytuacją obserwowaną w latach 80. ubiegłego stulecia.

W 2014 roku Federacja Rosyjska dokonała aneksji Krymu. W odpowiedzi ówczesny prezydent Ukrainy Petro Poroszenko podjął decyzję o zerwaniu komunikacji z półwyspem, w tym także o wstrzymaniu dostaw wody za pośrednictwem Kanału Północnokrymskiego. Choć sytuacja nie była zrazu dramatyczna, szacuje się, że już wówczas ograniczenia w dostawach wody objęły 170 tys. gospodarstw i 4,5 tys. przedsiębiorstw, głównie w Symferopolu oraz okolicznych miejscowościach. W niektórych częściach Krymu gorącej wody nie było wcale, zimna – tylko w wyznaczonych godzinach.

Szereg podmiotów prywatnych, głównie przedsiębiorstw z Krymu podjął kroki prawne przeciwko stronie ukraińskiej. W 2018 roku Krymski Komitet Rybny, bo bezskutecznych próbach dochodzenia przed sądami ukraińskimi odszkodowania za straty.



Ryc. 2. Średni opad atmosferyczny na Płw. Krymskim [mm/dzień]

<https://www.worlddata.info/europe/ukraine/climate-crimea.php>

dostęp 2021-04-06

Z ogólnej liczby ponad 1600 rzek na Krymie tylko 150 ma ponad 10 km długości. Wiele rzek występuje okresowo - woda pojawia się w nich dopiero na przełomie lutego i marca. Z powyższej pobieżnej analizy uwarunkowań klimatycznych i geograficznych wyłania się wniosek, że jednym z wyzwań i zagrożeń Półwyspu Krymskiego jest zagrożenie niedoborem wody. W latach 50. ubiegłego wieku spośród 926 osiedli na Półwyspie Krymskim zaledwie 155 miało zapewniony stały dostęp do wody nadającej się do spożycia.

Aby sprostać niesprzyjającym uwarunkowaniom naturalnym, w związku z postępującą po II wojnie światowej dynamiczną urbanizacją oraz industrializacją półwyspu, w roku 1957 (trzy lata po przekazaniu Krymu Ukrainiejskiej SRR) rozpoczęto budowę Kanału Północnokrymskiego. W roku 1963 kanał został oddany do użytku. Kanał o długości ponad 400 km pozwalał na przepływ wody z zasilanego przez Dniepr Zbiornika Kachowskiego pokrywając 85% zapotrzebowania półwyspu na wodę pitną. Po rozpadzie Związku Radzieckiego i powstaniu niepodległej Ukrainy utrzymanie kanału zostało zaniedbane. Doprowadziło to do spadku przepływu wody do poziomu zaledwie 1/3 w porównaniu z sytuacją obserwowaną w latach 80. ubiegłego stulecia.

W 2014 roku Federacja Rosyjska dokonała aneksji Krymu. W odpowiedzi ówczesny prezydent Ukrainy Petro Poroszenko podjął decyzję o zerwaniu komunikacji z półwyspem, w tym także o wstrzymaniu dostaw wody za pośrednictwem Kanału Północnokrymskiego. Choć sytuacja nie była zrazu dramatyczna, szacuje się, że już wówczas ograniczenia w dostawach wody objęły 170 tys. gospodarstw i 4,5 tys. przedsiębiorstw, głównie w Symferopolu oraz okolicznych miejscowościach. W niektórych częściach Krymu gorącej wody nie było wcale, zimna – tylko w wyznaczonych godzinach.

Szereg podmiotów prywatnych, głównie przedsiębiorstw z Krymu podjął kroki prawne przeciwko stronie ukraińskiej. W 2018 roku Krymski Komitet Rybny, bo bezskutecznych próbach dochodzenia przed sądami ukraińskimi odszkodowania za straty poniesione w wyniku zamknięcia Kanału Północnokrymskiego, wniósł skargę do

Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Po jej oddaleniu latem 2020 roku komitet zapowiedział zbiorową skargę wraz z rolnikami z Krymu do Komisji Praw Człowieka ONZ oraz Rady Praw Człowieka ONZ.

Sytuacja pogorszyła się znacząco w roku 2019, kiedy to na skutek beznieźnej zimy oraz największej od lat suszy poziom wody w zbiornikach spadł radykalnie. Poza uwarunkowaniami naturalnymi na pogorszenie sytuacji miały wpływ także czynniki antropogeniczne, takie jak wzrost liczby ludności półwyspu, wzmożona obecność oddziałów armii rosyjskiej oraz znaczne zużycie wody przez Rosjan na potrzeby wojska i przemysłu. Według danych ukraińskiego MSZ obecnie na Krymie stacjonuje ok. 33 000 żołnierzy rosyjskich. Liczba ta na tle ogólnej liczby ludności półwyspu nie przedstawia się zbyt imponująco. Faktem jest natomiast, że po rosyjskiej aneksji w 2014 roku liczba ludności Krymu wzrosła o ok. pół miliona przekraczając poziom trzech milionów mieszkańców. Było to również celowym działaniem Federacji Rosyjskiej dążącej do zaburzenia składu etnicznego mieszkańców półwyspu i zdominowania go przez ludność rosyjską.



Ryc. 3. Sytuacja na Półwyspie Krymskim, Biuletyn PISM
https://www.pism.pl/publikacje/Deficyt_wody_na_okupowanym_Krymie
 dostęp 2021-04-06

W czerwcu ubiegłego roku krymska deputowana rosyjskiej Dumy Państwowej Natalia Pokłonska skierowała pismo do wysokiego komisarza Narodów Zjednoczonych ds. praw człowieka pismo ze skargą na „bezprawne pozbawienie wody”. Biuro komisarza

uznało, że odpowiedzialność za dostarczenie wody na okupowanym terytorium Krymu spoczywa przede wszystkim na Rosji opierając się na przepisach prawa międzynarodowego, które zobowiązują władze okupacyjne do zapewnienia ludności cywilnej podstawowego minimum warunków egzystencji (bytowania i wyżywienia)³⁴³. Biuro stwierdziło przy tym, że pełna ocena sytuacji jest niemożliwa, bowiem misja obserwacyjna ONZ ds. praw człowieka na Ukrainie nie ma dostępu na terytorium półwyspu. Równocześnie biuro zwróciło się do Pokłonskiej z prośbą o przekazanie misji posiadanych przez siebie informacji na temat sytuacji na Krymie, co ta miała uczynić we wrześniu.

Na początku lipca 2020 roku w krymskich zbiornikach znajdowało się ok. 82 mln m³ wody. Dla porównania w roku poprzednim, kiedy sytuacja hydrologiczna była nazywana skomplikowaną, w zbiornikach tych znajdowało się ok. 200 mln m³ wody. Oznacza to, że rok do roku zapasy wody na półwyspie spadły o ponad połowę. Na przełomie sierpnia i września na części półwyspu wprowadzono racjonowanie wody. Największe ograniczenia dotknęły stolicy regionu – ponad 300-tysięcznego miasta Symferopol oraz okolicznych miejscowości, gdzie sieć wodociągowa pracuje tylko przez sześć godzin w ciągu doby. Woda, która płynie z kranu jest coraz gorszej jakości. Wiosną 2020 roku, po przejściu władzy na Ukrainie przez partię Sługa Narodu, nowy premier Denis Szmychal mówił o możliwości przywrócenia dostaw wody na zasadach komercyjnych w zamian za uregulowanie sytuacji we wschodniej Ukrainie, co było jedną z obietnic prezydenta Wołodymyra Zełeńskiego (również związanego ze Sługą Narodu). Propozycja ta spotkała się jednak ze zdecydowaną krytyką ze strony społeczeństwa ukraińskiego. Ostatecznie władze w Kijowie zajęły stanowiska, że nie ma możliwości przywrócenia dostaw wody dopóty, dopóki Ukraina nie odzyska kontroli nad półwyspem.

W przestrzeni publicznej pojawiały się również postulaty prywatyzacji Kanału Północnokrymskiego, co umożliwiłoby przesył wody przez podmiot prywatny poza kontrolą państwa ukraińskiego, jednak takie rozwiązanie nie spotkało się z szerszym uznaniem i zostało porzucone.

Jak dotąd działania rosyjskie w celu zapewnienia wody na Krymie polegały głównie na budowie studni artezyjskich i napełnianiu zbiorników wodą z nich pochodzącą. Rozwiązanie to sprawdza się doraźnie, jednak w perspektywie długofalowej ujemnie wpływa na ekosystem półwyspu poprzez obniżanie poziomu wód gruntowych i zasalanie gleb, co w przyszłości może spowodować, że tereny te będą niezdadne do prowadzenia działalności rolniczej. W 2014 roku premier Dmitrij Miedwiediew zapowiedział budowę wodociągu, który przez Cieśninę Kerczeńską miałby dostarczać wodę na Krym z obszaru Kubania, czyli najbliższego położonego regionu Rosji. Jak dotąd wodociąg nie powstał, a Kubań również zmaga się z deficytami wody. Problem mogłaby rozwiązać budowa sieci stacji odsalania wody morskiej, jednak jest to inwestycja kosztowna, zaś eksploatacja takich stacji na potrzeby rolnictwa prawdopodobnie okazałaby się nieopłacalna.

Jak na razie nie widać perspektyw na przełamanie impasu w sprawie zaopatrzenia Krymu w wodę, bowiem Ukraina nie przejawia skłonności do ustępstw na rzecz strony rosyjskiej. Nie można wykluczyć wariantu zakładającego rosyjską operację wojskową

343 Konwencja genewska o ochronie osób cywilnych podczas wojny (IV konwencja genewska), Genewa, 12 sierpnia 1949 r.

w celu przejścia kontroli nad Kanałem Północnokrymskim, choć zdaniem analityków ten scenariusz jest raczej mało prawdopodobny. Ewentualna akcja zbrojna byłaby niekorzystna dla Rosji głównie z uwagi na uwarunkowania geograficzne i rozbudowaną obecność wojskową armii ukraińskiej. Byłaby również wysoce kosztowna i wymagała znacznego zaangażowania sił i środków.

Casus Półwyspu Krymskiego pokazuje, że również współcześnie w Europie może dochodzić do konfliktów o wodę pociągających za sobą poważne konsekwencje nie tylko dla zaangażowanych państw, ale także dla całego regionu, a poprzez zaangażowanie największych światowych graczy oraz organizacji międzynarodowych również w skali globalnej.

Problem ten ma również duże znaczenie z punktu widzenia Polski. Nasze państwo znajduje się w gronie państw europejskich najbardziej zagrożonych deficytami wody. Należy podejmować działania na szczeblu rządowym i samorządowym służące retencji i ochronie zasobów wodnych, a także edukacyjne i podnoszące świadomość społeczeństwa w tym zakresie. Sygnały płynące z przestrzeni międzynarodowej powinny unaoczniać nam, że problemu nie należy bagatelizować i tylko poprzez spójne oraz konkretne działania możemy zapewnić prawidłowy bilans wodny i bezpieczeństwo naszego państwa.

Bibliografia

Opracowania:

1. Borek Paweł. *Woda jako przyczyna konfliktów zbrojnych w XXI wieku*. Rozprawy Społeczne, VOL. XII, 2 (2018), s. 32-37
2. Kowalczak Piotr, *Konflikty o wodę*, Wydawnictwo Kurpisz, Przemyśl 2007
3. Kwiecień Roman, *Okupacja wojenna w świetle prawa międzynarodowego: natura, skutki, nowe tendencje*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, sectio G (Ius) VOL. LX, 1 (2013), s. 65-80
4. Solhaj Piotr, *Konwencje genewskie, haskie i inne [w:] Wybrane zagadnienia z zakresu międzynarodowego prawa humanitarnego oraz odpowiedzialności karnej żołnierzy*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2018, s. 21-54
5. Szabaciuk Andrzej, *Eskalacja napięcia na wschodzie Ukrainy i jej potencjalne skutki*, Komentarze IES 367 (64/2021), 13 kwietnia 2021 r.
6. Szeligowski Daniel, *Deficyt wody na okupowanym Krymie*, Biuletyn PISM nr 247 (2179), 1 grudnia 2020 r.

Netografia:

1. Jokiel Paweł, „Mokre” konflikty, pobrane z: <http://hydro.geo.uni.lodz.pl/index.php?page=mokre-konflikty> [dostęp 2021-04-11]
2. Witanowski Janusz, *Zasoby wody w Polsce i na świecie [infografika]*, pobrane z: <https://www.wodkany.pl/zasoby-wody-w-polsce-i-na-swiecie> [dostęp 2021-04-18]

Publicystyka:

1. <https://biznesalert.pl/krym-niedobor-wody-bezpieczenstwo-srodowisko> [dostęp 2021-04-06]
2. <https://www.euractiv.pl/section/polityka-zagraniczna-ue/news/krym-bez-wody-czymieszkancom-grozi-katastrofa-humanitarna> [dostęp 2021-04-06]
3. <https://emerging-europe.com/news/inside-crimeas-water-crisis> [dostęp 2021-04-08]

Publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Chełmie