UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 40/2016

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2016

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)
Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University), Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University), Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University), Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton), Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice), Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

Redaktorzy tematyczni
Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi
Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny
Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, *Constructing a career as a process of investing in its portfolio* 7

MAGDALENA PIORUNEK, *Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery (kontekst całożyciowego rozwoju jednostki)* 21

EMILIA SZYMCZAK, *Społeczne (re)konstrukcje zawodu inżyniera w kontekście rosnącego udziału kobiet w tradycyjnie męskich obszarach zawodowych* 39

ZBYSZKO MELOSIK, *Totalna piłka nożna i pomarańczowa tożsamość narodu holenderskiego* 55

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, *Kulturnation kontra Verfassungsnation – historyczny spór wokół obywatelstwa i narodowości w Niemczech* 69

KINGA KUSZAK, *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna* 89

IZABELLA KAISER, *Poziom kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori. Perspektywa badawcza* 113

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, URSZULA DERNOWSKA, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych* 127

MAGDALENA CUPRJAK, *Uczeń gimnazjum: wykreowana tożsamość „pomiędzy"* 149

EWA BIELSKA, ANDRZEJ CZERKAWSKI, *Ryzyko, kryzys, trauma jako przedmiot oddziaływań reprezentantów profesji pomocowych – wybrane konteksty społeczne i psychologiczne...* 163

BARBARA JANKOWIAK, *Rodzinne i partnerskie uwarunkowania dobrostanu studentów* 177

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, *Sytuacja edukacyjna małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Perspektywa biograficzna* 191

MIROSŁAWA CZERNIAWSKA, *Postawy wrażliwości społecznej versus postawy pragmatyczne i ich osobowościowe uwarunkowania* 213

STANISŁAWA BYRA, JANUSZ KIRENKO, *Kwestionariusz Reakcji Przystosowawczych (KRP) – polska adaptacja Reactions to Impairment and Disability Inventory – RIDI H. Livneha i R.F. Antonaka* 229

ZOHAR BIBER, *Attitudes of Adolescents to the Involvement of their Parents in the School: the Relations Between Parents and Teachers* 261

IBRAHEEM ABU AJAJ, *A Comparative Look on the Dropping out of Adolescents in Situations of Risk from the Bedouin Educational System in the Negev* 283

CHEN EDEN, *What is the Relationship Between Theory of Mind and Social Attachment and What Can We do About It?* 305

SALI MANOR FRANCO, *The Labeling of Students in Educational Institutions in Israel According to their Economic Affiliation* 327

SHIRI GONEN-AVITAL, *Cultural Diversity and its Implication on Parents' Attitudes Toward their Child Learning Disability – An Outline of a Research Study* 353

MIRI HILAI, *Project Based Learning (PBL) as a Promising Challenge of Teaching Mathematics* 379

SARIT ALBALDES LIVIATAN, *Multicultural Aspects in Educational Counseling in Israel* 411

S. IZABEL RAMADAN, ROUTH HADAS, *The Implementation of the Educational Consultation Method in Arab Schools in Israel from the Perspective of Teachers* 421

II. RECENZJE I NOTY

Zygmunt Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, ss. 128 (ANNA DĄBROWSKA) 435

Małgorzata Franc, *Technika dostrzegania problemu T3/ZOOM. Kontekst edukacyjny* [Малгожата Франц, *Техника для восприятия проблем T3/ZOOM. Образовательный контекст*], LAP LAMBERT Academic Publishing RU: OmniScriptum GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Deutschland 2016, ss. 68 (MYROSŁAWA WOWK, OLGA BANIT) 448

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium „Critical pedagogy of peace", Poznań, 11-27 listopada 2016 roku (BEATA IWANICKA) 451

Sprawozdanie z Seminarium Naukowego „Miejsce i rola instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji rodzicielskich", Poznań, 16 czerwca 2016 roku (MAGDALENA GAJTKOWSKA) 453

Informacje o autorach 461

Informacje dla autorów 463

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, *Constructing a career as a process of investing in its portfolio* 7

MAGDALENA PIORUNEK, *The Sense of Coherence in Career Structuring (a Context of Lifelong Development of an Individual* 21

EMILIA SZYMCZAK, *Social (Re)construction Engineering Profession – Analysis of this Phenomenon in the Context of the Growing Participation of Women in Traditionally Male Work Places* 39

ZBYSZKO MELOSIK, *Total Soccer and Orange Identity of Dutch Nation* 55

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, *Kulturnation versus Verfassungsnation – a Historical Debate About Citizenship and Nationality in Germany* 69

KINGA KUSZAK, *The Serious Role of Silly Rhymes. Word Games (Plays) in Children's Literature and their Educational Value* 89

IZABELLA KAISER, *The Level of Mathematical Competencies of Children Completing Pre-School Education in the Montessori System. A Research Perspective* 113

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, URSZULA DERNOWSKA, *Middle School Teachers' Perceptions of Collaborative School Culture* 127

MAGDALENA CUPRJAK, *Middle School Students – a Created "In-Between" Identity* 149

EWA BIELSKA, ANDRZEJ CZERKAWSKI, *The Risk, Crisis and Trauma as the Subject of Impact of Representatives of Assistance Professions – Selected Social and Psychological Contexts* 163

BARBARA JANKOWIAK, *Family and Partnership Conditions of Students' Well-being* 177

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, *Educational Situation of Minors Mothers, Pupil Child-care Centers. Biographical Perspective* 191

MIROSŁAWA CZERNIAWSKA, *Social Sensitivity Attitudes versus Pragmatic Attitudes and their Personality Conditions* 213

STANISŁAWA BYRA, JANUSZ KIRENKO, *Adaptive Responses Inventory Questionnaire – Polish Adaptation of Reactions to Impairment and Disability Inventory – RIDI H. Livneha i R.F. Antonaka* 229

ZOHAR BIBER, *Attitudes of Adolescents to the Involvement of their Parents in the School: the Relations Between Parents and Teachers* 261

IBRAHEEM ABU AJAJ, *A Comparative Look on the Dropping out of Adolescents in Situations of Risk from the Bedouin Educational System in the Negev* 283

CHEN EDEN, *What is the Relationship Between Theory of Mind and Social Attachment and What Can We do About It?* 305

SALI MANOR FRANCO, *The Labeling of Students in Educational Institutions in Israel According to Their Economic Affiliation* 327

SHIRI GONEN-AVITAL, *Cultural Diversity and its Implication on Parents' Attitudes Toward their Child Learning Disability – An Outline of a Research Study*..... 353

MIRI HILAI, *Project Based Learning (PBL) as a Promising Challenge of Teaching Mathematics*..... 379

SARIT ALBALDES LIVIATAN, *Multicultural Aspects in Educational Counseling in Israel* 411

S. IZABEL RAMADAN, ROUTH HADAS, *The Implementation of the Educational Consultation Method in Arab Schools in Israel from the Perspective of Teachers*..... 421

II. REVIEWES AND NOTES

Zygmunt Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, ss. 128 (ANNA DĄBROWSKA) 435

Małgorzata Franc, *Technika dostrzegania problemu T3/ZOOM. Kontekst edukacyjny* [Малгожати Франц, *Техника для восприятия проблем T3/ZOOM. Образовательный контекст*], LAP LAMBERT Academic Publishing RU: OmniScriptum GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Deutschland 2016, ss. 68 (MYROSŁAWA WOWK, OLGA BANIT) 448

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the Seminar „Critical pedagogy of peace", Poznań, 11-27 listopada 2016 roku (BEATA IWANICKA) 451

Report from the Scientific Seminar „Miejsce i rola instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji rodzicielskich", Poznań, 16 czerwca 2016 roku (MAGDALENA GAJTKOWSKA) 453

Information of Authors 461

Information for Authors 463

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CONSTRUCTING A CAREER AS A PROCESS OF INVESTING IN ITS PORTFOLIO

ABSTRACT. Cybal-Michalska Agnieszka, *Constructing a career as a process of investing in its portfolio* [Budowanie kariery jako proces inwestycji w portfolio]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 7-19. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.1

Multicontextual social changes imply definitely new ways of interpretation and determine reflections about the condition of contemporary humans, including the human being as "a manager" of his own career.
A society has become an area where individuals can show their initiative. A contemporary study of careers demands the inclusion of multicontextual changes in the job world. These changes face employees with new requirements. The most important ones are the increase of the role attached to a career and the ability to plan, manage and monitor one's own career in a lifelong perspective. Considerations about a career cannot leave out the issue of the subjective sense that an individual finds in one's own career in the context of possibilities that a man can have a satisfactory career. The world of careers is a world of numerous micro-changes. In the "portfolio" of micro-changes, the time between changes is reduced and after a period of stability renewed separation comes increasingly quickly.

Key words: career, "boundary-less career", career planning, constructing a career, career monitoring, subjective sense of career, satisfactory career

A contemporary study of career requires us to take into account the multi-contextual changes occurring in the world of work, which create new requirement for the employees. The most important among them include the increased importance of the role attributed to career and the ability to plan, manage and monitor one's own career in a lifelong perspective. Career development and career management programs, which are crucial issues both from the perspective of individuals and organizations, are focused on many

aspects: "from individual careers and relations between work and family; to the policies and strategic dilemmas, such as the aging of the labor force, the application of new technologies, or organizational efficiency".[1] When we look at the problem from from this perspective, "the study of careers is the study of changes in individuals, as well as changes in organizations, and changes in the society".[2]

The pace of changes in the modern world of work, and even the "end of work" (J. Rifkin), changes the role of the quality of education and the required qualifications. The outlined changes in the highly competitive and demanding labor market are well illustrated by the statement that "short-term projects are becoming more common than a permanent job at one company (...) and *multi-skilling* is becoming a groundbreaking and crucial phenomenon".[3] The zeitgeist also implies, as A. Bańka puts it, the trans-culturalization of the economic context, which in turn contributes to the trans-nationalization of personality development. That process is manifested "in the universality of the experience required for the achievement of the optimal level of life competences allowing for the realization of a boundaryless career".[4] The presented reflections correspond to the category of the "career portfolio" developed by Ch. Handy. The career portfolio which is a tool for renewing career capital, is "a set of investment activities of an individual, included in career plans (...) it is a planned source of competences that have a measurable commercial value in the labor market".[5] In the knowledge-based economy, which in turn determines the orientation of contemporary society towards knowledge, the career development of the members of society and the investment in career "portfolio" becomes a crucial element.

The world of careers is a world of numerous micro-changes. In the "portfolio" of micro-changes the time between changes is reduced - after a period of stability renewed separation comes increasingly quickly. In addition multiple career changes may occur simultaneously.[6]

---

[1] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Generating New directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004, p. 7.

[2] Ibidem, p. 8.

[3] J.G. Maree, *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*, Journal for Psychology in Africa, 2010, 20(3), p. 362.

[4] A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier* [Psychological career counseling], Poznań 2007, p. 47-48.

[5] Ibidem, p. 89-90.

[6] See: W. Mayrhofer, A. Iellatchitch, *Rites, right? The value of rites of passage for dealing with today's career transitions*, Career Development International, 2005, 1, p. 58.

The conceptualization of the qualitatively novel approach to the issue of career as an individual's "property", points to the multidimensional nature of contemporary discourse, which combines in itself the implications of interdisciplinary dialogue and creates the need for a review of theoretical reflections on the ways of understanding career, as well as the conditions and determinants which shape it.

Undoubtedly, a career, or rather its selection (as one of a person's most important and, moreover, most individualized choices), is a lifelong journey and has

> characteristic turns, which individuals can get to know, evaluate, contemplate and foresee. (...) Professional activities last about 40 years and more, and it is hard to realize that individuals could not plan for such a long period of time.[7]

There is no doubt that active coping in a reality subjected to permanent change, requires people to adapt to the constantly changing context of the creation of individual careers, and the new way of thinking about career means, as W. Lanthaler puts it, "being a manager of knowledge in one's own case"[8] and constructing a certain kind of a career "portfolio".

K. Obuchowski contrasted the structure of a culture of objects with the formation of a culture of subjects and pointed to the transformation, to use I. Wallerstein's words, "of the world, that we know" (in this regard it is worth noting that, according to the author, the quality of the social change taking place in fact constitutes "the end of the world that we know"[9]). The author's considerations lead him to the conclusion that

> for the first time in the history of mankind, there is a real chance for the personal satisfaction and the freedom of initiative of the direct creators of ideas and things to become a condition for the proper functioning of their workshops, and not just the content of utopian, pro-humanist slogans.[10]

Indeed, as emphasized by A. Giddens, choice is a fundamental component of individuals' everyday activities. Intellectual emancipation and the ability of reflexive behavior in the world of permanent change and diversity of social environments (in which individuals are involved, either directly or

---

[7] J. Adomaitiene, I. Zubrickiene, *Career Competences and Importance of Their Development in Planning of Career Perspective*, Tiltai, 2010, 4, p. 88.

[8] See: W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze* [The I action. A new way of thinking about career], Warszawa 2000.

[9] See: I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy* [End of the World as We Know It], Warszawa 2004, p. 55.

[10] K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000.

indirectly) enable individuals to express their personal subjectivity by creating individual lifestyles and "choosing" their own identity.[11]

In this sense, the creation of a career in a world oriented towards global change becomes not only a problem of civilization, affecting the shape of the development of societies, state systems and their mutual connections, but also a problem of individuals.

The perception of individuals as causative agents is an important theoretical construct. This issue was outlined by Herr (1992), who stated, that it is the individuals who are capable of career creation. Careers do not exist, unlike professions or jobs.[12] As noted by K. Obuchowski, this peculiar shift "of an individual's orientation from external conditions of existence to internal conditions"[13] prompts us to consider career in connection with a person seen as an individual entity, who possesses an individual career.[14] At this point we should refer to a fragment of Collin and Watts' discussion (1996), in which the authors assert the necessity of reevaluating our thinking about career. They state that "we should focus more on career as an individual's subjective construction, rather than on career as an objective construction".[15] Accordingly, the subject develops their career on the basis of their perception and attitude towards it. This means, as Patton and McMahon (1999) emphasize, that a career is "a pattern of influences that coexist in an individual's life".[16] Referring to the title category, it is worth noting, that the individualistic model of careers, typical for the American society (in whose culture, individualistic orientation is omnipresent) is based on the belief that individuals are the main causative agents of prospective changes in their own careers, whereas employers are, to a large degree, reactive to the employees' efforts and activities.[17] This view is the background for thinking about career as a "property" of an individual, including their individual career choices, individual career planning strategies or individual stages of its development.

---

[11] R. Whittington, *Putting Giddens into Action: Social System and Managerial Agency*, Journal of Management Studies, 1992, 6, p. 695-696.

[12] W. Patton, M. McMahon, *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Rotterdam 2006, p. 2.

[13] K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, p. 62.

[14] A. Bańka, *Motywacja osiągnięć* [Achievement Motivation], Poznań-Warszawa 2005, p. 8-9.

[15] W. Patton, M. McMahon, *Career Development and Systems Theory*, p. 2.

[16] Ibidem.

[17] J.E. Rosenbaum, *Organization career systems and employee misperceptions*, [in:] *Handbook of career theory*, p. 330. Success in an individualistic approach to career may encourage individuals to conclude that "career systems either do not exist, or do not count" (p. 330).

In the assessment of the discussed position, it is of critical importance to emphasize, that individuals, admittedly, control their careers to a great degree, but when discussing the management of careers, we should also take into account the stream of intra-organizational experiences creating the mechanisms of the career system.

The vision of a career as "an individual's property" (Y. Baruch – 2004, A. Bańka – 2005), involves an individualistic assumption of the unique quality of each person's career, for it is "an individual's collection of a series of unique functions, jobs, positions and professional experiences"[18], as well as the subject's responsibility for the construction of their own careers. As A. Bańka, points out, in the aforementioned position we can distinguish several ways in which career is approached, based on the selected distinctive career criterion: the promotion criterion, the profession criterion, the stability criterion and the criterion of work practice.

The contemporary approach to the definition of career is not limited solely to the aspects associated with the practice of promotions, with having a specific profession, with an individual's satisfying professional position or with the stability of the internal relations of the content of the practiced profession. A much broader scope of what is denoted and connoted by the concept of "a career" includes

> in addition to a purely professional situation (...) also a level of psychological well-being, understood as the lack of tensions disorganizing the individual's activities, economic and social prosperity and a good family situation.[19]

In the contemporary interpretations of career emphasis is placed on the importance of activities not directly related to work, such as: the ways of spending free time, the forms of recreation, education, the fulfillment of family roles which are associated with employment.[20] In such a less restrictive approach to the definition of "a career", the importance of constructing (and not choosing) a career for the design of the quality of life is emphasized.[21] Career understood in this way, as D.T. Hall puts it, means a sequence of experiences of an individual (understood as "the formation of internal processes of an individual, such as: aims and aspirations, satisfaction, ideas

---

[18] A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji* [Proactivity and modes of self-regulation], Poznań-Warszawa 2005, p. 23.

[19] A. Bańka, *Motywacja osiągnięć* [Achievement Motivation], p. 8.

[20] A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji* [Proactivity and modes of self-regulation], p. 26.

[21] J.G. Maree, *Brief Overview*, p. 362.

about oneself, attitudes towards work influenced by the changing roles")[22] associated with their professional role, constituting the history of their professional life. As A.S. King (1999) puts it,

> the psychological force of one's own identity, the insight into oneself and the persistence in the pursuit of career goals represent the main components of motivation and "dedication" [understood as commitment – note by A.C.-M.] to the career, as well as to cooperation, cohesion (...) in the organization.[23]

Individuals ascribe certain specific meanings to selected elements of reality, thanks to the ability to read cultural codes, and they create their own individual stories and they have stories ahead of them. They construct their own lives and thereby – their personal careers "through identification (ascribing meanings) with their own professional behaviors and numerous experiences in the workplaces"[24], also ascribing meaning to the context of these experiences. Taking responsibility for the search for the meaning of one's role in the practiced profession – the source of which Ch. Handy (the author of The Age of Paradox) sees in: direction (individual sense of acting for a good cause), continuity (a subject's belief in the survival and continuation of the products of their work) and connection (participation in a community, with which we identify and which we co-create) – is a lifelong process and a task of lifelong learning.[25] The British scientist adds, that "meaning will come to those, who develop their own sense of direction, continuity and connection"[26] in their profession.

The essence lies in the sequential development of the individual (integrally linked with the development of their career) throughout their whole individual life. It is no wonder, that V.G. Zunker – in effect basing on the cognitive practice in the construction of the model of career counseling – stated, that the key role in designing a life integrated with the construction of career is played by: the subject's perception of success, their motivation for work, the individual need for internal satisfaction, the undertaken roles,

---

[22] A. Miś, *Kształtowanie karier w organizacji* [Shaping careers in an organizations], [in:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi* [Human Resources Management], Eds. H. Król, A. Ludwiczyński, Warszawa 2006, p. 477.

[23] B. Adekola, *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, Australian Journal of Business and Management Research, 2011, 2, p. 104.

[24] J.G. Maree, *Brief Overview*, p. 363.

[25] D. Piotrowska (translation), *Zarządzanie karierą*. Wstęp [*Career Management*. Introduction], Warszawa 2006, p. 11.

[26] J. Biolos, *Modele kariery XXI-go wieku* [21st century career models] [in:] *Zarządzanie karierą* [Career Management], Warszawa 2006, p. 30.

the quality of relationships with other life partners, the developmental and contextual changes.[27] In this approach, as emphasized i.a. by J.H. Greenhaus, "career" is seen as "a pattern of work-related experiences, which bounds and determines the basic direction of an individual's life".[28] In this sense, to quote J. Arnold, "the broad approach to career assumes, that it is a sequence of positions associated with employment, roles, activities and experiences"[29] obtained by the subject throughout their lifelong development.

A cognitive approach – which is reflexive and organizes the knowledge on the definition of a career as "an individual's property" – requires us to look for a set of elements constituting this position. This appears to be necessary in order to determine the range of characteristics of the construction of "a career portfolio" within the adopted theoretical tradition.

One significant element of the distinguished definitions of "a career" is their clear subjective and personal character. "If a person happens to live in a particular society, they want to have a particular position suitable for them"[30], as Z. Bauman concluded. A career is always assigned to a particular individual, it is a state of their possession, and it is the individual who ascribes a certain kind of individual meaning to it. We do not emphasize the practice of a profession (e.g. I practice the profession of...), but the fact of "being" a representative of the practiced profession (e.g. I am a...). The profession is only a context, within which one's career is developed. Career is the experience of everyone who works or even looks for work (as in the case of the unemployed).[31] In this sense, every subjective career is unique in character. On the basis of these assumptions, D.T. Hall emphasizes, that a career is "a structure, a sequence of experiences of a given individual, associated with work (...), it is a unique structure, dictated by autonomous choices".[32] It is no wonder, because the individual dreams, desires, longings and imaginations make up the most personal and individual model of a life ideal.[33]

Another element of the subjective approach is the focus on the existence of conditions in which an individual's career is shaped. Both the objective and subjective factors, considered in isolation, do not exhaust the scope of this context. A holistic approach to the issue of career development includes

---

[27] J.G. Maree, *Brief Overview*, p. 364.

[28] A. Bańka, *Proaktywność* [Proactivity], p. 24.

[29] Ibidem.

[30] Z. Bauman, *Kariera. Cztery szkice socjologiczne* [Career: Four Sociological Sketches], Warszawa 1960, p. 16.

[31] A. Bańka, *Proaktywność* [Proactivity], p. 25.

[32] A. Miś, *Kształtowanie karier*, p. 478.

[33] Z. Bauman, *Kariera*, p. 18.

both objective elements (i.a. responsibilities, positions, activities, roles, professional decisions), as well as subjective elements (values, aspirations, attitudes, expectations, needs, orientations, emotional and sentimental aspects of professional experiences). Individuals who manage their careers can change the objective (e.g. a job change) or the subjective (e.g. a change of expectations) elements of their career development environment. In addition, in the case of a similarly developing and manifested career, systematic changes take place both in the objective events associated with the changes in the job market and in the individual's subjective reactions to these events.[34] Because of the subjective perception and sense of a career, "one man's career is another man's minor distinction".[35] Therefore, as D.T. Hall puts it, the course of a career is the result of two dimensions: that which is observable (objective dimension) and that which is unobservable (subjective dimension), which are closely related.[36]

One example of a theory, which, while presenting a new perspective on participation in "the modern social formation" (P. Sztompka), focuses on the nature of the social world (showing the mutual interdependence between globality and the dispositions of individuals) and refers to the domain of life that is constituted by career, is the theory of career construction presented by M.L. Savickas.[37]

It is, in fact, the first theory of career development presented at the beginning of the 21st century, and constitutes an upgrade, development and integration of parts of the theory of professional development presented by D. Super (1957). D. Super's influence on both the development of the concept of career exploration, and on the presentation of the distance traveled in career conceptualization – from the implementation of the image of self in the world of work to the integration of the career with the individual's course of life – cannot be overstated. The work of Savickas updates the issues from the field of career development, previously addressed in content theories and process theories, focusing on the issues of the professional personality and adaptability to a career.[38]

The individual career pattern, constituting "a career portfolio", identified by the researcher with the achieved professional level and the sequence,

---

[34] A. Bańka, *Proaktywność* [Proactivity], p. 25.

[35] H. Worach-Kardas, quoted after: M. Szymański, *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM* [Career paths of the students of Sociology at the Adam Mickiewicz Univerisity], Warszawa 2010, p. 80.

[36] A. Miś, *Kształtowanie karier*, p. 478.

[37] See: M. Banai, W. Harry, *Boundaryless Global Careers. The International Itinerant*, International of Studies of Management and Organization, 2004, 3, p. 97.

[38] W. Patton, M. McMahon, *Career Development and Systems Theory*, p. 162.

frequency and duration of work, is "determined by the social-economic level of the parents and the individual's education, their skills, character traits, concepts of self and adaptability to career, along with the possibilities provided by society".[39] According to the distinguished theory, reflecting the constructivist perspective on career development, the career domain is perceived as the central part of the subject's life and an important reference point in the shaping of individual identity. The essence in this case lies in the treatment of the career choice, the skills of adaptability and the development as elements of an integrated process. The author points to the concept of four cores: the structure of an individual's life, their professional personality[40], the skills of career adaptability and the subject's life theme, in order to enable the understanding of individualized professional behaviors. In the theory of career construction presented by M.L. Savickas, professional behaviors and their development are examined in a processual manner, taking into account their organization in a holistic, permanent and contextual way. An individual's career development is not analyzed in isolation from other dimensions and components of the individual's life. What's more, a career (which is not a context-free element) is seen as a central dimension for life design, and thus it should be integrated with the lifestyle of individuals.[41]

The theory of career design developed by Savickas states that "individuals construct their careers through ascribing meanings to their professional behavior and experience"[42]. The construction of an individual's life course, which was shaped by social processes (the society and its institutions) is composed of a core and of peripheral roles. The essence here lies in the balance between the social roles of the core.[43]

As Savickas emphasizes, in the process of career construction, the essence is the development and implementation of professional self-concepts in the undertaken and fulfilled professional roles. The self-concepts "develop through the interactions of inherited abilities (...) to play different roles and the abilities to judge to what extent the results of playing of roles are met with the praise of peers and superiors".[44] Thus, the realization of the concept of one's self in the work environment is associated with a synthesis (developed on the ground of playing of one's role and on the basis of the

---

[39] Ibidem, p. 63.

[40] K.M. Czarnecki, *Problemy osobowości zawodowej człowieka pracy produkcyjnej* [Problems of professional identity of persons in manufacturing work], Warszawa 1973, p. 13.

[41] J.G. Maree, *Brief Overview*, p. 363-364.

[42] W. Patton, M. McMahon, *Career Development and Systems Theory*, p. 63.

[43] Ibidem.

[44] Ibidem.

lessons learned from the received feedback) and a compromise between the individual and the social factors.[45]

In order to explain and interpret the phenomenon of career development, and taking into account its individualized character, the author attempts to define the possibly universal essence of the mechanisms and assumptions, which should be included while considering the quality of people's professional life, and namely: [a] the contextual possibilities, [b] the dynamic processes, [c] the non-linear character of the development, [d] the diversity of perspectives and [e] the individual patterns.[46] As in the case of M.L. Savickas, this specific reference to subjective activity and social constructivism, further specified by P.J. Hartung, stresses the importance of the development of four dimensions of professional behaviors, distinguishing among them:

> [a] the life structure (the set of work and other roles, which constitute an individual's life), [b] the strategies of career adaptability (copying/imitation mechanism used by individuals in order to deal with developmental tasks and environmental changes, which cumulate during the course of life), [c] the themes of life stories (motivations and driving forces, which shape life), [d] the personality styles (personality traits, such as skills, needs, values, interests and other characteristics that together make up the image of the self.[47]

In accordance with the approach of the distinguished theorists, the theory of creation of a career and the practice undertaken in its scope play the role of a meta-theory, which connects and integrates three basic theoretical traditions: the developmental approach (the individual development of the subject), the narrative approach (the psychodynamic motivations of the individual and the themes of their life stories) and the difference/diversity approach (individual differences, capturing of the "difference" in relation to others), thus creating a theoretical perspective known as the theory of professional behaviors. The theoretical perspectives of professional behaviors and the development of career are considered jointly in an attempt to indicate a meta-theory, and emphasize the necessity of taking into account: (a) the structure of an individual's life and their adaptability in the context of career (how they organize their life roles and how they deal with the tasks of career development), (b) the life themes (why are the subjects moving in

---

[45] Ibidem.

[46] J.G. Maree, *Brief Overview*, p. 363-364.

[47] Ibidem, p. 363.

a given career direction) and (c) the subject's professional personality (features characterizing the subject).[48]

The attempt made by Savickas to combine and integrate the three theoretical traditions: the developmental approach, the narrative approach and the diversity approach, leads to the creation of a theoretical perspective known as the theory of professional behaviors. It takes into account the individuals' life structures and "life themes", as well as the subject's adaptability in the context of career and their (professional) personality traits.[49] In this way the author - as an integrator of the content theory and the process theory and having regard to the fact that the development of the career theory is, in fact, a permanent process of theoretical transformation of the concept of career – emphasizes the importance of not only a new view on the topic of career (supporting new ideas), but also of the location of the existing opinions in the perspective of others, and of their reassessment.[50]

The personal approach to career consists of a sequence of occupied positions, functions, experiences, and roles played by the individual. At the level of analysis of this element, attention is drawn to how a subject's individual positions, roles, activities and functions are combined, and to the question of whether the occurring changes are predictable, whether they coincide with the equally variable interests, competences, qualifications and talents, and whether they contribute to the development of an individual's potential.[51]

The nature of the discussed approach to the course of the career, distinguishing the contemporary approach, is its non-evaluative understanding. The lack of a comparative criterion for assessing individual justifications for the choices made in the course of a professional life renders unjustified the determination of the achieved success or lack thereof in the context of progress in an individual's career.[52] In this sense, as Arthur, Hall and Lawrence (1989) put it, "everyone, who works, has a career". In this way they indicate the neutral character of the term "career", which as a descriptive category can refer to all professions.[53]

Career development is a life-long process of a comprehensive nature. It is the result of integration of two processes: the individual's career planning and the processes of career directing and management. In this sense, it is

---

[48] Ibidem, p. 363-364.

[49] Ibidem.

[50] See: M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Generating New directions in career theory*, p. 20.

[51] A. Bańka, *Proaktywność* [Proactivity], p. 25-26.

[52] D.T. Hall, quoted after: A. Miś, *Kształtowanie karier* [Shaping careers], p. 478.

[53] W. Patton, M. McMahon, *Career Development and Systems Theory*, p. 2

understood as the subject's achievement of the objectives of their career. The distinguishing feature of proactive planning, directing and management of a career is the "awareness of being a subject that performs actions in a desired direction"[54] and influences the surrounding reality by initiating changes. There is a certain kind of qualitative "connection" between the activities of career planning and career management, which in turn determines the conditions of career development, the construction of its "portfolio" and influences the level of satisfaction from the course of the career.

BIBLIOGRAPHY

Adekola B., *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, Australian Journal of Business and Management Research, 2011, 2.

Adomaitiene J., Zubrickiene I., *Career Competences and Importance of Their Development in Planning of Career Perspective*, Tiltai, 2010, 4.

Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S., *Generating New directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004.

Banai M., Harry W., *Boundaryless Global Careers. The International Itinerant*, International of Studies of Management and Organization, 2004, 3.

Bańka A., *Motywacja osiągnięć* [Achievement Motivation], Poznań-Warszawa 2005.

Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji* [Proactivity and modes of self-regulation], Poznań-Warszawa 2005.

Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier* [Psychological career counseling], Poznań 2007.

Bauman Z., *Kariera. Cztery szkice socjologiczne* [Career: Four Sociological Sketches], Warszawa 1960.

Biolos J., *Modele kariery XXI-go wieku* [21st century career models] [in:] *Zarządzanie karierą* [Career Management], Warszawa 2006.

Czarnecki K.M., *Problemy osobowości zawodowej człowieka pracy produkcyjnej* [Problems of professional identity of persons in manufacturing work], Warszawa 1973.

Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze* [The I action. A new way of thinking about career], Warszawa 2000.

Maree J.G., *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*, Journal for Psychology in Africa, 2010, 20(3).

Mayrhofer W., Iellatchitch A., *Rites, right? The value of rites of passage for dealing with today's career transitions*, Career Development International, 2005, 1.

Miś A., *Kształtowanie karier w organizacji* [Shaping careers in an organizations], [in:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi* [Human Resources Management], Eds. H. Król, A. Ludwiczyński, Warszawa 2006.

Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000.

[54] A. Bańka, *Proaktywność* [Proactivity], p. 35.

Patton W., McMahon M., *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Rotterdam 2006.

Piotrowska D. (translation), *Zarządzanie karierą*, Wstęp [*Career Management*. Introduction], Warszawa 2006.

Rosenbaum J.E., *Organization career systems and employee misperceptions*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004.

Szymański M., *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM* [Career paths of the students of Sociology at the Adam Mickiewicz Univerisity], Warszawa 2010.

Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy* [End of the World as We Know It], Warszawa 2004.

Whittington R., *Putting Giddens into Action: Social System and Managerial Agency*, Journal of Management Studies, 1992, 6.

MAGDALENA PIORUNEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

POCZUCIE KOHERENCJI W KONSTRUOWANIU KARIERY (KONTEKST CAŁOŻYCIOWEGO ROZWOJU JEDNOSTKI)[1]

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery (kontekst całożyciowego rozwoju jednostki)* [The Sense of Coherence in Career Structuring (a Context of Lifelong Development of an Individual)]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 21-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.2

The text *The Sense of Coherence in Career Structuring (a Context of Lifelong Development of an Individual)* describes the salutogenetic concepts of health and sense of coherence by A. Antonovsky that serve as an inspiration for reflections about the structuring of an individual's vocational career. The Sense of Coherence (*SOC*) is a global orientation that expresses the extent to which one has an enduring and dynamic feeling of confidence that: – stimuli coming throughout one's lifetime from the internal and external environments are structured, predictable and explainable (the sense of *comprehensibility* – a cognitive component); – resources are at one's disposal which are adequate to meet the demands posed by these stimuli (the sense of *manageability* – a cognitive-instrumental component); – these demands are challenges that are worth investing effort and engagement (the sense of *meaningfulness* – an emotional-motivational component); The essay presents a hypothesis that the Sense of Coherence, as it develops over one's lifetime, may foster an effective structuring (planning and realisation) of one's vocational career. A bi-directional relation exists between the structuring of one's high and stable sense of coherence and the development of the biographical thinking and shaping of one's biographical competence. These competencies can be developed in the process of upbringing and education and fostered by vocational guidance, especially in its non-directive dimension (coaching, tutoring).

Key words: sense of coherence, sense of comprehensibility, sense of manageability and meaningfulness, vocational career, biographical thinking, biographical competence, career guidance

---

[1] Prezentowany tekst powstał na kanwie referatu, zatytułowanego: *Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery. Perspektywa całożyciowego zrównoważonego rozwoju jednostki*, wygłoszonego przez autorkę na Międzynarodowej Konferencji Naukowej organizowanej przez Katedrę UNESCO Całożyciowego Poradnictwa Zawodowego oraz European Society for Vocational Designing and Career Counseling – „Konstruowanie kariery i life design na rzecz zrównoważonego rozwoju i godnej pracy" (Career and Life Design interventions for sustainable development and decent work) 6-8 czerwca 2016 roku we Wrocławiu.

Salutogenetyczna koncepcja zdrowia i poczucia koherencji Antonovsky'ego jako inspiracja do rozważań o pracy i karierze

Niniejsze rozważania zostały zainspirowane tezami pochodzącymi z psychologii i socjologii zdrowia[2], które zaimplementowano do rozważań dotyczących całożyciowego rozwoju jednostki w kontekście konstruowania przez nią kariery zawodowej. Przyjęto bowiem założenie, że zrównoważone funkcjonowanie człowieka wiąże się z jego zdrowiem. Przy czym, nie traktowano konstruktu zdrowia w sposób tradycyjny, zgodny z koncepcją biomedyczną czy patogenetyczną, w której jest ono po prostu brakiem choroby.

Odwołano się tu do współczesnych modeli zdrowia, mianowicie do modelu holistycznego, salutogenetycznego oraz charakterystycznego dla psychologii pozytywnej. W rozważaniach tych musimy po pierwsze przyjąć, że zdrowie ma kilka wymiarów (aspektów), w tym fizyczny, psychiczny (emocjonalny i umysłowy), społeczny oraz duchowy.

Warunkiem zdrowia społecznego, rzutującego na pozostałe jego wymiary, jest zdolność do nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania prawidłowych relacji z innymi ludźmi, która wiąże się z niezakłóconym funkcjonowaniem w zróżnicowanych środowiskach życia. W przypadku osób dorosłych (na różnych etapach dorosłości – wczesnej, średniej, późnej) jednym z wymiarów funkcjonowania społecznego jest wymiar zawodowy i środowisko pracy wpływające na globalną ocenę dobrostanu jednostki.

W salutogenetycznej koncepcji zdrowia Aarona Antonovsky'ego jednostka w cyklu całożyciowego rozwoju znajduje się na kontinuum rozpiętym pomiędzy zdrowiem a chorobą. Zdrowie traktowane jest jako wartość, którą się osiąga, buduje w toku życia. „Orientacja salutogenetyczna skłania do myślenia w kategoriach czynników sprzyjających przesuwaniu się na kontinuum w kierunku zdrowia"[3]. Podejście patogenetyczne ogniskowało się na chorobie i jej zapobieganiu, a w konsekwencji sprowadzało do poszukiwania remedium na określone choroby. W orientacji salutogenetycznej

---

[2] Por. np. G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*, Wrocław 2001; H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – stres – zasoby*, Poznań 2001; H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2004; T. Pasikowski, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia. Teoria, metodologia, empiria*, Poznań 2006; I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007; I. Heszen, J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia. W poszukiwaniu pozytywnych inspiracji*, Warszawa 2008; A. Ostrowska (red.), *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*, Warszawa 2009; B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2016.

[3] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995, s. 23 (wydanie z 2005 roku – Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa).

zdrowie i choroba to wymiary jakości życia, a pozbycie się choroby nie jest jedynym i zasadniczym celem działań, ale zależy nam na umożliwieniu człowiekowi dobrego życia, osiągnięciu dobrostanu. W salutogenezie poszukujemy skutecznych dróg przystosowania społecznego, co zmusza badacza czy klinicystę do zrozumienia we współpracy z jednostką historii życia człowieka (nie tylko pacjenta), który w jego przebiegu zmaga się ze stresem.

W koncepcji salutogenetycznej poziom zdrowia warunkują trzy zasadnicze czynniki:

– stresory,
– uogólnione zasoby odpornościowe oraz
– poczucie koherencji.

Stresory definiuje autor jako bodźce, dla których nie ma gotowych, zautomatyzowanych reakcji adaptacyjnych[4]; rodzą one stan napięcia, wprowadzają entropię, sprzeczność, inicjują zmianę. Mogą to być zarówno bodźce o zabarwieniu negatywnym, jak i pozytywnym, czy ambiwalentnym. Przy czym, Antonovsky zwraca uwagę na mobilizacyjną funkcję stresu w sytuacji gdy człowiek poradzi sobie ze stanem napięcia, tj. kontroluje emocje i podejmuje działania instrumentalne. Stresor nie zawsze ma charakter niepożądany, eustres (tzw. stres pozytywny) wręcz pobudza do działania, sprzyja aktywności i uzyskiwaniu zadowolenia. Stresory mogą zatem pełnić funkcję rozwojową, sprzyjać poznawaniu świata, nabywaniu nowych umiejętności w sytuacji kiedy człowiek dysponuje zasobami wystarczającymi do redukcji stanu napięcia.

Uogólnione zasoby odpornościowe (*Generalised Resistance Resources*) pozwalają jednostce skutecznie radzić sobie ze stresem. Lindstrom[5] klasyfikuje wspomniane zasoby na czterech poziomach: indywidualnym, interpersonalnym, zewnętrznym i krajowym (globalnym). Poziom indywidualny odnosi się do zasobów biologicznych, psychologicznych, osobowościowych jednostki. Zasoby interpersonalne dotyczą relacji międzyludzkich budujących kapitał społeczny. Zasoby zewnętrzne odnoszą się zaś do sfery ekonomii, edukacji, kultury. Poziom globalny z kolei charakteryzowany jest przez makro i socjokulturowe cechy społeczeństwa, które determinują ustrój polityczny i kapitał kulturowy (np. religijny, filozoficzny, historyczny).

Poczucie koherencji (*Sense of Coherence*), czyli globalna orientacja człowieka, wyraża stopień, w jakim człowiek ten ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że:

---

[4] Tamże.

[5] M. Piotrowicz, D. Cianciara, *Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby*, Przegląd Epidemiologiczny, 2011, 65, s. 521-527.

1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturowany, przewidywalny i wytłumaczalny (poczucie zrozumiałości; *comprehensibility* – komponent poznawczy); dzięki tej właściwości człowiek potrafi zorientować się poznawczo w otoczeniu, które aktualnie na niego oddziałuje, jest zdolny do opisu otoczenia we wszystkich jego uwarunkowaniach[6]. Człowiek o silnym poczuciu zrozumiałości oczekuje, że zdarzenia, które pojawią się w przyszłości, będą przewidywalne, a jeśli nieoczekiwanie pojawi się jakiś bodziec, będzie mógł go do czegoś przyporządkować[7];

2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (poczucie zaradności – sterowalności; *manageability* – komponent poznawczo-instrumentalny); to przekonanie, że człowiekowi dostępne są (lub będzie ich aktywnie poszukiwał) zasoby, za pomocą których poradzi sobie w sytuacji tego wymagającej;

3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (poczucie sensowności; *meaningfulness* – komponent emocjonalno-motywacyjny)"[8]. Wiąże się on z poczuciem wartości doświadczeń życiowych i przekonaniem, że warto się angażować i kreować swoją biografię, starając się sprostać wymaganiom i radzić z wyzwaniami.

Poczucie koherencji jest orientacją dyspozycyjną (nie zaś cechą osobowościową) – stosunkowo stabilną, choć rozwijającą się przez całe życie, tendencją do postrzegania świata jako zrozumiałego, sensownego i poddającego się działaniom podmiotu oraz jako takiego, w którym przeważać będą elementy pozytywne nad negatywnymi[9].

Komponenty poczucia koherencji są zasadniczo nierozdzielne i wzajemnie od siebie zależne, a pozycja na kontinuum koherencji utrwala się na etapie wczesnej dorosłości, około 30. roku życia[10]. Jednostka realizująca zadania rozwojowe tego okresu jest już w znacznym stopniu związana z określonymi osobami, środowiskami, w tym środowiskami zawodowymi, rolami, zakresami zadań. Poziom poczucia koherencji nie ulega najczęściej w ciągu dalszego życia zasadniczym zmianom, chociaż mogą na niego wpływać doraźnie np. nagłe, trudne, krytyczne wydarzenia życiowe. Omawiana kon-

---

[6] H. Sęk, I. Ścigała, *Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Herszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 1996.

[7] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

[8] Tamże, s. 34.

[9] Tamże.

[10] Tamże.

cepcja wskazuje tylko na niewielkie fluktuacje wokół względnie stałego miejsca na kontinuum poczucia koherencji.

Zagadnienie stabilności *vs.* zmienności poczucia koherencji było niejednokrotnie poddawane analizie w badaniach longitudinalnych, ale ich wyniki nie pozwalały na sformułowanie jednoznacznych wniosków.

Na rozwój poczucia koherencji wpływają, wspomniane wcześniej, zgeneralizowane zasoby odpornościowe oraz doświadczenia nabywane w biegu życia jednostki. Kształtuje się ono dzięki powtarzającemu się wzorowi doświadczeń życiowych, który charakteryzuje się trzema własnościami:

– spójnością,

– równowagą w zakresie przeciążenia – niedociążenia oraz

– udziałem w podejmowaniu decyzji[11].

Spójność doświadczeń oznacza pewną ich powtarzalność i możliwość uporządkowania w trzech wymiarach temporalnych – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zadanie to wydaje się szczególnie trudne w dobie ponowoczesnego chaosu, płynności rzeczywistości społecznej, czy funkcjonowania w społeczeństwie ryzyka, w których funkcję zewnętrznych dystraktorów pełni wielość nieskoordynowanych bodźców kulturowych, podlegających dodatkowo wielokierunkowym, permanentnym zmianom[12].

Równowaga między przeciążeniem a niedociążeniem powstaje wówczas, kiedy wyzwania, którym w biegu życia musimy sprostać, są adekwatne do możliwości wiekowych i psychofizycznych jednostki. Niedociążenie może prowadzić do frustracji i poczucia bezsensu, przeciążenie wyczerpuje zasoby jednostki. Wydaje się jednak, że stan lekkiego przeciążenia ma raczej charakter prorozwojowy, jeżeli pozostaje w związku z poczuciem zaradności (*mam wiele wyzwań, zadań do zrealizowania, ale jestem w stanie z tym się uporać*…).

Udział w podejmowaniu decyzji przyczynia się z kolei do kształtowania poczucia sensowności. Oznacza on choćby minimalny udział w kreowaniu (nie kontrolowaniu, bowiem większość zdarzeń nie jest i nie może być cał-

---

[11] Por. np. J. Koniarek, B. Dudek, Z. Makowska, *Kwestionariusz Orientacji Życiowej. Adaptacja The Sense of Coherence Questionnaire (SOC) A. Antonovsky'ego*, Przegląd Psychologiczny, 1993, 36; I. Werner, *Poczucie koherencji a praca*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Toruń 2009; A. Worsztynowicz, *Coaching a poczucie koherencji*, Forum Oświatowe, 2013, 2(49).

[12] Por. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; tegoż, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007; tegoż, *Płynne życie*, Kraków 2007; U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007.

kowicie kontrolowanych przez jednostkę) rzeczywistości; wyrażanie zgody na realizację i ponoszenie odpowiedzialności za wywiązywanie się z zadań jest niezbędne w kształtowaniu poczucia uczestnictwa, zaangażowania, czy autonomii[13]. Wydaje się, że w korporacyjnych środowiskach pracy, w których udział szeregowych pracowników w podejmowaniu decyzji jest ograniczony do minimum, nie stwarza się warunków sprzyjających podnoszeniu poczucia sensowności wykonywanej pracy.

Badacze zakładają, że

> im silniejsze poczucie koherencji, tym większe prawdopodobieństwo postrzegania różnorodnych bodźców, sytuacji, raczej jako wyzwania, z którymi można sobie poradzić, w które warto inwestować energię niż jako paraliżującego zagrożenia czy niebezpieczeństwa. Osoby z silnym poczuciem koherencji w konfrontacji z potencjalnie szkodliwą sytuacją będą bardziej, niż te o niskim poziomie koherencji, skłonne do określenia jej jako takiej, której nie muszą ulegać[14].

W sytuacjach nierozwiązywalnych osoby z wysokim poczuciem koherencji radzą sobie lepiej zarówno w kategoriach adaptacyjnych, jak i emocjonalnego stosunku do sytuacji (mniejsze cierpienie)[15].

Badania empiryczne potwierdzają, że osoby o silnym poczuciu koherencji skuteczniej radząc sobie ze stresem, jednocześnie mają większe możliwości zachowania zdrowia[16]. Wpływ poczucia koherencji na uogólniony stan zdrowia uwidacznia się w wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka: od sprawności układu immunologicznego po uogólnioną aktywność społeczną. Wewnętrzne przekonanie jednostki o koherencji świata zewnętrznego – jego zrozumiałości, sensowności i dostępności zasobów umożliwiających intencjonalne nań oddziaływania – sprzyja konstruktywnemu radzeniu sobie ze zróżnicowanymi sytuacjami życiowymi i angażowaniu się w aktywność prozdrowotną[17].

Antonovsky stworzył narzędzie do badania poczucia koherencji – Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC-29), które jest powszechnie wykorzystywane w badaniach społecznych. Wydaje się, że można także badać tę

---

[13] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

[14] Por. np. J. Koniarek, B. Dudek, Z. Makowska, *Kwestionariusz Orientacji Życiowej*, s. 494-495.

[15] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

[16] Por. np.: H. Sęk, *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Poznań 2001; I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007.

[17] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

orientację wykorzystując paradygmat interpretatywny oraz jakościowe badania narracyjne.

Rozwój poczucia koherencji w biegu życia człowieka

Poczucie koherencji kształtuje się na podstawie doświadczeń życiowych jednostki.

> (…) Spójność doświadczeń jest czynnikiem warunkującym kształtowanie się poczucia zrozumiałości; właściwa równowaga niedociążenia i przeciążenia – poczucia zaradności; współudział w decydowaniu o wyniku (nie chodzi o wymiar kontroli, tylko podejmowania decyzji [przyp. M.P.] – poczucia sensowności (…)[18].

Świat, w którym jesteśmy sprowadzeni do roli przedmiotu, w którym nikt nie liczy się z naszym zdaniem, wydaje się jednostce bezsensowny, niezależnie od tego, jakiego wymiaru funkcjonowania taka ocena dotyczy. Co nie oznacza w praktyce, że takie doświadczenia, w których nie podejmujemy decyzji na nas nie oddziałują.

Ten „wzorzec doświadczeń życiowych"[19] kształtujący się w cyklu całego życia, uwarunkowany i różnicowany kulturowo, wpływa na budowanie i utrwalanie poczucia koherencji.

Przyjrzyjmy się zatem syntetycznie jednej z najbardziej rozpowszechnionych, uznanych koncepcji rozwoju człowieka w cyklu życia, wskazując warunki dla rozwoju poczucia koherencji (do tej koncepcji nawiązywał także Antonovsky).

W neopsychoanalitycznej koncepcji E. Eriksona[20] odwołującego się do koncepcji Freuda, autor podkreśla ciągłość procesu rozwoju osobowo-społecznego. Dokonuje się on poprzez kryzysy wyrażające napięcie pomiędzy aktualnymi możliwościami jednostki a społecznymi wymaganiami, jakie stawia przed nią otoczenie.

Na niezwykle dynamiczny, transformatywny etap dzieciństwa, który obejmuje tzw. wczesne dzieciństwo (etap niemowlęcy i poniemowlęcy od 0-3 roku życia), średnie dzieciństwo (ok. 3-5 lat) oraz późne stadium tego etapu (ok. 6-11 lat) przypadają aż cztery kryzysy normatywne.

---

[18] Tamże, s. 94.

[19] Tamże, s. 95.

[20] E.H. Erikson, *Identity Youth and Crisis*, New York 1968; tegoż, *Identitaet und Lebenszyklus*, Frankfurt am Mein 1989; tegoż, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997; E.H. Erikson, J.M. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Gliwice 2012.

0-1 rok życia – *ufność vs. nieufność*. Na tym etapie istotna jest konsekwencja, ciągłość i troska służąca zaspokajaniu potrzeb dziecka, które rodzą przekonanie, że świat jest bezpieczny i godny zaufania.

> Z czasem niemowlę lub dziecko nabiera przekonania, że może liczyć na to, że świat fizyczny i społeczny, w którym przyszło mu żyć, nie będzie się bezustannie zmieniał. Rozmaite bodźce napływające z wnętrza organizmu i ze świata zewnętrznego oraz reakcje na te bodźce spostrzegane są jako znane i powtarzalne. W takim przypadku wstępny obraz świata staje się dla dziecka zrozumiały[21].

Niemowlę zaczyna mieć udział w podejmowaniu decyzji na tyle, na ile od niego zaczyna zależeć osiąganie celów, na ile jego zachowania i reakcje mobilizują otoczenie do działania, a jednocześnie tej mobilizacji towarzyszą pozytywne emocje (przekaz: jesteś kimś ważnym dla nas) – świat zaczyna dla niego nabierać sensowności. Z czasem rozwijające się dziecko uczy się zaradności w interakcjach z otoczeniem, doświadczając konsekwencji swoich działań i reakcji, odbierając wzmocnienia pozytywne i negatywne.

2-3 rok życia – *autonomia vs. zwątpienie*. Na tym etapie dziecko intensywnie eksploruje rzeczywistość, a zachęcanie go do aktywności, prób działania we własnym tempie i na własny sposób prowadzi do ukształtowania u niego poczucia autonomii. W przeciwnym wypadku, zbyt częste, nieadekwatne karcenie, krytykowanie, czy wyręczanie dziecka sprzyja jego zwątpieniu we własne możliwości. Wspomniana autonomia w działaniu przyczynia się do kształtowania poczucia zaradności w sytuacjach społecznych.

3-5 rok życia – *inicjatywa czy poczucie winy*. Poszerzanie zakresu swobody w podejmowaniu działań, uważne odnoszenie się do pytań dziecka sprzyja przejawianiu inicjatywy. Zbyt daleko idące sztywne zakazy, przy okazywaniu zniecierpliwienia i permanentnym wytwarzaniu poczucia naprzykrzania się przez dziecko, buduje w nim poczucie winy względem przejawów własnej aktywności. Odbiera zatem dziecku szansę na kształtowanie poczucia zrozumiałości, sensowności świata i poczucia zaradności w stosunku do jego wyzwań.

6-11 rok życia – *pracowitość vs. poczucie niższości*. Dziecko na skutek poszerzających się kręgów oddziaływań socjalizacyjnych, w tym kontaktów z instytucjami – wcześniej przedszkole, potem szkoła – ma szansę znacznie poszerzać także swoje doświadczenia społeczne i uzupełniać je o doświadczenia nauki, która w przeciwieństwie do aktywności zabawowej służy realizacji zadań podlegających weryfikacji i ocenie. Dziecko chętnie wykonuje wiele czynności, coś wytwarza, angażuje się w wiele aktywności, co w sytu-

---

[21] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, s. 97.

acji gdy zostaje dostrzeżone i docenione kształtuje poczucie pracowitości. Nadmierna krytyka czy bagatelizowanie jego wysiłków rodzi w nim poczucie niższości, które jednocześnie obniża jego poczucie zaradności.

Kolejnym, newralgicznym etapem rozwojowym staje się adolescencja (etap dorastania), stanowiąca swoisty pasaż pomiędzy dzieciństwem a dorosłością.

Kryzys tego okresu koncentruje się wokół *tożsamości vs. niejasności (dyfuzji) roli*. Głównym problemem, przed którym stają młodzi ludzie na tym etapie, jest zintegrowanie swojego zachowania i znalezienie odpowiedzi na pytanie: kim jestem i kim chcę być w przyszłości? Jeśli adolescent odnajduje ciągłość i stałość swoich zachowań i osobowości w oczach innych, w zróżnicowanych kontekstach społecznych rodzi się w nim poczucie tożsamości – wie kim jest. Antonovsky odnosi owo poszukiwanie siebie do wymiarów poczucia koherencji, wskazując, że młody człowiek musi zrozumieć świat, nauczyć się radzić sobie w rolach (poczucie zaradności) i znaleźć sens otaczającego świata poprzez uprawomocnienie swojej w nim obecności (poczucie sensowności). Adolescencja w specyficzny sposób wiąże cykl życia rodzinnego i edukacyjno-zawodowego[22]. Ważną barierę rozwojową tego okresu stanowi niezdolność do obrania tożsamości zawodowej, gdyż ta jest rozstrzygająca w kwestii punktualnego wejścia w krąg odpowiedzialności charakterystycznych dla dorosłości. Na ten etap wewnętrznego kryzysu tożsamości młodego człowieka nakłada się zewnętrznie sterowany system edukacyjny ze swoją rozrządową funkcją, uwidaczniającą się zwłaszcza na progach pomiędzy poszczególnymi etapami szkolnictwa. To w okresie adolescencji ujawnia się orientacja życiowa, powstają projekty kariery, dokonywane są cząstkowe wybory edukacyjne i zawodowe. Jednostka na progu dorosłości, gromadząc dotychczasowe doświadczenia społeczne oparte na bazowych wartościach i celach wytyczanych w cyklu życia (a w jego ramach – w toku kariery zawodowej), postrzega swą przyszłość w określonych kategoriach deskryptywnych i ewaluatywnych. Może budować określone wizje swych przyszłych ról rodzinnych i zawodowych. Plany życiowe stanowią formę refleksyjnie zorganizowanej trajektorii tożsamości. Planowanie życia to sposób wprowadzania do realizacji przez jednostkę przebiegu przyszłych

---

[22] Por. stadia rozwoju zawodowego Supera, np.: D.E. Super, *The psychology of careers*, New York 1957; tegoż, *A life- span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, red. W.D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1990; S.H. Osipow, *Theories of carrer development*, New Jersy 1973; R. Smart, C. Peterson, *Super's career stages and the decision to change careers*, Journal of Vocational Behavior, 1997, 51, s. 358-374.

działań w kontekście ciągłości personalnej biografii[23]. Zdaniem Eriksona, w okresie dorastania mamy jeszcze do czynienia z rodzajem moratorium psychospołecznego, stanowiącego zaprogramowane opóźnienie zarówno rozwoju osobowości, jak i statusu społecznego, gwarantującego przejściowość i pozostawiającego przestrzeń dla eksperymentowania z różnymi rolami społecznymi bądź za pomocą regresywnych powtórzeń, bądź skokowych antycypacji odbywających się na skrajnie różnych obszarach, których wewnętrzne sprzeczności nie są postrzegane. Moratorium jest instytucjonalną formą usankcjonowania okresu oczekiwania przyznanego młodemu człowiekowi zanim podejmie obowiązki i odpowiedzialność osoby dorosłej. Kontekst kulturowy (miejsce wzrastania, czas historyczny, typy kultur: otwarte z szerokim wachlarzem opcji wyborów życiowych, homogeniczne i zamknięte, destrukcyjne, uniemożliwiające odkrycie sensu życia) i rzeczywistość społeczno-strukturalna sprzyjają *vs*. przeszkadzają w zdobywaniu życiowych doświadczeń, które w różnym stopniu dadzą młodemu człowiekowi poczucie zrozumienia, sensu otaczającego świata oraz zaradności w zmaganiu się z życiowymi przeciwnościami i stresem dnia codziennego.

Dorosłość obejmująca wczesny wiek dojrzały (20/23 – 30/35 rok życia), średni (35/40 – 55/60 rok życia) i późną dorosłość (powyżej 55/60)[24] utrwala lub zmienia nabyte we wcześniejszych fazach rozwojowych poczucie koherencji. Przy czym, według Antonovsky'ego zasadnicze znaczenie dla ukształtowania poczucia koherencji na określonym poziomie mają przede wszystkim doświadczenia pierwszych trzech dekad życia człowieka.

> (…) Wejście w wiek dorosły, a co za tym idzie, związanie się na dłużej z określonymi osobami, rolami społecznymi, pracą, utrwala lub odwraca doświadczenia nabyte w dzieciństwie i okresie dorastania, na dobre lub złe (…)[25].

Pierwsze poważne doświadczenia związane z pracą przypadają na okres nazywany w ponowoczesności „wyłaniającą się dorosłością" (*emerging adulthood*)[26], obejmujący w przybliżeniu 18-25 rok życia. Ten etap rozwojowy charakteryzuje się jeszcze brakiem skrystalizowanej tożsamości, otwartością na zmiany, akceptacją statusu tymczasowości, gotowością do eksperymentowania w życiu, przeplataniem nauki z pracą. Doświadczenia tego okresu, ale i całej wczesnej dorosłości, mogą być ważnym przyczynkiem do formo-

---

[23] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*.

[24] B. Harwas-Napierała, *Możliwości wspomagania rozwoju jednostki na różnych etapach okresu dorosłości*, [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Toruń 2010.

[25] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, s. 106.

[26] J.J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, American Psychologist, 2000, 55(5), s. 469-480 pdf

wania pewnych zgeneralizowanych orientacji życiowych, w tym także poczucia koherencji. Pełniejszy i bardziej stabilny związek z pracą i pełnionymi w niej rolami utrwala się w kolejnych latach życia, kiedy zasadniczo poziom poczucia koherencji jest już ukształtowany.

Wczesny wiek dojrzały zogniskowany jest wokół normatywnego Eriksonowskiego kryzysu *intymność vs. odosobnienie*. Erikson podkreśla zasadnicze zadanie tego okresu, jakim jest dokonanie wyboru partnera i ustalenie pozycji zawodowej (rozwijanej w dalszych etapach biografii), które prowadzi jednostkę do intymnych związków z innymi ludźmi lub w przypadku niepowodzenia – do poczucia izolacji od życia i społeczeństwa.

Antonovsky analizuje związki pomiędzy różnymi czynnikami środowiska pracy a poszczególnymi komponentami poczucia koherencji. Warunkiem poczucia sensowności danej pracy zawodowej jest poczucie uczestnictwa w podejmowaniu decyzji. Można je osiągnąć poprzez doświadczanie zadowolenia, dumy z wykonywanej pracy i/lub doświadczanie poczucia swobody wyboru. W tym pierwszym przypadku istotne jest przeświadczenie jednostki o wartości społecznej, istotności, wadze danej aktywności zawodowej oraz poczucie własnej wartości jako pracownika. Wzmocnieniem takich stanów rzeczy staje się docenianie i sprawiedliwa ocena wykonywanej pracy. W drugim zaś przypadku, odnoszącym się do swobody wyboru, możemy wskazywać na możliwość podejmowania decyzji co do sposobu wykonywania zawodowych zadań (wybór tempa, metod pracy, kolejności wykonywanych czynności itd.), możliwości współdecydowania w sytuacjach wymagających współpracy z ludźmi lub/i możliwości wywierania wpływu na całokształt wykonywanej pracy.

Warunkiem umacniania poczucia zaradności w środowisku pracy jest doświadczanie odpowiedniej równowagi obciążeń (*good load-balance*)[27]. Praca w warunkach niedociążenia nie stwarza możliwości wykorzystania potencjału pracownika, nie daje mu możliwości wpływania na rzeczywistość. Z kolei, obciążenia nadmierne, w toku których człowiek jest stale/często konfrontowany z warunkami przekraczającymi dostępne mu zasoby, a jednocześnie nie ma możliwości czasowego zawieszenia aktywności i regeneracji sił, powodują spadek poczucia zaradności (przeświadczenie: *nie daję już rady*…).

Poczucie zrozumiałości będzie kształtowane w warunkach pracy odbieranych przez jednostkę jako względnie przewidywalne, ustrukturalizowane, czemu sprzyja wysoki poziom pewności zatrudnienia, zdefiniowanie miejsca, roli i zadań poszczególnych pracowników w systemie organizacyjnym.

---

[27] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

> (…) Poczucie zrozumiałości będzie silniejsze, gdy relacjom społecznym w miejscu pracy towarzyszy wspólnota wartości, norm, symboli i języka, czyli innymi słowy, gdy kultura organizacyjna będzie wyraźnie wyodrębniona[28].

Należy podkreślić, że związek poczucia koherencji i pracy ma charakter dwukierunkowy, to znaczy, że poziom poczucia koherencji jest kształtowany poprzez doświadczenia płynące z pracy, ale jednocześnie jest ono jednym z istotnych faktorów wpływających na funkcjonowanie w pracy (radzenie sobie ze stresem, podejmowanie wyzwań, zmaganie z nimi), będące elementem dobrostanu psychicznego i determinantą zdrowia[29].

> (…) Ten ostatni aspekt ogniskujący się w podstawowej hipotezie koncepcji SOC mówiącej o tym, że im silniejsze poczucie koherencji, tym korzystniejsze umiejscowienie jednostki na kontinuum zdrowie – choroba, znalazł swoje empiryczne potwierdzenie. I tak na przykład, wykazano, że silny SOC negatywnie koreluje z postrzeganiem stresu w pracy (np. Albertsen i wsp., 2001; Kalimo i wsp., 2002), dużymi wymaganiami środowiska pracy (np. Holmberg, 2004), doświadczaniem przemocy w pracy (Hogh, Mikkelsen, 2005), emocjonalnym wyczerpaniem w pracy (np. Feldt i wsp., 1997) i wypaleniem zawodowym (np. Baker i wsp., 1997; Kalimo i wsp., 2003). Natomiast pozytywny związek SOC w kontekście środowiska pracy zademonstrowano między innymi w odniesieniu do: przystosowania zawodowego (Strauser, Lustig, 2003), poczucia sprawowania kontroli (Holmberg i wsp., 2004), satysfakcji życiowej (Kalimo, Vuori, 1991), dobrostanu psychicznego (np. Kalimo i wsp., 2002) i zdrowia fizycznego (np. Poppius i wsp., 1999) (…)[30].

Z kolei Strauser i Lustig[31] pozytywnie zweryfikowali hipotezę o pomyślnym związku poczucia koherencji z poziomem przystosowania zawodowego. Potwierdzili

> (…) istnienie pozytywnego, chociaż umiarkowanego związku pomiędzy poczuciem koherencji a osobowością pracowniczą i kompetencjami pracowniczymi. W szczególności, wszystkie pięć czynników operacjonalizujących osobowość pracowniczą oraz kompetencje pracownicze (tj. zdolność do prezentowania swoich możliwości poznawczych, zdolność do nawiązywania kontaktów społecznych, zdolność do akceptowania zastanych procedur i otwartość na zmiany, zdolności adaptacyjne związane z wymaganiami roli oraz zdolność do stosownego odnoszenia się do autorytetów) pozytywnie korelowało z wynikami SOC (…)[32].

---

[28] I. Werner, *Poczucie koherencji a praca*, s. 115.

[29] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

[30] I. Werner, *Poczucie koherencji a praca*, s. 116.

[31] D.R. Strauser, D.C. Lustig, *The moderating effect of sense of coherence on work adjustment*, Journal of Employment Counseling, 2003, 40, s. 129-140.

[32] I. Werner, *Poczucie koherencji a praca*, s. 118.

Należy przypuszczać, że poczucie koherencji wprawdzie zasadniczo ukształtowane w pierwszych trzech dekadach życia, mogące ulegać jednak modyfikacjom pod wpływem kolejnych doświadczeń życiowych[33], przyczynia się (warunkuje, pośredniczy, jest efektem) do dalszego zaangażowania biograficznego, w tym zawodowego, a więc konstruowania i realizowania kolejnych etapów kariery zawodowej na etapie średniej dorosłości.

Na tym etapie kryzys (w koncepcji Eriksona) zasadza się na poczuciu *produktywności vs. zaabsorbowania sobą*. Średnia dorosłość wiąże się zatem z zapewnieniem możliwości rozwoju następnego pokolenia, które dokonuje się poprzez przekaz generacyjny w rodzinie (wychowywanie dzieci, wnuków) czy w środowisku pracy (przekazywanie doświadczeń młodszym współpracownikom, kierowanie, organizowanie pracy innych osób) lub szerszym środowisku lokalnym. Niezdolność do takich działań skłania do koncentracji na sobie. Można zaryzykować hipotezę, wymagającą wszak weryfikacji empirycznej, że osoby mające poczucie sensu swoich doświadczeń życiowych i zawodowych, umiejące je uspójnić, co przyczynia się do ukształtowania poczucia zrozumiałości, dobrze radzące sobie z życiowymi wyzwaniami (poczucie zaradności), chętniej i skuteczniej będą angażować się w działania sprzyjające bezpośredniemu i/lub symbolicznemu przekazywaniu wiedzy, umiejętności, doświadczenia kolejnym pokoleniom, choćby na niwie zawodowej.

Późna dorosłość sprzyja z kolei budowaniu poczucia *integralności vs. rozpaczy*. Coraz częstsze zwracanie się ku przeszłości, w sytuacji gdy prowadzi ono do akceptacji życia takim, jakie było, rodzi poczucie integralności, sprzyja zrozumieniu, nadaniu sensu całej trajektorii biograficznej i budowaniu pozytywnego bilansu życiowego związanego z poczuciem zaradności (*dobrze poradziłem sobie w życiu*…). W przeciwnym wypadku do głosu dochodzą emocje negatywne, rozpacz, poczucie życiowej porażki i beznadziei.

Poczucie koherencji jako orientacja dyspozycyjna w procesie konstruowania kariery zawodowej

Kariera ma charakter temporalny i procesualny, odnoszący się do przebiegu zindywidualizowanego doświadczenia jednostki, konstruowanego w obiektywnych realiach społeczno-kulturowych, zogniskowanych wokół przejawów aktywności człowieka na rynku pracy. Ma charakter dualistycz-

---

[33] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

ny, bowiem odnosi się zarówno do obiektywno-historycznego wymiaru funkcjonowania na rynku pracy (sekwencja zawodowych zadań, obowiązków, stanowisk, relacji pracowniczych), jak i do aspektów subiektywno-przeżyciowych funkcjonowania jednostki (indywidualna interpretacja doświadczeń w świecie pracy naznaczona przez system wartości, oczekiwania, aspiracje, potrzeby i emocje jednostki). Kariera łączy w sobie trzy perspektywy temporalne (przeszłość z teraźniejszością i przyszłością).

Jej konstruowanie przez jednostkę obejmuje następujące procesy i zjawiska:

– Działania o charakterze preparacyjnym, tj. planowanie, projektowanie drogi edukacyjno-zawodowej i podejmowanie decyzji (mniej lub bardziej uszczegółowionych) odnośnie do poszczególnych aspektów biegu życia zawodowego.

> (…) Planowanie życia zakłada specyficzny sposób organizacji czasu, ponieważ refleksyjna konstrukcja własnej tożsamości wymaga tyleż przygotowania się na przyszłość, co interpretacji przeszłości, chociaż na pewno istotną rolę w tym procesie odgrywa zawsze „przerabianie" przeszłych zdarzeń (…)[34]. Planowanie życia jest szczególnym przypadkiem „kolonizacji przyszłości" (…)[35].

– Aktywność o charakterze realizacyjnym, tj. wdrażanie poszczególnych elementów planu lub jego modyfikowanie bądź spontaniczne odpowiadanie na impulsy otoczenia (przypadek w karierze).

W świetle zaproponowanych wcześniej rozważań dotyczących salutogenetycznej koncepcji zdrowia Antonovsky'ego można zaryzykować hipotezę, że stabilne wysokie poczucie koherencji, tj. poczucie zrozumiałości obejmujące ustrukturyzowanie, spójność i przewidywalność doświadczeń zawodowych oraz poczucie zaradności warunkowane przeświadczeniem o posiadaniu i/lub możliwości efektywnego poszukiwania zasobów ułatwiających zmaganie się z trudnościami zawodowymi oraz przeświadczenie o sensowności świata społeczno-zawodowego, uzyskiwane w toku zaangażowania i uczestnictwa w podejmowaniu decyzji zawodowych, sprzyja efektywnemu konstruowaniu kariery w cyklu życia człowieka. Mam tu na myśli przede wszystkim subiektywno-przeżyciowy aspekt kariery, nie podlegający zewnętrznym ewaluacjom; idzie zatem o samopoczucie jednostki, nie zaś (lub w mniejszym stopniu) o obiektywne miejsce w hierarchii społecznej wyznaczone przez zatrudnienie. Jeśli zatem jednostka ma poczucie, że rozumie świat swojego zawodowego funkcjonowania (role przypisane i kreowane,

---

[34] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 119.

[35] Tamże, s. 121.

zakresy zadań i zależności itd.), radzi sobie z jego wyzwaniami na kontinuum niedociążenie – przeciążenie oraz wymagania te są dla niej wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (zaangażowanie zawodowe jest przez jednostkę odbierane na poziomie emocjonalno-motywacyjnym jako sensowne) dobrze radzi sobie z planowaniem i realizowaniem kariery zawodowej. Z drugiej zaś strony przewidywalne, ustrukturyzowane środowisko pracy, stwarzające możliwości świadomego współuczestniczenia w decyzjach pracowniczych, dające szansę na uzyskiwanie wsparcia w realizacji pojawiających się trudności i problemów zawodowych, sprzyja budowaniu poczucia koherencji jednostki.

Naturalnie, sformułowana powyżej hipoteza wymagałaby weryfikacji empirycznych, które stałyby się możliwe dopiero po operacjonalizacji poszczególnych jej komponentów – zmiennych oraz opracowaniu ich wskaźników.

Nie sposób oprzeć się jednak pokusie kontynuowania tej hipotetycznej refleksji, a przede wszystkim przełożeniu jej na język działań wspierających budowanie owego wysokiego poczucia koherencji.

Wydaje się, że istnieją co najmniej dwie drogi służące temu celowi. Jedną z nich, o charakterze uniwersalnym, jest wychowanie i edukacja, drugą zaś o charakterze spersonalizowanym – poradnictwo kariery, zwłaszcza w jego niedyrektywnym wymiarze, stawiającym jednostce cele profilaktyczno-optymalizacyjne w odniesieniu do przebiegu życia i kariery. Szczególne możliwości stwarza w tym względzie coaching (w różnych odmianach: życiowej, karierowej, indywidualnej, grupowej) i/lub tutoring, realizowany w odniesieniu do różnych pól aktywności człowieka.

Wspólnym mianownikiem wszystkich tych działań (jakiekolwiek byśmy zastosowali etykiety danej formy wsparcia) jest dążenie do refleksyjnego spojrzenia przez jednostkę na całość lub fragmenty swojej życiowej/ karierowej drogi i uzyskiwanie przez nią samoświadomości w zakresie jej biograficznych zasobów umożliwiających rozumienie świata, poruszanie się w nim (zmaganie z trudnościami, reagowanie na stresory) i traktowanie poszczególnych wymiarów tej aktywności personalnej jako sensownych, wartych tego zaangażowania.

> (…) Przedmiotem myślenia biograficznego jest droga życiowa podmiotu oraz jego rozwój, a w zależności od orientacji temporalnej przybiera ono postać refleksji nad przeszłością, oceny aktualnej sytuacji życiowej, projektowania bądź prognozowania przyszłości. Można scharakteryzować je również jako dążenie do rozpatrywania znaczących problemów życiowych nie doraźnie – lecz w łączności z historią i przyszłością (…).

Przeżywanie „siebie w czasie" wymaga wyjścia poza koncentrację na aktualnym wymiarze doświadczeń, bowiem przeszłość zawsze jakoś „żyje" w jednostce, wyznaczając jej utrwalone sposoby reagowania, wzorce myślenia i działania, wpływając też na preferowane przez nią wartości i postawy. Jej aktualny świat przeżyć i aktywność życiowa wyznaczane są również przez to, czego oczekuje ona w bliższej i dalszej przyszłości. Jednocześnie nie pozostaje ona w swej aktualnej sytuacji „zawieszona w próżni" – żyje bowiem w obrębie świata wartości, które selekcjonują oraz ukierunkowują jej przeżycia i działania. Wgląd jednostki w to, co dla niej ważne stanowi jeden z istotnych elementów myślenia biograficznego. Jego kolejny składnik stanowi umiejętność określenia życiowego celu oraz – choćby intuicyjnie – uchwycenia idei łączącej poszczególne wydarzenia w znaczące całości.

> Poszukiwanie nadrzędnego celu oraz „idei wiodącej" (…) jest wyrazem dążenia do poznawczego uporządkowania ogromu posiadanych informacji, a jednocześnie do odkrycia ich znaczenia i sensu (…)[36].

Myśleniu temu sprzyja rozwijanie

> (…) kompetencji biograficznej definiowanej jako zdolność nie tylko do całościowego i perspektywicznego ujmowania własnego życia wraz z określaniem własnego miejsca na drodze rozwoju, ale również – poparta realnymi działaniami – gotowość do decyzyjnego i behawioralnego intencjonalnego współtworzenia własnej biografii. Rozwinięta kompetencja biograficzna przejawia się w mądrości życiowej oraz umiejętności kierowania własnym życiem, wyrażających się w takim sposobie spożytkowania wydarzeń i doświadczeń, którego efektem staje się w konsekwencji uznanie biegu własnego życia za udany (…)[37].

Używając zatem języka teorii Antonovsky'ego, myślenie biograficzne sprzyja zrozumieniu siebie, otoczenia i relacji jednostka – otoczenie, zaangażowaniu się w te relacje (poczucie zaradności) oraz nadaniu im sensu, sprzyja zatem budowaniu poczucia koherencji, będąc jednocześnie przez tę dyspozycję warunkowane.

Kształtowanie myślenia biograficznego i kompetencji biograficznych staje się z jednej strony elementem narracyjnej promocji zdrowia i poradnictwa egzystencjalnego[38], z drugiej zaś służy refleksyjnemu konstruowaniu kariery zawodowej, stanowiącej płaszczyznę zrównoważonego funkcjonowania społecznego jednostki.

---

[36] U. Tokarska, *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011, s. 67.

[37] Tamże, s. 68.

[38] Tamże.

BIBLIOGRAFIA

Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować,* Fundacja IPN, Warszawa 1995.

Arnett J.J., *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, American Psychologist, 2000, 55(5), pdf.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

Dolińska-Zygmunt G. (red), *Podstawy psychologii zdrowia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Erikson E.H., *Identity Youth and Crisis*, W.W. Norton&Company, New York 1968.

Erikson E.H., *Identitaet und Lebenszyklus*, Shurkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Mein 1989.

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.

Erikson E.H., Erikson J.M., *Dopełniony cykl życia*, Helion, Gliwice 2012.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Harwas-Napierała B., *Możliwości wspomagania rozwoju jednostki na różnych etapach okresu dorosłości*, [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Heszen I., Życińska J. (red), *Psychologia zdrowia. W poszukiwaniu pozytywnych inspiracji*, Wydawnictwo SWPS „Academica", Warszawa 2008.

Koniarek J., Dudek B., Makowska Z., *Kwestionariusz Orientacji Życiowej. Adaptacja The Sense of Coherence Questionnaire (SOC) A. Antonovsky'ego*, Przegląd Psychologiczny, 1993, 36.

Osipow S.H., *Theories of career development*, Prentice-Hall, Englewood C., New Yersey 1973.

Ostrowska A. (red), *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*, IFiS PAN, Warszawa 2009.

Pasikowski T., Sęk H. (red), *Psychologia zdrowia. Teoria, metodologia, empiria*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2006.

Piotrowicz M., Cianciara D., *Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby*, Przegląd Epidemiologiczny, 2011, 65.

Sęk H., *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.

Sęk H., Ścigała I., *Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Herszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Sęk H., Pasikowski T. (red), *Zdrowie – stres – zasoby*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.

Sęk H., Cieślak R. (red), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Smart R., Peterson C., *Super's career stages and the decision to change careers*, Journal of Vocational Behavior, 1997, 51.

Strauser D.R., Lustig D.C., *The moderating effect of sense of coherence on work adjustment*, Journal of Employment Counseling, 2003, 40.

Super D.E., *The psychology of careers*, Harper & Row, New York 1957.

Super D.E., *A life- span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, red. W.D. Brown, L. Brooks, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1990.

Tokarska U., *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Werner I., *Poczucie koherencji a praca*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

Worsztynowicz A., *Coaching a poczucie koherencji*, Forum Oświatowe, 2013, 2(49).

Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

EMILIA SZYMCZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SPOŁECZNE (RE)KONSTRUKCJE ZAWODU INŻYNIERA W KONTEKŚCIE ROSNĄCEGO UDZIAŁU KOBIET W TRADYCYJNIE MĘSKICH OBSZARACH ZAWODOWYCH

ABSTRACT. Szymczak Emilia, *Społeczne (re)konstrukcje zawodu inżyniera w kontekście rosnącego udziału kobiet w tradycyjnie męskich obszarach zawodowych* [Social (Re)construction Engineering Profession – Analysis of this Phenomenon in the Context of the Growing Participation of Women in Traditionally Male Work Places]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 39-54. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.3

Nowadays, women more often want to pursue their professional aspirations in areas related to engineering. This is evidenced by statistical reports related to the growing participation of women in the polytechnic studies, as well as a growing proportion of young women working as engineer. It is inseparably connected with the contemporary changes and discoveries in technology, thanks to which the society - the remaining phase of permanent development - stands in the need for a greater number of specialists and workers in order to meet increasing, as well as constantly changing needs of social, economic and market conditions.
This article is a (re)construction of professional functioning of women in engineering with special emphasis on factors which may provide an incentive to undertake this type of work; analysis of the same professional environment in the context of the problem of social inequality, as well as the phenomenon of masculinization of women in engineering.

Key words: (re)contruction, women, engineering, masculinity, inequality, work

Niniejszy artykuł podejmuje kwestię jednego ze współczesnych zjawisk społecznych, jakim jest rosnący udział kobiet na studiach inżynierskich i technicznych. Cel prezentowanych rozważań stanowi próba odpowiedzi

na pytanie, jak bardzo zmienił się współcześnie wizerunek inżyniera i co sprawia, że zawód ten jest coraz bardziej popularny wśród młodych kobiet, które podejmując decyzję o kształceniu na studiach wyższych coraz częściej wybierają politechniki.

Potwierdzeniem analizowanego trendu są obecne statystyki, z których wynika, że:

> Od momentu rozpoczęcia akcji „Dziewczyny na politechniki!" w 2008 roku (a pilotażowo w roku 2007) nastąpił systematyczny wzrost liczby studentów w uczelniach technicznych. Od startu programu do roku akademickiego 2014/15 liczba studiujących na uczelniach technicznych zwiększyła się o 4811 osób przy ogólnym, gwałtownym spadku liczby studentów w Polsce[1].

Biorąc pod uwagę sukcesywnie pogłębiający się niż demograficzny i rokroczny – od roku 2005[2] – spadek liczby studentów w Polsce, mamy do czynienia z rosnącym udziałem kobiet w kształceniu wyższym. Co ciekawe, dotyczy on także kierunków ścisłych i technicznych (przy jednoczesnym spadku liczby kształcących się na politechnikach mężczyzn). Jak donosi Raport *Kobiety na politechnikach* z 2016 roku.

> W sumie do dziś liczba studentów na politechnikach w porównaniu z rokiem akademickim 2007/08 wzrosła o prawie 5 tysięcy (z 301 042 do 305 853 [osób – E.S.] w roku akademickim 2014/15). W tym czasie, od początku prowadzenia akcji „Dziewczyny na politechniki!", liczba dziewczyn na publicznych uczelniach technicznych jest większa (o 13 999 [osób – E.S.]) niż w roku startu programu. Liczba mężczyzn spadła, w porównaniu z rokiem bazowym, o ponad 20 tysięcy[3].

W prezentowanym tekście dokonam syntetycznej charakterystyki współczesnych przemian i tendencji w tym zakresie, jak również próby rekonstrukcji zawodu inżyniera w świetle mających miejsce przemian społecznych, politycznych i edukacyjnych.

Na początku należy wyjaśnić definicję pojęcia inżynieria, jak również to, kogo w istocie określa się mianem inżyniera. Według *Słownika języka polskiego*, inżynieria jest to „nauka wykonywania robót inżynierskich, umiejętność projektowania i wznoszenia różnych rodzajów budowli"[4]. Pojęcie to pochodzi od francuskiego słowa *ingénierie*, które wraz z pojęciem inżynier (*ingén-*

---

[1] *Kobiety na politechnikach 2016. Raport*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Marzec 2016, s. 2, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/raport-kobiety-napolitechnikach-2016.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

[2] *Szkolnictwo wyższe w Polsce,* Raport MNiSW 2013, s. 18, źródło: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, [15.11.2016].

[3] *Kobiety na politechnikach 2016. Raport*, s. 4.

[4] M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978, s. 806.

ieur) ma swoje źródło w słowie *engigneor*, oznaczającym konstruktora machin wojennych[5]. Jak można na podstawie tego wnioskować, inżynieria – w jej pierwotnym rozumieniu – była poniekąd związana z działalnością *stricte* konstrukcyjną, mającą swoje urzeczywistnienie w dziedzinach związanych z tematem wojskowości i obronności.

Innego wyjaśnienia dostarcza *Słownik pojęć współczesnych*, który definiuje inżynierię jako „wykorzystywanie, surowców, metali i innych materiałów wytwarzanych z surowców [bądź] naturalnych źródeł energii". W tym ujęciu stanowi ona

> metodę naukową służącą konstruowaniu maszyn i innych urządzeń przeznaczonych do określonego celu. Ten cel jest zazwyczaj użytkowy – transport, komunikacja, zaopatrzenie w wodę – lecz może też (np. budowa radioteleskopu) pomagać w realizacji celów nauk przyrodniczych, tzn. służy poznaniu świata fizycznego. Właśnie stosowanie metod naukowych stanowi o przewadze inżynierii (mogącej obejmować także ręczną wytwórczość) nad tradycyjnym rzemiosłem i jest związane z techniką, której ważny dział w istocie stanowi[6].

Inżynier rozumiany jest z kolei jako „specjalista mający wyższe wykształcenie w określonej dziedzinie wiedzy technicznej"[7] lub jako „człowiek twórczego umysłu, wynalazca, konstruktor"[8]. *Słownik języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego zawiera natomiast zapis wyjaśniający, iż inżynier to „osoba mająca wyższe wykształcenie techniczne". Jest to także „tytuł nadawany absolwentom wyższych uczelni technicznych"[9].

Tytuł inżyniera niejednokrotnie kojarzony jest głównie z męską częścią społeczeństwa. Potwierdzeniem tego może być fakt, iż dokonując wstępnego przeglądu wybitnych polskich inżynierów i konstruktorów światowego formatu, szybko okazuje się, że wśród adresatów tego miana znajdują się głównie mężczyźni. Poszukując informacji na temat wybitnych Polaków-inżynierów i konstruktorów, na myśl przychodzą takie nazwiska, jak np. Gabriel Narutowicz – inżynier, hydrotechnik, pierwszy prezydent Rzeczypospolitej, a zarazem pionier w zakresie wykorzystywania energii wodnej – projektował i tworzył, a także nadzorował proces powstawania szeregu elektrowni wodnych w Europie Zachodniej[10], Jacek Rafał Karpiński – inży-

---

[5] A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 558-559.

[6] *Słownik pojęć współczesnych*, red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, B. Eadie, Katowice 1999, s. 241.

[7] M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, s. 806.

[8] A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, s. 558-559.

[9] *Słownik języka polskiego PWN*, hasło: Inżynier, źródło: http://sjp.pwn.pl/szukaj/in%C5%BCynier.html, [dostęp: 15.09.2016].

[10] B. Orłowski, *Gabriel Narutowicz – inżynier*, Wiedza i Życie, 2007, 12, s. 24.

nier, elektronik i informatyk, twórca minikomputera K-202[11], Mieczysław Grzegorz Bekker – konstruktor pojazdu księżycowego LRV (*Lunar Roving Vehicle*)[12], Stefan Feliks Manczarski – radioelektryk i geofizyk; stworzył pierwszy polski odbiornik radiofoniczny lampowy – telewizor[13], czy Ernest Malinowski – inżynier, którego dziełem życia było stworzenie najwyżej położonej na świecie linii kolejowej znajdującej się w peruwiańskich Andach[14]. To jedynie przykłady osób, które należą do grupy wybitnych inżynierów i konstruktorów (o zasługach wykraczających niejednokrotnie poza granice naszego kraju), tworząc – przynajmniej w tym zestawieniu – bezsprzecznie męskie grono wybitnych i zasłużonych Polaków. Nie chcąc popełnić błędu generalizacji i mając świadomość istnienia jednostkowych przykładów kobiet odnoszących sukcesy w dziedzinach ścisłych (jak np. powszechnie znana Maria Skłodowska-Curie[15]), warto zwrócić uwagę, co nie ulega wątpliwości, iż w tym obszarze zawodowym występowała, niemalże od zawsze, supremacja męskiej części społeczeństwa.

Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać można w tradycyjnej socjalizacji i podziale ról społecznych na tradycyjnie męskie i tradycyjnie kobiece[16], jak również w tradycyjnym podziale pracy[17], zgodnie z którym to mężczy-

---

[11] *Słynni Polacy w przeszłości*, źródło: http://www.polskinetwork.org/strona,duma,110,slynni-polacy-w-przeszlosci.html, [dostęp: 15.09.2016].

[12] Tamże.

[13] H. Berezowski, *Stefan Manczarski – odbiorniki radiowe*, źródło: http://telemuzeum.uke.gov.pl/telehistorie/4-telehistorie/telehistorie/78-stefan-manczarski-odbiorniki-radiowe.html, [dostęp; 15.09.2016].

[14] S.M. Brzozowski, *Ernest Malinowski – biografia*, Internetowy Polski Słownik Biograficzny, źródło: http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/ernest-malinowski, [dostęp: 15.09.2016].

[15] W. Bulski, M. Sobieszczak-Marciniak, *Maria Skłodowska-Curie – twórczyni Instytutu Radowego w Warszawie*, Inżynier i Fizyk Medyczny, 2015, 4, 5, s. 301-304.

[16] Socjalizację, w tym ujęciu, rozumieć można jako „kształtowanie w jednostce – na podstawie uogólnienia doświadczeń w środowisku społecznym i przekazywania w toku procesów komunikacji społecznej – określonych, zdeterminowanych społecznie i kulturowo, wewnętrznych regulatorów czynności i zachowań wraz ze schematami czynności, a także wzorów i reguł poznawczego ujmowania, opracowywania i interpretowania doświadczenia indywidualnego oraz jego emocjonalnego przeżywania i wartościowania": M. Tyszkowa, *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1985, s. 13.

[17] Odwołując się teorii Pierre'a Bourdieu, można wyróżnić trzy komponenty genezy płciowej segregacji, wyrażające się m.in. w przekonaniach społecznych dotyczących pracy kobiet, która winna być skorelowana ze specyfiką działań w przestrzeni domowej oraz stanowić ich przedłużenie (odpowiednie dla kobiet dziedziny zawodowe winny być związane z nauczaniem, opieką lub sektorem usług). Kolejny kontekst wyznacza społeczne przekonanie o męskiej dominacji i słuszności pełnienia przez nich ważnych, prestiżowych zawodów. Ostatni komponent dotyczy przekonania, iż to mężczyzna jest pierwotnie predysponowany do obsługi maszyn i urządzeń technicznych. Miało to swoje odzwierciedlenie w edukacji wyższej

zna w sposób szczególny predysponowany był do pełnienia prestiżowych i uznawanych społecznie ról publicznych i zawodowych, natomiast kobiety wypełniały szereg powinności związanych ze środowiskiem domowym i opieką nad dziećmi bądź następnie trudniły się pracą związaną z sektorem opieki, nauczania oraz usług[18]. Przyczynił się do tego dominujący przez długie lata paradygmat esencjalistyczny, zgodnie z którym różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami są uwarunkowane biologicznie i w związku z tym skutecznie sytuują i dookreślają miejsce obu grup w społeczeństwie[19], stanowiąc tym samym (cytując Z. Melosika) „logiczną konsekwencję różnic biologicznych"[20]. Różnice te, determinujące (a niekiedy i całkowicie blokujące) wybory edukacyjne, a następnie zawodowe kobiet i mężczyzn, przez lata wzmacniane były też przez przekazywane z pokolenia na pokolenie wartości patriarchalne[21] i – będące ich konsekwencją – długo utrzymujące się szeroko pojęte tendencje naturalistyczne[22] oraz zinternalizowane społecznie schematy dotyczące kobiecości i męskości w myśl założeń konstruktywistycznych[23].

Dysproporcje w liczbie uczących się na poziomie edukacji wyższej kobiet i mężczyzn, w szczególności na kierunkach ścisłych i technicznych, wynikały także – a niekiedy i przede wszystkim – z ograniczeń uniemożliwiających kształcenie uniwersyteckie kobiet – czy to w postaci całkowitego zakazu[24], czy też w formie ustanowionego przez uczelnie *numerus clausus*[25].

---

kobiet i przez długie lata determinowało wybory edukacyjne żeńskiej części społeczeństwa: P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 112.

[18] J.S. McIlwee, J.G. Robinson, *Women in engineering. Gender, Power and Workplace culture*, New York 1992, s. 11.

[19] A. Gromkowska-Melosik, *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji kobiecości i męskości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 185.

[20] Z. Melosik, *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Warszawa 1999, s. 173.

[21] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 214.

[22] E. Badinter, *Konflikt: Kobieta i matka*, przekł. J. Jedliński, Warszawa 2013, s. XII.

[23] E. Kaschak, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, Gdańsk 2001, s. 187.

[24] Jednym z pierwszych krajów, który umożliwił kobietom studiowanie na uczelniach wyższych była Szwajcaria. Miało to miejsce w latach 40. XIX wieku; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 116.

[25] Przykładem może być Akademia Górnicza, gdzie w październiku 1922 roku ustanowiono *numerus clausus* w liczbie ośmiu kobiet przyjmowanych na pierwszy rok. Przyczyną podjęcia takiej decyzji była chęć uniknięcia i zminimalizowania rywalizacji pomiędzy kobietami i mężczyznami; A. Chadaj, *O pierwszej kobiecie z dyplomem magistra inżyniera górnika,* Górnictwo i Geoinżynieria, 2009, 3, s. 35-36.

Ta niekorzystna sytuacja kobiet zaczęła zmieniać się dopiero pod koniec XIX wieku wraz z obejmującymi świat kolejnymi falami ruchów emancypacyjnych feministek[26] i zapoczątkowującą je działalnością sufrażystek[27]. Wpłynęła na to również popularyzacja kształcenia i upowszechnienie szkół różnego szczebla, również na poziomie edukacji wyższej. W konsekwencji, dziś trudno już mówić (przynajmniej w krajach wysokorozwiniętych) o radykalnych i rażących nierównościach w dostępie do edukacji (w Polsce obowiązek równego traktowania wszystkich obywateli gwarantuje zapis w Konstytucji[28]). Okazuje się jednak, iż pomimo wzrostu aspiracji[29] i w konsekwencji wzrostu aktywności zawodowej kobiet (ma to swoje odzwierciedlenie w statystykach uczelni wyższych, gdzie kobiety stanowią większość studiujących w Polsce osób – w roku akademickim 2014/2015 stanowiły 58,1% wszystkich studiujących[30]) w dalszym ciągu jest ich mniej na uczelniach ścisłych i technicznych aniżeli mężczyzn (w roku akademickim 2014/2015 liczba kobiet wobec ogólnej liczby studentów uczelni technicznych w Polsce wynosiła 37%[31]).

Przewaga mężczyzn w dziedzinie inżynierii wynika przede wszystkim z dalej funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów[32] i zinternalizowanych tradycyjnych przekonań[33], które niekiedy sprawiają, iż kobiety i mężczyźni w dalszym ciągu czują się predysponowani do pełnienia innych, komplementarnych względem siebie ról społecznych i zawodowych. Jednak, czego potwierdzeniem są aktualne wyniki badań, tendencje te stopniowo ulegają zmianie i z roku na rok kobiety coraz częściej otwierają się na dziedziny należące do grupy STEM (*Science, Technology, Engineering i Mathematics*) i chcą spróbować swoich sil w nietradycyjnych dla nich zawodach.

---

[26] E. Gontarczyk, *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995, s. 8, 83.

[27] E. Malinowska, *Konflikt płci jako konflikt społeczny. Od „kwestii kobiecej" do problemu: demokracja bez egalitaryzmu?* [w:] *Męskość i kobiecość. Czy walka płci?* red. I. Machaj, R. Suchocka, Poznań 2009, s. 46-55.

[28] Świadczy o tym następujący zapis pochodzący z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku: „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne", *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.*, DzU nr 78 z 1997, poz. 483, art. 32, ust. 1.

[29] M. Holmes, *What is Gender? Sociological Approaches*, London 2007, s. 6.

[30] *Kobiety na politechnikach 2016. Raport*, s. 2.

[31] Tamże, s. 5.

[32] A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 42-53.

[33] *Potencjał Kobiet dla Branży Technologicznej*, Raport Badawczy 2015, s. 7, źródło: http://potencjalkobiet.pl/pdf/RAPORT-Potencjal-kobiet-dla-branzy-technologicznej.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Niejednokrotnie okazuję się, że odnoszą w nich sukcesy, czego przykładem może być Olga Malinkiewicz – polska fizyk, która zasłynęła w 2014 roku wynalezieniem alternatywnego, i zarazem innowacyjnego, sposobu czerpania energii słonecznej z wykorzystaniem perowskitów, które mogą być zastosowane („drukowane") – dzięki opracowanej przez nią metodzie – na dowolnym podłożu[34]. Obecnie, jako współwłaścicielka spółki „Saule Technologies", zajmuje się komercjalizacją wynalazku, który spotkał się z bardzo pozytywnym odbiorem ze strony różnorodnych branż i gałęzi przemysłu w Polsce i na świecie – w szczególności na rynku energetycznym i w branży elektronicznej (oraz wzbudził zainteresowanie polskiej armii)[35]. Kolejnym przykładem kobiety odnoszącej sukcesy w nietradycyjnie kobiecym zawodzie jest pani kapitan Katarzyna Mazurek – kobieta, która w 2016 roku objęła dowodzenie transportowo-minowym okrętem Marynarki Wojennej ORP Lublin[36]. Co prawda, praca wykonywana przez panią kapitan nie jest bezpośrednio związana z dziedzinami technicznymi, jednak sama obecność kobiety na wysokim stanowisku w takim zawodzie może stanowić swoiste potwierdzenie pewnego rodzaju postępującej rewolucji społecznej i kulturowej.

Analizując rosnący udział kobiet na politechnikach, pojawia się pytanie, co takiego składnia kobiety do inwestowania w analizowany obszar zawodowy. Okazuje się, iż jednym z fundamentalnych czynników, który skutecznie zachęca żeńską część społeczeństwa do podejmowania studiów na kierunkach ścisłych i technicznych, są indywidualne zainteresowania kobiet. Podjęcie studiów inżynierskich i technicznych jest w tym ujęciu naturalną konsekwencją posiadanych pasji, umiejętności i predyspozycji oraz stanowi swoiste następstwo silnej motywacji wewnętrznej do studiowania takich kierunków[37]. Jeżeli dana dziewczyna od zawsze interesowała się naukami ścisłymi, które niezmiennie dawały jej satysfakcję, odczuwała radość z po-

---

[34] O. Malinkiewicz i in., *Perovskite solar cells employing organic charge-transport layers*, Nature Photonics, 2014, 8, s. 128-132.

[35] *Saule Technologies przedstawiła pierwszy moduł fotowoltaiczny wykonany z perowskitu*, Centrum Informacji o Rynku Energetycznym, źródło: http://www.cire.pl/item,125862,1,0,0,0,0,0,saule-technologies-przedstawila-pierwszy-modul-fotowoltaiczny-wykonany-z-perowskitu.html, [dostęp: 15.11.2016].

[36] *Przełomowy moment w historii polskiej armii: kobieta będzie dowodzić okrętem Marynarki Wojennej*, źródło: http://m.tokfm.pl/Tokfm/7,110218,21040323,przelomowy-moment-w-historii-polskiej-armii-po-raz-pierwszykobieta.html, [dostęp: 15.11.2016].

[37] N.A. Fouad i in., *Stemming The Tide: Why Women Leave Engineering*, Milwaukee 2012, s. 13, źródło: http://energy.gov/sites/prod/files/NSF_Stemming%20the%20Tide%20Why%20Women%20Leave%20Engineering.pdf, [dostęp: 15.01.2016]; N. Leong i in., *Gender and Racial Diversity in the Structural Engineering Profession*, s. 7, źródło: http://static1.squarespace.com/static/55cba7dbe4b07ca3d73c39af/t/55ce4e24e4b06c2348a5dab6/1439583780768/GenderDiversityDraft_FINAL_Rev_v1.pd, [dostęp: 15.11.2016].

dejmowania takich aktywności i odnosiła w tych obszarach kształcenia relatywnie mniejsze lub większe sukcesy, podjęcie decyzji o kształceniu na studiach technicznych pozostaje tylko kwestią czasu.

O ile powyższy przykład wydaje się być idealnym i wymarzonym wariantem ścieżki edukacyjnej i zawodowej, winno się zwrócić uwagę na kolejny, znaczący czynnik determinujący i wpływający na wybory edukacyjne kobiet przed podjęciem studiów. Jest nim udział osób trzecich. Okazuje się zazwyczaj, iż kobiety studiujące na uczelniach technicznych, częściej aniżeli mężczyźni, wśród przyczyn, które skłoniły je do wybrania takiej drogi edukacyjnej wymieniają wpływ czynników zewnętrznych, związanych z doradztwem ze strony osób trzecich – najczęściej rodziny, przyjaciół, innych zaufanych osób lub mentorów, którzy skutecznie zachęcili je do wykorzystania i spożytkowania posiadanej wiedzy oraz umiejętności właśnie w kierunkach inżynierskich i technicznych[38]. W tym miejscu można przywołać raport pt. „Potencjał kobiet dla branży technologicznej", opublikowany w 2015 roku przez Fundację Edukacyjną Perspektywy oraz Siemens Sp. z o.o.[39]. Wynika z niego, iż wspomniane już odpowiednie wzorce społeczne, kontakt z kobietami, które przeszły podobną drogę zawodową i osiągają w praktykowanym zawodzie sukcesy, jak również szeroko pojęty wpływ rówieśników czy wychowawców i nauczycieli może niejednokrotnie stanowić znaczący motywator ośmielający i zachęcający kobiety do inwestowania w kierunki ścisłe i techniczne[40], a przy okazji zmniejszać poczucie lęku przed wybraniem nietradycyjnie kobiecej, a zarazem trudnej i wymagającej, ścieżki zawodowej oraz pozwolić na wyższą i bardziej obiektywną ocenę posiadanych umiejętności i predyspozycji[41].

---

[38] Tamże, s. 8.

[39] Raport zawiera kompleksową analizę uwarunkowań dotyczących wyborów edukacyjnych i zawodowych kobiet w branży technologicznej. Badaniom poddano 2000 maturzystek (1500 maturzystek z roku 2015, których odpowiedzi porównano z 500-osobową grupą maturzystek wybierających studia techniczne z 15 miast w Polsce), prawie 200 studentek uczelni technicznych, jak również 15 firm technologicznych. Autorki raportu to: dr Monika Ksieniewicz, dr Maria Pawłowska, dr Bianka Siwińska (kierownik), Monika Banach, Berenika Dąbrowska-Siuchno, Anna Domińska, Greta Gober, Joanna Lisiecka, Agata Młodawska, Marlena Piotrowska, Wojciech Terlikowski, Bartłomiej Więckowski, Katarzyna Zwolak; *Potencjał Kobiet dla Branży Technologicznej*.

[40] Potwierdzają to statystyki z Wielkiej Brytanii, z których dowiadujemy się, iż dla 91% z 300 badanych kobiet-inżynierów wpływ nauczyciela stanowił istotny przyczynek do podjęcia wybranej drogi zawodowej; *Britain's got talented female engineers. Successful women in engineering: A careers research study*, Atkins Limited 2013, s. 6, źródło: http://www.raeng.org.uk/publications/other/britains-got-talented-female-engineers, [dostęp: 15.11. 2016].

[41] *Potencjał Kobiet dla Branży Technologicznej*, s. 28-29, 42-43.

Niniejszy raport wymienia szereg czynników, które mają decydujący wpływ na podjęcie przez młode kobiety studiów w dziedzinie inżynierii. Wśród nich możemy wymienić takie argumenty, jak[42]: wysoki poziom kształcenia (według 58% respondentek), większe szanse na uzyskanie pracy po ukończeniu szkoły wyższej (zgodnie z odpowiedziami 57% maturzystek) oraz możliwość doskonalenia i rozwijania indywidualnych zainteresowań w danej dziedzinie (zgodnie z odpowiedzią 43% badanych młodych kobiet). Do czynników o mniejszym wpływie należy: miasto, w którym znajduje się uczelnia (odpowiedziało tak 31% respondentek), relatywnie niskie koszty studiowania (według 22% pytanych maturzystek), prestiż i renoma danej uczelni (według 21% badanych kobiet), szanse na podjęcie stażu (zdaniem 22% respondentek), jak również możliwość wzięcia udziału w wymianie zagranicznej w ramach realizowanych studiów (zgodnie z odpowiedziami 18% młodych kobiet)[43]. Tylko dla 10% badanych maturzystek kryterium wyboru danej uczelni, jako miejsca realizowanych studiów, była „łatwość studiowania"[44].

Innym źródłem, które dostarcza informacji wyjaśniających, dlaczego kobiety decydują się realizować swoją ścieżkę edukacyjną, a następnie zawodową w dziedzinie inżynierii jest raport z 2013 roku pt. „Britain's got talented female engineers Successful women in engineering: A careers research study" [*Utalentowane kobiety inżynier w Wielkiej Brytanii. Kobiety sukcesu w inżynierii: Studium badawcze karier*]. Wynika z niego, iż do głównych przyczyn, które skłoniły kobiety do podjęcia studiów w dziedzinie inżynierii należą: większe możliwości w zakresie realizowania przyszłej kariery zawodowej – różnorodność obszarów oraz miejsc wykorzystania zdobytej w toku studiów wiedzy i umiejętności (na ten czynnik zwróciło uwagę 62% z 300 pytanych kobiet) oraz uznanie obszaru zawodowego, jakim jest inżynieria za dobrą i korzystną drogę umożliwiającą wielotorowe i wielopoziomowe osiągnięcie kariery (odpowiedziało tak 56% badanych kobiet). Inwestowanie w ten obszar edukacyjny i zawodowy to ponadto, zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez respondentki, szansa na zdobycie miejsca w prestiżowej i cieszącej się dużym uznaniem społecznym uczelni (według 50% respondentek) oraz na podjęcie dobrej pracy i w konsekwencji zdobycie satysfakcjonującej posady (odpowiedziało tak 49% respondentek). Kolejnymi czynnikami wskazywanymi przez respondentki i związanymi z realizacją drogi edukacyjnej oraz zawodowej w dziedzinie inżynierii jest

---

[42] Każda maturzystka mogła wybrać kilka zaproponowanych odpowiedzi.

[43] Tamże, s. 19.

[44] Tamże.

możliwość realizacji i sprawdzania własnych umiejętności w odmiennej – aniżeli typowo kobieca – roli zawodowej (zwróciło na to uwagę 45% respondentek) oraz realne i uzasadnione perspektywy dobrej i satysfakcjonującej pensji (odpowiedziało tak 35% kobiet). Również i ten raport dowodzi, iż niejednokrotnie – na co zwróciły uwagę respondentki – wybór takiej drogi edukacyjnej i zawodowej stanowi konsekwencję i swoisty efekt wpływu – doradztwa i sugestii – ze strony spotkanych na swojej drodze nauczycieli bądź mentorów (odpowiedziało tak 27% respondentek). Pojawiały się także wypowiedzi, iż w momencie podejmowania decyzji dotyczącej edukacji wyższej na kierunkach technicznych, kobiety brały pod uwagę możliwość otrzymania dotacji po ukończeniu nauki (zgodnie z odpowiedziami 18% respondentek). Z kolei, 17% pytanych kobiet sugerowało się możliwością pogodzenia przyszłej pracy zawodowej z życiem prywatnym. Nieznaczna część badanych kobiet przyznała, iż wybór takiej drogi to rezultat porad udzielanych ze strony szkolnego doradcy zawodowego (odpowiedziało tak również 17%)[45].

Podsumowując tę część rozważań, można przywołać wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych przez Ireneusza Zawłockiego, Krzysztofa Niewiadomskiego i Ewę Nierobę (z Politechniki Częstochowskiej). Zgodnie z nimi do czynników wpływających na wybór studiów technicznych przez kobiety należą: przekonanie społecznie, że ukończenie uczelni z dwoma tytułami (m.in. tytułem zawodowym inżyniera) rozszerza zakres możliwości w kwestii znalezienia przyszłej pracy, co jest bardziej korzystne aniżeli ukończenie nauki w akademii bądź na uniwersytecie[46]. Potwierdzają to ubiegłoroczne maturzystki, które uważają, iż studia w zakresie inżynierii stanowią gwarancję osiągnięcia dobrej pracy (zgodnie z odpowiedziami 72% respondentek)[47]. Innymi czynnikami, które zdaniem studentek mogą stanowić skuteczną zachętę do podjęcia tego typu studiów jest: uznanie w oczach mężczyzn spowodowane studiowaniem tradycyjnie męskiego kierunku (odpowiedziało tak 38% respondentek), chęć sprawdzenia samej siebie i szansa na skonfrontowanie posiadanych umiejętności (według 25% pytanych młodych kobiet), lepsza, możliwa do uzyskania, praca (zdaniem 20% respondentek) oraz (jako ostatnie pod względem liczby udzielonych odpowiedzi) równe traktowanie zarówno kobiet, jak i mężczyzn[48].

---

[45] *Britain's got talented female engineers*, s. 17.

[46] I. Zawłocki, K. Niewiadomski, E. Nieroba, *Czynniki wpływające na wybór studiów technicznych przez kobiety*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2010, 1, s. 151.

[47] *Potencjał Kobiet dla Branży Technologicznej*, s. 20.

[48] I. Zawłocki, K. Niewiadomski, E. Nieroba, *Czynniki wpływające na wybór studiów technicznych przez kobiety*, s. 152.

Powyższe przekonania w pewien sposób korespondują z ogólną wizją współczesnej inżynierii, która stanowi bezsprzecznie jeden z najbardziej pożądanych obecnie obszarów zawodowych. Przyczyną tego jest nieustanny rozwój technologiczny państw i regionów determinujący i odpowiadający za rosnące zapotrzebowanie na różnego rodzaju specjalistów[49], jak i pracowników – w szczególności profesjonalizujących się w dziedzinach ścisłych i technicznych – a wszystko w celu zaspokojenia zwiększających się i zarazem nieustannie zmieniających się potrzeb ekonomicznych, społecznych i rynkowych[50]. W konsekwencji, kierunki ścisłe i techniczne stają się coraz bardziej popularne i wartościowe z punktu widzenia rozwoju gospodarczego i społecznego. W tym miejscu można przywołać postulaty organizacji *National Academy of Engineers* w Stanach Zjednoczonych, które stanowią potwierdzenie powyższych tendencji. Wśród nich w sposób szczególny akcentuje się racjonalność, użyteczność i potrzebę inwestowania w nauki związane z technologią w celu systematycznego zwiększenia się konkurencyjności partykularnych przestrzeni lokalnych, narodowych i ponadnarodowych w ramach światowego rynku gospodarczego[51].

Biorąc pod uwagę fakt, iż sama obecność mężczyzn przestaje wystarczać, kolejnym krokiem pozwalającym na wdrażanie analizowanej polityki w życie jest zachęcanie kobiet do inwestowania w takie dziedziny kształcenia – doceniając przy tym ich potencjał i nieoceniony wpływ na społeczeństwo. Przykładem komunikatu społecznego, który w sposób szczególny uznaje wartość kobiet i pozytywnie wzmacnia ich rosnący udział w dziedzinach ścisłych i technicznych jest wypowiedź Bianki Siwińskiej z ramienia Fundacji Edukacyjnej Perspektywy:

> Kobiety stanowią olbrzymi, niewykorzystany dotąd potencjał, który może nadać rozwojowi branży technologicznej impet i nową jakość. Ich zaangażowanie i unikalna perspektywa tworzą szansę na nowy sposób rozwiązywania problemów współczesności. Na budowanie kompetentnego społeczeństwa, które z zaawansowanych technologii będzie umiało korzystać mądrze i odpowiedzialnie[52].

---

[49] E. Croft, J. Pelletier, *Diversity in Organizations – Why and How*, "Innovation", September/October 2012, s. 18, źródło: http://wwest.mech.ubc.ca/files/2013/08/Innovation-September_October-2012-article.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

[50] *Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality*, A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science, European Commission Research Directorate-General, Bruselas 2000, s. XI, źródło: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/improving/docs/g_wo_etan_en_200101.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

[51] N.A. Fouad i in., *Stemming the Tide: Why Women Leave Engineering*, s. 12.

[52] *Potencjał Kobiet dla Branży Technologicznej*, s. 5.

W odpowiedzi na te argumenty oraz wzmożone zainteresowanie potencjałem żeńskiej części społeczeństwa (który z powodzeniem może być wykorzystywany w tych obszarach zawodowych), kobiety – co potwierdzają przywołane na początku artykułu dane statystyczne – coraz częściej wykazują chęć podejmowania studiów i spróbowania swoich sił w nietradycyjnych dla nich dyscyplinach[53].

Owocem niniejszej polityki edukacyjnej jest zaawansowana i wielokierunkowa popularyzacja kierunków ścisłych i technicznych, której urzeczywistnienie stanowi szereg akcji społecznych mających na celu zachęcić przyszłych studentów do inwestowania w te kierunki i obszary. Przykładem takich działań może być podejmowana już po raz dziewiąty w Polsce akcja społeczna „Dziewczyny na politechniki"[54], jak również organizowana w jej ramach akcja „Dziewczyny do ścisłych" oraz „Lean in STEM" (dosłownie: „Włącz się do obszarów z grupy STEM")[55] z ramienia Fundacji Edukacyjnej Perspektywy, które koordynuje wspomniana już B. Siwińska[56]. Biorąc pod uwagę organizacje ponadnarodowe, można wymienić takie akcje, jak np.: powstały z inicjatywy Komisji Europejskiej program: „Science: It's a Girl Thing!" (w polskiej wersji akcja nosi nazwę: „Nauki ścisłe są dla dziewczyn!")[57] czy belgijską organizację (o zasięgu międzynarodowym) „Greenlight for Girls" (dosłownie: „Zielone światło dla dziewcząt"), inicjującą m.in. tzw. g4g Day[58]. To jedynie przykłady działań i inicjatyw, które mają na celu zachęcić kobiety do podejmowania studiów, a następnie pracy w takich obszarach zawodowych. W istocie jest ich znacznie więcej. Tylko na stronie akcji „Science: It's a Girl Thing!" z ramienia Komisji Europejskiej znajdziemy linki do ponad 70 innych organizacji i instytucji zajmujących się omawianym zagadnieniem[59]. Wszystkie łączy jeden cel: maksymalne zaktywizowanie, wzmocnienie poczucia własnej wartości i posiadanych kompetencji, jak i – w

---

[53] J. Evetts, *Gender and Career in Science and Engineering*, London 1996, s. 4.

[54] *Dziewczyny na politechniki,* źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/index.php?option=com_content&view=article&id=160:raport-qkobiety-na-politechnikach-2016q&catid=1:aktualnosci, [dostęp: 20.11.2016].

[55] *Lean in STEM*, źródło: http://leaninstem.pl/o-programie, [dostęp: 15.10.2016].

[56] *Kobiety na politechnikach*, Raport, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Marzec 2015, s. 2, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

[57] Commission launches "Science: it's a girl thing!" campaign, 2012, źródło: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-465_en.htm?locale=en, [dostęp:15.11.2016].

[58] *Greenlight for Girls,* źródło: http://greenlightforgirls.org/our-story/, [dostęp: 15.10.2016].

[59] *Nauki ścisłe są dla dziewczyn*, źródło: http://science-girl-thing.eu/pl, [dostęp: 15.09.2016].

konsekwencji – skuteczne zmotywowanie kobiet do udziału i inwestowania w kierunki ścisłe i techniczne.

W tym miejscu można zwrócić uwagę również na to, iż omawianym tendencjom społecznym, kulturowym i edukacyjnym sprzyja współczesny wizerunek inżynierii, która w najaktualniejszej odsłonie nie jest już rozumiana jako zawód *stricte* konstrukcyjny, nieodłącznie powiązany z koniecznością wykorzystywania dużej siły i sprawności fizycznej. Okazuje się, że w dobie technologizacji inżynieria zostaje w pewnym stopniu oderwana od wyłącznie konstrukcyjnej i fizycznej pracy, przekształcając się niejednokrotnie w zawód wymagający sprawnego posługiwania się specjalistycznymi programami i urządzeniami lub ich nadzoru. Jest też obszarem, który sukcesywnie rozszerza pole działania dla kadry zarządzającej i kierowniczej. Może to niejednokrotnie stanowić znaczące ułatwienie, realną zaletę i niewymierną wartość dla żeńskiej części społeczeństwa[60].

Obszar zawodowy jakim jest inżynieria jawi się jako perspektywiczny i obiecujący na przyszłość, który – poprzez inwestowanie w niego – może stanowić wartościowe remedium i zarazem sposób na przezwyciężenie mających miejsce w wielu społeczeństwach trudności związanych z brakiem miejsc pracy czy szeroko rozumianym przekwalifikowaniem społeczeństwa. Daje on bowiem większe szanse na otrzymanie satysfakcjonującej, wysokopłatnej pracy i ogólnie rozumiany rozwój zawodowy. Równocześnie może stanowić realne źródło osobistej satysfakcji i poczucia bezpieczeństwa, wynikających między innymi ze świadomości, iż jest to w dalszym ciągu prestiżowy, uznawany społecznie i wartościowany dodatnio obszar zawodowy[61].

W latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych znana była piosenka Peggy Seeger „I'm Gonna Be an Engineer"[62], stanowiąca swoistą egzemplifikację pragnień i marzeń żeńskiej części społeczeństwa tego okresu, która niejednokrotnie dążyła do tego, by móc – tak jak mężczyźni – realizować swoje aspiracje w tradycyjnie męskim zawodzie, jakim jest np. inżynieria. Dzisiaj decyzja o tym, czy owe marzenia zostaną spełnione czy nie zależy w dużej mierze od samych kobiet, ich wyborów edukacyjnych, posiadanej wiedzy, aspiracji i osobistych zainteresowań.

Z uwagi na to, obserwując współczesne przemiany społeczne i kulturowe, można zaryzykować stwierdzenie, iż jesteśmy świadkami postępującej

---

[60] J.S. McIlwee, J.G. Robinson, *Women in engineering*, s. 3.

[61] Tamże, s. 31.

[62] *I'm Gonna Be An Engineer*, źródło: http://www.lyricsfreak.com/p/peggy+seeger/im+gonna+be+an+engineer_20254409.html, [dostęp: 15.11.2016].

rewolucji kulturowej. Czy jednak można mówić o pełnej rewolucji patrząc na dane statystyczne, z których jednoznacznie wynika, że kobiety na studiach inżynierskich i technicznych stanowią w dalszym ciągu mniejszość?[63] Z pewnością nie do końca. Z drugiej jednak strony, czy poprawne byłoby całkowite rezygnowanie z tego pojęcia, mając na uwadze fakt rzeczywistych przemian społecznych i kulturowych, które pozostają niejednokrotnie w opozycji do tradycyjnych, od wieków zakorzenionych w świadomości społecznej, wyborów i funkcji społecznych pełnionych przez obie grupy – kobiety i mężczyzn? Propozycją terminu pozwalającego na zestawienie tychże przeciwstawnych faktów i zjawisk jest oksymoron, który można znaleźć w raporcie „Potencjał kobiet dla branży technologicznej" z 2015 roku, o nazwie: „pełzająca rewolucja"[64]. Z jednej strony pojęcie to wyraża rewolucyjne, współczesne przezmiany społeczne, jednak akcentuje zarazem, iż postępują one zbyt wolno w stosunku do ogólnego zapotrzebowania społecznego[65]. Okazuje się zatem, że o ile można mówić o postępujących zmianach w inżynierii, gdzie z roku na rok pracuje i realizuje się coraz większa grupa kobiet, to z drugiej strony wydaje się, że konieczne jest, aby minęło sporo czasu, by móc mówić o pełnej równości pracujących w tym – póki co wciąż jeszcze zdominowanym przez mężczyzn – obszarze zawodowym.

BIBLIOGRAFIA

Badinter E., *Konflikt: Kobieta i matka*, przekł. J. Jedliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Berezowski H., *Stefan Manczarski – odbiorniki radiowe*, źródło: http://telemuzeum.uke.gov.pl/telehistorie/4-telehistorie/telehistorie/78-stefan-manczarski-odbiorniki-radiowe.html, [dostęp: 15.09.2016].

Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

Britain's got talented female engineers Successful women in engineering: A careers research study, Atkins Limited 2013, źródło: http://www.raeng.org.uk/publications/other/britains-got-talented-female-engineers, [dostęp: 15.11.2016].

Brzozowski S.M., *Ernest Malinowski – biografia*, Internetowy Polski Słownik Biograficzny, źródło: http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/ernest-malinowski, [dostęp: 15.09.2016].

---

[63] J.E. Mills i in., *Challenging Knowledge, Sex and Power: Gender, Work and* Engineering, New York 2014, s. 37.

[64] *Potencjał kobiet dla branży technologicznej*, s. 76.

[65] Tamże.

Bulski W., Sobieszczak-Marciniak M., *Maria Skłodowska-Curie – twórczyni Instytutu Radowego w Warszawie*, Inżynier i Fizyk Medyczny, 2015, 4, 5.

Chadaj A., *O pierwszej kobiecie z dyplomem magistra inżyniera górnika*, Górnictwo i Geoinżynieria, 2009, 3.

Commission launches "Science: it's a girl thing!" campaign, 2012, źródło: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-465_en.htm?locale=en, [dostęp: 15.11.2016].

Croft E., Pelletier J., *Diversity in Organizations – Why and How*, „Innovation", September/October 2012, s. 18, źródło: http://wwest.mech.ubc.ca/files/2013/08/Innovation-September_October-2012-article.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Dziewczyny na politechniki, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/index.php?option=com_content&view=article&id=160:raport-qkobiety-na-politechnikach-2016q&catid=1:aktualnosci, [dostęp: 20.11.2016].

Evetts J., *Gender and Career in Science and Engineering*, Taylor & Francis, London 1996.

Fouad N.A., Singh R., Fitzpatrick M.E., Liu J.P., *Stemming the Tide: Why Women Leave Engineering*, University of Wisconsin – Milwaukee, 2012, s. 13, źródło: http://energy.gov/sites/prod/files/NSF_Stemming%20the%20Tide%20Why%20Women%20Leave%20Engineering.pdf, [dostęp: 15.01.2016]

Gontarczyk E., *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 1995.

Greenlight for Girls, źródło: http://greenlightforgirls.org/our-story/ [dostęp: 15.10.2016].

Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.

Gromkowska-Melosik A., *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji kobiecości i męskości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Holmes M., *What is Gender? Sociological Approaches*, Sage Publications, London 2007.

I'm Gonna Be An Engineer, źródło: http://www.lyricsfreak.com/p/peggy+seeger/im+gonna+be+an+engineer_20254409.html, [dostęp: 15.11.2016].

Kaschak E., *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Kobiety na politechnikach, Raport. Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Marzec 2015, s. 2, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

Kobiety na politechnikach 2016. Raport, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Marzec 2016, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/raportkobiety-napolitechnikach-2016.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., DzU nr 78 z 1997, poz. 483, art. 32, ust. 1.

Lean in STEM, źródło: http://leaninstem.pl/o-programie, [dostęp: 15.10.2016].

Leong N., Liel A.B., Mitrani-Reiser J., Guglielmo E., Friis D., Lumbard D., Oliveira R., Pekelnicky R., *Gender and Racial Diversity in the Structural Engineering Profession*, źródło: http://static1.squarespace.com/static/55cba7dbe4b07ca3d73c39af/t/55ce4e24e4b06c2348a5dab6/1439583780768/GenderDiversityDraft_FINAL_Rev_v1.pd, [dostęp: 15.11.2016].

Malinkiewicz O. i in., *Perovskite solar cells employing organic charge-transport layers*, Nature Photonics, 2014, 8.

Malinowska E., *Konflikt płci jako konflikt społeczny. Od „kwestii kobiecej" do problemu: demokracja bez egalitaryzmu?* [w:] *Męskość i kobiecość. Czy walka płci?* red. I. Machaj, R. Suchocka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2009.

McIlwee J.S., Robinson J.G., *Women in engineering. Gender, Power and Workplace culture*, State University of New York Press, New York 1992.

Melosik Z., *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1999.

Mills J.E., Franzway S., Gill J., Sharp R., *Challenging Knowledge, Sex and Power: Gender, Work and Engineering*, Routledge, New York 2014.

Nauki ścisłe są dla dziewczyn, źródło: http://science-girl-thing.eu/pl, [dostęp: 15.09.2016].

Orłowski B., *Gabriel Narutowicz – inżynier*, Wiedza i Życie, 2007, 12.

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Potencjał Kobiet dla Branży Technologicznej, Raport Badawczy 2015, źródło: http://potencjalkobiet.pl/pdf/RAPORT-Potencjal-kobiet-dla-branzy-technologicznej.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Przełomowy moment w historii polskiej armii: Kobieta będzie dowodzić okrętem Marynarki Wojennej, źródło: http://m.tokfm.pl/Tokfm/7,110218,21040323,przelomowy-moment-w-historii-polskiej-armii-po-raz-pierwszykobieta.html, [dostęp: 15.11.2016].

Saule Technologies przedstawiła pierwszy moduł fotowoltaiczny wykonany z perowskitu, Centrum Informacji o Rynku Energetycznym, źródło: http://www.cire.pl/item,125862,1,0,0,0,0,0,saule-technologies-przedstawila-pierwszy-modul-fotowoltaiczny-wykonany-z-perowskitu.html, [dostęp: 15.11.2016].

Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality, A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science, European Commission Research Directorate-General, Bruselas 2000, źródło: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/improving/docs/g_wo_etan_en_200101.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Słownik języka polskiego PWN, hasło: Inżynier, źródło: http://sjp.pwn.pl/szukaj/in%C5%BCynier.html, [dostęp: 15.09.2016].

Słownik pojęć współczesnych, red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, B. Eadie, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1999.

Słynni Polacy w przeszłości, źródło: http://www.polskinetwork.org/strona,duma,110,slynni-polacy-w-przeszlosci.html, [dostęp: 15.09.2016].

Szkolnictwo wyższe w Polsce, Raport MNiSW 2013, źródło: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, [15.11.2016].

Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Tyszkowa M., *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, red. M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.

Zawłocki I., Niewiadomski K., Nieroba E., *Czynniki wpływające na wybór studiów technicznych przez kobiety*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2010, 1.

ZBYSZKO MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

TOTALNA PIŁKA NOŻNA I POMARAŃCZOWA TOŻSAMOŚĆ NARODU HOLENDERSKIEGO

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Totalna piłka nożna i pomarańczowa tożsamość narodu holenderskiego* [Total Soccer and Orange Identity of Dutch Nation]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 55-67. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.4

The article is devoted to analysis of relationship between Dutch way of playing soccer, so called "total" soccer and Dutch identity. The origin of total soccer is presented as well as its features with aggressive way of play and permanent exchange of players' position. The comparison of total soccer with architecture of Amsterdam as a total city is made. Also, the political context of soccer concerning the soccer games with Germany is considered.

Key words: soccer, totality of play, Dutch identity, Dutch architecture, Dutch-German relationship

Holenderska piłka nożna wniosła ogromny wkład w rozwój tej dyscypliny sportu w ostatnich dekadach, szczególnie za sprawą drużyny narodowej, ale także sukcesów takich znakomitych klubów, jak Ajax Amsterdam, PSV Eindhoven, czy Feyenoord Rotterdam. Z kolei, najbardziej „spektakularny" piłkarz holenderski Johan Cruyff stał się integralną częścią historii tego sportu. W Holandii piłka nożna stała się przy tym lustrem, ale także źródłem narodowej tożsamości, chociaż w zupełnie inny sposób, niż miało to miejsce w przypadku krajów Ameryki Południowej.

W kontekście analizy kulturowo-tożsamościowej roli piłki nożnej, w społeczeństwie holenderskim w sposób nieodwołalny pojawia się pojęcie „futbolu totalnego". Jego źródła i początki sięgają amsterdamskiego Ajaxu i jego

trenera w latach 1969-1973 Rinusa Michelsa. Totalną piłkę nożną cechuje bardzo elastyczny styl, w którym każdy gracz „podąża za płynnością gry, a jego pozycja taktyczna jest zajmowana przez kolegę z drużyny". Pozwala to obrońcom na przejście do ataku, a napastnikom na cofnięcie się do obrony, jeśli wymaga tego sytuacja. Mamy tutaj także do czynienia z zamykaniem lub otwieraniem przestrzeni – w zależności od sytuacji[1]. Główna idea totalnej piłki nożnej polegała więc na tym, aby uczynić przestrzeń na boisku w przypadku posiadania piłki tak dużą, jak to możliwe, z kolei „skrócić boisko" w jak największym stopniu, kiedy piłkę posiadał przeciwnik[2].

Totalna piłka nożna opierała się na organizacji i zawłaszczaniu przestrzeni; była proaktywna (lub nieustannie aktywna). Stanowiła „doktrynę nieustannego ataku, zajmowania przestrzeni na połowie przeciwnika oraz nieustannej wymiany pozycji zawodników". Przeciwnik poddawany był stałej presji, również na jego połowie, a walkę o odzyskanie piłki podejmowano natychmiast po jej utracie. Gra była bardzo spektakularna w swojej estetyce, a jednocześnie wymagała znakomitego przygotowania taktycznego, zarówno całego zespołu jak i poszczególnych zawodników, którzy musieli inteligentnie „czytać grę". Tym bardziej że przemieszczanie dużej liczby zawodników na połowę przeciwnika narażało drużyny holenderskie na niebezpieczne kontrataki ze strony przeciwników[3].

Jeden z komentatorów holenderskich napisał o drużynie narodowej tego kraju z roku 1974 następująco:

> Nasz styl był bardzo płynny, pozwalał graczom na zmiany pozycji, ponieważ znajdowali się oni w ciągłym ruchu. Byliśmy najbardziej kreatywni, zawsze dążący do pójścia do ataku. W tym zespole poszczególni gracze pokazywali swój geniusz, podporządkowując się jednak wspólnemu celowi (…) Graliśmy totalny futbol[4].

Gracze mieli być pełni inicjatywy, a każda akcja była niczym przygoda – dominował system 4-3-3[5].

Podobnie problem ten ujmuje Ric Jensen, który pisze: totalny futbol polega na „płynnym systemie, w którym każdy gracz (poza bramkarzem) może przyjąć jakąkolwiek rolę w zespole, być napastnikiem, pomocnikiem albo obrońcą". Nazywano to „paradygmatycznym przykładem pięknego futbo-

---

[1] C. Parrish, J. Naurright, *Soccer Around the World: A Cultural Guide to the Worlds' Favourite Sport*, Santa Barbara 2014, s. 209.

[2] K. Walther, *Total Football (Netherlands)*, [w:] *Sport Around the World. History, Culture and Practice*, red. J. Naurright, C. Parrish, Santa Barbara 2012, s. 450.

[3] M. Kraba, *The Story has been told*, Ohio USA 2010, s. 96-97.

[4] F.J. Lechner, *The Netherlands. Globalization and National Identity*, New York 2008, s. 2.

[5] Tamże, s. 3.

lu”[6]. Piłkarze i trenerzy Holandii mieli poczucie wyższości nad innymi drużynami, a styl ten nazywany był *clock-work Orange* (wszyscy gracze przypominali precyzyjne trybiki zegarka)[7]. Zespół z roku 1974 nazywano także „pomarańczową maszyną”[8], a całą Holandię ogarnęło „pomarańczowe szaleństwo”[9] (co ciekawe, pomarańczowe koszulki piłkarzy narodowej drużyny Holandii odwołują się do symboliki monarchii holenderskiej, brakuje w nich akcentu czerwonego, białego, czy niebieskiego, które dominują na fladze tego kraju)[10].

Jednocześnie przy tym – co jest pewnym paradoksem – „holenderscy arystokraci piłki nożnej grali widowiskowo i elegancko”[11]; uważano niekiedy, że „na arenie międzynarodowej Holendrzy byli Brazylijczykami Europy – znakomicie przygotowani technicznie, a przy tym grający bardzo widowiskową piłkę”[12]. Sukcesy totalnych zespołów holenderskich były nadzwyczajne. W finale Pucharu Mistrzów roku 1971 Ajax zwyciężył Panathinaikos Ateny, w 1972 roku dokonał destrukcji włoskiego *catenaccio* wygrywając z Interem Mediolan 2 : 0 w tych samych rozgrywkach, a w 1973 roku zwyciężając Juventus Turyn. W tym samym roku został zwycięzcą superpucharu Europy po meczach z Milanem Mediolan (0 : 1 i 6 : 0). Holendrzy także kilkakrotnie byli w finale mistrzostw świata, ale zawsze przegrywali: w 1974 roku – z Niemcami, w 1978 – z Argentyną, w 2010 roku – z Hiszpanią. Mistrzami Europy zostali natomiast w 1988 roku.

Pamiętam rok 1975, kiedy jako dwudziestolatek przeżywałem ogromny sukces polskiej narodowej reprezentacji, jakim było pokonanie Holandii w Chorzowie 4 : 1 w eliminacjach mistrzostw Europy, w obecności 85 tysięcy widzów (bramki zdobyli: Gadocha, Lato i dwie Szarmach). Rok wcześniej reprezentacja tego kraju zdobyła wicemistrzostwo świata (po porażce w finale w Monachium z Niemcami 1 : 2), w 1976 roku – brązowy medal mistrzostw Europy, a w 1978 roku – kolejne wicemistrzostwo świata. Holandia przybyła do Chorzowa w swoim najsilniejszym składzie – z Johanem Cruyffem, van Hanegemem, van de Kerkhofem i Neeskensem. Polska pokonała więc reprezentację tego kraju w okresie świetności „futbolu totalnego”.

---

[6] R. Jensen, *Looking at the extraordinary success of „Clockwork Orange”: examining the brilliance of total football played by the Netherlands*, Soccer and Society, 2014, 15, 5, s. 721.

[7] Tamże.

[8] F. Arocena, K. Bowman, *Lessons from Latin America: Innovations in Politics, Culture and Development*, Toronto 2014, s. 170.

[9] F.J. Lechner, *The Netherlands. Globalization*, s. 3.

[10] R. Witzig, *The Global Art. of Soccer*, New Orleans 2006, s. 67.

[11] M. Kraba, *The Story has been told*, s. 99.

[12] B. Coates, *Why the Dutch are Different: A Journey into the Hidden Heart of the Netherlands*, London 2015, s. 167.

Mecz ten uważany jest za jeden z najlepszych w historii polskiej drużyny narodowej.

Śledziłem wówczas także wyniki ligi holenderskiej, szczególnie w kontekście rywalizacji dwóch najlepszych zespołów – przywoływanego już Ajaxu Amsterdam i Feyenordu Rotterdam. Warto dodać, że przez dekady dyskutowano w Holandii na temat odmienności w stylu gry obu drużyn, jednakże głównym motywem rywalizacji między tymi drużynami była kulturowa, polityczna i ekonomiczna rywalizacja między miastami, w którą wpisywały się mecze między tymi dwoma drużynami[13]. Jak ujmuje to obrazowo B. Coates, rywalizacja piłkarska odzwierciedlała „niechęć między amsterdamczykami i rotterdamczykami, wynikającą ze wspólnego przekonania, że ci drudzy pochodzą z jakiegoś dziwnego i odległego miejsca"[14].

W jaki sposób totalną piłkę nożną można umieścić na tle dyskusji dotyczących narodowej tożsamości Holendrów. W dyskusjach na ten temat odwoływano się porównawczo do najlepszych okresów holenderskiej historii i sztuki. Umieszczano również piłkę nożną na tle globalnych aspiracji narodu holenderskiego. B. Coates pisze o tym tak:

> Kolektywny styl gry stosowany przez Holendrów, którego istotą była zdolność każdego gracza do szybkiego podejmowania bardzo istotnych decyzji na niewielkiej przestrzeni była przez niektórych ekspertów postrzegana jako odzwierciedlenie holenderskiego charakteru i kultury[15]

(i odzwierciedlenie stosunku do ziemi oraz konieczności wydzierania jej morzu).

> Sugerowano także, że narodowy zespół piłkarski Holandii wyraża radosny i innowacyjny styl, który uosabia cechy słynnych artystów, podróżników, odkrywców i myślicieli, którzy rodzili się przez wieki w tym kraju; z kolei według innej teorii idea totalnego futbolu może wynikać z tradycji architektury holenderskiej, a jej najistotniejszą cechą było projektowanie budynków wykorzystujących wydajnie przestrzeń fizyczną, a przy tym jednocześnie dostarczających patrzącym przyjemności estetycznej (…)[16].

Postmodernistyczny rzeźbiarz Jeroen Henneman nazywał holenderskiego napastnika, grającego później także w Arsenalu Londyn Dennisa Bergkampa „wspaniałym artystą w zakresie kreowania przestrzeni poprzez swoje podania", przyrównując go do artystycznych innowacji, jakie wykre-

---

[13] Tamże, s. 188.
[14] Tamże, s. 189.
[15] R. Jensen, *Looking at the extraordinary*, s. 721.
[16] Tamże.

owali Jan Vermeer i Piet Mondrian – klasycy holenderskiego malarstwa[17]. Piłkarze mieli także odzwierciedlać artystyczne zdolności do planowania, które cechują „holenderską wrażliwość"[18]. Twierdzono też, że najlepszy piłkarz holenderski Johann Cruyff i jego „głębokie oraz oryginalne" podejście do przestrzeni boiska jest „esencjalnie holenderskie" i przypomina „artystyczne wizje wspaniałych holenderskich malarzy"[19]. Uznawano go za „najsłynniejszego i najbardziej kreatywnego Holendra od czasów Van Gogha", a jego świadomy styl gry opierał się na zasadzie: „Podawaj i przemieszczaj się po boisku (…) twórz przestrzeń z niczego; dla efektywności i dla przyjemności estetycznej"[20]. Podkreślano też, że Holendrzy wolą przegrać, ale grać pięknie, niż wygrać po brzydkiej grze[21] (S. Kuper i S. Szymanski piszą następująco o porażkach na boisku: „podczas gdy Holendrzy umierają pięknie, to Anglicy po prostu umierają"[22]).

W analizie relacji między holenderskim „totalnym futbolem" a kulturą warto przywołać poglądy Davida Winnera. Pisze on: „Zanim pojawił się holenderski futbol totalny istniała holenderska architektura". Autor odwołuje się do pierwszych dekad XX wieku i ekspresjonistycznej Amsterdamskiej szkoły architektury, która z czasem zaczęła wytwarzać „spektakularne rezultaty: starannie wyskalowane eksplozje wzorów geometrycznych i ekstrawagancje art deco". Istniało założenie, że każda nawet najmniejsza część powinna stanowić część całościowego projektu. Amsterdam stał się totalnym miastem, pełnym dużych budynków i bulwarów. Jednakże, istniało również wiele przestrzeni dla indywidualnej kreatywności, także artystycznej (freski, rzeźby, dekoracje). Architektura ta dostarczyła również „fizycznego" kontekstu dla futbolu Ajaxu[23]. Holenderskie drużyny piłkarskie zda-

---

[17] Por. S. Kuper, *Holland, a Country of Clubs The Global Games*, [w:] *Writers on Soccer*, red. J. Turnbull, T. Satterlee, A. Raab, University of Nebrasca 2008, s. 40.

[18] Por. tamże.

[19] F.J. Lechner, *Imagined Communities in the Global Games: soccer and the development of Dutch Global Identity*, Global Networks. A Journal of International Affairs, 2007, 7, 2, s. 219.

[20] M. Dickinson, *Johan Cruyff, the Dutch Pythagoras in boots has lung cancer*, The Weekend Australian, 24.10.2015; adres internetowy: http://www.theaustralian.com.au/sport/the-times-sport/johan-cruyff-the-dutch-pythagoras-in-boots-has-lung-cancer/news-story/9450b97afff4743d6d07a037d6947ac2

[21] B. Coates, *Why The Dutch Are Different*, s. 196.

[22] Por. Jan C. van Ours Martin A. van Tuijl, Country-Specifi c Goal-Scoring in the "Dying Seconds" of International Football Matches, Discussion Paper No. 4970, Bonn, May 2010, s. 8; adres internetowy: http://ftp.iza.org/dp4970.pdf

[23] D. Winner, *The Neurotic Genius of Dutch Soccer*, London 2001, wykorzystano fragmenty wydania amerykańskiego (New York 2011), z rozdziału zatytułowanego „Totality", zamieszczonego w bazie „Google Books" – wersja bez poszczególnych stron.

wały się – w ramach totalnej piłki nożnej – grać w sposób kompatybilny z taką architekturą.

Holenderska piłka nożna jest więc zakorzeniona w kulturze holenderskiej. Z uwagi na położenie geograficzne, historię Holandii wyznacza walka o zdobywanie przestrzeni. Na obszarze tego kraju to człowiek – w walce z morzem – wytwarzał przestrzeń. Piłkarze holenderscy potrafili – jak nikt dotąd – strukturyzować swoją grę w sposób wręcz „abstrakcyjny" czy „architektoniczny". „Gracze zmieniali swoje pozycje, dążąc zawsze do otwierania świeżych [nowych] powierzchni przestrzeni w ramach ograniczonej geometrii boiska (…)". Wspomniany już Cruyff nazywany był wręcz „Pitagorasem" boiska – a to z uwagi „na swoją zdolność do znajdowania nowej przestrzeni poprzez swoje znakomite sytuowanie się na boisku i dokładnie wymierzone podania"[24]. Holenderska filozofia Totalnej Piłki Nożnej stanowiła konsekwentne zastosowanie doprowadzonych do perfekcji zasad zarządzania przestrzenią do ograniczonej „geografii boiska piłkarskiego"[25]. Holendrzy wygrywali z przeciwnikami nie z uwagi na swoją siłę fizyczną, ale dzięki „inteligencji i pięknu"[26]. Widzowie czekali na ten „moment napięcia" w grze zespołu holenderskiego, kiedy „błyskotliwe wykorzystanie przestrzeni otwierało lukę w defensywie przeciwnika" – uznawano to wręcz za projektowanie architektoniczne[27]. Jeden z komentatorów, porównując holenderską piłkę nożną do projektowania, skonstatował:

> Dobre projektowanie także przypomina sztukę, mimo że nie jest to jego celem (…) [jednakże] sztuka jest celem samym w sobie, a projektowanie się środkiem do uzyskania celu. Jednakże dobry projekt ma ogromny estetyczny urok. Przestrzeń, tekst, image i kolor łączą się w jedno tworząc formę zrównoważonej kompozycji, wobec której można z powodzeniem stosować język sztuki: wdzięk, harmonia i piękno[28].

Autor tego samego tekstu nie zgadza się jednak ze stwierdzeniem, że Holendrów można nazwać „Brazylijczykami Europy". W przeciwieństwie bowiem do Brazylijczyków, którzy kultywują niczym nieskrępowaną kreatywność i indywidualizm, u Holendrów wolność piłkarza na boisku „jest dozwolona jedynie w kontekście systemu". Holenderski futbol działał,

---

[24] Analogue76, Dutch Total Football and the Pratice of Design, April 2012, adres internetowy:
http://analogue76.com/blog/entry/dutch_total_football_and_the_practice_of_design

[25] Tamże.

[26] Tamże.

[27] Tamże.

[28] Tamże.

o czym już pisano, jak zegarek[29]. „Sztuka dla sztuki nie jest akceptowana. Talent i wyobraźnia są bardzo wysoko cenione, jednak tak długo dopóki są wykorzystywane na rzecz zespołu"[30]. Autor ten pisze, że holenderski styl gry wzniósł się wręcz do „królestwa estetyki", jednakże jego celem nie było „podziwianie bezbronnych estetów" – stanowił „pragmatyczny środek do uzyskiwania zwycięstwa"[31].

W kontekście próby dostrzeżenia związków między holenderską mentalnością a kulturą można przywołać bardzo ciekawe rozważania, które opublikowała Maaike Feitsma na temat postrzegania przez Holendrów i Holenderki mody. Oto w powojennej Holandii uważano zwykle, że stroje powinny być skromne, funkcjonalne i mało ekstrawaganckie, „nadające się do noszenia". Przy wyborze stroju Holendrzy kierują się zasadą ich „solidnego" wyglądu, trwałości i oszczędności. Często krytykują modę paryską za jej nadmierną orientację na luksus i marnotrawstwo[32]. Tradycyjnie, ubiór ma być więc skromny, praktyczny; głównym jego wyznacznikiem ma być prostota i oparcie się na prostych liniach oraz stonowanych kolorach[33]. Od szóstej dekady XX wieku pojawiło się jednak przekonanie, że istnieje coś takiego, jak „z istoty swojej odmienna i unikatowa holenderska moda" – która opierała się na wyżej wymienionych zasadach i przekonaniu, że można adaptować dominującą „modę paryską, przy zachowaniu własnej tożsamości"[34]. Nową generację holenderskich twórców mody – w latach osiemdziesiątych – miała cechować zarówno kreatywność i odrzucenie tradycyjnej mieszczańskiej mentalności, jak i typowo narodowy realizm[35]. I tu można dostrzec pewne paralele – również i holenderska piłka nożna miała być oparta na prostocie, praktyczności i kreatywności; wpisując się w globalne trendy miała, podobnie jak i moda, potwierdzać tożsamość narodową.

Z drugiej strony, totalna piłka nożna z jej dążeniem do ekspresji wolności odzwierciedlała konstruowaną w tamtym okresie wizję dotyczącą roli Holandii w globalnym świecie. Uważano, że totalna piłka nożna „odzwierciedla szersze zmiany w społeczeństwie i staje się symbolem tego, w jaki

---

[29] Tamże.

[30] Tamże.

[31] Tamże.

[32] M. Feitsma, *Don't Dress to Impress: The Dutch Fashion Mentality*, November 2013, PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen, s. 5; adres internetowy: https://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2009/08/maaike-feitsma-dont-dress-to-impress.pdf

[33] Tamże, s. 4.

[34] Tamże, s. 10-11.

[35] Tamże, s. 12.

sposób Holendrzy postrzegają samych siebie"[36]. Stanowić miała wizytówkę narodu holenderskiego w globalnym świecie[37] oraz część ideologii „kosmopolitycznego nacjonalizmu" tego kraju, stanowiącą odpowiedź na procesy globalizacji[38]. Drużyna „cudownego koloru pomarańczowego" służyła tworzeniu romantycznej, wyidealizowanej, ahistorycznej i esencjalistycznej wizji narodu holenderskiego[39]. Piłkarskie „szaleństwo było świadomie zrekonstruowane w skomodyfikowany spektakl medialny, inkorporowany jako forma rozrywki w narodowe party", w „zrytualizowane konstruowanie narodu"[40]. Wszystko to opierało się na nostalgii i paranacjonalistycznych sentymentach. Holandia miała więc być – również i dzięki totalnej piłce nożnej – jednocześnie integralną częścią globalnego świata, jak i niejako na zewnątrz niego.

Można dostrzec kilka kontekstów tego zagadnienia. Pierwszy z nich wiąże się z ideą kreatywnego indywidualizmu w ramach „zespołowego systemu"[41]. Holenderscy piłkarze postrzegani byli jako otwarci na nowe idee i gotowi do eksperymentów, pełni inwencji[42]. Komentując holenderski styl S. Kuper pisał:

> Istotną rzeczą jest to, że Holendrzy grali piękną piłkę. W żadnym kraju tak małym jak Holandia nie pojawiło się tylu wspaniałych piłkarzy (…). W siedemnastym wieku w Holandii pojawili się wspaniali i wyróżniający się swoim stylem malarze. Teraz ten przeludniony kraj wytwarza wspaniałych piłkarzy[43].

Esencjalnie holenderski styl, którego istotą było

> poszukiwanie przestrzeni, w ramach równoważenia tego co indywidualne z tym co zespołowe w płynnym atakowaniu bramki przeciwnika, miał odzwierciedlać duńskie dobre obyczaje i kosmopolitanizm[44].

Zespół holenderski z roku 1974 odzwierciedlał to wszystko, czym „Holandia chciała być w tym okresie" – odwagę i wyzwolenie[45]. Wpisywało się to w ideę niezwykle liberalnej wówczas Holandii: z liberalnym podejściem

---

[36] F.J. Lechner, *Imagined Communities in the Global Games*, s. 219.
[37] Tamże, s. 216.
[38] Tamże, s. 217.
[39] Tamże, s. 222.
[40] Tamże, s. 225.
[41] Tamże, s. 219.
[42] L. Crolley, D. Hand, *Football, Europe and the Press*, Abingdon 2002, s. 92.
[43] Por. S. Kuper, *Holland, a Country*, s. 43.
[44] F.J. Lechner, *The Netherlands*, s. 4.
[45] Tamże, s. 20.

do marihuany, wolnego seksu i mniejszości seksualnych oraz eutanazji[46]. Rewolucja futbolowa związana była z rewolucją kulturową. „Uwolnienie" – w ramach totalnej piłki nożnej – graczy holenderskich od dawnych mentalnych ograniczeń skorelowane było uzyskaniem większej wolności w życiu społecznym. „Nowe pokolenie nie chciało już żyć w szarym społeczeństwie"[47]. Ultraagresywny futbol Ajaxu miał zaś symbolizować wolny od ograniczeń umysł.

Totalna piłka nożna i jej sukcesy pomogły Holendrom zmienić wizerunek swojego narodu we własnych oczach. Pozwoliły im uwierzyć, że też w innych dziedzinach to małe państwo może odnosić sukcesy. Inaczej mówiąc, dokonując swoistej „projekcji" sukcesów piłkarskich na inne dziedziny życia międzynarodowego, Holendrzy zaczęli przeceniać możliwości swojego państwa na arenie międzynarodowej. Źródłem sukcesów narodu-państwa oraz drużyny piłkarskiej miało być – jak sądzono – integrowanie tego co kolektywne albo tego, co jest systemem z kreatywnymi jednostkami, czy to obywatelami czy graczami[48].

> Uważano, że zespół potrafi, poprzez swój styl gry, „rozciągnąć" boisko piłkarskie i stanowi to odbicie zdolności, jaką Holendrzy literalnie posiadają w zakresie „rozciągnięcia" przestrzeni fizycznej swojego kraju, poprzez (…) wydarcie ziemi morzu[49]. Dla Holendrów, płynny, zorientowany na zmianę pozycji styl wydaje się być oczywisty – (…) wykorzystują [przecież] każdy kawałek ziemi[50].

W tym specyficznym „globalnym nacjonalizmie" holenderskim szczególną rolę odgrywała międzynarodowa piłkarska konfrontacja z Niemcami. W Holandii mecze z Niemcami przywołują ciągle wspomnienia II wojny światowej, a piłkarze niemieccy nie są inaczej określani, jak mianem „Szwabów" lub „Fryców". Z kolei Niemcy określają piłkarzy holenderskich pejoratywnym określeniem *Cheeseheads* („serogłowi")[51]. Holendrzy przeciwstawiali przy tym własny „olśniewający" styl gry „ponurej, mechanicznej wersji stylu, który był powszechnie przypisywany Niemcom"[52]. Jeden z kibiców holenderskich napisał po zwycięstwie Holandii z Niemcami w roku 1988,

---

[46] Tamże.

[47] D. Winner, *The Neurotic Genius*, wykorzystano fragmenty wydania amerykańskiego (New York 2011), z rozdziału zatytułowanego „Breakthrough", zamieszczonego w bazie „Google Books" – wersja bez poszczególnych stron.

[48] G. Ritzer, P. Dean, *Globalization*, Malden 2015, s. 120.

[49] Tamże.

[50] B. Coates, *Why the Dutch are Different*, s. 177.

[51] A. Brand, A. Niemann, *Football and National Identity in Europe*, [w:] *More than a Game. Sports, Society and Politics*, red. W. Hofmeister, Singapore 2014, s. 45.

[52] F.J. Lechner, *Imagined Communities*, s. 216.

w meczu rozegranym w Hamburgu 2 : 1 (zwyciężając następnie w finale Związek Radziecki) w półfinale mistrzostw Europy: „Był to najpiękniejszy dzień mojego życia". Wówczas 9 z 16 mln Holendrów wyszło na ulice, aby świętować to zwycięstwo[53]. Był to rewanż za porażkę z Niemcami w 1974 roku, w finale mistrzostw świata w Niemczech, przez słynną drużynę totalnego futbolu, nazywaną „matką wszystkich klęsk"[54]. Dla wielu komentatorów było to niezrozumiałe, w jaki sposób jedna z najlepszych jedenastek w historii piłki nożnej mogła wówczas przegrać, zdobywając bramkę z rzutu karnego w pierwszej minucie i posiadając w swoim składzie „artystę" i „geniusza" Johanna Cruyffa. Simon Barnes komentował ten mecz następująco: „Metoda zwyciężyła szaleństwo: nauka pokonała sztukę: godne szacunku zwyciężyło to, co jest godne miłości"[55]. Szok po porażce narodowego zespołu holenderskiego w finale mistrzostw świata w roku 1974 w meczu z Niemcami był tak wielki, że Johan Timmers stwierdził: „klęska w 1974 stanowiła największą traumę w XX wieku, poza powodzią w roku 1953 i Drugą Wojną Światową". Ta porażka przypomniała wielu Holendrom brutalne działania Niemców wobec ich kraju w latach II wojny światowej[56].

Popularność i sukcesy futbolu holenderskiego spowodowały, iż wielu jego trenerów i piłkarzy otrzymało zagraniczne propozycje. Skoncentruję się tutaj na jednym charakterystycznym przypadku. Kiedy holenderski trener Van Gaal w roku 1997 przybył do Barcelony w celu objęcia funkcji trenera, wkrótce zaczął sprowadzać piłkarzy holenderskiej drużyny narodowej – jednego po drugim. Barcelonę zaczęto nazywać „Ajaxem B", zaś katalońscy gracze znaleźli się w cieniu. Miejscowi krytycy uważali, że gra Barcelony zaczęła przypominać maszynę, „a artyści typu Rivaldo otrzymywali przepis na grę, w którym było bardzo niewiele miejsca na kreatywność"[57]. Van Gaal pozbył się wielu katalońskich graczy, również i tych, którzy byli własnymi wychowankami Barcelony (nazywanymi łącznie *la Quinta del mini* – od nazwy małego stadionu Barcelony, na którym rozgrywała mecze jej druga drużyna). Spośród graczy katalońskich jedynie Xavi Garcia zdołał zachować ważną pozycję w drużynie. To wywołało nerwowość wśród kibiców katalońskich, jednak z uwagi na główny cel, jakim były sukcesy na boisku,

---

[53] H. van Houtum, F. van Dam, *Topophilia or Topoporno? Patriotic Place Attachment in International Football Derbies*, International Social Science Review, 2002, 3(2), s. 243.

[54] Tamże, s. 244.

[55] M. Kraba, *The Story has been told*, s. 100.

[56] R. Jensen, *Looking at the extraordinary*, s. 723.

[57] J. Roy, *Football, European Integration, National Identity: The Case of FC Barcelona* – referat wygłoszony podczas konferencji: European Community Studies Association w roku 2001, adres internetowy: http://aei.pitt.edu/2175/1/002253_1.PDF, s. 10.

w tym przede wszystkim zdobycie mistrzostwa kraju i pokonanie Ajaxu, Van Gaal otrzymał od nich szansę – „poświęcono społeczną i narodową tożsamość". W niektórych meczach na boisku znajdowało się aż 7 Holendrów i tylko jeden Katalończyk. Barcelona za czasów Van Gaala zdobyła dwa mistrzostwa Hiszpanii i jeden puchar Hiszpanii, jednakże nie odnosiła sukcesów w rozgrywkach na poziomie europejskim[58]. Poza tym, „FC Barcelona utraciła swoją tożsamość" – to była ogromna cena za „eksperyment Van Gaala"[59]. A przecież „Barcelona stanowiła symbol katalońskiej integracji"; twierdzono, że „jest to więcej niż klub – jest to kultura", stworzy przestrzeń dla „obywatelskiego nacjonalizmu"[60]. Wkrótce „epoka holenderska" w Barcelonie się skończyła.

Należy dodać, że z czasem zasady holenderskiego futbolu stały się w tym sensie podręcznikowe, że każdy współczesny zespół grający na wysokim poziomie wymaga od swoich zawodników szybkich zmian pozycji w zależności od sytuacji. To, co było unikatowe dla Holendrów, stało się standardem – stracili przewagę polegającą na nowości swojego rozwiązania[61]. W konsekwencji, w ostatniej dekadzie narodowa drużyna piłkarska, jak również holenderskie kluby, odnosi w większym stopniu spektakularne porażki niż wspaniałe zwycięstwa. Na przykład, drużynę narodową spotkało niepowodzenie w awansie do finałów mistrzostw Europy w 2016 roku. Holandia została w swojej grupie eliminacyjnej wyprzedzona przez Czechy, Islandię i Turcję – drużyny, które absolutnie nie można nazwać potęgami piłkarskimi, przy czym Islandczycy, bez wątpienia, w historii futbolu europejskiego byli wręcz kopciuszkami. Holandia przegrała na wyjeździe z Islandią 0 : 2, zremisowała u siebie z Turcją 1 : 1, a szczytem kompromitacji była porażka na własnym boisku z Islandią 0 : 1, przegrała zarówno na wyjeździe, jak i u siebie z Czechami. W prasie można było przeczytać na ten temat następujące komentarze: „Co się stało z holenderskim futbolem? Pionierzy Totalnego Futbolu zostali zredukowani do totalnej desperacji, licząc na nonsensowny przypadek". Prezentowali styl, który „nigdy przedtem nie kojarzył się z Holandią". „Nie ma już nic pięknego w tych pomarańczowych koszulkach. Holandia prezentowała totalny bałagan, była pozbawiona idei i własnej tożsamości"[62]. Również w trakcie pisania tego tekstu agencje spor-

---

[58] Tamże, s. 11.

[59] Tamże, s. 12.

[60] Tamże.

[61] B. Coates, *Why the Dutch are Different*, s. 201.

[62] J. Steinberg, „The Guardian", 14.10.2015, Holland's dramatic fall from total football to total desperation; adres internetowy https://www.theguardian.com/football/blog/2015/oct/14/holland-failure-qualify-euro-2016

towe podały wiadomość, zatytułowaną: „Ajax upokorzony w Rosji", porażka z Rostovem 1 : 4 wyeliminowała go z rozgrywek grupowych Ligi Mistrzów[63]. Być może dlatego holenderskie zespoły nie odnoszą obecnie sukcesów, że – podobnie jak to miało miejsce podczas mistrzostw świata w 2006 roku – Holandia porzuciła „własny styl" [64].

Niezależnie jednak od wzlotów i upadków drużyn holenderskich, „totalna piłka nożna" stanowi unikatowy przykład relacji między sportem a tożsamością narodową, w formie „lustra" odzwierciedlającego jej rzeczywiste lub wyidealizowane cechy, jak również jako jej realnego źródła.

BIBLIOGRAFIA

Analogue76, Dutch Total Football and the Pratice of Design, April 2012, adres internetowy: http://analogue76.com/blog/entry/dutch_total_football_and_the_practice_of_design

Arocena F., Bowman K., *Lessons from Latin America: Innovations in Politics, Culture and Development*, Toronto 2014.

Brand A., Niemann A., *Football and National Identity in Europe*, [w:] *More than a Game. Sports, Society and Politics*, red. W. Hofmeister, Singapore 2014.

Coates B., *Why the Dutch are Different: A Journey into the Hidden Heart of the Netherlands,2015*, London 2015.

Crolley L., Hand D., *Football, Europe and the Press*, Abingdon 2002.

Dickinson M., *Johan Cruyff, the Dutch Pythagoras in boots has lung cancer*, The Weekend Australian, 24.10.2015; adres internetowy: http://www.theaustralian.com.au/sport/the-times-sport/johan-cruyff-the-dutch-pythagoras-in-boots-has-lung-cancer/news-story/9450b97afff4743d6d07a037d6947ac2

Feitsma M., *Don't Dress to Impress: The Dutch Fashion Mentality*, November 2013, PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen, s. 5; adres internetowy: https://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2009/08/maaike-feitsma-dont-dress-to-impress.pdf

Football Oranje.com; Ajax humiliated in Russia as Champions League hopes shattered, 24.08.2016; adres internetowy: http://www.football-oranje.com/ajax-humiliated-russia/http://analogue76.com/blog/entry/dutch_total_football_and_the_practice_of_design; https://play.google.com/books/reader?id=DZSTdlt7YjQC&printsec=frontcover&output=reader&hl=pl&pg=GBS.PT2 – briljant Orange; http://www.cityofsound.com/blog/2006/06/design_architec.html

Jensen R., *Looking at the extraordinary success of „Clockwork Orange": examining the brilliance of total football played by the Netherlands*, Soccer and Society, 2014, 15, 5.

Kraba M., *The Story has been told*, Ohio USA 2010.

---

[63] Football Oranje.com; Ajax humiliated in Russia as Champions League hopes shattered, 24.08.2016; adres internetowy: http://www.football-oranje.com/ajax-humiliated-russia/

[64] F.J. Lechner, *Imagined Communities*, s. 216.

Kuper S., *Holland, a Country of Clubs the Global Games*, [w:] *Writers on Soccer*, red. J. Turnbull, T. Satterlee, A. Raab, University of Nebrasca 2008.

Lechner F.J., *Imagined Communities in the Global Games: soccer and the development of Dutch Global Identity*, Global Networks. A Journal of International Affairs, 2007, 7, 2.

Lechner F.J., *The Netherlands. Globalization and National Identity*, New York 2008.

Parrish C., Nauright J., *Soccer Around the World: A Cultural Guide to the Worlds' Favourite Sport*, Santa Barbara 2014.

Ritzer G., Dean P., *Globalization*, Malden 2015.

Roy J., *Football, European Integration, National Identity: The Case of FC Barcelona* – referat wygłoszony podczas konferencji: European Community Studies Association w roku 2001, adres internetowy: http://aei.pitt.edu/2175/1/002253_1.PDF

Steinberg J., „The Guardian" z 14.10.2015, Holland's dramatic fall from total football to total desperation; adres internetowy https://www.theguardian.com/football/blog/2015/oct/14/holland-failure-qualify-euro-2016

van Houtum H., van Dam F., *Topophilia or Topoporno? Patriotic Place Attachment in International Football Derbies*, International Social Science Review, 2002, 3(2).

van Ours J.C., van Tuijl M.A., Country-Specifi c Goal-Scoring in the "Dying Seconds" of International Football Matches, Discussion Paper No. 4970, Bonn, May 2010, s. 8; adres internetowy: http://ftp.iza.org/dp4970.pdf

Walther K., *Total Football (Netherlands)*, [w:] *Sport Around the World. History, Culture and Practice*, red. J. Nauright, C. Parrish, Santa Barbara 2012.

Winner D., *The Neurotic Genius of Dutch Soccer*, London 2001.

Witzig R., *The Global Art. of Soccer*, New Orleans 2006.

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KULTURNATION KONTRA *VERFASSUNGSNATION* – HISTORYCZNY SPÓR WOKÓŁ OBYWATELSTWA I NARODOWOŚCI W NIEMCZECH

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Kulturnation kontra Verfassungsnation – historyczny spór wokół obywatelstwa i narodowości w Niemczech* [*Kulturnation versus Verfassungsnation* – a Historical Debate About Citizenship and Nationality in Germany]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 69-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.5

The almost entirely elite-driven liberalization of the right to acquire citizenship collides currently with the increasingly xenophobic sentiments and openly anti-immigrant movements among the general public all over Europe. Even in Germany discussions about the liberalization of citizenship law in the late 1990s have become a symbolic part of the dispute between supporters of ethnocentric *Kulturnation* (the cultural nation) and the advocates of civic *Verfassungsnation* (the constitutional nation). The article presents the historical context of the development of the German citizenship policy. It also raises the question of the possibility to create and legitimize – on the basis of liberalized regulations of the law on citizenship – new definitions of a symbolic membership in a civic community, located outside the traditional, ethnically based citizenship regime.

Key words: citizenship law, citizenship policy, cultural nation, constitutional nation, Germany, policy change

Celem artykułu jest opis i wyjaśnienie procesu rozwoju niemieckiej polityki obywatelstwa. Temat podjęty został z dwóch powodów: jako egzemplifikacja „etnicznego" podejścia do definiowania przynależności narodowej oraz jako ilustracja powiązania teorii i praktyki „włączania do wspólnoty obywateli" przybywających coraz liczniej do Europy osób odmiennych kulturowo. W perspektywie pozostaje istotny, obecny już od kilku dekad, choć zyskujący współcześnie na znaczeniu, problem integracji imigrantów w europejskich społeczeństwach przyjmujących.

Sterowana z poziomu elit liberalizacja prawa nabywania obywatelstwa zderza się obecnie z coraz silniejszymi nastrojami ksenofobicznie i otwarcie antyimigracyjnymi. Opór wobec wprowadzonej pod koniec lat 90. XX wieku liberalizacji staje się symboliczną częścią sporu między zwolennikami etnocentrycznego *Kulturnation* (narodu kulturowego) a stronnikami obywatelskiego modelu *Verfassungsnation* (narodu konstytucyjnego), który obecny jest w niemieckiej sferze publicznej po dziś dzień.

Artykuł przedstawia historyczny kontekst rozwoju niemieckiej polityki obywatelstwa, stawiając jednocześnie pytanie o możliwość wykreowania – na bazie zliberalizowanych przepisów o nabywaniu obywatelstwa – nowej definicji „niemieckości" w przestrzeni publicznej.

Naród kulturowy kontra naród polityczny

Naród (*Volk*[1]) uznawany był za strukturę społeczną poprzedzającą państwo. W przeciwieństwie do narodu politycznego, którego członków łączy wspólnota ustanowionego przez państwo w konstytucji uniwersalnego zestawu praw i obowiązków, naród kulturowy można określić jako „wspólnotę komplementarnych nawyków komunikowania się"[2]. Tak było właśnie w Niemczech, gdzie poczucie przynależności do kulturowo definiowanej wspólnoty narodowej wsparte zostało na gotowości jej członków do pielęgnowania dziedzictwa kulturowego minionych pokoleń. Jak pisał Karl Wolfgang Deutsch, naród to „rozległa, uniwersalna sieć komunikacyjna" (*Allzweck-Kommunikationsnetz*), łącząca ludzi posługujących się tym samym językiem i – dzięki posiadaniu porównywalnych nawyków komunikacyjnych – w pokrewny sposób interpretujących elementy otaczającej rzeczywistości oraz nawiązujących do podobnych wspomnień[3].

---

[1] Niemiecki słownik demograficzny z 1960 r. definiuje *Volk* jako „grupę ludzi o wspólnych fizycznych, językowych i kulturowych cechach, która w toku historycznego rozwoju osiągnęła świadomość swej wspólnoty". Pojęcie *Volk* definiuje się niekiedy jako naród w wymiarze etnicznym, w przeciwieństwie do pojęcia *Nation*, będącego narodem w sensie politycznym. Jednak w niemieckiej ustawie zasadniczej pojęciu *Volk* nadano podwójne znaczenie, zarówno etniczne (jako wspólnoty kultury, języka i historii), jak i polityczne (jako „narodu politycznego" – *Staatsnation*); por. S. Cholewiak, *Nacjonalizm w partiach zachodnioniemieckich*, Warszawa 1984, s. 35-37.

[2] M. Hroch, *Małe narody Europy. Perspektywa historyczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003, s. 103.

[3] K.W. Deutsch, *Nationenbildung – Nationalstaat – Integration*, Düsseldorf 1972, s. 204, w: *Nation-Nationalismus-nationale Identität*, red. D. Weidinger, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, s. 23.

Jak wskazuje A. Bodnar, „Tożsamość polityczna w państwie narodowym opiera się na przynależności do narodu rozumianego jako *demos*"[4], czyli jako abstrakcyjnie pojmowany lud – zbiór obywateli, poddający się władzy publicznej i będący źródłem tejże władzy oraz stanowionych przez nią praw. W niemieckiej szkole nauki o państwie obowiązuje „organiczno-kulturowe" rozumienie *demos* – ludu przedpaństwowego, istniejącego jako „jednorodna wspólnota posiadająca wspólną historię, pochodzenie kulturowe i narodowe oraz mająca podobne przeznaczenie (tzw. *Schicksalgemeinschaft*)"[5]. Podczas gdy we francuskiej tradycji „narodu państwowego" przynależność do narodu jest efektem gotowości jednostek do poddania się ustanowionemu przez siebie, opartemu na demokratycznym wyborze rządowi, w niemieckiej tradycji „narodu kulturowego" decydująca dla powstania wspólnoty narodowej nie jest wola polityczna wyrażona przez głosujących obywateli, ale wspólne dla jej członków istnienie „obiektywnych kryteriów", takich jak język czy kultura. Zamiast – opartej na uniwersalistycznych zasadach i będącej podstawą tzw. „narodu obywateli" – wspólnej kultury politycznej jako podstawy funkcjonowania narodu politycznego, naród kulturowy połączony jest wyobrażonymi „więzami języka, kultury, religii, historii i pragnień"[6].

Należy jednocześnie pamiętać, że w historycznym rozwoju poszczególnych wspólnot narodowych trudno precyzyjnie rozdzielić wątki związane z narodem kulturowym i państwowym. Już na początku XX wieku F. Meinecke wskazywał, że w ramach narodu państwowego, na przykład Szwajcarii, mogą funkcjonować, połączone wspólnym dziedzictwem historycznym, językowym i religijnym, pomniejsze narody kulturowe. Z drugiej strony, niemiecki naród kulturowy składa się z wielu narodów państwowych – społeczeństw krajów związkowych, połączonych poczuciem wspólnoty politycznej (*politisches Gemeingefühl*)[7]. Założenie o historycznym pierwszeństwie narodu nad państwem wpłynęło na ukonstytuowanie się niemieckiego modelu obywatelstwa. Obywatelstwo niemieckie zależy od wcześniejszej przynależności do wspólnoty etnicznej, a więc jest warunkowane członkostwem w narodzie niemieckim. Zarówno w odniesieniu do wewnętrznego statusu członkostwa w państwowej wspólnocie politycznej (*Staatsbürgerschaft*), jak i w kontekście międzynarodowego uznania przynależności państwowej

---

[4] A. Bodnar, *Obywatelstwo wielopoziomowe. Status jednostki w europejskiej przestrzeni konstytucyjnej*, Warszawa 2008, s. 136.

[5] Tamże.

[6] S. Brockmann, *Nuremberg. The Imagniary Capital*, Camden House 2006, s. 9.

[7] F. Meinecke, *Weltbürgertum und Nationalstaat*, München – Berlin 1919, s. 1-7, w: *Nation-Nationalismus-nationale Identität*, s. 16.

(*Staatsangehörigkeit*), obywatelstwo jest ściśle powiązane z przynależnością etniczną. W niemieckim modelu obywatelstwa zakłada się

> że wszyscy obywatele są członkami narodu, a naród jest społecznością nie tylko w rozumieniu polityczno-prawnym (*Staatsnation*), lecz także jest społecznością kształtowaną przez wspólne pochodzenie, historię, kulturę, język, które istniały zanim powstało państwo (*Volksnation*)[8].

Kontekst historyczny

Niemieckie państwo narodowe wyłoniło się pod koniec wojny francusko-pruskiej w 1871 roku. Sukces militarny Prus przypieczętował zamiar dążenia do zakończenia – pod przewodnictwem Otto von Bismarcka – procesu zjednoczenia Niemiec. Preludium do jego zakończenia stanowiło uchwalenie w 1867 roku konstytucji Związku Północnoniemieckiego (*Verfassung des Norddeutschen Bundes*). Proklamacja utworzenia drugiego Cesarstwa Niemieckiego (*Deustches Reich*) w styczniu 1871 roku, na czele którego stanął Wilhelm I Hohenzollern (jako cesarz Niemiec) oraz Otto von Bismarck (jako kanclerz Rzeszy), zbiegła się w czasie z końcem wojny. Stroną traktatu pokojowego z maja 1871 roku były zjednoczone już Niemcy, na rzecz których Francja musiała przekazać Alzację i północną Lotaryngię[9]. Jak zauważa R. Brubaker, obywatelstwo w pierwszej połowie XIX wieku wyłaniało się jako inspirowany pruskim ustawodawstwem twór przednarodowy i przeddemokratyczny. Od początku istniał czytelny podział na naród i państwo: niemiecką przynależność państwową (narodowość) i pruskie obywatelstwo, rozumiane jako etniczno-kulturowe członkostwo w państwie narodowym[10].

Choć w 1871 roku Niemcy stały się państwem narodowym, dysponującym obywatelstwem narodowym, siła funkcjonujących na jego terytorium partykularyzmów doprowadziła do wyraźnej „etnicyzacji" obywatelstwa w okresie Rzeszy Wilhelmińskiej (1890-1918). Dostęp do niemieckiego obywatelstwa został oparty wyłącznie na pochodzeniu (*ius sanguinis*), po raz pierwszy wprowadzonym w 1818 roku w Bawarii, następnie zaadaptowanym dla obszaru całych Prus w 1842, skonsolidowanym poprzez utworzenie zjednoczonych Niemiec w 1871, a ostatecznie ustanowionym niemieckim

---

[8] A. Bodnar, *Obywatelstwo wielopoziomowe*, s. 30.

[9] T. Paluszyński, *Historia Niemiec i państw niemieckich. Zarys dziejów politycznych*, Poznań 2006, s. 386.

[10] R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, Massachusetts, London 1992, s. 51-52.

prawie o obywatelstwie z 1913 roku[11]. To wówczas wykrystalizowała się ostatecznie niemiecka definicja wspólnoty obywateli jako wspólnoty osób wywodzących się od wspólnych przodków (*community of descent*). Nowe prawo stało się podstawą nacjonalizacji, wręcz „etnicyzacji" niemieckiego obywatelstwa (przynależności państwowej), było bowiem – jak stwierdza Brubaker – „inkluzywne (włączające) względem emigrantów, a ekskluzywne (wyłączające) względem imigrantów"[12]. Priorytet tworzenia etnicznie i kulturowo homogenicznego narodu wpływał na restrykcyjne pojmowanie naturalizacji cudzoziemców, w szczególności grup mniejszościowych uważanych za „obce językowo i rasowo" (*Sprachen- und Rassenfremde*), takich jak Polacy i Żydzi. Wykluczeniu „narodowo obcych" (*Volksfremde*)[13] towarzyszyło bezwarunkowe wsparcie etnicznych Niemców z zagranicy (*Auslandsdeutche*, *Volksdeutsche*), których nieograniczone prawo do obywatelstwa niemieckiego miało być – jak podkreślał Ernst Hesse, przewodniczący Ligi Pangermańskiej – elementem „szerszego planu przekształcenia Niemiec w prawdziwe państwo narodowe"[14]. Obowiązujące na początku XX wieku prawo

> uczyniło obywatelstwo bardziej dostępnym dla osiadłych na stałe za granicą emigrantów, a mniej dostępnym dla osiadłych na stałe w Rzeszy imigrantów. Tradycyjne niemieckie rozróżnienie na naród i państwo, *Volk* i *Staat*, zostało wpisane w obszar prawa o obywatelstwie. Definicja wspólnoty obywatelskiej została znacjonalizowana – zbliżona do etniczno-kulturowego wymiaru narodu, a oderwana od terytorialnego wymiaru państwa. Obywatele byli określani raczej na podstawie koordynatów genealogicznych, aniżeli współrzędnych terytorialnych, raczej przez pochodzenie, aniżeli zamieszkanie[15].

Historia niemieckiej (zjednoczonej) państwowości jest być może niezbyt długa, ale z pewnością burzliwa. Po I wojnie światowej Rzesza Niemiecka kontynuowała swoje istnienie w ramach demokratycznego państwa federalnego (demokracji parlamentarnej), potocznie nazywanego Republiką We-

---

[11] M.M. Howard, *The Politics of Citizenship in Europe*, New York 2009, s. 120.

[12] R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, s. 114.

[13] W ramach zwalczającej dążenia niepodległościowe prusko-niemieckiej polityki polskiej (*Polenpolitik*), Polacy „byli stygmatyzowani jako *Reichfeinde* (wrogowie Rzeszy); byli prawnie i administracyjnie traktowani jako obywatele drugiej kategorii" (tamże, s. 128).

[14] Tamże, s. 116. Jak pisze Brubacker, „etno-polityczne zainteresowanie *Volksdeutschami* poza Rzeszą przyjęło różne formy, od czysto kulturowych wysiłków na rzecz zachowania i wsparcia niemieckich szkół, języka i kultury za granicą, do postulatów interwencji państwa niemieckiego w obronie etnicznych Niemców prześladowanych za granicą, zwłaszcza w rejonie Morza Bałtyckiego oraz na Węgrzech" (tamże, s. 126).

[15] Tamże, s. 119.

imarską. Ta – jak ją nazywali współcześni – „republika bez republikanów" borykała się z wieloma problemami wewnętrznymi, wynikającymi zarówno z bezpośrednich skutków wojny (np. hiperinflacja), jak i z toczących ten niestabilny twór państwowy konfliktów politycznych (monarchistów, lewicowych radykałów, nacjonalistów). Do upadku Republiki Weimarskiej przyczynił się też światowy kryzys gospodarczy 1930 roku, którego skutki były szczególnie odczuwalne w słabej gospodarce międzywojennych Niemiec. Katastrofalna sytuacja na rynku pracy osłabiała społeczne zaufanie do republiki i wzmacniała zagrożenie kraju wojną domową. Rosnące wpływy polityczne narodowych socjalistów (NSDAP) zakończyły się ostatecznie w marcu 1933 roku w Poczdamie proklamacją państwa o ustroju totalitarnym, czyli Trzeciej Rzeszy[16].

Jak podkreśla R. Brubaker:

> Bez wątpienia nacjonalizm Republiki Weimarskiej i powstanie nazizmu muszą być rozumiane w kontekście historycznym, a wrzaskliwy, buntowniczy nacjonalizm ery Wilhelmińskiej jest istotną częścią owego kontekstu. (…) istotne jest jednak wyraźne rozróżnienie pomiędzy etno-kulturowym wymiarem reformy prawa o obywatelstwie w Rzeszy Wilhelmińskiej a radykalną etno-rasową restrukturyzacją obywatelstwa za rządów Nazistów[17].

Zniesieniu kategorii obywatelstwa regionalnego (krajów związkowych) oraz utworzeniu państwa unitarnego towarzyszyło unieważnienie naturalizacji, dokonanych w okresie Republiki Weimarskiej, zwłaszcza wobec tych, którzy „wystąpili przeciwko obowiązkowi lojalności wobec Imperium Niemieckiego oraz >Narodu Niemieckiego<"[18]. Następnie, na mocy ustaw norymberskich z 1935 roku, w szczególności na mocy Ustawy o obywatelstwie Rzeszy (*Rechbürgergesetz*), Żydzi i Romowie – jako nielojalni wobec narodu niemieckiego – mogli zostać pozbawieni obywatelstwa Rzeszy. Ta, nieznana wcześniej, ultraradykalna interpretacja prawa krwi (*ius sanguinis*)[19] umożliwiła traktowanie obywatelstwa jako narzędzia do tworzenia hierarchii rasowej i uzasadniania ludobójstwa[20]. Jak pisze Franciszek Ryszka, „społe-

---

[16] J. Tyszkiewicz, E. Czapiewski, *Historia powszechna. Wiek XX*, Warszawa 2012.

[17] R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, s. 166.

[18] M.M. Howard, *The Causes and Consequences of Germany's New Citizenship Law*, German Politics, 2008, 1, s. 42.

[19] Jak stanowił §2 pkt. 1 Ustawy o obywatelstwie Rzeszy, przyjęty na „zjeździe wolności w Norymberdze" w 1935 r.: „Obywatelem Rzeszy jest tylko obywatel krwi niemieckiej i pokrewnej, który swym zachowaniem dowodzi, że jest skłonny i nadaje się do wiernego służenia Narodowi Niemieckiemu i Rzeszy Niemieckiej" (F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego: rzecz o systemie państwa i prawa Trzeciej Rzeszy*, Wrocław 1964, s. 185).

[20] M.M. Howard, *The Politics of Citizenship in Europe*, s. 121.

czeństwo zostało posegregowane wedle obskuranckiej a zbrodniczej w konsekwencjach zasady >wartości krwi niemieckiej<"[21].

Po II wojnie światowej, w poczuciu winy za zbrodnie popełnione w okresie nazizmu, duma narodowa i uczucia narodowe uległy znacznemu, w dużym stopniu kontrolowanemu, ograniczeniu. Wraz z powołaniem do życia Republiki Federalnej Niemiec jako liberalno-demokratycznego państwa narodowego, rozpoczął się proces budowania narodu obywatelskiego (*civic nation*) oparty na – jak to określił Jürgen Habermas – koncepcji konstytucyjnego patriotyzmu. Miała to być jedyna, możliwa do zaakceptowania w powojennych warunkach, forma niemieckiej tożsamości narodowej, dystansująca się od etnicznego zakorzenienia, a podkreślająca wymiar polityczny narodu. Państwo niemieckie stanowić miało nie romantyczną „wspólnotę ducha", lecz polityczny byt, wsparty na konstytucyjnej lojalności obywateli. Naród tworzyć miała wspólnota autonomicznych obywateli, w równym stopniu uprawnionych do uczestnictwa w prowadzonym w sferze publicznej dyskursie demokratycznym[22].

Zważywszy na krótką i burzliwą historię niemieckiego państwa narodowego, pojawienie się w Niemczech zrębów zunifikowanej, narodowej samoświadomości zbiorowej, charakterystycznej dla takich liberalno-demokratycznych państw Europy Zachodniej jak Francja czy Anglia, wydaje się mniej oczywiste. Zwłaszcza gdy przyjmiemy, że więź narodowa jest oparta na wspólnym pochodzeniu, wywodzonym z faktycznego bądź pozornego (opartego na budowanej *ex post* tradycji) zamieszkiwania tego samego co nasi przodkowie terytorium. We Francji i Anglii to na wspólnocie zamieszkiwania określonego terytorium (państwa), a nie na wspólnocie korzeni biologicznych (jak w przypadku więzi etnicznej) opiera się kluczowe dla bycia członkiem danego narodu „uczestnictwo w narodowej samoświadomości zbiorowej"[23]. Powyższe rozumienie więzi narodowej nawiązuje do wprowadzonego przez niemieckiego historyka Friedricha Meinecke pojęcia narodu państwowego (*Staatsnation*) – wspólnoty tworzącej jedność z państwem poprzez odwołanie do wspólnej historii politycznej i konstytucji, składającej się z podlegających wspólnemu zestawowi praw i obowiązków obywateli[24]. Zdaniem Wernera Conze, naród jako wspólnotę polityczną należy rozumieć

---

[21] F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego*, s. 187.

[22] J. Habermas, *Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzenin der deutschen Zeitgeschichtsschreibung*, [w:] *"Historikerstreit": Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*, München 1987, s. 75-76.

[23] E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?* [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie: rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1994, s. 30.

[24] F. Meinecke, *Weltbürgertum und Nationalstaat*, s. 1-7.

> (...) nie jako sumę mówiących językiem niemieckim ludzi, ale przede wszystkim jako tych, którzy swą niemieckość rozumieją nie tylko językowo czy kulturowo, lecz również politycznie – związanych z politycznymi formami manifestowania narodu[25].

Warto jednak pamiętać, iż szeroka interpretacja prawa krwi, wprowadzona ustawą z 1913 roku, jako jedyny sposób nabycia obywatelstwa z mocy prawa pozostała w mocy. O obywatelstwie zachodnioniemieckim nadal decydowało członkostwo w *Volksnation* – niemieckiej wspólnocie ludzi podzielających wspólną kulturę i wartości[26]. Przykładem etnocentrycznego pojmowania niemieckiej tożsamości było uchwalenie w 1953 roku ustawy, która za przynależnych do narodu niemieckiego uznawała tzw. „etnicznych" Niemców. Stały za tym dwa zasadnicze powody natury polityczno-prawnej. Pierwszy dotyczył zobowiązania Niemiec do zezwolenia na powrót do ojczyzny tysięcy przesiedleńców (*Aussiedler*) – etnicznych Niemców przybywających po wojnie z państw środkowej i wschodniej Europy. Drugi powód związany był z zimnowojennym rozpadem Niemiec i dostępem do obywatelstwa przybyszów z komunistycznej NRD (*Übersiedler*) oraz ich potomków. Obie polityki ujęte zostały w ramy prawne uchwalonej w 1953 roku Ustawy federalnej o wypędzonych (*Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz – BVFG*), która gwarantowała „prawo do powrotu" dla „etnicznych" Niemców i ich potomków[27]. Co więcej, automatyzm przyznawania obywatelstwa przybywającym masowo do RFN w 1989 roku uciekinierom z NRD postrzega się jako ważny element presji politycznej na zjednoczenie obu części Niemiec[28]. Zapoczątkowany na mocy ustawy z 1953 roku swoisty „proces etniczno-kulturowego potwierdzenia" obywatelstwa prowadził do paradoksalnej sytuacji, w której obywatele innych krajów, np. Polski, Rosji bądź Rumunii, których przodkowie wyemigrowali z Niemiec nawet setki lat wcześniej, mieli łatwiejszy dostęp do niemieckiego obywatelstwa niż długoterminowi rezydenci (tzw. *Gastarbeiters* i ich rodziny), często zamieszkujący RFN w drugim pokoleniu. Marc Howard pisze o – rozciągających się na okres pozjednoczeniowy – trudnościach z moralnym i ekonomicznym uzasadnieniem „uderzającego kontrastu" między sytuacją społeczno-polityczną pozbawionych dostępu do obywatelstwa, choć urodzonych w Niemczech

---

[25] W. Conze, *Die deutche Nation. Ergebnis der Geschichte*, Götingen 1963, s. 9; za: S. Cholewiak, *Nacjonalizm w partiach zachodnioniemieckich*, s. 41.

[26] S. Inthorn, *German Media and National Identity*, New York 2007, s. 64.

[27] M.M. Howard, *The Politics of Citizenship in Europe*, s. 122.

[28] M.M. Howard, *The Causes and Consequences of Germany's New Citizenship Law*, s. 42.

i mówiących po niemiecku Turków, a podejściem do nabywających obywatelstwo Niemiec automatycznie, choć nieznających bądź słabo znających język niemiecki i przybywających do „kraju swoich przodków" Niemców „etnicznych"[29].

Jak wskazuje Miroslav Hroch, początek XIX wieku to okres dominacji w Europie tzw. „narodów państwowych", w których naród – np. niderlandzki, francuski bądź hiszpański – stanowiła politycznie wyodrębniona wspólnota równoprawnych obywateli[30]. Na tym tle odmienna była sytuacja w Niemczech, w których wspólnota narodowa oparta została na więziach językowych i kulturalnych[31] – zwłaszcza podkreślanej w okresie Romantyzmu konsolidacji wspólnoty narodowej wokół wielowiekowej spuścizny zwyczajów, tradycji, literatury oraz wszelkich wytworów kultury i sztuki. Jednoczące się państwo niemieckie odróżniał od Francji brak wspólnej administracji i precyzyjnie wyodrębnionego, jednolitego terytorium. Dlatego, niezbędne było „skorzystanie z takiej konwencji określenia członków narodu, która w większym stopniu odwoływałaby się do emocji niż do racjonalnych uzgodnień (np. konstytucji, jak we Francji)"[32].

Od momentu zjednoczenia w 1990 roku na terytorium Niemiec obserwować można zarówno wzrost uczuć narodowych i odrodzenie dumy narodowej (a niekiedy wręcz narodowego szowinizmu), jak i wzmożoną artykulację retoryki kosmopolitycznej – potrzeby silniejszego włączenia Niemiec w kontekst europejski i światowy. Spór między zwolennikami etnocentrycznego *Kulturnation* (narodu kulturowego) a stronnikami obywatelskiego modelu *Verfassungsnation* (narodu konstytucyjnego) obecny jest w niemieckiej sferze publicznej po dziś dzień. Przedmiotem debat, prowadzonych na przełomie starego i nowego tysiąclecia, była niemiecka polityka nadawania obywatelstwa (naturalizacji), która do końca XX wieku pozostawała etnocentryczna. W przypadku Niemiec, zgodnie z ideologią nacjonalizmu, kulturowo zdefiniowana narodowość i mające wymiar prawny obywatelstwo miały ze sobą korespondować. Zrównanie tożsamości obywatelskiej z tożsamością narodową doprowadziło do traktowania polityki obywatelstwa jako polityki tożsamości[33].

---

[29] Tamże, s. 43.
[30] M. Hroch, *Małe narody Europy*, s. 98.
[31] Tamże.
[32] A. Bodnar, *Obywatelstwo wielopoziomowe*, s. 30.
[33] R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, s. 182.

Polityczno-prawne konteksty liberalizacji dostępu do obywatelstwa niemieckiego

Sanna Inthorn wskazuje na wyraźnie etniczne podejście do definiowania narodowości niemieckiej w niemieckiej Ustawie Zasadniczej[34]. Oznacza ono zgodę na połączenie

> horyzontalną więzią braterską" (B. Anderson) obywateli innych państw, którzy potwierdzą swoją „niemieckość", a jednocześnie prawne i społeczne przyzwolenie na wykluczenie z niemieckiego państwa narodowego osób o pochodzeniu migracyjnym, urodzonych i wychowanych w Niemczech[35].

Tradycyjnie oparte na prawie krwi (*ius sanguinis*) niemieckie obywatelstwo odwoływało się do poczucia wspólnego pochodzenia narodowego, w którego skład wchodziła „odziedziczona tożsamość kulturowa, a nawet narodowy charakter"[36]. Punktem zwrotnym na drodze do liberalizacji dostępu do obywatelstwa niemieckiego był wynik wyborów z 27 września 1998 roku, których zwycięzcą okazała się Socjaldemokratyczna Partia Niemiec (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands* – SPD), zdobywając 40,9% głosów. Na czele z nowym kanclerzem, Gerhardem Schröderem, SPD utworzyła rząd razem z partią Zielonych (*Bündnis 90/die Grünen*), powołując tym samym do życia pierwszą na poziomie federalnym lewicową, „czerwono-zieloną" koalicję. Wraz z zaproponowaniem nowych rozwiązań w dziedzinie prawa imigracyjnego oraz integracyjnego, niemiecka socjaldemokracja podjęła próbę doktrynalnego przejścia: od ujmowania społeczeństwa niemieckiego w kategoriach tradycyjnego, homogenicznego ludu (*Volk*) do nadania mu wymiaru nowoczesnej, heterogenicznej ludności (*Bevölkerung*). Dotychczasowe prawo krwi zostało uzupełnione o terytorialną zasadę prawa ziemi, umożliwiającą określonym kategoriom dzieci imigrantów urodzonych na obszarze Niemiec nabycie obywatelstwa niemieckiego z mocy prawa. Jednocześnie dzieci te mogły legitymować się podwójnym obywatelstwem jedynie do 23. roku życia, kiedy pojawiała się konieczność dokonania przez nie wyboru pomiędzy obywatelstwem niemieckim a obywatelstwem

---

[34] Jak stanowi art. 116 Ustawy Zasadniczej RFN z 23 maja 1949 r., „Niemcem (…) jest każdy, kto posiada niemiecką przynależność państwową lub kto jako uchodźca lub wypędzony narodowości niemieckiej (*deutsche Volkszugehörigkeit*), jego małżonek lub potomek znalazł przyjęcie na obszarze Rzeszy Niemieckiej według stanu z dnia 31 grudnia 1937 r. (źrodło: http://libr.sejm.gov.pl [dostęp: 28.03.2014]).

[35] S. Inthorn, *German Media*, s. 65.

[36] Tamże.

swojego państwa pochodzenia. Zgodnie z §29 Ustawy o obywatelstwie *atsangehörigkeitgezetz* – StAG), brak deklaracji woli do zatrzymania obytelstwa niemieckiego skutkował jego utratą[37].

Ponadto, liberalizacji uległy przepisy dotyczące naturalizacji cudzoziemców, m.in. skrócony został okres legalnego pobytu na terytorium Niemiec, wymagany do występowania z wnioskiem o nadanie obywatelstwa. Nadal jednak, jak podkreśla Peter Bultmann, naturalizacja traktowana jest jako

> wyjątek od reguły, że niemieckie obywatelstwo można uzyskać wyłącznie będąc potomkiem niemieckich obywateli (*ius sanguinis*). (…) Cudzoziemiec, któremu przyznawane jest niemieckie obywatelstwo, powinien być już upodobniony do obywatela Niemiec. Naturalizacja ma być ukoronowaniem zakończonego procesu integracji[38].

P. Bultmann zwraca także uwagę na istotne różnice we wcześniejszym stosowaniu prawa między niemieckimi krajami związkowymi, na co wskazują znaczne rozbieżności wskaźników naturalizacji w latach 1991-1996 (2-3% w Bawarii i Badenii-Wirtembergii w stosunku do ponad 7% w Hamburgu oraz ponad 12% w Berlinie). Upraszczając, w prawicowych *landach* promuje się restrykcyjną interpretację prawa cudzoziemców do naturalizacji oraz głosi prymat interesu państwa nad interesem jednostkowym. W lewicowych *landach* przeważa większe zrozumienie dla potrzeb osób ubiegających się o nadanie obywatelstwa oraz dąży do zrównoważenia interesu państwa i jednostki.

Zmiany przepisów dotyczących obywatelstwa oraz nowe propozycje w obszarze polityki imigracyjnej wskazują, że „w niemieckiej polityce i społeczeństwie rozpoczął się proces fundamentalnych przemian dotychczasowych koncepcji tożsamości narodowej"[39]. Proces ten związany był z akceptacją na poziomie politycznym koncepcji Niemiec jako państwa *de facto* imigracyjnego (*Einwanderungsland*)[40]. Stało się tak zarówno w wyniku napływu od lat 60. XX wieku pracowników cudzoziemskich i ich rodzin, jak i w związku z postępami integracji europejskiej oraz stopniowym urzeczy-

---

[37] Warto zwrócić uwagę, iż podwójne obywatelstwo jest warunkowo akceptowane w przypadku obywateli Unii Europejskiej, co wyraźnie wskazuje na nierówność traktowania w dostępie do obywatelstwa osób z krajów członkowskich UE oraz osób pochodzących z Państw Trzecich, zwłaszcza z krajów pozaeuropejskich. Powstaje zagrożenie funkcjonowania w jednym państwie dwóch kategorii obywateli. Por. K. Heilbronner, *Germany's Citizenship Law under Immigration Pressure* [w:] *Dual Nationality, Social Rights ad Federal Citizenship in the U.S. And Europe. The reinvention of citizenship,* red. R. Hansen, P. Weil, New York 2005, s. 132.

[38] P.F. Bultmann, *Dual Nationality and Naturalization Policies in the German Länder*, [w:] *Dual Nationality*, s. 138-139.

[39] S. Sperling, 2004, s. 144, za: S. Intorn, *German Media and National Identity*, s. 69.

[40] K. Heilbronner, *Germany's Citizenship Law under Immigration Pressure*, s. 130.

wistnianiem swobody przepływu osób we Wspólnocie. W sytuacji zwiększenia się liczby cudzoziemców w Niemczech z 700 tysięcy w 1960 roku do 7,3 miliona u schyłku lat 90. XX wieku, presja na liberalizację prawa o obywatelstwie w Niemczech była nie do uniknięcia[41]. Nie był to jednak proces pozbawiony kontrowersji i wewnętrznych sporów politycznych. R. Brubaker słusznie zwraca też uwagę, że rzeczywisty sprzeciw wobec imigracji osób nie-niemieckiego pochodzenia miał w mniejszym stopniu podłoże ekonomiczne bądź demograficzne, a w większym wynikał z – zakorzenionych w mentalności zbiorowej – przyczyn politycznych i kulturowych. Twierdzenie, iż „Niemcy nie są krajem imigracyjnym" wynikało z – dominującego do lat 90. XX wieku – etnokulturowego ukierunkowania niemieckiej polityki imigracyjnej. Naturalizacja nie była traktowana jako procedura rutynowa, ale jako rozwiązanie wyjątkowe, podejmowane wyłącznie w uzasadnionych, indywidualnych przypadkach, z uwzględnieniem istotnych interesów państwa. Wskazuje na to chociażby symptomatyczny zapis w administracyjnych wskazówkach dotyczących naturalizacji (*Einbürgerungsrichtlinien*) z lat 80. XX wieku: „Republika Federalna nie jest państwem imigracyjnym i nie dąży do zwiększenia liczby obywateli poprzez naturalizację"[42]. Z perspektywy obowiązującej dotychczas doktryny, a także dominującego w świadomości społecznej Niemców rozumienia obywatelstwa, zaproponowana w 1998 roku liberalizacja dostępu do obywatelstwa niemieckiego stanowiła rozwiązanie tyleż kontrowersyjne, co przełomowe.

Między wprowadzającą zmiany w 1999 roku „zielono-czerwoną" koalicją Zielonych i SPD a opozycyjną Unią Chrześcijańsko-Demokratyczną (*Christlich-Demokratische Union* – CDU) nie było zgody co do pierwotnej propozycji automatycznego nabywania obywatelstwa przez dzieci cudzoziemców urodzone w Niemczech (*ius soli*) oraz prawa do posiadania podwójnego obywatelstwa. Ponad 5 milionów podpisów pod zainicjowaną przez konserwatystów z CDU/CSU petycją, prowadzoną pod hasłem: „Tak dla integracji, Nie dla podwójnego obywatelstwa", było zarówno wskazaniem nastrojów społecznych, jak i preferencji wyborczych. Opór przeciwko liberalizacji prawa o obywatelstwie stał się elementem kampanii wyborczej do parlamentu krajowego Hesji w lutym 1999 roku, wygranej przez konserwatywną CDU. W konsekwencji zmiany układu sił w Radzie Federalnej[43],

---

[41] M.M. Howard, *The Politics of Citizenship in Europe*, s. 125.

[42] R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, s. 174.

[43] Niem. *Bundesrat* – część władzy ustawodawczej RFN będąca reprezentacją krajów związkowych na szczeblu federalnym i tworząca wraz z Parlamentem Federalnym (*Bundestag*) tzw. „federalne ciała ustawodawcze". W skład Rady Federalnej wchodzą wysocy przedstawiciele rządów krajowych, zwykle premierzy i bardziej znaczący ministrowie, co determinuje

rząd federalny nie miał wystarczającej przewagi dla urzeczywistnienia proponowanych zmian. Pomysł wprowadzenia nieograniczonego prawa do podwójnego obywatelstwa nie został włączony do ostatecznej propozycji legislacyjnej. Jak wskazują obserwatorzy, choć ograniczenie procesu liberalizacji obywatelstwa samo w sobie trudno uznać za przyczynek do wzrostu etnocentryzmu w Niemczech, „odrzucenie podwójnego obywatelstwa było, przynajmniej częściowo, uzasadniane próbą zabezpieczenia etniczno-kulturowej koncepcji narodowości"[44]. Potwierdzeniem tego może być preferencyjne traktowanie etnicznych niemieckich imigrantów, jako że to właśnie oni – tzw. „późni przesiedleńcy" (*Spätaussiedler*) – mogą zachować swój dotychczasowy paszport, a jednocześnie otrzymać obywatelstwo niemieckie. Obydwie strony sporu oskarżały się wzajemnie o instrumentalizację debaty o obywatelstwie niemieckim. SPD zarzucało CDU podjęcie retoryki anty-imigracyjnej i budowanie poparcia politycznego na podsycaniu nastrojów ksenofobicznych w społeczeństwie. Z kolei CDU przypisywało SPD i Zielonym granie kartą migracyjną w celu poszerzenia potencjału wyborczego[45]. Abstrahując od wzajemnych obwinień, wyraźny jest brak konsensusu w Niemczech zarówno co do kwestii podwójnego obywatelstwa, jak i szerszego zagadnienia znaczenia instytucji obywatelstwa w coraz bardziej zglobalizowanym oraz zróżnicowanym kulturowo i religijnie społeczeństwie niemieckim.

Pytanie o dopuszczalność podwójnego obywatelstwa stanowi element szerszej dyskusji o integracji imigrantów w Niemczech. Jak wskazuje P. Bultmann, zakazywanie podwójnego obywatelstwa jest szkodliwe z punktu widzenia wzmacniania lojalności imigrantów wobec państwa niemieckiego i ich przynależności do wspólnoty politycznej, a „pozytywna polityka integracyjna powinna opowiadać się za podwójnym obywatelstwem"[46]. Strach przed „desakralizacją" obywatelstwa narodowego i zastąpieniem go instrumentalnym podejściem do obywatelstwa powinien być równoważony szczególnie istotną w Niemczech koniecznością dyskusji nad skutecznymi sposobami oraz mechanizmami włączania imigrantów i ich potomków do

---

silną polityczną pozycję tego organu (*Niemcy współczesne. Zarys encyklopedyczny*, red. H. Dmochowska, A. Wolff-Powęska, Poznań 1999, s. 546).

[44] S. Inthorn, *German Media*, s. 70.

[45] Często powtarzanym argumentem na poparcie tej tezy jest skoncentrowanie sympatii wyborczych znaturalizowanych obywateli Niemiec po lewej stronie niemieckiej sceny politycznej: np. w wyborach parlamentarnych z 2005 r. SPD oraz partia Zielonych otrzymały aż 86% głosów niemieckich Turków (por. *Deutschtürken: 86 Prozent für Rot-Grün*, Tagesspiegel, 16.10.2005, za: M.M. Howard, *The Politics of Citizenship in Europe*, s. 128.

[46] P.F. Bultmann, *Dual Nationality and Naturalization Policies*, s. 154.

narodowej wspólnoty politycznej. Kluczowe dla jednostek i grup o pochodzeniu migracyjnym jest włączenie ich do społeczeństwa obywatelskiego w wyniku przezwyciężenia wszelkich form wykluczenia, zarówno politycznego, jak i społecznego oraz kulturowego. Wejście do społeczeństwa obywatelskiego jest procesem stanowiącym warunek wstępny dla uzyskania dostępu migrantów do pełnego obywatelstwa[47]. Nowym elementem polityki integracyjnej miało być wsparcie imigrantów w procesie budowania ustrukturyzowanych, zintegrowanych i aktywnych społecznie wspólnot etnicznych, które pełniłyby funkcję organizacji reprezentujących interesy mniejszości i wspierających proces legitymizacji ich obecności na terytorium państwa przyjmującego. Budowanie wspólnot etnicznych powinno być powszechnie uznane za korzystne dla obu stron. Dla grup mniejszościowych (np. Turków w Niemczech) stanowi platformę artykulacji wspólnych interesów oraz wyposażenia w zasoby potrzebne do przeciwdziałania przejawom nierówności, rasizmu oraz dyskryminacji. Z perspektywy państwa niemieckiego wspieranie wspólnot etnicznych daje szansę na integrację cudzoziemców w ramach demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego, przezwyciężenie tendencji separatystycznych oraz wzmocnienie spójności społecznej. Jednak zarówno opinia publiczna w Niemczech, jak i niemiecka klasa polityczna mają trudności z zaakceptowaniem (urodzonych i wychowanych w Niemczech) „cudzoziemców" jako konstytutywnej części narodu niemieckiego[48].

Etniczno-kulturowe pojmowanie narodowości i obywatelstwa w Niemczech można także dostrzec w formułowanych przez chadeków propozycjach oparcia polityki integracyjnej imigrantów na holistycznej i homogenicznej koncepcji kultury narodowej. Podstawą integracji imigrantów miała być zaproponowana przez CDU w 2000 roku kultura wiodąca (*Leitkultur*), będąca wyrazem – jak to formułuje Douglas Klusmeyer – przynależności Niemiec do zachodniochrześcijańskiej wspólnoty wartości, wspartej nie tylko na wierze chrześcijańskiej, ale także na dziedzictwie antyku, europejskiego humanizmu, oświecenia oraz judaizmu (z wyłączeniem jednakże tradycji muzułmańskiej). W opinii D. Klusmeyera, tak homogeniczny i fikcyjnie pozbawiony konfliktów obraz kultury narodowej jest nie do pogodzenia z rzeczywistą historią Niemiec, a także z „autentycznym zaangażowaniem w poszanowanie pluralistycznych różnic w nowoczesnym społeczeństwie liberalnej demokracji"[49].

---

[47] R. Kastoryano, *Türken mit deutschem Pass: sociological and political aspects of dual nationality in Germany*, [w:] *Dual Nationality*, s. 160-161.

[48] Tamże, s. 165 i 171.

[49] D. Klusmeyer, *A 'guiding culture' for immigrants? Integration and diversity in Germany*, Journal of Ethnic and Migration Studies, 2001, 27(3), s. 528.

Kulturnation kontra *Verfassungsnation* w dyskursie medialnym i naukowym

Zderzenie między etnicznym a obywatelskim (politycznym) nacjonalizmem w Niemczech dobrze oddaje analiza publikacji prasowych, ukazujących się w okresie bezpośrednio przed oraz po uchwaleniu nowych przepisów o obywatelstwie (w latach 1998-1999) oraz uchwaleniu nowych zasad polityki imigracyjnej (w roku 2004). Z analiz S. Inthorn wyłania się podział przestrzeni medialnej pomiędzy dwa konkurujące ze sobą dyskursy: zwolenników Niemiec jako narodu obywatelskiego oraz tych, dla których Niemcy powinny pozostać narodem etnicznym. Pierwsi podkreślają konieczność zakorzenienia niemieckiej tożsamości narodowej w idei społeczeństwa zróżnicowanego oraz wielokulturowego. Występowanie prawicy przeciwko liberalizacji dostępu do obywatelstwa niemieckiego utożsamia się z przyjmowaniem postawy antydemokratycznej, wręcz antypatriotycznej. „Süddeutsche Zeitung" tak pisze o opozycyjnej w stosunku do proponowanych zmian polityce CSU[50]:

> Rewolucyjna idea patriotyzmu była ukierunkowana na państwo, a nie nacjonalistyczna. Patriotami określano ludzi, którzy udowodnili swoją miłość do kraju poprzez swoje pragnienie ulepszania go na drodze reform. Naród dla nich to nie grupa, połączona cechami biologicznymi, ani też nie narzucona z góry całość, ale wspólnota, która tworzona jest w wyniku decyzji politycznych jej członków. Dlatego chrześcijańscy demokraci to anty-patrioci. Odrzucają reformę, której nasza demokracja tak bardzo potrzebuje[51].

Dyskurs proreformatorski wiąże poparcie dla wielokulturowości i rozdział między tożsamością obywatelską a tożsamością kulturową z konstruowaniem Niemiec jako narodu demokratycznego. Potwierdzeniem przywiązania Niemiec do wartości demokratycznych jest budowanie niemieckiej tożsamości narodowej wokół wartości politycznych.

W sporze między dwiema koncepcjami niemieckiej tożsamości: jednej z przewagą elementów etniczno-kulturowych, drugiej – wspartej przede wszystkim na elementach obywatelskich, sięga się także do argumentów historycznych, w szczególności nacjonalistycznej polityki pangermanizmu oraz późniejszej, narodowo-socjalistycznej polityki czystości rasowej i eksterminacji nie-niemieckich grup etnicznych. Do nieudanego pożegnania z przeszłością odwołuje się m.in. artykuł w „Berliner Zeitung" z 1998 roku, w którym czytamy:

---

[50] CSU – *Niemcy współczesne. Zarys encyklopedyczny*.

[51] S. Inthorn, *German Media*, s. 74.

> Jedną z wielkich porażek twórców ustawy zasadniczej z 1949 r. jest brak korekty nacjonalistycznego charakteru niemieckiego prawa o obywatelstwie, które stało się nieszczęściem Europy[52].

W medialnym dyskursie przeciwników liberalizacji dostępu do obywatelstwa niemieckiego dominuje konstruowanie niemieckości w pierwszej kolejności opartej na komponentach etnicznych, a dopiero w drugiej – opartej na elementach postawy obywatelskiej. Tolerowanie podwójnego obywatelstwa jest przez konserwatystów przedstawiane jako zagrożenie dla integracji (rozumianej jako asymilacja i zgoda na przyjęcie niemieckich wartości kulturowych). Dominację kulturowego rozumienia narodu można dostrzec w oficjalnych wypowiedziach prawicowych polityków, którzy – jak były premier Bawarii z ramienia CSU, Günther Beckstein – będą twierdzić, że „nie ma czegoś takiego, jak podwójna lojalność", a „podwójny paszport to zagrożenie dla integracji. Nowy obywatel powinien się w pełni opowiedzieć za swoją nową ojczyzną (*neuen Heimat*)"[53]. Przynależność do narodu niemieckiego jest tu ukazywana jako członkostwo we wspólnocie obywateli, rozumianej jako wspólnota organiczna.

Powiązanie obywatelstwa niemieckiego z tożsamością kulturową sprawia, że zróżnicowanie kulturowe w Niemczech przedstawiane jest w mediach jako zagrożenie dla spójności społecznej i tożsamości politycznej Niemiec jako państwa demokratycznego. S. Inthorn cytuje „Die Zeit", w którym zgodę na podwójne obywatelstwo utożsamia się z zagrożeniem ze strony takich sił antydemokratycznych jak Milli Görüş[54] – największa organizacja zrzeszająca mniejszość turecką w Niemczech, oskarżana o propagowanie islamskiego ekstremizmu oraz „podważanie rodzimego porządku oraz tradycji"[55]. Łącząc działalność kontrowersyjnych organizacji mniejszościowych

---

[52] Tamże, s. 75.

[53] "Die Welt" z 04.08.2002, cytat za: D. Naujoks, *Klassische Einwände und mögliche Gegenargumente*, 01.11.2009 (http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57278/einwaende?p=all [dostęp: 12.03.2014]).

[54] Muzułmańska Wspólnota „Pogląd Narodowy" (*Islamische Gemeinschaft Milli Görüş* – IGMG) powstała w 1995 r. na bazie innych organizacji muzułmańskich. Uważana jest obecnie za drugą co do wielkości organizację muzułmańską w Niemczech. IGMG mająca swoją siedzibę w Bonn zrzesza ponad 25 tysięcy członków oraz ponad 270 związków meczetowych. Ze względu na kontrowersyjną działalność polityczną organizacji, które były poprzedniczkami IGMG i weszły w jej skład w połowie lat 90. XX wieku, pozostaje ona pod stałym nadzorem niemieckich służb bezpieczeństwa (K. Matros, *Muzułmanie w europejskiej przestrzeni publicznej na przykładzie miast niemieckich*, [w:] *Zachód a świat islamu – zrozumieć Innego*, red. I. Kończak, M. Woźniak, Łódź 2012, s. 36).

[55] S. Inthorn, *German Media*, s. 80.

z problemem podwójnego obywatelstwa i „konfliktu lojalności", powiela się medialny obraz całej społeczności imigrantów z Turcji jako grupy co do zasady separującej się, odrzucającej język i tradycje niemieckie, a przez swój sprzeciw wobec integracji (asymilacji) będącej ciężarem zarówno dla siebie samych (dotkniętych samowykluczeniem), jak i dla niemieckiej większości. W eksponowanym w mediach, będącym konsekwencją podziałów politycznych, starciu między etnicznym a obywatelskim wyobrażeniem narodu, przewagę zyskuje to pierwsze. Medialne zwycięstwo *Volksnation* zostało oparte na propagowaniu strachu przed „obcymi" kulturami, które stanowią zagrożenie dla niemieckiej tożsamości narodowej. Jak podsumowuje S. Inthorn,

> naznaczony swoją tożsamością kulturową Inny jawi się jako zagrożenie, ciężar zbyt odmienny od nas samych, aby być w stanie – chociażby częściowo – dostosować się do oczekiwań, zgodnych z niemieckimi wartościami politycznymi[56].

Zdaniem badaczy krytycznie nastawionych do takiego ukierunkowania dyskursu o mniejszościach, potwierdzeniem przywiązania Niemiec do wartości demokratycznych i autentycznego zaakceptowania swojego statusu państwa imigracyjnego jest odejście od uzależniania przynależności do narodu niemieckiego od członkostwa we wspólnocie obywateli, rozumianej jako wspólnota organiczna (etniczna). W prawie i polityce powinny zostać wypracowane czytelne granice między narodowością a obywatelstwem. Narodowość powinno się utożsamiać z etnicznością, opartą na tożsamości związanej z krajem pochodzenia (*country of origin*) i konstruowanej na podstawie czynników religijnych i kulturowych. Obywatelstwo powinno stać się uprawnieniem związanym z krajem pobytu (*country of residence*) i postrzeganym jako status prawny, oparty na zobowiązaniu do przestrzegania zasad konstytucji i posługiwania się wspólnym językiem[57]. Obywatelstwo wyraża zatem więź polityczną, a narodowość – „więź emocjonalną, więź pochodzenia, jaka łączy jednostkę z grupą społeczną narodu"[58].

Jednocześnie, należy pamiętać o – sygnalizowanej przez F. Meinecke już na początku XX wieku – współzależności między obywatelskim i kulturowym rozumieniem narodu. Narodowość może odnosić się zarówno do statusu prawnego jednostki (jej przynależności państwowej oraz zakorzenienia w działającej dla wspólnego dobra wspólnocie obywateli), jak i do pochodzenia etnicznego jednostki. W tym drugim przypadku „narodowość wyraża się w związkach między osobą fizyczną a grupą etniczną w odniesie-

---

[56] Tamże, s. 82.

[57] R. Kastoryano, *Türken mit deutschem Pass*, s. 161.

[58] A. Bodnar, *Obywatelstwo wielopoziomowe*, s. 31.

niu do tożsamości jednostki, dziedziczonej tradycji i identyfikacji z szerszą grupą"[59].

Narodowość jako związek prawny jednostki z państwem istnieje zatem zarówno w wymiarze zewnętrznym (*nationality*), jak i wewnętrznym (*citizenship*). Podczas gdy obywatelstwo wewnętrzne funkcjonuje w wymiarze narodowym (m.in. jako prawo dostępu do instytucji państwowych), obywatelstwo zewnętrzne, czyli narodowość, realizowane jest w wymiarze międzynarodowym (m.in. jako prawna przynależność do określonego narodu i wynikające z tego konsekwencje w relacjach międzypaństwowych)[60]. Mimo iż obywatelstwo wewnętrzne ma wyraźniejszy wymiar partycypacyjny, a obywatelstwo zewnętrzne jest rozumiane w większym stopniu w sensie kulturowym, jednak pojęcia te używane są zamiennie, jako desygnaty prawnego wymiaru członkostwa w państwie[61]. Dwoistość rozumienia obywatelstwa w państwie narodowym nie zmienia faktu, iż – jak podkreśla Jacek Jagielski – „oba te pojęcia odzwierciedlają to samo zjawisko, tj. prawny związek jednostki z państwem"[62]. W przypadku państw anglosaskich, a także Francji (*nationalité – citoyenneté*) można mówić o wyraźnym podobieństwie znaczeniowym między obywatelstwem jako przynależnością państwową (*nationality*) a obywatelstwem jako członkostwem we wspólnocie politycznej (*citizenship*)[63]. R. Brubaker pisze wręcz o

> semantycznym zachodzeniu na siebie (*semantic overlap*) narodowości i obywatelstwa w języku angielskim i francuskim, mającym swoje źródło w politycznym definiowaniu narodu i stopieniu się koncepcji państwa, narodu i suwerennego ludu we francuskiej, angielskiej i amerykańskiej[64] tradycji politycznej, w efekcie oddziaływania rewolucji założycielskich[65].

Sytuacja w Niemczech różni się znacznie od kontekstu anglosaskiego i francuskiego, chociażby ze względu na brak „rewolucyjnej krystalizacji" egalitarnej, demokratycznej i narodowej koncepcji obywatelstwa. Obywatel-

---

[59] Tamże, s. 34.

[60] S.L. Robertson, *Globalization, Rescaling National Education Systems and Citizenship Regimes*, [w:] *Changing Notions of Citizenship Education in Contemporary Nation-states*, red. K. Roth, N. Burbules, Rotterdam 2007, s. 3.

[61] R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, s. 50.

[62] J. Jagielski, *Obywatelstwo polskie. Zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1998, s. 12.

[63] A. Bodnar, *Obywatelstwo wielopoziomowe*, s. 35.

[64] Ze względu na brak w kontekście amerykańskim koncepcji państwa narodowego, właściwej dla Europy kontynentalnej, „semantyczne zachodzenie na siebie" narodowości i obywatelstwa jest w przypadku Stanów Zjednoczonych „odbiciem politycznej definicji narodu i połączenia koncepcji narodu i suwerennego ludu" (R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, s. 201).

[65] Tamże, s. 50.

stwo zewnętrzne określa się niemieckim terminem *Staatsangehörigkeit*, tłumaczonym jako „przynależność państwowa" i utożsamianym z obywatelstwem w znaczeniu międzynarodowym – ogólnej, prawnej przynależności osoby do określonego państwa. Z kolei, wewnętrzny charakter prawnego związku jednostki z państwem oddaje niemiecki termin *Staastsbürgerschaft* – członkostwo we wspólnocie politycznej, której granice wyznaczają prawa i obowiązki obywateli partycypujących w życiu politycznym wspólnoty. Istnieje jeszcze trzeci rodzaj członkostwa w państwie, mający charakter pozaprawny, etno-kulturowy i oparty na tożsamościowych powiązaniach między osobą fizyczną a grupą etniczną/narodową. Członkostwo we wspólnocie narodowej określa się niemieckim terminem *Volkszugehörigkeit* albo *Nationalität*. Wszystkie trzy wymiary członkostwa w państwie – formalne, partycypacyjne i etniczno-kulturowe – są w języku niemieckim wyraźnie zróżnicowane semantycznie. Jak podkreśla R. Brubaker, jest to wyraz niezależnego, a czasem wręcz antagonistycznego przebiegu w Niemczech trzech zasadniczych procesów: budowania struktur państwowych, scalania się wspólnoty narodowej oraz wprowadzania demokracji[66].

Postnarodową kulturę polityczną, funkcjonującą w Niemczech od okresu powojennego, można wyjaśniać poprzez odwołanie do konfliktu pomiędzy partykularystyczną (narodową) a uniwersalistyczną (ponadnarodową) orientacją polityczną. Zwycięstwem tej drugiej była opisywana w niniejszym tekście rezygnacja z obowiązującej przez dekady w niemieckim prawie o obywatelstwie zasady *ius sanguinis*. Polityczna reorientacja ku postnarodowości, zapoczątkowana już w okresie powojennych Niemiec (zachodnich), po dziś dzień powoduje problemy ze zrozumieniem i konceptualizacją tożsamości niemieckiej zarówno dla samych Niemców, jak i dla obserwatorów z zewnątrz.

BIBLIOGRAFIA

Bodnar A., *Obywatelstwo wielopoziomowe. Status jednostki w europejskiej przestrzeni konstytucyjnej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2008.

Brockmann S., *Nuremberg. The Imagniary Capital*, Camden House 2006.

Brubaker R., *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1992.

Bultmann P.F., *Dual Nationality and Naturalization Policies in the German Länder*, [w:] *Dual Nationality, Social Rights ad Federal Citizenship in the U.S. and Europe. The reinvention of citizenship*, red. R. Hansen, P. Weil, Berghahn Books, New York 2005.

Cholewiak S., *Nacjonalizm w partiach zachodnioniemieckich*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1984.

---

[66] Tamże.

Conze W., *Die deutche Nation. Ergebnis der Geschichte*, Götingen 1963.
Deutsch K.W., *Nationenbildung – Nationalstaat – Integration*, Düsseldorf 1972, w: *Nation-Nationalismus-nationale Identität*, red. D. Weidinger, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998.
Habermas J., *Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzenin der deutschen Zeitgeschichtsschreibung*, [w:] *"Historikerstreit": Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*, Piper Verlag, München 1987.
Heilbronner K., *Germany's Citizenship Law under Immigration Pressure*, [w:] *Dual Nationality, Social Rights ad Federal Citizenship in the U.S. and Europe. The reinvention of citizenship*, red. R. Hansen, P. Weil, Berghahn Books, New York 2005.
Howard M.M., *The Causes and Consequences of Germany's New Citizenship Law*, German Politics, 2008, 1.
Howard M.M., *The Politics of Citizenship in Europe*, Cambridge University Press, New York 2009.
Hroch M., *Małe narody Europy. Perspektywa historyczna*, przekł. G. Pańko, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003.
Inthorn S., *German Media and National Identity*, Cambria Press, New York 2007.
Jagielski J., *Obywatelstwo polskie. Zagadnienia podstawowe*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1998.
Kastoryano R., *Türken mit deutschem Pass: sociological and political aspects of dual nationality in Germany*, [w:] *Dual Nationality, Social Rights ad Federal Citizenship in the U.S. and Europe. The reinvention of citizenship*, red. R. Hansen, P. Weil, Berghahn Books, New York 2005.
Klusmeyer D., *A 'guiding culture' for immigrants? Integration and diversity in Germany*, Journal of Ethnic and Migration Studies, 2001, 27(3).
Matros K., *Muzułmanie w europejskiej przestrzeni publicznej na przykładzie miast niemieckich*, [w:] *Zachód a świat islamu – zrozumieć Innego*, red. I. Kończak, M. Woźniak, Katedra Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej UŁ, Łódź 2012.
Meinecke F., *Weltbürgertum und Nationalstaat*, München – Berlin 1919, w: *Nation-Nationalismus-nationale Identität*, red. D. Weidinger, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998.
Naujoks D., *Klassische Einwände und mögliche Gegenargumente*, 01.11.2009 (http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57278/einwaende?p=all [dostęp:12.03.2014]).
Niemcy współczesne. Zarys encyklopedyczny, red. H. Dmochowska, A. Wolff-Powęska, Instytut Zachodni, Poznań 1999.
Paluszyński T., *Historia Niemiec i państw niemieckich. Zarys dziejów politycznych*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Języków Obcych, Poznań 2006.
Robertson S.L., *Globalization, Rescaling National Education Systems and Citizenship Regimes*, [w:] *Changing Notions of Citizenship Education in Contemporary Nation-states*, red. K. Roth, N. Burbules, Sense Publishers, Rotterdam 2007.
Ryszka F., *Państwo stanu wyjątkowego: rzecz o systemie państwa i prawa Trzeciej Rzeszy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
Shils E., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?* [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie: rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1994.
Tyszkiewicz J., Czapiewski E., *Historia powszechna. Wiek XX*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

KINGA KUSZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

POWAŻNA ROLA NIEPOWAŻNYCH RYMOWANEK. ZABAWA (GRA) SŁOWNA W LITERATURZE DLA DZIECI – JEJ WARTOŚĆ EDUKACYJNA

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna* [The Serious Role of Silly Rhymes. Word Games (Plays) in Children's Literature and their Educational Value]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 89-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.6

The author tackles the subject of children's literature, described by Jerzy Cieślikowski as "children's folklore". Her area of interest centres mainly around poetry addressed to children, which is considered the closest form of literature to this age group. Poetry refers to forms of activity natural for children: rhythmic movement, rhyming, singing, creating new words, asking questions, etc. The article points to the educational role of language games (plays) in poetry, which both answer children's natural developmental needs and stimulate their linguistic competencies. The first part of the article discusses the sources of language play in poetry. The author highlights the role of the works of Jan Brzechwa and Julian Tuwim, who in the 1930s were the first to employ word play, unconventional use of idioms and proverbs, and nonsensical linguistic associations. They became a source of inspiration for contemporary children's poets. The paper further analyses selected poems whose common feature is the use of language games not only to entertain but to educate and inspire creativity. The poems were divided into the following categories: poems-plays on sounds (letters), poems-plays on rhyme and rhythm, poems-plays on words, poems-plays on idioms and proverbs, poems-questions and poems-associations. The conclusion points to the role of adults as guides in the world of poetry for children and their role in preparing children to receive and understand the message of poetry.

Key words: children's literature, poetry, preschool age, games, word play, developing child's linguistic competencies

Wprowadzenie

Często podkreśla się, że w XXI wieku literatura dla dzieci mierzy się z koniecznością konkurowania z „łatwymi" formami rozrywki, niewymaga-

jącymi sposobami spędzania czasu. Rywalizuje z atrakcyjnymi formami wspierającymi proces uczenia się, których atrakcyjność

> wynika z rozmaitości bodźców oddziałujących na użytkownika (ruchomość obrazu, kolorystyka, efekty świetlne i dźwiękowe) powodując szybkie „zaprzyjaźnienie się" nawet niedoświadczonego odbiorcy z „modnymi mediami"[1].

Zwraca się uwagę, iż literaturę dostosowuje się do kanonów obowiązujących w mediach, czyniąc ją wizualną, operującą obrazami zaczerpniętymi z rzeczywistości medialnej, z ograniczoną warstwą językową, operującą trywialnym i wulgarnym językiem. Do jej świata przenosi się popkulturowe wzory osobowe (np. serie papierowych gadżetów w formie komiksów do oglądania kolejnych wcieleń postaci z popularnych filmów animowanych, seriali itp.). Autorami tekstów dla najmłodszych zostają gwiazdy popkultury, które z wydawania kolejnych książek uczyniły element budowania własnego wizerunku medialnego. Tacy autorzy proponują najmłodszym „bestselery, które są sposobem autopromocji piszącego, mają się dobrze sprzedawać". Dla dzieci stają się rozrywką jednorazowego użytku, zostają szybko i bezrefleksyjnie przez nie „skonsumowane", a w ich miejsce pojawiają się kolejne książki-zabawki, książki-komiksy, książki-naklejanki, książki-wycinanki, książki-kolorowanki, bo jak podkreśla Z. Melosik „konsument ma dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania i dążyć do >maksimum satysfakcji<"[2], a kultura popularna ma mu to zapewnić. Dziecko staje się więc konsumentem, a nie czytelnikiem, odbiorcą literackiego dzieła. Wśród pseudoliteratury umykają powszechnej uwadze pozycje wymagające wysiłku intelektualnego, które w mądry sposób łączą funkcję ludyczną – bawią, z funkcją dydaktyczną i artystyczną dzieła literackiego. Ignoruje się fakt, że przecież literatura dla dzieci to dziedzina twórczości literackiej, której cele i właściwości wyznaczone są przez zakres wiedzy życiowej i literackiej jej odbiorców[3]. Jej zadaniem jest bawić (ale nie w sposób trywialny), wywoływać refleksję, autentyczne przeżycie, ma skłaniać do namysłu nad światem, życiem ludzi, zwierząt itp. Sprzyja rozwijaniu szeroko rozumianych kompetencji jednostki, w tym kompetencji językowych, emocjonalnych, społecznych, poznawczych, twórczych itp.

---

[1] M. Centner-Guz, *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego do kształcenia literackiego – wybrane problemy*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 148.

[2] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 161.

[3] M. Głowiński i in., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2008, s. 283.

Zabawy (gry) słowne w literaturze dla dzieci

Jerzy Cieślikowski pisząc o literaturze dla najmłodszych, ujął ją w szerszej kategorii folkloru dziecięcego, na który jego zdaniem składają się trzy typy utworów:

– pisane przez dorosłych dla dzieci, np. kołysanki, bajki;

– twory powstałe w wyniku adaptacji przez dzieci różnych elementów kultury dorosłych (np. gry, zabawy);

– twory produkowane przez same dzieci, do których można zaliczyć: wyliczanki, przezywanki, zamawianki (wywołanki), zgadywanki, wyzywanki, niebylice (wywracanki) i rymowanki (skakanki, śpiewanki, wykrzykanki, mruczanki)[4].

W twórczości dla najmłodszych funkcjonują też inne odmiany strukturalno-formalne, jak: chowanka, gdybanka, klaskanka, zamawianka, pocieszanka, kołowanka[5]. Cechą literatury dla dzieci jest łączenie i wzajemne przenikanie się gatunków. Podkreśla się, że rygorystyczne rozgraniczenie gatunkowe tej literatury jest wręcz niemożliwe, gdyż cechuje ją synkretyzm, liczne modyfikacje związane zarówno z przekazem oralnym, jak i aktywnym – twórczym odbiorem przez dziecko[6]. Niezależnie od tendencji do współwystępowania gatunków, wyodrębnia się taką kategorię, jaką jest poezja. Zwraca się uwagę na jej źródła i podkreśla, że poezja dziecięca wywodzi się z kołysanki-śpiewanki. Jest najczęściej pierwszą formą kontaktu dziecka z utworem wierszowanym. Z czasem do tej pierwszej formy pisanej wierszem dołączyły takie odmiany, jak: patataje, wywracanki, przekomarzanki i przedrzeźnianki, przepychanki i przytulanki. W XIX wieku wiersze dla dzieci pełniły przede wszystkim funkcję dydaktyczną; ich twórcom zależało na wykorzystaniu łatwej do zapamiętania formy rymowanej w celu przekazywania treści.

> Piszący rymopis posługiwał się rymem nie dla niego samego, nie dla wydobycia określonych efektów artystycznych, lecz w celu ułatwienia pamięciowego opanowania tekstu niosącego ważką treść dydaktyczną czy moralną[7].

---

[4] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975, s. 76-78; Z. Adamczykowa, *Literatura „czwarta" – w kręgu zagadnień teoretycznych*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 40.

[5] Z. Adamczykowa *Literatura „czwarta"*, s. 40-41.

[6] Tamże, s. 41.

[7] R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986, s. 168.

Stosunkowo najnowszym elementem poezji dziecięcej są liryki dziecięce[8], pełnią one przede wszystkim funkcję artystyczną. W takich utworach „nastrój i brzmienie utworu górują nad treścią, będącą pretekstem do snucia poetyckich impresji"[9]. Współczesna poezja dla dzieci łączy wszystkie te funkcje: bawi, uczy, przekazuje emocje, zachęca do ich uzewnętrzniania, stymuluje indywidualną wrażliwość, ma wartość artystyczną charakterystyczną dla dzieła literackiego. Alicja Baluch podkreśla, że poezja dla dzieci

> powinna się odznaczać umiejętnościami odczuwania duszy dziecka, myślenia jego wyobrażeniami, mówienia jego językiem, zbieżnością z ludową piosenką, paralelizmem obrazów, magicznością motywów, animizacją, melodyjnością jako zasadą kompozycyjną, umiejętnością splatania realności z fantazją, optymizmem i pogodą[10].

Zdaniem J. Cieślikowskiego, dorośli piszą utwory dla dzieci w celu ich zabawienia. Zabawa ma zaś charakter bardziej lub mniej doraźny i praktyczny[11]. Z kolei A. Baluch zauważa też, że przyjęcie postawy „błazeńskiej" w poezji dla dzieci pozwala dotrzeć do prawdziwych korzeni poezji. Podkreśla, że

> z tej perspektywy dziecko staje się synonimem poety (poeta-dziecko, „poeta jak dziecko"). Dorosłość zaś może oznaczać utratę prawdziwej wrażliwości, daru tworzenia, stoczenia się w „prozę"[12].

Do eksponowanych cech poezji zalicza się przejawy gry językowej, zabawę znaczeniami i formą słów, dowcip językowy, eksponowanie fonicznej strony języka[13]. Poezja ma bawić czytelnika (choć oczywiście nie tylko, gdyż podejmuje też sprawy poważne, trudne), a dzięki zaproszeniu do zabawy sprzyjać indywidualnemu uczeniu się. Szczególną grupę wśród zabawnych utworów kierowanych do dzieci stanowią wiersze lingwistyczne, którym chciałabym poświęcić ten artykuł. Do tej grupy utworów zalicza się „wierszyki łamiące języki" i „wierszyki rozwijające języki"[14]. W niniejszych rozważaniach chciałabym jednak rozszerzyć tę kategorię, proponując różne typy wierszy-zabaw stymulujących rozwój kompetencji językowych dziecka.

---

[8] A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła*, Kraków 2008, s. 39.

[9] R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego*, s. 168.

[10] A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła*, s. 41.

[11] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, s. 76.

[12] Tamże, s. 95.

[13] M. Głowiński i in., *Słownik terminów literackich*, s. 283-284.

[14] D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa 2015, s. 31-32.

Bawiąc-uczyć.
Zabawy (gry) słowne w wybranych utworach dla najmłodszych

Zabawy i gry słowne w literaturze dla najmłodszych zagościły dzięki twórczości Jana Brzechwy i Juliana Tuwima[15]. Jan Brzechwa opublikował pierwszy tomik poezji dla dzieci zatytułowany *Tańcowała igła z nitką* w 1937 roku. W 1939 roku wydał drugi tom pod tytułem *Kaczka Dziwaczka*. Pierwsze utwory, w których poeta „tradycyjne formy oddziaływania wychowawczego zastąpił humorem i ujęciem satyryczno-groteskowym"[16] wywołały krytykę ze strony części pedagogów. Zarzucano mu zbyt dużo groteski i absurdalnego humoru („panie sumie, w sumie pan niewiele umie"), krytykowano, że posługuje się niezrozumiałą dla młodych czytelników grą słów („ślepy przeoczył", „głuchy streścił, co słyszał"), używa zbyt trudnych zwrotów, jak „besztać", czy „pypeć"[17]. Lawinę krytyki wywołał wiersz zatytułowany „Nie pieprz Pietrze", w którym „miał jakoby sugerować dzieciom inne, bardziej dosadne znaczenie czasownika >pieprzyć<". W innym utworze, zdaniem recenzenta, „perfidnie podrzucał małym czytelnikom rym do słowa >zupa<, przywodzący na myśl brzydkie słowo"[18]. Julian Tuwim pierwsze wiersze dla dzieci opublikował w roku 1936 na łamach „Wiadomości Literackich". Najpierw ukazała się „Lokomotywa" i „Ptasie radio", następnie „O słoniu bez pamięci", bo taki właśnie tytuł nosił pierwotnie wiersz o słoniu Trąbalskim. W 1938 roku wydał aż cztery książeczki w utworami dla dzieci, zatytułowane: *Lokomotywa*, *O panu Tralalińskim*, *Słoń Trąbalski*, *Zosia Samosia i inne wierszyki*[19]. Entuzjastycznie wiersze przyjęła Janina Broniewska, zachwycając się „Lokomotywą" i „Ptasim radiem". Inni krytycy dostrzegli w nich niebezpieczeństwo dla harmonijnego rozwoju młodego pokolenia. O „Słoniu Trąbalskim" pisano następująco: „książeczka niby wesoła, z miłymi ilustracjami, jakie lubią dzieci, ale wszystko po to, by tym bardziej perfidnie oddziaływać na dziecięce umysły"[20]. Zdaniem krytyków, „Skakanka" wcale nie uczy dzieci ostrożności, wręcz przeciwnie – zachęca do nieposłuszeństwa wobec rodziców. „Wszak autor pisze, że dwadzieścia innych kózek od rana do wieczora skacze i nic im się złego nie stało"[21].

---

[15] Elementy humoru w literaturze dla dzieci dostrzega się już w utworach wcześniejszych autorów, np. u Marii Konopnickiej.

[16] S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, *Kultura literacka w przedszkolu. Antologia*, cz. II, Warszawa 1984, s. 232.

[17] M. Urbaniak, *Brzechwa nie dla dzieci*, Warszawa 2013, s. 93-95.

[18] Tamże, s. 95.

[19] M. Urbanek *Tuwim wylękniony bluźnierca*, Warszawa 2013, s. 136.

[20] Tamże, s. 138-139.

[21] Tamże, s. 139.

J. Cieślikowski analizując ten wiersz w drugiej połowie XX wieku podkreślał, że autor wykorzystał tu popularne przysłowie, jednak jest ono przysłowiem dziecięcym. Jego dziecięcość wyraża się „nie tylko od strony jego komunikatywnej prostoty, ale i języka”[22]. Narrator wiersza zdaniem Cieślikowskiego nie kwestionuje prawdy warstwy empirycznej, ale podważa jego prawdę emocjonalną. „Rzeczywiście, gdyby kózka nie skakała, to nogi by nie złamała. Ale co to za życie, jeżeli nie można poskakać”[23]. Zdaniem tego autora, J. Tuwim posługując się metaforą skaczącej kózki odzwierciedlił naturalną ruchliwość dziecka przedszkolnego.

Niezależnie od kontrowersji, jakie do dziś wywołują niektóre utwory Jana Brzechwy i Juliana Tuwima, wspomniani autorzy uznani zostali za „czarodziejów słowa” i wyznaczyli nową kategorię twórczości dla dzieci – zabawy (gry) językowe, a wymyślone przez nich powiedzenia na stałe znalazły się w zasobie słownikowym kolejnych pokoleń Polaków.

> Te utwory po prostu są wokół nas i w nas samych, czy tego chcemy, czy nie – po prostu nas otaczają. Zapamiętane fragmenty powtarzają pradziadkowie, dziadkowie, rodzice i dzieci jako zabawne porzekadła – jednym chórem: „a to feler, westchnął seler”, „panie chrzanie, niech pan przestanie”, „w Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie i Szczebrzeszyn z tego słynie”, „tańcowała igła z nitką, igła pięknie, nitka brzydko”[24].

Zapoczątkowany przez J. Brzechwę i J. Tuwima nurt zabaw językowych w poezji dla dzieci, „gry w destrukcje, w wywracanie, w sytuacje na opak”[25] kontynuowali i kontynuują tacy poeci, jak Ludwik Jerzy Kern, Wanda Chotomska, Danuta Wawiłow, Agnieszka Frączek, Małgorzata Strzałkowska, Marcin Brykczyński, Natalia Usenko i inni. Ich cechą wspólną jest zrozumienie prawidłowości potrzeb rozwojowych odbiorców; rozumieją oni, że dziecko chce się bawić, a zabawowy charakter dziecięcej aktywności przejawia się w:

1) dialogowości – dziecko uprawia gry, bawi się, wyraża siebie w rzeczywistym lub wyobrażonym kontakcie z innymi;

2) zdolności do wyobrażania sobie fikcyjnych światów;

3) postawie radości wyrażającej się w estetyce karnawału;

4) różnych rodzajach komizmu – od sytuacyjnego do językowego[26].

---

[22] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, s. 184.

[23] Tamże, s. 185.

[24] G. Leszczyński, *Czarodziej słowa*, [w:] *Jan Brzechwa dzieciom*, Warszawa 2011, s. 5.

[25] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, s. 259.

[26] Podaję za: H. Cybulska, *Tekst poetycki jako inspiracja twórczości językowej dzieci*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002, s. 119.

Zachęcają więc najmłodszych do wspólnej zabawy, grają znaczeniami, zaskakują podobieństwem dźwięków i nietypowymi skojarzeniami. Proponują kalambury, zagadki słowne, wspólne rozszyfrowywanie znaczeń słów, zachęcają do namysłu nad słowem i jego znaczeniem. W mądry sposób przekazują wiedzę sprzyjającą rozwijaniu kompetencji językowych i stymulują rozwój świadomości językowej najmłodszych. Ich cechą jest to, że nie pełnią jedynie funkcji zabawiania dziecka, ale ich

> pełna czy bogata konkretyzacja może dopiero zaistnieć w wyniku aktywnego, twórczego, dopełniającego odbioru – w swoistej grze między autorem, jego dziełem a czytelnikiem [odbiorcą-do. K.K.]"[27].

Wybierając wiersze-zabawy (gry) językowe i dokonując ich analizy, kategorią nadrzędną uczyniłam kategorię zabawy językowej, rozumianej jako swoista żartobliwa, przepełniona humorem, wspólnym śmiechem, interakcja między poetą a dzieckiem i uporządkowałam w następujące podkategorie.

Wiersze-zabawy głoską (literą)[28]

Zabawy głoską (literą) to grupa rymowanek, których celem jest skoncentrowanie uwagi odbiorcy na określonej głosce (literze). Można tu wyodrębnić następujące działania proponowane młodemu odbiorcy:

– głoska (litera) staje się motywem przewodnim wiersza, a utwór jest tak skomponowany, by wiodąca głoska (litera) występowała w każdym słowie. Tak czyni Małgorzata Strzałkowska w utworze „Królik"[29]:

„Kurkiem kranu kręci kruk,
Kroplą tranu brudząc bruk,
A przy kranie,
Robiąc pranie,
Królik gra na fortepianie"

Rymowanka została skonstruowana wokół motywu głoski (liter) „r". Ze względu na powtarzający się motyw zawierający pewną trudność artykula-

---

[27] J. Cieślikowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 64.

[28] Dokonuję rozróżnienia głoska-litera, gdyż głoska jest jednostką mowy, jej elementem dźwiękowym, zaś litera jest znakiem graficznym i nie musi odpowiadać głosce. Dzieci przedszkolne poznają i wyodrębniają głoski w procesie analizy słuchowej, litery poznają później w procesie analizy wzrokowej, na etapie nauki czytania.

[29] M. Strzałkowska, *Wierszyki łamiące języki*, Poznań 2006, s. 15.

cyjną (głoska „r" pojawia się w mowie dziecka około 5. roku życia), rymowanka może służyć stymulowaniu rozwoju artykulacji tej głoski.

Warto jednak zauważyć, że ma ona także inne walory. W wierszu dzięki słownej rymowance skojarzone zostały odległe od siebie obrazy: kapiącej wody, kruka, królika grającego na fortepianie, prania, by w efekcie stworzyć obraz nonsensowny ale zabawny, służący skoncentrowaniu uwagi dziecka na określonej głosce (literze);

– głoska (litera) zostaje zastąpiona przez inną głoskę (literę), co daje komiczny efekt nieprawidłowej, zaburzonej artykulacji. Taki zabieg zaproponował np. Konstanty Ildefons Gałczyński w wierszu „Strasna zaba"[30]:

„Pewna pani na Marsałkowskiej
Kupowała synkę z groskiem
W towarzystwie swego męza, ponurego draba;
Wchodzą do sklepu, pani w sloch,
W ksyk i w lament: -Mężu och!, och (…)".

Zdaniem A. Baluch, nie jest on utworem przeznaczonym dla dzieci, tylko „podejmującym estetykę dziecięcości"[31]. Można się w tej kwestii zgodzić, jednak warto dostrzec, że atmosfera żartu, ironia utworu mogą zostać przez dzieci pod koniec wieku przedszkolnego odczytane zgodnie z intencją autora. Warto nadmienić, że tego typu rymowanki zwracają uwagę dziecka na istnienie normy artykulacyjnej i odpowiadają poziomowi świadomości językowej dziecka w tym okresie rozwoju. Istnieją dowody na to, że dziecko przedszkolne odkrywając normę staje się jej „strażnikiem", co przejawia się tendencją do hiperpoprawności, autokorekty własnej, błędnej wypowiedzi, korygowania niepoprawnych pod względem artykulacyjnym wypowiedzi rówieśników i dorosłych[32] itp.

Dostrzegając zainteresowanie dziecka normą artykulacyjną, także inni autorzy proponują zabawę w jej świadome przekraczanie – bawią się normą i jej naruszeniem. Tak robi Wanda Chotomska w wierszu „Kłopoty z R"[33], tworząc substytucje głoski i odkrywając przed dzieckiem słowa powstałe w wyniku zamiany głoski „r" na „l":

„Był sobie kiedyś chłopiec Julek,
Co nie wymawiał „r" w ogóle.
Gdy się pytano tego Julka:

[30] K.I. Gałczyński, *Wiersze dla dzieci*, Poznań 2010, s. 24.

[31] A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła*, s. 99.

[32] K. Kuszak, *Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania*, [w:] Cieszyński Almanach Pedagogiczny, t. 3, Katowice 2014, s. 119-120.

[33] W. Chotomska, *W kraju patataju*, Warszawa 2014, s. 32.

-Kto znosi jajka?
Mówił: -Kulka (…)".

Autorka koncentruje uwagę dziecka na znaczeniu wyrazów różniących się jedną cechą dystynktywną. Pomaga mu dostrzec, że zmiana jednego dźwięku (jednej głoski) zmienia sens wyrazu: „kurka" staje się „kulką", „Jurek" – „Julkiem";

– głoska (litera) ma zainspirować dzieci do zabaw dźwiękonaśladowczych, jak w wierszu „Koza" Natalii Usenko[34]:

„Stoi koza po pas w trawie.
Aż nie widać kozy prawie!
Me-e-e-e-e-e!
Stoi smutna, zaryczana.
Czemu płace?
Bo gdzie indziej paść się
Chce-e-e-e-e-e!
Bo tak kozie się wydaje,
Że daleko są gdzieś kraje,
Gdzie-e-e-e-e-e! (…)".

Tego typu rymowanki zwane są też wierszami onomatopeicznymi[35]. Jednym z bardziej znanych i kunsztownych utworów jest „Ptasie radio" Juliana Tuwima:

„(…) Halo! O, halo lo lo lo lo!
Tu tu tu tu tu tu tu
Radio, radijo, dijo, ijo, ijo,
Tuijo, trijo, tru, lu, lu, lu, lu
Pio, pio, pijo, lo, lo, lo, lo, lo,
Plo, plo, plo, plo, lo, hlo! (…)".

Dziecko zachęcone przez autora podejmuje zabawy dźwiękonaśladowcze i dzięki działaniu doświadcza np. różnicy między samogłoską a spółgłoską. Odkrywa, choć oczywiście nie uświadamia sobie tego, że głoski są artykułowane dzięki specyficznemu ułożeniu narządów artykulacyjnych: warg, języka, podniebienia miękkiego itp. Każda głoska ma inne miejsce artykulacji. Łączy ze sobą w różnych układach sylab, sztucznych wyrazów-logotomów, głoski o odległych miejscach artykulacji, bawi się wybrzmiewanymi dźwiękami. Takie propozycje literackie „wyzwalają żywe w reakcjach dzieci poczucie humoru"[36], nie tylko bawią, zachęcają do zabaw w naśladowanie

[34] N. Usenko, *Kot, który patrzył na księżyc*, Łódź 2012, s. 9.
[35] R. Waksmund, *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wrocław 1987, s. 212.
[36] S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, *Kultura literacka w przedszkolu*, s. 214.

różnych dźwięków, ale też sprzyjają doskonaleniu sprawności artykulacyjnej i wspierają rozwój słuchu fonematycznego. W okresie przedszkolnym dzieci przechodzą następujące fazy rozwoju tej sprawności: od identyfikowania głosek realizowanych ze znaczną starannością przez dorosłych, przez spostrzeganie głosek i różnic między głoskami należącymi do tej samej grupy, do automatyzacji i doskonalenia słuchu fonologicznego (do rozpoznawania i identyfikacji głosek wystarczą tylko niektóre ich cechy lub kontury[37]). Badania sugerują, że dzieci w wieku 4-6 lat, które mają wysoko rozwinięte umiejętności fonologiczne, jak: wykrywanie fonemów, sylab, rymów, szybciej opanowują umiejętność czytania i biegle czytają w porównaniu z rówieśnikami, którzy mają niższe umiejętności fonologiczne[38];

– głoski (litery) przedstawione są jako elementy zbioru zwanego alfabetem[39], jak w wierszu Danuty Wawiłow „Alfabet"[40]:

„A – to jest właśnie Alfabet,
Który za chwilę poznacie.
B – to jest Bednarz Barnaba,
Mój bardzo dobry przyjaciel.
C – to jest córka piekarza,
Ma parę różowych warkoczy (…)".

W tym przypadku wierszowane zabawy zachęcają dzieci do przedstawiania własnych propozycji wyrazów rozpoczynających się określoną głoską (literą alfabetu). Zabieg substytucji polega na tym, że w strukturę rytmiczną wiersza dzieci same mogą wprowadzić kolejne nazwy (w tym przypadku odnoszące się do osób), zachowując odpowiednie rymy[41]. Wyodrębnianie w nagłosie głoski stanowi element działań służących przygotowaniu dziecka przedszkolnego do opanowania umiejętności czytania i pisania. Takie zabawy wykorzystujące aktywne słuchanie i produkcję dźwięków stanowią też „przeciwwagę" dla nadmiernej stymulacji współczesnego dziecka obrazami[42].

---

[37] J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka dwa studia*, Warszawa 2015, s. 137.

[38] D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2012, s. 401.

[39] Zaliczane do kategorii wierszy abecadłowych, patrz: R. Waksumund, *Poezja dla dzieci*, s. 131-136. Jednak nie wszystkie zaprezentowane przez R. Waksmunda utwory można zaliczyć do zabaw językowych.

[40] D. Wawiłow, *Danuta Wawiłow dzieciom*, Warszawa 2013, s. 151.

[41] Przykład takiej zabawy podaje D. Dobrowolska, *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, Kraków 2015, s. 179.

[42] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2008, s. 150.

Wiersze-zabawy rymem i rytmem

Jerzy Cieślikowski we wstępie do *Antologii poezji dziecięcej* podkreśla, że dzieci lubią rymować, a analizując ich spontaniczną twórczość, znajdziemy wiele takich rymowanych tekstów, zwanych rymowankami[43]. Właśnie na wiek przedszkolny przypada okres szczególnego zainteresowania rymowaniem, co uzewnętrznia się w formie tzw. ekikików, czyli wierszy motorycznych, opartych na ruchowym działaniu dziecka[44]. Dziecko łączy wówczas naturalną potrzebę poszukiwania rymów z rytmem i ruchem. Rymowanki zaś rodzą się z samej radości rymowania i dobierania słów, które się rymują. Kornel Czukowski przytacza zupełnie pozbawione sensów znaczeniowych układy logatomów, np.: „Kunda, munda, karamunda. Dunda, bunda, paramunda"[45]. Z kolei Hanna Krauze-Sikorska prezentuje następującą rymowankę: „trele morele, rele wmele. Dada barada, kada marada. Tuda ruda, karabuda"[46]. Podkreśla przy tym, że dobieranie rymów do wiersza jest dla dziecka zawsze działalnością oryginalną i wymaga jego uwagi i zaangażowania.

Równie chętnie jak tworzy, dziecko słucha utworów o wyraźnym rytmie i współbrzmieniu słów w rymach. Rytm w utworach poetyckich modeluje sposób ich przedstawiania (czytania, recytowania), determinuje pojawianie się obrazów w wyobraźni odbiorcy i wzmacnia sugestywność oddziaływania[47]. Taką inspirującą zabawę rymami proponuje najmłodszym Joanna Papuzińska w rymowance zatytułowanej „Na wędrówkę"[48]:

„Oto jest piosenka letnia,
Ona jest na drogę świetna,
W każdym się plecaku zmieści
Więc ją na wędrówkę bierzcie!
Wędrówka, drówka, rówka, ówka, wka, ka, a! (…)
Wyruszamy z domu rano,
Zanim jeszcze wszyscy wstaną,
Odpoczniemy sobie potem,
Na zielonej łące wśród stokrotek.
Stokrotka, krotka, rotka, otka, tka, ka, a! (…)".

---

[43] J. Cieślikowski, *Antologia poezji dziecięcej*, s. VIII.

[44] A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987, s. 22.

[45] Za: J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, s. 129.

[46] H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 71.

[47] E. Mikoś, *Rytm jako wykładnik podmiotowości. O doświadczeniach lekturowych dziecka* [w:] *O tym, co Alicja odkryła… W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, M. Rogoża, Kraków 2015, s. 368.

[48] J. Papuzińska, *Rozwesołki*, Poznań 2008, s. 12-13.

Przedstawiona powyżej propozycja to przykład tzw. śpiewanki. Można ją rytmicznie wypowiedzieć, można ją też zaśpiewać i zatańczyć, choć rymy nie powstały na zasadzie oczywistych, prostych skojarzeń, czego przykładem jest choćby para: „potem-stokrotek". Autorka proponuje rymy trudniejsze, ale „wpadające w ucho". Cechą charakterystyczną śpiewanki jest jej refren. W tym przypadku również nieoczywisty, za każdym razem inny, choć tworzony na tej samej zasadzie poprzez odejmowanie głosek (liter) na początku wyrazu. Ten zabieg językowy bawi dziecko, zachęca do modyfikacji innych wyrazów, według zasady zaproponowanej przez poetkę. Zdaniem A. Ungeheuer-Gołąb, dzięki rymom w poezji dla dzieci można usłyszeć „tupot nóg, odczuwa się taneczny wir, wymachiwanie rękami i oszołomienie. Ruch prowokuje dźwięk, a dźwięk słowo[49]. W tym przypadku rymy i rytm nadają utworowi charakter wiersza, który sprzyja wędrówce, słychać w nim rytm kroków. Rymy pozwalają dzieciom, że łatwiej zapamiętają utwór i będą go prezentować, a zachęcone również improwizować na jego temat.

Inaczej bawi rymem Józef Ratajczak w utworze „Rym"[50]:

„Taki rym:
Cym.
Cym to sowo do rymu,
Które teraz brzmi: Cymu
i z każdym nowym rymem
Cym, Cymu-staje się cymem.
Rym sam się z cymem rymuje,
Bo Cyma wciąż potrzebuje (…)".

W zaprezentowanym przykładzie autor do pary dobiera neologizm, które w warstwie brzmieniowej odpowiadają słowu wyjściowemu: „rym". Wykorzystuje skojarzenie oczywiste dla najmłodszych, bo funkcjonujące w wyliczankach typu „rym-cym-cym". Działanie rymów w tym przypadku „polega na zaostrzeniu wyrazistości układów brzmieniowych i znaczeniowych (semantycznych), na całej przestrzeni wiersza"[51]. Warto nadmienić, że zdolność wychwycenia rymów przez dziecko stymuluje rozwój fonologiczny „poprzez rozpoznanie, że dwa słowa się rymują, nawet jeśli dziecko nie potrafi powiedzieć dokładnie, jaki dźwięk te słowa wspólnie posiadają"[52].

---

[49] A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka w literaturą*, Warszawa 2011, s. 52.

[50] J. Ratajczak, *Wiersze dla dzieci*, Wrocław 2000, s. 41.

[51] D. Dobrowolska, *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, Kraków 2015, s. 177.

[52] M. Molicka, *Rola rymowanek i piosenek w stymulacji świadomości fonologicznej w nauczaniu dzieci języka angielskiego*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010, s. 545.

Dostępne badania sugerują ponadto, że 25% dzieci trzyletnich wyodrębnia rymy, a dzieci cztero- i pięcioletnie wyczuwają rymy i aliteracje[53].

Wiersze-zabawy słowem

Ta grupa zabaw powstała z przekonania, że dziecko jest zainteresowane słowem, pyta o słowa dotychczas mu nieznane i samo tworzy nowe słowa na zasadzie analogii fleksyjnej, przenosi znane słowa z jednych kontekstów znaczeniowych do innych. „W wynalazczości językowej dziecka przeważają formy tworzenia form rzeczowych od czasowników lub odwrotnie, dokonanych na podstawie analogii w sposób zupełnie prawidłowy"[54]. Ponieważ dziecko dość wcześnie opanowuje podstawy języka, dysponuje wiedzą słowotwórczą, jak podkreśla J. Cieślikowski, w sposób odważny „równy czynności poety"[55]. Współcześni poeci odpowiadają na to zainteresowanie dziecka na kilka sposobów:

– odkrywając przed dziećmi słowa ukryte w innych słowach, jak czyni to Agnieszka Frączek w wierszu Śledź mnie śledzi"[56]:

„Śledź mi spędza z powiek sen.
Śmie mnie ŚLEDZIĆ, nicpoń ten!
Ściga mnie jak cień dzień w dzień,
Nawet się nie chowa, leń,
Tylko śmiga po chodnikach
I mi śmiało fotki cyka (…)".

W podobny sposób zachęca czytelników do poszukiwania słów ukrytych w słowach Ludwik Jerzy Kern w wierszu „Stonóżka z Pimpifluszek"[57]:

„(…) W takiej szkole dla Stonóżek
Wymagania są dość duże.
Ci nie weźmiesz,
Byle co,
Wszystko musi być na STO.
Każdy matołek
Musi wiedzieć, co to STOłek.
Każda trzpiotka
Musi wiedzieć, co to STOkrotka.

---

[53] Tamże.
[54] J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985, s. 230.
[55] Tamże.
[56] A. Frączek, *Zbaranieć można*, Łódź 2016, s. 12.
[57] L.J. Kern, *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, s. 21-22.

Każde lenisko
Musi wiedzieć, co to STOisko.
Każda uczennica
Musi wiedzieć, co to STOlnica
I w ogóle przez cały rok
Nic, tylko STOnka,
STOp, STOs, STOk (…)".

Przedstawione jako przykład wiersze to wiersze-rebusy. Odkrywanie słów zawartych w innych słowach ułatwia dziecku warstwa graficzna, co jest charakterystyczne dla takiej formy zabawy, nieco zbliżonej w formie do tzw. wierszy obrazkowych. Wyrazy zostały tak zapisane, by dziecko mogło wykorzystywać bodźce wzrokowe i słuchowe do odkrywania ukrytych słów;

– eksponując słowa, które mają jedno brzmienie, ale różne znaczenia. Zabawę homonimami, polisemami i homofonami[58] proponuje Urszula Kozłowska w zbiorze *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*, z którego pochodzi rymowanka „Stacz"[59]:

„Staś to taka dziwna postać,
Która lubi sobie postać.
Odkąd rankiem z łóżka wstanie,
Cały dzień tak stać jest w stanie.
Tak mu świetnie to wychodzi,
Że nie chętnie gdzieś wychodzi (…)".

Tytuł utworu jest neologizmem słowotwórczym utworzonym dla potrzeb tekstu od czasownika „stać". Motywuje dziecko do poszukiwania odpowiedzi, kim jest „stacz", co robi, jak się zachowuje itp. Wymyślone słowo oddziałuje na dziecięcą wyobraźnię i stymuluje do opowiadania o tym, co sobie wyobraziło. Ta zabawa w wyobrażanie została połączona z zabawą w poszukiwanie w tekście słów o różnych znaczeniach;

– przywołując archaizmy i/lub słowa rzadko używane, co proponuje Agnieszka Frączek w zbiorze zatytułowanym *Banialuki do zabawy i nauki* i bawiąc się skojarzeniami, jakie te słowa wywołują:

„Kociokwik
– słówko wielce tajemnicze,
Bo czy koty mogą kwiczeć?

[58] W literaturze podkreśla się, że zjawisko polisemii i homonimii trudno niekiedy odróżnić dla potrzeb zabaw językowych z najmłodszymi i dokonywanie takich szczegółowych rozróżnień nie jest konieczne.

[59] U. Kozłowska, *Czapka nie Witka, czyli odlotowe zabawy słowem*, Rzeszów 2012, s. 11.

Zwykle miałczą, lecz to jasne.
Czasem ten lub tamten wrzaśnie.
Gdy na niego nikt nie zerka,
To zaćwierka do wróbelka.
Kichnie,
Prychnie
Lub zamruczy.
Nawet szczekać się nauczy.
A Kot w Butach przecież gada!
Ale kwiczeć? Nie wypada".

Poetka nie tylko bawi się skojarzeniami związanymi ze słowem „kociokwik", ale w sposób obrazowy wyjaśnia czytelnikom znaczenie: „Kocikwik ma niewiele wspólnego z kotem, a tym bardziej z kwikiem. No, chyba, że tych kotów jest pięćdziesiąt sześć i wszystkie naraz zaczną miauczeć. Kwiczeć nie muszą. I bez tego powstanie niezłe zamieszanie, chaos i bałagan. Jednym słowem: „kociokwik! Miau!"[60];

– proponując czytanie słów „na opak", jak w utworze „Kapoan" proponuje Joanna Papuzińska[61]:

„Był sobie chłopiec Szamot,
Bo dziwnie mówił tak,
Kapoan, czyli wspak.
Musiała sobie mama
Raz po raz głowę łamać
Nad tym co znaczy apuz,
Res, akłup i kełepus (…)

Ten utwór to literacka oferta odpowiadająca dziecięcej potrzebie posługiwania się językiem sekretnym. Charakteryzuje się on tym, że dzieci odkrywając umowność kodu językowego, wymyślają własny kod służący komunikowaniu, którego zasada przekazywana jest tylko członkom własnej grupy;

– tworząc neologizmy. Takie działanie proponuje np. Joanna Kulmowa w utworze „Pan Przekorneliusz"[62]. Imię tytułowego bohatera – Przekorneliusz jest neologizmem powstałym od przymiotnika „przekorny" lub rzeczownika „przekora"; w ten sposób poetka sugeruje cechy charakteru bohatera wiersza. Neologizm został utworzony w sposób analogiczny, jak czynią to dzieci. Zdaniem Heleny Synowiec, dzieci przedszkolne tworzą neologizmy w ramach następujących kategorii: nazwy wykonawców czynności

[60] Tamże, s. 7.
[61] J. Papuzińska, *Rozwesołki*.
[62] J. Kulmowa, *Kolory*, Warszawa 2014, s. 49.

(podobnie jak w wierszu „Stacz"), np. ten kto coś komuś zabiera – zabieracz, nazwy narzędzi, np. nabieraczka, nazwy miejsc, np. kajakarnia – przystań kajakowa[63]. Można więc powiedzieć, że źródło imienia bohatera utworu jest dla dzieci łatwe do interpretacji i odpowiada ich umiejętnościom słowotwórczym:

„Gdyby tak wierzyć plotkom
– To pan Przekorneliusz Złotko
Najchętniej włazi w błotko.
I nigdy się nie nuży
Nurzaniem w byle kałuży.
Wcale go nie wzrusza,
Że bywa przemoknięty
od pięty
do kapelusza (…)".

Przekorny bohater utworu „nie nuży się nurzaniem w kałuży". Czytelnik otrzymuje nie tylko zabawę neologizmem, ale też propozycję zabawy homofonami – słowami o jednakowym brzmieniu, różniącymi się pisownią i odległym znaczeniu, a także etymologii. Ma też okazję[64], by zastanowić się, na ile substytucja jednego dźwięku w wyrazie, jednej głoski (litery) zmienia jego znaczenie. Zostaje zachęcony do poszukiwania analogicznych par wyrazów.

Wiersze-zabawy związkami frazeologicznymi i przysłowiami[65]

Po funkcjonujące w świadomości zbiorowej przysłowia i powiedzenia sięgał Jan Brzechwa i to on wyznaczył kierunek rozwoju tej grupy wierszy. Jako pierwszy „wyjmował z pamięci i z mowy potocznej przysłowia, które układają się w metaforę i ściągają w elipsę, i odkrywał oraz racjonalizował ich przenośność", sprawdzał jakby mechanizm ich metaforyczności, tak jak robią to dzieci, gdy sprawdzają dosłownie np. powiedzenie „skocz na jednej nodze". Brzechwa odbiera przysłowiu jego mądrość i tworzy sylogizm logicznego myślenia. Rozbraja je z genetycznej i naturalnej mu poetyczności,

---

[63] H. Synowiec, *Uczeń wśród związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, Kraków 2004, s. 134-135.

[64] Na ten aspekt zwracałam uwagę w odniesieniu do wiersza Wandy Chotomskiej.

[65] Wybór związków frazeologicznych i przysłów w utworach dla dzieci zamieszczono w pozycji K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje praktyczne – badania – implikacje praktyczne*, Poznań 2014, s. 179-205.

która z biegiem czasu starła się i spowszedniała, i przez przewrotną weryfikację poetycką nadawał mu nową osobliwość, niezwyczajność, zatrzymując uwagę wyobraźni i języka”[66]. W ten sposób bawią się przysłowiami i związkami frazeologicznymi współcześni poeci, a wśród nich Agnieszka Frączek, np. w utworze „Grzęda”[67]:

„W całym bloku słychać kłótnie:
– Nie ma mowy! Absolutnie!
Jeśli pójdę spać z kurami,
Jutro będę niewyspany!
To ten Antek, smyk z parteru,
Krzyczy w drodze ze spaceru.
– Mogę spać naprawdę wszędzie,
Tylko – proszę! – nie na grzędzie”.

Poznając zabawne rymowanki, dzieci mają okazję dostrzec i zrozumieć związek frazeologiczny w szerszym kontekście. Na tej podstawie mogą podjąć próbę wyjaśnienia jego metaforycznego znaczenia, które nie jest sumą znaczeń poszczególnych słów. Otrzymują też od autorki podpowiedź, jak należy zinterpretować znaczenie tego powiedzenia.

Marcin Brykczyński gromadzi związki frazeologiczne koncentrujące się wokół wybranego motywu przewodniego, np. oka, ognia, zegara itp. i tworzy na ten temat żartobliwe rymowanki, jak w utworze „Gołym okiem”[68]:

„Raz okulista pewien w Sanoku,
Który pacjentów wciąż miał na oku,
Idąc ulicą wpadł komuś w oko,
Chociaż niechcący, ale głęboko.
Fakt ten nikogo nie mógł zaskoczyć,
Bo już z daleka rzucał się w oczy,
Więc kto kłopotów nie miał ze wzrokiem,
Ten mógł zobaczyć to gołym okiem (…)”.

Agnieszka Frączek z właściwym sobie poczuciem humoru zaprasza dzieci w świat przysłów w wierszu zatytułowanym „Ptaszysko czyli lepszy wróbel w garści niż gołąb na dachu”[69] i wyjaśnia znaczenie popularnego powiedzenia:

„U pana Leszka
Ptaszysko mieszka.

---

[66] J. Cieślikowski, *Antologia poezji dziecięcej*, s. XXIX.

[67] A. Frączek, *Siano w głowie, czyli trafiła kosa na idiom*, Łódź 2013.

[68] M. Brykczyński, *Z deszczu pod rynnę, czyli jeszcze raz o wyrażeniach, które pokazują język*, Łódź 2012, s. 16-17; tegoż: *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Łódź 2012.

[69] A. Frączek, *Gdy przy słowie jest przysłowie*, Łódź 2012, s. 34-35.

Nie jest kolorowym pawiem
(choć Lech twierdzi, że jest …. PRAWIE)
I nie gada tak jak ara
(ale się podobno stara),
Nie ma w sobie nic z kanarka
(może prócz wymiarów w barkach)
Czy gołębia z dachu obok.
Kim ptaszysko jest?
Jest sobą.
Czyli?
Wróblem. Szarym, małym…
Według Leszka – doskonałym.
Co w tym ptaszku niezwykłego...?
Nic prócz faktu, że jest jego".

Tego typu wiersze rozwijają wiedzę dziecka na temat związków frazeologicznych oraz przysłów i mogą stanowić element „kąpieli frazeologicznej"[70]. Inspirują do posługiwania się utrwalonymi w tradycji i kulturze powiedzeniami, co potwierdzają wyniki badań B. Bonieckiej, iż dzieci przedszkolne „rozpoznają tak znaczenie dosłowne, jak i przenośne i potrafią je błyskotliwie, inteligentnie użyć"[71]. Badania K. Kuszak wskazują z kolei, że dzieci pod koniec wieku przedszkolnego intepretują popularne powiedzenia przez pryzmat własnych doświadczeń. Nie dostrzegają ich szerszego kontekstu znaczeniowego, dokonują interpretacji intuicyjnych, skupiając swoją uwagę na wybranym słowie (słowach), wokół którego koncentrują swoją wypowiedź. Interpretacje związków frazeologicznych w ujęciu dzieci sześcioletnich są interpretacjami dosłownymi, nie ujmującymi ukrytego znaczenia powiedzenia, do jego znaczenia wyrażonego nie wprost. Część dzieci odkrywa znaczenie przenośne niektórych związków frazeologicznych i potrafi je wyjaśnić[72].

Wiersze-pytania

Wiersze-pytania, zwane też wierszami zagadkowymi, można pogrupować na zapytanki, zgadywanki i zagadki poetyckie[73]. Odwołują się do pytań formułowanych przez dziecko w tzw. okresie pytań, który przypada na etap

[70] K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych*.

[71] B. Boniecka, *Dziecięce wyobrażenie świata*, Lublin 2010, s. 94.

[72] K. Kuszak, *Sześciolatek w świecie związków frazeologicznych*, Nauczanie Początkowe, Kształcenie Zintegrowane, 2015/2016, 2.

[73] Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004, s. 122-123.

między 2. a 4/5. rokiem życia. W tym czasie dzieci chcą zrozumieć, co i jak się dzieje; nieustannie zastanawiają się nad światem i „pozostają w stanie skutecznego zdziwienia, które otwiera perspektywy na oryginalne przeżywanie świata i kultury”[74]. Pytania zadawane przez najmłodszych „stanowią doskonały materiał poetycki, z którego dorośli czerpią pomysły do własnych wierszy układanych dla dzieci”[75]. Mogą czynić to w sposób poważny, refleksyjny, ale mogą też formułować pytania w sposób wywołujący rozbawienie czytelnika. Przykładem może być wiersz Ludwika Jerzego Kerna „Na kanapie”[76]:

„Kto to chrapie
Na kanapie?
Kto się w ucho
Przez sen drapie?
Kto, gdy zły
Szczerzy kły?
Kogo czasem
Gryzą pchły? (….)”.

Poeta wciąga dziecko w dialog, zadaje pytania, na które może ono poszukać odpowiedzi. Dziecko może też sformułować własne pytania, zgodnie z tym co je zastanawia i zadziwia w otaczającym świecie.

Nieco inną zabawę w pytania proponuje Joanna Papuzińska w rymowance „Wół”[77]:

„(…) Nie pamięta wół
Jak cielęciem był.
Martwi się
Martwi ogromnie:
Czy zawsze miałem rogi
I nogi
I głowę
I wielkie oczy wołowe?
Czy byłem wołkiem czy wołem?
Czy ukończyłem szkołę? (….)”.

Jest to przykład utworu, w którym poetka wykorzystując zabawną formę, stawia pytania ważne dla dziecka: Co było wcześniej? Jaki byłem, jak byłem bardzo mały? Jacy byli moi rodzice, gdy byli mali? Gdzie byłem, gdy

[74] U. Chęcińska, *Edukacja kulturalna małego dziecka. Joanny Kulmowej pajdologia poetycka in extenso* [w:] *Children in the Postmodern World. Culture-Media-Social Inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska, Poznań 2014, s. 279.

[75] A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony*, s. 80.

[76] L.J. Kern, *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, s. 153.

[77] J. Papuzińska, *Pan Przekorneliusz*, Poznań 2005, s. 14.

mnie jeszcze nie było? Wychodzi z założenia, że przecież dzieci „pytają nie tylko o to, co jest im fizycznie i psychicznie bliskie, ale także o te obszary rzeczywistości, które tradycyjnie uznawane były za niedostępne dla nich. Czynią to tym łatwiej, że ich myślenie wolne jest od licznych zniewalających przedzałożeń i presupozycji obecnych w myśleniu dorosłych”[78].

Danuta Wawiłow zadaje pytania w nieco inny sposób. Utwór zatytułowany „Trudna zagadka”[79], to zagadka poetycka:

„Tatuś, powiem ci zagadkę!
Na ulicy stoi klatka,
A w tej klatce sobie siedzi
Bardzo dużo złych niedźwiedzi
I pilnuje klatki pies!
Zgadnij, tatuś, co to jest? (…)”.

Ten wiersz stanowi przykład utworu napisanego z perspektywy dziecka kierującego pytanie w stronę dorosłego. Motywuje dzieci do zabawy w układanie podobnych absurdalnych pytań i do twórczej ekspresji językowej związanej z udzielaniem na nie odpowiedzi. Poetka zachęca do odkrycia sensu zagadki.

Wiersze-skojarzenia

Jerzy Cieślikowski opisując dziecięce umiejętności poetyzowania, przywołuje przykład dziewczynki, która widząc, jak matka ubiła puszystą pianę z białek, zawołała: ach, mamusiu, jaka ty jesteś pianistka! Jego zdaniem dziewczynka skojarzyła podobieństwo słów: piana-piano-pianino[80]. W sposób odpowiadający dziecięcemu rozumowaniu tworzą literackie skojarzenia poeci. Przykładem takich zabaw językowych jest utwór Wandy Chotomskiej „Konik morski”[81]. Autorka poprzez grę w skojarzenia zachęca młodych odbiorców do refleksji nad zwyczajami koników morskich:

„Skoro są morskie koniki
To wniosek z tego jest taki,
Że dzieci tych morskich koników
To chyba morskie źrebaki”.

---

[78] M. Szczepska-Pustkowska, *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007, s. 100.

[79] D. Wawiłow, *Danuta Wawiłow dzieciom*, s. 123.

[80] J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985, s. 230.

[81] W. Chotomska, *W kraju patataju*, s. 32.

W. Chotomska zachęca dzieci do zgłębiania wiedzy na temat życia tych morskich zwierząt. Posługuje się analogią, porównując życie koników morskich do bliższego doświadczeniom dzieci życia koni hodowlanych żyjących w stajni.

„(…) Kto wychowuje dzieci? - Tata.
Nie znają lejców ani bata,
Nie jedzą owsa ani siana,
Ich dieta nie jest wszystkim znana,
Lecz wiem, że preferują one
Żyjątka morskie mocno słone (…)".

Agnieszka Frączek w rymowance „Gafa"[82] również proponuje młodym czytelnikom zabawę w skojarzenia:

„(…) Widać, że przybył tu prosto z buszu!
Nikomu nawet się nie ukłonił,
Za to o zgrozo!, szafę ZASŁONIŁ.
Na jej pięć szuflad i na drzwi dwoje,
Na zgrabne sęki, rodowe słoje
Padł w jednej chwili słoniowy cień.
Teraz w odwecie, nocą w i dzień,
Szafa próbuje słonia… ZASZAFIĆ.
Lecz nie potrafi".

W tym utworze poetka rozpoczyna grę w kalambury, którą można kontynuować zestawiając nazwy różnych mebli znajdujących się w pomieszczeniu i nazwy różnych zwierząt. Takie działania rozwijają wyobraźnię, twórcze użycie języka.

Podsumowanie

Irena Adamek podkreśla, że aktywność podejmowana przez dziecko ma tylko wówczas znaczenie rozwojowe, kiedy: aktywności zewnętrznej i wewnętrznej towarzyszy intensywna praca umysłu, gdy pojawiają się różnorodne emocje i odczucia aktywność ma charakter rzeczywisty, a nie pozorowany, ma też charakter różnorodny, a dziecko może korzystać zarówno z zasobów wewnętrznych, jak i zewnętrznych[83]. Takiemu uczeniu sprzyja

[82] A. Frączek, *Zbaranieć można*, Łódź 2016, s. 20.

[83] I. Adamek, *Zmiana paradygmatu edukacji dziecka – od nauczania do uczenia się. Wymagania stawiane współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja dziecka*, s. 20.

kontakt z poezją. Przywołam za Urszulą Chęcińską słowa Joanny Kulmowej, iż

> literatura dla dzieci winna wprowadzać je w świat pełen przeżyć, niekonwencjonalnych postaw i zachowań, wobec których nigdy nie pozostaną obojętne. Poezja dla dzieci musi być najlepsza. Dlatego poeta dla dzieci powinien wypowiadać siebie – dziecko wobec dziecka równie wrażliwego – z prostotą artystycznego wyrazu, ze świeżością treści i dbałością o oryginalność formy literackiej"[84].

W poezji mamy więc potencjalnie wszystkie elementy sprzyjające aktywnemu uczeniu się dziecka, którego podstawą jest przeżycie. Wiek przedszkolny zwany jest etapem spontaniczności w odbiorze literatury. W tym okresie dziecko naturalnie i spontanicznie reaguje na recytowany lub wspólnie czytany tekst (dorosły czyta, dziecko śledzi wzrokiem tekst, ogląda ilustracje). Czytaniu (w trakcie i/lub po zakończeniu) towarzyszy rozmowa, zabawa, naśladowanie słów, zwrotów, wymyślanie słów, zabawy brzmieniem dźwięków, wspólne działanie, którego elementem są teksty (rymowane, ale niekoniecznie) proponowane przez dziecko i dorosłego, improwizacja ruchowa, śpiew, gra itp. Obcowanie przez dziecko z poezją wymaga obecności mądrego i wrażliwego pośrednika, który poprowadzi je przez świat poetyckich metafor i skrótów myślowych, który pomoże rozszyfrować poetycki język i „umożliwi dziecku dotarcie do sensów wierszy, do jądra poezji"[85]. Dorosły (rodzic, a przede wszystkim nauczyciel) musi zatem poezję dla dzieci czytać i rozumieć. Powinien też umieć wybierać spośród bogatej oferty wydawniczej to co rzeczywiście wartościowe, a nie tylko to co popularne. Powinien umieć rozróżnić propozycje wabiące jedynie barwnymi ilustracjami i tytułami zaczerpniętymi lub skopiowanymi ze świata mediów od tych, które są perełkami literackimi, mają wartość edukacyjną, służą estetycznemu przeżyciu, mądrej zabawie, które stanowią materiał pozwalający na „oswajanie" dziecka z poezją, na przygotowanie go do odbioru i interpretacji poezji (ale także literatury w ogóle) w okresie późniejszym.

BIBLIOGRAFIA

Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.

---

[84] U. Chęcińska, *Edukacja kulturalna małego dziecka*, s. 267.

[85] Z. Adamczykowa, *Kształcenie literackie w edukacji zintegrowanej (stan współczesny-propozycje)*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka*, s. 143.

Adamczykowa Z., *Literatura „czwarta" – w kręgu zagadnień teoretycznych*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.

Adamczykowa Z., *Kształcenie literackie w edukacji zintegrowanej (stan współczesny-propozycje)*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011.

Adamek I., *Zmiana paradygmatu edukacji dziecka – od nauczania do uczenia się. Wymagania stawiane współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, E. Szada-Borzyszkowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010.

Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.

Baluch A., *Od form prostych do arcydzieła*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

Boniecka B., *Dziecięce wyobrażenie świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

Brykczyński M., *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.

Brykczyński M., *Z deszczu pod rynnę czyli jeszcze raz o wyrażeniach, które pokazują język*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.

Centner-Guz M., *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego do kształcenia literackiego – wybrane problemy*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011.

Chęcińska U., *Edukacja kulturalna małego dziecka. Joanny Kulmowej pajdologia poetycka in extenso* [w:] *Children in the Postmodern World. Culture-Media-Social Inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Chotomska W., *W kraju patataju*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2014.

Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Ossolineum, Wrocław 1975.

Cieślikowski J., *Antologia poezji dziecięcej*, Ossolineum, Wrocław 1980.

Cieślikowski J., *Literatura osobna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Cieślikowski J., *Wielka zabawa*, Ossolineum, Wrocław 1985.

Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.

Cybulska H., *Tekst poetycki jako inspiracja twórczości językowej dzieci*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Dobrowolska D., *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Frączek A., *Gdy przy słowie jest przysłowie*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.

Frączek A., *Siano w głowie czyli trafiła kosa na idiom*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2013.

Frączek A., *Zbaranieć można*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2016.

Frycie S., Kaniowska-Lewańska I., *Kultura literacka w przedszkolu. Antologia*, cz. II, WSiP, Warszawa 1984.

Gałczyński K.I., *Wiersze dla dzieci*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2010.

Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Ossolineum, Wrocław 2008.

Kern L.J., *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2012.

Kozłowska U., *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*, Dreams, Rzeszów 2012.

Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
Kulmowa J., *Kolory*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2014.
Kuszak K., *Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania*, [w:] Cieszyński Almanach Pedagogiczny, t. 3, Uniwersytet Śląski, Katowice 2014.
Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje praktyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
Kuszak K., *Sześciolatek w świecie związków frazeologicznych*, Zeszyty Kieleckie, Nauczanie Początkowe, Kształcenie Zintegrowane, 2015/2016, 2.
Leszczyński G., *Czarodziej słowa*, [w:] *Jan Brzechwa dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Mikoś E., *Rytm jako wykładnik podmiotowości. O doświadczeniach lekturowych dziecka* [w:] *O tym, co Alicja odkryła… W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, M. Rogoża, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2015.
Molicka M., *Rola rymowanek i piosenek w stymulacji świadomości fonologicznej w nauczaniu dzieci języka angielskiego*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010.
Papuzińska J., *Rozwesołki*, Wydawnictwo Mila, Poznań 2008.
Papuzińska J., *Pan Przekorneliusz*, G&P Oficyna Wydawnicza, Poznań 2005.
Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka dwa studia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015.
Ratajczak J., *Wiersze dla dzieci*, Siedmioróg, Wrocław 2000.
Schaffer D.R., Kipp K., *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2012.
Strzałkowska M., *Wierszyki łamiące języki*, Media Rodzina, Poznań 2006.
Synowiec H., *Uczeń wśród związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
Szczepska-Pustkowska M., *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2007.
Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G., *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
Urbaniak M., *Brzechwa nie dla dzieci*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
Urbanek M., *Tuwim wylękniony bluźnierca*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka w literaturą*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011.
Usenko N., *Kot, który patrzył na księżyc*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.
Waksmund R., *Literatura pokoju dziecinnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
Waksmund R., *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1987.
Wawiłow D., *Danuta Wawiłow dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2013.

IZABELLA KAISER

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

POZIOM KOMPETENCJI MATEMATYCZNYCH DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ PRZEDSZKOLNĄ W SYSTEMIE MONTESSORI. PERSPEKTYWA BADAWCZA

ABSTRACT. Kaiser Izabella, *Poziom kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori. Perspektywa badawcza* [The Level of Mathematical Competencies of Children Completing Pre-School Education in the Montessori System. A Research Perspective]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 113-126. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.7

The presented article discusses the issue of mathematical education in kindergartens that follow the Montessori education method.
The basic assumptions of the educational system developed by M. Montessori have been discussed, with a special focus on mathematical education.
The article presents the results of empirical research proving that children who complete their pre-school education in the Montessori system demonstrate a high level of mathematical competencies as indicated in the Core Curriculum for Pre-school Education. The best results obtained by the examined children related to such competencies as counting objects, discriminating between correct and faulty counting, determining if two sets are equal in number, using ordinal numerals and spatial orientation tasks, including telling left from right, determining directions and the position of objects. The tasks that proved the most difficult for all the examined children were those related to temporal orientation.
The diagnosed high level of mathematical competencies of children completing their pre-school education leads to the optimistic conclusion that mathematical education based on the principles of the Montessori system ensures educational effectiveness.

Key words: pre-school mathematical education, Montessori pedagogy

Wprowadzenie

W dobie przemian społecznych i ekonomicznych często pojawia się konieczność wprowadzania nowych, alternatywnych (wobec oferty edukacji

publicznej) systemów nauczania. Szuka się sposobów ożywienia i głębszej reinterpretacji dotychczasowych praktyk edukacyjnych. Najbardziej znaczące w podejmowanych działaniach innowacyjnych są – zdaniem J. Kruk[1] – ustalenia nurtu tzw. dydaktyki konstruktywistycznej.

Na tym gruncie zrodził się system pedagogiczny M. Montessori, coraz powszechniej wkraczający do polskich przedszkoli i szkół. Jak pisze S. Guz, „jest to jedna z wielkich koncepcji edukacyjnych tworzonych w myśl hasła >szkoła na miarę dziecka<"[2].

W metodzie Montessori matematyka stanowi bardzo istotny obszar edukacyjny, którego celem jest przede wszystkim rozwijanie zainteresowania tą dziedziną wiedzy, a także przyjazne i aktywne wprowadzanie dzieci w świat liczb, działań i zadań matematycznych.

Sprawą oczywistą jest konieczność prowadzenia edukacji matematycznej już w przedszkolu. J. Kłysiewicz[3] wyraźnie podkreśla, że podstawowe umiejętności matematyczne człowiek nabywa właśnie w wieku przedszkolnym. Prowadzone w tym okresie zajęcia matematyczne mają przyczyniać się do harmonijnego i integralnego rozwoju umysłowego dzieci, obejmującego kształtowanie zdolności rozumienia i rozumowania, a także przewidywania i oceniania faktów oraz rozwój pamięci i wyobraźni.

Ważne wydaje się – podjęte w badaniach – określenie poziomu oraz zakresu wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori. Sprawności te są znaczącym komponentem wszechstronnego rozwoju jednostki sprzyjającego osiąganiu gotowości szkolnej.

Założenia systemu pedagogicznego M. Montessori

Celem metody Montessori jest przygotowanie wychowanka do samodzielnego życia przez wspieranie jego potencjału rozwojowego. Dziecko traktowane jest podmiotowo, jako istota, która dąży przez własne zaangażowanie i działanie do niezależności od dorosłych. Udzielając zatem pomocy wychowawczej, należy postępować zgodnie z prośbą dziecka: „daj mi

---

[1] J. Kruk, *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011.

[2] S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006, s. 15.

[3] J. Kłysiewicz, *Zakres i aspekty umiejętności matematycznych dzieci sześcioletnich – przegląd aspektów rozumowania*, [w:] *Wczesna diagnoza dziecięcych trudności w liczeniu. Wybrane zagadnienia*, red. U. Oszwa, Kraków 2008.

czas", wyrażającą szacunek dla praw rozwojowych oraz przesłaniem, że „nikt nie może rosnąć za dziecko, to ono samo buduje siebie i swoje człowieczeństwo"[4].

Wychowanie w koncepcji Montessori ma charakter pośredni. Na dorosłych nakłada natomiast obowiązek zorganizowania w domu, przedszkolu i szkole właściwego otoczenia, które wesprze indywidualny rozwój dziecka.

Właściwie przygotowane otoczenie jest podstawowym pojęciem w pedagogice montessoriańskiej. Zgodnie z założeniami teorii Montessori, aby zapewnić dziecku wszechstronny rozwój i aktywność, należy je umieścić w bogatym, dobrze zorganizowanym środowisku wychowawczym, które będzie dostosowane do jego aktualnych potrzeb oraz możliwości.

W tak przygotowanym środowisku muszą być zawarte „impulsy" właściwe dla wrażliwych faz, pobudzające dziecko do działania, aby jak najczęściej mogło doświadczać polaryzacji uwagi, która weszła do historii pedagogiki pod nazwą „fenomenu Montessori".

Jednym z elementów przygotowanego otoczenia są pomoce rozwojowe Montessori. Tworzą one logicznie uporządkowaną całość programową, stwarzając dziecku okazję do poznawania, doświadczania i przemyśleń. Pozwalają nabywać kolejne umiejętności: od samoobsługowych, takich jak kontrola nad własnym ciałem, poprzez elementarne, np. czytanie, pisanie, liczenie, aż do umiejętności uniwersalnych typu planowanie, projektowanie, czy ocena własnej pracy.

Wyróżnia się następujące grupy materiałów montessoriańskich, czyli materiały:

– życia codziennego (praktycznego dnia),
– sensoryczne,
– matematyczne,
– językowe,
– z edukacji kosmicznej (lub środowiskowej).

Edukacja matematyczna w systemie Montessori

Wśród montessoriańskich materiałów rozwojowych bardzo ważne miejsce zajmują materiały matematyczne. Twórczyni metody uważała bowiem, że w każdym człowieku tkwi zmysł matematyczny, dzięki któremu jest on „jedyną istotą, która potrafi myśleć matematycznie, wyciągać wnioski, badać, kształtować własną wyobraźnię i możliwości uogólniania"[5].

---

[4] S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori*, t. 1 i 2, Lublin 1998, s. 18.

[5] K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, przekł. I. Łabędzka-Karlöf, Kraków 2007, s. 145.

Dzieci w przedszkolu Montessori po raz pierwszy spotykają się z matematyką już w wieku 2,5 lat, pracując z materiałami sensorycznymi. Czerwone patyki są bowiem przygotowaniem do patyków liczbowych, zaś ćwiczenia z tabliczkami dotykowymi rozwijają zmysł dotyku potrzebny do pracy z cyframi dotykowymi.

> Maria Montessori, wzorując się na metodach liczenia stosowanych przez naszych przodków, stworzyła materiał matematyczny, w którym dzieci używają rąk do zrozumienia wiedzy matematycznej[6].

Materiały matematyczne wprowadzane są w określonej kolejności, którą warunkuje specyfika przedmiotu i konieczność stopniowania trudności. Każdy następny materiał różni się od poprzednich sukcesywnie zwiększającym się poziomem trudności i wymaganym myśleniem abstrakcyjnym. S. Guz wskazuje wyraźnie, iż konieczne jest, aby

> dzieci stopniowo przechodziły od działań na materiale konkretnym do działań na materiale coraz bardziej abstrakcyjnym; od czynności na samych konkretach poprzez poznawanie symboli matematycznych i kojarzenie ich z konkretami, do działań na materiale całkowicie abstrakcyjnym, symbolicznym[7].

Obserwacje prowadzone przez M. Montessori dowodzą jednoznacznie, że dzieci już w wieku przedszkolnym wykazują zainteresowanie liczbami, figurami geometrycznymi, chcą nauczyć się liczenia. Zatem, opracowane materiały rozwojowe nie są, jak podkreśla U. Steenberg „właściwie niczym więcej, jak tylko odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby dziecka"[8]. Dzięki nim matematyka poznawana jest skuteczniej i ciekawiej poprzez aktywne działanie dziecka.

Poziom kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori w świetle badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonych badań empirycznych były wiadomości i umiejętności matematyczne dzieci, które kończą edukację w przedszkolach prowadzonych metodą Montessori. Na podstawie zebranego materiału ba-

---

[6] Tamże, s. 123.

[7] S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori*, s. 98.

[8] U. Steenberg, *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, przekł. M. Jałowiec, Kielce 2004, s. 53.

dawczego dokonano analizy poziomu kompetencji matematycznych wskazanych w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego, czyli umiejętności dzieci w zakresie:

– liczenia obiektów i rozróżniania błędnego liczenia od poprawnego;

– dodawania i odejmowania liczb wspomaganego liczeniem na palcach lub innych zbiorach zastępczych;

– ustalania równoliczności dwóch zbiorów i posługiwania się liczebnikami porządkowymi;

– rozróżniania prawej i lewej strony, określania kierunków i ustalania położenia obiektów;

– dokonywania pomiaru długości i znajomości prostych sposobów mierzenia: krokami, stopa za stopą;

– orientacji w czasie – znajomości stałego następstwa dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku.

W badaniach zastosowano autorski zestaw 33 zadań, które zostały podzielone na 6 grup działalności matematycznej, zgodnie z Podstawą Programową Wychowania Przedszkolnego w obszarze edukacji matematycznej.

W obliczeniach statystycznych zastosowano testy korelacji Chi Kwadrat Pearsona.

W drodze doboru celowego wyznaczono pięć przedszkoli prowadzonych metodą Montessori, zlokalizowanych na terenie Poznania i okolicy. Badania przeprowadzono w maju i czerwcu 2014 roku. Miały one charakter indywidualny. Dzieci wykonywały zadania przy etapowym, pośrednim instruktażu nauczyciela wyjaśniającym poszczególne polecenia. Podczas badań zapewniona była cisza i spokój. Dzieci mogły korzystać z materiałów rozwojowych.

Badana grupa liczyła 70 osób: 35 dziewczynek i 35 chłopców. Wiek dzieci wynosił 6 (81,3% badanych) i 7 lat (18,6%). Czas trwania edukacji przedszkolnej kształtował się od jednego roku (1,4%), poprzez dwa (11,4%), trzy (47,21%) do lat czterech (40,0%).

Przedstawione wyniki wskazują, że większość badanych dzieci prezentuje bardzo wysoki i wysoki poziom kompetencji matematycznych w zakresie liczenia obiektów, rozróżniania błędnego liczenia od poprawnego. Należy zaznaczyć, iż 35 dzieci (50%) wykonało wszystkie zadania na poziomie bardzo wysokim, uzyskując maksymalną liczbę punktów.

Wyższe kompetencje matematyczne prezentują – niezależnie od płci – dzieci siedmioletnie. Na najniższym zdiagnozowanym poziomie, czyli na poziomie średnim, analizowane umiejętności opanowało zaledwie troje dzieci (2,1%). Są to wyłącznie sześciolatki. Niepokoić może jedynie fakt, iż

dotyczy to dzieci, które uczęszczały do przedszkola przez 3, a nawet przez 4 lata. Jednakże, ze względu na bardzo małą liczebność grupy (dwie dziewczynki i jeden chłopiec) można uznać ten wynik jako mało znaczący diagnostycznie.

Tabela 1

Poziom kompetencji w zakresie liczenia obiektów i rozróżniania błędnego liczenia od poprawnego (zestawienie procentowe)[9]

Poziom kompetencji	Dziewczynki		Chłopcy		Czas trwania edukacji przedszkolnej			
	6 lat	7 lat	6 lat	7 lat	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata
Bardzo wysoki	46,2	55,6	51,6	50,0	100,0	50,0	45,5	53,6
Wysoki	46,2	44,4	45,2	50,0	–	50,0	48,5	42,9
Średni	7,7	–	3,2	–	–	–	6,1	3,6
Niski	–	–	–	–	–	–	–	–
Bardzo niski	–	–	–	–	–	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Zaskakująca jest natomiast okoliczność, że wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola tylko przez rok potrafią liczyć i rozróżniać liczenie błędne od poprawnego na bardzo wysokim poziomie.

Opierając się na wyliczonym wskaźniku istotności statystycznej stwierdzono, że wiek dzieci, płeć oraz czas trwania edukacji przedszkolnej nie są czynnikami różnicującymi poziom kompetencji matematycznych w zakresie liczenia oraz odróżniania liczenia poprawnego od błędnego[10].

Analiza danych empirycznych pozwala stwierdzić, że dzieci kończąc edukację przedszkolną w systemie Montessori dysponują w pełni ukształtowanym schematem liczenia. Dostrzegają błędy w liczeniu, znają ciąg liczebników i nadają im właściwy sens: znają ich stałe następstwo i wiedzą, że każdy z nich określa zarówno ostatni liczony element, jak i to, ile jest ich razem, czyli stosują w liczeniu zasadę kardynalności.

[9] Na podstawie tabeli częstości (rozkładu liczebności).

[10] Wskaźniki istotności statystycznej $p > 0,05$; płeć $p = 0,682$; wiek $p = 0,866$; czas trwania edukacji $p = 0,455$.

Tabela 2

Poziom kompetencji dzieci w zakresie wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania za pomocą liczenia na palcach lub na innych zbiorach zastępczych (zestawienie procentowe)

Poziom kompetencji	Dziewczynki		Chłopcy		Czas trwania edukacji przedszkolnej			
	6 lat	7 lat	6 lat	7 lat	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata
Bardzo wysoki	3,8	–	12,9	–	–	–	12,1	3,6
Wysoki	46,2	66,7	64,5	75,0	100,0	12,5	57,5	71,4
Średni	23,1	22,2	6,5	–	–	12,5	9,1	21,4
Niski	23,1	11,1	12,9	–	–	62,5	18,2	3,6
Bardzo niski	3,8		3,2	25,0	–	12,5	3,0	–

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 2, badane dzieci prezentują zróżnicowany poziom umiejętności wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania za pomocą liczenia na palcach lub innych zbiorach zastępczych. Jednakże, w każdej grupie wiekowej dziewczynek i chłopców dominuje stopień wysoki. Poziom bardzo wysoki osiągnęło natomiast niewiele badanych dzieci, a szczególnie zaskakujący jest fakt, że są to wyłącznie sześciolatki (3,8% dziewczynek i 12,9% chłopców), które uczęszczały do przedszkola przez 3-4 lata. Dość niepokojący jest natomiast bardzo niski poziom analizowanej kompetencji prezentowany przez liczną grupę siedmioletnich chłopców (25%), którzy przez 2-3 lata chodzili do przedszkola[11].

Analiza statystyczna wskazuje, że umiejętności wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania różnicuje wiek dzieci oraz czas trwania edukacji przedszkolnej[12]. Są to zależności o umiarkowanej sile[13]. Dzieci starsze, które przez 3-4 lata uczęszczały do przedszkola, lepiej dodają i odejmują na konkretach licząc na palcach lub innych zbiorach zastępczych oraz wykonują działania matematyczne w zapisie symbolicznym. Nie zdiagnozowano natomiast różnic między wynikami chłopców i dziewczynek[14].

Należy pamiętać, iż wykonywanie działań arytmetycznych na liczbach jest dla dzieci przedszkolnych umiejętnością, którą dopiero nabywają, a ich

[11] Na podstawie tabeli częstości (rozkładu liczebności).

[12] Wskaźniki istotności statystycznej: wiek p = 0,001; czas trwania edukacji przedszkolnej p = 0,008.

[13] Wskaźniki korelacji r Pearsona odpowiednio: r = 0,381; r = 0,399.

[14] Wskaźnik istotności statystycznej p = 0,134.

właściwe doskonalenie nastąpi w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Dlatego K. Szewczuk zaleca, aby przedszkolaki ćwiczyły umiejętność liczenia

> przy każdej nadarzającej się okazji nie tylko w przedszkolu, ale również w domu wspólnie z rodzicami. Im więcej ćwiczeń w tym zakresie dziecko odbędzie, tym bogatsze będą jego doświadczenia i szybkiej osiągnie biegłość w prawidłowym liczeniu i wyznaczaniu wyników dodawania i odejmowania, a ta sprawność jest potrzebna i wymagana w klasie pierwszej[15].

Tabela 3

Poziom kompetencji w zakresie ustalania równoliczności dwóch zbiorów oraz posługiwania się liczebnikami porządkowymi (zestawienie procentowe)

Poziom kompetencji	Dziewczynki		Chłopcy		Czas trwania edukacji przedszkolnej			
	6 lat	7 lat	6 lat	7 lat	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata
Bardzo wysoki	3,8	11,1	19,4	25,0	–	–	15,2	14,3
Wysoki	88,5	66,7	74,2	75,0	100,0	87,5	78,8	75,0
Średni	7,7	11,1	6,5	–	–	12,5	6,1	7,1
Niski	–	–	–	–	–	–	–	–
Bardzo niski	–	11,1	–	–	–	–		3,6

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori prezentuje wysoki poziom umiejętności matematycznych w zakresie ustalania równoliczności dwóch zbiorów oraz posługiwania się liczebnikami porządkowymi.

Bardzo wysoki poziom analizowanej kompetencji osiągnęły głównie siedmiolatki: 11,1% dziewczynek i 25,0% chłopców. Są to wyłącznie dzieci z dłuższym okresem edukacji przedszkolnej (3 i 4 lata). Niepokojący natomiast jest bardzo niski poziom siedmioletnich dziewczynek, które uczęszczały do przedszkola 4 lata (3,6% badanych).

Wyższymi umiejętnościami niezależnie od wieku wykazali się chłopcy. Wśród siedmiolatków odnotowano tylko poziom wysoki i bardzo wysoki, a na poziomie średnim jest zaledwie 6,5% badanych chłopców sześcioletnich.

---

[15] K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 2014, 33, s. 44.

Na podstawie wyliczonego wskaźnika istotności statystycznej stwierdzono, że wiek i płeć dzieci nie są czynnikami różnicującymi poziom kompetencji matematycznych w zakresie ustalania równoliczności dwóch zbiorów oraz posługiwania się liczebnikami porządkowymi [16]. Natomiast, istotnie związany z poziomem analizowanej kompetencji matematycznej okazał się czas trwania edukacji przedszkolnej[17]. Jest to zależność o słabej sile[18]. Stopień bardzo wysoki osiągnęły wyłącznie dzieci chodzące do przedszkola przez 3-4 lata.

Tabela 4

Poziom kompetencji dzieci w zakresie rozróżniania lewej i prawej strony, określania kierunków i ustalania położenia obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów (zestawienie procentowe)

Poziom kompetencji	Dziewczynki		Chłopcy		Czas trwania edukacji przedszkolnej			
	6 lat	7 lat	6 lat	7 lat	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata
Bardzo wysoki	26,9	22,2	29,0	50,0	–	37,5	30,3	25,0
Wysoki	69,2	55,5	61,3	50,0	100,0	50,0	63,6	64,3
Średni	3,8	11,1	9,7	–	–	12,5	6,1	7,1
Niski	–	–	–	–	–	–	–	–
Bardzo niski	–	11,1	–	–	–	–	–	3,6

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przedstawione w tabeli 4 wskazują, iż badana grupa dzieci prezentuje wysoki i bardzo wysoki poziom kompetencji matematycznych w zakresie rozróżniania lewej i prawej strony, określania kierunków oraz ustalania położenia obiektów względem własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów. Szczególnie pozytywne są rezultaty w grupie siedmioletnich chłopców, z których 50% orientuje się w przestrzeni na bardzo wysokim poziomie, a drugie 50% – na poziomie wysokim. Alarmujący jest natomiast wynik w grupie najstarszych dziewczynek, z których 11,1% prezentuje bardzo niski poziom analizowanej kompetencji. Negatywnie należy również ocenić fakt, że najniższy poziom dotyczy dzieci, które przez cztery lata uczęszczały do przedszkola.

[16] Wskaźniki istotności statystycznej: $p > 0,05$; płeć dziecka $p = 0,11$; wiek dziecka $p = 0,75$.
[17] Wskaźnik istotności statystycznej: $p = 0,007$.
[18] Wskaźnik korelacji r Pearsona: 0,038.

Opierając się na wyliczonym wskaźniku istotności statystycznej, nie stwierdzono różnicowania poziomu analizowanych kompetencji matematycznych przez wiek i płeć badanych dzieci oraz czas trwania edukacji przedszkolnej[19].

Należy zauważyć, że rozumienie i stosowanie terminów określających stosunki przestrzenne nie stwarza badanym dzieciom większych trudności. Pojawiają się one najczęściej podczas odróżniania prawej i lewej strony. Z. Morawska wyjaśnia, że dziecku „nie sprawia kłopotów rozróżnianie takich kierunków jak 'w górę' – tam, gdzie głowa; 'w dół' – tam, gdzie nogi; 'do przodu' – tam, gdzie twarz; 'do tyłu' – tam, gdzie plecy"[20]. Natomiast, komplikacje z rozpoznawaniem stronności są związane, zdaniem autorki, z symetrią ludzkiego ciała. „Z zewnątrz prawa strona ciała jest taka sama jak lewa i w związku z tym brakuje dziecku dobrze wyróżnionego punktu odniesienia"[21]. Ponadto, dla badanych dzieci łatwiejsze okazało się wyznaczenie prawej strony na kartce papieru niż w przestrzeni, gdyż orientacja stronna w przestrzeni pozostaje w trakcie rozwoju.

Tabela 5

Poziom kompetencji dzieci odnośnie orientacji dzieci w zakresie pomiaru długości oraz znajomości prostych sposobów mierzenia (zestawienie procentowe)

Poziom kompetencji	Dziewczynki		Chłopcy		Czas trwania edukacji przedszkolnej			
	6 lat	7 lat	6 lat	7 lat	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata
Bardzo wysoki	3,8	11,1		50,0	–	–	3,0	10,7
Wysoki	53,8	55,5	54,8	25,0	–	71,4	48,5	57,2
Średni	42,3	22,2	32,2	25,0	–	12,5	45,5	32,1
Niski	–	–	9,7	–	–	12,5	3,0	–
Bardzo niski	–	11,1	3,2	–	100,0	3,6	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki dowodzą, iż dzieci kończące edukację przedszkolną w systemie Montessori prezentują wysoki i średni poziom umiejętności matematycznych w zakresie pomiaru długości oraz znajomości prostych sposobów mierzenia.

---

[19] Wskaźniki istotności statystycznej: $p > 0,05$; płeć dziecka $p = 0,161$; wiek dziecka $p = 0,511$; czas trwania edukacji przedszkolnej $p = 0,462$.

[20] Z. Morawska, *Rozwijanie pojęć matematycznych*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1985, s. 406.

[21] Tamże.

Najlepsze wyniki uzyskano w grupie siedmioletnich chłopców, wśród których 50% prezentuje bardzo wysoki poziom analizowanej kompetencji. Niepokojący jest natomiast bardzo niski poziom zdiagnozowany w grupie najstarszych dziewczynek.

Przedstawione dane wskazują, że stopień omawianych umiejętności matematycznych wzrasta wraz z czasem trwania edukacji przedszkolnej i najwyższy poziom osiągają dzieci po trzech, a zwłaszcza po czterech latach pobytu w przedszkolu. Z kolei, poziom bardzo niski prezentują wszystkie badane dzieci, które chodziły do przedszkola tylko jeden rok. W tej grupie były również dzieci, które zupełnie nie nabyły umiejętności w zakresie mierzenia długości (poziom zerowy). Należy jednak zaznaczyć, iż dotyczy to zaledwie 1,4% badanych.

Opierając się na wyliczonym wskaźniku istotności statystycznej, nie stwierdzono różnicowania poziomu kompetencji matematycznych związanych z pomiarem długości przez wiek i płeć badanych oraz czas trwania edukacji przedszkolnej[22].

Tabela 6

Poziom kompetencji dzieci w zakresie znajomości stałego następstwa dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku (zestawienie procentowe)

Poziom kompetencji	Dziewczynki		Chłopcy		Czas trwania edukacji przedszkolnej			
	6 lat	7 lat	6 lat	7 lat	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata
Bardzo wysoki	3,8	–	3,2	–	–	–	3,0	3,6
Wysoki	46,1	22,2	45,2	50,0	–	62,5	45,5	42,9
Średni	30,8	44,4	38,7	25,0	–	25,0	36,4	35,7
Niski	19,2	22,2	6,5	25,0	–	12,5	12,1	14,3
Bardzo niski	–	11,1	6,5	–	100,0	–	3,0	3,6

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przedstawione w tabeli 6 wskazują, że większość badanych dzieci prezentuje wysoki i średni poziom kompetencji matematycznych w zakresie orientacji w czasie.

Negatywnie należy ocenić sytuację w grupie siedmioletnich dziewczynek, z których 22,2% prezentuje niski, a 11,1% bardzo niski poziom analizo-

[22] Wskaźniki istotności statystycznej: $p > 0,05$; płeć dziecka $p = 0,911$; wiek dziecka $p = 0,203$; czas trwania edukacji przedszkolnej: $p = 0,056$.

wanej kompetencji. Niepokój powinien także budzić niski poziom zdiagnozowany u 25,0% siedmioletnich chłopców.

Zastanawiająca jest natomiast kwestia poziomu bardzo wysokiego, osiągniętego wyłącznie przez dzieci 6-letnie, z którymi pracowali nauczyciele z krótkim stażem pracy zawodowej (0-5 lat).

Na podstawie wyliczonego wskaźnika istotności statystycznej nie stwierdzono różnicowania poziomu kompetencji matematycznych w zakresie znajomości stałego następstwa dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku przez płeć i wiek dziecka oraz czas trwania edukacji przedszkolnej[23].

Badane dzieci wykazały się bardzo dobrą znajomością nazw dni tygodnia, a także prawidłowym posługiwaniem się terminami „dziś", „jutro" i „wczoraj". Ponadto, połowa z nich bezbłędnie i z zachowaniem właściwej kolejności wymieniła wszystkie dwanaście miesięcy. Dzieci znają również nazwy pór roku, ale słabo rozpoznają ich cechy charakterystyczne przedstawione na rysunkach. Dotyczy to przede wszystkim wiosny i lata. Zdecydowanie łatwiejsze było dla badanych przedszkolaków rozpoznanie i nazwanie zimy oraz jesieni. Często zdarzało się, że dzieci prawidłowo wyliczały nazwy pór roku, lecz nie umiały rozpoznać ich na obrazkach. Świadczy to o dobrym pamięciowym utrwaleniu pojęć określających czas, przy jednoczesnym braku umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktycznym działaniu.

Uzyskane wyniki dowodzą, że dość trudne dla badanych okazało zadanie dotyczące kolejności pór dnia (28,6% uzyskało 0 punktów) oraz ułożenie historyjki obrazkowej z zachowaniem logicznej chronologii (31,4% nie poradziło sobie z tym ćwiczeniem). Problemy z prawidłowym uporządkowaniem historyjki spowodowane były niską umiejętnością dostrzegania przez dzieci istotnych szczegółów na rysunkach. Spostrzeganie dzieci było dość pobieżne i ogólnikowe.

Zakończenie

Uzyskane wyniki empiryczne (średnia liczba zdobytych punktów wynosi 84,07[24], czyli 77,8% maksymalnej punktacji) pozwalają wnioskować o wy-

[23] Wskaźniki istotności statystycznej: p > 0,05; płeć dziecka p = 0,358; wiek dziecka p = 0,821; czas trwania edukacji przedszkolnej p = 0,694.

[24] Średnia arytmetyczna obliczona wg wzoru: $\overline{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \ldots + x_n}{n}$

sokim poziomie opanowania kompetencji matematycznych przez dzieci kończące edukację przedszkolną w systemie Montessori.

Badana grupa przedszkolaków najwyższe umiejętności wykazała w zakresie liczenia obiektów i rozróżniania błędnego liczenia od poprawnego (95,0% maksymalnej punktacji), ustalania równoliczności dwóch zbiorów i posługiwania się liczebnikami porządkowymi (88,1% maksymalnej punktacji) oraz rozróżniania lewej i prawej strony, określania kierunków i ustalania położenia obiektów (85,6% maksymalnej punktacji). Relatywnie najsłabiej dzieci montessoriańskie poradziły sobie z zadaniami dotyczącymi orientacji w czasie (56,2% maksymalnej punktacji)[25].

Przeprowadzona analiza badań potwierdziła, iż matematyka w metodzie Montessori stanowi bardzo ważny obszar edukacyjny, którego celem jest

> uczenie dziecka samodzielności, rozwijanie zainteresowania matematyką, wprowadzanie w świat liczb, odkrywanie znaczenia kodowania i działań numerycznych, a także podejmowanie celowych działań zmierzających do rozwiązywania zadań matematycznych i nabywania odporności emocjonalnej[26].

Treści matematyczne w metodzie Montessori są doświadczane zawsze poprzez aktywne działanie dziecka. Na podstawie konkretnych czynności opartych na materiale rozwojowym dziecko stopniowo osiąga poziom myślenia abstrakcyjnego i na przykład liczy w pamięci.

Bogactwo i różnorodność montessoriańskich materiałów matematycznych, a także spełnianie przez nie pryncypialnych zasad pedagogiki Montessori, takich jak zasada estetyki, atrakcyjności, izolacji jednej trudności, kontroli błędów, ograniczenia materiału, stopniowania trudności oraz ciągłości oddziaływań sprawia, iż zapewniają one optymalne warunki rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym.

Zebrane wyniki empiryczne i ich analiza pozwalają na sformułowanie wniosku końcowego, iż edukacja matematyczna w przedszkolach prowadzonych metodą Montessori jest skuteczna.

BIBLIOGRAFIA

Guz S., *Edukacja w systemie Montessori*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

---

[25] Na podstawie tabeli częstości (rozkładu liczebności).

[26] B. Surma, *Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześcioletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce 2013, 28, s. 55.

Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Kłysiewicz J., *Zakres i aspekty umiejętności matematycznych dzieci sześcioletnich – przegląd aspektów rozumowania*, [w:] *Wczesna diagnoza dziecięcych trudności w liczeniu. Wybrane zagadnienia*, red. U. Oszwa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Kruk J., *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

Morawska Z., *Rozwijanie pojęć matematycznych*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds M., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, przekł. I. Łabędzka-Karlöf, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Steenberg U., *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, przekł. M. Jałowiec, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004.

Surma B., *Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześcioletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce 2013, 28.

Szewczuk K., *Gotowość szkolna dzieci 5-i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 2014, 33.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, URSZULA DERNOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

KULTURA WSPÓŁPRACY W SZKOLE W PERCEPCJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH[1]

ABSTRACT. Tłuściak-Deliowska Aleksandra, Dernowska Urszula, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych* [Middle School Teachers' Perceptions of Collaborative School Culture]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 127-148. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.8

School culture, more than any other single factor, determines the ultimate success or failure of any school. Undoubtedly, it is one of the indicators of school quality as well as a multifaceted concept composed of many factors. The article presents the results of the pilot study which was aimed to determine the perception of collaborative school culture by the teachers. The research was administered to middle schools' teachers in the regions of Podkarpacie and Mazovia. The quantitative research perspective was used to obtain data to validate factors such as: unity of purpose, collaborative leadership, professional development, teacher collaboration, collegial support, and learning partnership. The Polish version of the *School Culture Survey* inventory (S. Gruenert, J. Valentine, 1998) was used.

The results implied that teachers and school principals generally value and contribute to creating a collaborative school culture, but still do not pay as much attention as necessary to create learning partnership with parents.

Key words: school culture, school culture perception, high junior school teachers, collaborative school culture

Wprowadzenie

Kultura szkoły nie od dziś jest przedmiotem zainteresowań teoretycznych i empirycznych. O kulturze szkoły pisał już w 1932 roku Willard Wal-

[1] Artykuł przygotowano w ramach realizacji projektu badawczego BSTP 16A/13 – I WNP APS.

ler, autor *The Sociology of Teaching*, który zauważył, że szkoły „mają kulturę, która jest im przynależna". W literaturze pojęcie kultury szkoły wyjaśniane jest na różne sposoby: są definicje, których autorzy eksponują wartości i przekonania spajające szkolną społeczność; inni z kolei skłonni są traktować kulturę szkoły jako swego rodzaju perspektywę, z której uczestnicy tej społeczności patrzą na siebie, na innych, na rzeczywistość. Próbuje się także wyjaśnić to pojęcie poprzez odwołanie do niepisanych norm, oczekiwań, tradycji, które przenikają i determinują wszystko, a więc to, jak zachowują się ludzie, jak mówią i co mówią, jak się ubierają, czy i ewentualnie jak zwracają się do innych o pomoc, czy cenią współpracę i do niej dążą, co nauczyciele myślą o szkole, swojej w niej pracy i to, jak postrzegają swoich uczniów, dyrekcję i cały personel szkoły[2].

Douglas Fisher, Nancy Frey i Ian Pumpian uważają, że kultura szkoły nie może być ukryta, ale tak jawna i uświadomiona, jak nasze podejście do nauczania i uczenia się. Co więcej, kultury „nie tworzy się w ciągu jednej nocy bądź planując ją w samotności z ołówkiem w ręku"[3]. Wyłania się ona z wizji organizacji, wartości, przekonań, jej misji. Kultura rozwija się i wzrasta poprzez akumulację działań, tradycji, symboli, ceremonii i rytuałów, które są sprzymierzone z tą wizją[4]. Kultura – jako taka – zbudowana jest zatem wokół konfiguracji powiązanych ze sobą wierzeń, idei, postaw, wartości, sensów, znaczeń, symboli, rytuałów, czy zachowań. Należy ją bowiem rozpatrywać jako złożoną całość, system sprzęgniętych ze sobą różnych elementów[5]. I to właśnie „kultura, bardziej niż jakikolwiek inny pojedynczy czynnik, determinuje ostateczny sukces bądź porażkę każdej szkoły"[6].

Nieustannie zmieniająca się, często w sposób nieprzewidywalny, rzeczywistość implikuje zmiany w instytucjach społecznych. Szkoła, jako instytucja, również ulega przemianom, a kultura szkoły – w zależności od tego, jaka jest – może ułatwiać bądź utrudniać jej dostosowanie do zmieniającej się rzeczywistości. Kultura szkoły z jednej strony jest źródłem stabilizacji danej placówki, z drugiej zaś umożliwia odkrywanie i dokonywanie w niej niezbędnych przeobrażeń[7]. Cel współczesnej szkoły jako instytucji zdaje się być jasny – być bardziej wydajną, efektywną i elastyczną. Warunkiem

---

[2] L.T. Schoen, C. Teddlie, *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity,* School Effectiveness and School Improvement, 2008, 2.

[3] D. Fisher, N. Frey, I. Pumpian, *How to Create a Culture of Achievement in Your School and Classroom*, Alexandria 2012, s. 6.

[4] Tamże.

[5] D. Tuohy, *Dusza szkoły*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.

[6] R.D. Ramsey, *Don't Teach the Canaries not to Sing*, Thousand Oaks 2008, s. 2.

[7] B. Przyborowska, *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, Olsztyn 2007, s. 5.

wstępnym zmiany szkoły w posiadającą te cechy placówkę jest koncentracja na jej jakości, kreatywności, innowacyjności i zdolności do szybkich przemian oraz adaptacji do nowych warunków. Jeśli szkoła ma ów cel urzeczywistnić, potrzebne są nie tylko przekształcenia na poziomie organizacji systemu oświaty, ale także – a może przede wszystkim – wspólna praca dyrekcji, nauczycieli, uczniów i rodziców nad zmianą szkoły i w szkole, co wymaga namysłu, „analizowania i badania dlaczego ich szkoła powinna być lepszym miejscem dla wszystkich uczniów i pracowników”[8]. Najważniejszym zatem zadaniem dyrektorów szkół jest budowanie wizji tego miejsca, rozumienie innych (nauczycieli i uczniów) oraz dbałość o ich rozwój, przekształcanie organizacji tak, by ten rozwój umożliwiać, a także zarządzanie procesem nauczania-uczenia się w szkole. Kultura szkoły może mieć pozytywny wpływ na proces kształcenia, determinując zachowanie nauczyciela w całym procesie edukacyjnym oraz ukierunkowując działania uczniów na tworzenie pozytywnego klimatu w klasie szkolnej, dzięki czemu mogą w pełni wykorzystywać swój potencjał do efektywnego nabywania bądź rozwijania w trakcie lekcji tych kompetencji, na kształtowanie lub doskonalenie których proces kształcenia jest właśnie zorientowany[9].

Kultura szkoły wymaga konstruowania. Jest też dynamizmem. Kulturowe ramy, określające wzorce zachowań i oczekiwań, są nieustannie budowane i przebudowywane, odkrywane, rozwijane, adoptowane i adaptowane przez wszystkich członków organizacji, jaką jest szkoła[10]. Kultura szkoły zapewnia jednocześnie kontekst, w którym przebiega cały proces kształcenia. Z tego punktu widzenia znaczenie kultury dla funkcjonowania i poprawy jakości pracy szkoły jest istotne.

Kultura współpracy w szkole

Kultura organizacyjna obejmuje założenia, postawy, zachowania, przekonania, rytuały, tradycje, wiedzę, język, normy i wszelkie wartości podzielane przez członków organizacji. Kultura szkoły poza swoją siłą oraz homogenicznością ma też swoją materię, czyli treść odnoszącą się do znaczenia podstawowych założeń, norm, wartości oraz kulturowych artefaktów, znaczenia nadawanego im przez uczestników organizacji, jaką jest szkoła oraz

[8] N. Brankovic, V. Rodić, *Determination of Indicators of School Culture in Primary Schools*, The New Educational Review, 2012, 3, s. 46.

[9] Tamże.

[10] R.D. Ramsey, *Don't Teach the Canaries*.

przez nich podzielanego. Ta treść właśnie, będąca przedmiotem zainteresowań badaczy, często jest przez nich stratyfikowana i etykietowana, a dominacja jakiegoś wymiaru treści kultury stanowi przesłankę do uznania, że w danej szkole mamy na przykład do czynienia z kulturą „osiągnięć uczniów", na te osiągnięcia bowiem ukierunkowane są zmiany, inicjatywy, działania szkoły. W innej natomiast szkole uobecnia się kultura „współpracy", ponieważ akcentowane są te normy, wartości, przekonania i założenia, które dotyczą współdziałania z innymi, wzajemnego wspierania się, wspólnego poszukiwania rozwiązań doświadczanych problemów, wspólnego celebrowania odnoszonych sukcesów, uczenia się z innymi i dzięki doświadczeniu innych[11].

Michael G. Fullan i Andy Hargreaves wymieniają sześć cech służących do opisu szkoły jako miejsca, w którym dominuje kultura współpracy, a mianowicie: wspólne rozwiązywanie problemów i dzielenie się wiedzą na temat sztuki nauczania; funkcjonowanie silnych sieci społecznych umożliwiających przepływy profesjonalnej wiedzy i umiejętności; poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych, eksperymentowanie i podejmowanie ryzyka związanego z tymi działaniami, przy jednoczesnym wzajemnym wsparciu i dostarczaniu sobie nawzajem informacji zwrotnej; język nauczycieli pozwalający na rzeczowe porozumienie i sprawny przekaz wiedzy specjalistycznej; wyższe poczucie zawodowej satysfakcji i wyższy poziom identyfikacji nauczycieli ze szkołą; bardziej świadome i stabilne podejście do poprawy funkcjonowania szkoły, lepsze realizowanie jej misji poprzez poprawę działań personelu szkolnego[12].

W trakcie tworzenia silnej, pozytywnej kultury istotna jest wspólna troska wszystkich uczestników szkolnej wspólnoty o środowisko uczenia się czy warunki sprzyjające kształceniu. Język używany w szkole, podejmowane działania i szkolna codzienność powinny być zorientowane na tworzenie dobrych emocjonalnie warunków poznawania oraz przebywania w szkole, w której nie tylko uczniowie, ale także ich rodzice i personel czują się komfortowo, czują się w mile widziani, ważni, rozumiani. W procesie budowania kultury osiągnięć i kultury współpracy w szkole konieczna jest także troska o dobór personelu i jego rozwój, jak również koncentracja na jakości – nauczania, interakcji, zarządzania – oraz cykliczna analiza i poprawa tej jakości. Misja i wizja szkoły są więc rozwijane oraz rewidowane nie tyle

---

[11] R. Maslowski, *A Review of Inventories for Diagnosing School Culture*, Journal of Educational Administration, 2006, 44(1).

[12] Cyt. za: A.I. Gumuseli, A. Eryilmaz, *The Measurement of Collaborative School Culture on Turkish Schools*, New Horizons in Education, 2011, 59(2).

przez działającego w pojedynkę dyrektora, ile przez reprezentatywną grupę osób zainteresowanych powodzeniem działalności edukacyjnej placówki[13]. Pracując wspólnie, nauczyciele dyskutują na temat programu, nauczania, przełamują własną zawodową izolację, dzięki czemu mogą poczuć się lepiej przygotowani do nauczania, czerpią z instrumentarium innych, dzielą się wiedzą i wspólnie z innymi poszukują nowych rozwiązań. Dyrektorzy szkół natomiast, by kulturę współpracy współtworzyć i pogłębiać, powinni – za pomocą określonych wartości, przekonań, postaw – promować środowisko uczenia się sprzyjające rozwojowi zawodowemu nauczycieli. Nie jest to możliwe bez budowania z nauczycielami relacji nacechowanych wsparciem, bez tworzenia im takich warunków pracy, by mogli doskonalić i wzbogacać repertuar dydaktycznych działań, poszukiwać i implementować nowe idee, metody i środki[14]. Geert Hofstede zauważa, że zachowania przywódcze, podobnie zresztą jak i teorie przywództwa, w których nie uwzględnia się oczekiwań podwładnych, są ułomne[15]. Teoretycy organizacji natomiast od dawna zwracają uwagę na fakt, że dbałość o kulturę jest właściwie najważniejszym działaniem, jakie lider może podjąć. Angus J. Macneil, Doris L. Prater i Steve Busch odwołują się do informacji dotyczących wypowiedzi dyrektorów renomowanych szkół, placówek doskonale urzeczywistniających swoje misje, z których jednoznacznie wynika, że koncentracja na rozwijaniu kultury szkoły jako środowiska kształcenia jest fundamentalna dla poprawy nauczycielskiego morale oraz uczniowskich osiągnięć[16].

> Dyrektorzy, którzy zdecydowali się raczej przewodzić niż tylko zarządzać muszą najpierw zrozumieć kulturę szkoły. Ważne jest, by uświadomić sobie, że kultura jest złożona, idiosynkratyczna, uobecnia się w różnych płaszczyznach funkcjonowania szkoły. Kiedy jasno sprecyzowany jest cel organizacji, wiadomo po co ona istnieje, jak ma działać i komu służyć, wówczas jej kultura będzie gwarantem tego, że wszystko jest tak, jak być powinno. Kiedy natomiast złożone wzorce przekonań, wartości, postaw, oczekiwań, idei i zachowań w organizacji są niespójne, wzajemnie niedostosowane, wtedy kultura takim gwarantem być nie może[17].

---

[13] D. Fisher, N. Frey, I. Pumpian, *How to Create a Culture of Achievement*.

[14] A.I. Gumuseli, A. Eryilmaz, *The Measurement of Collaborative School Culture*.

[15] G. Hofstede, G.J., Hofstede, M. Minkov, *Kultury i organizacje*, przekł. M. Durska, Warszawa 2011.

[16] A.J. Macneil, D.L. Prater, S. Busch, *The effects of school culture and climate on student achievement*, International Journal of Leadership in Education, 2009, 1.

[17] Tamże, s. 74.

Badania kultury szkoły

W ostatnich latach obserwuje się wyraźny wzrost zainteresowania badaczy kulturą i klimatem szkoły. Niejasności definicyjne towarzyszące tym pojęciom sprawiają, że wielu z nich utożsamia klimat z kulturą szkoły, posługuje się tymi pojęciami zamiennie, co należy uznać za błędne podejście. Klimat szkoły bowiem implikuje czyjąś subiektywną ocenę środowiska szkolnego[18]. Kultura szkoły natomiast rozumiana jest jako swoista optyka, którą do oglądu siebie samych, innych oraz rzeczywistości przyjmują uczestnicy szkolnej społeczności[19].

Polskie badania odwołujące się do myślenia o kulturze szkoły prowadzone są głównie wedle strategii badań jakościowych zorientowanych antropologicznie[20]. W ten sposób próbuje się rozpoznać swoistość szkoły. Analizy prowadzone są celem rekonstrukcji przyjętych w szkole wzorców zachowań, co z kolei daje podstawę do „pogłębionego, hermeneutycznie interpretatywnego rozumienia sensów nadawanych przez uczniów i nauczycieli szkolnej rzeczywistości"[21]. Takie podejście dostarcza niezwykle interesujących opisów życia codziennego poszczególnych szkół i ich interpretacji.

W podejściu ilościowym, by pogłębić zrozumienie kultury szkoły, korzysta się z doświadczeń badawczych teorii zarządzania, teorii organizacji i na ich podstawie, stosując właściwe im narzędzia, próbuje się umiejscowić, dopasować kultury szkół do typologii kultur czy klimatów organizacyjnych, a więc nadaje się im pewne etykiety analizując układ określonych cech charakterystycznych. Przykładem są badania opierające się na typologii kultur przedsiębiorstwa Kima Camerona i Roberta Quinna[22], czy badania uwzględniające koncepcję Charlesa Handy'ego czterech kultur organizacji, opisane przez Romana Dorczaka[23].

---

[18] Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu).

[19] Por. U. Dernowska, *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu).

[20] Por. B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2001; K. Polak, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007; A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.

[21] D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 307.

[22] Np. E. Strutyńska, *Mobbing wśród nauczycieli a kultura organizacji – relacja z badań*, Kwartalnik Pedagogiczny (w przygotowaniu).

[23] R. Dorczak, *Cechy kultury organizacyjnej szkoły w aspekcie reformy nadzoru pedagogicznego*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, red. E. Augustyniak, Kraków 2011, s. 265-270.

Kulturę szkoły można badać także analizując poszczególne wymiary, elementy, czy obszary ją konstytuujące. Takie podejście dominuje w zagranicznych studiach empirycznych. Przykładem mogą być tutaj liczne badania amerykańskie[24] czy studia europejskie, jak np. badania Ralfa Maslowskiego w Finlandii[25] lub studia azjatyckie, np. Ali Ilker Gumuseli i Arzu Eryilmaz badania prowadzone w Turcji[26]. Wykorzystuje się w nich narzędzia opracowane do badania *explicite* kultury szkoły. Podjęte przez nas studia empiryczne lokują się w tym podejściu.

Problem badawczy

Badania zorientowano na charakterystykę nauczycielskiej percepcji sześciu wymiarów kultury współpracy w szkołach gimnazjalnych. Analizom poddano takie obszary kultury szkoły, jak: wspólne przywództwo, współpraca nauczycieli, możliwości ich rozwoju zawodowego, poczucie jedności celu, wzajemne wspieranie się nauczycieli, czy partnerstwo na rzecz uczenia się. Naszym celem nie było zatem przyporządkowanie „całej" szkoły do metaforycznie ujętego typu kultury szkoły. Już bowiem Edgar Schein podkreślał, że takie podejście jest „niepraktyczne"[27]. Interesowało nas raczej to, jaka jest struktura kultury współpracy w szkołach, a dokładniej *jak badani nauczyciele postrzegają sześć wymiarów kultury współpracy w szkole*. Próbowałyśmy także ustalić, *czy percepcja poszczególnych wymiarów jest specyficzna dla badanych szkół, a więc wewnętrznie spójna?*

Eksponowane w artykule wyniki badań stanowią fragment wstępnych badań nad klimatem i kulturą szkół gimnazjalnych w percepcji nauczycieli.

---

[24] Np. L. Olson, *A study of school culture, leadership, teacher quality and student outcomes via a performance framework in elementary schools participating in a school reform initiative*, 2009, Ph.D. dissertation, University of Florida; D.Y. Bruner, B.J. Greenlee, *Analysis of school work culture in schools that implement comprehensive school reform models*, Journal of Research for Educational Leaders, 2004, 2(3), s. 33-53; J.E. Quiambao, *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities*, 2004, Ph.D. dissertation, University of Central Florida.

[25] R. Maslowski, *School Culture and School Performance. An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects*, 2001, Ph.D. thesis, University of Twente.

[26] A.I. Gumuseli, A. Eryilmaz, *The Measurement of Collaborative School Culture*, s. 13-26.

[27] Cyt. za: S. Gruenert, *Shaping a New School Culture*, Contemporary Education, 2000, 71(2), s. 15.

Metoda i procedura badania

Charakterystyka badanych nauczycieli. W badaniu wzięło udział 74 nauczycieli z pięciu szkół gimnazjalnych w wieku od 25 lat do 59 (średnia wieku badanych: 42,29). Wśród nich było 46 kobiet (62,2% całej próby) i 25 mężczyzn (33,8%) (3 osoby nie podały informacji o swojej płci). Przewaga kobiet w badanej próbie potwierdza feminizację zawodu nauczycielskiego. Wszyscy badani nauczyciele mają wykształcenie wyższe (na poziomie inżyniera/licencjatu: 5,5% badanych, na poziomie magistra: 94,5%). Staż pracy badanych nauczycieli był od 3 do 34 lat. Większość badanej próby stanowią nauczyciele z najwyższymi stopniami awansu zawodowego, tj. nauczyciele dyplomowani (61,1%), następnie nauczyciele mianowani (26,4%), co pozwala uznać ich za posiadających duże doświadczenie zawodowe. 15,3% badanych nauczycieli pracuje dodatkowo w innej szkole gimnazjalnej, a 23,6% nauczycieli pracuje dodatkowo w szkole podstawowej. Prawie co czwarty nauczyciel (23,9%) udziela prywatnych korepetycji.

Narzędzie. W badaniach wykorzystano narzędzie „School Culture Survey", opracowane przez Steve'a Gruenerta i Jerry'ego Valentine'a (1998). Narzędzie to jest stosowane z powodzeniem w wielu krajach do badania kultury szkoły[28]. Za zgodą autorów narzędzia przygotowano wersję polską kwestionariusza. Kwestionariusz zawiera (w wersji oryginalnej i w wersji polskiej) 35 pozycji. Mają one postać zdań twierdzących i opisują różne aspekty środowiska szkolnego oraz funkcjonowania pracowników szkoły. Każdy item oceniany jest na pięciopunktowej skali typu Likerta (od 1 do 5), gdzie: 1 oznacza: zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – nie zgadzam się; 3 – nie mam zdania; 4 – zgadzam się; 5 – zdecydowanie się zgadzam. Liczba itemów przyporządkowanych do poszczególnych skal nie jest równa. Całość tworzy sześć skal, które obejmują: (1) przywództwo wspólne (PW; ang. *collaborative leadership*) (11 twierdzeń) – mierzy stopień, w jakim szkolni liderzy inicjują i podtrzymują relacje współpracy pomiędzy szkolnym personelem; (2) współpraca nauczycieli (WN; ang. *teacher collaboration*) (6 twierdzeń) – mierzy stopień, w jakim nauczyciele angażują się w konstruktywny dialog, który służy tworzeniu edukacyjnej wizji szkoły; (3) rozwój zawodowy (RZ; ang. *professional development*) (5 twierdzeń) – mierzy stopień, w jakim nauczyciele cenią rozwój indywidualny i tym samym poprawę funkcjonowa-

[28] Np. K.G. Butucha, *School Type and School Setting Differences in Teachers Perception of School Culture*, International Journal of Education and Research, 2013, 1(12), s. 1-12; A.I. Gumuseli, A. Eryilmaz, *The Measurement of Collaborative School Culture*, s. 13-26; L. Olson, *A study of school culture*, 2009, Ph.D. dissertation, University of Florida.

nia szkoły; (4) wzajemne/koleżeńskie wsparcie (WW; ang. *collegial support*) (4 twierdzenia) – mierzy stopień, w jakim nauczyciele efektywnie pracują razem. Skala obejmuje wzajemne zaufania nauczycieli, docenianie swoich pomysłów, wzajemną pomoc w trakcie pracy nad wykonaniem zadań organizacji szkoły; (5) jedność celu (JC; ang. *unity of purpose*) (5 twierdzeń) – mierzy stopień, w jakim nauczyciele podążają w stronę wspólnej dla szkoły misji oraz (6) partnerstwo na rzecz uczenia się (PU; ang. *learning partnership*) (4 twierdzenia) – mierzy stopień, w jakim nauczyciele, rodzice i uczniowie pracują razem dla wspólnego dobra uczniów.

Kwestionariusz w wersji polskiej charakteryzuje się korzystnymi parametrami psychometrycznymi. Zgodność wewnętrzna skal, obliczona metodą Cronbacha dla poszczególnych wymiarów, wyniosła od 0,65 do 0,94 (tylko jedna skala uzyskała współczynnik poniżej 0,70), co daje rezultat zbliżony do współczynników otrzymanych przez twórców narzędzia w warunkach amerykańskich: od 0,66 do 0,91[29] i potwierdza, iż kwestionariusz ten może być stosowany do analizy i oceny kultury współpracy w szkole.

Przebieg badania. Wybrane do badania szkoły reprezentowały odmienne środowiska społeczne, mianowicie badania przeprowadzono w dwóch wiejskich małych szkołach gimnazjalnych (liczba mieszkańców w granicach 1-2 tys.), w gimnazjum gminy wiejskiej (do 10 tys. mieszkańców), gimnazjum małomiasteczkowym (do 50 tys. mieszkańców) oraz gimnazjum w dużym mieście (powyżej 200 tys. mieszkańców). Badanie przeprowadzono w szkołach gimnazjalnych, za uprzednią zgodą dyrektorów placówek. Ankiety do samodzielnego wypełnienia przez wszystkich nauczycieli danej placówki, w dogodnym dla nich czasie, dostarczono do szkół w kopertach. Przed przystąpieniem do wypełniania ankiet nauczyciele zostali poinformowani, że badanie jest całkowicie anonimowe, a jego wyniki posłużą wyłącznie celom naukowym (taka informacja była również zamieszczona w kopertach). Po dwóch tygodniach ankiety były odbierane ze szkół. Z dostarczonych 88 zestawów, wypełnione kwestionariusze w zaklejonych kopertach zwróciło 74 nauczycieli, co stanowi 84% badanej próby.

Prezentacja i analiza wyników

Kultura współpracy w szkole w percepcji badanych nauczycieli. Dla udokumentowania percepcji wyróżnionych wymiarów kultury szkoły przez

[29] S. Gruenert, J. Valentine, *Development of a school culture survey* – unpublished doctoral dissertation, University of Missouri 1998.

badanych nauczycieli zostaną przedstawione w tej części artykułu deskryptywne rozkłady odpowiedzi na poszczególne zdania opisujące funkcjonowanie szkoły.

Pierwszy wyróżniony wymiar kultury współpracy w szkole to tzw. wspólne przywództwo. Zawierają się w nim informacje o tym, czy dyrektor (dyrekcja) ceni pomysły nauczycieli, dąży do ich urzeczywistnienia, angażuje personel w proces podejmowania decyzji i ufa profesjonalnemu osądowi tegoż personelu. Ta kategoria obejmuje także takie zachowania, jak popieranie i nagradzanie podejmowania wyzwań i innowacyjnych pomysłów nauczycieli zorientowanych na poprawę edukacji uczniów, przywiązywanie wagi do dzielenia się pomysłami przez członków personelu i podejmowania wspólnych działań. „Wspólne przywództwo" oznacza zatem swoiste dzielenie przywództwa, umiejętne i elastyczne kierowanie oraz właściwą koordynację działań.

Odpowiedzi respondentów na pytania tworzące skalę „wspólne przywództwo" zestawione są w tabeli 1.

Tabela 1

„Wspólne przywództwo" w opinii nauczycieli

	Twierdzenie	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
2	Dyrekcja docenia pomysły i propozycje nauczycieli	2,7%	2,7%	14,9%	54,1%	25,7%
7	Dyrekcja polega na profesjonalnych opiniach nauczycieli	0	6,8%	16,2%	55,4%	21,6%
11	Dyrekcja znajduje czas, żeby pochwalić nauczycieli za ich dobrą pracę	1,4%	9,5%	9,5%	51,4%	28,4%
14	Nauczyciele są zaangażowani w proces podejmowania decyzji dotyczących szkoły	1,4%	5,4%	16,2%	66,2%	10,8%
18	Dyrekcja naszej szkoły ułatwia współpracę między nauczycielami	1,4%	4,1%	14,9%	52,7%	27,0%
20	Nauczyciele są informowani o bieżących sprawach szkoły	2,7%	6,8%	4,1%	64,9%	21,6%
22	Moje zaangażowanie w politykę szkoły lub podejmowanie decyzji jest poważnie traktowane	0	5,4%	24,3%	54,1%	16,2%

Twierdzenie		Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
26	Nauczyciele są nagradzani za eksperymentowanie (próbowanie; sprawdzanie nowych koncepcji i technik pracy)	1,4%	8,1%	25,7%	50,0%	14,9%
28	Dyrekcja wspiera podejmowanie ryzyka i innowacyjność w nauczaniu	2,7%	4,1%	21,6%	59,5%	12,2%
32	Administracja szkoły wspiera proces dydaktyczny i gospodarowanie czasem pracy szkoły	1,4%	4,1%	28,4%	52,7%	13,5%
34	Nauczyciele są zachęcani do dzielenia się swoimi pomysłami	2,7%	8,1%	4,1%	68,9%	16,2%
N = 74, M = 3,86; SD = 0,66 rzetelność skali (α Cronbacha): 0,94						

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 1 możemy stwierdzić, że przeważająca część nauczycieli zgadza się z większością zawartych w tym wymiarze twierdzeń. Większość przyznaje, że dyrekcja docenia pomysły nauczycieli, ma zaufanie do swoich nauczycieli, chwali za dobrą pracę. Nauczyciele mają możliwość współdecydowania w ważnych kwestiach dotyczących funkcjonowania szkoły. Jednakże, w kwestii wspierania innowacyjności co piąty nauczyciel miał trudność z jednoznaczną odpowiedzią. Prawie co trzeci nauczyciel nie miał zdania w kwestii wsparcia pracy dydaktycznej i jej planowania przez administrację szkoły. Można zatem przypuszczać, że w tych obszarach współpraca jest niewystarczająca lub mało widoczna.

Z punktu widzenia tworzenia kultury współpracy w szkole, istotne jest, czy na płaszczyźnie zawodowej, obejmującej czynności dydaktyczno-wychowawcze, współpracują ze sobą sami nauczyciele. A zatem, istotne jest, czy nauczyciele opracowują wspólnie m.in. plan funkcjonowania szkoły, czy obserwują się wzajemnie i dyskutują o praktyce nauczania, czy potrafią sobie pomagać, czy gromadzą informacje o programach i rozwijają świadomość działania i programów realizowanych przez innych nauczycieli. Te kwestie zostały uwzględnione w kolejnym wymiarze kultury współpracy w szkole (patrz tab. 2).

Tabela 2

Współpraca nauczycieli w opinii badanych

	Twierdzenie	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
3	Nauczyciele mają możliwość dialogu i wspólnego planowania poszczególnych przedmiotów	2,7%	19,2%	21,9%	45,2%	11,0%
8	Nauczyciele poświęcają znaczną ilość czasu na wspólne planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej	1,4%	9,5%	14,9%	63,5%	10,8%
15	Nauczyciele znajdują czas, by móc obserwować wzajemnie swoją pracę dydaktyczną	5,5%	24,7%	24,7%	41,1%	4,1%
23	Nauczyciele są na ogół świadomi tego, jakiego przedmiotu uczą pozostali nauczyciele z ich szkoły	1,4%	0	2,7%	35,1%	60,8%
29	Nauczyciele współpracują ze sobą w celu opracowywania programów i projektów oraz ich ewaluacji	1,4%	5,5%	8,2%	64,4%	20,5%
33	Różnice zdań dotyczące praktyki nauczania wyrażane są otwarcie i poddawane pod dyskusję	1,4%	9,5%	24,3%	52,7%	12,2%
N = 71, M = 3,74; SD = 0,62 rzetelność skali (α Cronbacha): 0,78						

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele w badanych szkołach nie mają problemu ze zidentyfikowaniem przedmiotów, których uczą ich koledzy. Może wynikać to z faktu, że szkoły, które brały udział w badaniu były nieduże (ok. 20 pracowników), zatem nauczyciele mają w takich warunkach społecznych możliwość kontaktów „twarzą w twarz". Badani nauczyciele w większości przyznali, że poświęcają dużo czasu na wspólne planowanie pracy dydaktycznej oraz opracowywanie wspólnych projektów, ale tylko ponad 40% znajduje czas, by obserwować pracę innych nauczycieli. Być może nauczyciele nie odczuwają takiej potrzeby lub nie dostrzegają w obserwacji pracy innych pożytków dla siebie.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu[30] można przyjąć, że rozwój indywidualny nauczycieli jest początkiem drogi rozwoju całej szkoły. Szkoła jako „organizacja ucząca się" musi zwracać uwagę na przemyślany rozwój poszczególnych pracowników. Samym pracownikom, szczególnie w zawodzie nauczyciela, również powinno zależeć na ciągłym rozwoju osobistym i zawodowym. Wszakże potrzeba ustawicznego doskonalenia zawodowego stanowi właściwość pracy pedagogicznej i obejmuje zarówno aktualizowanie wiedzy, które wyznaczone jest postępem nauki, jak i doskonalenie kompetencji społecznych. Rozwój zawodowy nauczyciela jest istotny zarówno z punktu widzenia indywidualnego, jak i społecznego[31]. Powodzenie funkcjonowania szkoły jako całości jest bowiem zależne od powodzenia funkcjonowania jego części (czyli poszczególnych nauczycieli) i odwrotnie. Rozwój zawodowy nauczycieli stanowi zatem kolejny istotny obszar kultury współpracy w szkole.

Tabela 3

Rozwój zawodowy nauczycieli w opinii badanych

Twierdzenie		Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
1	Nauczyciele wykorzystują sieci współpracy i samokształcenia w celu pozyskiwania informacji oraz pomysłów dla efektywniejszego nauczania	0	2,8%	20,8%	58,3%	18,1%
9	Nauczyciele regularnie poszukują inspiracji w konferencjach, seminariach oraz wśród kolegów – nauczycieli	1,4%	14,9%	16,2%	54,1%	13,5%
16	Rozwój zawodowy jest doceniany przez dyrekcję szkoły	1,4%	6,8%	8,1%	58,1%	25,7%
24	Nauczyciele uwzględniają w swojej pracy obecny stan wiedzy na temat procesu uczenia	0	0	16,4%	53,4%	30,1%

[30] Por. np. E. Augustyniak, *Kultura organizacyjna szkoły jako organizacji uczącej się*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, s. 160.

[31] S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, s. 96.

	Twierdzenie	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
30	Dla dyrekcji ważne jest doskonalenie jakości pracy szkoły	1,4%	2,7%	4,1%	43,8%	47,9%
N = 71, M = 4,02; SD = 0,57 rzetelność skali (α Cronbacha): 0,79						

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zestawionych w tabeli 3, zdecydowana większość nauczycieli przyznała, że uwzględnia w swojej pracy obecny stan wiedzy na temat procesu kształcenia. Przyznanie się, że jest odwrotnie, że nie posiada się wystarczającej i aktualnej wiedzy merytorycznej podważyłoby sens pracy nauczycieli w tym zawodzie. Większość badanych dąży do rozwoju zawodowego poprzez czerpanie i poszukiwanie inspiracji oraz pomysłów do pracy z różnych źródeł (np. konferencje, seminaria, sieci współpracy itp.). Rozwój zawodowy nauczycieli doceniany jest przez dyrekcję szkół.

Tabela 4

„Jedność celu" w percepcji badanych nauczycieli

	Twierdzenie	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
5	Nauczyciele wspierają misję szkoły	1,4%	5,5%	11,0%	64,4%	17,8%
12	Misja szkoły nadaje wyraźny kierunek działaniom nauczycieli	1,4%	6,8%	23,0%	59,5%	9,5%
19	Nauczyciele rozumieją misję szkoły	4,1%	4,1%	18,9%	60,8%	12,2%
27	Założenia misji szkoły mają odzwierciedlenie w wartościach naszej społeczności szkolnej	1,4%	4,1%	14,9%	67,6%	12,2%
31	Osiągane efekty kształcenia odzwierciedlają misję szkoły	1,4%	4,2%	22,5%	57,7%	14,1%
N = 70, M = 3,79; SD = 0,70 rzetelność skali (α Cronbacha): 0,91						

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem Grzegorza Mazurkiewicza, bardzo dobre pomysły często nie mają szans na swoją realizację, szczególnie kiedy są produktem „pokawałkowanej" i fragmentarycznej rzeczywistości[32]. Ma to miejsce wówczas, gdy decyzje podejmowane są na różnych, niewspółpracujących ze sobą segmentach systemu, a następnie mają być realizowane przez ludzi, którzy pracują bez wcześniejszego ustalenia systemu wartości i priorytetów. Natomiast, kiedy uda się połączyć ludzi pracujących ze sobą wspólną wizją i poczuciem odpowiedzialności, wówczas pojawi się zaufanie i zaangażowanie. Z tego punktu widzenia niezwykle ważna staje się „jedność celu", kolejny wymiar kultury współpracy w szkole.

Z przedstawionych w powyższej tabeli rozkładów odpowiedzi wynika, że większość nauczycieli „podąża" w stronę wspólnej dla szkoły misji. Badani nauczyciele przyznali, że rozumieją, popierają i działają w zgodzie z tą misją.

Kolejny wyróżniony obszar kultury współpracy w szkole to ocena jakości relacji nauczycielskich. Z punktu widzenia efektywności szkoły ważne jest środowisko społeczne, w którym pracownicy czują się bezpiecznie i komfortowo. Satysfakcjonujące relacje interpersonalne w gronie pedagogicznym mogą zapewnić redukowanie napięć czy uzyskanie doraźnej pomocy w przypadku trudności zawodowych.

Tabela 5

Wzajemne/koleżeńskie wsparcie w ocenie badanych nauczycieli

	Twierdzenie	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
4	Nauczyciele darzą się wzajemnym zaufaniem	4,1%	6,8%	24,3%	50,0%	14,9%
10	Nauczyciele są chętni do pomocy, gdy pojawi się jakiś problem	1,4%	4,1%	8,1%	54,1%	32,4%
17	Pomysły nauczycieli są doceniane przez innych nauczycieli	1,4%	8,1%	17,6%	64,9%	8,1%
25	Nauczyciele współpracują ze sobą w zespołach	1,4%	9,5%	4,1%	54,1%	31,1%
N = 74, M = 3,88; SD = 0,63 rzetelność skali (α Cronbacha): 0,76						

Źródło: opracowanie własne.

[32] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011, s. 230.

Ponad połowa badanych nauczycieli (patrz tab. 5) przyznała, że darzy się wzajemnym zaufaniem oraz jest chętna do pomocy innym współpracownikom. Większość stwierdziła, że współpracuje w zespole nauczycielskim. Prawie co piąty nauczyciel nie wie jednak, czy pomysły nauczycieli doceniane są przez kolegów.

Ostatni analizowany wymiar kultury współpracy w szkole dotyczy „partnerstwa" najważniejszych grup członków społeczności szkolnej, a więc nauczycieli, uczniów i rodziców. Twierdzenia w nim zawarte dotyczą wspólnych oczekiwań rodziców i nauczycieli, wzajemnej komunikacji na temat uczniowskich postępów, wzajemnego zaufania i przyjmowania odpowiedzialności za proces uczenia się.

Tabela 6

„Partnerstwo na rzecz uczenia się"

Twierdzenie		Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
6	Nauczyciele i rodzice mają tożsame oczekiwania dotyczące osiągnięć uczniów	5,5%	27,4%	27,4%	34,2%	5,5%
13	Rodzice mają zaufanie do profesjonalnych osądów formułowanych przez nauczycieli	4,1%	12,2%	48,6%	32,4%	2,7%
21	Nauczyciele rozmawiają często z rodzicami o wynikach ich dzieci	4,1%	10,8%	0	66,2%	18,9%
35	Uczniowie tej szkoły w większości przyjmują odpowiedzialność za swoją naukę, co wyraża się np. w zaangażowaniu w pracę umysłową podczas lekcji i odrabianiu zadań domowych	6,8%	18,9%	24,3%	48,6%	1,4%
N = 73, M = 3,36; SD = 0,63 rzetelność skali (α Cronbacha): 0,65						

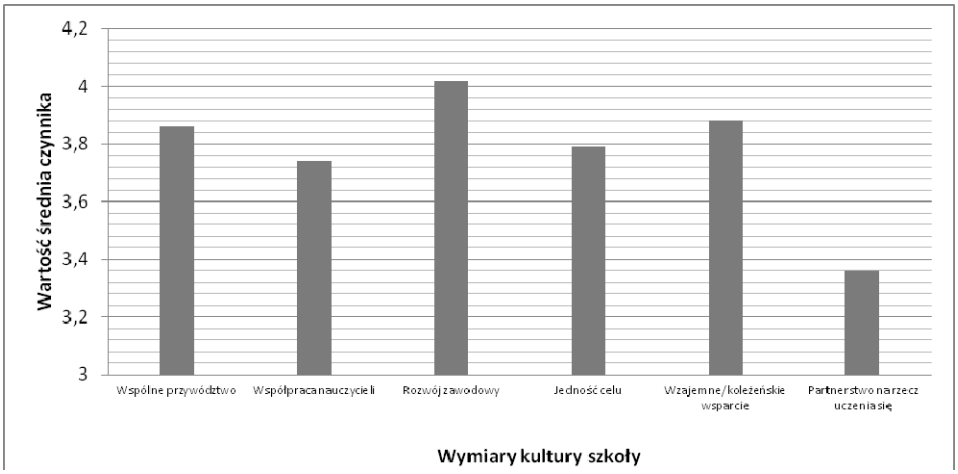
Źródło: opracowanie własne

Rozkład odpowiedzi nauczycieli na twierdzenia przedstawione w tabeli 6 jest dość niejednorodny. Większość (ok. 80%) potwierdza, że rozmawia z rodzicami o wynikach ich dzieci. Jednakże, tylko co trzeci nauczyciel przyznaje, że oczekiwania rodziców i nauczycieli dotyczące osiągnięć ich

uczniów są spójne, a prawie połowa (48,6%) badanych nie wie, czy rodzice mają zaufanie do formułowanych przez nauczycieli opinii. Taki stan rzeczy może świadczyć o tym, że komunikacja w relacji nauczyciel – rodzic jest jednostronna i sprowadza się jedynie do komunikowania rodzicom wyników osiąganych przez ich dzieci, a zatem w tej relacji miejsce dialogu zajmuje nauczycielski monolog.

Należy także zwrócić uwagę, że ta skala („partnerstwo na rzecz uczenia się") uzyskała najniższy współczynnik rzetelności i należałoby ją dopracować.

Zaprezentowany poniżej wykres służy podsumowaniu prowadzonych dotąd analiz i przedstawia średnie wartości dla poszczególnych skal kultury szkoły uzyskane w badaniach.



Ryc. 1. Percepcja poszczególnych wymiarów kultury współpracy w szkołach przez badanych nauczycieli (N = 74)

Wyraźnie widać więc, że najwyżej oceniono „rozwój zawodowy", za znaczące nauczyciele uznali także takie wymiary kultury szkoły, jak „wzajemne/koleżeńskie wsparcie" czy „wspólne przywództwo", a więc kategorię świadczącą o chęci dzielenia z dyrekcją odpowiedzialności za szkołę, potrzebie współdecydowania o tym, co w niej się dzieje, a także o woli współpracy. Najniżej natomiast badani nauczyciele ocenili „partnerstwo na rzecz uczenia się", a więc wspólną pracę z rodzicami i uczniami, zorientowaną na budowanie środowiska uczenia się sprzyjającego wysokim osiągnięciom dydaktycznym uczniów, odnoszeniu przez nich sukcesów w nauce.

Dla oszacowania wzajemnych zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami kultury szkoły obliczono korelacje. Tak powstała macierz współczynników korelacji podana w tabeli 7.

Tabela 7

Matryca interkorelacji wymiarów kultury szkoły

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Przywództwo wspólne	1	0,81	0,82	0,42	0,87	0,59
(2) Współpraca nauczycieli		1	0,73	0,45	0,79	0,68
(3) Rozwój zawodowy			1	0,35	0,76	0,49
(4) Wzajemne/koleżeńskie wsparcie				1	0,77	0,34
(5) Jedność celu					1	0,64
(6) Partnerstwo na rzecz uczenia się						1

Wszystkie korelacje przedstawione w tabeli są istotne na poziomie $p < 0,01$ (dwustronnie).
Źródło: opracowanie własne.

Ocena większości analizowanych wymiarów kultury współpracy w szkole jest ze sobą skorelowana na poziomie przeciętnym i wysokim. Wartości korelacji zawierają się w przedziale od 0,34 do 0,87. Względnie niskie korelacje wymiaru „wzajemne/koleżeńskie wsparcie" z innymi wymiarami mogą wskazywać na jego niezależność i może, naszym zdaniem, świadczyć to bardziej o przynależności do kategorii klimatu społecznego szkoły (jakość relacji społecznych) niż do kultury szkoły.

Międzyszkolne zróżnicowanie kultury współpracy. Jeśli postrzeganie kultury współpracy wewnątrz danej szkoły jest względnie jednorodne wśród jej członków (czyli postrzegają ją podobnie), zaś różnice występują pomiędzy szkołami, można wówczas powiedzieć, iż mamy do czynienia ze swego rodzaju fenomenem społecznym, a mianowicie z istnieniem kultury szkoły, która jest specyficzna dla danej placówki.

W celu ustalenia, na ile percepcja poszczególnych elementów kultury szkoły jest specyficzna dla poszczególnych szkół, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji. Jej rezultaty przedstawiono w tabeli 8.

W przypadku dwóch wymiarów kultury współpracy w szkole odnotowano istotne zróżnicowanie między szkołami. Różnice średnich były istotne na poziomie $p < 0,01$ w przypadku wymiaru „wspólne przywództwo" ($F_{(3,70)} = 4,52$), natomiast na poziomie $p < 0,05$ w przypadku wymiaru „jedność celu" ($F_{(3,66)} = 3,31$). Możemy zatem powiedzieć, że te dwa obszary kultury współpracy w szkole mogą być specyficzne dla różnych szkół.

Tabela 8

Zróżnicowanie percepcji poszczególnych wymiarów kultury szkoły w zależności od typu szkoły (analiza wariancji)

Wymiar kultury szkoły		Suma kwadratów	*df*	Średni kwadrat	*F*	Istotność
Wspólne przywództwo	między grupami	5,123	3	1,708	4,524	,006
	wewnątrz grup	26,418	70	,377		
	ogółem	31,540	73			
Współpraca nauczycieli	między grupami	2,372	3	,791	2,207	,095
	wewnątrz grup	24,007	67	,358		
	ogółem	26,379	70			
Rozwój zawodowy	między grupami	2,377	3	,792	2,633	,057
	wewnątrz grup	20,163	67	,301		
	ogółem	22,540	70			
Jedność celu	między grupami	4,375	3	1,458	3,303	,026
	wewnątrz grup	29,142	66	,442		
	ogółem	33,518	69			
Wzajemne/koleżeńskie wsparcie	między grupami	1,538	3	,513	1,158	,332
	wewnątrz grup	30,993	70	,443		
	ogółem	32,530	73			
Partnerstwo na rzecz uczenia się	między grupami	1,089	3	,363	,918	,437
	wewnątrz grup	27,285	69	,395		
	ogółem	28,373	72			

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku wymiarów „współpraca nauczycieli" ($F_{(3,67)}$ = 2,21) oraz „rozwój zawodowy" ($F_{(3,67)}$ = 2,63) odnotowano różnice na poziomie tendencji statystycznej ($p < 0,1$). Takie wyniki mogą wskazywać na pewne zróżnicowanie między szkołami, które w innych warunkach, np. przy większej próbie, mogłoby być istotne statystycznie.

Zakończenie

Wydaje się, że dydaktyczna samotność w szkole jest częstym doświadczeniem wielu nauczycieli, którzy w procesie kształcenia czują się zdani wyłącznie na siebie – w pojedynkę poszukują lepszych, ich zdaniem, metodycznych rozwiązań lekcji czy efektywniejszych strategii nauczania. W pojedynkę zmagają się z doświadczanymi problemami, z własną niewiedzą, do której, ich zdaniem, nie wolno się przyznać. W pojedynkę wreszcie podejmują kolejne wyzwania wpisane w rolę nauczyciela, a więc bez jakiegokolwiek wsparcia ze strony dyrekcji czy innych nauczycieli[33]. Tak jednak być nie musi i nie może, zwłaszcza że dzisiejszej edukacji potrzebne jest

> nowoczesne przewodzenie, polegające na współdziałaniu i permanentnej komunikacji z ludźmi, sprawnie wykorzystujące skomplikowaną różnorodność działań, postaw, zachowań i wartości obecną w każdej organizacji[34].

Konieczne jest zatem przewodzenie, które stanowi proces podejmowania działań, kreowania sytuacji uprawniających innych do działania, modelowania relacji między nauczycielami. Takie „wspólne przewodzenie" zrozumieć można tylko w kontekście relacyjnym, w otoczeniu szkolnym.

Szkoła może realizować swoje cele tylko dzięki skoordynowanej współpracy różnych jej pracowników. Efektywne jej funkcjonowanie i sukcesy uwarunkowane są pracą nie tyle pojedynczych nauczycieli, co raczej całego zespołu nauczycielskiego, wspólnie z dyrekcją. Współpraca stwarza lepsze warunki do wprowadzania innowacji[35]. W takich warunkach mogą pojawić się różne interpretacje tego samego rozwiązania, możliwość dyskutowania i omawiania nowych pomysłów, a także wykorzystania potencjału wszystkich członków zespołu. Panująca kultura współpracy może wzmacniać poczucie bezpieczeństwa członków społeczności szkolnej, a także stymulować pomysłowość nauczycieli.

To, w jaki sposób badani nauczyciele szkół gimnazjalnych postrzegają wybrane aspekty kultury szkoły pozwala sądzić, że sami nauczyciele dostrzegają wagę współpracy i jej znaczenie nie tylko dla funkcjonowania szkoły jako instytucji, której działania ukierunkowane są na jasno sprecyzowane cele kształcenia, ale także dla rozwoju zawodowego i personalnego

---

[33] U. Dernowska, *Profesjonalna wiedza nauczyciela – źródła i sposoby eksploatacji*, Ruch Pedagogiczny, 2012, 3.

[34] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, s. 46.

[35] M. Wiśniewska, *Subkultura zespołów nauczycielskich w kulturze szkoły rozwijającej się*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, s. 78.

osób, które na co dzień zajmują się nauczaniem. Przeprowadzone badania pozwalają na konkluzję, że o ile nauczyciele uświadamiają sobie potrzebę budowania kultury współpracy w obrębie szkoły, o tyle ich troska o partnerstwo z rodzicami czy uczniami jest w badanych szkołach wciąż niewystarczająca.

BIBLIOGRAFIA

Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Augustyniak E., *Kultura organizacyjna szkoły jako organizacji uczącej się*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, red. E. Augustyniak, Wydawnictwa AGH, Kraków 2011.

Brankovic N., Rodić V., *Determination of Indicators of School Culture in Primary Schools*, The New Educational Review, 2012, 3.

Bruner D.Y., Greenlee B.J., *Analysis of school work culture in schools that implement comprehensive school reform models*, Journal of Research for Educational Leaders, 2004, 2(3).

Butucha K.G., *School Type and School Setting Differences in Teachers Perception of School Culture*, International Journal of Education and Research, 2013, 1(12).

Dernowska U., *Profesjonalna wiedza nauczyciela – źródła i sposoby eksploatacji*, Ruch Pedagogiczny, 2012, 3.

Dernowska U., *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu).

Dorczak, R., *Cechy kultury organizacyjnej szkoły w aspekcie reformy nadzoru pedagogicznego*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, red. E. Augustyniak, Wydawnictwa AGH, Kraków 2011.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Fisher D., Frey N., Pumpian I., *How to Create a Culture of Achievement in your School and Classroom*, ASCD, Alexandria 2012.

Gruenert S., *Shaping a New School Culture*, Contemporary Education, 2000, 71 (2).

Gruenert S., Valentine J., *Development of a school culture survey* – unpublished doctoral dissertation, University of Missouri 1998.

Gumuseli A.I., Eryilmaz A., *The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools*, New Horizons in Education, 2011, 59(2).

Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M., *Kultury i organizacje*, przekł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.

Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Macneil A.J., Prater D.L., Busch S., *The effects of school culture and climate on student achievement*, International Journal of Leadership in Education, 2009, 1.

Maslowski R., *School Culture and School Performance. An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects*, Ph.D. thesis, University of Twente 2001.

Maslowski R., *A Review of Inventories for Diagnosing School Culture,* Journal of Educational Administration, 2006, 44(1).

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.

Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Olson L., *A study of school culture, leadership, teacher quality and student outcomes via a performance framework in elementary schools participating in a school reform initiative*, Ph.D. dissertation, University of Florida 2009.

Polak K., *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007.

Przyborowska B., *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, Olsztyn 2007.

Quiambao J.E., *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities*, Ph.D. dissertation, University of Central Florida 2004.

Ramsey R.D., *Don't Teach the Canaries not to Sing*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008.

Schoen L.T., Teddlie C., *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity,* School Effectiveness and School Improvement, 2008, 19(2).

Strutyńska E., *Mobbing wśród nauczycieli a kultura organizacji – relacja z badań*, Kwartalnik Pedagogiczny (w przygotowaniu).

Tłuściak-Deliowska A., *Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu).

Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Tuohy D., *Dusza szkoły*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Wiśniewska M., *Subkultura zespołów nauczycielskich w kulturze szkoły rozwijającej się*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, red. E. Augustyniak, Wydawnictwa AGH, Kraków 2011.

MAGDALENA CUPRJAK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

UCZEŃ GIMNAZJUM: WYKREOWANA TOŻSAMOŚĆ „POMIĘDZY"

ABSTRACT. Cuprjak Magdalena, *Uczeń gimnazjum: wykreowana tożsamość „pomiędzy"* [Middle School Students – a Created "In-Between" Identity]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 149-162. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.9

This article presents a part of a study conducted in the middle school in a small town in the Region of Kujawsko-Pomorskie, interviews and drawing projections of students in one class. Analyses concern two categories: perceptions of the middle school as reported by the students and the new quality of the so-called "in-between" identity. This is an identity created by the specific context that simulated adulthood – a school "suspended" between the two worlds of childhood and adulthood.

Key words: middle school, "in-between" identity, perceptions of middle school

Wprowadzenie

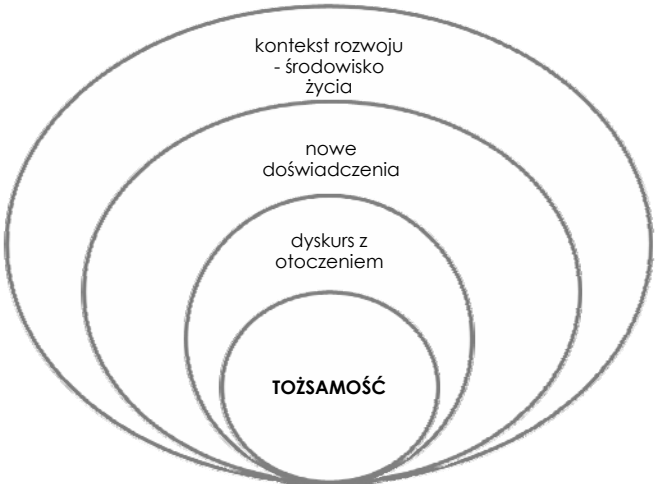
Rozwinięcie zaproponowanego w tytule terminu tożsamość „pomiędzy" wymaga przytoczenia na wstępie pytań, które zainicjowały zamysł nad tym zagadnieniem oraz uwrażliwiały cały proces badawczy na kategorię kreacji, a nie konstrukcji tożsamości w specyficznym kontekście, w gimnazjum. Wszystko zaczęło się od słyszanych od nauczycieli opinii, że dziecko kończące szkołę podstawową jako „dobry" uczeń, po krótkim czasie spędzonym w gimnazjum nagle staje się kimś zupełnie innym – innym, czyli gorszym[1]. Badania psychologii rozwojowej potwierdzają fakt szczególnie silnych

[1] M. Cuprjak, *Gimnazjum jako przestrzeń konstruowania tożsamości upozorowanej*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012, s. 231-239.

zmian w osobowości, a tym samym w zachowaniu dziecka wkraczającego w okres dorastania. Mówi się jednak o stopniowym dojrzewaniu, o zmianach w kategoriach procesów psychospołecznych – emocjonalnych, poznawczych, budowania stabilnej osobowości i tożsamości, wchodzenia w określone role osób dorosłych czy planowania przyszłości[2].

W obliczu dokonujących się zmian o charakterze procesualnym zastanawiają opinie odnośnie nagłych przeobrażeń o pewnych punktach zwrotnych w biografiach młodzieży rozpoczynającej naukę w szkole gimnazjalnej. W związku z tym można zadać pytanie, czy w ramach procesów trwających w szerszej perspektywie czasowej, np. w okresie adolescencji, można wyróżnić pewne krótkotrwałe, związane ze środowiskiem życia „podprocesy" czy raczej skontekstualizowane momenty rozwojowe, wskaźnikiem których są określone, specyficzne kreacje? Idąc krok dalej, można zadać kolejne pytanie, czy zatem ze względu na ten specyficzny kontekst uczeń gimnazjum może być postacią wykreowaną przez warunki w jakich funkcjonuje?

Biorąc pod uwagę interesujący mnie proces konstruowania tożsamości, można postawić kolejne pytanie, czy przestrzeń gimnazjum może być terenem, na którym jakieś specyficzne kreacje tożsamości mogą zaistnieć? Jeśli tak, to jakie i dlaczego?



Ryc. 1. Czynniki biorące udział w formowaniu tożsamości
(źródło: opracowanie na podstawie: M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 347)

[2] I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 164.

Sam termin kreowanie oznacza: tworzenie, ustanawianie lub odtwarzanie roli (np. scenicznej)[3]. Traktując tożsamość w kategoriach kreacji, mam na myśli tworzenie uzależnione od czynników zewnętrznych, podkreślając jej sztuczność, ulotność, a może pozorność. Uważam bowiem, że gimnazjum, jako pewna przestrzeń skupiająca młodzież dorastającą o specyficznych potrzebach wynikających z fazy rozwojowej, może być terenem dla tworzenia się nowych typów tożsamości o różnym nasileniu i na różnych poziomach. Nie mam tu na myśli względnie trwałej konstrukcji, ale mówiąc metaforycznie – „pewnej uszytej na jedno specjalne przyjęcie kreacji".

Źródła kreacji są tymi samymi czynnikami, jakie w teoriach społecznych zaliczane są do kluczowych w procesie formowania tożsamości (ryc. 1).

W całym rozwoju psychospołecznym człowieka okres dorastania jest najbardziej wrażliwym etapem dla procesów konstruowania tożsamości, a tym samym również rozwoju moralnego i seksualnego. Okres pomiędzy około 10/12. a 16/17. rokiem życia nazywany jest wczesnym dorastaniem i bywa traktowany jako przejściowy, kiedy „dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym ma stać się dorosłym człowiekiem"[4]. Jest to czas, kiedy dotychczasowe konstrukcje ulegają weryfikacji, ponieważ jednostka zaczyna odkrywać siebie na nowo. Podejmuje próby definiowania siebie, a dzieją się te próby w określonym kontekście – środowisku życia, w którym istnieją już pewne wzorce dotyczące obrazu dorosłej osoby. Można postawić pytanie, czy nowa konstrukcja osobowości bądź tożsamości jest tworem wypracowanym rzeczywistą refleksją nad sobą czy podyktowanym przez otoczenie. Prawdopodobnie wpływy te mieszają się, a ich nasilenie zależy od doświadczeń zdobywanych w środowisku życia, a także od relacji z otoczeniem – dyskursu pomiędzy tym kim jestem a tym kim powinnam/powinienem być. Środowisko życia można rozpatrywać w kategoriach globalnych, do których należą przede wszystkim mass media, w szczególności Internet, oraz w kategoriach lokalnych, jak miejsce zamieszkania, rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza.

W okresie dorastania bardzo istotna jest opinia społeczna. Młody człowiek odczuwa potrzebę „przeglądania się w oczach innych", w celu umacniania zbudowanych konstrukcji osobowości. Tożsamość ma charakter interakcyjny, ponieważ jak pisze J. Szymański:

---

[3] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000, s. 280.

[4] M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 345.

> w kontaktach z innymi, w toku nieustannych interakcji każdy człowiek otrzymuje wiele informacji o sobie płynących z zewnątrz. Są one sygnałami tego, jak postrzegają i widzą go inni, jak oceniają jego wygląd i postępowanie[5].

Informacje te, odbierane podczas bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi w szkole i poza szkołą oraz za pośrednictwem mediów, mają bardzo ważne znaczenie dla kształtowania się obrazu siebie. Dlatego, od rodzaju dyskursu z otoczeniem może w dużej mierze zależeć kształt tożsamości i zachowanie jednostki.

Nauka w gimnazjum przypada na okres najbardziej wrażliwy dla konstruowania tożsamości człowieka. Oczywiście, przebieg tego procesu, jak wspomniałam na początku, zależy od warunków społecznych czy historycznych. Zmiana warunków życia wymaga zmiany tożsamości. Na przykład, na przełomie lat 60. i 70. XX wieku w USA poza tożsamościami klasycznymi, które zidentyfikował J. Marcia, jak np.: tożsamość osiągnięta (dojrzała), odroczona, nadana, czy dyfuzyjna (rozproszona), zaobserwowano tożsamość osiągniętą z cechami tożsamości dyfuzyjnej[6]. Grupę nazwano „osiągnięta alienacja" – ze względu na zaangażowanie w ideologię, bez zaangażowania w pracę zawodową. Zaangażowanie było słabe i nieugruntowane. Do tego typu tożsamości zaliczano studentów, „którzy zbyt wiele myślą lub filozofują na jakiś temat, a w związku z tym wykształcają w sobie cyniczną, niezaangażowaną postawę względem zjawisk"[7]. To jednak przeszłość związana z przemianami społeczno-kulturowymi w Stanach Zjednoczonych, przejawem których był styl życia tzw. dzieci kwiatów.

Współcześnie mamy do czynienia z tak niejednorodną i wieloznaczną rzeczywistością, że definiowanie stylów czy modeli tożsamości jest trudne. Klasyczne teorie, jak wspomniana wyżej teoria statusów tożsamości J. Marcii, oparte na dążeniu do standardu – dojrzałej tożsamości, tracą moc deskryptywną. W odniesieniu do warunków społecznych nacechowanych zmianą, płynnością[8] i migotaniem znaczeń[9] pojawiają się nowe koncepcje definiowania tożsamości. Z. Melosik i T. Szkudlarek opisując współczesność w kategoriach ponowoczesności, proponują całe spektrum nowych tożsamości, jak np.:

– tożsamość globalna przezroczysta,

---

[5] J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 89.

[6] J. Marcia, *Ego Identity and Object Ralations*, [w:] *Empirical Perspectives on Object Relations Theory*, red. J.M. Masling, R.F. Bornstein, Washington 1994, s. 68.

[7] Patrz: J.L. Orlofsky, J.E Marcia, I.M. Lesser, *Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood*, Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 27, s. 212.

[8] Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 13.

[9] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura i tożsamość. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

– tożsamość globalna każda,
– tożsamość upozorowana,
– tożsamość typu supermarket[10].

Szczególnie użyteczna, z punktu widzenia niniejszych rozważań, jest tożsamość upozorowana, będąca efektem życia w atmosferze „sfragmentaryzowanych przekazów medialnych oraz ideologii konsumpcji”[11]. Można powiedzieć, że tożsamość dryfuje po powierzchni wszystkiego co ją otacza, bez możliwości zatrzymania. Jest wszystkim po trochu, ale bez pełnego zaangażowania. Liczy się forma i styl – raczej stylizowanie się na kogoś, niż bycie nim naprawdę. Rzeczywistość, która nieustannie się tworzy, wymaga tego również od człowieka.

Swego rodzaju odpowiedzią formalną na zmiany społeczne było powołanie nowego typu szkoły. Gimnazja powstały na skutek reformy szkolnictwa z 1999 roku[12]. Istnieją zatem już 15 lat, a mimo to dla wielu ludzi są nadal tworem zupełnie niezrozumiałym i niezbadanym. Według ustawodawcy, jedną z kilku głównych funkcji, jakie miały pełnić, jest funkcja wychowawcza, polegająca na dostosowaniu metod nauczania i wychowania do wieku uczniów. Ponadto, gimnazja miały być terenem wyrównywania szans edukacyjnych, głównie dla uczniów ze środowisk wiejskich. Efekty związane z realizacją założeń reformy są przedmiotem licznych badań[13].

Gimnazjum jest etapem edukacji pomiędzy szkołą podstawową a średnią. Słowo pomiędzy nabiera tu szczególnego, pejoratywnego znaczenia, co wyraźnie widać w badanej przeze mnie szkolnej codzienności. Analiza zgromadzonego materiału badawczego jednej klasy gimnazjum pozwala postawić tezę, że gimnazjum ze względu na to „pomiędzy” może być terenem kreującym nową tożsamość.

Teren badań

Badania prowadzone były w kilkunastotysięcznym mieście w województwie kujawsko-pomorskim, w jedynym gimnazjum w mieście (poza

[10] Tamże, s. 59-68.

[11] Tamże, s. 62.

[12] Rozporządzenie z 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjum (DzU z 23 lutego 1999 r., nr 14, poz. 24).

[13] Np. seria publikacji K. Konarzewskiego: *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: Fakty i mity*, Warszawa 2001; *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002; *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2004; J. Domalewski, P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń-Warszawa 2004.

szkołą specjalną). Zatem, na jego terenie spotyka się prawie cała miejska młodzież w wieku dorastania. Można powiedzieć, że jest to prawdziwy tygiel różnych stylów wychowania, sposobów przystosowania społecznego, kultury osobistej i tym podobnych. W szkole istnieje podział na klasy ogólne i profilowane. Tym samym, uczniowie dzielą się na tych słabszych – klasy ogólne i tych lepszych – klasy profilowane. W sumie funkcjonuje po pięć klas równoległych na każdym poziomie. Podział ten jest aprobowany, ale i krytykowany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

Prezentowane w niniejszym tekście wyniki oparto na części badań, prowadzonych w latach 2011-2014, w tym konkretnym gimnazjum. Zawierają analizy otrzymane na podstawie wywiadów oraz rysunków nt.: „Uczeń szkoły podstawowej i uczeń gimnazjum", prowadzonych w jednej z klas ogólnych. Z klasą tą miałam kontakt przez cały okres ich nauki w gimnazjum, prowadząc dodatkowo obserwację uczestniczącą, zabawy integracyjne oraz zajęcia warsztatowe dotyczące wyboru drogi zawodowej[14]. Starałam się przebywać zawsze z uczniami – tak na lekcjach, jak i na przerwach, nigdy w pokoju nauczycielskim. Zastosowany schemat badawczy stanowiła etnografia, która stała się etnografią zaangażowaną, dzięki umieszczeniu jej w nowym paradygmacie działaniowym/zaangażowanym[15].

Wyniki badań

Wstępna analiza wywiadów pozwala od razu dostrzec, że obraz gimnazjalistki i gimnazjalisty, jaki powstał w wyniku odpowiedzi na pytanie: „kim jest uczeń gimnazjum", różni się w opiniach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta są bardzo krytyczne w ocenie swoich rówieśników. Ich wypowiedzi są kategoryczne i nacechowane niechęcią wobec kolegów. Używają zatem określeń typu: *poziom masakryczny, niedorozwinięci, bez pohamowania, głupi, dziecinni*. O sobie mówią, że są dojrzalsze, są kobietami, natomiast koledzy: *jedną nogą są w dzieciństwie*. Chłopcy w zasadzie w ogóle nie wypowiadają się na temat dziewcząt. Ich opinie są ogólne, bez podziału na płeć.

W niniejszym raporcie chciałabym skupić się na dwóch kategoriach wygenerowanych między innymi na podstawie materiału badawczego (bez podziału na płcie, w celu próby uchwycenia wspólnej płaszczyzny dziew-

[14] Zajęcia warsztatowe zostały przeprowadzone przez studentki Sekcji Doradztwa Personalnego Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

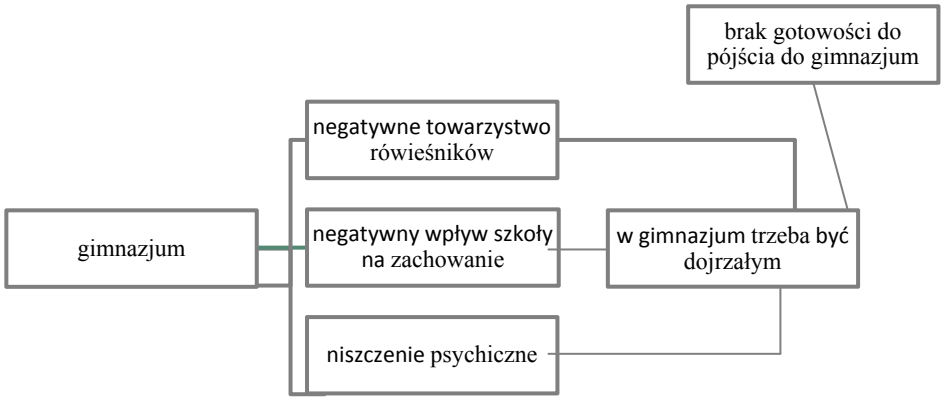
[15] M. Cuprjak, *Doświadczanie codzienności ucznia. Etnografia zaangażowana*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2014, 18.

cząt i chłopców). Jednej, związanej z nową jakością tożsamości, którą nazwałam „pomiędzy”, zaś drugiej – związanej z oczekiwaniami czy wyobrażeniami, jakie uczniowie mieli względem samej instytucji gimnazjum zarówno przed rozpoczęciem tu nauki, jak i w trakcie jej trwania. Można powiedzieć, że obydwie kategorie wzajemnie przenikają się, a może nawet warunkują.

Wyobrażenia wobec szkoły

Rozpocznę od kategorii drugiej, wprowadzającej w klimat badań – kategorii analitycznej. Pozwala ona na przyjęcie pozycji badanych osób i próbę odczytania wpływów, jakim podlegają w swoim środowisku życia.

Analizy wywiadów ujawniły, że większość badanych uczniów miała negatywne wyobrażenia odnośnie gimnazjum. Na pytanie dotyczące opinii społecznej panującej w ich mieście na temat wizerunku gimnazjalistów udzielano informacji o konotacjach jednoznacznie negatywnych (cytując dosłownie): *popaprańcy, gorsze dziecko, niewyparzone gęby, bachory, dupodajki*. Dyskurs społeczny, obserwowany przeze mnie na co dzień podczas nieformalnych spotkań z napotkanymi ludźmi (często na specjalnie zadane pytanie: „co sądzisz o gimnazjalistach”) czy obecny w mediach, nie pozostawia wątpliwości – atrybutem gimnazjalisty jest agresja i używki (alkohol, narkotyki, papierosy). Uczniowie dokładnie wyczuwają negatywną aurę roztaczaną nad nimi przez społeczeństwo, dlatego pójście do gimnazjum wiążą automatycznie z wejściem w złe towarzystwo i pogorszeniem się zachowania, a nawet, jak to nazywają dosłownie: *niszczeniem psychicznym* (ryc. 2).



Ryc. 2. Negatywne elementy środowiska gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

Do negatywnych elementów środowiska szkolnego zaliczano głównie złe towarzystwo rówieśników, przede wszystkim ze starszych klas: *bo tak się przeważnie dzieje, moim zdaniem to gimnazjum* (pauza) *jakby niszczy tych ludzi (…) bo te otoczenie, ci starsi ludzie* (uczennica I klasy).

Uczniowie wyrażali swoje obawy, że w gimnazjum zmienią się na gorsze, ponieważ słyszą od dorosłych, iż gimnazjalista: *jest w okresie dorastania i każdy tak ma*. To trochę jak samospełniająca się przepowiednia – skoro każdy musi zmienić się na gorsze, to dlaczego nie ja? Ponadto, zwracano również uwagę na konieczność dojrzenia do gimnazjum. To nie w gimnazjum odbywa się proces dojrzewania, ale rozpoczynając naukę na tym poziomie, trzeba być już dojrzałym. Reakcje na taką „konieczność" mają charakter dychotomiczny:

– czuję się dojrzała/y: *już jak pisaliśmy test w szóstej klasie, to już się czułem, jakbym pisał test trzeciej gimnazjum (…) a po wakacjach szok, nic nie wiedziałem* (uczeń I klasy);

– nie czuję się dojrzała/y: *trochę jestem starsza i wolałabym cały czas chodzić do podstawówki. Jak z mamą i babcią rozmawiałam, to powiedziałam, że nie jestem jeszcze gotowa, żeby pójść tu do gimnazjum* (pauza) *psychicznie. A jak przyszłam, to na początku pierwszy dzień się cieszyłam, ale potem co się działo…* (uczennica I klasy).

Ryc. 3. „Uczennica/uczeń gimnazjum". Praca grupowa, I klasa gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

W gimnazjum trzeba zatem być już dorosłym. Nie można pozwolić sobie na infantylizm, ponieważ na to był czas w szkole podstawowej. Teraz należy już wiedzieć kim chce się być w przyszłości i dążyć do wyznaczonego celu. Można powiedzieć, że uczniowie oczekują, że w gimnazjum nastąpi „ostre cięcie” – precyzyjne i nagłe odcięcie od dzieciństwa. Rozpoczynają naukę z takim przekonaniem i na początku trwają w nim, definiując gimnazjalistę przez pryzmat (negatywnych) atrybutów dorosłych, zaś ucznia szkoły podstawowej – przez pryzmat atrybutów dziecięcych. Bardzo wyraźnie jest to przedstawione na rycinach 3 - 5.

Ryc. 4. „Uczennica/uczeń gimnazjum”. Praca grupowa, I klasa gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

Zatem, jak obrazują to przykładowe rysunki, uczeń gimnazjum to osoba pijąca alkohol, zażywająca narkotyki i paląca papierosy. Żadna powstała praca nie przedstawia ich w świetle pozytywnym. Każdy uczeń gimnazjum nacechowany jest negatywnie, nasycony agresją i przemocą. Denaturat i nóż w rękach człowieka kojarzy się raczej z przynależnością do grupy przestępczej niż klasy szkolnej, zwłaszcza że na żadnym obrazie nie ma przedmiotów związanych ze szkołą.

Uczniowie szkoły podstawowej są natomiast przedstawiani jako osoby schludnie ubrane, delikatnie ozdobione (np. wisiorkiem w kształcie serduszka) i zaopatrzone w plecak szkolny. Uczennica przedstawiona na rycinie 5. jest uśmiechnięta, wesoła, a klimat rysunku prezentuje się spokojnie, pozbawiony jest jakichkolwiek przejawów agresji czy lęku.

Ryc. 5. „Uczennica/uczeń szkoły podstawowej". Praca grupowa, I klasa gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

Na przestrzeni kilku miesięcy nastąpiła radykalna zmiana w wyobrażeniu ucznia szkoły podstawowej a ucznia gimnazjum. Oczywiście, należy uwzględnić sytuację badawczą, w jakiej znaleźli się uczniowie. Co istotne – pracowali w grupach. Umożliwiło to obserwację ich współpracy, podziału prac oraz zaangażowania w wykonywanie zadania, jakkolwiek mogło też, niestety, spotęgować demonstrację własnych „nietypowych" pomysłów w celu zaistnienia w grupie lub po prostu dla zabawy. Dlatego, powstałe rysunki mogą być przesadzone lub wręcz karykaturalne (np. ryc. 3). Ponadto, trudno jednoznacznie określić co uczniowie narysowali: obraz rzeczywisty – „tacy jesteśmy" czy wizerunkowy – „tak nas widzą inni". Łączy się to zatem z trudnościami związanymi z interpretacją rysunków wprost, z pozycji badacza. Jeżeli jednak spojrzymy na nie z perspektywy uczniów, możemy zobaczyć co ich bawi, w jaki sposób uczestnicy grupy wpływają na siebie lub jaką informację zwrotną od społeczeństwa otrzymują na swój temat. Perspektywa ta pozwala odczytywać kolejne kategorie związane z kreowaniem własnej tożsamości.

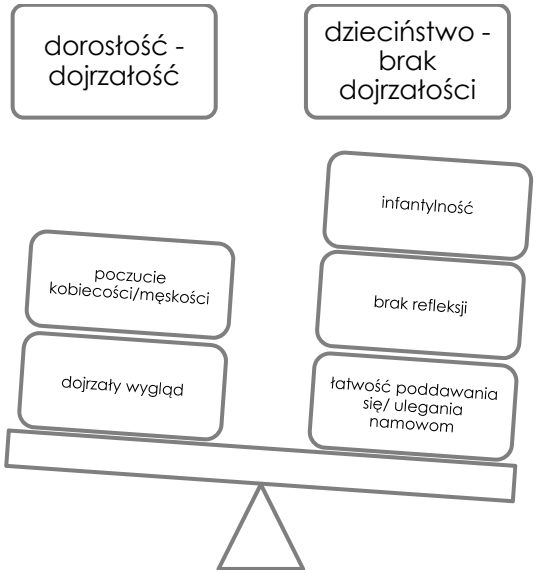
Tożsamość „pomiędzy”

Próby określenia kim jest gimnazjalista/gimnazjalistka kierowały się zazwyczaj w stronę zakwalifikowania ich do grupy dorosłych – o dojrzałej tożsamości albo do grupy dzieci – o niedojrzałej tożsamości. Umieszczając te dwie natury po dwóch stronach wagi, szala przechyla się w stronę niedojrzałości (ryc. 6). Jest to jednak efekt nakładania konstruktu teoretycznego, opartego na realizacji zadań rozwojowych, co w tym przypadku daje obraz pozorny, zniekształcony.

Definiując gimnazjalistkę i gimnazjalistę w kategoriach osoby dorosłej, można brać pod uwagę wszelkie oznaki dojrzałości. Uczniowie mówią o sobie, że przede wszystkim mają większą mądrość, związaną zarówno z większą wiedzą, ale również z refleksyjnym działaniem. Ponadto, są bardziej śmiali i poważni, ponieważ nie bawią się np. podczas przerw, ale stoją i rozmawiają. Śmiałość jest natomiast wiązana raczej z poczuciem, że: *teraz można wszystko*. Nie boją się wyrażać swoich opinii i emocji, jak też nie boją się kary za swoje czyny, np.: *inni by się bali, a gimnazjalista nie, są dojrzalsi, dlatego mniej boją, ale też nie boją się broić*.

Dojrzałość psychiczna to również poczucie kobiecości/męskości. Głównie dziewczęta mówią o zainteresowaniu płcią przeciwną i wyrażają swoje zażenowanie zachowaniem kolegów – rówieśników, stąd prawdopodobnie częste zainteresowanie starszymi chłopakami/mężczyznami, np.: *nie jak prawdziwa gimnazjalistka, ale kobieta, jest się już w tym wieku, w którym interesuje się chłopakami*.

Uczniowie gimnazjum są również dojrzali fizycznie. Chłopcy mówią, że są wyżsi i silniejsi, natomiast dziewczęta uważają, że wyglądają jak kobiety – malują włosy i paznokcie oraz ubierają się „inaczej”, czyli dorośle. Z jednej strony można zatem powiedzieć, że gimnazjalistki i gimnazjaliści są dojrzali fizycznie i psychicznie, z drugiej natomiast można przypisać badanym uczniom cechy dziecięce związane z brakiem dojrzałości (ryc. 6). Uczniowie wyrażają się wprost, że są dziecinni i „nierozumni”. Nie zastanawiają się nad konsekwencją swoich zachowań, ani nie podejmują refleksji, aby tych konsekwencji uniknąć. Mówią o niszczeniu mienia, że tylko gimnazjalista może wpaść na pomysł, aby zniszczyć krzesło lub zbić lampę. Ponadto, łatwo ulegają namowom, np. pójścia na wagary czy spaceru zamiast nauki na klasówkę, a w sytuacji wyboru decydują się na łatwiejsze rozwiązania. Przykładem może tu być sytuacja uczennicy, która wolała zostać drugi rok w tej samej klasie, niż próbować poprawiać ocenę. Powodem był fakt, że jeśli zostanie, będzie miała ten przedmiot z inną, mniej wymagającą nauczycielką.



Ryc. 6. Uczeń gimnazjum – dorosłość *versus* dzieciństwo
(źródło: na podstawie badań własnych)

Najlepszym słowem opisującym identyfikację gimnazjalistów jest „niby". Są dojrzali, ale w kategoriach braku obawy przed karą, dlatego mogą „pozwolić" sobie na wagary. Są odważni, ale w demonstracji swojego zachowania, np. *pyskowania nauczycielom*. Wyglądają jak dorośli, ale dlatego, że są silniejsi albo mogą malować paznokcie. Dziewczęta czują się kobietami, ale dlatego, że zaczynają „interesować się" chłopakami. Dobrze ten stan opisuje stwierdzenie: *są jeszcze jedną nogą w dzieciństwie* (uczennica I klasa). Można by dodać – „a drugą w dorosłości".

Gimnazjum jest światem pomiędzy – pomiędzy dzieciństwem utożsamianym ze szkołą podstawową i dorosłością identyfikowaną ze szkołą średnią. Z jednej strony uczniowie uważają, że powinni być dorośli, a z drugiej mówią, że większość to jeszcze dzieci. Okres dorastania to przede wszystkim moratorium, które z jednej strony „pozwala" na odraczanie dorosłości, a z drugiej, poprzez próbowanie różnych ról społecznych, jest przygotowaniem do wejścia w jej „granice". Niemożliwe jest zatem ulokowanie adolescenta po jednej ze stron. Tożsamość jest w fazie tworzenia i rozdarcia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, jest rozwojowo uzasadnione. Ponadto, jak pisze E. Czerka, wejście w dorosłość

> nie jest (…) tak łatwe, jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu, kiedy obowiązywały mniej lub bardziej zunifikowane formy inicjacji. Współcześnie trudno mówić o jednym modelu wkraczania w dorosłość, a tym samym o wyraźnej granicy kończącej etap dorastania[16].

Można by jednak zadać tu pytanie, czy gimnazjum nie stało się formalną, instytucjonalną formą inicjacji dorosłości? Uczniowie odczuwają wyraźną granicę – tam są dzieci, tu są dorośli. Jest to jednak granica powodująca niezgodność poznawczą, a nawet budząca poczucie winy – powinnam/powinienem być dojrzały, a nie jestem. Jak gdyby nie potrafili sprostać stawianym im oczekiwaniom. Myślę, że sytuacja ta powoduje stan pewnego zawieszenia, czekania – aż ten stan minie. Gimnazjum wykreowało tożsamość „pomiędzy”, polegającą na czekaniu.

Okres wczesnego dorastania traktowany jest przez psychologię jako okres przejściowy. Trwa mniej więcej trzy lata – od około 12. do 16. roku życia. Na ten czas przypada nauka w gimnazjum. Można powiedzieć, że szkoła ta jest „skrojona” na miarę młodych adolescentów.

Konkluzja

Gimnazjum trwa trzy lata. Jak mówią nauczyciele – tylko trzy lata. W okresie tym niewiele da się zrobić, ponieważ kiedy zaczyna się poznawać uczniów, kiedy uczniowie zaczynają współpracować, to czas się kończy. Gimnazjum daje więc poczucie tymczasowości. Nawet niekoniecznie trzeba dbać o mienie szkoły, ponieważ „jesteśmy tu tylko na chwilę”. Zarówno uczniowie, jak i ich rodzice głoszą, że ten trudny czas trzeba po prostu przeczekać. Tworzy się zatem tożsamość „pomiędzy” i „na przeczekanie”. Trochę upozorowana, a trochę żadna. W ramach moratorium tworzy się nowa przestrzeń, w której gimnazjalistki i gimnazjaliści czekają, aż ten czas minie.

Przed piętnastoma laty, kiedy panował w Polsce system ośmioklasowej szkoły podstawowej, dorastanie było procesem, podczas którego uczniowie płynnie (i poniekąd nieświadomie) mogli przechodzić od fazy dzieciństwa do dorastania. Idąc do szkoły średniej, która była już rzeczywistym „przedsionkiem” dorosłości, wkraczali w drugą fazę adolescencji. Obecnie granica przesunęła się o dwa lata, ponieważ dylematy związane z byciem dorosłą/dorosłym dotyczą już 12/13-latków, a nie jak wcześniej – 14/15-latków. Tworzy to nową przestrzeń dla nowych zjawisk.

---

[16] E. Czerka, *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Kraków 2007, s. 51.

Wyniki niniejszych badań stanowią hipotezę, którą poddaję testowaniu w kolejnych badaniach.

BIBLIOGRAFIA

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.

Cuprjak M., *Gimnazjum jako przestrzeń konstruowania tożsamości upozorowanej*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Cuprjak M., *Doświadczanie codzienności ucznia. Etnografia zaangażowana*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2014, 18.

Czerka E., *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń-Warszawa 2004.

Konarzewski K., *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: Fakty i mity*, Raport ISP, Warszawa 2001.

Konarzewski K., *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002.

Konarzewski K., *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, ISP, Warszawa 2004.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2000.

Marcia J., *Ego Identity and Object Ralations*, [w:] *Empirical Perspectives on Object Relations Theory*, red. J.M. Masling, R.F. Bornstein, American Psychological Association, Washington 1994.

Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura i tożsamość. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Orlofsky J.L, Marcia J.E, Lesser I.M., *Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood*, Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 27.

Szymański J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

EWA BIELSKA
Uniwersytet Śląski

ANDRZEJ CZERKAWSKI
SWPS Uniwersytet Humanistyczny

RYZYKO, KRYZYS, TRAUMA JAKO PRZEDMIOT ODDZIAŁYWAŃ REPREZENTANTÓW PROFESJI POMOCOWYCH – WYBRANE KONTEKSTY SPOŁECZNE I PSYCHOLOGICZNE

ABSTRACT. Bielska Ewa, Czerkawski Andrzej, *Ryzyko, kryzys, trauma jako przedmiot oddziaływań reprezentantów profesji pomocowych – wybrane konteksty społeczne i psychologiczne* [The Risk, Crisis and Trauma as the Subject of Impact of Representatives of Assistance Professions – Selected Social and Psychological Contexts]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 163-176. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.10

The analysis covers chosen social (structural, systemic) and psychological determinants of the risk, crisis and trauma. Analysis emphasizes the factors essential from the perspective of activities realized by the representatives of social aid professions. It indicates the main risk factors of crisis and trauma, protective factors and chosen preventive and aid-related strategies realized in the crisis and trauma contexts (related to the different levels of their potential incidence).

Key words: risk, crisis, trauma, therapy, prevention, social work

Kategorie ryzyka i kryzysu uzyskały w dyskursach nauk społecznych w okresie ostatnich dekad znaczną popularność. Do sytuacji takiej przyczyniła się konieczność dokonywania diagnoz oraz podejmowania działań interwencyjnych w rzeczywistości podlegającej dynamicznym zmianom, gdzie antycypacja wystąpienia konkretnych zjawisk i stanów rzeczy okazuje się trudna. Ryzyko traktowane jest jako typowy element towarzyszący procesom zachodzącym w obrębie struktury społeczeństwa ponowoczesnego, jak

również stanowiący przedmiot doświadczenia codziennego jednostki jako jej aktora. Ulrich Beck wskazuje na tezę, że jest ono nieodłącznym elementem drugiej nowoczesności[1]. Zdaniem Zygmunta Baumana, dla ponowoczesności metaforycznie określanej jako płynna, nieskrystalizowana charakterystyczna jest przygodność, przypadkowość, nieprzewidywalność zdarzeń, z którymi człowiek spotyka się w przestrzeni życia codziennego i do których musi dynamicznie się adaptować[2]. Anthony Giddens z kolei twierdzi, że w kontekście drugiej nowoczesności uczestniczący w niej podmiot nieustannie styka się z zadaniem refleksyjnego konstruowania własnej tożsamości i planu biograficznego oraz doznaje wymogu ciągłego poddawania ewaluacji tejże kreowanej przez siebie konstrukcji, za której jakość ponosi odpowiedzialność[3]. Popularność kategorii ryzyka, kryzysu i traumy związana jest także z wydarzeniami społecznymi, politycznymi i ekonomicznymi, których konsekwencje uzyskały charakter makrospołeczny i globalny[4].

Ryzyko, kryzys i trauma są kategoriami złożonymi, stanowiącymi przedmiot analiz prowadzonych w ramach licznych dyscyplin nauk społecznych, zwłaszcza psychologii, socjologii, antropologii, ekonomii, pedagogiki. Dyskursy prowadzone w obrębie każdej z tych dyscyplin zogniskowane są na zróżnicowanych ich aspektach i wykorzystują w analizie różne zestawy zmiennych. Celem analiz przedstawionych w niniejszym artykule jest wyeksponowanie takich elementów teorii ryzyka, kryzysu i traumy, które nawiązują do zmiennych specyficznych dla situsu profesji pomocowych, a więc z takimi przestrzeniami działania, jak profilaktyka społeczna, kompensacja, resocjalizacja, pomoc, opieka, interwencja kryzysowa. Przedstawiciele służb socjalnych realizujący działania mające na celu wzmocnienie kompetencji adaptacyjnych klientów i systemów klienckich wykorzystują w swojej pracy szeroki zestaw metod i technik służących zarówno modyfikacji szeroko rozumianej struktury środowisk lokalnych, jak również wprowadzaniu zmian w zakres struktur rodziny oraz zmian dotyczących

---

[1] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Warszawa 2002.

[2] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Kraków 2006.

[3] A. Giddens, *Społeczeństwo i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.

[4] Są to takie wydarzenia, jak m.in. ludobójstwa i czystki etniczne mające miejsce w II połowie XX wieku (Holokaust, czystka etniczna określana także jako ludobójstwo w Srebrenicy w 1995 r., ludobójstwo w Rwandzie), konsekwencje działań wojennych, kompleksowe zmiany społeczne o charakterze transformacji ekonomicznej, politycznej, społecznej i kulturowej w Europie Środkowo-Wschodniej, zamach terrorystyczny na Światowe Centrum Handlu w Nowym Jorku, kryzys ekonomiczny dotykający systemy należące do centrum globalizacji zapoczątkowany w II połowie pierwszej dekady XXI wieku.

kompetencji i postaw jednostek. Dlatego, w niniejszym artykule przedstawiony zostanie zarys perspektyw interpretacyjnych nawiązujących zarówno do podmiotowych kategorii związanych ze zmiennymi psychologicznymi, jak również kategorii strukturalnych i systemowych, specyficznych dla ujęcia socjologicznego oraz kulturowych, nawiązujących do zmiennych stanowiących przestrzeń badań antropologicznych.

W sytuacji, kiedy czynniki ryzyka uzyskują przewagę nad czynnikami chroniącymi, powodując dezorganizację relacji między poszczególnymi elementami struktury społecznej, może wystąpić sytuacja określana jako kryzys. Na poziomie podmiotowym występuje on wtedy, gdy zdarzenia, których konsekwencji doznaje jednostka, kreują kontekst, do którego nie jest ona w stanie konstruktywnie przystosować się, tym samym przekraczają one własnymi wymogami jej zdolności adaptacyjne. W specyficznych uwarunkowaniach sytuacje krytyczne mogą powodować wystąpienie traumy. Kategoria kryzysu została w okresie ostatnich dekad poddana precyzyjnym eksploracjom podejmowanym przez socjologów, przedstawicieli nauk politycznych, psychologów. W dyskursie socjologicznym kryzys zazwyczaj rozumiany jest jako sytuacja, w której ma miejsce załamanie porządku społecznego, przestają efektywnie funkcjonować instytucje kontroli społecznej i pojawia się ryzyko anomii[5]. W ujęciu Jürgena Habermasa, kryzys jest rozumiany jako efekt działania siły obiektywnej deprywującej suwerenność i decyzyjność podmiotu. Rozwiązanie kryzysu wyraża się natomiast w przywróceniu autonomii i wyzwoleniu. Pomimo że Habermas przyjmuje w analizie kategorii kryzysu perspektywę systemową, to jednocześnie podkreśla znaczenie aspektu podmiotowego, percepcyjnego, twierdząc, że tylko wtedy gdy uczestniczące w danym kontekście społecznym jednostki doświadczają zmian systemowych i strukturalnych jako krytycznych i zagrażających ciągłości danej struktury oraz postrzegają własną tożsamość społeczną jako zagrożoną można identyfikować występowanie kryzysu. W socjologicznej interpretacji kategorii kryzysu istotne jest ujęcie systemowe. Kryzys zgodnie z nim jest rozumiany jako stan rzeczy pojawiający się w sytuacji, gdy struktura systemu oferuje mniej narzędzi i środków rozwiązywania problemów, niż jest to konieczne z punktu widzenia przetrwania systemu. Takie ujęcie utożsamia kryzys z permanentnie utrzymującymi się zaburzeniami integracji poszczególnych elementów systemu. W ujęciu Jürgena Habermasa analizowany w perspektywie systemowej kryzys nie jest pochodną zdarzeń incydentalnych, ale wynika z niekompatybilności imperatywów systemo-

---

[5] A. Boin, M. Ekengren, M. Rhinard, *The Study of Crisis Management*, [w:] *The Routledge Handbook of Security Studies*, red. M.D. Cavelty, V. Mauer, New York 2012, s. 453.

wych oraz zaburzeń ich integracji w obrębie struktur hierarchicznych[6]. Z kolei, w ujęciu Arjena Boina, Magnusa Ekengrena i Marka Rhinarda pojęcie kryzysu implikuje współwystępowanie ze sobą trzech elementów: zagrożenia, sytuacji wymagającej natychmiastowej interwencji oraz niepewności. Wskazani badacze interpretują kryzys jako efekt poważnego zagrożenia podstawowych struktur społecznych, fundamentalnych wartości i norm, wymagających podjęcia działań z uwzględnieniem presji czasowej oraz nieprzewidywalności sytuacji[7].

W psychologii początki studiów nad kryzysem oraz interwencją kryzysową łączone są z I połową XX wieku i pracami Ericha Lindemanna, których przedmiotem były doświadczenia ostrych sytuacji stresowych związanych ze stratą bliskich oraz z pracami Geralda Caplana[8]. Lindemann traktował ostre doznanie żalu spowodowane utratą bliskiej osoby jako normalną reakcję na sytuację stresową, której towarzyszą określone somatyczne i psychologiczne symptomy mogące pojawić się bezpośrednio po wystąpieniu sytuacji kryzysowej, bądź też mogące mieć charakter reakcji odroczonej. Mogą one przyjmować formę reakcji typowych lub patologicznych wymagających interwencji terapeutycznej[9]. Gerald Caplan z kolei wraz z zespołem badaczy z Uniwersytetu Harvarda ogniskował własne badania na problematyce funkcjonowania rodzin, które wyemigrowały podczas II Wojny Światowej do Izraela. W ujęciu tegoż badacza kryzys jest następstwem postrzegania przez jednostkę sytuacji jako problemowej, a jednocześnie przekraczającej jej możliwości rozwiązania sytuacji trudnej poprzez wykorzystanie dostępnych, typowych metod i środków. W zakorzenionym w koncepcji homeostazy ujęciu Caplana, głównym czynnikiem warunkującym wystąpienie kryzysu jest zaburzona równowaga pomiędzy postrzeganą wagą sytuacji, jej złożonością a możliwościami jej rozwiązania, jakimi dysponuje jednostka, w tym dostępne środki oraz znajomość metod radzenia sobie z sytuacją trudną. Z kolei, w ujęciu krytykującego teorię homeostazy Juliana R. Taplina, kategoria kryzysu może być wyjaśniana poprzez nawiązanie do teorii kognitywistycznej i w takim ujęciu kryzys jest rozumiany jako efekt czasowego deficytu poznawczego towarzyszącego działaniom w stresującym kontekście sytuacyjnym. Podobnie, poprzez odniesienie do modelu kognitywistycznego, stan kryzysu interpretuje Howard A. Halpern, twierdząc, że jest

---

[6] J. Habermas: *Legitimation Crisis*, London 1980, s. 1-3.

[7] A. Boin, M. Ekengren, M. Rhinard, *The Study of Crisis Management*, s. 452-453.

[8] P. Poal, *Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention*, Quaderns de Psicologija, 1990, 10, s. 122.

[9] E. Lindemann, *Symptomatology and Management of Acute Grief*, The American Journal of Psychiatry, 1994, 151(6).

on efektem postrzegania przez jednostkę sytuacji jako zagrażającej i przekraczającej jej kompetencje oraz dostępne środki umożliwiające rozwiązanie problemu[10]. Z kolei Lydia Rapaport interpretuje kryzys jako sytuację, która jest postrzegana przez jednostkę poprzez uwzględnienie trzech elementów, którymi są ryzyko, zagrożenie ważnych celów i wartości oraz brak możliwości działania poprzez wykorzystanie dostępnych i skutecznych środków[11]. Poszczególni badacze zajmujący się kategorią kryzysu wskazują na zróżnicowane typologie tego przedmiotu. Z psychologiczną perspektywą studiów nad kryzysem związana jest także kategoria kryzysu rozwojowego, jednak ze względu na specyfikę przedmiotu niniejszej analizy i zogniskowanie uwagi na kwestiach systemowych, w których wyeksponowano elementy interakcji między jednostką a środowiskiem jej życia, ten kierunek interpretacji został w niniejszym artykule pominięty.

Analogicznie, do czynników składających się na złożony kontekst kreujący ryzyko wystąpienia kryzysu analizować można uwarunkowania traumy. Trauma podobnie jak ryzyko i kryzys jest kategorią interdyscyplinarną, stanowiącą przedmiot eksploracji psychologii (zwłaszcza psychologii klinicznej), psychiatrii, antropologii społecznej, socjologii, pedagogiki. Jest to kategoria poddawana w obrębie poszczególnych dyscyplin wieloaspektowym eksploracjom i interpretacjom. W eksploracjach zakorzenionych w dyscyplinach i subdyscyplinach związanych z psychologią i psychiatrią trauma jest traktowana jako efekt doświadczeń przekraczających kompetencje adaptacyjne człowieka, a w następstwie jako kreująca stan, w którym konieczne jest podjęcie działań terapeutycznych. Z kolei w perspektywie antropologicznej eksplorowane są kulturowe konteksty i znaczenia traumy oraz powodujących ją zdarzeń, zaś w perspektywie socjologicznej jest ona traktowana jako efekt nagłej i wieloaspektowej zmiany społecznej powodującej wystąpienie stanów o charakterze anomijnym, wywołującej przekształcenia w obrębie struktury stratyfikacyjnej, kreującej ryzyko marginalizacji społecznej. Lisa Mc Cann i Laurie Anna Perlman charakteryzują doświadczenie traumatyczne jako związane z sytuacją nagłą, nieprzewidywalną, bądź trwającą dłuższy czas, ale niezgodną z uznanymi społecznie normami (np. kazirodztwo), są to zdarzenia kreujące wymogi adaptacyjne wykraczające poza aktualne kompetencje jednostki i sprzeczne z elementami skryptów poznawczych, jakimi jednostka dysponuje i które umożliwiają jej adap-

---

[10] J.R. Taplin, *Crisis Theory: Critique and Reformulation*, Community Mental Health, 1971, 7, 1, s. 13.

[11] P. Poal, *Introduction to the Theory and Practice*, s. 124-125.

tację[12]. Melissa G. Platt i Jennifer J. Freyd określają traumę jako szczególny rodzaj zagrożenia powodującego poważne obrażenia o charakterze fizycznym, psychicznym lub seksualnym[13].

Początki refleksji nad traumą ulokowane są w XIX wieku. W psychologii klinicznej i psychiatrii były one związane ze studiami dotyczącymi konsekwencji seksualnego wykorzystywania dziecka oraz kazirodztwa. W 1887 roku Jean Martin Charcot stwierdził, że jednym z objawów towarzyszących traumie są stany dysocjacyjne (Charcot nazywał je hipnoidalnymi), podobnie jego student Pierre Janet wskazał na związki między histerią i traumą oraz na występowanie dysocjacji i fragmentaryzacji pamięci zdarzeń traumatycznych jako objawów towarzyszących traumie. Również w ujęciu Zygmunta Freuda, który przejął podstawowe elementy interpretacji traumy z prac Jeana Martina Charcota, doświadczenie traumy, zwłaszcza będącej efektem kazirodztwa, w okresie dzieciństwa skutkuje histerią[14].

Od lat 40. XX wieku przedmiotem refleksji przedstawicieli nauk społecznych oraz medycznych (psychiatrii) stały się stany traumatyczne, będące konsekwencją katastrof i klęsk żywiołowych. Kontekstem sytuacyjnym dla tego typu badań były konsekwencje pożaru w klubie nocnym Cocoanut Grove w Bostonie w 1942 roku oraz konsekwencje powodzi w Zachodniej Virginii w 1972 roku. W połowie lat 70. badacze problematyki traumy zauważyli, że niezależnie od przedmiotowych przyczyn, ma ona określony zestaw elementów wspólnych. Na tej podstawie opracowane zostało pojęcie zaburzeń związanych ze stresem posttraumatycznym (PTSD – *Posttraumatic Stress Disorder*) i w 1980 roku jednostka ta została uwzględniona przez Amerykańskie Stowarzyszenie Psychiatryczne w III edycji Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychicznych (DSM-III)[15]. Charakterystyka PTSD (opis czynników traumatogennych, charakterystyka kryteriów diagnostycznych) została znacznie rozbudowana w DSM-IV. W najnowszej wersji – DSM-V jako czynnik stwarzający ryzyko wystąpienia PTSD została określona ekspozycja jednostki na zdarzenia związane ze śmiercią bądź ryzykiem utraty życia, związane z ryzykiem odniesienia poważnych obrażeń oraz z przemocą seksualną. Wystąpienie symptomów PTSD może być po-

---

[12] L. Mc Cann, L.A. Pearlman, *Psychological Trauma and the Adult Survivor. Theory, Therapy and Transformation*, New York, London 1990, s. 10-12.

[13] M.G. Platt, J.J. Freyd, *Betray My Trust, Shame on Me: Shame, Dissociation, Fear and Betrayal Trauma,* Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 2015, 7, 4, s. 399.

[14] S. Ringel, *Overwiew*, [w:] *Trauma. Contemporary Directions in Theory, Practice and Research*, red. S. Ringel, J.R. Brandell, London – New Delhi 2012, s. 1-2; N.J. Smyth, *Trauma*, [w:] *Encyclopedia of Social Work*, vol. 4, red. T. Mizrahi, L.E. Davis, Oxford – New York 2008, s. 241.

[15] N.J. Smyth, *Trauma*, s. 241.

chodną zarówno bezpośredniego uczestnictwa w tego typu zdarzeniach, jak również bycia bezpośrednim świadkiem zdarzenia, w którym uczestniczy inna osoba. Może być także konsekwencją uzyskania wiedzy dotyczącej uczestnictwa bliskiej osoby (członka rodziny lub przyjaciela) w zdarzeniu związanym z ekspozycją na stresor bądź śmierci osoby bliskiej w wyniku zdarzenia związanego z wypadkiem lub doznaniem przemocy. Wystąpienie PTSD może być także konsekwencją powtarzających się bądź związanych z silnym bodźcem bezpośrednich ekspozycji (niezapośredniczonych obrazem, mediami itp.) jednostki na szczegóły związane ze zdarzeniem traumatycznym (np. konieczność zbierania części ciała ofiar z miejsca wypadku)[16]. Współcześnie studia dotyczące traumy odnoszone są najczęściej do problematyki związanej z uczestnictwem w sytuacjach związanych z wojną, katastrofami, funkcjonowaniem w roli świadka bądź ofiary zamachu terrorystycznego, jak również do problematyki związanej z uchodźstwem.

Trauma stanowi także przedmiot zainteresowań socjologii i antropologii społecznej. Jeffrey Alexander wskazuje na pojęcie traumy kulturowej. Jest ona związana z posiadaniem przez członków grupy społecznej poczucia uczestnictwa w przerażających wydarzeniach, które trwale naznaczyły świadomość i pamięć grupową oraz fundamentalnie i nieodwracalnie zmieniły tożsamość grupy. Z kontekstem traumy kulturowej łączą się różne strategie działania będące zarówno pochodną świadomości moralnej i odpowiedzialności członków poszczególnych grup społecznych, jak również będące pochodną odpowiedzialności politycznej. Są to z jednej strony strategie wynikające z solidarności i empatycznej identyfikacji z przedstawicielami grupy, która doznała konsekwencji zdarzenia traumatycznego, jak i strategie zwią-

---

[16] Kryterium diagnostycznym PTSD, zgodnie z DSM-V, jest występowanie, jako następstwo doznania zdarzenia traumatycznego, takich symptomów, jak: powracające, mimowolne, natrętne, niepokojące wspomnienia dotyczące traumatycznego zdarzenia. Powtarzające się sny, których treść lub kontekst emocjonalny nawiązuje do zdarzenia traumatycznego, występowanie stanów dysocjacyjnych i *flashback'ów*, gdzie jednostka ma wrażenie oraz podejmuje działania w taki sposób, jakby zdarzenie traumatyczne występowało powtórnie. Może mieć miejsce doznawanie intensywnego i przedłużającego się dyskomfortu w przypadku kontaktu z obiektami kojarzącymi się ze zdarzeniem traumatycznym. Może występować utrzymująca się tendencja do unikania bodźców kojarzonych z traumatycznym zdarzeniem. Mogą wystąpić zmiany w obrębie struktur wiedzy, zmiany nastroju oraz zmiany dotyczące pobudzenia i reaktywności, Przyjmuje się, że diagnoza PTSD stawiana jest wtedy, gdy kryteria diagnostyczne utrzymują się dłużej niż miesiąc, objawy istotnie zaburzają funkcjonowanie jednostki w przestrzeni społecznej i nie są związane z zażywaniem substancji psychoaktywnych (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. DSM 5*, Washington DC – London 2013, s. 271-272).

zane z rezygnacją z odpowiedzialności moralnej, a także z nadaniem przedstawicielom grup, które doznały traumy, statusu kozła ofiarnego[17].

Ze względu na złożony, wieloaspektowy charakter zjawisk zaliczanych w naukach społecznych do kategorii ryzyka, kryzysu i traumy w działaniach profesjonalnych o charakterze pomocowym, związanych z sitsem działania służb socjalnych, konieczne jest uwzględnienie złożonych, zarówno indywidualnych, jak również systemowych (ukierunkowanych zarówno na pracę z systemem rodzinnym, jak też środowiskiem lokalnym), strategii. Złożony charakter tychże kategorii wymaga udziału interdyscyplinarnych zespołów, składających się z psychologów, socjologów, antropologów, pracowników socjalnych, pedagogów. Biorąc pod uwagę złożone, zarówno strukturalne jak i podmiotowe, ulokowanie kryzysu i traumy, działania mające na celu łagodzenie ich konsekwencji w wielu przypadkach wymagają podjęcia czynności związanych z edukacją społeczną ukierunkowaną na destygmatyzację ofiar zdarzeń traumatycznych (dotyczy to np. pracy z ofiarami przemocy seksualnej mającej miejsce w różnych okolicznościach społecznych i kontekstach kulturowych, pracy z dziećmi i młodzieżą czynnie zaangażowaną w działania militarne). W procesie kreowania działań pomocowych istotne jest określenie czynników ryzyka wystąpienia traumy oraz czynników chroniących. Do czynników ryzyka zaliczane jest postrzeganie zdarzenia jako stanowiącego zagrożenie dla życia własnego lub bliskich, uczestnictwo w wypadku stanowiącym zagrożenie dla życia, doznanie konsekwencji kataklizmów, funkcjonowanie w sytuacji ubóstwa, uchodźstwo[18], funkcjonowanie w sytuacjach związanych z działaniami wojennymi, doznawanie przemocy interpersonalnej, przemocy seksualnej, przemocy w rodzinie, zamieszkiwanie w środowisku lokalnym o charakterze przemocowym. Z kolei, wśród głównych czynników ryzyka wystąpienia PTSD

---

[17] J.C. Alexander, *Toward a Theory of Cultural Trauma*, [w:] *Cultural Trauma and Collective Identity*, red. J.C. Alexander i in., Berkeley – Los Angeles – London, s. 1.

[18] Ryzyko wystąpienia traumy dodatkowo odnoszone musi być do specyficznych cech sytuacyjnych i statusowych jednostek oraz grup na nią narażonych, jak np. uchodźcy niezależnie od doznania sytuacji traumatycznych narażeni są dodatkowo na kolejne stresory związane z koniecznością opuszczenia własnej ojczyzny, osiedlenia w nowym kontekście społecznym i kulturowym, uczestnictwa w procesie akulturacji; są to czynniki określające przebieg ich procesu adaptacji oraz jakość życia. Uchodźcy najczęściej narażeni są na uczestnictwo w następujących zdarzeniach traumatycznych: konieczność odbywania długiego, wycieńczającego marszu, śmierć członka rodziny, znajdowanie się w zasięgu strzałów z broni palnej, przemocowe pozbawienie własności, umieszczenie w obozie koncentracyjnym, bycie świadkiem przemocy wobec innej osoby, bycie świadkiem śmierci innej osoby, bycie bitym lub torturowanym, bycie pozbawionym dostępu do żywności lub wody (D. Vojvoda i in., *Posttraumatic Stress Disorder in Bosnian Refugees 3 ½ Years After Resettlement*, Journal of Rehabilitation Research and Development, 2008, 45, 3, s. 421-422).

wskazywane są doświadczenia związane z uczestnictwem w wydarzeniach traumatycznych, utrata ważnego dobra, ważność wydarzenia wywołującego traumę oraz jej długotrwałość, podatność na traumę, brak wsparcia społecznego, wcześniej występujące zaburzenia psychiczne, nadużywanie alkoholu lub narkotyków w okresie przeżywania traumy[19]. Catherine Panter-Brick, Marie-Pascale Grimon, Michael Kalin i Mark Eggerman stawiają tezę, że ryzyko wystąpienia PTSD znacznie wzrasta w sytuacji doświadczenia przez jednostkę czterech lub większej liczby zdarzeń traumatycznych; wtedy nieistotne są takie zmienne, jak płeć, wiek, pochodzenie społeczne, specyfika środowiska społecznego, w którym jednostka żyje[20]. Z kolei, wśród czynników chroniących wskazywane jest wsparcie społeczne uzyskiwane w środowisku rodzinnym oraz ze strony wspólnot funkcjonujących w środowisku lokalnym (np. religijnych); w przypadku dzieci jest to stabilność oraz wspierający charakter środowiska rodzinnego w okresie poprzedzającym zadziałanie czynnika traumatyzującego oraz następującym po nim, również w przypadku dzieci uchodźców czynnikiem chroniącym jest postrzeganie środowiska szkoły jako bezpiecznego[21], w przypadku uchodźców czynnikiem chroniącym jest dysponowanie kompetencjami pozwalającymi na samodzielne funkcjonowanie w kraju docelowym migracji (zwłaszcza znajomość języka umożliwiająca porozumiewanie się)[22]. Znaczenie wsparcia społecznego w łagodzeniu konsekwencji uczestnictwa w zdarzeniach o charakterze traumatycznym diagnozowane jest także w studiach dotyczących dzieci będących ofiarami kataklizmów[23].

Badania wskazują, że reakcje dzieci i adolescentów na traumatyczne wydarzenia mogą być złożone i długotrwałe[24]. Dane dotyczące liczby dzieci i młodzieży przejawiających symptomy PTSD są zróżnicowane; szacuje się, że w USA rozpowszechnienie występowania PTSD w odniesieniu do dzieci i młodzieży dotyczy 20-50% populacji, która uczestniczyła w zdarzeniu traumatycznym w pierwszych dwóch do czterech następujących po tymże

---

[19] N.J. Smyth, *Trauma*, s. 243.

[20] C. Panter-Brick i in., *Trauma Memories, Mental Health, and Resilience: A Prospective Study of Afgan Youth*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55, 7, s. 821.

[21] M. Fazel i in., *Mental Health of Displaced and Refugee Children Resettled in High-Income Countries: Risk and Protective Factors*, Lancet, 2012, 379, s. 273.

[22] D. Vojvoda i in., *Posttraumatic Stress Disorder*, s. 422.

[23] A.M. LaGreca i in., *Symptoms of Posttraumatic Stress in Children After Hurricane Andrew: A Prospective Study*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64, 4, s. 718.

[24] Por. LaGreca A.M., M.J. Prinstein, *Hurricanes and Earthquakes*, [w:] *Helping Children Cope with Disasters and Terrorism*, red. A.M. La Greca i in., Washington DC 2002; R.H. Gurwitch i in., *The aftermach of terrorism*, [w:] *Helping Children Cope.*

doświadczeniu miesiącach[25]. Dodatkowo, liczne badania wskazują na występowanie u dzieci i młodzieży uczestniczących w traumatycznych wydarzeniach zaburzeń lękowych oraz nasilenie objawów depresyjnych. W warunkach polskich brakuje rzetelnych doniesień o skali występowania PTSD u dzieci i młodzieży eksponowanych w zdarzeniach traumatycznych, jednak wydaje się, że skala problemu może być podobna, a skuteczna interwencja pomocowa nieodzowna.

Efektywność działań ukierunkowanych na łagodzenie konsekwencji kryzysu i traumy (a więc związanych z profilaktyką, pomocą, kompensacją) zwiększa ukierunkowanie ich zarówno na kontekst środowiskowy (systemowy i strukturalny) obejmujący kreowanie sieci instytucji w środowisku lokalnym, kreowanie sieci społecznych umożliwiających uzyskiwanie wsparcia, korygowanie deficytów struktur rodzinnych, jak również na kontekst kompetencyjny umożliwiający jednostkom radzenie sobie z czynnikami ryzyka[26]. Lokując własne analizy w obrębie teorii poznawczej, Julian R. Taplin wskazuje na znaczenie strategii pomocowych bazujących na uczeniu się jako służących rozwijaniu kompetencji adaptacyjnych do sytuacji kryzysowych. Wśród tego typu kompetencji autor ten wyróżnia: kontrolowanie oczekiwań, umiejętność antycypowania rezultatów działania, umiejętność dokonywania analizy struktury sytuacji. Wskazuje także na znaczenie psychodramy oraz konstruowania map kognitywnych[27].

Jednym z przedmiotów, na który ukierunkowana została interwencja, mająca na celu zarówno łagodzenie konsekwencji traumy społecznej i kulturowej jak również indywidualnej, jest pamięć. Pamięć dotycząca zdarzeń traumatycznych jest dynamiczna; osoby, które uczestniczyły w wydarzeniach o charakterze traumatycznym wykazują tendencję do modyfikowania pamięciowej ich reprezentacji wraz z upływem czasu[28]. Jeffrey C. Alexander wskazuje na znaczenie odbudowania pamięci i kreowanie kulturowych reprezentacji zdarzeń traumatycznych będących efektem wydarzeń społecznych i politycznych (np. traumy związanej z represjami politycznymi, doświadczeniami wojennymi, ludobójstwem itp.)[29]. Strategia taka może być

---

[25] E.M. Vernberg i in., *Predicators of Children's Post-Disaster Functioning Following Hurricane Andrew*, Journal of Abnormal Psychology, 1996, 105.

[26] G.H. Bower, H. Sivers, *Cognitive Impact of Traumatic Events*, Development and Psychopathology, 1998, 10, s. 625-626.

[27] J.R. Taplin, *Crisis Theory*, s. 19- 20.

[28] Zob. S. Southwick i in., *Consistency of Memory for Combat – Related Traumatic Events in Veterans of Operation Desert Storm*, American Journal of Psychiatry, 1997, 154; C. Panter-Brick i in., *Trauma Memories, Mental Health, and Resilience*.

[29] J.C. Alexander, *Toward a Theory of Cultural Trauma*, [w:] *Cultural Trauma*, s. 7-8.

pomocna w procesie destygmatyzacji elementów doświadczeń związanych ze zdarzeniami traumatycznymi, a także jest elementem działań związanych z polityką tożsamościową korespondującą ze strategią *empowerment*.

W odniesieniu do kontekstu środowiskowego – strukturalnego i systemowego – Nancy J. Smith wskazuje na elementy strategii, których celem jest łagodzenie konsekwencji traumy. Są to: kreowanie przestrzeni umożliwiającej odzyskanie poczucia bezpieczeństwa, umożliwiającej stabilizację i normalizację, rozwijanie kompetencji radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wdrażanie w kontekst działania instytucji pomocowych specyficznych strategii odpowiadających pracy z jednostką uczestniczącą w określonym typie zdarzeń traumatycznych[30].

W niektórych przypadkach związanych z pracą pomocową ukierunkowaną na osoby, które doznały traumy oraz cierpiących na konsekwencje stresu posttraumatycznego istotne jest objęcie interwencją systemu rodzinnego[31]. Działania takie zorientowane są zarówno na wzmocnienie potencjału systemu w taki sposób, aby był on efektywnym środowiskiem wsparcia, jak również są to działania ukierunkowane na profilaktykę wtórnej traumatyzacji członków rodziny[32].

W działaniach pomocowych skierowanych do osób doznających konsekwencji sytuacji kryzysowych lub traumatycznych adekwatne jest wykorzystywanie elementów teorii *empowerment*. Na specyficzne dla tego podejścia elementy wskazał Julian R. Taplin, odnosząc je do działań związanych z profilaktyką kryzysu w środowiskach zmarginalizowanych i narażonych na marginalizację. Wskazuje on na znaczenie kompetencji aktywnego planowania własnej biografii, kompetencję refleksyjnego definiowania własnej tożsamości, wyznaczania konstruktywnych, prorozwojowych celów oraz rozwijanie kompetencji radzenia z czynnikami ryzyka[33]. Z kolei, Cindy S. Sneider, Wesley J. Gabbard, J. Dean May i Nihada Zulcic odnosząc własne analizy do psychologiczno-społeczno-antropologicznych aspektów znaczeń gwałtów zbiorowych popełnianych w sytuacji wojny (*casus* wojny w Bośni) i zakorzeniając własne analizy w modelu teorii feministycznej, wskazują na strategię *empowerment* jako źródło założeń oraz technik pomocnych w pracy z osobami o tego typu doświadczeniach traumatycznych. Ukazują takie

---

[30] N.J. Smyth, *Trauma*, s. 244.

[31] T.S. Betancourt i in., *Post-Traumatic Stress Symptoms Among Former Child Soldiers in Sierra Leone: Follow-up Study*, The British Journal of Psychiatry, 2013, 203, s. 200.

[32] J.R. Herzog, R.B. Everson, J.D. Whitworth, *Do Secondary Trauma Symptoms in Spouses of Combat-Exposed National Guard Soldiers Mediate Impacts of Soldiers' Trauma Exposure on Their Children?* Child and Adolescent Social Work Journal, 2011, 28.

[33] J.R. Taplin, *Crisis Theory*, s. 21.

elementy pracy z klientem, jak zrozumienie przez profesjonalistę sposobu interpretacji zdarzeń przedstawianych przez klienta, uwzględnienie uznanych przez niego definicji zdrowia i choroby oraz wyznaczających je kryteriów, nadanie klientowi statusu aktywnego podmiotu zmiany[34]. W literaturze przedmiotu wskazuje się także na znaczenie w procesie pomocowym strategii polegających na werbalizowaniu i zapisywaniu przez jednostkę doznającą konsekwencji zdarzeń traumatycznych własnych doznań oraz emocji[35].

Podsumowując analizy przedstawione w niniejszym artykule, można stwierdzić, że zarówno teoretyczna refleksja dotycząca kategorii ryzyka, kryzysu i traumy, jak również profesjonalna praktyka ukierunkowana na łagodzenie konsekwencji związanych z nimi stanów rzeczy wymaga uwzględnienie szerokiego zestawu zmiennych, tak podmiotowych łączących się z kompetencjami, postawami uzyskanymi przez jednostkę w toku socjalizacji skryptami poznawczymi, jak również strukturalnych i kulturowych. W łagodzeniu zaprezentowanych z przedstawionymi zjawiskami niekorzystnych stanów rzeczy istotne jest uwzględnienie perspektywy systemowej. Podejmowane działania ukierunkowane na łagodzenie konsekwencji doznania kryzysu i traumy w swojej optymalnej formie mają charakter interdyscyplinarny, łączący strategie specyficzne dla metodyki pracy socjalnej, terapeutyczne strategie psychologiczne, strategie edukacyjne (związane z wypracowywaniem kompetencji intra i interpersonalnych), a także działania systemowe i strukturalne związane z konstruowaniem oferujących pomoc i wsparcie sieci społecznych oraz instytucji.

BIBLIOGRAFIA

Alexander J.C., *Toward a Theory of Cultural Trauma*, [w:] *Cultural Trauma and Collective Identity*, red. J.C. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N.J. Smelser, P. Sztompka, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2004.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

---

[34] C.S. Snyder i in., *On the Battleground of Women's Bodies: Mass Rape in Bosnia-Herzegovina*, Afilia, 2006, 21, s. 191-192.

[35] N.A. Sayer i in., *Randomized Controlled Trial of Online Expressive Writing to Address Readjustment Dificulties Among U.S. Afganistan an Iraq War Veterans*, Journal of Traumatic Stress, 2015, 28.

Betancourt T.S., Newnham E.A., McBain R., Brennan R.T., *Post-Traumatic Stress Symptoms Among Former Child Soldiers in Sierra Leone: Follow-up Study*, The British Journal of Psychiatry, 2013, 203.

Boin A., Ekengren M., Rhinard M., *The Study of Crisis Management*, [w:] *The Routledge Handbook of Security Studies*, red. M.D. Cavelty, V. Mauer, Routledge, Oxon, New York 2012.

Bower G.H., Sivers H., *Cognitive Impact of Traumatic Events*, Development and Psychopathology, 1998, 10.

Colman A.M. *Słownik psychologii*, przekł. A. Cichowicz, M. Guzowska-Dąbrowska, P. Nowak, H. Turczyn-Zalewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. DSM 5, American Psychiatric Association, Washington DC, London 2013.

Fazel M., Ruth R.V., Panther-Brick C., Stein A., *Mental Health of Displaced and Refugee Children Resettled in High-Income Countries: Risk and Protective Factors*, Lancet, 2012, 379.

Giddens A., *Społeczeństwo i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Gurwitch R.H., Sitterle K.A., Young B.H., Pfefferbaum B., *The Aftermath of Terrorism*, [w:] *Helping Children Cope with Disasters and Terrorism*, red. A.M. La Greca, W.K. Silverman, E.M. Vernberg, M.C. Robert., American Psychological Association, Washington DC 2002.

Habermas J., *Legitimation Crisis*, Heinemann, London 1980.

Herzog J.R., Everson R.B., Whitworth J.D., *Do Secondary Trauma Symptoms in Spouses of Combat-Exposed National Guard Soldiers Mediate Impacts of Soldiers' Trauma Exposure on Their Children?* Child and Adolescent Social Work Journal, 2011, 28.

La Greca A.M., Prinstein M.J., *Hurricanes and Earthquakes*, [w:] *Helping Children Cope with Disasters and Terrorism*, red. A.M. La Greca, W.K. Silverman, E.M. Vernberg, M.C. Roberts, American Psychological Association, Washington DC 2002.

La Greca A.M., Vernberg E.M., Silverman W.K., Prinstein M.J., *Symptoms of Posttraumatic Stress in Children After Hurricane Andrew: A Prospective Study*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64, 4.

Lindemann E., *Symptomatology and Management of Acute Grief*, The American Journal of Psychiatry, 1994, 151(6).

Mc Cann L., Pearlman L.A., *Psychological Trauma and the Adult Survivor. Theory, Therapy and Transformation*, Brunner-Routledge, New York – London 1990.

Panter-Brick C., Grimon M.-P., Kalin M., Eggerman M., *Trauma Memories, Mental Health, and Resilience: A Prospective Study of Afgan Youth*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2013, 55, 7.

Platt M.G., Freyd J.J., *Betray My Trust, Shame on Me: Shame, Dissociation, Fear and Betrayal Trauma*, Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 2015, 7, 4.

Poal P., *Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention*, Quaderns de Psicologija, 1999, 10.

Ringel S., *Overwiew*, [w:] *Trauma. Contemporary Directions in Theory, Practice and Research*, red. S. Ringel, J.R. Brandell, Thousand Oaks, Sage, London – New Delhi 2012.

Sayer N.A., Noorbaloochi S., Frazier P.A., Pennebaker J.W., Orazem R.J., Schnurr P.P., Murdoch M., Karlson K.F., Gravely A., Litz B.T., *Randomized Controlled Trial of Online Expressive Writing to Address Readjustment Dificulties Among U.S. Afganistan an Iraq War Veterans*, Journal of Traumatic Stress, 2015, 28.

Smyth N., *Trauma*, [w:] *Encyclopedia of Social Work*, vol. 4, red. T. Mizrahi, L.E. Davis, NASW Press, Oxford University Press, Oxford – New York 2008.

Snyder C.S., Gabbard W.J., May J.D., Zulcic N., *On the Battleground of Women's Bodies: Mass Rape in Bosnia-Herzegovina*, Afilia, 2006, 21.

Southwick S., Morgan III C.A., Nicolaou A.L., Charney D.S., *Consistency of Memory for Combat- Related Traumatic Events in Veterans of Operation Desert Storm*, American Journal of Psychiatry, 1997, 154.

Taplin J.R., *Crisis Theory: Critique and Reformulation*, Community Mental Health, 1971, 7, 1.

Vernberg E.M., La Greca A.M., Silverman W.K., Prinstein M., *Predicators of children's post-disaster functioning following Hurricane Andrew*, Journal of Abnormal Psychology, 1996, 105.

Vojvoda D., Weine S.M., McGlashan T., Becker D.F., Southwick S.M., *Posttraumatic Stress Disorder in Bosnian Refugees 3 ½ Years After Resettlement*, Journal of Rehabilitation Research and Development, 2008, 45, 3.

BARBARA JANKOWIAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

RODZINNE I PARTNERSKIE UWARUNKOWANIA DOBROSTANU STUDENTÓW

ABSTRACT. Jankowiak Barbara, *Rodzinne i partnerskie uwarunkowania dobrostanu studentów* [Family and Partnership Conditions of Students' Well-being]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 177-190. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.11

Subjective well-being constitutes and important area for positive psychology research. Building own feeling of happiness and satisfaction strongly depends on relations with other people. The aim of this thesis in the analysis of the relations between well-being and family relations or partnership relations of students. The results obtained showed that the retrospective positive evaluation of a relation between parents in the childhood period and own relations with the father were connected to the higher indicators of personal well-being. What has been obtained is also statistically important relation between secure attachment style and higher personal well-being as well as between the styles: evasion and anxiety-ambivalent and lower personal well-being. The prediction analysis proved that both non-secure styles decrease the well-being indicators, however, it did not prove that the secure style is the condition of well-being. With regards to intimate relations, the obtained results point that the form itself of the relations which is formed does not relate to the feeling of happiness-but its quality definitely does. The obtained data also show that the people being in the relationships are more satisfied with life that singles.

Key words: well-being, family, attachment styles, quality and durability of relationships, students

Pozytywna psychologia stworzyła ramy teoretyczne do badania subiektywnego dobrostanu[1]. Wyniki eksploracji naukowych prowadzone w tym nurcie wykazały znaczenie zasobów osobistych dla poczucia szczęścia i ja-

[1] A. Efklides, D. Moraitou, *Introduction: Looking at Quality of Life and Well-Being from a Positive Psychology Perspective*, [w:] *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*, red. A. Efklides, D. Moraitou, Dordrecht, 2013, s. 1-13.

kości życia[2]. Ważnym czynnikiem wpływającym na dobrostan ludzki są relacje z innymi i wsparcie społeczne[3].

W niniejszej pracy odniesiono się do dwóch ważnych relacji osobistych – rodzinnych i partnerskich. W literaturze przedmiotu prowadzono badania dotyczące znaczenia funkcjonowania rodziny zarówno dla uzyskiwania korzystnych osiągnieć życiowych, jak i (gdy relacje rodzinne były obarczone wieloma trudnościami) powstawania zaburzeń. Wykazano znaczenie wielu aspektów życia rodzinnego stanowiących czynniki ryzyka dla rozwoju jednostki. Najczęściej dotyczyły one: ubóstwa, poziomu wykształcenia rodziców oraz konfliktów rodzinnych[4]. Jak wykazano, ostatni wymieniony czynnik może doprowadzić do szeregu emocjonalnych i behawioralnych problemów zarówno podczas dzieciństwa, jak i w wieku dorosłym[5]. Jednakże, nawet w obliczu trudności pojawiających się podczas rozwoju nie wszystkie osoby będą przejawiać problemy osobiste. W ostatnich dziesięcioleciach coraz większe znaczenie w badaniach zyskały koncepcje odnoszące się do możliwości pozytywnej adaptacji pomimo przeciwności losu[6]. Do opisania tego procesu używa się pojęcia *resilience*. Pomimo iż jest ono definiowane i mierzone różnie w poszczególnych badaniach[7], prawie wszystkie definicje podkreślają pozytywne adaptacyjne lub kompetentne działanie w jednym lub kilku obszarach, pomimo znaczących przeciwności lub urazów[8]. Należy

---

[2] M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive psychology: An introduction*, American Psychologist, 2000, 55(1), s. 5-14.

[3] A. Efklides, D. Moraitou, *Introduction: Looking at Quality of Life*, s. 1-13.

[4] S.M. Zolkoski, L.M. Bullock, *Resilience in children and youth: A review*, Children and Youth Services Review, 2012, 34, s. 2295-2303.

[5] J.H. Grych, *Interparental conflict as a risk factor for child maladjustment: Implications for the Development of Prevention Programs*, Family Court Review, 2005, 43, 1, s. 97-108; J.H. Grych, F.D. Fincham, *Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework*, Psychological Bulletin, 1990, 108, s. 267-290; tychże, *Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework*, Child Development, 1993, 64, s. 215-230; tychże, *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*, New York 2001; J.B. Kelly, *Children's adjustment in conflicted marriages and divorce: A decade review of research*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2000, 39, s. 963-973; P.R Amato, B. Keith, *Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis*, Psychological Bulletin, 1991, 110, s. 26-46.

[6] S.S. Luthar, *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 2006, s. 740-795.

[7] S.E. Crowell i in., *Psychosocial stress, emotion regulation, and resilience in adolescence*, [w:] *Handbook of Adolescent Health Psychology*, red. W.T. O'Donohue, L.T. Benuto, L. Woodward Tolle, New York 2013, s. 129-143.

[8] S.S Luthar, D. Cicchetti, B. Becker, *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, Child Development, 2000, 71, s. 543-562; S.S. Luthar, E.L. Lyman,

podkreślić, że relacje z rodzicami są ważnym czynnikiem chroniącym rozwój dzieci. Rodzicielstwo czułe, ciepłe i pełne miłości, ale też wymagające i zapewniające poznawczo stymulujące środowisko jest korzystne dla rozwoju dziecka[9]. Jako czynnik chroniący uznano także monitoring rodzicielski[10]. Innym istotnym aspektem relacji między dziećmi a rodzicami jest tworzona relacja przywiązania, która może stanowić zarówno zasób jednostki, jak i zagrożenia dla możliwości wchodzenia w inne relacje. Bowlby (który stworzył tę koncepcję) uważa, że relacja między dzieckiem i rodzicem odgrywa centralną rolę w rozwoju psychospołecznym dziecka[11]. Style przywiązania to oczekiwania, jakie ludzie formują co do kontaktów z innymi osobami, które wynikają z rodzaju więzi między ich pierwszymi opiekunami a nimi jako niemowlętami[12]. Ainsworth, rozszerzając koncepcję Bowlbiego, opisała trzy style przywiązania rozwijające się u dzieci, w zależności od relacji z matką, jej dostępności i wrażliwości na potrzeby dziecka[13]. Są to: styl przywiązania oparty na poczuciu bezpieczeństwa, styl przywiązania oparty na unikaniu oraz lękowo ambiwalentny styl przywiązania[14]. W literaturze przedmiotu opisywano badania wykazujące znaczenie stylu przywiązania dla obecnego funkcjonowania w relacji intymnej. Wykazano, że styl bezpieczny przyczyniał się do szczęścia w obecnie tworzonej relacji[15]. Niektóre badania natomiast wiążą styl przywiązania nie tylko z jakością aktualnie tworzonych związków, ale z ogólnym poczuciem dobrostanu[16]. Istnieją więc przesłanki by sądzić, że style przywiązania są ważnym determinantem jakości życia w każdym wieku[17]. W niniejszej pracy (w odniesieniu do funkcjonowania w rodzinie pochodzenia) postanowiono sprawdzić, jakie znaczenie dla *well-being* ma retrospektywna ocena relacji rodzinnych oraz styl przywiązania studentów.

E.J. Crossman, *Resilience and Positive Psychology*, [w:] *Handbook of developmental psychopathology*, red. M. Lewis, K.D. Rudolph, New York 2014, s. 125-143.

[9] S.M. Zolkoski, L.M. Bullock, *Resilience in children and youth*, s. 2295-2303.

[10] R. Jessor, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, Journal of Adolescent Health, 1991, 12, s. 597-605; R. Jessor i in., *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*, Developmental Psychology, 1995, 31, s. 923-933.

[11] J. Holmes, J. Bowlby, *Teoria przywiązania*, przekł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007.

[12] E. Aronson, R.M Ackert, T.D. Wilson, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

[13] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków 2006.

[14] E. Aronson, R.M. Ackert, T.D. Wilson, *Psychologia społeczna*.

[15] B. Jankowiak, *Związki partnerskie studentów. Jakość i trwałość a elementy struktury formalnej oraz uwarunkowania rodzinne relacji intymnych*, Studia Edukacyjne, 2015, 35, s. 215-233.

[16] S. Moore, C. Leung, *Young people's romantic attachment styles and their associations with well-being*, Journal of Adolescence, 2002, 25, 2, s. 243-255.

[17] Tamże.

Relacje intymne także mogą stanowić zasób osobisty potęgujący dobrostan. W ciągu ostatnich lat prowadzono liczne badania, które wykazały, że ludzie tworzący związki małżeńskie cieszą się lepszym zdrowiem fizycznym i psychicznym niż single lub osoby rozwiedzione[18]. Jednakże, istnieją badania, które wykazały nie tylko pozytywny, lecz również negatywny wpływ relacji małżeńskich. Osoby w długotrwałych nieszczęśliwych małżeństwach są bardziej narażone na cierpienie i zaburzenia zdrowia psychicznego, w tym depresję. Dlatego też jakość małżeństwa, a nie stan cywilny jest bardziej ważny dla zdrowia psychicznego[19]. Ponadto, prowadzone badania porównujące jakość i trwałość relacji formalnych i nieformalnych wskazują, że nie sama forma związku warunkuje szczęście w relacji[20] oraz że poczucie szczęścia nie różnicuje także związków jedno i dwupłciowych[21]. Istnieją także dane wskazujące, że satysfakcja z tworzonego związku silnie wiąże się z ogólną satysfakcją życiową[22]. W prowadzonych badaniach postanowiono w związku z tym sprawdzić, czy funkcjonowanie w związku intymnym przyczynia się do poczucia dobrostanu. Poddano analizie zarówno formalną strukturę związku, jak też jej jakość i trwałość.

Cele badań

Celem prowadzonych badań była eksploracja zależności między poczuciem dobrostanu studentów a: 1) relacjami rodzinnymi; 2) relacjami partnerskimi.

Uszczegółowiając, celem badań w obszarze relacji rodzinnych była: a) eksploracja zależności pomiędzy retrospektywną oceną relacji rodzinnych a dobrostanem; b) eksploracja zależności pomiędzy stylami przywiązania a dobrostanem oraz c) zbadanie, czy style przywiązania determinują dobrostan (badanie predykcji).

---

[18] E. Pateraki, P. Roussi, *Marital Quality and Well-Being: The Role of Gender, Marital Duration, Social Support and Cultural Context*, [w:] *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*, red. A. Efklides, D. Moraitou, Dordrecht 2013, s. 125-141; L.J. Waite, M. Gallagher, *The case for marriage: Why married people are happier, healthier and better off financially*, New York 2000.

[19] E. Pateraki, P. Roussi *Marital Quality and Well-Being*, s. 125-141.

[20] B. Jankowiak *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Poznań 2010.

[21] L.A. Peplau, R.C. Veniegas, S. Miller Campbell, *Gay and lesbian relationships*, [w:] *Sexualities. Identities, behaviors, and society*, red. M.S., Kimmel, R.F. Plante, New York 2004; B. Jankowiak, *Nieformalne związki jedno i dwupłciowe jako alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego. Analiza jakości i stabilności relacji*, Studia Edukacyjne, 2013, 26, s. 155-170.

[22] Zob. więcej: E. Pateraki, P. Roussi, *Marital Quality and Well-Being*, s. 125-141.

W obszarze relacji partnerskich celem badań była eksploracja zależności pomiędzy: a) jakością i trwałością związków partnerskich a dobrostanem; b) formalnymi cechami relacji partnerskich (a także pozostawaniem singlem) a dobrostanem.

Metoda

Osoby badane

Udział w badaniu zaproponowano studentom studiującym kierunki społeczne w Poznaniu (m.in. pedagogikę, coaching, psychologię). Uzyskano ankiety od 179 studentów (kobiet 156, wiek kobiet: M = 24,55 , SD = 3,768, min. 21, max. 43; mężczyzn 23, wiek mężczyzn: M = 26,91, SD = 4,747, min. 22, max. 38). W kwestionariuszu znajdowało się pytanie dotyczące zaangażowania religijnego badanych. Z uzyskanych danych wynika, że większość badanych uważa się za osoby wierzące – w tym 46 osób (25,7%) jako wierzące i niepraktykujące, 77 (43%) wierzące i nieregularnie praktykujące, 29 (16,2%) wierzące i regularnie praktykujące. 16 osób (8,9%) to osoby niewierzące, a 11 (6,1%) poszukujące religijnie. W odniesieniu do typu rodziny pochodzenia większość badanych, tj. 168 osób (93,9%) zaznaczyło, że wychowywało się w pełnej rodzinie, 9 osób (5%) w rodzinie niepełnej, a 2 osoby (1,1%) w rodzinie rekonstruowanej. Pytano także o aktualne tworzenie związku partnerskiego. 121 osób tworzy obecnie związek intymny, a 58 aktualnie nie jest w związku. 26 osób (14,5%) tworzy związki małżeńskie, 30 (16,8%) związki heteroseksualne kohabitacyjne ze wspólnym zamieszkiwaniem, 63 (35,2%) związki heteroseksualne kohabitacyjne bez wspólnego zamieszkiwania, a 2 (1,1%) związki homoseksualne bez wspólnego zamieszkiwania. Staż tworzonych przez badanych związków to średnio 53,7 miesięcy (N = 120, min. 0, max 245; SD = 46,161). Długość wspólnego zamieszkiwania (w miesiącach) to 47,51 (N = 51, min. 2, max. 216; SD = 55,265). Staż małżeński badanych tworzących związki formalne to średnio 71,18 miesięcy (N = 22, min. 3, max. 216; SD = 62,96). Wśród badanych 22 osoby (12,3%) posiada dzieci. Średni wiek partnera/partnerki to 27,69 lat (N = 121, min. 21, max. 50; SD = 5,79). W badanej grupie nie istnieją znaczące różnice między kobietami a mężczyznami w skali PWI (p = 0,383) i SP (p = 0,509).

Przebieg badania

Badania prowadzono od czerwca 2012 do stycznia 2013 roku. Procedura badawcza składała się z trzech etapów.

Etap selekcyjny – do badań kwalifikowani byli studenci. Po uzyskaniu wstępnego zainteresowania udziałem w badaniu, osobom badanym przedstawiony został cel badań i sposób ich przeprowadzenia. Osoby badane uzyskały również wszelkie potrzebne wyjaśnienia dotyczące dyskrecji, dobrowolności i anonimowości badań. Poinformowani wyrażali zgodę i mogli wycofać się z badania lub je przerwać w dowolnym momencie.

Etap badań właściwych polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych. Kwestionariusz składał się z metryczki, oceny własnej relacji z rodzicami oraz relacji między nimi, kwestionariusza stylów przywiązania, skali jakości związków i skali trwałości związków. Wszyscy badani zostali ponownie poinformowani o celu prowadzonych badań, ich anonimowości i dobrowolności. Osoby badane wypełniały kwestionariusze samodzielnie i w umówionym (dogodnym dla nich) terminie oddawały je prowadzącemu badanie.

Etap opracowania wyników polegał na ich statystycznym opracowaniu (z użyciem pakietów statystycznych) oraz ich interpretacji.

Operacjonalizacja zmiennych

Dobrostan określany był za pomocą dwóch skali: PWI oraz SP. Skala PWI mierzy poziom zadowolenia m.in. z życia, relacji z innymi ludźmi, statusu materialnego, zdrowia, osiągnięć, codziennych zajęć. Składa się z dziecięciu pytań, które dotyczą tego, jak bardzo jest się zadowolonym z różnych aspektów swojego życia w skali od zera do 10. Skala SP składa się z 8 stwierdzeń, z którymi można się zgodzić lub nie, korzystając ze skali od 1 do 7. Pytania dotyczyły poczucia sensu życia oraz poczucia własnych kompetencji i atrybutów, np. „Prowadzę życie, które ma sens i cel", „Aktywnie przyczyniam się do szczęścia i dobrostanu innych".

Style przywiązania badano za pomocą Kwestionariusza Stylów Przywiązania, autorstwa Mirosława Plopy[23], którego konstrukcja opiera się na koncepcji Hazan i Shaver[24]. Zakłada ona istnienie trzech stylów przywiązania, wykształconych w okresie wczesnodziecięcym, będących prototypem relacji społecznych również w okresie dorosłości. Test składa się z trzech wymiarów. Każdemu podporządkowane jest po osiem pytań diagnozujących określony styl więzi z aktualnym partnerem intymnym: bezpieczny,

[23] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie.*

[24] C. Hazan, P. Shaver, *Romantic love conceptualized as an attachment process*, Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52, s. 511-524.

lękowo-ambiwalentny i unikowy (singli proszono o kreowanie wyobrażeń w badanych obszarach).

Ocenę relacji rodzinnych badano w kilku aspektach: relacji z rodzicami – oddzielnie dla matki i ojca – na skali „bardzo dobre", „dobre", „średnie", „złe", „bardzo złe" oraz oceny związku rodziców na skali „bardzo udany", „udany", „średnio udany", „nieudany", „bardzo nieudany".

Jakość związków intymnych badano za pomocą Skali Jakości i Trwałości Związków Partnerskich[25]. W części skali dotyczącej jakości osoby uczestniczące w badaniu odnoszą się do 30 stwierdzeń dotyczących ich związku, oceniając, czy poszczególne cechy związku charakteryzują ich relacje intymne z partnerem: od 5 – „tak", 4 – „raczej tak", 3 – „trudno powiedzieć", 2 – „raczej nie" do 1 – „nie". Wynikiem ogólnym jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu jakości związków. Skala składa się z trzech wymiarów: wymiar wsparcia (16 pozycji testowych – dotyczy przekonania partnerów, że mogą na siebie liczyć w ważnych sprawach, dbają o siebie, zaspokajają swoje potrzeby psychiczne, wykazują się zrozumieniem i wzajemnym wsparciem, potrafią się skuteczne komunikować); wymiar namiętności (9 pozycji testowych – dotyczy poczucia wzajemnej atrakcyjności seksualnej partnerów, satysfakcjonującego życia seksualnego partnerów); wymiar odpowiedzialności za związek (5 pozycji testowych – dotyczy zaufania partnerów, lojalności, uczciwości i wierności).

Trwałość związków intymnych badano za pomocą Skali Jakości i Trwałości Związków Partnerskich[26]. W części skali dotyczącej trwałości osoby uczestniczące w badaniu odnoszą się do 10 stwierdzeń dotyczących ich związku, oceniając, czy poszczególne cechy związku charakteryzują ich relacje intymne z partnerem: od 5 – „tak", 4 – „raczej tak", 3 – „trudno powiedzieć", 2 – „raczej nie" do 1 – „nie". Wynikiem ogólnym jest suma punktów stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu trwałości związków, rozumianej jako tendencja do konsolidacji związku (silna więź, poczucie sensu zaangażowania w budowę trwałości związku).

Elementy struktury formalnej związku określane były w kilku uzupełniających się aspektach: forma związku (małżeński, kohabitacyjny ze wspólnym zamieszkiwaniem, kohabitacyjny bez wspólnego zamieszkiwania), długość trwania związku, długość wspólnego zamieszkiwania, długość trwania małżeństwa, posiadanie dzieci.

---

[25] B. Jankowiak, Ł. Karczmarek, *Jakość i trwałość związków partnerskich – propozycja skali*, [w]: *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. K. Waszyńska, Poznań 2012; B. Jankowiak, *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Poznań 2010; tejże, *Charakterystyka związków partnerskich nauczycieli. Analiza teoretyczna i badania własne*, Studia Edukacyjne, 2010, 12.

[26] Tamże.

Wyniki i dyskusja

Dobrostan a relacje rodzinne studentów

W pierwszej kolejności postanowiono sprawdzić, czy ocena relacji rodzinnych wiąże się z poczuciem dobrostanu. Uzyskane wyniki (tab. 1) wykazały, że retrospektywna ocena związku rodziców wiąże się z wyższymi wynikami w skali PWI oraz retrospektywna ocena własnych relacji z ojcem wiąże się z wyższymi wynikami w skali SP i PWI. Wyniki wskazujące na znaczenie oceny szczęścia w związku własnych rodziców jako zmiennej pozytywnie wiążącej się z obecnym funkcjonowaniem koresponduje z danymi przedstawianymi w literaturze przedmiotu, że negatywne (np. konfliktowe) relacje między rodzicami przyczyniały się do problemów w funkcjonowaniu dzieci z tych rodzin – zarówno w okresie dzieciństwa jak i później – w adolescencji i dorosłości. Uzyskane wyniki wskazują ponadto na znaczenie relacji w dzieciństwie z ojcem dla poczucia dobrostanu we wczesnej dorosłości. Wiele miejsca w literaturze psychopedagogicznej poświęcono analizie relacji z matką jako szczególnie ważnej dla funkcjonowania dziecka – zarówno w okresie dzieciństwa, jak i w wieku dorosłym. Wyniki prowadzonych badań pokazują, że także (nie zawsze doceniana w rozważaniach naukowych) relacja z ojcem jest niezwykle ważna dla budowania osobistego dobrostanu. Uzyskane dane zgodne są z niektórymi badaniami prezentowanymi w literaturze. Na przykład, Amato przedstawił wyniki badań, które sugerują, że relacja z ojcem jest związana z poczuciem życiowej satysfakcji i szczęściem we wczesnej dorosłości[27]. Inne korespondujące z uzyskanymi wynikami to badania brytyjskiej młodzieży (N= 2722) w wieku 14-18 lat, które dotyczyło tego, czy ojcowskie zaangażowanie może chronić przed niskim poziomem dobrostanu w sytuacji, gdy zaangażowanie matki oraz czynniki ryzyka i ochronne są kontrolowane. Wyniki pokazały, że choć zarówno zaangażowanie ojca, jak i matki w znacznym stopniu przyczyniły się do szczęścia ich dzieci, to zaangażowanie ojca miało większy wpływ[28]. Inne badanie prowadzone przez T.M. Videon również odkrywa wyjątkowy wpływ ojców na psychiczne samopoczucie nastolatków. Analiza opierała się na reprezentatywnej próbie młodzieży żyjącej w pełnych rodzinach. Wyniki analiz wykazały, że relacja ojciec-adolescent ma niezależny

---

[27] P.R. Amato, *Father-child relations, mother-child relations and offspring psychological well-being in early adulthood*, Journal of Marriage and the Family, 1994, 56, s. 1031-1042.

[28] E. Flouri, A. Buchanan, *The Role of Father Involvement and Mother Involvement in Adolescents' Psychological Well-being British,* Journal of Social Work, 2003, 33, 3, s. 399-406.

wpływ na samopoczucie psychiczne nastolatków. Wyniki te podkreślają niepowtarzalny bezpośredni wkład ojców w psychiczne samopoczucie ich dzieci[29].

Tabela 1

Ocena relacji rodzinnych a dobrostan

Ocena relacji rodzinnych	Skala SP		Skala PWI	
	korelacja Pearsona	istotność (dwustronna)	korelacja Pearsona	istotność (dwustronna)
Ocena związku rodziców	0,135	0,082	0,366	< 0,001
Ocena kontaktów w dzieciństwie z matką	0,058	0,457	0,140	0,068
Ocena kontaktów w dzieciństwie z ojcem	0,199	0,010	0,409	< 0,001

Następnie sprawdzono, czy style przywiązania wiążą się z dobrostanem badanych (tab. 2). Uzyskano korelacje istotne statystycznie dla związków pomiędzy wszystkimi stylami przywiązania a skalą PWI, przy czym styl bezpieczny wiązał się z wyższymi wynikami w tej skali, a style lękowo-ambiwalentny i unikowy z niższymi. Skala PWI dotyczy tego, jak bardzo badani zadowoleni są z różnych aspektów swojego życia, np. standardu życia, osiągnięć, zdrowia, relacji z innymi ludźmi, codziennych zajęć. Uzyskane wyniki wykazały, że osoby posiadające bezpieczny styl przywiązania są bardziej zadowolone ze swojego życia, niż osoby o stylach unikowym i lękowo-ambiwalentnym. Uzyskano także istotne statystycznie związki pomiędzy skalą SP a stylem unikowym, wskazujące, że osoby, dla których charakterystyczne jest takie przywiązanie uzyskały niższe wyniki w tej skali (miały więc niższe poczucie sensu życia oraz gorzej oceniały własne kompetencje i atrybuty).

---

[29] T.M. Videon, *Parent-Child Relations and Children's Psychological Well-Being Do Dads Matter?* Journal of Family, 2005, 26, 1, s. 55-78.

Tabela 2

Style przywiązania a dobrostan

Style przywiązania	Dobrostan i zadowolenie z życia			
	Skala SP		Skala PWI	
	korelacja Pearsona	istotność (dwustronna)	korelacja Pearsona	istotność (dwustronna)
Bezpieczny	0,146	0,059	0,281	< 0,001
Lękowo-ambiwalentny	-0,130	0,094	-0,385	< 0,001
Unikowy	-0,152	0,049	-0,385	< 0,001

Tabela 3

Style przywiązania jako predyktory SP

Skala SP	Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	T	Istotność
	B	błąd standardowy	beta		
(Stała)	47,483	1,628		29,160	< 0,001
Unikowy	-,185	,094	-,152	-1,981	,049
R^2 = 2%; F(1, 165) = 53,93; p = 0,049					

Tabela 4

Style przywiązania jako predyktory PWI

Skala PWI	Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	T	Istotność
	B	błąd standardowy	beta		
(Stała)	89,749	3,577		25,093	< 0,001
Unikowy	-,525	,174	-,250	-3,016	,003
Lękowo--ambiwalentny	-,419	,139	-,249	-3,006	,003
Skorygowane R^2 = 18,2% ; F(2, 168) = 19,97; p < 0,001					

W dalszej kolejności postanowiono sprawdzić, czy style przywiązania warunkują dobrostan (tab. 3 i 4). Uzyskano wyniki wskazujące, że styl unikowy jest predyktorem niższych wyników w skali SP, a lękowo-ambiwalentny i unikowy skali PWI. Wykazano więc, że określone style przywiązania powodują obniżenie poczucia dobrostanu, jednak nie udało się dowieść, że któryś ze stylów do dobrostanu się przyczynia.

Dobrostan a relacje intymne studentów

Następnie sprawdzono, czy związki intymne studentów wiążą się z ich dobrostanem (tab. 5). Uzyskane wyniki nie wykazały związku pomiędzy formą związku oraz pozostawaniem singlem a skalami PWI (p = 0,132) i SP (p = 0,069). Wykazano więc, że sama forma tworzonej relacji nie wiąże się z poczuciem zadowolenia z życia. Uzyskane wyniki potwierdzają więc wynikające z części badań wnioski, że sama forma tworzonej relacji – np. małżeństwo nie wystarczy do poczucia szczęścia w życiu.

Tabela 5

Forma związku i single a dobrostan

Osoby w związku lub single	Skala SP		Skala PWI	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Związek małżeński	46,214 3	6,975 98	71,409 1	16,261 73
Związek kohabitacyjny ze wspólnym zamieszkiwaniem	46,156 7	8,360 32	72,600 0	11,532 86
Związek kohabitacyjne bez wspólnego zamieszkiwania	44,516 7	9,874 62	71,196 7	13,935 35
Singiel	43,074 1	7,985 49	64,910 7	16,485 01
Ogółem	44,558 8	8,690 55	69,390 5	14,986 15

Sprawdzono także, czy osoby tworzące związki i single różnią się poczuciem dobrostanu (tab. 6). Uzyskane wyniki wskazują, że tworzenie związku może być ważnym zasobem osobistym przyczyniającym się do poczucia dobrostanu, bowiem uzyskano istotne różnice między osobami w związku a singlami pod względem wyniku na skali SP (p = 0,011) oraz PWI (p = 0,027), z których wynika, że osoby w związku mają wyższe wyniki w obu skalach. Uzyskane wyniki mogą wskazywać, że realizacja zadania

rozwojowego charakterystycznego dla wczesnej dorosłości, polegającego na wyborze partnera/partnerki i tworzenia związku, przyczynia się do budowania poczucia szczęścia w życiu.

Tabela 6

Osoby w związku i single a dobrostan

Dobrostan i zadowolenie z życia	Osoby w związku lub single	Średnia	Odchylenie standardowe
Skala SP	osoby w związku	45,240 7	8,965 11
	single	43,074 1	7,985 49
Skala PWI	osoby w związku	71,426 1	13,909 98
	single	64,910 7	16,485 01

Sprawdzono także, czy jakość i trwałość tworzonej relacji wiąże się z dobrostanem (tab. 7). Uzyskane wyniki wykazały dodatni związek pomiędzy ogólną jakością relacji a skalami SP i PWI oraz trwałością a skalą SP. Ponadto, poszczególne wymiary jakości wiązały się pozytywnie z dobrostanem: namiętność ze skalą SP oraz wsparcie, namiętność i odpowiedzialność ze skalą PWI. Uzyskane wyniki wspierają więc tezę, że jakość tworzonej relacji jest ważna dla budowania dobrostanu osobistego w dorosłości.

Tabela 7

Jakość i trwałość związków a dobrostan

Jakość i trwałość związków	SP		PWI	
	korelacja Pearsona	istotność (dwustronna)	korelacja Pearsona	istotność (dwustronna)
Wsparcie	0,151	0,051	0,316	0,000
Namiętność	0,226	0,003	0,363	0,000
Odpowiedzialność	0,143	0,065	0,152	0,047
Jakość ogólna	0,185	0,017	0,322	0,000
Trwałość	0,226	0,003	0,140	0,070

Uzyskane wyniki badań wskazują na dwa ważne obszary przyczyniające się do osobistego dobrostanu. Pierwszym jest jakość relacji rodzinnych (zarówno oceniana subiektywnie, jak i wynikająca z bezpiecznego stylu przywiązania). Jak wykazano, retrospektywna pozytywna ocena relacji między rodzicami w okresie dzieciństwa oraz własnych relacji z ojcem wiązały się z wyższymi wskaźnikami osobistego dobrostanu. Uzyskano także wyniki wiążące bezpieczny styl przywiązania z wyższym osobistym dobrostanem oraz styl unikowy i lękowo-ambiwalentny z niższym osobistym dobrostanem. Analiza predykcji dowiodła, że obydwa pozabezpieczne style obniżają wskaźniki *well-being*, natomiast nie dowiodła, że styl bezpieczny warunkuje dobrostan. Drugi obszar dotyczył relacji intymnych. Uzyskane wyniki wskazują, że sama forma tworzonej relacji nie wiąże się z poczuciem szczęścia – wiąże się z nim jej jakość. Natomiast, osoby tworzące związki są bardziej zadowolone z życia niż single.

BIBLIOGRAFIA

Amato P.R. *Father-child relations, mother-child relations and offspring psychological well-being in early adulthood*, Journal of Marriage and the Family, 1994, 56.

Amato P.R., Keith B., *Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis*, Psychological Bulletin, 1991, 110.

Aronson E., Ackert R.M., Wilson T.D., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Crowell S.E. Skidmore C.R., Rau H.K., Williams P.G., *Psychosocial stress, emotion regulation, and resilience in adolescence*, [w:] *Handbook of Adolescent Health Psychology*, red. W.T. O'Donohue, L.T. Benuto, L. Woodward Tolle, Springer Science+Business Media, New York 2013.

Efklides A., Moraitou D., *Introduction: Looking at Quality of Life and Well-Being from a Positive Psychology Perspective*, [w:] *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*, red. A. Efklides, D. Moraitou, Springer Science+Business Media, Dordrecht 2013.

Flouri E., Buchanan A., *The Role of Father Involvement and Mother Involvement in Adolescents' Psychological Well-being British, Journal of Social Work*, 2003, 33, 3.

Grych J.H., *Interparental conflict as a risk factor for child maladjustment: Implications for the Development of Prevention Programs*, Family Court Review, 2005, 43, 1.

Grych J.H., Fincham F.D., *Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework*, Psychological Bulletin, 1990, 108.

Grych J.H., Fincham F.D., *Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework*, Child Development, 1993, 64.

Grych J.H., Fincham F.D., *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*, Cambridge University Press, New York 2001.

Hazan C., Shaver P., *Romantic love conceptualized as an attachment process*, Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52.

Holmes J., Bowlby J., *Teoria przywiązania*, przekł. J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
Jankowiak B., *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
Jankowiak B., *Charakterystyka związków partnerskich nauczycieli. Analiza teoretyczna i badania własne*, Studia Edukacyjne, 2010, 12.
Jankowiak B., *Związki partnerskie studentów. Jakość i trwałość a elementy struktury formalnej oraz uwarunkowania rodzinne relacji intymnych*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
Jankowiak B., Karczmarek Ł., *Jakość i trwałość związków partnerskich – propozycja skali*, [w:] *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. K. Waszyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
Jessor R., *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, Journal of Adolescent Health, 1991, 12.
Jessor R., Van Den Bos J., Vanderryn J., Costa F.M., Turbin M.S., *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*, Developmental Psychology, 1995, 31.
Kelly J.B., *Children's adjustment in conflicted marriages and divorce: A decade review of research*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2000, 39.
Luthar S.S., *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, Wiley, New York 2006.
Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B., *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, Child Development, 2000, 71.
Luthar S.S., Lyman E.L., Crossman E.J., *Resilience and Positive Psychology*, [w:] *Handbook of developmental psychopathology*, red. M. Lewis, K.D. Rudolph, Springer, New York 2014.
Moore S., Leung C., *Young people's romantic attachment styles and their associations with well-being*, Journal of Adolescence, 2002, 25, 2.
Pateraki E., Roussi P., *Marital Quality and Well-Being: The Role of Gender, Marital Duration, Social Support and Cultural Context*, [w:] *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*, red. A. Efklides, D. Moraitou, Springer Science+Business Media, Dordrecht 2013.
Peplau L.A., Veniegas R.C., Miller Campbell S., *Gay and lesbian relationships*, [w:] *Sexualities. Identities, behaviors, and society*, red. M.S., Kimmel, R.F. Plante, Oxford University Press, New York 2004.
Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M., *Positive psychology: An introduction*, American Psychologist, 2000, 55(1).
Videon T.M., *Parent-Child Relations and Children's Psychological Well-Being Do Dads Matter?* Journal of Family, 2005, 26, 1.
Waite L.J., Gallagher M., *The case for marriage: Why married people are happier, healthier and better off financially*, Doubleday, New York 2000.
Zolkoski S.M., Bullock L.M., *Resilience in children and youth: A review*, Children and Youth Services Review, 2012, 34.

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SYTUACJA EDUKACYJNA MAŁOLETNICH MATEK, WYCHOWANEK PLACÓWEK OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH. PERSPEKTYWA BIOGRAFICZNA

ABSTRACT. Skowrońska-Pućka Agnieszka, *Sytuacja edukacyjna małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Perspektywa biograficzna* [Educational Situation of Minors Mothers, Pupil Childcare Centers. Biographical Perspective]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 191-211. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.12

One of the most severe consequences resulting from premature motherhood is the inability or shortening of the education period. Author's empirical verification indicate that the majority of researched girls (underage mothers, educational care facilities foster-children) quickly leave school and interrupt education once their child is born. The narration analysis indicated that its main cause was the difficulty in combining the role of a mother and a student, together with the lack of support from the closest. Only few girls managed to continue education, unfortunately they chose private, evening schools which are known for low quality education. The presented fragmentary empirical verifications indicate that early parenthood reduces the education period. Educational-care facilities foster-children, coming from low-educated families and professional qualifications find it particularly hard or impossible to achieve secondary or even lower-secondary education. Lack of education and professional qualifications has lead them to take up low-income jobs, that do not require any qualifications or to obtain money illegally.

Recognizing various consequences of premature motherhood, both individual and social, there is no doubt that teenage mothers, especially foster children of educational-care facilities, should be taken care of.

There is only one legal record concerning the education of pregnant student or underage mothers, however, it is not precise, which means that schools have to interpret it by themselves and introduce their own procedures. The subject of the present article is prevention, support and help given to underage pregnant students or underage mothers by the teachers, educators, or peers, who are potential beneficiaries of help, i.e. underage mothers fulfilling the education duty.

Key words: premature maternity, underage mothers, educational care facilities foster-children, education

(Przed)wczesne? macierzyństwo

Wczesne macierzyństwo, czy szerzej rodzicielstwo, należy do zjawisk często spotykanych w Indiach, Afganistanie, Jemenie, państwach islamskich, czy Arabii Saudyjskiej[1]. W krajach europejskich, w kulturze europejskiej ciążę niepełnoletniej dziewczyny należy zaliczyć do zjawisk powszechnie nieakceptowanych, a często nawet potępianych. Rewolucja przemysłowa, rozwój szkolnictwa oraz zmiana nastawienia społecznego do praw dziecka, a także oczekiwań względem życia i jego jakości wydłużyły okres dorastania, wpływając korzystnie na warunki rozwoju, czy szerzej – życia adolescentów[2]. Należy wskazać, iż również powszechnie obowiązująca akceptacja modelu życia, w którym najpierw zdobywa się (coraz wyższe) wykształcenie, w dalszej kolejności niezależność finansową oraz mieszkaniową, sprawiają, że ciąże nastolatek określa się wielokrotnie mianem (przed)wczesnych[3].

Ciążę niepełnoletniej dziewczyny można uznać za (przed)wczesną z co najmniej kilku powodów. Przede wszystkim należy podkreślić ciężar wielowymiarowych konsekwencji z nią związanych. Mam tu na myśli implikacje o charakterze emocjonalnym, edukacyjnym, zawodowym, czy szerzej – społecznym, nierozerwalnie związane z zaistnieniem tego niepunktualnego w biografii młodej kobiety wydarzenia. W sposób szczególny termin ten charakteryzuje macierzyństwo nastoletnich dziewcząt będących wychowankami placówek opiekuńczo-wychowawczych[4]. W takiej sytuacji (przed)wczesna ciąża dodatkowo umacnia i tak już gorsze położenie społeczno-ekonomiczne dziewcząt z defaworyzowanych grup. Ponadto, w zaistniałych okolicznościach grupa ta może przejawiać poważne problemy z właściwą realizacją zadań wynikających z macierzyństwa, co warunkowane jest nierzadko brakiem odpowiednich wzorców w ich rodzinach pochodzenia[5]. Termin (przed)wczesne macierzyństwo jest w tym przypadku również uzasadniony, ponieważ już Erik Erikson czy Robert Havighurst wskazali, iż zadania

---

[1] M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013, s. 10.

[2] Tamże.

[3] Por. Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *(Zbyt)młodzi rodzice*, Warszawa 2011; A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*, Gdańsk 2010.

[4] Jedną z form pomocy małoletniej dziewczynie będącej w ciąży lub małoletniej matce jest umieszczenie jej w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Dzieje się tak w sytuacji, kiedy małoletnia nie może liczyć na pomoc rodziny pochodzenia, a ciąża może lub przyczynia się do pogłębienia dysfunkcji w niej występujących.

[5] Por. P. Bunio-Mroczek, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*, 2010, http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123234.pdf, [dostęp: 7.05.2016].

związane z rodzicielstwem powinny być realizowane przez osoby dorosłe, a więc na późniejszych etapach życia. Zdaniem wspomnianych autorów, wybór małżonka, założenie rodziny, prowadzenie domu to zadania rozwojowe wczesnej dorosłości. Zatem, osoby znajdujące się w okresie adolescencji nie są do ich realizacji przygotowane[6]. W tak niesprzyjających okolicznościach również realizacja zadań rozwojowych okresu dorastania, zdaniem wielu autorów, jest utrudniona[7]. Obowiązki rodzicielskie utrudniają realizowanie kolejnych powinności adolescenta, a zmaganie się w tym czasie z zadaniami rozwojowymi okresu dorosłości powoduje współwystępowanie kryzysu normatywnego i nienormatywnego[8] w tym samym czasie. W sytuacji rodziców dorosłych narodziny potomka można interpretować przez pryzmat kryzysu rozwojowego, normatywnego. To wydarzenie w ich życiu należy uznać za naturalny, kolejny etap, co zwiększa szansę na jego pozytywne rozwiązanie. Warto jednak zaznaczyć, że narodziny dziecka w wieku nastoletnim mogą przyczynić się do wystąpienia kryzysu sytuacyjnego – nieoczekiwanego, nierozwojowego[9]. Taka sytuacja ma miejsce jeśli wydarzenie to wystąpi w nieodpowiednim czasie i towarzyszyć mu będą niesprzyjające okoliczności. Tak zdarzenie krytyczne definiuje Anna Brzezińska, określając je mianem wydarzeń życiowych, i dzieli na punktualne i niepunktualne. Używając terminologii wspomnianej autorki, ciąża dziewczyny małoletniej należy do zdarzeń krytycznych, niepunktualnych. Są to bowiem wydarzenia, które występują zbyt wcześnie z punktu widzenia biologicznego rozwoju. Ciąża i narodziny dziecka w wieku nastoletnim niewątpliwie należą do zdarzeń, które mogą zaburzać funkcjonowanie i prowadzić do załamania linii prawidłowego rozwoju człowieka[10]. Warto w tym miejscu zasygnalizować fakt, iż nastoletnie matki, wychowanki placówek opiekuńczo-wychowawczych, mają za sobą pewną historię, zazwyczaj problemy relacyjne w ich rodzinach pochodzenia, nieodpowiednie wzorce zachowań, których były świadkami w domu rodzinnym. Wszystko to będzie modyfikowało i utrudniało odnalezienie się w tej trudnej, niejednokrotnie krytycznej, dla nich sytuacji[11].

---

[6] A. Brzezińska, *Wydarzenia punktualne i niepunktualne w okresie dzieciństwa i dorastania*, Remedium, 2003, 12(130), s. 47-48; M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo*, s. 9.

[7] M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo*, s. 36.

[8] A. Brzezińska, *Wydarzenia punktualne i niepunktualne*, s. 47-48; tamże, s. 9.

[9] M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo*, s. 12.

[10] Por. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa 2000; tejże, *Wydarzenia punktualne i niepunktualne*.

[11] Por. A. Skowrońska-Pućka, *(Przed)wczesne macierzyństwo – perspektywa biograficzna. Diagnoza, pomoc i wsparcie*, niepublikowana rozprawa doktorska.

Skala zjawiska w Polsce

W Polsce ciąże nastolatek stanowią 3,4-8% wszystkich ciąż[12].

Za młodociane matki uważa się kobiety, które zaszły w ciążę i (lub) urodziły do 18. roku życia. Wyodrębnia się tu kilka podgrup:
– bardzo młoda matka – do 16 lat;
– starsza nastolatka – od 16 lat;
– nastolatka samotna, nie mająca oparcia ze strony rodziny lub partnera;
– nastolatka mająca wsparcie i pomoc ze strony partnera i (lub) rodziny[13].

Dane Głównego Urzędu Statystycznego z 2013 roku wskazują na prawie 14 500 żywych urodzeń przez nastolatki (poniżej 19. roku życia). Najczęściej rodziły 19-latki (6771); dla 5939 z nich było to pierwsze dziecko, dla 779 – drugie, a dla 48 z nich – trzecie, a cztery 19-latki miały już czwórkę dzieci. 18-latki wydały na świat 4278 dzieci; dla 3938 było to pierwsze dziecko, dla 312 – drugie, dla 16 z nich – trzecie. Dziewczęta 17-letnie wydały na świat 2271 dzieci; dla 91 z nich było to już drugie dziecko, a dla dwóch 17-latek – już trzecie. 886 dzieci stanowiło potomstwo 16-latek: 18 z nich rodziło już po raz drugi, jedna 16-latka była matką trójki dzieci. Dziewczęta poniżej 15. roku życia wydały na świat 286 dzieci: dla jednej z nich było to już drugie dziecko[14]. Mimo zmniejszania się liczby potencjalnych młodych matek, należy zauważyć, że systematycznie spada w naszym kraju liczba dzieci do 18. roku życia – z 8 446 tys. w 2005 roku do 7 432 tys. w roku 2013 – każdego roku skala zjawiska utrzymuje się na podobnym poziomie, a co znamienne – wzrasta liczba ciąż wśród nastolatek 15-16-letnich[15].

Założenia metodologiczne własnych weryfikacji empirycznych

Przyczynkiem do zainteresowania się problematyką macierzyństwa nastolatek stały się moje doświadczenia zawodowe związane z pracą w pla-

---

[12] M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo*, s. 22.

[13] Por. P. Szukalski, *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, Polityka Społeczna, 2011, 1, s. 16-17; U. Kempińska, *Małżeństwa młodocianych. Ciąża, ślub i co dalej…?* Toruń 2012, s. 70; B. Frankowicz-Gasiul i in., *Ciąża młodocianych – problem medyczny i społeczny*, Studia Medyczne, 2008, s. 58, http://docplayer.pl/6714134-Ciaza-mlodocianych-problem-medyczny-i-spoleczny.html [dostęp: 2.02.2014].

[14] *Rocznik Demograficzny 2013*, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2014,3,8.html, [online] dostęp: 11.01.2015.

[15] P. Szukalski, *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, s. 15.

cówce opiekuńczo-wychowawczej, specjalizującej się w opiece nad małoletnimi matkami. Macierzyństwo wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych można uznać za „macierzyństwo trudne", ponieważ realizowane przez dziewczęta, które wielokrotnie nie miały możliwości nawet obserwowania (nie mówiąc o uczestnictwie) pozytywnych wzorców macierzyńskich (czy szerzej rodzicielskich), ponieważ pochodziły ze środowisk zmarginalizowanych i dysfunkcyjnych, dotkniętych alkoholizmem, przemocą, skrajnym ubóstwem, chorobą psychiczną. Wywodziły się z rodzin, w których nieodpowiedni wzorzec płodności przekazywany był z pokolenia na pokolenie, ponieważ zarówno babki, matki, jak i siostry wcześnie rodziły dzieci.

Będąc w bezpośrednim kontakcie z dziewczętami, które doświadczyły (przed)wczesnego macierzyństwa[16], a także w związku ze specyfiką i charakterem przedmiotu badań oraz podjętych problemów badawczych, tu jedynie zasygnalizowanych, oscylujących wokół odbywającego się w warunkach instytucjonalnych „trudnego macierzyństwa", które wielokrotnie wyraża się negatywnymi przeżyciami i stanami emocjonalnymi matki, jej dylematami moralnymi oraz zaburzeniem tworzenia macierzyńskiej roli[17], a także ze względów metodologicznych oraz humanistycznych, dla celów realizacji badania wybrałam jakościowy sposób prowadzenia weryfikacji empirycznych, który pozwala

> ukazać niemierzalne, subiektywne zjawiska, poznać doświadczenia konkretnych osób w ich środowisku życia, rozpoznać znaczenia im przypisywane, a więc wejść „w głąb" problemu badawczego[18].

Podejście jakościowe (zastosowano metodę biograficzną, wywiad pogłębiony) pozwoliło na podjęcie zagadnienia dotyczącego zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo w odniesieniu do jednostkowych przypadków.

Przyjęcie postawy „naiwnej poznawczo", co równoznaczne jest z zawieszeniem na czas badań osobistych przekonań, nastawień, oczekiwań, sądów pozwoliło na realizację postulatu „bezzałożeniowości" badań jakościowych[19].

---

[16] Bezpośredni kontakt wynikał z pracy zawodowej badacza w Domu Matki i Dziecka Caritas Archidiecezji Gnieźnieńskiej w Gnieźnie.

[17] Por. A. Maciarz, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa 2004, s. 24.

[18] Por. D. Kubinowski, M. Nowak, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2010; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, J. Włodarek, M. Ziółkowski, *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa – Poznań 1990; A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*, s. 77.

[19] Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, s. 279.

W badaniu uczestniczyły matki, które spełniały następujące szczegółowe warunki:

– zaszły w ciążę lub urodziły dziecko przed osiągnięciem pełnoletności, dodatkowo przed, w trakcie ciąży lub z dzieckiem trafiły do placówki opiekuńczo-wychowawczej na skutek ograniczenia lub pozbawienia władzy rodzicielskiej ich własnych rodziców lub opiekunów;

– wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań i wykorzystanie uzyskanych od nich informacji do celów naukowych;

– przebywały z dzieckiem w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (lub innych instytucjach) na skutek ograniczenia lub pozbawienia władzy rodzicielskiej ich własnych rodziców dłużej niż 2 lata;

– w momencie prowadzenia badania upłynęły co najmniej 2 lata od opuszczenia przez nie placówki.

Do rozmówców docierałam drogą formalną, jak też poprzez kontakty nieformalne (kiedy to dziewczęta wskazywały mi kolejne osoby, w których doświadczenie wpisała się zarówno (przed)wczesna ciąża, jak i pobyt w placówce opiekuńczo-wychowawczej). Terenem badań uczyniłam naturalne środowisko badanych matek – miejsca i okoliczności, które same wskazały. Najczęściej były to mieszkania rodziców badanych kobiet, ich własne mieszkania lub teren instytucji udzielających im wsparcia.

W badaniach skoncentrowałam się na następujących segmentach zagadnień:

1. Kryzys podwójnego uwikłania biograficznego spowodowanego (przed)wczesną ciążą i jednoczesnym umieszczeniem w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

2. Funkcjonowanie w nowej roli – pełnienie obowiązków macierzyńskich, godzenie roli matki z rolą uczennicy i innymi charakterystycznymi dla adolescenta rolami społecznymi, reakcje najbliższego otoczenia.

3. Ocena małoletnich matek dotycząca roli placówki opiekuńczo-wychowawczej oraz innych instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form wsparcia adresowanych dla małoletnich matek, w tym także ich postulaty i oczekiwania w zakresie wsparcia społecznego.

W każdym z tych obszarów ukazałam pola problemowe, które zostały rozpoznane w toku weryfikacji empirycznych. Oto przykłady, istotne z uwagi na podjętą w niniejszym artykule problematykę:

– Obraz dzieciństwa i wczesnej młodości w relacjach kobiet, które urodziły dziecko przed osiągnięciem pełnoletności – doświadczenia szkolne dziewcząt, charakterystyka grupy rówieśniczej badanych kobiet.

– Reakcje na wieść o ciąży – reakcja środowiska szkolnego na wieść o ciąży, plany (m.in. edukacyjne), obawy, oczekiwania badanych kobiet związane z zaistniałą sytuacją.

– Doświadczenia związane z umieszczeniem małoletnich dziewcząt w placówce opiekuńczo-wychowawczej – doświadczenia związane z funkcjonowaniem w POW w trakcie ciąży (przed urodzeniem) – nowe otoczenie – reguły i zasady panujące w POW, nowa grupa rówieśnicza, sytuacja szkolna.

– Funkcjonowanie w szkole po urodzeniu dziecka – szeroko rozumiana sytuacja szkolna, poziom i formy wsparcia ze strony środowiska szkolnego, godzenie roli matki z rolą uczennicy, opis dnia, obowiązków, problemów, porównanie przeszłości z teraźniejszością.

– Konsekwencje wynikające z zaistnienia (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego – w zakresie życia szkolnego i dalszej edukacji.

Na potrzeby niniejszego artykułu szeroko rozumiana sytuacja edukacyjna małoletnich uczennic w ciąży lub uczennic z dzieckiem, będących wychowankami POW, ukazana zostanie w trzech perspektywach temporalnych. Najpierw opisane zostaną doświadczenia szkolne dziewcząt przed zaistnieniem ciąży i przed umieszczeniem ich w placówce. Następnie scharakteryzowana zostanie sytuacja edukacyjna w trakcie pobytu dziewcząt w POW, przy jednoczesnym realizowaniu zadań matki i uczennicy. Następnie skupię się na opisaniu edukacyjnych konsekwencji wynikających z (przed)wczesnego macierzyństwa odczuwanych przez badane kobiety po opuszczeniu placówki.

Doświadczenia szkolne w narracjach małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych przed umieszczeniem w placówce opiekuńczo-wychowawczej i zaistnieniem ciąży

Narracje dziewcząt biorących udział w badaniu wskazują, że w domach małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych sfera związana z edukacją nigdy nie należała do priorytetowych. Pomimo to, większość z nich nie miała większych problemów w nauce w szkole podstawowej.

[Julia] *W podstawówce było dosyć dobrze nie? Tam normalnie się uczyłam. To w gimnazjum tak się zaczęło, bo koleżanki i tak dalej. (…). W podstawówce przechodziłam z klasy do klasy bez problemu. Zaczęło się w gimnazjum. Wtedy nie przeszłam właśnie w pierwszej raz i potem drugi. To przez nieobecności.*

Na problemy w szkole gimnazjalnej wskazują już wszystkie badane dziewczęta. Z narracji biorących udział w badaniu dziewcząt wyłania się

kilka zasadniczych problemów. Większość dziewcząt, która brała udział w prezentowanych tu, jedynie fragmentarycznie, weryfikacjach empirycznych, w szkole gimnazjalnej zaczęła opuszczać zajęcia lekcyjne.

[Ola] *My do szkoły rzadko chodziliśmy, bo chodziliśmy na blauki. (…) jechaliśmy sobie na blaukę. (…) albo w domu se spałam. Jak mama szła później do roboty… To nie musiałam wstać, no bo szła na 6:00, ja miałam na 8:00 do szkoły. To mogłam sobie spać. Mówiłam, że do szkoły idę, a nie szłam do szkoły. (…).*

Dziewczęta przyczyn problemów szkolnych, a dokładniej trudności w realizacji obowiązku szkolnego, upatrywały najczęściej w trudnej sytuacji rodzinnej (choroba alkoholowa rodziców, przemoc, brak konsekwentnych oddziaływań wychowawczych i motywacyjnych). Wskazywały również na „nieodpowiednie towarzystwo" oraz brak wsparcia i zainteresowania ze strony nauczycieli. Bardzo często podkreślały, że bezpośrednią przyczyną niezrealizowania obowiązku nauki była konieczność realizacji zadań, które powinny być udziałem ich rodziców, myślę tu o opiece nad (często) licznym rodzeństwem.

[Renata] *(…) ja wyprawiałam młodych do szkoły, siebie do szkoły. Wracałam wcześniej ze szkoły, żeby ich odebrać ze szkoły. Później te wszystkie moje kible, jak to się mówi, miałam za to właśnie nieklasyfikację, bo nie miałam kiedy chodzić do szkoły. (…).*

Wypowiedzi dziewcząt wskazują, że dla wielu rodzin małoletnich matek charakterystyczny jest całkowity brak realizacji podstawowych powinności rodzicielskich oraz sytuacje, w których dzieci przejmują zadania rodziców. Katarzyna Schier określa to zjawisko parentyfikacją[20]. Warto wskazać, że opisywana sytuacja była bardziej charakterystyczna dla dziewcząt wychowujących się w rodzinach wielodzietnych.

Ola, jedna z dziewcząt biorących udział w badaniu, która miała aż ośmioro rodzeństwa, wskazuje w swojej wypowiedzi, że opiekowała się rodzeństwem z uwagi na pracę zarobkową rodziców. Wskazuje również, iż stopień poświęcanej potomstwu uwagi uzależniony był od ich wieku, tzn. im starsze dzieci, tym mniej uwagi im poświęcano.

[Ola] *(…) No to tam dłużej uwagi nie mieliśmy poświęcanej, to nie powiem, bo dużej nie mieliśmy poświęcanej. Bo dużo osób w rodzinie, to tam się nie dziwie. (…) Tym najmłodszym było więcej, ale my jak już coraz starsi to coraz tak mniej (…).*

Nierealizowanie obowiązku nauki stało się jednym z podstawowych powodów umieszczenia małoletnich dziewcząt w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Jak wskazywały na to w swoich narracjach, do placówek

---

[20] A. Pasternak, K. Schier, *Życie bez dzieciństwa – parentyfikacja u kobiet z syndromem DDA*, Psychiatria Polska, 2014, 48(3), s. 553-562.

opiekuńczo-wychowawczych trafiały zazwyczaj po doświadczeniu długotrwałego procesu pogłębiającej i wzmagającej się niewydolności ich rodzin pochodzenia, która dotykała wiele sfer codziennego funkcjonowania.

[Julita] *Mama mówiła mi, że mam chodzić* [do szkoły], *a później to też miała wywalone… Budziła mnie tam parę razy, ale nie wstawałam, a jak wstawałam to nie poszłam do szkoły (…). Za szkołę trafiłam do domu dziecka do sióstr, a wcześniej dostałam kuratora.*

Dziewczęta rzadko dostrzegały związek między sytuacją edukacyjną i umieszczeniem w placówce opiekuńczo-wychowawczej a szeroko rozumianą sytuacją rodzinną. Wielokrotnie skrajnie trudna sytuacja w domu rodzinnym, przemoc, czy alkoholizm rodziców utrudniała dziewczętom, biorącym udział w badaniu, funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Badane młode kobiety wskazują na problemy z koncentracją uwagi, co spowodowane było obawami, czy ich najbliższym, którzy pozostali w domu, nie zagraża niebezpieczeństwo.

[Pola] *(…) byłam w szkole i myślałam… co się w domu z mamą dzieje? Czy ktoś jej* (matki Poli) *nie krzywdzi?* [Pola wskazała wcześniej, że partner matki stosował wobec niej przemoc o charakterze fizycznym i psychicznym].

Wszystko to, w przypadku badanych dziewcząt, ułatwiało podjęcie decyzji o porzuceniu nauki. Zaś liczne nieobecności, narastające zaległości w wiedzy spowodowane czasami kilkuletnią nieobecnością utrudniały podjęcie decyzji o powrocie do szkoły.

[Pola] *Początek tych blauek, im więcej mnie nie było, tym trudniej było wracać do szkoły, bo mniej wiedziałam na jakim etapie są. Oni byli już wyżej a ja oślica…*

Sytuacja szkolna dziewcząt w trakcie ciąży i po urodzeniu dziecka, podczas pobytu w placówce opiekuńczo-wychowawczej

Wszystkie dziewczęta biorące udział w badaniu zostały umieszczone w placówkach opiekuńczo-wychowawczych z powodu trudnej sytuacji rodzinnej. Umieszczenie w placówce związane było z przemijającą, ale jednak, koniecznością odseparowania od rodziny. Ponadto, wiązało się nierozerwalnie ze zmianą szkoły, a w konsekwencji spowodowało utratę i zerwanie dotychczasowych znajomości i potrzebę realizowania obowiązku nauki w zupełnie nowym otoczeniu społecznym. Było to niewątpliwie trudne dla dziewcząt doświadczających w jednym czasie tak silnych emocji związanych z umieszczeniem w (czasami kolejnej już) placówce, ciążą, urodzeniem dziecka, realizacją nowych, nieznanych dotąd obowiązków, koniecznością zaaklimatyzowania się w nowej roli.

[Angelika] *(…) Najgorsze było to, że poszłam do nowej szkoły w ciąży i czułam się tak dziwnie. Wchodzę do tej szkoły i czuje się źle (…). Pamiętam, że weszłam do klasy i pani mnie przedstawiała, że nowa uczennica… Na szczęście nie powiedziała, że z placówki, albo coś takiego, bo to już by było w ogóle… zapadłabym się chyba pod ziemię. (…).*

Dla wielu badanych dziewcząt zmiana szkoły była kolejnym trudnym wyzwaniem, kolejnym kryzysem, któremu w niesprzyjających okolicznościach musiały stawić czoła. Zmiana otoczenia powodowała ponowną konieczność zmagania się ze wstydem związanym z (przed)wczesną ciążą i funkcjonowaniem w roli wychowanka placówki oraz domysłami „co pomyślą inni?". Być może właśnie dlatego, jak wskazuje Paulina Bunio-Mroczek, wiele nastoletnich matek rezygnuje z kontynuowania edukacji krótko po uzyskaniu informacji o tym, że spodziewają się dziecka.

> Pewna grupa badanych kobiet sama decydowała się opuścić szkołę, kiedy orientowały się, że są w ciąży. (…) Niektóre uczestniczki wywiadów argumentowały swoje decyzje strachem o nienarodzone dziecko i brakiem bezpieczeństwa na szkolnych korytarzach (…). Respondentki w większości uznawały decyzję o rezygnacji z nauki w obliczu ciąży za naturalną[21].

Autorka, w mojej ocenie, słusznie zauważa, iż

> biorąc pod uwagę trudności szkolne, których doświadczały jeszcze przed zajściem w ciążę, a czasami od samego początku swojej kariery szkolnej, można przypuszczać, że ciąża stanowiła dla nich swoisty pretekst, żeby wreszcie szkołę opuścić[22].

W przypadku wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych rezygnacja i nierealizowanie obowiązku szkolnego może prowadzić do usunięcia z placówki opiekuńczo-wychowawczej.

Wsparcie grona pedagogicznego i pracowników placówki opiekuńczo-wychowawczej mimo braku uregulowań prawnych dotyczących uczennic w ciąży

Mimo trudnych początków niemal wszystkie dziewczęta biorące udział w omawianych weryfikacjach empirycznych akcentowały troskę i wsparcie

---

[21] P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, rozprawa doktorska, Łódź 2015, s. 129, http://docplayer.pl/6935699-Nastoletnie-rodzicielstwo-w-lodzkich-enklawach-biedy.html, [dostęp: 4.09.2016].

[22] Tamże.

nauczycieli, pedagogów, które zostało im okazywane w tak dramatycznych dla nich okolicznościach. Jednak ich narracje wskazują również, iż dziewczęta zachodzące w ciążę,

> będąc jeszcze w szkole (gimnazjum lub szkole zawodowej ponadgimnazjalnej), napotykają problem w postaci braku procedur postępowania z ciężarną uczennicą. Przepis Ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży[12], której art. 2, par. 3, który mówi, że *Szkoła ma obowiązek udzielić uczennicy w ciąży urlopu oraz innej pomocy niezbędnej do ukończenia przez nią edukacji (...)* nie jest doprecyzowany przez żaden inny oficjalny dokument. W praktyce, szkoły wypracowują własny sposób postępowania wobec ciężarnych uczennic, którym sugerują staranie się o nauczanie indywidualne, zwykle przyznawane na okres ciąży[23].

Paulina Bunio-Mroczek na podstawie wywiadów przeprowadzonych zarówno z nastoletnimi matkami, jak i pedagogami, wskazuje, że „szkoły nie wypracowały formalnych procedur postępowania, mimo powtarzających się ciąż i urodzeń wśród uczennic"[24]. Wspomniana autorka wskazuje, iż w takich sytuacjach najczęściej stosuje się

> pół-oficjalne rozwiązania, dostosowane do konkretnych przypadków i okoliczności, takie jak możliwości uczennicy, zakres wsparcia udzielanego jej przez rodzinę, termin porodu w odniesieniu do cyklu roku szkolnego[25].

Dziewczęta w swoich narracjach mocno akcentują fakt, iż nie były pierwszymi uczennicami w ciąży lub z dzieckiem i dlatego, ich zdaniem, mogły liczyć na pomoc, wyrozumiałość i wsparcie emocjonalne ze strony grona pedagogicznego. Jak uważają, było to konsekwencją wcześniejszych doświadczeń nauczycieli z uczennicami oczekującymi narodzin dziecka. Analiza narracji badanych matek wskazuje, że w szkole takie sytuacje nie należały wcale do rzadkości, co ilustruje, jak duża jest skala zjawiska, szczególnie wśród młodszych nastolatek.

[Pola] *W ogóle nauczyciele byli w porządku, wyrozumiali byli, już mieli takie przypadki, tak że dla nich to było też normalne.*

[Julia] *W szkole* (w trakcie pobytu w pierwszej placówce) *u mnie tam w tym OHP to nauczyciele tam byli normalnie tam… Byli w porządku, bo tam były dziewczyny też przeważnie w ciąży (…). W tej drugiej szkole też nie było problemów, tam też byli przyzwyczajeni do tego.*

---

[23] P. Bunio-Mroczek, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą*.

[24] P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, s. 129.

[25] Tamże.

Dziewczęta podkreślały często, że mogły liczyć na „wyrozumiałość" nauczycieli.

[Monika] *Nauczyciele dobrze, w porządku, właśnie wiedzieli wszyscy, i jak tam właśnie nie miałam jakiegoś zadania (…) na drugi dzień mogłam przynieść (…) coś poprawić, uzupełnić, zrobić… w porządku byli…*

Autorki Raportu „Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym" zauważają, że

> po urodzeniu dziecka, kiedy nie ma już podstaw do przyznania indywidualnego nauczania, szkoły obniżają uczennicom z małymi dziećmi wymagania, umożliwiając im uzyskanie świadectwa ukończenia danego etapu edukacji. Tego rodzaju praktyki są bardzo pozytywnie oceniane przez same zainteresowane. Jednakże ich stosowanie prowadzi do obniżenia jakości nauczania w przypadku uczennic w ciąży i z dziećmi, co może stanowić istotną barierę dla kontynuowania przez nie edukacji na wyższym poziomie[26].

Kilka dziewcząt biorących udział w badaniu wspomniało, że nauczyciele oprócz wsparcia emocjonalnego i informacyjnego zaoferowali im również wsparcie rzeczowe.

[Daria] *Pani od matematyki to mi nawet rzeczy dała, bo miała już dwójkę dzieci i wózek też od niej dostałam, bo ja nie wiedziałam, że placówka też daje (…).*

Dziewczęta w swoich narracjach, oprócz wsparcia i wyrozumiałości grona pedagogicznego, akcentują również wsparcie, jakie otrzymywały od kolegów i koleżanek z klasy.

Uczennica w ciąży – brak wsparcia nauczyciel i rówieśników

Mimo że większość dziewcząt biorących udział w badaniu mogła liczyć na wsparcie nauczycieli, i charakterystyczne są dla nich pozytywne doświadczenia szkolne zarówno w czasie ciąży, jak i po urodzeniu dziecka, zdarzały się sytuacje, kiedy grono pedagogiczne zachowywało się nieprofesjonalnie, a dziewczęta nie mogły liczyć na pomoc z ich strony. Jednak, jak podkreślają dziewczęta, takie sytuacje zdarzały się niezwykle rzadko.

[Mirka] *Generalnie było dobrze, tylko pedagog kiedyś głupio mi tam jakoś dogadała, właśnie, że z ciążą, że poszłam w siostry ślady, coś takiego...*

[Asia] *Raz tylko pamiętam, jak ksiądz po religii, coś mi tam dogadał, że taka młoda z dzieckiem, że wstyd i coś tam…*

---

[26] P. Bunio-Mroczek, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą.*

Nieliczne dziewczęta biorące udział w badaniu akcentowały jawny brak wsparcia ze strony koleżanek i kolegów z klasy, jednak takie sytuacje były niezwykle rzadkie.

[Daria] *W klasie niektóre dziewczyny, które się panoszyły po szkole wyzywały mnie, że nie mam co robić – tylko sobie dzieci robić.*

Wyżej opisane zjawisko potwierdzają wpisy na forach internetowych, gdzie młodzież ze szczegółami opisuje nieprofesjonalne i niezgodne z prawem zachowania nauczycieli oraz dyrekcji wobec uczennic w ciąży.

Uczę się w jednym z lepszych liceów w regionie, (…) moja koleżanka jest w ciąży. Kończymy właśnie drugą klasę, a ona zdecydowała, że chce urodzić i wrócić do szkoły i zdać maturę. (…) I co? Tu szkoła stawia trudności, w szczególności dyrekcja i wychowawca wmawiają dziewczynie, że sobie nie poradzi. (…) chce się pozbyć problemu. (…) buntuje nauczycieli, pedagoga, pielęgniarki i wychowawczynie przeciwko niej (…). Zero jakiegokolwiek wsparcia i pomocy[27].

Także liczni autorzy zauważają, że mimo postępu cywilizacyjnego takie sytuacje, niestety, nie należą do rzadkości[28].

Matka i uczennica – trudność w łączeniu ról w trakcie pobytu w placówce

Badane dziewczęta w swoich narracjach akcentują znaczenie edukacji i nauki w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

[Hania] *W placówce nie ma zmiłuj. Trzeba chodzić do szkoły. Inaczej MOW* [Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy] *cię czeka albo dzieciaka zabierają.*

Niemal każda zauważa, że dzięki pobytowi w placówce możliwa stała się realizacja obowiązku szkolnego, a niektórym dziewczętom, biorącym udział w prezentowanym fragmentarycznie badaniu, udało się skończyć szkołę na etapie rozpoczętym w trakcie pobytu w instytucji.

[Pola] *Jak się zaczęła szkoła… No to się wtedy wszystko zaczęło, całe piekło* (śmiech). *Było ciężko, tym bardziej że malutka się budziła bardzo często w nocy i to tak do niecałego roczku. A ja na dodatek wcześniej musiałam wstawać, żeby się naszykować… (…) Zasypiałam na lekcji, czasami zdarzało się, że odpływałam, albo nie kontaktowałam (…).*

---

[27] Autor: Licealistka http://szkola.wp.pl/kat,108836,title,Ciaza- szkole,wid,12353076, wiadomosc.html?ticaid=110ff2 [dostęp 22.07.2013].

[28] Por. M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Kraków 2007; A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*.

Wszystkie dziewczęta objęte badaniami podkreślały, jak bardzo trudno było im godzić rolę uczennicy z rolą matki, nawet uzyskując wsparcie ze strony pracowników placówki opiekuńczo-wychowawczej.

Opuszczenie placówki opiekuńczo-wychowawczej – edukacyjne konsekwencje (przed)wczesnego macierzyństwa

Niemożność kontynuowania edukacji stanowiła istotny obszar dotkliwie odczuwanych konsekwencji wynikających z (przed)wczesnego macierzyństwa po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej. Większość badanych dziewcząt po opuszczeniu placówki porzuciło szkoły i przerwało naukę.

[Julia] *Ja bym chciała wrócić do szkoły, ale nie mam jak – oni są mali. Ja bym chciała, ale najgorsze jest to, że nie mam jak.*

Prezentowane weryfikacje empiryczne potwierdziły, że wczesne rodzicielstwo redukuje czas trwania nauki. Wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych, pochodzącym z rodzin o niskim wykształceniu i kwalifikacjach zawodowych, dodatkowo utrudniając lub uniemożliwiając osiągnięcie wykształcenia średniego, a nawet gimnazjalnego. Brak wykształcenia i kwalifikacji zawodowych prowadził do podejmowania (jeśli w ogóle się to udawało) niskopłatnych, nie wymagających kwalifikacji prac lub pozyskiwania środków do życia w sposób niezgodny z prawem.

[Renata] *(…) Bo moim zadaniem jest, żeby wziąć bezdomnego pijaka, on go ubierze jakoś, ja z nim idę do banku jako jego siostrzenica, czy córka, czy Bóg wie co i bierzemy kredyt na czterdzieści tysięcy, no i najważniejsze żeby facet się nie odzywał.*

Dla małoletnich matek i przyszłości ich dzieci niezwykle istotnym elementem, który może pomóc wyjść z sytuacji kryzysowej jest edukacja. Ukończenie szkoły, zdobycie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych jest w takich okolicznościach nie do przecenienia[29]. Niestety, jak wskazują wyniki omawianych weryfikacji empirycznych większość dziewcząt po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej nie kontynuowała nauki. Przyczyn tego stanu rzeczy nie należy upatrywać jedynie w oddziaływaniach środowiska szkolnego. Omawiane weryfikacje empiryczne nie potwierdziły wniosków Alicji Skowrońskiej-Zbierzchowskiej i nie wykazały niechęci „do

[29] Por. G. Mikołajczyk-Lerman, *Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny*, Polityka Społeczna, 2007, 8, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/10/ps_8_2007_g_mikolajczyk-lerman.pdf [dostęp: 12.04.2016].

udzielania pomocy uczennicom, które obok nowo podjętych obowiązków rodzicielskich mają wieloletnie zaległości w nauce, niską motywację do niej i niezaradnych rodziców"[30]. Należy zauważyć, że niemal wszystkie dziewczęta biorące udział w badaniu charakteryzowały się wyżej wskazanymi cechami, a mimo to, jak wskazywały, czuły wsparcie ze strony nauczycieli. W związku z tym należy zauważyć, że sama inicjatywa i aktywność środowiska szkolnego nie wystarcza, by zapobiec przerywaniu edukacji, a tym samym powielaniu niskiego statusu społecznego, który może być efektem braku wykształcenia charakterystycznego dla rodzin pochodzenia tych uczennic, a w konsekwencji prowadzić do ich społecznego wykluczania. Dziewczęta, mimo wsparcia grona pedagogicznego, po opuszczeniu placówki przerywały naukę. Kontynuowanie jej po opuszczeniu placówki, jak wynika z narracji badanych dziewcząt, uzależnione było od wsparcia udzielonego młodym matkom przez ich najbliższych. Wsparcie, jak wskazały badane kobiety, było niewielkie lub żadne, więc tylko nieliczne kontynuowały lub ukończyły naukę w szkole średniej. W związku z powyższym, warto wskazać na istotną rolę instytucji pomocowych w zakresie pracy z rodziną pochodzenia w trakcie pobytu dziewcząt w placówkach.

Wsparcie w łączeniu roli uczennicy z rolą matki – kontynuacja nauki

Dziewczęta, którym w wypełnianiu obowiązków macierzyńskich pomagali rodzice czy inne bliskie osoby częściej podejmowały dalszą naukę bezpośrednio po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej. W przypadku prezentowanych badań tylko trzy z badanych dziewcząt łączy obowiązki matki z nauką szkolną.

[Mirka] *Ja mam dobrze, bo akurat to mam bezpłatne liceum (…). No i jakoś tak powiem, że udaje się to pogodzić, ale łatwo nie jest. Siostra mi pomaga też. Facet też, nie mogę narzekać, bo też mi pomaga. (…). Czasami koleżanka (…).*

Należy zauważyć, że „jeśli kobiety decydują się kontynuować naukę, wybierają niepubliczne wieczorowe szkoły, świadczące usługi edukacyjne o bardzo niskiej jakości, z czego same respondentki zdają sobie sprawę"[31]. Było to również charakterystyczne dla uczących się matek biorących udział w omawianych weryfikacjach empirycznych.

---

[30] A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*, s. 205.

[31] P. Bunio-Mroczek, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą.*

[Asia] *Ja po wyjściu* [z placówki] *skończyłam wieczorówkę, to znaczy takie prywatne liceum, jakoś się udało, ale łatwo nie było* [śmiech]. *Ale tam lightowo było, no ale wiadomo, jak już jest dziecko to nawet light nie jest taki lightowy.* [śmiech]. *(…) więcej mnie nie było niż byłam (…).*

Paulina Bunio-Mroczek, powołując się na wypowiedzi swoich rozmówczyń (nastoletnich matek z łódzkich enklaw biedy), wskazuje, iż

> zajęcia w szkołach tego typu nie odbywały się lub program i wymiar realizowanych godzin nauczania zostawał istotnie ograniczony. Z wywiadu z ekspertem wynika, że szkoły te nie posiadają stałej kadry pedagogów, a nauczyciele zatrudniani są na podstawie umowy zlecenia (…) i najprawdopodobniej celowo „przyjmują" fikcyjnych uczniów, którzy nie uczęszczają na zajęcia[32].

Brak wsparcia – przerwanie edukacji

Rola ucznia, jak wskazuje Urszula Kempińska,

> pozostaje w sprzeczności z formułą człowieka usamodzielnionego, zakładającego rodzinę. Do takiej niezwykłej sytuacji niełatwo się przystosować (…) zwłaszcza gdy pociąga to za sobą dodatkowe, dotkliwie odczuwalne w budżecie rodzinnym świadczenia materialne oraz wysiłek fizyczny, związany z utrzymaniem pozostałych domowników, w tym małego dziecka (…)[33].

W sytuacji, kiedy dziewczęta nie mogły liczyć na wsparcie najbliższych, najczęściej przerywały naukę. Nie miały bowiem z kim zostawić dziecka na czas zajęć lekcyjnych, a po powrocie ze szkół realizacja obowiązków uczniowskich była utrudniona z uwagi na niezwykle absorbujące zadania związane z opieką nad małym dzieckiem.

[Julia] *Ja bym chciała wrócić do szkoły, ale nie mam jak – oni są mali. (…). Mama jak nie pracowała to trochę pomagała, jak się Wanessa urodziła, była mała, to chyba ze dwa miesiące była tutaj u nas… i tam pomagała. A później właśnie dostała pracę (…).*

Grażyna Mikołajczyk-Lerman wskazuje, że

> im większe aspiracje w zakresie edukacji i osiągania pozycji społecznej posiadają młodzi ludzie, tym trudniejsze może być pogodzenie się z chwilową bądź stałą utratą tych możliwości rozwojowych w przypadku zbyt wczesnego rodzicielstwa[34].

---

[32] P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, s. 131.
[33] U. Kempińska, *Małżeństwa młodocianych*, s. 90-91.
[34] G. Mikołajczyk-Lerman, *Małoletnie rodzicielstwo*, s. 56.

Co charakterystyczne, w przypadku badanych dziewcząt, mimo iż, jak same deklarowały, nigdy nie motywowano je do nauki, nie charakteryzowały się wysokimi aspiracjami edukacyjnymi, a jednak dotkliwie odczuwają niemożność kontynuowania edukacji.

[Pola] *Jestem na drugim etapie, znaczy… to znaczy w drugiej klasie. Pierwszą klasę* [gimnazjum] *skończyłam po wyjściu z placówki, zaczęłam drugą i w połowie drugiej właśnie zaniedbałam troszkę, nie miałam możliwości dziecka zostawić… trudna to była decyzja.*

Warto podkreślić, iż z realizacji własnych aspiracji i planów, w tym edukacyjnych, zawsze musiały rezygnować kobiety. Wśród badanych dziewcząt niemal wszystkie (poza dwoma) zmuszone zostały do przerwania nauki. W wielu przypadkach nie mogły one liczyć ani na pomoc partnera, ani rodziny.

[Ola] *Każdy tam się pyta dlaczego zrezygnowałaś? No, ale wtedy to jednak miałam już wszystko na głowie, bo to jednak zrobić rzeczy w domu i przy małym no to też była duża odpowiedzialność. (…) a jak bym mieszkała z mamą albo tam u mamy to przypuszczam, że chodziłabym do tej szkoły, bo mama mi tam by dużo pomogła. (…) Ja tam dużej pomocy nie miałam jak urodziłam, (…). No ale ogólnie no to trochę wyrzeczeń było i do tej szkoły nie dawałam rady chodzić (…).*

Niepokoi fakt, że zdobycie wykształcenia, a tym samym zwiększenie swoich szans na lepszą pracę oraz związana z tym nadzieja na spokojniejszą przyszłość dla siebie i dziecka okazały się niemożliwe do osiągnięcia, nawet przez te z badanych dziewcząt, które doświadczyły akceptacji, a nawet szeroko rozumianego wsparcia w środowisku szkolnym. Tylko te, które otrzymały wsparcie w opiece nad dzieckiem od najbliższych, co nie jest łatwe w przypadku wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, mogły kontynuować naukę szkolną. Jednakże, nie można powiedzieć, że któraś z dziewcząt odniosła sukces edukacyjny (ukończyła studia wyższe, osiągała bardzo dobre wyniki w nauce). W przypadku weryfikacji prowadzonych przez Alicję Skowrońską-Zbierzchowską[35], sukces edukacyjny osiągali ci nastoletni rodzice, którzy wcześniej otrzymywali dobre i bardzo dobre wyniki w nauce, co nie było charakterystyczne dla dziewcząt biorących udział w prezentowanych weryfikacjach empirycznych.

Badania potwierdziły tezy stawiane przez znawców problematyki (przed)wczesnego rodzicielstwa w dziedzinie edukacji. Prawdziwy okazał się fakt, iż wczesne rodzicielstwo przyczynia się do opóźnienia lub skrócenia kariery edukacyjnej. Analiza narracji badanych osób wskazuje, że małoletnim matkom, wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych,

---

[35] Por. A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*, Gdańsk 2010.

wywodzącym się z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, wczesne rodzicielstwo dodatkowo utrudnia osiągniecie średniego, a nawet gimnazjalnego wykształcenia, tym samym umacniając ich „wyjściowe" gorsze położenie społeczno-ekonomiczne[36]. Z pewnym prawdopodobieństwem, jak to czyni A. Skowrońska-Zbierzchowska odwołując się do teorii P. Bourdieu, można wnioskować, iż doświadczenia szkolne małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych, tak dla dalszego funkcjonowania ich samych oraz ich dzieci, w dużym stopniu zdeterminowane zostały przez posiadany kapitał kulturowy i społeczno-ekonomiczny[37].

Edukacja – priorytet? – brak systemowej pomocy

W Polsce, jak wcześniej wspominałam, istnieje jeden zapis dotyczący edukacji uczennic w ciąży lub małoletnich matek. Jest on jednak mało precyzyjny, co sprawia, że szkoły same muszą sobie w takich sytuacjach radzić. W związku z tym wdrażają doraźnie swoje procedury. Najczęściej jest to zasugerowanie uczennicy w ciąży trybu nauczania indywidualnego, co nierozerwalnie związane jest z odseparowaniem od rówieśników.

W literaturze anglojęzycznej autorzy zwracają uwagę, iż mimo rozwiniętej sieci systemowej pomocy w szkołach dochodzi do głosu „dyskurs zaraźliwości". Ciąża traktowana jest jak choroba, którą mogą zarazić się inne dziewczęta. Dlatego, dziewczęta w ciąży należy usuwać ze szkół, należy je izolować. W Stanach Zjednoczonych czy w Wielkiej Brytanii mówi się coraz głośniej o zjawisku gettoizacji małoletnich uczennic w ciąży lub małoletnich matek objętych obowiązkiem nauki[38]. W Polsce również ten problem występuje[39]. Wyniki moich weryfikacji wskazują, że dziewczętom zaoferowano pomoc, nikt nie zmuszał ich do zmiany szkoły. Natomiast, szczegółowa analiza narracji badanych matek wskazuje, że pomoc polegała głównie na obniżaniu standardów, przymykaniu oczu na liczne nieobecności. Takie strategie pomocy Wielisława Warzywoda-Kruszyńska czy Paulina Bunio-Mroczek nazywają „niedźwiedzią przysługą"[40]. Praktyka taka powoduje, że o ile dziewczęta kończą edukację na poziomie, w którym zaszły w ciążę, trudniej

---

[36] Tamże.

[37] A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*, s. 185.

[38] P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo jako problem społeczny*, s. 62.

[39] Por. A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*; M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo*.

[40] Por. P. Bunio-Mroczek, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą*.

im jednak kontynuować edukację na poziomie wyższym, co znalazło wyraz w omawianych weryfikacjach empirycznych.

Narracje badanych wskazują, że uwikłanie we wczesne rodzicielstwo i niesamodzielność życiowa stają się źródłem wielu trudności. Młode matki opuszczające placówki opiekuńczo-wychowawcze napotykają na swej samodzielnej drodze wiele problemów. Do najczęściej występujących, które stają się udziałem grup defaworyzowanych, wynikających zarówno z zaistnienia (przed)wczesnej ciąży, jak i związanych z opuszczeniem placówki opiekuńczo-wychowawczej, można zaliczyć: znacznie bardziej ograniczone możliwości rozwoju osobistego i zawodowego uniemożliwiające skuteczne znalezienie się na współczesnym rynku pracy. Jak wskazano wcześniej, duża część wychowanek biorących udział w prezentowanych badaniach przerywa edukację, kończąc ją bardzo wcześnie (najczęściej na poziomie szkoły gimnazjalnej), co determinuje trudną sytuacją materialno-bytową na skutek długotrwałego bezrobocia. „A to w konsekwencji przyczynia się do wykształcania postaw bierności i nadmiernej zależności od instytucji pomocowych (pomocy społecznej)”[41].

Wobec tych niepokojących danych dziwić powinien fakt, iż małoletnie uczennice w ciąży lub małoletnie uczennice z dziećmi nie są objęte systemową pomocą. Ich sytuacja nie jest przedmiotem debaty publicznej, a jeśli się pojawia, to zazwyczaj w następstwie sensacyjnych doniesień, które dotyczą nastoletnich matek. Dzieje się tak pomimo że znawcy przedmiotu alarmują, iż wczesne macierzyństwo redukuje czas trwania edukacji, co powoduje, że dziewczynie, w sposób szczególny byłej wychowance POW, bardzo trudno odnaleźć się na rynku pracy. Mówi się o spirali niepowodzeń – nieletnia matka, brak edukacji, brak wykształcenia, brak kwalifikacji, w związku z tym problem ze znalezieniem pracy sprzyjający uzależnieniu od pomocy społecznej. W takiej sytuacji systemowa pomoc w zakresie realizacji obowiązku szkolnego powinna być kwestią priorytetową, tym bardziej że edukacja i wzrost aspiracji edukacyjnych może być czynnikiem chroniącym przed kolejną ciążą[42]. Ponadto, dla wielu dziewcząt potwierdzenie informacji o ciąży stanowi moment zwrotny (jak to wynika z ich deklaracji) w biografii. To czas wzmożonej refleksji nad własnym życiem oraz przyszłością swoją i nienarodzonego dziecka. To czas, który warto wykorzystać, by

---

[41] M. Krawiec, *Wejście w dorosłe życie – pierwszym poważnym kryzysem*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2009, X, 11, s. 57, http://docplayer.pl/3519461-Czlowiek-w-kryzysie-wspolczesne-problemy-zyciowe-i-zawodowe-przedsiebiorczosc-zarzadzanie-tom-x-zeszyt-11-lodz-2009.html, [dostęp: 11.01.2016].

[42] Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 1998; J.J McWhirter i in., *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2005.

dziewczęta deklaracje zamieniły w czyny, co w mojej ocenie możliwe jest tylko dzięki współpracy wielu instytucji i systemowemu wsparciu adresowanemu do młodych matek oraz ich rodzin pochodzenia.

BIBLIOGRAFIA

Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Bidzan M., *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Bidzan M., *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, tom 3, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Brzezińska A., *Wydarzenia punktualne i niepunktualne w okresie dzieciństwa i dorastania*, Remedium, 2003, 12(130).

Bunio-Mroczek P., *Nastoletnie rodzicielstwo jako problem społeczny. Rezultaty badań łódzkich na tle Wielkiej Brytanii i USA*, 2010, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_254, [dostęp: 11.05.2016].

Bunio-Mroczek P, *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, rozprawa doktorska, Łódź 2015, http://docplayer.pl/6935699-Nastoletnie-rodzicielstwo-w-lodzkich-enklawach-biedy.html, [dostęp: 4.09.2016].

Bunio-Mroczek P., Warzywoda-Kruszyńska W., *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*, 2010, http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123234.pdf, [dostęp: 7.05.2016].

Frankowicz-Gasiul B., Michalik A., Czerwińska A., Zydorek M., Olszewska J., Olszewski J., *Ciąża młodocianych – problem medyczny i społeczny*, Studia Medyczne, 2008, http://docplayer.pl/6714134-Ciaza-mlodocianych-problem-medyczny-i-spoleczny.html [dostęp: 2.02.2014].

Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K., *(Zbyt)młodzi rodzice*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2011.

Kempińska U., *Małżeństwa młodocianych. Ciąża, ślub i co dalej…?* Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.

Krawiec M., *Wejście w dorosłe życie – pierwszym poważnym kryzysem*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2009, X, 11, http://docplayer.pl/3519461-Czlowiek-w-kryzysie-wspolczesne-problemy-zyciowe-i-zawodowe-przedsiebiorczosc-zarzadzanie-tom-x-zeszyt-11-lodz-2009.html [dostęp: 11.01.2016].

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2010.

Kubinowski D., Nowak M., *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Maciarz A., *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H., *Zagrożona młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2005.

Mikołajczyk-Lerman G., *Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny*, Polityka Społeczna, 2007, 8, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/10/ps_8_2007_g_mikolajczyk-lerman.pdf [dostęp: 12.04.2016].

Pasternak A., Schier K., *Życie bez dzieciństwa – parentyfikacja u kobiet z syndromem DDA*, Psychiatria Polska, 2014, 48(3).

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Rocznik Demograficzny 2013, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2014,3,8.html, [dostęp: 11.01.2015].

Skowrońska-Pućka A., *(Przed)wczesne macierzyństwo – perspektywa biograficzna. Diagnoza, pomoc i wsparcie*, 2015, niepublikowana rozprawa doktorska.

Skowrońska-Zbierzchowska A., *Doświadczenia małoletnich rodziców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

Szukalski P., *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, Polityka Społeczna, 2011, 1.

Włodarek J., Ziółkowski M., *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1990.

MIROSŁAWA CZERNIAWSKA

Politechnika Białostocka

POSTAWY WRAŻLIWOŚCI SPOŁECZNEJ *VERSUS* POSTAWY PRAGMATYCZNE I ICH OSOBOWOŚCIOWE UWARUNKOWANIA

ABSTRACT. Czerniawska Mirosława, *Postawy wrażliwości społecznej versus postawy pragmatyczne i ich osobowościowe uwarunkowania* [Social Sensitivity Attitudes *versus* Pragmatic Attitudes and their Personality Conditions]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 213-227. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.13

The main aim of this research is investigation of social sensitivity attitudes and pragmatic attitudes. It was assumed that these attitudes depend on personality traits, like empathy and Machiavellian guilt. The study group consisted of 325 students. The Empathic Understanding of Others Questionnaire (Węgliński) and Mach V Scale (Christie and Geis) were used. The attitudes were diagnosed on the basis of the set of views (two pairs of statements from the publication edited by Reykowski). The study results show that social sensitivity attitudes were accepted by students having high empathy indices. Students having high Machiavellianism show a pragmatic attitude toward life.

Key words: attitudes, social sensitivity, pragmatism, personality traits, empathy, Machiavellianism

Wprowadzenie

Zmiany ustrojowe w naszym kraju, zwłaszcza zaś przeobrażenia w sferze ekonomicznej, sprzyjają aprobacie postaw pragmatycznych, zgodnie z którymi człowiek powinien dążyć przede wszystkim do polepszenia własnej sytuacji[1]. Cechują się one przewagą orientacji materialistycznej i kon-

[1] Bardziej wnikliwą analizę problemu Czytelnik znajdzie w publikacji: M. Czerniawska, *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych – kolektywizm versus indywidualizm. Studium interdyscyplinarne*, Białystok 2010.

centracją (często nadmierną) na sukcesie finansowym[2]. Pragmatyzm – obok otwartości mentalnej i samodzielności myślenia – wpisuje się w mentalność indywidualistyczną. Mentalność ta z kolei zwiększa tolerancję na zmianę społeczną i możliwości przystosowawcze jednostek do konkretnych rozwiązań nowego ustroju ekonomicznego, w szczególności do szeroko pojętego rynku[3].

Jednocześnie należy zauważyć, że postawy pragmatyczne stoją w opozycji do postaw wrażliwości społecznej. Pojawia się wówczas pytanie, czy w nowej rzeczywistości ustrojowej jest miejsce na troskę o wspólny interes całej społeczności? Jak zauważa W. Zaborowski, w euforii głoszenia indywidualistycznie zorganizowanych zasad współzawodnictwa rynkowego i prywatnego władania środkami wytwórczości, kwestia interesu wspólnego stała się niewygodna czy wręcz szkodliwa[4]. Wymaga ona bowiem aktywizacji społecznej solidarności, zainteresowania innymi ludźmi oraz okazywania im współczucia. Swoistego rodzaju „stępienie" wrażliwości społecznej staje się problemem akcentowanym szczególnie wyraźnie w obszarze nauk o wychowaniu.

Postawy pragmatyczne należą do kategorii postaw społecznych. Postawy (podobnie jak wartości) są subkategoriami systemu przekonań[5]. Przekonania identyfikowane są z posiadanymi przez ludzi informacjami o nich samych, środowisku fizycznym i społecznym, ideach, przepisach prawnych, ideologiach (obejmują wiedzę, wyobrażenia i posiadane przez jednostkę wierzenia na temat danego obiektu). Przekonania wyraziste uważa się za bezpośrednie determinanty postawy wobec obiektu (postawy wyrastają zazwyczaj z przekonań). Postawy pozytywne kształtują się wtedy, gdy większość przekonań kojarzy z obiektem cechy pożądane, postawy negatywne – kiedy dominują przekonania o cechach niepożądanych[6]. Chociaż zaznaczają się kontrowersje wokół sposobu definiowania postaw, najczęściej

---

[2] A. Jawłowska, *Kierunki zmiany ustrojowej i konsekwencje społeczne*, [w:] *Społeczeństwo w transformacji. Ekspertyzy i studia*, red. A. Rychard, M. Federowicz, Warszawa 1993, s. 168-200.

[3] M. Jarymowicz, *O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Warszawa 1999, s. 121-152; J. Reykowski, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, Przegląd Psychologiczny, 1992, t. 35, s. 147-171; tegoż, *Psychologia polityczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3), red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 379-403.

[4] W. Zaborowski, *Pozycja ekonomiczna, gotowość do akceptacji gruntownej zmiany społecznej a orientacje proegalitarne*, [w:] *Społeczeństwo w transformacji. Ekspertyzy i studia*, red. A. Rychard, M. Federowicz, Warszawa 1993, s. 69-77.

[5] M. Rokeach, *The nature of human values*, New York 1973.

[6] I. Ajzen, *Postawy a zachowanie*, [w:] *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, red. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, przekł. A. Bieniek i in., Warszawa 1996, s. 395-400; W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004.

są one rozumiane jako trwała ocena – pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów materialnych, idei, poglądów i zachowań własnych oraz innych osób. Są one zatem efektywnym sposobem wartościowania. Wartościowanie może wyrażać się poprzez reakcje różnego rodzaju: afektywne, poznawcze lub behawioralne, w sposób werbalny i niewerbalny[7].

Postawy społeczne – oprócz uwarunkowań zewnętrznych (np. kulturowych czy ustrojowych) – mają swoją głębszą psychologiczną przyczynę. Z jednej strony, u ich podłoża leżą cenione przez człowieka wartości[8], z drugiej – znaczącą rolę odgrywają czynniki osobowościowe[9]. W kontekście postaw rozważano między innymi takie właściwości jednostki, jak: orientacja na dominację społeczną czy autorytaryzm[10]. Na przykład, J. Koralewicz realizując badania w okresie przemian ustrojowych w Polsce stwierdziła, że osoby autorytarne w większym stopniu opierały się reformom, dążąc do wzmocnienia ówczesnych instytucji i ugruntowania pozycji przywódców[11].

W niniejszej pracy przedstawione są wyniki badań odnoszące się do związku między postawami wrażliwości społecznej, opozycyjnymi wobec nich postawami pragmatycznymi a takimi cechami osobowości, jak empatia i makiawelizm. Cechy są hipotetycznymi, podstawowymi składnikami osobowości. Stanowią trwałą charakterystykę osoby, która służy do wyjaśnienia obserwowanych regularności i spójności zachowań oraz różnic między ludźmi[12]. Sformułowanie hipotez co do mających wystąpić zależności wymaga charakterystyki wskazanych cech osobowości.

---

[7] A.H. Eagly, S. Chaiken, *The psychology of attitudes*, TX 1993; J.M. Olson, M.P. Zanna, *Attitudes and attitude change*, Annual Review of Psychology, 1993, 44, s. 117-154; A.S.R. Manstead, *Teoria i badanie postaw*, [w:] *Encyklopedia Blackwella*, s. 641-646; R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, przekł. J. Radzicki i in., Warszawa 2009; por. także M. Czerniawska, *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych*.

[8] S. Feldman, *Wartości, ideologia i strukturalizacja postaw politycznych*, [w:] *Psychologia polityczna*, red. D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis, przekł. R. Andruszko, Kraków 2008, s. 435-464.

[9] A. Furnham, P. Heaven, *Личность и социальное поведение*, Петер 2001.

[10] M. Mitchell, J. Sidanius, *Group status and ideological asymmetry: The case of capital punishment, political conservatism and social dominance orientation*, National Journal of Sociology, 1993, 7, s. 69-93; S. Stack, *Authoritarianism and support for the death penalty: A multivariate Analysis*, Sociological Focus, 2003, 36, s. 333-352; J. Sidanius i in., *Support for harsh criminal sanctions and criminal justice beliefs: A social dominance perspective*, Social Justice Research, 2006, 19, s. 433-449, T. Adorno, za: M.B. Smith, *Авторитарная личность: переосмысление 46 лет спустя*, [w:] *Политическая психология: Хрестоматия*, red. Е.Б. Шестопал, Аспект Пресс, М. 2007, s. 285-290.

[11] J. Koralewicz, *Autorytaryzm a poglądy polityczne Polaków*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 77-92.

[12] A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, przekł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Warszawa 2005.

Empatię interpretuje się jako konstrukt multidymensjalny w swojej naturze, zawierający zarówno komponenty emocjonalne, jak i poznawcze[13]. Komponenty emocjonalne wyrażają się w empatycznej trosce (współczuciu), która doprowadza do koncentracji na nieszczęściu drugiej osoby i prób przywrócenia jej pomyślności, oraz – w osobistej przykrości (dyskomforcie), która z kolei zorientowana jest na Ja i przyniesienie ulgi we własnym cierpieniu. Komponent poznawczy empatii – przyjęcie perspektywy – odnosi się do zdolności widzenia świata oczyma innej osoby, wyobrażenia, co ona odczuwa w określonej sytuacji[14]. Badania nad prospołecznością doprowadziły do sformułowania „hipotezy altruizmu płynącego z empatii". U osób empatycznych zwiększa się prawdopodobieństwo niesienia pomocy (pomoc ta jest bezinteresowna, motywowana troską o dobro drugiego człowieka, „bardziej delikatna i mniej kapryśna"), ograniczenia agresji i innych aspołecznych zachowań oraz wzrostu współpracy w sytuacjach konfliktowych[15]. Ludzie empatyczni są bardziej taktowni, lepiej komunikują się z innymi, przejawiają tolerancję do odmiennych grup społecznych, pozytywniej postrzegają innych i wyrażają sympatię do otoczenia społecznego[16]. Empatia rozpatrywana jest w kontekście zasad moralnych, jakimi są troska i sprawiedliwość oraz analizowana w procesie rozwoju moralnego[17].

Termin „makiawelizm" stał się synonimem przebiegłości, oszustwa, fałszu i dwulicowości. Makiaweliści wierzą, że innymi należy manipulować

---

[13] M.H. Davis, *Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as multidimensional construct*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1983, 9, s. 223-229; M.L. Hoffman, *Interaction of affect and cognition in empathy*, [w:] *Emotions, cognition, and behavior*, red. C.E. Izard, J. Kagan, R.B. Zajonc, Cambridge 1984, s. 103-131; N. Eisenberg, P.A. Miller, *The relation of empathy to prosocial and related behavior*, Psychological Bulletin, 1987, 101, s. 91-119; C.D. Batson, *The altruism question: toward a social-psychological answer*, NJ, Hillsdale 1991: por. także M. Czerniawska, *Empatia a system wartości*, Przegląd Psychologiczny, 2002, 45, s. 7-18.

[14] C.D. Batson, *The altruism question*; N. Eisenberg, R.A. Fabes, *Emotion, regulation, and the development of social competence*, [w:] *Review of personality and social psychology: Emotion and social behavior*, red. M.S. Clark, Sage, CA 1992, s. 119-150; N. Eisenberg et al., *The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding*, Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 66, s. 776-797; M.H. Davis, C. Luce, S.J. Kraus, *The heritability of characteristics associated with dispositional empathy*, Journal of Personality, 1994, 62, s. 369-391; M.D. Davis et al., *Empathy, expectations, and situational preferences: Personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors*, Journal of Personality, 1999, 67, s. 469-501; K.P. Leith, R.F. Baumeister, *Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: Guilt-prone people are better at perspective taking*, Journal of Personality, 1998, 66, s. 1-37.

[15] C.D. Batson, N. Ahmad, E.L. Stocks, *Korzyści i problemy związane z altruizmem wzbudzonym przez empatię*, [w:] *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, red. A.G. Miller, przekł. V. Reder, Kraków 2008, s. 447-479.

[16] M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przekł. J. Kubiak, Gdańsk 1999.

[17] M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przekł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006.

i wierzą w efekty takich zabiegów[18]. Są ukierunkowani przede wszystkim na sukces[19] – sukces, który pozwala zdobyć prestiż i zaprezentować narcystyczną wspaniałość, przejawiającą się wyższością i arogancją. Osiągnięcia są rozpatrywane głównie w wymiarze indywidualnym (rodzina czy grupa nie stanowi centrum psychologicznego pola) i w kategoriach materialnych[20]. Makiawelizm związany jest z dążeniem do władzy i ukazania siły[21] oraz potrzebą dominacji i kontroli[22]. Specyfika tego typu osobowości odzwierciedla się w sferze afektywnej. Relacje interpersonalne nie wywołują adekwatnych, pod względem treści i natężenia, emocji. Rzadkość stanowią emocje pozytywne, natomiast dominująca jest obojętność, czy wręcz chłód emocjonalny[23]. Makiaweliści nie są zorientowani wspólnotowo i utrzymują zdystansowaną postawę wobec innych. Ich „gruboskórność" manifestuje się w obniżonych zdolnościach empatycznych i nieumiejętności przyjęcia cudzej perspektywy. Inni ludzie są percypowani w sposób podejrzliwy i cyniczny, jako słabi, niegodni zaufania i skłonni do zdrady[24]. Ujawnia się wśród makiawelistów obojętność w myśleniu i działaniu w stosunku do konwencjonalnej moralności, co sprzyja łamaniu panujących norm. Wartości moralne realizowane są przez nich w sposób wybiórczy, o ile nie kolidują one z własnym interesem. Dążenie do sukcesu odgrywa pierwszoplanową rolę, zaś kwestia sposobów osiągania celów wydaje się nie mieć większego znaczenia[25]. Obraz świata społecznego jest cyniczny i obwarowany wysoce pragmatycznymi przekonaniami[26].

---

[18] B. Fehr, D. Samsom, D.L. Paulhus, *The construct of Machiavellianism. Twenty years later*, [w:] *Advances in personality assessment* (t. 9), red. C.D. Spielberger, J.N. Butcher, New York 1992, s. 77-116; D.S. Wilson, D. Near, R.R. Miller, *Machiavellianism: A synthesis of evolutionary and psychological literatures*, Psychological Bulletin, 1996, 119, s. 285-299; por. także M. Czerniawska, E. Dolata, *Makiaweliści – dlaczego „prawie zawsze zwyciężają"?* Psychologia Rozwojowa, 2004, 9, s. 105-118.

[19] R. Drwal, P. Brzozowski, *Skala Makiawelizmu (Mach V) R. Christiego i F. L. Geis; problemy rzetelności i trafności*, [w:] *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, red. R.Ł. Drwal, Warszawa 1995, s. 184-196.

[20] J.W. McHoskey, W. Worzel, C. Szyarto, *Machiavellianism and psychopathy*, Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 74, s. 192-210.

[21] J.A. Shepperd, R.E. Socherman, *On the manipulative behavior of low Machiavellians: Feigning incompetence to „sandbag" an opponent's effort*, Journal of Personality and Social Psychology, 1997, 72, s. 1448-1459.

[22] J.S. Wiggins, R. Broughton, *The interpersonal circle: A structural model for the integration of personality research*, [w:] *Perspectives in personality* (t. 1), red. R. Hogan, W.H. Jones, CT 1985, s. 1-47.

[23] Tamże.

[24] B. Fehr, D. Samsom, D.L. Paulhus, *The construct of Machiavellianism*, s. 77-116; D.S. Wilson, D. Near, R.R. Miller, *Machiavellianism: A synthesis of evolutionary*, s. 285-299.

[25] B. Fehr, D. Samsom, D.L. Paulhus, *The construct of Machiavellianism*, s. 77-116.

[26] R. Christe, F.L. Geis, za: J.F. Rauthmann, T. Will, *Proposing a multidimensional Machiavellianism conceptualization*, Social Behavior and Personality, 2011, 39, s. 391-404.

Problem badawczy i hipotezy

W prezentowanym badaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy postawy pragmatyczne *versus* postawy wrażliwości społecznej można rozpatrywać w kontekście cech osobowościowych, jakimi są empatia i makiawelizm?

Powyżej przedstawiona została charakterystyka dwóch cech osobowości. Jak można zauważyć, odgrywają one rolę w określeniu relacji Ja – Inni. Empatia leży u podłoża konstruowania dojrzałych relacji międzyludzkich i generowania pozytywnych intencji behawioralnych. Skłania do zachowań prospołecznych, mających ma celu dobrostan innych ludzi, oraz powstrzymywania zachowań antyspołecznych, wymierzonych przeciwko otoczeniu. Osoby empatyczne skłonne są zatem do przyjęcia allocentrycznej perspektywy w analizie zjawisk społecznych. Częściej też wierzą w dobroć człowieka. W przypadku makiawelizmu typowa jest koncentracja na własnej osobie, skłonność do realizacji osobistych interesów, z pominięciem dobrostanu innych ludzi, a nawet wbrew ich dobru. Osoby makiawelistyczne mają problemy z porzuceniem egocentrycznej perspektywy, zaś inni ludzie są percypowani w negatywny sposób, jako ci którzy nie stanowią wartości „sami w sobie". Ponadto, jednym z elementów opisu osobowości makiawelistycznej jest właśnie pragmatyzm.

Uwzględniając powyższą charakterystykę założono, że postawy wrażliwości społecznej ujawniają się wśród studentów uzyskujących wyższe wskaźniki empatii (hipoteza 1), z kolei postawy przeciwstawne, tj. pragmatyczne – wśród studentów cechujących się wyższymi wskaźnikami makiawelizmu (hipoteza 2).

Metoda

Grupa badana. W badaniach wzięło udział 325 osób: około 50% uczestników było studentami pedagogiki, około 50% – studentami zarządzania. Wiek badanych mieścił się w przedziale 20-24 lata. W obu grupach stwierdzono analogiczną proporcję płci: na wskazanych kierunkach studiów zarejestrowano przewagę liczbową kobiet. Badanie miało charakter anonimowy.

Procedura badawcza. W niniejszej pracy postawy były diagnozowane za pomocą par twierdzeń, które stanowią alternatywne przekonania. Twierdzenia te są zmodyfikowaną treściowo wersją narzędzia zamieszczonego

w pracy pod redakcją Janusza Reykowskiego *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe*[27].

POSTAWA A

1. Tym, co się liczy nadal jest to, jakim kto jest człowiekiem i co się dzieje między ludźmi, a nie to, ile kto ma pieniędzy. Życie nie polega tylko na bogaceniu się.

2. Minęła już epoka, kiedy pracowaliśmy dla „idei". Nastąpił czas dla ludzi myślących praktycznie i potrafiących radzić sobie w życiu – również ekonomicznie.

POSTAWA B

1. Obywatelskie zaangażowanie społeczne jest konieczne dla poprawy warunków życia naszej społeczności i całego kraju.

2. Tak zwana „postawa społecznego zaangażowania dla dobra ogółu" to slogan minionej epoki. Wszystkim będzie lepiej, jeżeli każdy zajmie się swoimi sprawami i swoimi pieniędzmi.

Zadaniem osób badanych była ocena tych poglądów i wybór jednej z dwóch opcji, tej, która w większym stopniu odzwierciedla przekonania jednostki odnośnie do analizowanego problemu.

Cechy osobowości diagnozowano za pomocą:

– empatia – Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi A. Węglińskiego[28]. Wskaźniki zawierają się w przedziale od 0 do 99 punktów;

– makiawelizm – Skala Mach V.R. Christiego i F.L. Geis[29]. Wskaźniki zawierają się w przedziale od 40 do 160 punktów.

Wyniki

W niniejszym badaniu starano się ustalić, czy postawy wrażliwości społecznej (orientacja na jakość kontaktów międzyludzkich i realizacja „dobra wspólnego") oraz postawy pragmatyczne (orientacja na realizację własnych

[27] J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*, Warszawa 1993.

[28] A. Węgliński, *Trafność Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, red. R. Drwal, Lublin 1987, s. 63-80.

[29] R. Drwal, P. Brzozowski, *Skala Makiawelizmu (Mach V) R. Christiego i F.L. Geis*, s. 184-196.

interesów i zaspokojenie własnych potrzeb) uzależnione są od takich cech osobowości, jak empatia i makiawelizm?

Tabela 1

Postawy wrażliwości społecznej *versus* postawy pragmatyczne a cechy osobowości

Postawy			Empatia			Makiawelizm		
			$\bar{x}$ =	s =	wyniki analizy statystycznej	$\bar{x}$ =	s =	wyniki analizy statystycznej
A	1	Tym, co się liczy nadal jest to, jakim kto jest człowiekiem i co się dzieje między ludźmi, a nie to, ile kto ma pieniędzy. Życie nie polega tylko na bogaceniu się.	69,12	8,14	t=2,40 p=0,017	99,22	7,87	t = 4,50 p = 0,000
	2	Minęła już epoka, kiedy pracowaliśmy dla „idei". Nastąpił czas dla ludzi myślących praktycznie i potrafiących radzić sobie w życiu – również ekonomicznie.	66,62	9,26		103,74	8,94	
B	1	Obywatelskie zaangażowanie społeczne jest konieczne dla poprawy warunków życia naszej społeczności i całego kraju.	69,06	8,27	t = 3,50 p=0,000	100,06	8,06	t = 2,45 p = 0,015
	2	Tzw. „postawa społecznego zaangażowania dla dobra ogółu" to slogan minionej epoki. Wszystkim będzie lepiej, jeżeli każdy zajmie się swoimi sprawami i swoimi pieniędzmi.	64,33	9,13		103,36	8,41	

$\bar{x}$ – średnia arytmetyczna wskaźników cech osobowości,
s – odchylenie standardowe,
t – wynik testu t Studenta,
p – poziom istotności statystycznej.

Źródło: badania własne.

Postawy, w których pozytywnie ocenia się wrażliwość społeczną, „człowieczeństwo", jakość relacji międzyludzkich i zaangażowanie jednostki w ważną – z punktu widzenia dobra wspólnego – aktywność charakteryzują studentów uzyskujących wyższe wskaźniki empatii i niższe wskaźniki makiawelizmu. Postawy pragmatyczne wiązały się z kolei ze stosunkowo wyższymi wskaźnikami makiawelizmu i niższymi wskaźnikami empatii. Ich efektem jest aprobata przedsiębiorczości i skłonność do realizacji własnych interesów ekonomicznych: w życiu trzeba przede wszystkim skupiać się na walce o swoje sprawy, nie zważając na innych ludzi. Wyniki analizy zamieszczone w tabeli 1 wskazują, że różnice we wskaźnikach empatii i makiawelizmu w zależności od wyboru opcji w postawie A i B są istotne statystycznie. Jest to podstawa do przyjęcia założeń zwerbalizowanych w hipotezie 1 i 2.

Podsumowanie

A. Jawłowska wskazuje na relatywny wzrost pragmatyzmu w okresie transformacji ustrojowej w krajach Europy Środkowej i Wschodniej[30]. Warunkował on zmiany w sferze ekonomicznej i ułatwiał przystosowanie do nowych warunków. Stanowił – najogólniej rzecz ujmując – psychologiczną reakcję na wprowadzenie gospodarki rynkowej. Nasilenie pragmatyzmu mogło być spowodowane obiektywnym spadkiem poziomu życia oraz wzrostem ekonomicznego zróżnicowania (pojawienie się ludzi bardzo bogatych i bardzo biednych), jak również większą widocznością tego zróżnicowania przez ostentacyjną konsumpcję. Legalizuje się wówczas orientacja na potrzeby materialne, pomyślność i dobrobyt. Postawy pragmatyczne można uznać za wskaźnik zmian mentalności w kierunku indywidualizmu, jako że sprzyjają one racjonalności, praktycznemu podejściu do życia, skuteczności w nabywaniu kompetencji i skłonności do rozpatrywania problemów z punktu widzenia osobistych osiągnięć i sukcesów, a nie z punktu widzenia dobra wspólnoty[31]. Niemniej jednak, nadmierny pragmatyzm doprowadza do rozbicia spójności społeczeństwa, osłabienia tradycjonalizmu w sferze kulturowej i religijnej, zaniku solidarności oraz instrumentalnego traktowa-

[30] A. Jawłowska, *Kierunki zmiany ustrojowej*, s. 168-200.

[31] T. Bodio, *Psychologiczne uwarunkowania transformacji ustrojowej*, [w:] *Społeczeństwo i polityka. Podstawy nauk politycznych*, red. K.A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski, Warszawa 2003, s. 877-890.

nia ludzi[32]. Ta ciemna strona pragmatyzmu akcentowana jest zwłaszcza przez przedstawicieli nauk o wychowaniu[33]. Człowiek pragmatyczny „trzyma się ziemi", unika analizy zdarzeń w szerszej perspektywie społecznej, zaś koncentracja na sobie dewaluuje znaczenie harmonijnych relacji między ludźmi. To z kolei utrudnia funkcjonowanie ludzi zgodnie z wymogami dojrzałej demokracji, w której powinna manifestować się troska obywateli o dobro w sferze publicznej. Pragmatyzm sprzyja raczej budowie „kapitału ekonomicznego", związanego z produkcją i konsumpcją dóbr, niż „kapitału społecznego", w postaci więzi, zaufania, prospołeczności i zaangażowania obywatelskiego. W aspekcie socjalizacyjnym ważne wydaje się określenie pożądanych proporcji między wagą obu rodzajów kapitału – tak, aby umieć radzić sobie w życiu, ale nie stracić z oczu „dobra wspólnego". Możliwe jest to – jak wskazuje A. Radziewicz-Winnicki – poprzez rozwój świadomości politycznej, rozwijanie krytycznego myślenia, kształtowanie postaw i wartości oraz promowanie aktywnej partycypacji[34].

Nie do podważenia jest fakt, że pragmatyzm wzmaga się w czasach szybkich zmian ustrojowych i postawy go aprobujące kształtują się w tym szczególnym kontekście. Niemniej jednak ludzie różnią się pod względem jego natężenia. W związku z tym istotne wydaje się pytanie, od jakich jeszcze czynników uzależniona jest akceptacja pragmatycznego podejścia do życia? W prezentowanym badaniu zwrócono uwagę na dwie cechy osobowości – empatię i makiawelizm – które z teoretycznego punktu widzenia powinny warunkować postawy wrażliwości społecznej i postawy, które są ich przeciwieństwem, to jest pragmatyczne.

Okazało się, że ludzie o osobowości empatycznej promują wrażliwość społeczną, dobro wspólne i solidaryzm społeczny. Optują zatem za bardziej tradycyjną strukturą społeczną. Ludzie o osobowości makiawelistycznej promują z kolei nastawienie pragmatyczne, w którym absolutyzowany jest interes jednostkowy. Ujawnia się wówczas bardziej indywidualny stosunek do otoczenia społecznego, orientacja na cele osobiste i dobro własne, lekceważone są potrzeby społeczności i tzw. dobro ogółu, a nawet – w skrajnej sytuacji – pomijane problemy sprawiedliwości i moralności. Zgodne jest to

---

[32] Por. także M. Czerniawska, *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych*.

[33] M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 205-262; A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008; E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, [w:] *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, red. J. Dyszkowska, M. Rewera, Warszawa 2010, s. 83-104.

[34] A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*.

z sugestią C. Lasha, iż narcystycznie zapatrzony w siebie człowiek (narcyzm jest cechą makiawelistów – por. charakterystykę przedstawioną powyżej) nie jest w stanie wytworzyć światopoglądu, który wykraczałby poza miłość własnego Ja[35]. Dane empiryczne analizowane w niniejszym badaniu wskazują, że cechy osobowości stanowią jeden z czynników warunkujących kształtowanie postaw społecznych. Nie wyjaśniają jednak, czy cechy te wpływają na postawy bezpośrednio. Skłania to do bardziej ogólnych rozważań teoretycznych na temat związku między osobowościową a postawami, to jest jego przyczynowością (który konstrukt determinuje, a który jest determinowany) i bezpośredniością (czy są mediatory związku między osobowością a postawami).

Cechy osobowości mają często biologiczne podstawy (zestaw wrodzonych predyspozycji) i charakteryzują się w związku z tym dużą stabilnością. Postawy są również stabilne (chociaż zwykle nie w takim stopniu), ale kształtują się w późniejszym okresie życia niż cechy osobowości[36] i wymagają względnie bogatych doświadczeń społecznych. Z uwagi na pierwotność cech osobowości przyjmuje się, że są one jednym (chociaż nie jedynym) determinantem postaw. Ludzie „starają się" dostosować postawy do posiadanych cech osobowości. Jednak fakt, że biologiczne cechy ukierunkowują kształtowanie postaw nie oznacza, że postawy są niezależne od wpływów społecznych (m.in. środowiska rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego, mediów). Co więcej, postawy mogą przyczynić się do modyfikacji osobowości. W literaturze przedmiotu podejmowane są też inne próby wyjaśnienia relacji między osobowością a postawami społecznymi. Na przykład, C. Kandler i inni oraz P.K. Verhulst i inni podważyli przyczynowy związek między obydwoma konstruktami i wskazali na uwarunkowania genetyczne: geny leżą u podstaw kształtowania zarówno osobowości, jak i postaw, co ujawnia się już w okresie wczesnego dzieciństwa[37]. Dokonując analizy relacji między osobowością a postawami należy zwrócić uwagę na fakt, że funkcjonowanie człowieka stanowi pewną psychologiczną całość i, jak zauważa L.A. Pervin,

---

[35] T. Biernat, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń 2006.

[36] A. Blais, S. Labbé St-Vincent, *Personality traits, political attitudes and the propensity to vote*, European Journal of Political Research, 2011, 50, s. 395-417.

[37] C. Kandler, W. Bleidorn, R. Riemann, *Left or right? Sources of political orientation: The roles of genetic factors, cultural transmission, assortative mating, and personality*, Journal of Personality and Social Psychology, 2012, 102, s. 633-645; B. Verhulst, P.K. Hatemi, N.G. Martin, *The nature of the relationship between personality traits and political attitudes*, Personality and Individual Differences, 2010, 49, s. 306-316.

różne elementy dotyczące własnej osoby muszą wejść ze sobą w relacje na poziomie tworzenia Ja[38].

A. Van Hiel i współautorzy koncentrowali się z kolei na mediatorach relacji między osobowością a postawami społecznymi. Wyeksponowali znaczenie ludzkich poglądów na świat społeczny (ludzi, grupy społeczne i stosunki między nimi), przy czym poglądy te – w ujęciu psychologicznym – stanowią schemat poznawczy ważny w samookreśleniu jednostki i chronicznie dostępny (będący w stałej gotowości do wykorzystania). Założyli, że cechy osobowościowe (mające biologiczne podłoże, tak jak w przypadku Wielkiej Piątki) predysponują w trakcie socjalizacji do przyjęcia określonego poglądu na świat, który z kolei wpływa na postawy społeczne. Analiza statystyczna obejmowała relacje między wieloma zmiennymi, co uniemożliwia przytoczenie szczegółowych wyników. Ogólny – i siłą rzeczy uproszczony – wniosek z tych badań sformułować można w następujący sposób: pogląd na świat społeczny – jego treść – jest mediatorem związków między osobowością a społecznymi postawami[39].

Model A. Van Hiela i współpracowników można zastosować do wyjaśnienia zależności uzyskanych w relacjonowanym badaniu własnym. Należy zaznaczyć, że pogląd na świat rozumiany jest jako głęboko zakorzenione przekonania, wiara jednostki na temat ludzkiej natury i świata społecznego: na ile ten świat jest przyjazny, a na ile wrogi, jacy są inni ludzie, jakich zachowań z ich strony należy się spodziewać i jak powinno się na nie reagować (Rokeach oraz Duckitt, Fisher)[40]. Przekonanie, że świat społeczny jest miejscem współpracy i harmonii (jest bardziej prawdopodobne, że taka wizja świata zrodzi się w umysłach osób cechujących się empatią) stymuluje postawy wrażliwości społecznej, skłonność do dzielenia się dobrami i działania na korzyść innych ludzi. Przekonanie, że rywalizacja jest wpisana w życie społeczne i warunkuje cel egzystencji, jakim jest osobisty dobrostan (typowe w przypadku makiawelistów), stymuluje z kolei pragmatyczny stosunek do życia.

BIBLIOGRAFIA

Ajzen I., *Postawy a zachowanie*, [w:] *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, red. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, przekł. A. Bieniek i in., Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa 1996.

---

[38] L.A. Pervin, *Psychologia osobowości*, przekł. M. Orski, Gdańsk 2002.

[39] A. Van Hiel, I. Cornelis, A. Roets, *The Intervening role of social worldviews in the relationship between the five-factor model of personality and social attitudes*, European Journal of Personality, 2007, 21, s. 131-148.

[40] Tamże.

Batson C.D., *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, Hillsdale 1991.

Batson C.D., Ahmad N., Stocks E.L., *Korzyści i problemy związane z altruizmem wzbudzonym przez empatię*, [w:] *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, red. A.G. Miller, przekł. V. Reder, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Biernat T., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, UMK, Toruń 2006.

Blais A., Labbé St-Vincent S., *Personality traits, political attitudes and the propensity to vote*, European Journal of Political Research, 2011, 50.

Bodio T., *Psychologiczne uwarunkowania transformacji ustrojowej*, [w:] *Społeczeństwo i polityka. Podstawy nauk politycznych*, red. K.A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2003.

Czerniawska M., *Empatia a system wartości*, Przegląd Psychologiczny, 2002, 45.

Czerniawska M., *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych – kolektywizm versus indywidualizm. Studium interdyscyplinarne,* Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok 2010.

Czerniawska M., Dolata E., *Makiaweliści – dlaczego „prawie zawsze zwyciężają"?* Psychologia Rozwojowa, 2004, 9.

Davis M.H., *Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as multidimensional construct*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1983, 9.

Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przekł. J. Kubiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

Davis M.H., Luce C., Kraus S.J., *The heritability of characteristics associated with dispositional empathy*, Journal of Personality, 1994, 62.

Davis M.D., Mitchell K.V., Hall J.A., Lothert J., Snapp T., Meyer M., *Empathy, expectations, and situational preferences: Personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors*, Journal of Personality, 1999, 67.

Drwal R., Brzozowski P., *Skala Makiawelizmu (Mach V) R. Christiego i F.L. Geis; problemy rzetelności i trafności*, [w:] *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, red. R.Ł. Drwal, PWN, Warszawa 1995.

Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Eagly A.H., Chaiken S., *The psychology of attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX 1993.

Eisenberg N., Fabes R.A., *Emotion, regulation, and the development of social competence*, [w:] *Review of personality and social psychology: Emotion and social behavior*, red. M.S. Clark, Sage, Newbury Park, CA 1992.

Eisenberg N., Fabes R.A., Murphy B., Karbon M., Maszk P., Smith M., O'Boyle C., Suh K., *The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding*, Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 66.

Eisenberg N., Miller P.A., *The relation of empathy to prosocial and related behavior*, Psychological Bulletin, 1987, 101.

Fehr B., Samsom D., Paulhus D.L., *The construct of Machiavellianism. Twenty years later*, [w:] *Advances in personality assessment* (t. 9), red. C.D. Spielberger, J.N. Butcher, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1992.

Feldman S., *Wartości, ideologia i strukturalizacja postaw politycznych*, [w:] *Psychologia polityczna*, red. D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis, przekł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Furnham A., Heaven P., *Личность и социальное поведение*, СПб.: Петер 2001.

Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, przekł. J. Radzicki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Hoffman M.L., *Interaction of affect and cognition in empathy*, [w:] *Emotions, cognition, and behavior*, red. C.E. Izard, J. Kagan, R.B. Zajonc, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, przekł. O. Waśkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Jarymowicz M., *O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Jawłowska A., *Kierunki zmiany ustrojowej i konsekwencje społeczne*, [w:] *Społeczeństwo w transformacji. Ekspertyzy i studia*, red. A. Rychard, M. Federowicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.

Kandler C., Bleidorn W., Riemann R., *Left or right? Sources of political orientation: The roles of genetic factors, cultural transmission, assortative mating, and personality*, Journal of Personality and Social Psychology, 2012, 102.

Koralewicz J., *Autorytaryzm a poglądy polityczne Polaków*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1990.

Leith K.P., Baumeister R.F., *Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: Guilt-prone people are better at perspective taking*, Journal of Personality, 1998, 66.

Manstead A.S.R., *Teoria i badanie postaw*, [w:] *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, red. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa 2001.

McHoskey J.W., Worzel W., Szyarto C., *Machiavellianism and psychopathy*, Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 74.

Mitchell M., Sidanius J., *Group status and ideological asymmetry: The case of capital punishment, political conservatism and social dominance orientation*, National Journal of Sociology, 1993, 7.

Olson J.M., Zanna M.P., *Attitudes and attitude change*, Annual Review of Psychology, 1993, 44.

Pervin L.A., *Psychologia osobowości*, przekł. M. Orski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Potulicka E., *Edukacja dla demokracji*, [w:] *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, red. J .Dyszkowska, M. Rewera, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Rauthmann J.F., Will T., *Proposing a multidimensional Machiavellianism conceptualization*, Social Behavior and Personality, 2011, 39.

Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, przekł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Reykowski J., *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, Przegląd Psychologiczny, 1992, 35.

Reykowski J. (red.), *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.

Reykowski J., *Psychologia polityczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3), red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

Rokeach M., *The nature of human values*, Free Press, New York 1973.

Shepperd J.A., Socherman R.E., *On the manipulative behavior of low Machiavellians: Feigning incompetence to „sandbag" an opponent's effort*, Journal of Personality and Social Psychology, 1997, 72.

Sidanius J., Mitchell M., Haley H., Navarrete C.D., *Support for harsh criminal sanctions and criminal justice beliefs: A social dominance perspective*, Social Justice Research, 2006, 19.

Smith M.B., *Авторитарная личность: переосмысление 46 лет спустя*, [w:] *Политическая психология: Хрестоматия*, red. Е.Б. Шестопал, Аспект Пресс, М. 2007.

Stack S., *Authoritarianism and support for the death penalty: A multivariate Analysis*, Sociological Focus, 2003, 36.

Van Hiel A., Cornelis I., Roets A., *The Intervening role of social worldviews in the relationship between the five-factor model of personality and social attitudes*, European Journal of Personality, 2007, 21.

Verhulst B., Hatemi P.K., Martin N.G., *The nature of the relationship between personality traits and political attitudes*, Personality and Individual Differences, 2010, 49.

Węgliński A., *Trafność Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, red. R. Drwal, UMCS, Lublin 1987.

Wiggins J.S., Broughton R., *The interpersonal circle: A structural model for the integration of personality research*, [w:] *Perspectives in personality* (t. 1), red. R. Hogan, W.H. Jones, JAI Press, Greenwich, CT 1985.

Wilson D.S., Near D., Miller R.R., *Machiavellianism: A synthesis of evolutionary and psychological literatures*, Psychological Bulletin, 1996, 119.

Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Zaborowski W., *Pozycja ekonomiczna, gotowość do akceptacji gruntownej zmiany społecznej a orientacje proegalitarne*, [w:] *Społeczeństwo w transformacji. Ekspertyzy i studia*, red. A. Rychard, M. Federowicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.

STANISŁAWA BYRA, JANUSZ KIRENKO

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

KWESTIONARIUSZ REAKCJI PRZYSTOSOWAWCZYCH (KRP) – POLSKA ADAPTACJA *REACTIONS TO IMPAIRMENT AND DISABILITY INVENTORY* – RIDI H. LIVNEHA I R.F. ANTONAKA

ABSTRACT. Byra Stanisława, Kirenko Janusz, *Kwestionariusz Reakcji Przystosowawczych (KRP) – polska adaptacja Reactions to Impairment and Disability Inventory – RIDI H. Livneha i R.F. Antonaka* [Adaptive Responses Inventory Questionnaire – Polish Adaptation of *Reactions to Impairment and Disability Inventory* – RIDI H. Livneha i R.F. Antonaka]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 229-260. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.14

The paper presents Polish adaptation of *Reactions to Impairment and Disability Inventory* (RIDI), measurement scale developed by H. Livneh and R. F. Antonak, in Polish referred to as Kwestionariusz Reakcji Przystosowawczych (KRP) [Adaptive Responses Inventory Questionnaire]. It describes the conceptual grounds for the tool, stages of the adaptation process and psychometric properties of the scale. Based on the analysis of results of a study conducted on a group of 940 individuals with acquired disabilities (after spinal cord injury, lower extremity amputation or multiple sclerosis) and chronic illnesses (diabetes, cardiovascular diseases, cancer and rheumatoid arthritis), reliability, stability and accuracy of the questionnaire were verified. Results of the factor analysis provided grounds for selection of 8 factors – categories of adaptive responses, in accordance with the original scale. Conducted adaptation works have confirmed satisfactory psychometric properties of the questionnaire which may be used in Poland to diagnose various categories of non-adaptive and adaptive responses after suffering a deterioration of ability or development of a chronic illness.

Key words: acquired disability, chronic illness, adaptive responses, Polish adaptation of the questionnaire

Wprowadzenie

Przystosowanie osób z niepełnosprawnością stanowi przedmiot zainteresowania kilku już generacji badaczy, którzy z większym lub mniejszym

powodzeniem próbują uchwycić skomplikowaną naturę tego zjawiska. W ramach wypracowywania coraz to lepszych podejść analitycznych badacze wysuwali kolejne modele, teorie, czy koncepcje przybliżające istotę przystosowania do życia po nabyciu trwałych ograniczeń w zdrowiu czy sprawności. Na przestrzeni długiego już czasu stworzono szereg definicji przystosowania do życia z niepełnosprawnością, w zdecydowanej mierze sprawozdawczych, nierzadko o charakterze fragmentarycznego ujęcia jednego z jego elementów, czy akcentowania wybranych przejawów tego zjawiska w przyjętym obszarze funkcjonowania jednostki. Nierzadkim zabiegiem badawczym jest przyjmowanie jedynie definicji operacyjnej obejmującej wyselekcjonowane wskaźniki empiryczne, abstrahujące od jakiegokolwiek ugruntowania teoretycznego. Znajduje to konsekwencje w poważnych trudnościach interpretacyjnych zarówno w zakresie struktury, jak i funkcji przystosowania. Zauważalny brak tzw. definicji równościowych, całościowych, ukazujących spójną charakterystykę przystosowania u osób dotkniętych niepełnosprawnością wskazuje na stosunkowo niewielki postęp w rozumieniu zjawiska analizowanego od ponad pięćdziesięciu lat. Przyczyny tego stanu rzeczy można odnajdywać w samej jego naturze, nieuchwytnej, skomplikowanej, w znaczącym stopniu nieprzewidywalnej, podlegającej oddziaływaniu szeregu zmiennych zarówno indywidualnych, jak i społecznych. Istotne znaczenie ma również czasowy wymiar przystosowania. Temporalne osadzenie zjawiska tłumaczy jego dynamikę zmieniającą się pod wpływem przeobrażeń w wymogach otoczenia oraz w samej jednostce wraz z upływem czasu od nabycia ograniczeń w zdrowiu czy sprawności. Nie sposób pominąć przyczyny wciąż słabej konceptualizacji przystosowania w postaci ciągle ograniczonych weryfikacji tworzonych modeli czy teorii tego zjawiska, co uniemożliwia lub znacząco utrudnia doskonalenie samego procesu definiowania.

Wynikająca z zasygnalizowanych uwarunkowań wieloznaczność terminu „przystosowanie do życia z niepełnosprawnością" podlega ponadto określonej interpretacji w kontekście ewolucji poglądów na temat psychospołecznych konsekwencji nabycia trwałych uszkodzeń w zdrowiu czy sprawności[1]. Przełomowe przeobrażenia w sposobie ich wyjaśniania odzwierciedlone są w teoretycznych modelach (w zróżnicowanym stopniu

[1] Por. S. Byra, *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*, Lublin 2012, s. 51; tejże, *Ewolucja poglądów dotyczących przystosowania do życia osób z nabytą niepełnosprawnością*, Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 2006, 2(4), s. 54-60; J. Kirenko, *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Lublin 1995, s. 33-41; tegoż, *Psychospołeczne przystosowanie osób z paraplegią*, Lublin 1991, s. 21-33.

i zakresie empirycznie zweryfikowanych): linearnych, wahadłowych, ekologicznych oraz interakcyjnych. Wyrażają one swoiste punkty zwrotne w spojrzeniu na niepełnosprawność i reagowanie na jej doznanie. W uogólnionym sensie można je wyrazić w następujących założeniach: 1) przystosowanie ma charakter linearny, polega na sekwencyjnym następowaniu po sobie stadiów, które pojawiają się wraz z upływem czasu od nabycia trwałych ograniczeń; jest to proces niejako samoczynnie ukierunkowany na progres, warunkiem doświadczenia kolejnego stadium jest osiągnięcie wcześniejszego; efekt finalny następuje w rezultacie bezkolizyjnego przechodzenia przez wszystkie założone stadia (modele linearne); 2) przystosowanie wyraża się w doświadczaniu powtarzających się cykli przybliżania i wycofywania w zmaganiu się z konsekwencjami nabytej niepełnosprawności; proces ten ma charakter odwracalny, dopuszcza się w nim płynność granic między poszczególnymi stadiami; efekt adaptacyjny jest skutkiem powtarzających się doświadczeń, przeżyć, reakcji, zachowań, które wyznaczają stopień integracji doznanych ograniczeń, straty i stopniowo odbudowywanej tożsamości (modele wahadłowe); 3) przystosowanie stanowi wypadkową relacji jednostki z otoczeniem (modele ekologiczne); 4) przystosowanie jest procesem podlegającym oddziaływaniu wielu zmiennych wchodzących ze sobą w interakcje tworząc złożone konfiguracje czynników usytuowanych w jednostce i świecie zewnętrznym (modele interakcyjne)[2].

Wychodząc z założeń zawartych w przytoczonych modelach oraz bazując na dotychczasowych ich empirycznych weryfikacjach, można wyakcentować kilka istotnych ustaleń w zakresie wyjaśniania zjawiska przystosowania do życia z niepełnosprawnością. Po pierwsze, nie istnieją dowody na przyjęcie linearnej natury tego procesu, co daje podstawę do zanegowania założenia o konieczności przechodzenia przez ustalony schemat etapów w kierunku osiągnięcia stadium pełnego przystosowania. Sekwencyjność faz (odzwierciedlających spektrum negatywnych stanów emocjonalnych) zaobserwowana w okresie bezpośrednio następującym po nabyciu niepełnosprawności wraz z upływem czasu nie została potwierdzona[3].

---

[2] H. Livneh, R.F. Antonak, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*, Gaithersburg 1997, s. 49; E. Kendall, N. Buys, *An integrated model of psychosocial adjustment following acquired disability*, Journal of Rehabilitation, 1998, 64(3), s. 16-18; H. Livneh, P. Parker, *Psychological adaptation to disability: Perspectives from chaos and complexity theory*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2005, 49(1), s. 18-21; S. Byra, *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową*, s. 54; tejże, *Ewolucja poglądów dotyczących przystosowania do życia*, s. 55-61.

[3] Np. J.S. Krause, *Changes in adjustment after spinal cord injury: A 20-year longitudinal study*, Rehabilitation Psychology, 1998, 43(1), s. 49.

Po drugie, teoretycznie spójna wahadłowa natura przystosowania wspierana danymi z analiz jakościowych nakreśla cyrkularny obraz zjawiska, sygnalizowany już we wczesnych etapach badań nad niepełnosprawnością. Uznanie powtarzalności pewnych reakcji, przeżyć, doświadczeń w trakcie długofalowego procesu przystosowania dostarcza nowego (w porównaniu z podejściem tradycyjnym – linearnym) rozumienia ich natury, niejednoznacznej w swym wymiarze. Odrzuca się tym samym interpretację reakcji przejawianych w czasie niezgodnym z oczekiwaniami w kategorii patologiczności, np. nawracającego żalu po stracie, chronicznego smutku, braku akceptacji ograniczeń utrudniających osiąganie przyjętych celów. Wahadłowość przystosowania do życia z niepełnosprawnością wyraża się w swoistym przeplataniu się stopniowo zachodzących przeobrażeń w akceptowanej hierarchii wartości z opłakiwaniem strat poniesionych wraz z nabyciem trwałych ograniczeń i nieustannym przezwyciężaniem poczucia niepełnowartościowości i niższości. Nie tyle upływ czasu, co zwiększający się zakres zmian w preferowanych wartościach, modyfikacja celów dostosowanych do obecnych możliwości osłabia tęsknotę za wcześniejszą wizją życia, siebie i posiadanego potencjału. Zakres tych przeobrażeń jest zaś kwestią wysoce zindywidualizowaną[4].

Po trzecie, wyjaśnianie permanentnego charakteru przystosowania u osób z nabytą niepełnosprawnością dokonywane jest w kontekście jego powiązań z szerokim zakresem czynników: socjodemograficznych, osobowościowych, społecznych, środowiskowych i bezpośrednio związanych z posiadanymi dysfunkcjami. Ujawniana jest złożoność samej struktury przystosowania, związków pomiędzy poszczególnymi jego elementami, jak również tworzonych konfiguracji powiązań z różnymi w swej naturze zmiennymi[5].

---

[4] M. Bishop, *Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness and acquired disability: Preliminary analysis of a conceptual and theoretical synthesis*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2005a, 48(3), s. 222-226; tegoż, *Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness and acquired disability. A conceptual and theoretical synthesis*, Journal of Rehabilitation, 2005b, 71(1), s. 6-10; E. Kendall, N. Buys, *An integrated model of psychosocial adjustment*, s. 19; J. Kirenko, *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób*, s. 62; K.C. Keany, R.L. Glueckauf, *Disability and value changes: An overview and analysis of acceptance of loss theory*, Rehabilitation Psychology, 1993, 38(2), s. 202-204.

[5] M.in. I.R. Molton i in., *Psychosocial factors and adjustment to chronic pain in spinal cord injury: Replication and cross-validation*, Journal of Rehabilitation Research and Development, 2009, 46(1), s. 36; M. Bishop, *Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness*, s. 9; E. Martz i in., *Predictors of psychosocial adaptation among people with spinal cord injury or disorder*, Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 2005, 86(6), s. 1188; H. Livneh, R.F. Antonak, J. Gerhardt, *Psychosocial adaptation to amputation: the role of sociodemographic variables, disability related factors and coping strategies*, International Journal of Rehabilitation Research, 1999, 22(1), s. 26-27.

Po czwarte, problemy metodologiczne w postaci m.in.: ateoretyczności stosowanych wskaźników przystosowania lub ich słabego ugruntowania teoretycznego, wykorzystywania narzędzi pomiarowych teoretycznie nieosadzonych, o niezadowalających właściwościach psychometrycznych, umożliwiających uchwycenie jedynie ograniczonego zakresu reagowania przystosowawczego, czy też prowadzenia badań na stosunkowo niewielkiej i niehomogenicznej próbie, znacząco utrudniają wnikliwe poznanie rzeczywistej natury zjawiska przystosowania do życia z niepełnosprawnością.

Teoretyczne podstawy kwestionariusza

Przystosowanie w ujęciu H. Livneha i R.F. Antonaka

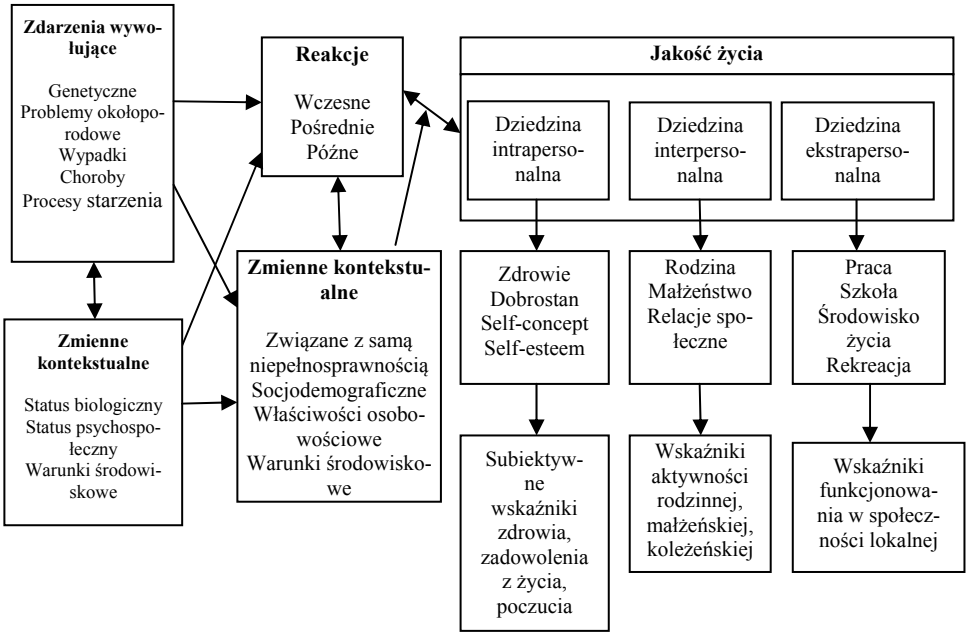
Prezentowany kwestionariusz został opracowany do oceny różnych sposobów reagowania na doświadczane ograniczenia związane z nabytą niepełnosprawnością lub chorobą przewlekłą. Opiera się na założeniach skonstruowanego przez autorów modelu przystosowania do życia z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą. Model ten na przestrzeni lat ulegał znaczącym przeobrażeniom na podstawie kolejnych eksploracji empirycznych, dających podstawę do zweryfikowania wcześniej wysuniętych założeń[6]. Opracowane narzędzie pozwala na weryfikację jednego z jego elementów – reakcji przystosowawczych, które osoba przejawia po nabyciu trwałych uszkodzeń w zdrowiu czy sprawności. Przyjęte ich rozumienie jest konsekwencją kilku założeń wysuniętych przez H. Livneha i R.F. Antonaka do wyjaśniania zjawiska psychospołecznej adaptacji. Wyjściowa w tym względzie teza przejęta z modeli ekologicznych zakłada, iż sposób reagowania jednostki na sytuacje trudne osadzony jest w relacji jednostka – otoczenie. W tym kontekście psychospołeczna adaptacja osób z nabytą niepełnosprawnością czy chorobą przewlekłą jest ujmowana w kategorii procesu ukierunkowanego na przywrócenie równowagi między jednostką i otoczeniem. Zgodnie z poglądami autorów reprezentujących podejście interakcyjne, adaptacja do życia z niepełnosprawnością jest skomplikowanym procesem powrotu do równowagi, którego charakterystyka ujawnia się w swoistej

---

[6] Zob. H. Livneh, R.F. Antonak, *Reactions to disability: An empirical investigation of their nature and structure*, Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 1990, 21(4), s. 14-17; H. Livneh, R. F. Antonak, *Temporal structure of adaptation to disability*, Rehabilitation Counseling Bulletin 1991, vol. 34(2), s. 299-306; H. Livneh, R.F. Antonak, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*, s. 55; H. Livneh, R.F. Antonak, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A primer for counselors*, Journal of Counseling and Development 2005, 83(1), s. 16-17; H. Livneh, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A conceptual framework,* Rehabilitation Counseling Bulletin 2001, 44(1), s. 154.

kombinacji reakcji przystosowawczych, pewnych ich związkach będących konsekwencją oddziaływania szeregu czynników intra- i ekstrapersonalnych pozostających ze sobą w interakcji[7].

Interakcyjny model psychospołecznej adaptacji do chronicznej choroby i niepełnosprawności został zaprezentowany przez H. Livneha w 2001 roku, będący znaczącą modyfikacją jego pierwotnej wersji spopularyzowanej we wcześniejszych pracach[8]. Na model adaptacji składają się trzy główne elementy składowe: zmienne poprzedzające (zmienne wywołujące i kontekstualne), proces psychospołecznej adaptacji (reakcje przystosowawcze i zmienne kontekstualne), wyniki procesu w postaci wielowymiarowo ujętej jakości życia (ryc. 1).



Ryc. 1. Model psychospołecznej adaptacji do chronicznej choroby i niepełnosprawności H. Livneha i R.F. Antonaka (opracowano na podstawie: H. Livneh, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A conceptual framework*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2001, 44(1), s. 155)

---

[7] H. Livneh, S.M. Lott, R.F. Antonak, *Patterns of psychosocial adaptation to chronic illness and disability: a cluster analytic approach*, Psychology Health and Medicine, 2004, 9(4), s. 412-415.

[8] H. Livneh, R.F. Antonak, *Reactions to disability*, s. 14-17; H. Livneh, R.F. Antonak, *Temporal structure of adaptation to disability*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 1991, 34(2), s. 299-306; H. Livneh, R.F. Antonak, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*; Por. S. Byra, *H. Livneha i R. Antonaka koncepcja adaptacji do życia z niepełnosprawnością*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 2008, 4, s. 3-21.

Zmienne poprzedzające. Procesy. Rezultaty

H. Livneh i R.F. Antonak[9] wprowadzają rozróżnienie między adaptacją i przystosowaniem. Adaptacja traktowana jest jako dynamiczny proces, w którym osoba ujawnia określone reakcje przystosowawcze, mogące przyjąć charakter adaptacyjny lub nieadaptacyjny. Przyjmuje postać procesu hierarchicznego (nie linearnego), którego przebieg wyraża swoiste kontinuum rozciągające się od reakcji typowo nieprzystosowawczych po wyraźnie adaptacyjne. Reakcje przystosowawcze/nieprzystosowawcze to pewne sposoby reagowania na ograniczenia i ich konsekwencje oraz na sytuacje trudne z nimi związane, które jednostka ujawnia w procesie adaptacji. Sposób reagowania nie jest jednak osadzany w ramach etapowości/stadialności. Nadany tym reakcjom wymiar temporalny – „reakcje wczesne", „reakcje pośrednie", „reakcje późne" określa ich specyfikację ujawniającą się w większym stopniu w danym czasie po nabyciu niepełnosprawności. Nie ustala natomiast czasowego ich występowania i linearnego następstwa. Przystosowanie ujmowane jest jako jedna z tzw. reakcji późnych[10]. Długotrwały proces przystosowania obejmuje szereg złożonych sytuacji, okoliczności, zdarzeń i doświadczeń, które wywołują reakcje o niezwykle zróżnicowanym charakterze, niejednoznacznym ładunku emocjonalnym, niemożliwym do schematycznego ustalenia kierunku. Reakcje typowo adaptacyjne mogą w różnych okresach i zróżnicowanych konfiguracjach przeplatać się z reagowaniem wyraźnie nieprzystosowawczym. U podstaw temporalnych określeń poszczególnych grup reakcji znajduje się przekonanie o umacniających się wraz z upływem czasu mechanizmach adaptacyjnych, zwiększających (ale nie determinujących) szanse na pomyślny przebieg adaptacji w postaci nasilających się tzw. reakcji późnych – akceptacji poznawczej i emocjonalno-behawioralnej. Nie oznacza to jednocześnie, iż tzw. reakcje wczesne nie wystąpią w późniejszych okresach. Ich obecność i nawet wysokie nasilenie może być wywołane przez bodźce bezpośrednio lub pośrednio związane z konsekwencjami nabytej niepełnosprawności, ale na tyle silne, że ponownie zakłócające czasowo przywróconą równowagę psychospołeczną[11]. Częstotliwość, natężenie i zakres reakcji określanych jako „wczesne", „pośrednie" i „późne", charakterystycznych dla danego czasu, tworzy ich złożoną konfigurację w znaczącym stopniu kształtowaną przez szereg

[9] H. Livneh, R.F. Antonak, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*, s. 67.

[10] Por. S. Byra, *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową*, s. 121.

[11] H. Livneh, R.F. Antonak, *Temporal structure of adaptation to disability*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 1991, 34(2), s. 301; H. Livneh, R.F. Antonak, *Reactions to impairment and disability inventory users' manual* – unpublished manuscript 2008.

uwarunkowań tkwiących w jednostce i środowisku oraz w cechujących je interakcjach. Zatem, reakcje o nieprzystosowawczym charakterze stanowią nierzadko nieodłączną część długofalowego procesu psychospołecznej adaptacji, współwystępując z reakcjami pożądanymi, o naturze wyraźnie konstruktywnej, prorozwojowej[12].

Natomiast, na podstawie dominacji określonych reakcji przystosowawczych (adaptacyjnych, nieadaptacyjnych) można wnioskować o pomyślnym/niepomyślnym przebiegu procesu adaptacji u osoby. Nasilenie reakcji pożądanych w postaci akceptacji poznawczej (Akceptacja) czy emocjonalno-behawioralnej (Przystosowanie) wskazuje na tzw. adaptację pozytywną. Efekty adaptacyjne utożsamiane są tutaj z wysokim natężeniem akceptacji poznawczej i emocjonalno-behawioralnej, wskazującym, iż jednostka niejako zespoliła posiadane ograniczenia z obrazem siebie, zarówno jednostkowym jak i społecznym, ale też zintegrowała się ze społecznością, wykonując codzienne działania zgodnie z przyjmowanymi rolami społecznymi mimo posiadanych ograniczeń. Przewaga natomiast reakcji nacechowanych negatywnie, np. niepokoju, zaprzeczania, depresji, świadczy o niepomyślnym przebiegu procesu adaptacji (tzw. negatywnej adaptacji). Ich nasilone przejawianie jest wskaźnikiem niepożądanych efektów adaptacyjnych[13]. Psychospołeczna adaptacja osób z nabytymi ograniczeniami w zdrowiu czy sprawności, będąc procesem wielowymiarowym, kompleksowym, dynamicznym i hierarchicznym, jest stopniowym przybliżaniem się do optymalnego dla danej osoby stopnia zgodności między jej możliwościami a wymogami otoczenia[14].

Oryginalna wersja kwestionariusza

Oryginalna wersja kwestionariusza została zaprezentowana przez autorów w 1990 roku jako Inwentarz Reakcji na Uszkodzenie i Niepełnosprawność (*Reactions to Impairment and Disability Inventory* – RIDI). Z założenia, narzędzie to miało mierzyć w sposób wielowymiarowy reakcje na ograniczenia wynikające z nabycia uszkodzenia organizmu i niepełnosprawności. Zasadność i potrzebę jego skonstruowania oparli na następujących argu-

[12] Por. H. Livneh, E. Martz, *Coping strategies and resources as predictors of psychosocial adaptation among people with spinal cord injury*, Rehabilitation Psychology, 2014, 59(3), s. 330.

[13] H. Livneh, E. Martz, T. Bodner, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A preliminary study of is factorial structure*, Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 2006, 13(3), s. 252.

[14] H. Livneh, R.F. Antonak, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*, s. 43.

mentach: a) dotychczasowe stosowanie jednowymiarowych konstruktów do ujęcia zjawiska przystosowania do życia z niepełnosprawnością; b) dokonywanie pomiaru przystosowania w stosunkowo niewielkich próbach, ograniczających się do pojedynczych/specyficznych rodzajów niepełnosprawności; c) wykorzystywanie czasochłonnych i obszernych technik typu Q-sort[15].

Punktem wyjścia przy konstruowaniu nowego narzędzia była analiza dotychczasowej literatury na temat przystosowania do konsekwencji traumatycznych zdarzeń, różnych kryzysów życiowych, szczególnie związanych z nabyciem trwałej niepełnosprawności lub chorób zagrażających życiu. Dokonano również przeglądu najczęściej stosowanych narzędzi do pomiaru sposobów przystosowywania się w sytuacjach kryzysowych, przełomowych, wynikających z poważnych ograniczeń w zdrowiu i sprawności. Ponadto, przeprowadzono wywiady z kilkoma specjalistami z zakresu rehabilitacji. W wyniku tych zabiegów poznawczych autorzy wyodrębnili ponad 300 twierdzeń wyrażających różne sposoby reagowania na niepełnosprawność. W pierwszym etapie ich analizy wyeliminowano itemy uznane za zbędne, niejasne, niejednoznaczne lub specyficzne tylko dla jednej, konkretnej grupy osób z niepełnosprawnością. Niektóre twierdzenia zostały zaś przeformułowane w celu lepszego uchwycenia istoty danej reakcji. Rezultatem tej procedury było stworzenie listy 200 itemów, które zostały na podstawie literatury przyporządkowane do 8 typów reakcji przystosowawczych: szok (Sz), niepokój (N), zaprzeczanie (Z), depresja (D), uwewnętrzniony gniew (UG), uzewnętrzniona wrogość (UW), akceptacja (A) i przystosowanie (P). Dokonano ponownej selekcji itemów, przeredagowane lub odrzucone zostały twierdzenia: a) w dalszym ciągu nie dość precyzyjnie oddające naturę danej reakcji; b) których treść dawałaby możliwość zakwalifikowania reakcji do więcej niż jednej kategorii, np. szoku i zaprzeczania jednocześnie. Ostatecznie eksperymentalna wersja kwestionariusza liczyła 143 itemy i została poddana ocenie przez 12 sędziów kompetentnych (znanych ekspertów i psychologów rehabilitacji) według następujących kryteriów: a) zasadność przyporządkowania itemu do danej kategorii reakcji; b) na ile dany item oddaje istotę reakcji, do kategorii której został przypisany. Sędziów kompetentnych poproszono również o sformułowanie uwag, sugestii w odniesieniu do poszczególnych itemów opisujących dane kategorie reakcji oraz dodanie twierdzeń nieuwzględnionych na przedkładanej im liście, a niezbędnych do pełnego zobrazowania przystosowania po nabyciu trwałych uszkodzeń w zdrowiu czy sprawności. Na podstawie odpowiedzi i sugestii sędziów

[15] H. Livneh, R.F. Antonak, *Reactions to disability*, s. 13-15.

kompetentnych, a także po uwzględnieniu uwag pochodzących z indywidualnych wywiadów z osobami z różnymi typami niepełnosprawności fizycznej i choroby przewlekłej utworzono listę 90 itemów. Przygotowana w ten sposób ostateczna wersja kwestionariusza została poddana sprawdzeniu pod względem właściwości psychometrycznych. Badania przeprowadzono wśród 214 osób doświadczających różnych typów niepełnosprawności fizycznej i choroby przewlekłej. Grupa badanych obejmowała 80 kobiet i 134 mężczyzn w wieku od 16 do 83 lat (M = 43,9, SD = 17,9). Największą liczbę badanych stanowiły osoby samotne (39,3%) i pozostające w małżeństwie (36,0%) (osoby rozwiedzione – 12,6% i będące w separacji – 3,3%). Przyczyny występujących u nich niepełnosprawności to: uszkodzenie rdzenia kręgowego (34,6%), naczyniowe uszkodzenie mózgu (12,1%), miażdżyca (7,0%), zawał serca (7,05%), amputacje (6,01%). Ogółem badani wskazali na około 30 typów doświadczanej niepełnosprawności, która u większości z nich wystąpiła między 17. a 50. rokiem życia. Czas trwania niepełnosprawności wahał się u badanych od 1. miesiąca do 64 lat (M = 11,5; SD = 10,5)[16].

W pierwszych badaniach nad eksperymentalną wersją kwestionariusza respondenci trzykrotnie odnosili się do każdego itemu: najpierw szacowali stopień, w jakim przejawiali daną reakcję w przeszłości, w okresie bezpośrednio następującym po nabyciu uszkodzenia lub pogorszeniu stanu zdrowia, w drugiej kolejności określali stopień ujawniania danej reakcji w teraźniejszym czasie, wyłączając jednak ostatni miesiąc. W trzecim podejściu oceniali stopień doświadczania poszczególnych reakcji obecnie, tj. w ciągu ostatniego miesiąca. Przyjęcie takiej procedury zostało uznane przez autorów za konieczne, w celu oddzielenia odpowiedzi odnoszących się do przeszłych i teraźniejszych reakcji. Dawało to możliwość kontrolowania prawdopodobnego nachodzenia na siebie teraźniejszych, krótkotrwałych reakcji, zmian nastroju, reagowania na krótkotrwałe zdarzenia losowe na reakcje bardziej trwałe związane z pojawieniem się niepełnosprawności i wynikających z niej konsekwencji. Wprowadzenie takiego zróżnicowania w zakresie ujawnianych reakcji uznano za niezbędne z punktu widzenia metodologicznego i wymogu trafnego ujmowania zjawisk w proponowanym sposobie ich pomiaru.

Przeprowadzona analiza czynnikowa dostarczyła wsparcia dla wielowymiarowej struktury RIDI, dając podstawy do wyodrębnienia 7 czynników wyjaśniających łącznie 44% wariancji wyników. Ustalone czynniki oddawały istotę poszczególnych podskal: *Akceptacji/Uznania, Przystosowania,*

[16] H. Livneh, R.F. Antonak, *Reactions to disability*, s. 16.

Depresji, *Uwewnętrznionego gniewu*, *Uzewnętrznionej wrogości* i *Zaprzeczania*, mimo że empiryczne przypisanie itemów niezupełnie pokrywało się z przydzieleniem teoretycznym. Nie stwierdzono silnych związków korelacyjnych między podskalami a takimi zmiennymi, jak: płeć, wiek, poziom wykształcenia. Połączone podskale *Uzewnętrznionej wrogości* i *Uwewnętrznionego gniewu* różnicowały badanych pogrupowanych ze względu na wiek nabycia niepełnosprawności. Ustalono także pozytywną korelację między wynikami na skali Akceptacji Niepełnosprawności Linkowskiego i połączonymi podskalami *Akceptacji/Uznania* i *Przystosowania* wśród badanych doświadczających niepełnosprawności od przynajmniej 3 lat (r = 0,68). Wskaźniki rzetelności narzędzia okazały się zadowalające: współczynnik Cronbacha dla całej skali – 0,78, dla poszczególnych podskal: Sz – 0,79, N – 0,83, Z – 0,64, D – 0,88, UG – 0,81, Uw – 0, 84, Uznanie – 0,78, Przystosowanie – 0,89. Pomimo że wykazano satysfakcjonujący poziom wewnętrznej zgodności kwestionariusza (wysokie międzyitemowe korelacje w podskalach), to dostrzeżono pewne ograniczenia w postaci niedostatecznie ustalonej swoistości poszczególnych podskal, co wymagało dalszego sprawdzenia empirycznego. Wyjaśnienia wymagała ścisła zbieżność podskal: *Akceptacja/Uznanie – Przystosowanie*, *Depresja – Uwewnętrzniony gniew*, *Uzewnętrzniona wrogość – Niepokój*. Założyli, iż pewien zaobserwowany stopień nakładania się reakcji typu depresyjnego i uwewnętrznionego gniewu oraz akceptacji i przystosowania kształtowany jest przede wszystkim przez ich współwystępowanie w czasie, podobieństwo objawów klinicznych pojawiających się w trakcie adaptacji do następstw niepełnosprawności oraz szeroki zakres badanych przejawów niepełnosprawności. Trafność zewnętrzna narzędzia została sprawdzona poprzez skorelowanie z wynikami otrzymanymi z użyciem Skali Akceptacji Niepełnosprawności Linkowskiego[17].

Podsumowując, procedury analityczne zastosowane w pierwszym etapie sprawdzania właściwości psychometrycznych RIDI nie dały podstaw do wiernego odtworzenia hipotetycznie zakładanej struktury reagowania przystosowawczego u osób z niepełnosprawnością czy chorobą przewlekłą. Przyczyn takiej sytuacji upatrywano w znaczącej różnorodności próby badanych, która obejmowała osoby z niepełnosprawnością zarówno wrodzoną, traumatycznie nabytą, jak i wynikającą z chorób degeneracyjnych występujących w późniejszym okresie życia.

W celu zniwelowania ograniczeń zidentyfikowanych w pierwszym okresie prac nad narzędziem podjęto kolejne badania zorientowane na uzyskanie solidniejszych właściwości psychometrycznych, w tym ustalenie bar-

[17] Tamże, s. 17-19.

dziej przejrzystej struktury wewnętrznej[18]. Zredukowano listę itemów do 60 pozycji, które przetestowano na próbie bardziej homogenicznej niż poprzednio i składającej się ze 118 osób z powypadkowo nabytą fizyczną niepełnosprawnością. Utrzymano ustalone wcześniej kategorie reakcji przystosowawczych. Rezultaty analizy rzetelności (wartości współczynników Cronbacha: Sz – 0,75; N – 0,73; Z – 0,69; D – 0,78; UG – 0,74; UW – 0,79; A – 0,77; P – 0,85) dowiodły homogeniczności wewnętrznej, jak i specyficzności w pomiarze poszczególnych reakcji. Analiza regresji pokazała ponadto, iż chroniczność była najlepszym predyktorem dla każdej z pięciu nieadaptacyjnych reakcji. Analiza czynnikowa dostarczyła podstaw do jednoznacznej interpretacji 5 czynników wyjaśniających 49% wariancji wyników, pozostałe itemy zostały rozproszone dając nieco mniej spójną charakterystykę reakcji szoku, depresji i uwewnętrznionego gniewu. Całkowicie wyodrębniona została reakcja zaprzeczania w kategorii niezależnej, swoistej, której we wcześniejszym etapie analiz przypisywano raczej funkcję pośredniczenia między reakcjami typowo nieprzystosowawczymi i wyraźnie adaptacyjnymi. Dokonane analizy pokazały także, że doświadczenie reakcji konstruktywnych/pozytywnych nie występuje w żadnej nieodzownie wymaganej kolejności, po uprzednio przyjmowanych negatywnych sposobach reagowania, np. zaprzeczania, depresji, uwewnętrznionego gniewu itp. Reakcje o charakterze pozytywnym i nieprzystosowawczym okazały się niezależne[19].

Strukturę zakładanych psychospołecznych reakcji mierzonych skonstruowanym kwestionariuszem poddano dokładniejszemu testowaniu w późniejszych badaniach empirycznych. Przeanalizowano m.in. trzy wyodrębnione jej postaci: a) adaptacja jako pojedynczy czynnik, jeden globalny wymiar, w którym pozytywne i negatywne reakcje stanowią dwa przeciwległe bieguny; b) adaptacja obejmująca dwa oddzielne i nieskorelowane wymiary (przystosowawczy i nieadaptacyjny); c) adaptacja wyrażająca się w określonych relacjach między zaprzeczaniem a pozytywną i negatywną afektywnością (mierzoną m.in. poziomem jakości życia i satysfakcji z życia)[20]. W wyniku przeprowadzonego dopasowania każdego ze stworzonych modeli adaptacji do danych empirycznych, za najbardziej satysfakcjonujący uznano drugi z nich. Dwuczynnikowa struktura adaptacji obejmuje dwa wymiary reakcji: natury przystosowawczej (akceptację i przystosowanie) i nieprzystosowawczej (szok, niepokój, depresję, uwewnętrzniony gniew,

---

[18] H. Livneh, R.F. Antonak, *Temporal structure of adaptation to disability*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 1991, 34(2), s. 300.

[19] Tamże, s. 309.

[20] H. Livneh, E. Martz, T. Bodner, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A preliminary study*, s. 258.

uzewnętrznioną wrogość). Wyodrębniono ponadto dodatkowy wymiar adaptacji – zaprzeczanie (trwałości fizycznego uszkodzenia i apercepcję zagrażających informacji) w dwóch postaciach: 1) zaprzeczanie wyrażające się w myśleniu życzeniowym, targowaniu się z Bogiem w celu usunięcia posiadanych ograniczeń; 2) zaprzeczanie odzwierciedlające się w głębokim przekonaniu o możliwości cudownego uzdrowienia. Uzyskane dane empiryczne wskazały na złożoną oraz hierarchiczną naturę przystosowania i składających się na niego reakcji, możliwą do zobrazowania na kontinuum obejmującym dwa lub trzy wymiary (negatywne przystosowanie – zaprzeczanie – pozytywne przystosowanie). Struktura ta została w wysokim stopniu potwierdzona w innych badaniach[21], także w greckiej adaptacji narzędzia[22].

Zastosowanie oryginalnej wersji kwestionariusza

Oryginalna wersja kwestionariusza wykorzystywana jest zarówno do analizy samego zjawiska przystosowania, jak i poszczególnych sposobów reagowania. Rozpatrywane są także wiązki reakcji przystosowawczych, określane jako np. pozytywna/negatywna adaptacja. Można wyodrębnić kilka grup analiz prowadzonych z zastosowaniem tego kwestionariusza:

1. Dociekanie struktury samego zjawiska psychospołecznej adaptacji[23]; testowanie powiązania między radzeniem i adaptacją[24].

2. Poszukiwanie uwarunkowań samego zjawiska psychospołecznej adaptacji u osób z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą (u osób z urazem rdzenia [25], po amputacji[26], u studentów z różnymi typami niepełnosprawności[27], u osób po udarze mózgu[28] oraz z niepełnosprawnością fizyczną[29]).

---

[21] H. Livneh, S.M. Lott, R.F. Antonak, *Patterns of psychosocial adaptation to chronic illness and disability: a cluster analytic approach*, Psychology Health and Medicine, 2004, 9(4), s. 412-421; E. Martz, R. Roessler, H. Livneh, *Responses to insulin reactions and long-term adaptation to diabetes*, Journal of Rehabilitation, 2002, 68(2), s. 18.

[22] Por. E. Psarra, G. Kleftaras, *Adaptation to physical disabilities: The role of meaning in life and depression*, The European Journal of Counseling Psychology, 2013, 2(1), s. 83.

[23] H. Livneh, E. Martz, T. Bodner, *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A preliminary study*, s. 251-261; H. Livneh, S.M. Lott, R.F. Antonak, *Patterns of psychosocial adaptation to chronic illness*, s. 411-430.

[24] H. Livneh, L.M. Wilson, *Coping strategies as predictors and mediators of disability-related variables and psychosocial adaptation*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2003, 46(1), s. 194-208.

[25] E. Martz, *Do post-traumatic stress symptoms predict reactions of adaptation to disability after a sudden-onset spinal cord injury?* International Journal of Rehabilitation Research, 2004a, 27(3), s. 185-194; H. Livneh, E. Martz, *Associations and predictors of posttraumatic stress-levels according to person-related, disability-related and trauma-related variables among individuals with spinal cord injuries*, Rehabilitation Psychology, 2005, 50(2), s. 577-586; E. Martz i in., *Predictors of psychoso-*

3. Analiza wybranych reakcji przystosowawczych jako wskaźników przebiegu procesu adaptacji (reagowanie we wczesnych i późniejszych etapach rozwoju choroby[30], badanie zmienności reakcji w wybranych odcinkach czasowych u studentów z niepełnosprawnością[31], właściwości choroby a dynamika adaptacji u osób z cukrzycą[32], psychospołeczne reakcje jako predyktory wtórnych komplikacji zdrowotnych u osób po urazie rdzenia kręgowego[33].

4. Analiza wiązek reakcji przystosowawczych określanych jako pozytywna/negatywna adaptacja – np. ujmowanie akceptacji niepełnosprawności na podstawie połączenia akceptacji poznawczej i emocjonalno-behawioralnej[34].

5. Powiązania reakcji przystosowawczych z innymi zmiennymi psychospołecznego funkcjonowania jednostek z ograniczeniami w zdrowiu i sprawności (analiza w kategorii predyktorów zatrudnienia studentów college'ów z niepełnosprawnością[35], powiązanie z orientacją przyszłościową u osób z urazem rdzenia[36], związek z psychologicznym dobrostanem u osób

---

cial adaptation among people with spinal cord injury or disorder, Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 2005, 86(6), s. 1182-1192.

[26] H. Livneh, R.F. Antonak, J. Gerhardt, *Psychosocial adaptation to amputation: the role of sociodemographic variables, disability related factors and coping strategies*, International Journal of Rehabilitation Research, 1999, 22(1), s. 21-31.

[27] H. Livneh, E. Martz, L.M. Wilson, *Denial and perceived visibility as predictors of adaptation to disability among college students*, Journal of Vocational Rehabilitation, 2001, 16(2), s. 227-234.

[28] M. Schönberger i in. *Development and predictors of psychological adjustment during the course of community-based rehabilitation of traumatic brain injury: A preliminary study*, Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal, 2014, 24(2), s. 202-219.

[29] E. Psarra, G. Kleftaras, *Adaptation to physical disabilities: The role of meaning in life and depression*, s. 79-99.

[30] G.J. Treharne i in., *Reactions to disability in patients with early versus established rheumatoid arthritis*, Scandinavian Journal of Rheumatology 2004, 33(1), s. 30-38.

[31] E. Martz, *A one – year follow-up study on psychosocial adaptation of college students with disabilities,* Journal of Vocational Rehabilitation, 2004b, 21(1), s. 1-7.

[32] E. Martz, R. Roessler, H. Livneh, *Responses to insulin reactions and long-term adaptation to diabetes*, Journal of Rehabilitation, 2002, 68(2), s. 14-21.

[33] E. Martz i in., *Psychosocial responses to spinal cord injury as predictors of pressure scores*, International Journal of Clinical and Health Psychology, 2010, 10(2), s. 203-223.

[34] M.in. E. Martz, H. Livneh, J. Turpin, *Locus of control orientation and acceptance of disability*, Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 2000, 31(3), s. 14-21.

[35] E. Martz, *Invisibility of disability and work experience as predictors of employment among community college students with disabilities*, Journal of Vocational Rehabilitation, 2003, 18(3), s. 153-161.

[36] E. Martz, *Do Reactions of Adaptation to Disability Influence the Fluctuation of Future Time Orientation Among Individuals with Spinal Cord Injuries?* Rehabilitation Counseling Bulletin, 2004c, 47(2), s. 86-95.

z uszkodzonym słuchem[37], relacje zasobów osobistych i psychospołecznej adaptacji u osób z urazem rdzenia[38], powiązanie symptomatologii depresyjnej i poczucia sensu życia z reakcjami przystosowawczymi[39], korelacja dysfunkcjonalnego myślenia o karierze i przystosowania do życia z niepełnosprawnością u studentów z trudnościami w uczeniu się[40]).

Opracowanie polskiej wersji językowej

Prace walidacyjne rozpoczęto od przekładu kwestionariusza, który obejmował translację i retranslację. *Reactions to Impairment and Disability Inventory* (RIDI) po uzyskaniu zgody autorów zostało przetłumaczone przez trzech niezależnych tłumaczy na język polski. Wszystkie przetłumaczone itemy przedyskutowano i przyjęto ich uzgodnioną wersję najlepiej oddającą istotę zawartych w nich wyrażeń. Następnie zostały one poddane tłumaczeniu zwrotnemu (retranslacji) przez kolejnych trzech tłumaczy, którzy oprócz znajomości języka angielskiego posiadali również wykształcenie pedagogiczne (2 osoby) i psychologiczne (1 osoba), na podstawie przydzielonego im jednego z trzech tłumaczeń. Wątpliwości wzbudzały terminy: „*anxiety*" i „*denial*", które ostatecznie zostały przyjęte jako „niepokój" i „zaprzeczanie". Otrzymana po dwukrotnym tłumaczeniu wersja kwestionariusza została przeanalizowana przez sędziów kompetentnych (4 pedagogów specjalnych i 3 psychologów rehabilitacji), którzy wprowadzili nieznaczne modyfikacje w kilku itemach. Skorygowana na podstawie ich sugestii treść itemów nadal była zgodna z tłumaczeniem, niemniej lepiej oddawała naturę określanych w nich reakcji.

Uzgodnioną eksperymentalną wersję narzędzia, która została opatrzona nazwą *Kwestionariusz Reakcji Przystosowawczych* (KRK) bezpośrednio wskazującą na przedmiot pomiaru, wykorzystano w badaniach walidacyjnych.

---

[37] J.M. Meyer, S. Kashubeck-West, *Well-being of individuals with late-deafness*, Rehabilitation Psychology, 2013, 58(2), s. 124-136.

[38] H. Livneh, E. Martz, *Coping strategies and resources as predictors of psychosocial adaptation*, s. 329-339; D.C. Lustig, *The adjustment process for individuals with spinal cord injury: The impact of perceived pre-morbid sense of coherence*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2005, 48(1), s. 146-156.

[39] E. Psarra, G. Kleftaras, *Adaptation to physical disabilities: The role of meaning in life*, s. 79-99.

[40] A. Dipeolu i in., *The relationship between dysfunctional career thoughts and adjustment to disability in college students with learning disabilities*, Journal of Career Assessment, 2002, 10(4), s. 413-427.

Właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza

Ustalenie psychometrycznych właściwości polskiej wersji kwestionariusza RIDI obejmowało następujące etapy: a) analizę struktury wewnętrznej; b) oszacowanie rzetelności i stabilności narzędzia; c) ustalanie trafności kwestionariusza: teoretycznej, zbieżnej i kryterialnej.

Osoby badane

Weryfikacja charakterystyki psychometrycznej narzędzia została przeprowadzona na grupie 940 osób (409 kobiet i 531 mężczyzn). Średnia wieku badanych wyniosła 44,8 lat. W przeważającej części badani pochodzili ze wsi (58,40%, pozostali to mieszkańcy miasta – 41,60%). Stan cywilny badanych przedstawiał się następująco: 27,45% – osoby samotne; 39,79% – pozostający w związku małżeńskim; 19,25% – rozwiedzeni lub w separacji; 13,51% – osoby owdowiałe. Struktura wykształcenia badanych: wyższe (9,91%), niepełne wyższe (16,74%), średnie (33,51%), zawodowe (31,70%), podstawowe (7,17%). Dane dotyczące rodzaju niepełnosprawności przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Rodzaj niepełnosprawności badanych

Rodzaj niepełnosprawności	*N*	%
Amputacja	162	17,23
Uraz rdzenia kręgowego	155	16,49
Stwardnienie rozsiane	144	15,32
Cukrzyca	154	16,38
Nowotwór	133	14,15
Choroby układu krążenia	118	12,55
Reumatoidalne zapalenie stawów	74	7,87
Razem	940	100

Struktura wewnętrzna kwestionariusza

Pozycje kwestionariusza poddano eksploracyjnej analizie czynnikowej metodą głównych składowych ortogonalną z rotacją Varimax. Zasadność wyboru modelu analizy czynnikowej została potwierdzona formalnie – wskaźnikiem KMO (0,94) oraz testem sferyczności Bartletta ($chi^2 = 18, 57$;

$p < 0{,}001$). Biorąc pod uwagę kryterium Kaisera oraz wykres osypiska, mając również na uwadze oryginalną wersję kwestionariusza, wyodrębniono 8 czynników, które łącznie wyjaśniają 62,13% wariancji danych (tab. 2 i 3).

Tabela 2

Wartości własne i procent wyjaśnianej wariancji wyodrębnionych czynników

Czynnik	Ogółem	% Wariancji	% Skumulowany
1	14,45	24,08	24,08
2	5,49	9,16	33,24
3	4,38	7,30	40,54
4	3,54	5,90	46,44
5	2,64	4,41	50,85
6	2,42	4,03	54,88
7	2,24	3,74	58,62
8	2,11	3,51	62,14

Tabela 3

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej przeprowadzonej dla KRP

Numer pozycji	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV	Czynnik V	Czynnik VI	Czynnik VII	Czynnik VIII
1	0,27	0,06	-0,01	0,11	-0,03	0,23	**0,56**	0,10
2	0,08	0,07	**0,60**	-0,04	0,14	0,04	0,09	0,15
3	0,21	-0,04	0,14	0,12	0,12	0,13	**0,45**	0,11
4	**0,66**	0,08	0,11	0,15	-0,05	0,16	0,08	0,04
5	0,03	0,00	**0,76**	-0,05	0,12	0,05	0,11	0,10
6	0,31	-0,20	0,10	0,18	0,08	0,24	**0,53**	0,00
7	-0,03	**0,66**	0,07	-0,04	0,11	-0,13	-0,09	0,13
8	0,32	-0,04	0,16	0,07	-0,14	**0,45**	0,30	-0,10
9	**0,48**	0,04	0,05	0,06	-0,13	0,37	0,23	-0,10
10	**0,62**	0,06	-0,12	0,02	-0,11	0,36	0,21	0,01
11	0,27	**0,45**	-0,05	-0,09	0,00	0,22	-0,26	0,09
12	0,18	-0,24	0,11	0,19	0,03	0,30	**0,47**	-0,15
13	-0,02	-0,00	**0,69**	-0,03	0,03	0,15	0,07	0,06
14	0,25	0,04	0,10	-0,03	**0,49**	0,21	-0,07	-0,13
15	0,16	**0,62**	0,02	-0,02	0,23	-0,15	0,01	-0,12
16	0,28	-0,24	-0,01	0,15	-0,09	0,33	**0,40**	-0,05
17	0,16	-0,11	0,18	0,15	0,06	**0,57**	0,31	-0,06
18	0,17	0,06	-0,00	**0,59**	-0,03	0,07	0,08	-0,12
19	0,23	0,22	0,09	-0,08	**0,47**	0,19	0,09	-0,17
20	0,35	-0,09	-0,01	0,12	0,19	0,22	-0,06	**0,42**
21	0,23	0,08	0,13	0,13	-0,06	**0,61**	0,09	0,08
22	0,03	0,10	**0,78**	-0,04	0,01	0,06	0,12	-0,03

Numer pozycji	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV	Czynnik V	Czynnik VI	Czynnik VII	Czynnik VIII
23	**0,57**	0,07	-0,09	0,13	0,03	0,30	-0,08	-0,19
24	0,22	-0,08	0,09	0,26	0,01	**0,58**	0,15	-0,09
25	0,21	0,03	-0,12	**0,64**	0,10	0,07	-0,00	-0,22
26	0,32	-0,04	-0,02	**0,53**	-0,04	0,25	0,10	-0,24
27	0,01	**0,62**	0,05	0,06	0,20	-0,13	0,10	0,17
28	0,11	-0,20	0,03	0,15	0,07	0,21	0,03	**0,45**
29	0,28	-0,24	-0,03	0,19	0,27	0,00	**0,41**	0,07
30	-0,12	**0,56**	0,01	-0,05	0,24	0,17	0,36	0,00
31	0,19	0,02	0,22	0,03	-0,09	**0,48**	0,12	-0,28
32	**0,58**	0,03	-0,02	0,14	-0,09	0,20	0,04	0,26
33	**0,72**	0,04	0,04	0,15	0,12	0,05	0,23	-0,00
34	0,24	-0,25	0,05	0,16	0,08	0,33	-0,07	**0,53**
35	0,04	0,13	0,12	-0,07	**0,71**	0,18	0,10	0,18
36	0,01	0,18	0,06	-0,00	**0,68**	-0,10	0,17	-0,04
37	0,29	-0,21	-0,06	0,08	0,20	0,16	**0,47**	0,16
38	0,31	-0,18	0,18	0,11	0,11	0,33	0,08	**0,40**
39	**0,69**	-0,01	0,11	0,16	0,00	0,07	0,32	0,18
40	0,16	0,27	0,11	0,13	**0,54**	-0,11	0,15	0,14
41	0,10	0,00	**0,69**	-0,00	0,08	0,09	0,09	-0,02
42	0,27	-0,01	0,14	0,15	0,05	**0,53**	-0,11	0,12
43	0,26	-0,15	0,31	0,21	0,13	0,22	-0,09	**0,41**
44	0,23	-0,08	0,22	0,15	-0,01	**0,52**	-0,12	0,01
45	0,10	0,05	-0,01	**0,69**	-0,04	0,22	-0,24	0,17
46	0,05	**0,60**	0,05	0,07	0,28	0,36	-0,03	0,03
47	0,28	-0,08	0,14	**0,55**	-0,02	0,15	0,05	-0,04
48	0,39	-0,15	0,06	**0,56**	-0,01	-0,03	-0,02	0,08
49	0,23	-0,16	-0,01	0,27	0,21	0,13	0,03	**0,40**
50	-0,09	0,10	**0,59**	0,09	0,08	0,16	-0,00	-0,07
51	-0,13	0,18	0,12	0,04	**0,67**	0,30	0,09	0,07
52	0,07	-0,03	**0,65**	0,10	0,08	0,00	0,17	-0,03
53	0,13	0,06	-0,07	0,32	-0,08	-0,08	**0,40**	0,24
54	-0,02	0,00	-0,05	**0,46**	0,10	-0,03	0,15	0,27
55	-0,06	**0,63**	0,04	0,03	0,13	0,33	0,05	0,22
56	0,26	-0,11	0,06	0,18	0,10	0,29	0,09	**0,40**
57	0,05	0,07	-0,03	**0,59**	-0,04	-0,05	-0,02	0,14
58	-0,14	0,32	0,13	-0,00	**0,54**	0,24	-0,05	0,07
59	0,20	-0,25	0,10	0,27	0,26	0,16	0,06	**0,42**
60	-0,22	**0,50**	0,11	0,06	0,12	0,03	0,11	-0,10

Opierając się na nazewnictwie poszczególnych podskal w oryginalnej wersji kwestionariusza, uzyskane czynniki określono następująco: Czynnik I

– *Uwewnętrzniony gniew;* Czynnik II – *Przystosowanie;* Czynnik 3 – *Zaprzeczanie;* Czynnik IV – *Uzewnętrzniona wrogość;* Czynnik V – *Akceptacja*; Czynnik VI – *Niepokój*; Czynnik VII – *Depresja*; Czynnik VIII – *Szok*[41]. Niższe (niż zakładano) ładunki czynnikowe w podskalach: *Depresji* i *Szoku* wskazują na nieco słabszą ich spójność wewnętrzną w porównaniu z pozostałymi podskalami. Należy ponadto zaznaczyć, iż wystąpiły nieznaczne różnice między wersją oryginalną i polską kwestionariusza w zakresie przypisania itemów do poszczególnych czynników. Na przykład, item 20: „Wydaje mi się, że nic już nie będzie takie same" został włączony do czynnika VIII, wyrażającego reakcję szoku, podczas gdy w oryginalnej wersji kwestionariusza item ten wchodzi w skład podskali *Depresji.* Item 53: „Od kiedy jestem niepełnosprawna/y, śnią mi się koszmary" w RIDI znajdujący się w podskali *Niepokoju*, w KKR służy do zdiagnozowania reakcji depresji. Item 26: „Wpadam w taki szał, że mogłabym/mógłbym rozbijać przedmioty" został zaliczony w polskiej wersji do podskali *Uzewnętrzniona wrogość*, pierwotnie włączany do *Uwewnętrznionego gniewu*.

Statystyki opisowe podskal kwestionariusza

W tabeli 4 zawarte są statystyki opisowe dla wszystkich wyodrębnionych podskal obliczone dla całej grupy badanych, ustalono je również dla poszczególnych podgrup (tab. 5).

Tabela 4

Statystyki opisowe dla podskal KRP (cała próba badanych: N = 940)

Podskala	Liczba itemów	Min.	Max.	M	SD	Mediana	Skośność	Kurtoza	Wariancja
Sz	8	8	32	16,93	5,30	17	0,34	-0,44	28,0
N	7	7	29	12,82	4,39	12	0,56	-0,41	19,25
Z	7	7	31	13,60	5,16	13	0,57	-0,47	26,64
D	8	8	32	15,92	5,03	16	0,52	-0,17	25,34
UG	7	7	30	15,03	5,07	15	0,39	-0,41	25,75
UW	8	8	32	17,17	4,75	17	0,31	-0,52	22,58
A	7	7	28	17,86	4,50	18	-0,11	-0,60	20,23
P	8	8	32	22,11	5,30	22	-0,32	-0,21	28,13

[41] Zob. Por. S. Byra, *H. Livneha i R. Antonaka koncepcja*, s. 11.

Tabela 5

Statystyki opisowe dla podskal KRP (poszczególne grupy badanych)

Podskala	*N*	Min.	Max.	M	SD	Mediana	Wariancja	Skośność	Kurtoza
Amputacja									
Sz	142	8	29	16,91	6,24	16	38,92	0,26	-1,05
N	142	7	24	13,44	4,81	12	23,13	0,45	-0,27
Z	142	7	23	11,11	4,13	10	17,05	0,23	0,04
D	142	8	29	16,94	5,30	17	28,10	0,24	-0,74
UG	142	7	28	17,35	4,99	17,50	24,88	0,26	-0,16
UW	142	9	29	17,34	4,83	16	23,34	0,18	-0,60
A	142	8	28	16,84	4,82	16	23,26	0,31	-0,89
P	142	12	32	23,04	3,80	23	14,44	0,17	0,23
Uraz rdzenia kręgowego									
Sz	143	8	32	16,91	5,78	16	33,38	0,25	0,13
N	149	7	27	11,25	4,04	10	16,36	1,14	1,22
Z	150	7	28	11,92	4,26	11	18,14	1,35	2,01
D	151	8	32	15,25	5,52	14	30,44	1,06	0,74
UG	147	7	28	15,67	6,12	16	37,50	0,30	-1,04
UW	152	8	28	16,65	5,09	16	25,90	0,32	-0,79
A	152	8	25	17,32	4,57	17,50	20,89	-0,09	-1,17
P	152	11	31	22,76	5,45	22,50	29,73	-0,42	-0,49
Stwardnienie rozsiane									
Sz	163	9	30	17,35	4,62	17	21,35	0,13	-0,50
N	160	7	24	13,64	4,51	13,50	20,37	0,23	-0,45
Z	164	7	31	14,80	5,08	15	25,83	0,34	-0,37
D	157	8	30	16,37	4,64	17	21,57	-0,07	-0,40
UG	164	7	26	15,14	4,81	15	23,19	0,02	-0,48
UW	162	8	28	17,26	4,27	17	18,27	0,16	-0,11
A	164	7	28	17,72	3,99	17	15,94	-0,16	0,11
P	162	8	32	20,18	5,05	21	25,52	-0,29	0,23
Cukrzyca									
Sz	154	8	30	16,64	4,76	16,50	22,69	0,22	-0,41
N	154	7	22	12,28	3,63	12	13,17	0,43	-0,42
Z	154	7	27	13,92	5,04	13,50	25,37	0,57	-0,31
D	154	8	27	15,56	4,62	15	21,33	0,53	-0,32
UG	154	7	26	12,60	4,10	11	16,80	1,07	0,26
UW	154	9	32	16,95	4,39	17	19,30	0,47	-0,06
A	154	8,	27	18,11	4,69	18	22,01	-0,20	-0,56
P	154	9	32	21,12	5,14	22	26,41	-0,06	-0,20
Choroby nowotworowe									
Sz	132	8	31	17,44	5,53	17	30,64	0,27	-0,56
N	133	7	23	12,90	4,24	13	17,97	0,39	-0,78
Z	133	7	28	15,32	5,52	16	30,43	0,09	-1,06
D	133	8	32	15,41	5,15	14	26,56	0,75	0,14

Podskala	*N*	Min.	Max.	M	SD	Mediana	Wariancja	Skośność	Kurtoza
UG	133	7	28	14,77	4,65	14	21,62	0,46	-0,16
UW	133	8	29	17,80	4,88	17	23,85	0,21	-0,47
A	132	7	28	18,95	4,47	20	19,96	-0,28	-0,12
P	133	9	32	23,89	5,50	25	30,25	-0,55	-0,33
Choroby układu krążenia									
Sz	118	8	29	16,18	4,83	17	23,29	0,15	-0,60
N	118	7	23	12,94	4,43	13	19,66	0,44	-0,76
Z	118	7	26	14,34	5,84	14	34,12	0,41	-0,91
D	117	8	25	15,51	4,22	15	17,84	0,06	-0,66
UG	118	7	24	13,74	4,48	14	20,07	0,13	-0,95
UW	118	9	29	17,23	4,71	16	22,14	0,33	-0,87
A	118	7	28	18,13	4,18	18	17,50	-0,06	0,09
P	118	8	32	21,81	5,33	23	28,40	-0,65	-0,06
Reumatoidalne zapalenie stawów									
Sz	74	8	31	16,94	5,13	16	26,30	0,28	-0,75
N	74	7	29	13,85	4,71	13	22,18	0,83	0,60
Z	74	7	27	14,23	4,73	14,50	22,37	0,24	-0,53
D	72	8	31	16,71	5,74	15,50	32,97	0,46	-0,43
UG	74	7	30	16,59	4,25	16	18,08	0,51	0,82
UW	74	8	31	16,90	5,42	17	29,40	0,22	-0,74
A	74	9	25	18,30	4,48	19	20,10	-0,50	-0,57
P	74	9	32	22,53	6,30	23	39,73	-0,31	-0,74

Rzetelność i stabilność kwestionariusza

W ustalaniu wskaźników rzetelności narzędzia posłużono się metodą zgodności wewnętrznej α Cronbacha i podziału połówkowego Guttmana. Wskaźniki te obliczono zarówno dla całego kwestionariusza, jak również dla poszczególnych podskal (tab. 6).

Tabela 6

Wartości współczynników α Cronbacha i Guttmana dla poszczególnych podskal KRP (N = 940)

Podskala	α Cronbacha	Guttmana
Sz	0,80	0,75
N	0,81	0,76
Z	0,83	0,70
D	0,78	0,74
UG	0,83	0,77
UW	0,80	0,75
A	0,80	0,75
P	0,88	0,82

Uzyskane współczynniki rzetelności są wysokie, co świadczy o zadowalającej spójności wyodrębnionych podskal KRP. Oszacowano również wskaźnik stabilności bezwzględnej (stałości) na podstawie przeprowadzonego dwukrotnie badania tych samych osób (test – retest) w odstępnie dwóch tygodni (N = 111), uzyskując współczynniki korelacji w przedziale 0,57-0,94. Najniższa korelacja dotyczy skali niepokoju i szoku (tab. 7). Otrzymane dane wskazują na satysfakcjonującą stabilność narzędzia.

Tabela 7

Współczynniki korelacji: test – retest (N = 111)

Podskala	r Pearsona
Sz	0,57*
N	0,66*
Z	0,92**
D	0,79**
UG	0,82**
UW	0,88**
A	0,94**
P	0,81**

*p < 0,05; **p < 0,01.

Trafność kwestionariusza

Ustalenie właściwości psychometrycznych narzędzia obejmowało również określenie jego trafności: teoretycznej, zbieżnej i kryterialnej. Za trafnością teoretyczną przemawiają następujące ustalenia. Po pierwsze, złożoność i wielowymiarowość zjawiska przystosowania do życia po nabyciu trwałych uszkodzeń w zdrowiu czy sprawności została potwierdzona wynikami analizy czynnikowej. Po drugie, budowa kwestionariusza została oparta na konkretnej konceptualizacji reakcji przystosowawczych, zawartej w założeniach modelu psychospołecznej adaptacji do życia z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą H. Livneha i R.F. Antonaka.

Natomiast, trafność zbieżną określono na podstawie związków KRP z innymi narzędziami mierzącymi przystosowanie po nabyciu ograniczeń w zdrowiu i sprawności dotychczas wykorzystywanymi na gruncie polskim, jak: Kwestionariusz Reintegracji do Normalnego Życia (KRNŻ), Kwestionariusz Przystosowania Psychospołecznego (PACI) F.C. Shontza i S.L. Finka oraz Inwentarz HPI do określenia sytuacji psychospołecznej osób z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą.

O trafności zbieżnej kwestionariusza świadczy umiarkowana i istotna statystycznie korelacja składających się na niego podskal z uwzględnionymi skalami (tab. 8-12).

Tabela 8

Związki korelacyjne między KRP i KRNŻ (w całej przebadanej próbie: N = 940)

KRP	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Sz	-0,09	0,05	0,03	0,04	0,05	0,02	0,05	0,06	0,04	0,05	0,05
N	0,02	0,05	0,04	0,38*	0,07	0,06	0,08	0,07	-0,15*	-0,41*	-0,38*
Z	0,15*	0,05	0,14*	0,20*	0,06	0,29*	0,10	0,12*	0,18*	0,11*	0,51*
D	0,01	0,04	0,01	0,07	0,04	0,01	-0,40*	0,05	0,04	0,05	0,04
UG	-0,01	0,01	0,02	0,41*	-0,14*	-0,23*	-0,21*	-0,11*	-0,29*	-0,11*	-0,12*
UW	0,00	0,01	0,02	0,02	0,04	-0,21*	-0,24*	-0,22*	-0,31*	-0,21*	-0,22*
A	0,14*	0,12*	0,11	-0,12*	0,24*	0,22*	0,32*	0,11*	0,21*	0,14*	0,25*
P	0,28*	0,49*	0,36*	-0,53*	0,39*	0,31*	0,46*	0,33*	0,57*	0,31*	-0,04

*p < 0,05.

I – (Poruszam się w obrębie mojej okolicy – jeśli mam taką ochotę).
II – (Poruszam się wśród ludzi – jeśli mam na to ochotę).
III – (Jestem w stanie udać się na wycieczkę poza miasto – jeśli mam taką ochotę).
IV – (Jestem wygodny, potrzebuję opieki).
V – (Spędzam większość dni zajęty aktywną pracą).
VI – (Jestem w stanie uczestniczyć w aktywnej rekreacji).
VII – (Uczestniczę w życiu towarzyskim z rodziną, przyjaciółmi, znajomymi z pracy).
VIII – (Przyjmuję taką rolę w mojej rodzinie, która zaspokaja potrzeby moje i innych członków rodziny).
IX – (Generalnie czuję się dobrze w relacjach międzyosobowych).
X – (Generalnie jestem zadowolony z siebie, jeśli jestem w towarzystwie innych).
XI – (Czuję, że mogę uczestniczyć we wszystkim, cokolwiek się zdarzy).

Zgodnie z oczekiwaniami, uzyskano pozytywne korelacje między reakcjami typowo adaptacyjnymi: akceptacją poznawczą (A) i emocjonalno-behawioralnym przystosowaniem (P) a poszczególnymi wymiarami KRNŻ, odnoszącymi się do różnych aspektów przystosowania środowiskowego i społecznego, przy jednocześnie otrzymanych negatywnych korelacjach w przypadku reakcji z założenia nieadaptacyjnych. Uwagę zwraca pozytywny charakter związku między niektórymi wymiarami KRNŻ a zaprzeczaniem. Przypuszczalnie reakcja ta pełni tutaj określone funkcje adaptacyjne, współtowarzysząc przekonaniu o nieograniczonych możliwościach uczestnictwa we wszelakich aspektach życia społecznego, niezależnie od czasu i okoliczności.

Tabela 9

Związki korelacyjne między KRP i PACI
(w próbie badanych z urazem rdzenia kręgowego i po amputacji kończyn dolnych: N = 317)

PACI	Sz	N	Z	D	UG	UW	A	P
K	-0,01	-0,05	0,04	-0,03	0,02	-0,24*	0,12	0,19
ZN	-0,05	0,05	-0,15	-0,14	-0,22*	-0,01	0,32*	0,23*
PA	0,02	0,06	0,28*	-0,01	-0,13	0,09	-0,12	0,22*
OWZ	-0,09	-0,12	0,22*	-0,27*	-0,23*	0,11	0,33*	0,24
Motywacja (M)	-0,10	-0,24*	0,18	-0,24*	-0,21*	0,12	0,29*	0,39*
D	0,12	-0,14	-0,38*	-0,32*	-0,46*	-0,44*	0,33*	0,34*
AR	-0,09	0,07	-0,06	-0,35*	-0,46*	-0,44*	0,23*	0,33*
UI	0,03	0,22*	0,41*	0,34*	0,35*	-0,39*	-0,11	-0,19
SU	-0,09	-0,08	-0,11	-0,33*	-0,37*	-0,47*	0,25*	0,36*
Przystosowanie społeczne (PS)	-0,10	-0,19	-0,33*	-0,34*	-0,42*	-0,44*	0,33*	0,35*
AK	-0,34*	-0,32*	-0,35*	-0,44*	-0,48*	-0,36*	0,67*	0,48*
E	0,18*	-0,49*	-0,55*	-0,39*	0,55*	-0,26*	0,44*	0,33*
PO	-0,48*	-0,38*	-0,45*	-0,67*	-0,55*	-0,23*	0,55*	0,19
RF	0,14*	0,45*	0,11	0,23*	0,32*	0,30*	-0,38	-0,49*
Przystosowanie Osobiste (PO)	-0,25*	-0,35*	-0,27*	-0,57*	-0,49*	-0,34*	0,59*	0,50*

*$p < 0,05$.

K – Kooperatywność; ZN – Zrozumienie niepełnosprawności; PA – Poziom aktywności; OWZ – Ocena własnych zdolności; D – Dominacja; AR – Akceptacja przez rodzinę; UI – Uzależnienie od innych; SU – Stosunek uczuciowy; AK – Akceptacja kalectwa; E – Emocjonalność; PO – Poznawcza organizacja; RF – Reakcje na frustracje.

Ustalone związki korelacyjne między reakcjami przystosowawczymi ujętymi z pomocą KRP oraz przystosowaniem mierzonym PACI są zgodne z przewidywanymi. Wprawdzie oczekiwano większej siły powiązań, zarówno w odniesieniu do korelacji pozytywnych jak i negatywnych, niemniej ustalony ich kierunek pozwala stwierdzić o zbieżności zmiennych mierzących poszczególne aspekty przystosowania u osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową.

Otrzymane związki korelacyjne między reakcjami przystosowawczymi a nasileniem problemów w sferze osobowościowej, rodzinnej, społecznej i zajęciowej są zgodne z przewidywaniami. We wszystkich trzech grupach badanych: z urazem rdzenia kręgowego, cukrzycą i chorobami układu krążenia zaznaczyły się pozytywne korelacje między reakcjami nieprzystosowawczymi a nasileniem problemów w uwzględnionych obszarach oraz negatywne związki w obrębie pomyślnego reagowania adaptacyjnego (w

postaci akceptacji i przystosowania) i natężenia mierzonych trudności. Należy przy tym podkreślić, iż ustalone związki utrzymują się głównie na poziomie umiarkowanym.

Tabela 10

Związki korelacyjne między KRP i HPI w próbie badanych z urazem rdzenia kręgowego (N = 155, cukrzycą N = 154 i chorobami układu krążenia N = 118)

KRP	Sfera osobowościowa	Sfera rodzinna	Sfera społeczna	Sfera zajęciowa	Wynik ogólny
Uraz rdzenia kręgowego					
Sz	0,03	0,01	0,14	0,08	0,12
N	0,26*	0,35*	0,22*	0,38*	0,24*
Z	0,32*	-0,22*	0,38*	0,34*	0,35*
D	0,36*	0,34*	0,32*	0,46*	0,32*
UG	0,27*	0,43*	0,35*	0,29*	0,42*
UW	0,44*	0,32*	0,47*	0,22*	0,46*
A	-0,42*	-0,43*	-0,39*	-0,42*	-0,56*
P	-0,29*	-0,39*	-0,49*	-0,56*	-0,50*
Cukrzyca					
Sz	0,15	0,12	0,16	0,15	0,14
N	0,26*	0,11	0,27*	0,38*	0,27*
Z	0,38*	0,11	0,26*	0,14	0,25*
D	0,41*	0,31*	0,14	0,37*	0,32*
UG	0,36*	0,48*	-0,12	0,44*	0,45*
UW	0,25*	0,45*	-0,10	0,36*	0,42*
A	-0,43*	-0,55*	-0,53*	-0,59*	-0,51*
P	-0,41*	-0,53*	-0,56*	-0,45*	-0,52*
Choroby układu krążenia					
Sz	0,26*	-0,14	0,20*	0,24*	0,11
N	0,19	0,10	0,38*	0,26*	0,26*
Z	0,36*	0,15	-0,43*	0,34*	0,42*
D	0,46*	-0,14	0,45*	0,36*	0,27*
UG	0,57*	0,42*	0,53*	0,47*	0,44*
UW	-0,51*	0,43*	0,64*	0,58*	0,51*
A	-0,63*	-0,51*	-0,63*	-0,25*	-0,58*
P	-0,56*	-0,48*	-0,53*	-0,43*	-0,48*

*$p < 0,05$.

Sprawdzanie trafności zbieżnej obejmowało również analizy związków między reakcjami przystosowawczymi a akceptacją choroby wśród badanych chorujących przewlekle. Obliczono współczynniki korelacji zarówno dla całej grupy chorych, jak i w obrębie prób badanych z poszczególnymi rodzajami choroby przewlekłej (tab. 11). Akceptacja poznawcza (A) i emo-

cjonalno-behawioralna (P) mierzona kwestionariuszem KRP pozytywnie (na poziomie wysokim lub umiarkowanym) koreluje z akceptacją chorobą ustalaną za pomocą skali AIS w poszczególnych grupach chorujących badanych.

Tabela 11

Związki korelacyjne między KRP i AIS u badanych z chorobą przewlekłą

Akceptacja choroby	Sz	N	Z	D	UG	UW	A	P
Cała grupa chorych (N = 625)	-0,23*	-0,34*	-0,56*	-0,41*	-0,55*	-0,34*	0,71*	0,59*
Chorzy z SM (N = 150)	-0,41*	-0,47*	-0,55*	-0,45*	-0,46*	-0,47*	0,61*	0,41*
Chorzy z cukrzycą (N = 154)	-0,11	-0,39*	-0,47*	-0,14	-0,23*	-0,21*	0,62*	0,46*
Chorzy z chorobą nowotworową (N = 132)	-0,37*	-0,58*	-0,48*	-0,43*	-0,49*	-0,52*	0,68*	0,54*
Chorzy z chorobami układu krążenia (N = 132)	-0,12	0,23*	0,42*	-0,32*	-0,15	-0,14	0,67*	0,62*
Chorzy z reumatoidalnym zapaleniem stawów (N = 117)	-0,19	-0,23*	-0,41*	-0,46*	-0,40*	-0,37*	0,64*	0,53*

*p < 0,05.

Tabela 12

Związki korelacyjne między KRP i Mini - MAC u badanych z chorobą nowotworową N = 132

KRP	Zaabsorbowanie lękowe	Duch walki	Bezradność-bezsilność	Pozytywne wartościowanie	Styl dekonstruktywny	Styl konstruktywny
Sz	0,12	-0,14	0,11	-0,12	0,12	-0,14
N	0,59*	-0,17	0,11	0,16	0,48*	-0,19
Z	-0,13	-0,46*	0,45*	0,13	0,36*	-0,32*
D	0,48*	0,12	0,64*	-0,31*	0,61*	-0,44*
UG	-0,16	-0,57*	0,59*	-0,50*	0,40*	-0,51*
UW	0,50*	-0,47*	0,48*	-0,49*	0,47*	-0,48*
A	-0,30*	0,68*	-0,43*	0,68*	-0,72	0,62*
P	-0,22*	0,49*	-0,53*	0,44*	-0,63	0,47*

*p < 0,05.

Do określenia trafności zbieżnej wykorzystano także narzędzie przeznaczone dla badanych z konkretną chorobą przewlekłą – *Kwestionariusz Psy-*

chicznego Przystosowania do Choroby Nowotworowej (Mini - MAC) (tab. 12). Stwierdzona negatywna korelacja między podskalami określającymi niepomyślne przystosowanie do choroby i jej konsekwencji oraz podskalami odnoszącymi się do pożądanego reagowania adaptacyjnego potwierdza zakładaną zbieżność pomiaru obu uwzględnionych narzędzi. Nie ustalono jedynie, wbrew oczekiwaniom, istotnych związków między reakcją szoku a przystosowaniem w postaci zaabsorbowania lękowego czy bezradności – bezsilności.

Trafność kryterialną ustalono na podstawie analizy związków KRP z narzędziami mierzącymi zmienne, które teoretycznie powinny korelować z wyodrębnionymi w tej skali reakcjami przystosowawczymi ze względu na podobieństwo treściowe lub z racji zakładanych w teorii funkcji reagowania adaptacyjnego. Kryterium zewnętrzne stanowiły następujące narzędzia: Test Orientacji Życiowej (LOT-R), Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES), Inwentarz Stanu Lęku (STAI), Skala Depresji Becka, Skala Satysfakcji z Życia (SWLS), Skala Temporalnej Satysfakcji z Życia (TSŻ) oraz Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-29 (tab. 13).

Tabela 13

Związki korelacyjne KRP i kryterium zewnętrznego (N = 940)

KRP	Optymizm dyspozycjonalny (LOT-R)	Poczucie skuteczności (GSES)	Lęk jako stan	Depresja (SDB)	Satysfakcja z życia (SWLS)	Temporalna satysfakcja z życia (TSŻ)[42]			Poczucie koherencji (SOC)			
						PE	T	PY	PZR	PZ	PS	WO
Sz	-0,16	-0,15										
N	-0,31*	-0,23*	0,37*									
Z	0,28*	0,34*										
D	-0,22	-0,32*	0,32*	0,35*								
UG	-0,12	-0,26*	0,19*	0,22*								
UW	-0,24*	0,42*	0,17*									
A	0,59*	0,54*			0,37*	0,39*	0,30*	0,62*	0,29*	0,27*	0,24*	0,25*
P	0,47*	0,52*			0,23*	0,40*	0,51*	0,47*	0,25*	0,31*	0,22*	0,24*

*p < 0,05.

Temporalna satysfakcja z życia (TSŻ): PE – Przeszłość, T – Teraźniejszość, PY – Przyszłość; Poczucie koherencji (SOC): PZR – Poczucie zrozu-

[42] Uwzględniono wyniki z publikacji: S. Byra, *Temporalność w przystosowaniu do życia z niepełnosprawnością kobiet i mężczyzn niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią a praktyką. Wybrane zagadnienia*, red. J. Kirenko, Lublin 2010 (otrzymane za pomocą eksperymentalnej wersji KRP wśród kobiet z nabytą niepełnosprawnością ruchową, N = 50).

miałości, PZ – Poczucie zaradności, PS – Poczucie sensowności, WO – wynik ogólny.

Zgodnie z przewidywaniami, skale optymizmu dyspozycjonalnego i przekonania o własnej skuteczności zaradczej pozytywnie korelują z akceptacją poznawczą (A) i emocjonalno-behawioralną (P) oraz negatywnie z reakcjami nieprzystosowawczymi (poza reakcją szoku, która nie wykazuje tutaj znaczącego powiązania). Istotne do podkreślenia jest, iż przekonanie o posiadaniu zdolności do skutecznego zmagania się z problemami wykazuje pozytywne powiązanie z reakcją w postaci wrogości skierowanej na zewnątrz. Ujawnianiu wrogości w stosunku do innych towarzyszy zatem przekonanie, iż jedynie samodzielnie można poradzić sobie w sposób skuteczny z napotykanymi przeszkodami, trudnościami. Lęk rozumiany jako stan przejściowy i warunkowany sytuacyjnie jest zbieżny z założeniami pozytywnie, korelując ze skalą *Niepokoju* oraz skalami typowo nieadaptacyjnymi w postaci *Depresji, Uwewnętrznionego gniewu* i *Uzewnętrznionej wrogości*. Ustalono ponadto, iż depresja mierzona Skalą Depresji Becka pozostaje w dodatniej korelacji z reakcją depresji i uwewnętrznionego gniewu identyfikowanych za pomocą KRP, niemniej spodziewano się w tym obszarze silniejszych powiązań. Wychodząc z założenia o istnieniu ścisłych i pozytywnych powiązań między pożądanymi reakcjami przystosowawczymi odpowiedzialnymi za pomyślny przebieg procesu adaptacji a ogólnym zadowoleniem z życia, skorelowano te zmienne w niniejszych analizach. Otrzymane rezultaty potwierdzają przewidywane związki, jednak są one nieco silniejsze w sytuacji przyjęcia temporalnej perspektywy satysfakcji z życia. Również ustalenie dodatnich korelacji w zakresie reakcji adaptacyjnych i poczucia koherencji (zarówno wymiaru ogólnego, jak i elementów składowych) może wskazywać na istotną zbieżność merytoryczną analizowanych tutaj zmiennych.

Opis narzędzia i obliczanie wyników

Prezentowany Kwestionariusz Reakcji Przystosowawczych (KRP) jest wielowymiarowym narzędziem mierzącym osobiste reakcje na nabycie niepełnosprawności lub choroby przewlekłej. Liczba twierdzeń jest identyczna jak w wersji oryginalnej kwestionariusza i wynosi 60. Każde twierdzenie oceniane jest na 4-stopniowej skali. Otrzymane wyniki sumuje się, a uzyskana wartość wskazuje na nasilenie danej reakcji u badanego. Kwestionariusz składa się z 8 podskal wyrażających poszczególne kategorie reakcji przysto-

sowawczych: Szok, Niepokój, Zaprzeczanie, Depresja, Uwewnętrzniony gniew, Uzewnętrzniona wrogość, Akceptacja, Przystosowanie. Wyższy wynik w danej podskali wskazuje na większą częstotliwość ujawniania określonej reakcji przystosowawczej. Podzielenie wyniku podskali przez liczbę składających się na nią twierdzeń umożliwia porównywanie nasilenia poszczególnych sposobów reagowania u osób badanych.

Podsumowanie

Podsumowując, przeprowadzone analizy nad właściwościami psychometrycznymi polskiej wersji *Reactions to Impairment and Disability Inventory* (RIDI) w postaci Kwestionariusza Reakcji Przystosowawczych pozwalają twierdzić o jego zadowalającej rzetelności, stabilności i trafności. Choć ładunki czynnikowe w niektórych podskalach są niższe niż się spodziewano, strukturę wewnętrzną narzędzia można uznać za spójną, zbieżną z przyjętą w oryginalnej wersji kwestionariusza.

Narzędzie umożliwia wielowymiarowy pomiar adaptacji w postaci przystosowawczych i nieprzystosowawczych reakcji, będąc użytecznym w badaniach nad ich różnorodnymi konfiguracjami u osób z nabytymi ograniczeniami w zdrowiu i sprawności. Wprawdzie prezentowany kwestionariusz został opracowany i sprawdzony pod względem psychometrycznym wśród badanych z nabytą niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą, zdaniem H. Livneha i R.F. Antonaka[43], w większym zakresie może mieć zastosowanie w odniesieniu do niepełnosprawności fizycznej. Wydaje się więc zasadne dokładniejsze przeanalizowanie w przyszłych badaniach właściwości tego narzędzia w kontekście wskazanej grupy niepełnosprawności. Nie przeanalizowano z użyciem polskiej wersji kwestionariusza, a tym samym nie rozstrzygnięto, istotnych kwestii merytorycznych odnoszących się do struktury ujawnianych reakcji przystosowawczych, m.in. ich hierarchiczności, niezależności reakcji adaptacyjnych i nieadaptacyjnych, temporalnego wymiaru reagowania w długofalowym procesie zmagania się z nabytymi ograniczeniami. Stanowią one podstawę kolejnych analiz empirycznych, których wyniki mogą dostarczyć wyjaśnienia m.in. zaznaczającej się obecnie słabszej spójności wewnętrznej podskali *Szoku* i *Depresji.*

Kwestionariusz przeznaczony jest głównie do celów badawczych, jednak może stanowić również uzupełniające narzędzie diagnostyczne i kliniczne. Konstrukcja narzędzia pozwala ponadto na wykorzystywanie jego fragmen-

[43] H. Livneh, R.F. Antonak, *Reactions to impairment*.

tów, np. podskal *Akceptacji* i *Przystosowania*, traktowanych łącznie jako wskaźniki pozytywnego przystosowania[44].

BIBLIOGRAFIA

Bishop M., *Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness and acquired disability: Preliminary analysis of a conceptual and theoretical synthesis*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2005a, 48(3).

Bishop M., *Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness and acquired disability. A conceptual and theoretical synthesis*, Journal of Rehabilitation, 2005b, 71(1).

Byra S., *Ewolucja poglądów dotyczących przystosowania do życia osób z nabytą niepełnosprawnością*, Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 2006, 2(4).

Byra S., *H. Livneha i R. Antonaka koncepcja adaptacji do życia z niepełnosprawnością*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 2008, 4.

Byra S., *Temporalność w przystosowaniu do życia z niepełnosprawnością kobiet i mężczyzn niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią a praktyką. Wybrane zagadnienia*, red. J. Kirenko, Wydawnictwo NeuroCentrum, Lublin 2010.

Byra S., *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

Dipeolu A., Reardon R., Sampson J., Burkhead J., *The relationship between dysfunctional career thoughts and adjustment to disability in college students with learning disabilities*, Journal of Career Assessment, 2002, 10(4).

Keany K.C., Glueckauf R.L., *Disability and value changes: An overview and analysis of acceptance of loss theory*, Rehabilitation Psychology, 1993, 38(2).

Kendall E., Buys N., *An integrated model of psychosocial adjustment following acquired disability,* Journal of Rehabilitation, 1998, 64(3).

Kirenko J., *Psychospołeczne przystosowanie osób z paraplegią*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991.

Kirenko J., *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.

Krause J.S., *Changes in adjustment after spinal cord injury: A 20-year longitudinal study*, Rehabilitation Psychology, 1998, 43(1).

Livneh H., *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A conceptual framework*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2001, 44(1).

Livneh H., Antonak R.F., *Reactions to disability: An empirical investigation of their nature and structure,* Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 1990, 21(4).

Livneh H., Antonak R.F., *Temporal structure of adaptation to disability,* Rehabilitation Counseling Bulletin, 1991, 34.

Livneh H., Antonak R.F., *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*, Aspen Publishers, Gaithersburg 1997.

Livneh H., Antonak R.F., Gerhardt J., *Psychosocial adaptation to amputation: the role of sociodemographic variables, disability related factors and coping strategies*, International Journal of Rehabilitation Research, 1999, 22(1).

[44] Zob. H. Livneh, E. Martz, *Coping strategies and resources as predictors of psychosocial adaptation*, s. 334.

Livneh H., Martz E., Wilson L.M., *Denial and perceived visibility as predictors of adaptation to disability among college students*, Journal of Vocational Rehabilitation, 2001, 16(2).
Livneh H., Wilson L.M., *Coping strategies as predictors and mediators of disability-related variables and psychosocial adaptation*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2003, 46(1).
Livneh H., Lott S.M., Antonak R.F., *Patterns of psychosocial adaptation to chronic illness and disability: a cluster analytic approach*, Psychology Health and Medicine, 2004, 9(4).
Livneh H., Antonak R.F., *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A primer for counselors*, Journal of Counseling and Development, 2005, 83(1).
Livneh H., Parker R., *Psychological adaptation to disability: Perspectives from chaos and complexity theory,* Rehabilitation Counseling Bulletin, 2005, 49(1).
Livneh H., Martz E., *Psychosocial adaptation to spinal cord injury: A dimensional perspective*, Psychological Reports, 2005, 97(2).
Livneh H., Martz E., Bodner T., *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A preliminary study of is factorial structure*, Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 2006, 13(3).
Livneh H., Antonak R.F., *Reactions to impairment and disability inventory users' manual* – unpublished manuscript 2008.
Livneh H., Martz E., *Coping strategies and resources as predictors of psychosocial adaptation among people with spinal cord injury*, Rehabilitation Psychology, 2014, 59(3).
Lustig D., *The adjustment process for individuals with spinal cord injury: The impact of perceived pre-morbid sense of coherence*, Rehabilitation Counseling Bulletin, 2005, 48(1).
Martz E., *Invisibility of disability and work experience as predictors of employment among community college students with disabilities*, Journal of Vocational Rehabilitation, 2003, 18(3).
Martz E., *Do post-traumatic stress symptoms predict reactions of adaptation to disability after a sudden-onset spinal cord injury?* International Journal of Rehabilitation Research, 2004a, 27(3).
Martz E., *A one – year follow-up study on psychosocial adaptation of college students with disabilities,* Journal of Vocational Rehabilitation, 2004b, 21(1).
Martz E., *Do Reactions of Adaptation to Disability Influence the Fluctuation of Future Time Orientation Among Individuals with Spinal Cord Injuries?* Rehabilitation Counseling Bulletin, 2004c, 47(2).
Martz E., *Associations and predictors of posttraumatic stress-levels according to person-related, disability-related and trauma-related variables among individuals with spinal cord injuries*, Rehabilitation Psychology, 2005, 50(2).
Martz, E., Livneh, H., Turpin, J., *Locus of control orientation and acceptance of disability*, Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 2000, 31(3).
Martz E., Roessler R., Livneh H., *Responses to insulin reactions and long-term adaptation to diabetes*, Journal of Rehabilitation, 2002, 68(2).
Martz E., Livneh H., Priebe M., Wuermser L.A., Ottomanelli L., *Predictors of psychosocial adaptation among people with spinal cord injury or disorder*, Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 2005, 86(6).
Martz E., Livneh H., *Do posttraumatic reactions predict future time perspective among people with insulin-dependent diabetes mellitus?* Rehabilitation Counseling Bulletin, 2007, 50(2).
Martz E., Bodner T., Livneh H., *Coping as moderator of disability and psychosocial adaptation among vietnam theater veterans*, Journal of Clinical Psychology, 2009, 65(1).

Martz E., Livneh H., Grontkovsky S.T., Stokic D.S., *Psychosocial responses to spinal cord injury as predictors of pressure scores,* International Journal of Clinical and Health Psychology, 2010, 10(2).

Meyer J. M., Kashubeck-West S., *Well-being of individuals with late-deafness*, Rehabilitation Psychology, 2013, 58(2).

Molton I. R., Stoelb B. L., Jensen M. P., Ehde D. M., Raichle K. A., Cardenas D. D., *Psychosocial factors and adjustment to chronic pain in spinal cord injury: Replication and cross-validation*, Journal of Rehabilitation Research and Development, 2009, 46(1).

Psarra E., Kleftaras G., *Adaptation to physical disabilities: The role of meaning in life and depression*, The European Journal of Counseling Psychology, 2013, 2(1).

Schönberger M., Ponsford J., McKay A., Wong D., Spitz G., Harrington H., Mealings M., *Development and predictors of psychological adjustment during the course of community-based rehabilitation of traumatic brain injury: A preliminary study*, Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal, 2014, 24(2).

Treharne G.J., Lyons A.C., Booth D.A., Mason S.R., Kitas G.D., *Reactions to disability in patients with early versus established rheumatoid arthritis*, Scandinavian Journal of Rheumatology 2004, 33(1).

ZOHAR BIBER

Higher Studies Israel

ATTITUDES OF ADOLESCENTS TO THE INVOLVEMENT OF THEIR PARENTS IN THE SCHOOL: THE RELATIONS BETWEEN PARENTS AND TEACHERS

ABSTRACT. Biber Zohar, *Attitudes of Adolescents to the Involvement of their Parents in the School: the Relations Between Parents and Teachers* [Postawy młodzieży względem zaangażowania szkolnego rodziców: kontekst stosunków między rodzicami a nauczycielami]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 261-282. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.15

Since the concept of the 'school' has existed, the triangle of parents, teachers, and students, in all that relates to the parental involvement in the school, has constituted a significant factor that saw 'ups and downs' over the years. Some supported the separation between the student's home and the school, while others saw the connection and cooperation between them to be essential. This article examines students' attitudes towards their parents' involvement in school. This article will present the difficulties adolescents have with their parents' authority and treatments for the era in which we live. Some research studies have found a correlation between parental involvement and its impact on children. The research study diagnoses the students' positions according to quantitative questionnaires that were built and used. After analyzing quantitative questionnaires, the research attempted to draw conclusions about the tension that exists between the theories and studies showing the benefits of parental involvement regarding the results of the quantitative questionnaires.

Key words: parental involvement, middle school, adolescence, media

Introduction

Since the concept of the 'school' has existed, the triangle of parents, teachers, and students, in all that relates to the parental involvement in the school, has constituted a significant factor that has seen 'ups and downs' over the years. Some supported the separation between the student's home

and the school, while others saw the connection and cooperation between them to be essential. The student is found between the school and the parental home – and he too has an opinion on the mater.

In this article, I will address the attitudes and opinions of the students in all that relates to the involvement of their parents in the school. This research study will examine the attitudes of all the partners in the educational process, namely teachers, principals, parents, and students, in areas related to the parents' involvement in the school, in organizational and educational activity, and in the setting of the school policy and platform. I will present research studies that found an influence of the parents' cooperation with school activities on their children. I will examine the influences of the new media on the parents' involvement in the school, and I will examine and analyze the students' attitudes towards their parents' involvement in the school according to a quantitative questionnaire I prepared.

The Involvement of the Parents in the School: Definition

The research literature presents different models for the description of the reciprocal relations between the school and the parents.[1] In the present work, I based on the research of Bauch and Golding[2] for the examination of the contribution of the discourse on the new media for the increase of the parents' involvement in the school activity. This model includes the following types:

1. Bureaucratic, characterized by little involvement of parents and teachers. This is the traditional model, in which parents have a passive role while the teachers maintain their autonomous place in the classroom.

2. Teachers' professionalism, characterized by great involvement of the teachers and low involvement of the parents. In this model the teachers are perceived as experts and as knowing what is good for their students.

3. Parent empowerment, characterized by high involvement of the parents, as opposed to low involvement of the teachers. In this model, the parents can constitute a threat to the professional prestige of teachers and in

---

[1] C. Olmstead, *Using technology to increase parent involvement in schools*, TechTrends, 2013, 57(6), p. 28-38; A. Addi-Raccah, R. Ainhoren, *School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25(6), p. 805-813.

[2] P.A. Bauch, E.B. Goldring, *Parent-teacher participation in the context of school governance*, Peabody Journal of Education, 2000, 73(1), p. 15-35.

actuality weaken them. In this model, the relations between teachers and parents are characterized by tension and the teachers' aspiration is to distance the parents as much as possible.

4. Partnership, characterized by a high level of involvement of both the teachers and the parents. This model aspires to the optimal involvement of the parents.

Adolescence: From Childhood to Adulthood

The period of adolescence is defined sociologically as the period of transition from childhood, when the person is dependent, to adulthood, when the person provides his own needs. The period of adolescence begins at the age of ten to twelve and is characterized first by physical-sexual development. In Israel, the end of adolescence is determined by the chronological age of eighteen, when the person is drafted into a term of compulsory military service.

Adolescence is characterized by changes in a number of areas: physical, emotional, family, and social. From the physical perspective, adolescence is characterized by the appearance of the indications of sexual development and concludes with the end of the physical growth, when the person has the ability to reproduce. These changes are primarily controlled by neural and hormonal factors and are influenced by genetic and environmental factors. The adolescent must adapt to these changes and must accept them as a part of him. Every adolescent responds differently, and there are fluctuations in the mood. From the cognitive perspective, in this period the thinking develops and the person achieves adult thinking. There is a transition from concrete thought to abstract thought and a transition from subjectivity to objectivity. The person has the ability to address a complex reality, the ability of phrasing, generalization, and understanding of rules, critical thinking, perception of time that enables understanding on the continuum of past, present, and future. In this stage, adolescents do not accept things as obvious; they cast doubt, conflict, and dispute the frameworks and institutions existing in society.

The transition from childhood to adolescence occurs at different ages among different youths and entails developments that vary from one youth to the next. Adolescence is the outcome of many factors combined together – biological, social, cultural, economic and even political factors. Although the

transition to the period of adolescence is a clear fact, different philosophers addressed this transition from different angles.

Childhood is also a period that is not precisely delineated in terms of the age range. Different researchers addressed childhood as beginning from approximately the age of three, after the toddler has achieved important milestones in the motor and language domains – he can walk without problems and can express himself in words. Others addressed childhood as if it begins with the age of the entry into the school, a transition that constitutes a significant change for the child and his environment. Childhood ends when adolescence commences; but this is not a certain age or set point in time and this depends, as aforementioned, on many factors.[3]

In contrast to childhood, which is a relatively calm period, adolescence, which lasts a number of years, is a period of many changes in many areas of the person's life. The beginning of adolescence occurs following biological (hormonal) factors, and its end is determined primarily by social and cultural factors. In this period, the youth is no longer a child but is not yet an adult. The transition to adolescence begins, as aforementioned, because of biological factors. The physical-biological transition is called puberty. The start of the biological change has been occurring at an earlier age over the years. While in the generation of the parents, the girl began menstruation around the age of thirteen-fourteen, today girls aged nine and ten can be menstruating. This is one month for every decade in the age of the appearance of the menstruation. From a social perspective, in Jewish society the transition is symbolized by the Bat Mitzvah ceremony held at the age of twelve for girls and the Bar Mitzvah ceremony at the age of thirteen for boys.

In different cultures and religions, there are other rites that symbolize the transition from childhood. From a social and academic perspective, the beginning of adolescence is marked by some children by the end of the elementary school and the transition to the middle school. Another important social change, which is gradual and not localized, is the rise of the importance of the peer group and the partial reduction of the importance of the family. While the child admires his parents, the adolescent de-values them and sees their shortcomings. This change is essential in psychological terms so as to allow for the adolescent's most important task: separation and independence.

---

[3] S. Sohlberg, *Psychology of the child and the adolescent – Introduction to developmental psychology*, Jerusalem 1994.

These changes, which note the transition from childhood to adolescence, do not always occur at the same time and are not always fully synchronized. Thus, for example, hormonal adolescence begins in girls aged nine to eleven and in boys about two years later. While girls begin monthly menstruation at the age of nine, on the average (the datum addresses American girls), this age is noted socially only at the Bat Mitzvah, when the girl reaches the age of twelve.

Although the changes reviewed previously are the most apparent, the beginning of the age of adolescence brings with it apparent changes in the youth's brain as well, primarily in the reduction of the number of synapses (pruning) in different regions of the brain. In addition, from a biological perspective there is a change in the metabolism and in the need for sleep. Other changes include changes in the cognitive abilities, quantitative and qualitative changes. Thus, for example, youth can begin to understand concepts of logic and probability, and there is an improvement in the ability of abstraction. Additional changes occur in the social understanding and in the social abilities and in the perception of morality. These changes influence the youth's relation with his parents and sometimes lead to conflicts with the parents. In parallel, the youth becomes more independent and his ability to care for himself increases.

A number of theoreticians have proposed development theories, which included childhood and adolescence. The first was Sigmund Freud, who saw the transition from childhood to adolescence to be a transition from the stage of latency to the genital stage. According to psychoanalytical development, the stages are determined according to the different regions of the body on which the erotic (libidinal) activity focuses at different ages. Freud defined the latency period, ages five to eleven, as the period in which there are no sexual drives, a situation caused as a result of the successful resolution of the Oedipal stage. This period ends with the re-awakening of the sexual drives at the beginning of adolescence. Beyond the awakening of the sexual drives, the child goes from a stage in which he focused on learning and acquiring skills to a stage in which conflicts from previous stage are opened, which on the one hand, leads to disquiet but on the other hand, enables the resolution of these conflicts.[4]

Erikson[5] developed a developmental theory that in part is in parallel to Freud's theory. However, its perspective is social – Erikson divided the development into stages according to the relations between man and the envi-

---

[4] S.A. Mitchell, M.G. Black, *Freud and Transition*, Tel Aviv 2006, p. 17-72.

[5] E.H. Erikson, *Childhood and Society*, Tel Aviv 1983.

ronment around him. He divided the person's life, from infancy to old age, into eight stages, and in every stage he defined the successful conclusion versus the failure of the developmental stage. The stage of childhood, age five to thirteen according to Erikson, is the fourth developmental stage, and its successful conclusion leads the child to be industrious – to have the ability to work or to learn. The unsuccessful end of this stage will lead to inferiority. According to Erikson, only after the person has achieved the developmental goals of the stage of childhood can he move to the next stage of adolescence. His task in adolescence will be the construction of the identity. Abnormal development in the stage of adolescence will lead to confusion in the social roles.

Another important theoretician, who also divided human development into stages, was Jean Piaget.[6] The stages in his theory were determined according to the cognitive development. Piaget called the period of childhood the stage of concrete operations. In this stage, the child operates and acts on objects and events that are real and concrete. When the child enters adolescence, he moves to the stage of formal operations, in which the actions are formal (as opposed to concrete) – logical, methodical, symbolic, and abstract. It is interesting to note that Piaget maintained that not all people reach this stage.

Lawrence Kohlberg[7] based on the developmental theory proposed by Piaget and added another dimension to it – the developmental of morality. Kohlberg saw childhood to be a stage in which children uphold the laws of morality to maintain good relations with others. In contrast, during adolescence the young person internalizes the principles of morality, uses them since he wants to do so, and can characterized the situations in which deviation from the rules of morality is necessary, according to the circumstances. Deficiencies in this field will be expressed in behavior disorders and delinquency.

Peter Bloss[8], a classic theoretician of adolescence, saw adolescence to be the second separation that began at the age of toddling (0-36 months). He coined the concept of second separation and individuation.

One of the most common dilemmas in the period of adolescence is the degree of freedom that should be given to adolescents. The opinions on this are different, both among the parents and among the adolescents, and there

---

[6] J. Piaget, *The Psychology of the Child* (transl. Y. Sternberg), Tel Aviv 1972.

[7] D. Statman, *Moral Dilemmas*, Hebrew University, 1991.

[8] W. Meeus, *Parental and peer support in adolescence*, [in:] *The social world of adolescents*, Eds. K. Hurrelmann, U. Engle, New York 1989, p. 167-185.

is no one right answer. This changes from family to family, from adolescent to adolescent, and frequently in the same family every adolescent requires a different degree of freedom. However, it is necessary not to forget that even if they do not admit it, adolescents want boundaries; these are logical, flexible, and negotiable boundaries, but these are boundaries.

The issue of the setting of boundaries is central in adolescence, and frequently it creates conflicts between parents and adolescents. In essence, the need to set boundaries creates a dilemma that causes confusion and tension among both parents and adolescents.

From the perspective of the parents, on the one hand, they want their adolescent to learn to be more responsible and to act more maturely. On the other hand, the parents do not always rely on the adolescent's judgment, do not always agree with the independent decisions he makes, and are not always willing to take the risks that he is willing to take. Some parents fear that giving independence to adolescents will reduce their influence.

From the perspective of the adolescents, on the one hand, they want to attempt new things and to feel they are older and thus they do not want to be told what to do (what time to return home, when to prepare homework, who to go out with, and how to dress). They think that the way to form their identity is through the rejection of their parents' identity. On the other hand, the period of adolescence is characterized by uncertainty, with many difficulties and many challenges. The adolescent aspires to attempt new experiences, especially experiences that belong to the world of adults however, these experiences lead him sometimes to situations that require mental powers and life experience that he does not yet have at his disposal. In these cases, it becomes clear that nevertheless he still needs his parents a little.[9]

Therefore, both parents and adolescents experience adolescence as a period of tensions, between closeness and distance, between dependence and independence, between convergence and explosion. These contradictions do not necessarily create conflicts between adolescents and their parents.

New Channels of Communication between Parents and Teachers

This section focuses on a number of issues relevant to the examination of new channels of communication between teachers and parents and their

[9] E. Meizles, *Relations between parents and adolescents with the transition to adolescence*, Trends, 2001, 41(1-2), p. 180-194.

implications on their involvement in the educational process of their children and students. The involvement of the parents, including the communication with the staff in the school, has influences on the student's wellbeing, cognitive development, and consequently achievements.[10]

A direct, personal, and quality relationship between the parents and the teaching staff is an essential condition for the optimal parental involvement in the life of the school.[11] Effective communication between parents and teachers and an open channel of communication are very important and have a positive influence on the problem solving, which may improve the quality of education, sense of belonging, and success of children. The researchers further found that the parents' involvement will increase as they feel that the school trusts them and as they feel identity with the school values. In reality, in contrast, the process of parental involvement encounters difficulties. For instance, the Committee for Family Relations in Early Childhood Education and Connection to the Child's Development and the Success in the Educational System expressed frustration regarding the parents' involvement in the school because of the fact that the school turns to the parents only in the case of a conflict or a problem. The committee members' evaluation is very important to the involvement of the parents in the successes and positive messages.[12]

Information and communication technologies develop tremendously fast. They penetrate into every field, change our lifestyles, and become an important part of our culture and a main element in every field of existence.[13] The same is true for the channels of digital communication between the school and the parents. The availability of new channels of media, for example, email, social networks (such as Facebook, WhatsApp), systems of institutional communication (as in the example of Mashov[14] and Smart

---

[10] A. Plotkin, T. Shapira, *Contribution of the cooperation between the school and the parents in the construction of educational authority*, Trends in the Administration of Education 2103 Conference, Book of Abstracts, 2013; S.G. Kosaretskii, D. Chernyshova, *Electronic communication between the school and the home*, Russian Education and Society, 2013, 55(10), p. 81-89; C. Olmstead, *Using technology to increase parent involvement*, p. 28-38.

[11] Y. Friedman, *Relations between School and Parents in Israel: Background Material for the Work*, 2010; Y. Fisher, Y. Friedman, *Parents and the school – Reciprocal relations and involvement*, Pages, 2002, 47, p. 11-37; A. Mor, *To speak with the parents even when 'everything is alright'*, Echo of Education, 2012, 90.

[12] Z. Greenbaum, D. Fried, *Family relations in the framework of early childhood education: Picture of the Situation and recommendations*, Israel National Academy for Sciences 2008.

[13] G. Salomon, *Technology and education in the information era*, Haifa and Tel Aviv 2000.

[14] Mashov is a Hebrew acronym for Immediacy, Transparency, and Supervision. The word means feedback. It is an Internet-based system of school management developed in the year 2006. As of the year 2014. it has been deployed in 549 schools and educational systems in

School) and smartphones offer synchronous and asynchronous, interpersonal, intergroup, dynamic communication that did not exist beforehand.

Research studies show that electronic mail (email), an old digital implementation from the period of Web 1.0, is one of the most common means for communication between parents and teachers. According to teachers, the evaluation of the parents through the email facilitates with the adoption of the steps required for the assistance of students who need help.[15]

Electronic mail is found to be effective in the management of the students by the teachers, in that the messages are conveyed immediately to the parents. However, the main communication between the two groups occurs around negative issues, both in terms of the scholastic achievements and in terms of the behavior in the school. However, it was found that the parents and the teachers attempted to phrase the negative information in a positive vein.[16] Thompson[17] in another research study found failures and fears in the use of this channel of communication: (1) erroneous interpretation of the message, (2) fears of the use of asynchronous media, (2) fear of crossing the boundaries between teachers and parents, and (4) fear of shifting the responsibility for learning from the students to the parents.

Comparison between communication through the school website and email indicated that the institutional systems for pedagogical and administrative management, such as the examples of Mashov, MNBST[18], and Smart School, are another channel of communication. Through these systems it is possible to obtain a daily report about what occurs in the lessons in the school and a report on the scores and scholastic achievements. The systems enable intra-organizational communication between staff members and communication with the students and their parents.[19] It should be noted that

---

Israel. The use of this software by the school staff, the students, and the parents contributes to the transparency of school activity through regular updates, for the improvement of the relationship between the school staff and the student and his parents and the improvement of the efficiency of the daily work in the educational staff.

[15] S.G. Kosaretskii, D. Chernyshova, *Electronic communication between the school and the home*, Russian Education and Society, 2013, 55(10), p. 81-89; B. Thompson, *Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary school*, Qualitative Research Reports in Communication, 2008, 10(1), p. 17-25; B. Thompson, *Characteristics of parent-teacher e-mail communication*, Communication Education, 2009, 57(2), p. 201-223.

[16] B. Thompson, *Parent-teacher e-mail strategies*, p. 17-25.

[17] B. Thompson, *Characteristics of parent-teacher e-mail communication*, p. 201-223.

[18] MNBST stands in Hebrew for Internet School Management System. It is a system open for use by all schools and is a work tool that enables the management of the school schedule and the report and follow-up after student attendance, behavior, and evaluation.

[19] Y. Binns, *The use of the Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision] program in the dialogue between the parents and the school: The Kafr Kaana middle school*, M.A. Thesis, The Open University 2008; C. Olmstead, *Using technology to increase parent involvement*, p. 28-38.

the educational system in Israel set for itself as an objective the incorporation of institutional systems as a main communication channel. The national computerized communication program that commenced in the year 2010 explicitly declared that one of the goals of the encouragement of communication between teachers, parents, and students is through information systems for pedagogical management.[20]

Research studies found that the pace of the adoption of the institutional systems has increased and that these systems have a main place in the management of the school and in the communication between teachers, students, and parents. For instance, Blau and Hameiri[21] measured the number of entries into the Mashov system in seven secondary schools in the first three years of the system. The research findings indicate that as the teaching workers entered data into the Mashov system, the pace of entries of the parents (primarily mothers) and of the students increased and consequently the frequency of the interaction between the teachers and the parents also increased (the nature of the interaction was not examined). However, teachers (with the exception of beginning teachers) reported mental pressure and fear of criticism on the part of experienced teachers, management, and parents following the public documentation of their reports. One of the results was that in some of the cases the report was 'softened' and not fully faithful to the reality.[22]

Additional new channels of communication are the social networks, like Facebook, WhatsApp (used to send immediate messages, photographs, and video and sound clips), Twitter, Google Plus, and so on. Social networks are the name of environments that include a variety of online tools and means that enable the creation and preservation of relations between users 24:7. The networks are a part of the variety of Web 2.0 applications, which are characterized by creation and collaboration of contents between users with shared interest. The world on the social networks is a world of 'here and

---

[20] Ministry of Education, Adjustment of the educational system to the 21st century: Masterplan, 12th edition, http://goog.gl/6oKIJb, 2012.

[21] A. Blau, M. Hameiri, *Smartphone in the school – Is the next generation really here? Pedagogical management of the mobile phone in the educational staff and in the families*, [in:] *The learning person the technological era*, Eds. Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N. Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, Y. Yair, 2011, p. 17-24; A. Blau, M. Hameiri, *A new way to realize the right to know: Increase of the involvement of students and parents in what is done in the educational institutions through an online system for pedagogical management – Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision], 2012*, http://goog.gl/BO1pxt

[22] M. Perlman, *What are the reciprocal relations between the teachers' use of systems for information management and their sense of accountability?* [in:] *The learning person the technological era*, Eds. Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N. Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, Y. Yair, 2014, p. 74-79.

now', when users look, respond, and are present.[23] Facebook is the largest and most known social network in the world. As its founders state, "Connect with friends and the world around you on Facebook".[24] The use of the environment is free and allows the user (from the age of thirteen up) to join a group or groups of users and to communicate with the other members of the group. The users can create for themselves a personal profile and a list of people to whom it is possible to send messages and with whom it is possible to share information, pictures, and films. The research indicates that this social channel still is in its infancy as a channel of communication between teachers and parents but teachers express a willingness in principle to use it.[25]

Brooks and Boskilla[26], who examined the incorporation of the Facebook social network as a means of communication between teachers and parents, found that most of the parents (81%) who participated in the research study maintained that Facebook is an effective tool for the improvement of the rapid communication between them and the class teachers, in contrast to traditional means, which are not rapid and accessible immediately for performance, such as contact notebooks and telephone calls. In addition, most saw Facebook to be a way that makes it easier for them to receive daily information from the teachers in the class, both through general messages and through personal messages and personal requests. The research study further shows that the relation between the parents and the teachers changed for the better as a result of the experience of communication between them using Facebook. They maintain that the communication through Facebook contributed to the extension of the trust and cooperation between the teachers and the parents. During the school year in which the research study was performed, the relationship between the teachers and the parents was extended from the contact notebook and weekly telephone calls to daily contact, which is independent of time and place. Many parents responded via their mobile phone immediately after the message was sent. The parents felt that the communication was strengthened and led to mutual relations of trust. Another finding of their research study showed that the transfer of information and the exposure of the parents to different contents contributed greatly to the feeling of partnership. Aside from the messages brought up by the teachers about different activities held in the class, parties, pic-

---

[23] G. Kortz, D. Chen, *Intentional online learning – A digital toolkit for the teacher*, Center for Academic Studies, Or Yehuda 2012.

[24] https://www.facebook.com/

[25] C. Olmstead, *Using technology to increase parent involvement*, p. 28-38.

[26] S. Brooks, D. Boskilla, *Incorporation of Facebook as a means of communication between teachers and parents: Action research*, M.A. Thesis, The Center for Academic Studies 2013.

tures, and so on, the parents brought up pictures from their everyday life at home, ideas for trips, and suggestions for joint activities.

The accelerated development of wireless technologies infrastructures contributed to the appearance of mobile means a, including smartphones that have internet access and allow a variety of actions of communication and browsing. Smartphones provide possibilities of communication in a variety of visual, text, and audiovisual representations. In addition, they increase the frequency of the use of communication applications such as email, Facebook, WhatsApp, Webtop (a Smart School application for the mobile phone), and so on.

Blau and Hameiri[27] examined the use of smartphones for work with the Mashov system among teaching workers, students, and parents in 429 schools. The data were based on system data (not self-reporting). They found that the number of entries of teaching workers into the system from the smartphone influenced the number of entries of students and parents. In their opinion, the possibility of entering data from the smartphone in real-time during the lessons can reduce the load assigned to the teaching workers in the entry of continuous data into the system and in freeing their time in the recesses, stay hours, and after the work day for additional educational activity. Moreover, the use of the Mashov system creates a new culture of online interaction between the school and the students and their parents.

To conclude, the limited review of research studies presented in this section shows that the appearance of digital channels of communication and communication means such as smartphones offer a variety of communication processes that had not existed beforehand both in their visual design and in the access to them. One of the main questions addresses the degree to which the technological setting changes and may change even more so in the future the nature of the relationship between the teachers, students, and parents.

The Meaning of the Changes that Occurred in the Relationship between Parents and Teachers

Parents and teachers have an important place in the developmental and educational process of the students. Parents and teachers are partners in the

---

[27] A. Blau, M. Hameiri, *A new way to realize the right to know: Increase of the involvement of students and parents in what is done in the educational institutions through an online system for pedagogical management – Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision]*, 2012, http://goog.gl/BO1pxt

process in which the adolescents acquire values, education, and norms of behavior. The educational systems in Israel encourage in different ways the involvement of the parents in institutionalized education. It was found that the parents' involvement contributes both to the students' social adjustment and to their scholastic achievements.[28] A main part of parental involvement (of any type) is the existence of a system of reciprocal communication between parents and teachers, two-way communication with the goal of creating a system of relations based on trust, providing information on the curriculum and its goals, providing information on problems at home, holding a discussion, changing opinions, increasing the access of the teachers to the parents requests, and receiving updates on the situation of the students' studies.

The parents' involvement occurs in the best way when there is ongoing and effective communication between them and the teachers.[29] In recent years, with the extension of the use of new technologies of communication and information, the use of these channels of communication between the parents and the teachers has increased.

The concept of 'new communication technologies' refers to communication such as computers or smartphones, which are based on the Internet. In the context of Internet-supported communication channels, we discuss the use of a school communication system supported by the school website (such as Mashov), email and social networks, technologies supported by mobile phones that primarily address messaging (SMS) and WhatsApp messages. Since the new communication channels enable the direct transfer of messages, without the mediation of the students, at any time and at any place, the use increases significantly the mutual availability existing between the parents and the teacher.

This chapter focuses on the characteristics of communication between parents and teachers in the era of an information society and the types of communication that exist today in the schools. The main goal is to present a number of conclusions regarding the adjustment of every channel to the different types of relationship between teachers and parents. The fundamental assumption is that communication between parents and teachers is a process of the exchange of information, formation of conventions, involvement in the educational processes, coordination of actions, fulfilment

---

[28] R.B. Neal, *Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis*, The Journal of Educational Research, 2012, 105, p. 79-89.

[29] K.V. Hoover-Dempsey, M.C. Whitaker, C.L. Ice, *Motivation and commitment to family-school partnerships*, [in:] *Handbook of school-family partnerships*, Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, New York 2010, p. 30-60.

of needs of the different sides, and effective emphasis of educational goals. The literature notes that to create effective communication between teachers and parents, the teachers' initiative is important. They must create a high frequency of contact with the parents and encourage the parents to be involved both in the school activity and in their children's learning process.[30]

In this sense, the communication between teachers and parents needs to be positive and supportive, so that it can create opportunities for cooperation and for the encouragement of the continuation of the mutual communication. It is important to state that despite the feeling that exists in the public, according to which access to the Internet and use of smartphones are universal, the data indicate significant differences between different groups in the population, both in accessibility to the Internet and in the use of smart devices. The knowledge about these gaps is important, since it defines the target population that can benefit from this communication as opposed to a population that can benefit only from face-to-face communication or communication by regular means (letters or class notebook).

***Digital Gaps*.** In the discussion of technology-supported communication, it is necessary to take into account that in Israel there are 'digital gaps'. A first order digital gap is the difference between the ability of groups in society to use information and communication technologies such as the Internet and smartphones. A second order digital gap is the gaps that exist in the computer use skills between groups that have the possibility of using these technologies. Regarding digital gaps of the first order, in Israel the data are relatively current. It becomes clear that 80% of households in Israel have a home computer but only 71% have an Internet connection. In the division by the decile according to average net income per person, there are large gaps in ownership of a computer and Internet connection: 95.5% of the households in the top decile have a computer in comparison to only 60% of households in the bottom decile, while 93.2% of the households in the top decile have an Internet subscription as opposed to only 38.1% in the bottom decile.[31]

A clear conclusion that derives from the data presented in the previous paragraph is that the use of new technology channels in the school obligates the examination in every class and in every school of the level of accessibility of these means to parents and the degree of use of computers and smart-

---

[30] L. Ho, C. Hung, H. Chen, *Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent teacher interactions*, Computers & Education, 2013, 61, p. 105-114.

[31] Central Bureau of Statistics, Findings from a Survey of Household Expenses, 2012, 2013.

phones. Especial attention is required in making intelligent decision on the level of the use of technology, so as to prevent a situation that the parents remain disconnected from this relationship with the teachers.

Technological availability. The research study differentiates between reliance on stationary technology (such as the home computer) and reliance on mobile technology (such as smartphones). The use of mobile devices significantly changes the frequency of the communication between parents and teachers.[32] The possibility of carrying the device everywhere at all times causes the contacts of parents with teachers and teachers with parents to be held very frequently and at all hours of the day, even after the end of the studies in the school. It appears that the fundamental assumption of the contacts is that the very use of mobile devices dictates a norm of availability, which primarily obligates the teachers to be available for the parents at all times and places. This creates a load of communication and the blurring of the boundaries between the private life, both of the teachers and of the parents, and the educational obligations of the teachers and the reciprocal expectations of immediate availability. The accessibility and availability that develop may harm the effectiveness and efficiency of the communication and the teachers' ability to meet the parents' expectations. The teachers report overload and possible harm in their private lives because of the difficulty with setting a boundary between work and private life.[33]

'Digital immigrants' and 'digital natives'. Aside from the gaps that exist in the accessibility and availability of technology between groups in the population, there is a significant intergenerational gap in the attitude of parents and adolescents to technology. The name 'digital natives' is the name given to the generation of people born in the middle of the 1980s and later, who grew up in a world of information and digital communication. The name 'digital immigrants' is the name given to the generation born before the year 1964, who grew up in a world before the personal computer.[34] The practical meaning is the perception that 'digital natives' live the language and culture of the Internet, alongside which they grew up. The terms express essential differences between the generations in the understanding and use of technology, with the recognition that beyond the regular generation gap there are also many other differences between the generations, both in the technological ability and in the interest and desire to understand and use the technology.

---

[32] G. Kortz, *Uses of new media: Collection of data from interested parties – Teachers and parents: A review of the literature*, National Academy of Sciences, 2014.

[33] Ibidem.

[34] M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, On the Horizon, 2001, 9.

This generational gap in relation to the technology is perceived as influencing the adolescent's system of relations with his parents and with his teachers. The main argument on the matter of the intergenerational differentiation is that the generation of 'digital natives' addresses learning in a manner different from the previous generation. They are accustomed to learn through the simultaneous use of many channels of information (such as photographs, films, and digital information search using a search engine) and can hold social relations through the simultaneous use of a large number of channels. This may constitute a focus of conflict between teachers and students and between parents and adolescents.[35] In addition, parents find it difficult to achieve mastery of the channels of communication that the youths prefer and therefore problems in communication frequently arise between parents and children. The reason is that the communication of youths is based primarily on sparse channels of communication and on the young people's use of the language of abbreviations typical of their peer group, a language that frequently is not understood by their parents.[36] In contrast to the parents and the teachers, the youths are less troubled by the need to maintain privacy, a situation that weakens the borders of privacy, both of the school and of the family. Moreover, in the scholastic realm the children frequently prepare homework during conversations on new channels of communication with peers, while watching clips and writing on Twitter. These facts awaken concerns in the parents about their children's ability to focus on the scholastic tasks and the feeling that the children are becoming addicted to technology. It is possible that the intergenerational gap will disappear over time, but at this stage the awareness of it is very important to the understanding of the communication between parents and children. Hence, this understanding is also important to the understanding of the implications of the new means of communication on the beneficial relations between parents and teachers.

Students and Their Parents' Involvement

Trager[37] emphasized that the parents' behavior largely determines their child's level of achievement, the place of his self-control, the level of his cu-

---

[35] L.M. Padilla-Walker, S.M. Coyne, A.M. Fraser, *Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection*, Family Relations, 2012, 61, p. 426-440.

[36] L. Rosen, *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*, Palgrave Macmillan, New York 2010.

[37] H. Trager, *There is no education without parents, parental involvement drives achievements*, Between the Bells, A Collection. Studies in Education, Technology, and Science, 2012, March 12, Ort Israel.

riosity, and his self-image. She cited the Rotli Committee, which submitted in the year 2003 its report, which defines the parental responsibility necessary in Israeli law and what the State needs to perform to fill this responsibility. In addition, Trager noted that if the child is the eldest child in the family, then the parents will display greater involvement than with a second or third child in the family.

Thorne[38] researched the influence of the parents' involvement on adolescents. The social context of the school students is multi-system. The immediate environment includes a number of systems in which the family and the school have a significant and important part. The family and school processes have a decisive impact on the children's functioning – there is no argument about this. The question that is asked in this context is as follows. What is the pattern of the parents' involvement that contributes to the adolescents' development? The research findings indicate that the parent's involvement in the school has an influence on the adolescent's scholastic achievements and self-esteem.

A research study performed by Greenwald[39] in four elementary schools examined the relation between the parents' involvement and the atmosphere and culture in the school as well as the quality of the teaching and the education. The research study found that as the parents are more involved in the school, a more open climate is created. In addition, the research study found a relationship between the school type, the students' socioeconomic level, and the parents' degree of involvement. The researcher used the research findings to propose a model that may help the classes' homeroom teachers incorporate the parents in the activity.

Fisher and Friedman[40] also noted the findings that a prominent positive relationship was found between the parents' involvement and their children's achievements. However, some students see themselves as 'big' and are concerned that their parents' involvement will harm them more than help them, since according to the students' perceptions the teachers see the parents to be an intervening and undesired factor and therefore they – the students – may pay the price.

---

[38] N. Kaplan Thorne, *Parent involvement, self-esteem, and student achievements in the middle school*, Ph.D. Dissertation, Haifa University 2004.

[39] E. Greenwald, *Parents' involvement in the elementary school and influence on climate, culture, and education*, Oranim College, 2007.

[40] Y. Fisher, Y. Friedman, *Parents and the school – Reciprocal relations*, p. 11-37.

Survey Population

Youths in the seventh to ninth grades who are learning in a school in the north of Israel participated in the survey. A total of 33 participants were selected, 48% male and 52% female. The participants are divided by age as follows: 33% seventh grade, 45% eighth grade, and 21% ninth grade. The youths who were selected to answer the questionnaires are socially active both in the school and in community activity after the school hours. The number of respondents is relatively low, but it enables us to obtain a sense of direction on the attitudes of the youths regarding their parents' involvement in the school.

In the survey the students were asked to note the number of people at home, their position in the family, their scholastic situation, and the degree of their parents' involvement in the school. In addition, the students' attitudes towards their parents' areas of involvement in the school were examined, as well as the extent to which the students are interested in taking part in shared activity of parents, teachers, and students. These attitudes were examined in addition to the level of the student's social involvement in his class.

Survey Conclusions

In the examination of the questionnaires, it is possible to identify that the youths' response to projects such as roots and Bar-Mitzvah is great, about 50-60%. This can be attributed to the fact that the youths come from traditional families. In other areas, the students do not see a place for joint activity with them and their parents. It is likely that some are afraid about harm to their social status in such joint activity.

The questionnaires show that as the students' are older, their objection to the parents' involvement increases. This finding reinforces research studies conducted in elementary schools, where it was found that the level of objection to the parents' involvement increases with the students' increase in age.

The survey shows that 50% of the respondents are children of older parents. Namely, they are the third child in the family, according to the average of five people in the family in this survey. When we examine the level of the parents' involvement in the school according to the students' reports, we learn that in recent months 75% of the parents were not in contact with the

school at all. This datum reinforces the article of Trager[41], who noted that the parental involvement level declines as the number of children in the family increases.

In most fields of parental involvement, more than 50% of the students are not interested in their parents' involvement at all. The areas in which there is more interest for students regarding the parental involvement is class activities, as opposed to school activities. However, it is possible to identify among the students in all areas of parental involvement a type of avoidance/indifference to the point of lack of caring regarding the involvement of their parents in the school. It is possible that this must be examined among the parents. The lack of parental involvement, as expressed in the questionnaire, strengthens the impression that the problem lies with the parents and not with the students' attitude. This strengthens with the fact that 75% of the parents were not involved at all in the past two months, 15% were involved only once in the past two months, and 9% were involved only twice in the past two months.

The mean of the school scores of all the respondents in this survey is defined by them as good to very good. This datum contradicts the research studies, which found a relationship between the parents' involvement and success in the studies[42].

The research study shows that many of the parents and the teachers use advanced technological means (email, Skype, WhatsApp). This reality can constitute an explanation of the parents' lack of physical presence in the school. Perhaps this explains the fact that 75% of the parents do not take part in school activity at all.

Summary

Much has been said about the parents' involvement in the school. In many of the cases, students are talked *about* and not talked *with*. This article attempted to focus on the students, with focused reference to the age of the middle school. This age is defined as adolescence, and hence the tension and influences of age also impact the school. At this age, the peer group has critical impact on the youths, their behavior, and their approach. One of the most common dilemmas in adolescence is the degree of freedom that should be given to adolescents. The issue of setting boundaries is one of the main

---

[41] H. Trager, *There is no education without parents*.

[42] Y. Fisher, Y. Friedman, *Parents and the school – Reciprocal relations*, p. 11-37.

ones in adolescence, and frequently it creates conflicts between parents and adolescents. In essence, the need to set boundaries creates a dilemma, which causes confusion and tension among both parents and adolescents. If in the past (before the era of the Internet and the smartphone), the relationship between the teachers and the parents was based on phone contact, a contact notebook, and invitations to the school, in our era, with the technological development, new patterns of communication and parental involvement have been created. This article presented a variety of these modes of communication. I have no doubt that the immediate contact through the smartphone and the parents' ability to follow-up and communicate through the school website have created a new situation in which the parental involvement is not always physical and sometimes, although it is virtual, it is considered involvement and good and immediate contact. Reinforcement of this perception is obtained from the survey, in which students who define themselves as good to very good students and are socially involved in their class note that only 25% of the parents participated in school activity.

Acknowledgments

I would like to thank the Faculty of Educational Sciences at Adam Mickiewicz University in Poznań for providing me with the physical conditions such as access to articles and use of bibliography and for the supportive guidance of Professor Pyżalski, who helped me greatly in the work on this article.

BIBLIOGRAPHY

Addi-Raccah A., Ainhoren R., *School governance and teachers' attitudes to parents involvement in schools*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25(6).

Bauch P.A., Goldring E.B., *Parent-teacher participation in the context of school governance*, Peabody Journal of Education, 2000, 73(1).

Binns Y., *The use of the Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision] program in the dialogue between the parents and the school: The Kafr Kaana middle school*, M.A. Thesis, The Open University 2008 (Hebrew).

Blau A., Hameiri M., *Smartphone in the school – Is the next generation really here? Pedagogical management of the mobile phone in the educational staff and in the families*, [in:] *The learning person the technological era*, Eds. Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N. Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, Y. Yair, 2011 (Hebrew).

Blau A., Hameiri M., *A new way to realize the right to know: Increase of the involvement of students and parents in what is done in the educational institutions through an online system for pedagogical management – Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision]*, http://goog.gl/BO1pxt, 2012 (Hebrew).

Brooks S., Boskilla D., *Incorporation of Facebook as a means of communication between teachers and parents: Action research*, M.A. Thesis, The Center for Academic Studies 2013 (Hebrew).

Central Burea of Starsitics, Findings from the Household Expenses Survey 2012: Retrieved on July 27, 2014 from: www.cbs.gov.il/www/hodaot2013n/15_13_343b.doc (Hebrew).

Erikson E.H., *Childhood and society*, HaPoalim Press, Tel Aviv 1983 (Hebrew).

Fisher Y., Friedman Y., *Parents and the school – Reciprocal relations and involvement*, Pages, 2002, 47, 11-37 (Hebrew).

Fisher Y., Friedman Y., *Parents and the school: Reciprocal Relations and involvement*, Research instruments series, Szold Institute, Jerusalem 2009 (Hebrew).

Friedman Y., *Relations between school and parents in Israel: background material for the work*, 2010 (Hebrew).

Greenbaum Z., Fried D., *Family relations in the framework of early childhood education: Picture of the Situation and recommendations*, Israel National Academy for Sciences 2008 (Hebrew).

Greenwald E., *Parents' involvement in the elementary school and influence on climate, culture, and education*, Oranim College 2007 (Hebrew).

Ho L., Hung C., Chen H., *Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent teacher interactions*, Computers & Education, 2013, 61.

Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M.C., Ice C.L., *Motivation and commitment to family-school partnerships*, [in:] *Handbook of school-family partnerships*, Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, Routledge, New York 2010.

Kaplan Thorne N., *Parent involvement, self-esteem, and student achievements in the middle school*, Ph.D. Dissertation, Faculty of Education, Haifa University 2004 (Hebrew).

Kortz G., *Uses of new media: Collection of data from interested parties – Teachers and parents: A review of the literature*, National Academy of Sciences 2014 (Hebrew).

Kortz G., Chen D., *Intentional online learning – A digital toolkit for the teacher*, Center for Academic Studies, Or Yehuda 2012 (Hebrew).

Kosaretskii S.G., Chernyshova D., *Electronic communication between the school and the home*, Russian Education and Society, 2013, 55(10).

Meeus W., *Parental and peer support in adolescence*, [in:] *The social world of adolescents*, Eds. K. Hurrelmann, U. Engel, American Educational Research Association, New York 1989.

Meizles E., *Relations between parents and adolescents with the transition to adolescence*, Trends, 2001, 41(1-2) (Hebrew).

Ministry of Education *Adjustment of the educational system to the 21st century: Masterplan*, 12th edition, 2012, http://goog.gl/6oKIJb (Hebrew).

Mitchell S.A., Black M.G., *Freud and transition*, Tolaat Sefarim, Tel Aviv 2006 (Hebrew).

Mor A., *To speak with the parents even when 'everything is alright'*, Echo of Education, 2012, 90 (Hebrew).

Neal R.B., *Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis*, The Journal of Educational Research, 2012, 105.

Olmstead C., *Using technology to increase parent involvement in schools*, TechTrends, 2013, 57(6).

Padilla-Walker L.M., Coyne S.M., Fraser A.M., *Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection*, Family Relations, 2012, 61.

Perlman M., *What are the reciprocal relations between the teachers' use of systems for information management and their sense of accountability?* [in:] *The learning person the technological era*, Eds. Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N. Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, Y. Yair, 2014 (Hebrew).

Piaget J., *The psychology of the child* (transl. Y. Sternberg), Tel Aviv 1972 (Hebrew).

Plotkin A., Shapira T., *Contribution of the cooperation between the school and the parents in the construction of educational authority*, Trends in the Administration of Education 2013 Conference, Book of Abstracts, Gordon Academic College 2013 (Hebrew).

Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, On the Horizon, 2001, 9.

Rosen L., *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*, Palgrave Macmillan, New York 2010.

Rotenberg K.J., *The socialisation of trust: parents' and children's interpersonal trust*, International Journal of Behavioral Development, 1995, 18.

Salomon G., *Technology and education in the information era*, Haifa University and Zmora Beitan, Haifa and Tel Aviv 2000 (Hebrew).

Sohlberg S., *Psychology of the child and the adolescent – Introduction to developmental psychology*, The Hebrew University of Jerusalem, Magnes Press, Jerusalem 1994 (Hebrew).

Statman D., *Moral dilemmas*, The Hebrew University of Jerusalem, Magnes Press, Jerusalem 1991 (Hebrew).

Thompson B., *Characteristics of parent-teacher e-mail communication*, Communication Education, 2008, 57(2).

Thompson B., *Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary school*, Qualitative Research Reports in Communication, 2009, 10(1).

Trager H., *There is no education without parents, parental involvement drives achievements*, Between the Bells, A Collection. Studies in Education, Technology, and Science, 2012, March 12, Ort Israel (Hebrew).

IBRAHEEM ABU AJAJ

Higher Studies Israel

A COMPARATIVE LOOK ON THE DROPPING OUT OF ADOLESCENTS IN SITUATIONS OF RISK FROM THE BEDOUIN EDUCATIONAL SYSTEM IN THE NEGEV

ABSTRACT. Abu Ajaj Ibraheem, *A Comparative Look on the Dropping out of Adolescents in Situations of Risk from the Bedouin Educational System in the Negev* [Perspektywa porównawcza rezygnacji ze szkoły w sytuacjach ryzyka nastoletnich uczniów w beduińskim systemie oświaty w regionie Negew]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 283-303. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.16

The phenomenon of dropping out of students from the educational system in Israel has been steadily increasing in recent years. Many research studies that addressed the phenomenon of dropping out indicated an increase in the percentage of students dropping out from the Bedouin educational system in the Negev.

The present research study examines the tendency to drop out of adolescents in situations of risk in the recognized Bedouin communities in comparison to adolescents in situations of risk in the unrecognized Bedouin communities with regard to different demographic variables and the involvement of the parents. These adolescents are daily exposed to emotional and social difficulties and do not receive adequate research attention. The issue of the dropping out of adolescents is an acute problem with considerable significance in the Arab sector in general and in the Bedouin communities in particular. The research study examines the situation today, the situation of the adolescents who are dropping out, their problems, and the reasons that led them to dropping out, in a comparison between the two types of Bedouin communities. The research findings will indicate possible ways for the reduction of the multidimensional phenomenon of dropping out.

In light of the large gaps that exist between the educational system in Jewish society and the educational system in Bedouin society, the research study emphasizes that there is a direct impact on the Bedouin educational system, which directly influences the dropping out of students from the educational system in general and the dropping out of students in situations of risk.

The sample consisted of 90 adolescents in situations of risk, 45 adolescents from recognized communities and 45 adolescents from unrecognized communities from different schools. In light of the examination of the research findings, it appears that the involvement of the parents influences the drooping out significantly. This finding indicates the importance of parental involvement in the school and its importance for the future of the children. In other words, a Bedouin child with an involved family will likely remain in the educational framework, while a Bedouin child whose parents are disconnected from his studies has increased chances to drop out of the educational system.

Key words: adolescents, situations of risk, Bedouins, educational systems, Negev

Introduction

The formal educational system puts forth efforts to implement the education laws for all the children of Israel. Nevertheless, the system does not have an answer for the needs of some populations and does not allow these populations to realize themselves and their right to education. There are many factors that influence this situation, some are personal factors and some are factors related to the community or dependent on the educational system and the school. Education has a decisive role in the motivation of the individual towards integration and social advancement. The dropping out from the educational system is one of the main factors that perpetuates and preserves the social gaps that are encountered in every society and in Israel as well.[1]

The problem of dropping out is an acute problem with considerable significance in Arab society in general and in Bedouin society in particular. The research study examines the situation of the dropping out among adolescents in situations of risk in the Bedouin educational system in the 21st century and examines the main problems, the reasons that lead them to drop out, while comparing between two types of villages, the recognized communities and the unrecognized communities. It is important to address the problem at its roots and to find ways and methods to reduce this phenomenon to the greatest possible extent. Hence, it is necessary to undertake intensive activity for the rehabilitation of these adolescents who have dropped out, to find the reasons for the dropping out, and to help the dropouts find educational frameworks that may suit them. In this way it will be possible to prevent or at least to reduce the phenomena that accompany dropping out, such as violence, crime, vagrancy, addictions to drugs, and so on. In recent years the local governments have begun to act on this matter but, in my opinion, this is not enough. The main reason (at least the declared reason) is that there are no budgets and today all the government offices are suffering from cuts. Reality proves that there is yet much to be done and that it is important to find solutions for the dropping out adolescents.

The Bedouin Educational System

The educational system in the Bedouin sector suffers from a wide variety of problems, including low achievements of the students, dropping out stu-

---

[1] S. Dovrat, *The National Plan for Education: Report of the National Task Force for the Promotion of Education in Israel*, Jerusalem 2005, p. 12.

dents, lack of classes of study, deficiencies in the learning environment in the schools, lack of technological means, laboratories, and computers, lack of professional teaching workers and inadequate training of teaching workers, and disruption to the normal course of the studies because of tribal rivalries that penetrate in to the schools.[2]

According to the data of the Ministry of Education, in the 2016 school year a total of about 89,912 students from the Bedouin sector learn in the educational system (in the kindergartens and in the schools). The percentage of Bedouin students in the educational system is among the lowest in the country, at 5.4% of the entire population of students in the country. In the 2013 school year an average of 31 students studied in a class in the Bedouin sector, as opposed to an average of 26 students per class in the Jewish sector. In the past year, following the parent protest against the crowded classes, the Ministry of Education established a committee for the examination of this issue. The committee submitted its conclusions to the head of the Ministry of Education at the start of the year 2015. Following the committee's conclusions, there was a decline in the average number of students per class in the Bedouin sector. In the year 2016 the average number of students in the Bedouin sector was 27.8. Nevertheless, it is necessary to note that the number of students in the upper classes may greatly exceed the average, the level of education and achievements in the Bedouin educational system are lower, and frameworks of informal education barely exist. 60% of the Bedouin children in the Negev live under the poverty line. Only 15% of three year old children and 43% of four year old children attend educational frameworks. 6.5% of the school students drop out during their studies, and those who dropped out do not have alternative frameworks of studies or professional training.

According to Amendment Number 16 of the Compulsory Education Law, 1984 children are entitled to compulsory education from the age of three. However, in the Bedouin sector the Ministry of Education does not arrange transportation for children of this age from considerations of budget and safety, and therefore in some of the unrecognized villages the children find it difficult to realize this right. According to the data of the Ministry of Education, in the academic year 2015 approximately 11,855 children aged three to five studied in the kindergartens in the Bedouin sector. The number of classes in the Bedouin communities in the school 2015 year was 502 kindergarten classes, for an average of about 23 children per class. These kindergartens can accept 16,275 children, but the use rate is only about 58%. In

[2] A. Haim, *Letter*, Manager of the Southern District, November 9, 2006, p. 77.

addition, 57 kindergartens are now in stages of construction or planning, and they are intended for future acceptance of 1,995 children. Nevertheless, the data of the Ministry of Education indicates that today 4,434 children aged three and four in the Bedouin sector do not go to kindergarten.

The data of the Ministry of Education indicate that 65% of all children aged three and four who do not go to the kindergarten belong to the Alqasoum and Neve Midbar Councils. The Ministry of Education maintains that the main reason for the non-registration of children to the kindergartens is the great distance from the children's place of residence to the location of the kindergartens and the absence of transports to them. These are children who live in the unrecognized communities. These communities lack the infrastructures for the establishment of buildings and are not connected to water and electricity and are affiliated with the permanent communities.

The kindergartens in the unrecognized communities for the most part are found near the school structure and generally the schools share a yard with a number of kindergartens. According to a survey conducted by the Center for Research of Bedouin Society, in the year 2003, 80% of the kindergartens in the recognized communities and all the kindergartens in the unrecognized communities are housed in buildings that are not designated for this purpose, including trailer buildings and other temporary structures. Some of the prefabricated buildings are ancient, and the restrooms are outside of the classroom in a separate structure. Without a closet for cleaning materials, poisonous substances are stored where children can reach, and there is no separate room for a kitchen.

Surveys conducted by the Department for Environmental health of the Ministry of Health in the years 2005 and 2006 in the schools in the city of Rahat and in the unrecognized Bedouin villages found that the level of sanitation in most schools is very low. The picture delineated in these reports is of a very poor level of cleanliness in a large number of the schools. The classes are housed in temporary structures, most of which are old and not up to standard, and they are covered with carpets that accumulate dust and dirt. The restrooms in most of the schools are in a separate building in the yard. In 80% of the schools the level of cleanliness in the restrooms is abominable. There are no personal hygiene products (such as soap and toilet paper) and the structure of the restrooms is not acceptable. In the schools in the unrecognized communities some three hundred sinks and 260 toilets are absent. In the school yards there are not enough shaded areas. In some of the schools there is a lack of garbage cans, and the trash litters the yard.

All the schools in the Bedouin sector, with the exception of those built in recent years, are prefabricated structures. Some are old and unsuited for studies. These schools are not connected to electricity infrastructures and the system of the roads. The supply of electricity to most of the schools is through a generator, and therefore it is impossible to operate air-conditioning units. Today, with the beginning of the activity of the Neve Midbar and Alqasoum Regional Councils the construction of schools in permanent buildings has commenced and they will be connected to infrastructures of electricity and transportation.

Many of the students in the Bedouin sector study in schools distant from their place of residence. In the elementary schools in Kuseife, Lakiya, and Segev Shalom more than 20% of the students live outside of the community. In the secondary schools in Kuseife and Segev Shalom more than 20% of the students live outside of the community. In the Neve Midbar and Alqasoum Regional Council there is a constellation of transportations of about 21,000 students every day, fully financed by the Ministry of Education. The studies in schools outside of the community of residence obligate the students to travel long distances to and from school, generally on dirt roads and sub-standard access roads. This situation creates a variety of problems, including the lack of possibility of coming to school because of road barriers in the winter and the risk of harm to the children who are transported to school.

In the schools in the Bedouin sector there is a real lack of positions in the auxiliary constellation – psychologists, educational counselors, and regular attendance officers. Because of the socioeconomic situation of the Bedouin communities and the special problems that the Bedouin public deals with, the needs of the Bedouin students in these fields are especially considerable. According to the desired standards, in the Arab sector in the Negev 49 positions of educational psychologists and 41.5 positions of regular attendance officers are needed. The Shatil Organization[3], which concentrates the Arab education forum on the sector, presents data according to which in actuality only 14 positions have been allotted in educational counseling and 10 positions for regular attendance officers in the Bedouin sector. The schools in the Bedouin sector have been included in recent years in the five year plan for the promotion of the educational system and the reduction of gaps in the Bedouin sector in the South District. Through it the schools receive additional position hours and budgets for the purchase of equipment and the training of teaching workers is held. In addition, a number of additional

[3] Shatil is an acronym in Hebrew for Services of Support and Counseling for the Promotion of Social Change in Israel. In Hebrew the word means seedling.

programs operate in them, such as the program for the prevention of dropping out, for the prevention of violence, and for children in situations of risk.[4]

The recognized Bedouin communities are not considered communities with national priority and the Karev Fund[5] does not operate there. According to the Ministry of Education, in all the elementary schools in the recognized communities and in most of the elementary schools in the Abu-Basma Regional Council there is a long school day and food is provided in the school. However, according to conversations with the professionals who work in the field, the long school day and the food are provided only in a small number of the schools and at a very low level.

Conservative Teaching Patterns

The existing curricula and teaching patterns in the Bedouin educational system are conservative and hierarchical and do not cultivate in the students a feeling of self-worth and entitlement as citizens with equal rights in the determination of their future. The studies in the school are not directed to the development of independent thinking, the cultivation of initiatives that pertain to the individual and the collective, and the fulfillment of abilities of activity and self-help.

In addition, the Israeli educational system also shapes today a 'loyal' generation, dependent and submissive, in that it expropriates the identity and culture of the Arab child. Not only are the scholastic achievements in the Bedouin schools low but also the existing educational programs and curricula are not suited to the unique needs of Bedouin culture and society. In the Arab schools in the Negev the curricula are dictated by the Ministry of Education with barely any involvement of educators from the Bedouin Arab community in the Negev. The curricula lack contents and values that express Bedouin Arab culture, and they barely have reference to the Arab identity and the history to which the Arab child belongs. Instead there is an emphasis on the studies of the Jewish Bible, the history of the Jewish people, and Jewish tradition. The conflict that the educational system thus creates causes in the Bedouin Arab student frustration and confusion in all that per-

---

[4] Shmid Program, 2006, p. 17.

[5] Karev Educational Program is a special framework for enrichment programs in the schools and kindergartens of the Ministry of Education with the goal of broadening the knowledge and skills among the students in addition to the formal programs.

tain to the question of his identity and makes the gap between the generation of young people and the generation of the parents more extreme. In parallel, the system does not direct and does not instruct the counselors and psychologists to support the students and their family members.

For many years the Bedouin population has been immersed in the everyday struggle for physical existence and the efforts of the individual to survive in a changing world. More and more passiveness and less initiative are dominant in all that pertains to the life of the individual, the family, and the community, and patterns of behavior of 'defeat', 'inferiority', 'neediness', and 'hopelessness' have been created. In the population in general a profound identity crisis and personal and social frustration have been created, alongside alienation from Israeli society at large.

Dropping the Settings

According to the definitions of the Ministry of Education, Culture, and Sport (in the following: Ministry of Education), a drop out is a young person of compulsory education age (five to seventeen) who does not study in a school under the supervision of the Ministry of Education. Overt dropping out is the result of a continuous process, generally after a long period of covert dropping out (characterized by frequent absences, alienation towards the school, social rejection, violent behavior, and so on).[6]

Dropping out is defined as a phenomenon in which young people in Israel of the 21st century do not succeed in acquiring a basic education and in finishing their studies and having formal or informal significant education that can help them in adulthood. Many research studies around the world[7], which studied the phenomenon of the dropping out of students from schools, presented two main factors of dropping out: school factors related to the school system and environmental factors related to the family system and the community. Other research studies show that political factors influence the high percentage of dropping out among weak populations around the world.[8]

---

[6] Cohen-Navot et al., *Research Report – The Overt and Covert Dropping out among Youths*, Joint-Brookdale Institute, Knesset, Jerusalem 2001, p. 32.

[7] J. Blackorby, I.J. Kortering, *High School Dropout Students Identified with Behavioral Disorders*, Behavioral Disorders, 1992, 18(1), p. 54; R.W. Rumberger, *Dropping Out of High School: The Influence of Race Sex and Family Background*, American Education Research Journal, 1983, 20(2), p. 16.

[8] R.I. Colabres, J. Poe, *Alienation: An Explanation of High School Dropout Rates among African-American and Latino Students*, Educational Research Quarterly, 1990, 14(4), p. 45.

Historical and Political Factors

The Bedouin minority in the State of Israel has experienced many changes that have greatly influenced the situation of the Bedouin educational system. Abu-Saad (1995) divides Bedouin society into three main periods: the period before the State was established, the period of the establishment of the State, and the period of the end of the military government 1966 and the establishment of the new Bedouin communities (Tel Sheva, Kuseife, Hura, Ar'ara, Lakiya, Rahat, and Segev Shalom). The Bedouin educational system was characterized before the establishment of the State by an unofficial traditional educational system, without a defined scholastic program, and Bedouin society was not interested in learning things that were not relevant to their traditional lifestyle. In the period of the British Mandate, education in Bedouin society was in the *kutab*. The study classes were for the most part in the desert. The classes were very small and the access ways to the temporary schools were very difficult, distant from the roads and the places of residence. The students would make their way back and forth to the school by foot or by animal (donkey). In the 21st century many of the students, both in the recognized communities and in the unrecognized communities, walk by foot to school, covering great distances and thus detrimentally influencing the quality of their learning.

Dropping out of Adolescents in Risk Situations from the Bedouin Educational System

In recent years, we encounter the steadily increasing use of the concept of 'youth at risk', which describes the population of youth who are found or who may be found in physical, mental, or emotional situations of risk. Over the last few years, there have been many attempts to describe, with different names, the population of youth who are at risk and are disconnected from the frameworks that society has designated for the age group in Israel. The population of disconnected youth represents the variety of groups and social strata in the State of Israel: native youths, youths who are the second and third generation in distress, immigrant youth, adolescents from the middle and upper class, Ultra-Orthodox youth, and youth from Arab society.[9] The situations of crisis, risk, and danger derive from personal, family, social, and

[9] Y. Friedman, A. Bandes Yakov, *Outreach in the Service for Youths in the Ministry of Labor and Welfare*, Jerusalem 2003, p. 23.

socio-economic reasons and place the youths on the continuum of risk and danger, with functional problems in the educational system, covert and overt dropping out from the educational system, disconnection from the normative systems, and the crossing of red lines.

The dropping out of youths from the formal educational system is a phenomenon that accompanies the educational system in Israel and around the world. The rate of dropping out among children is estimated at 440 million children and youth (till age eighteen) who do not have any access to basic education and about 100 million children and youth who do not complete the basic studies and remain uneducated and illiterate. In Israel, there is considerable access to education, with the exception of the Bedouin sector, which does not live in recognized settlement. However, the phenomenon of dropping out exists and hundreds of youths do not complete an education. The data is encouraging: according to the Ministry of Education, in the past two decades there has been a significant reduction in the percentage of youths aged fourteen to seventeen who do not learn in the Jewish and Arab sectors.

Today the phenomenon of dropping out in Israel is concentrated primarily in secondary education in the age group of fifteen to seventeen. The overt and covert dropping out are dynamic phenomena developing over time and on the background of different variables that bring the youth to this situation.[10] In addition, the dropping out of adolescents in situations of risk from the school is an active, gradual, and controllable process. The first stage is the result of the mistaken education that the children received in the family and the mistakes of teachers in the elementary school. The second stage is common in adolescence, when the adolescent begins to miss lessons and ignores accepted behavior norms. The third stage is characterized by a stable negative attitude towards the studies in the school. The adolescent is not interested in going to school, his scholastic achievements are low, and his behavior is aggressive. The fourth stage is the transition from covert dropping out to overt dropping out.[11]

Dolev, Kahan-Stravchinsky, and Shemesh[12] report that Arab youths who have dropped out from educational frameworks are characterized by the fact that they come from very large families (more than four children, as

---

[10] Cohen-Navot et al., *Research Report*, p. 10.

[11] K. Michael, *Group Work with Parents and Adolescents Who Were Ejected from the Formal System of Studies*, Reader and Review, 2000, 78, p. 67.

[12] T. Dolev, P. Kahan-Stravchinsky, A. Shemesh, *Survey of the Characteristics of Youths under the Care of the Units for Youth Promotion under the Supervision of the Ministry of Education – Research Report*, Jerusalem 1999, p. 67.

opposed to 17% among families in Israel), families where the parents have lower educational levels (77% of the fathers and 85% of the mothers) than Jewish youths (38%), from families where the head of the household does not work, and from high residential crowding. Similarly, Gottleib and Porat-Breinin[13] and Romi and Tal-Bar-Lev[14] maintain that the family of disconnected youth is characterized by residence in disadvantaged neighborhoods and by affiliation to ethnic groups suffering from discrimination, which sometimes are a subculture and hold a system of values different from the normative system. The families have a poor social and economic background, and the percentage of families that are dysfunctional is high (because of illness, unemployment absence of parents, and so on). Children who grow up under these conditions experience cognitive, emotional, and social lacks, which eventually lead them to disconnection and delinquency.

The Bedouin population is found in general at risk, and adolescents in the Bedouin population are found at a very high level of risk. The drastic changes that Bedouin society in the Negev has experienced have created a vacuum in the social and community structure. Significant parts of the Bedouin identity, ceremonies and family, tribal, and social roles, have become less relevant. However, the adolescents at risk in Bedouin society are not equipped with the social-cultural mindset they need to take part in the industrial Western culture around them.

The educational system in the Bedouin sector is deficient, with poor achievements relative to the general population in Israel. In addition, 40% of the Bedouin adolescents drop out of the school by twelfth grade. While in the past these dropouts might have played an active part in the family tasks, such as shepherding and work in the fields, today these activities are less common and the lack of supervision of the behavior of children and youth have made them into a marginal population, needy and supported, found at the risk of the adoption of delinquent behaviors.[15] The research of Abu-Saad and Belmeker[16] is a first study of the population of adolescents in the Bedouin population and the use of psychoactive substances, and it found that the use of substances among adolescents in the permanent communities is higher than that of adolescents in the Bedouin diaspora.

---

[13] A. Gottleib, A. Porat-Breinin, *Rehabilitation Programs for Disconnected Youths – Are They Effective?* Jerusalem 1987, p. 12.

[14] S. Romi, L. Tal-Bar-Lev, *Religious Identity and Self Identity among Disconnected Youths and Normative Youths from an Ethiopian Origin*, Society and Welfare, 2001, 21(1), p. 45.

[15] I. Abu-Saad, A. Belmeker, *Survey of the Phenomenon of Use of Drugs among Bedouin Youths in the Negev: Trends and Recommendations*, Beer Sheva 1998, p. 97.

[16] Ibidem, p. 98.

Mizel[17] in his research study maintained that the responsibility of the Bedouin schools in the presentation of scholastic achievements is not high. The research findings indicate that schools in Bedouin society lack educational responsibility associated with the traditional cultural responsibility that characterizes the Bedouin tribal sector. This responsibility in essence conflicts with the appointment of principals and teachers according to the political connections and social connections with role holders in the local governments and different role-holders in the government offices. These appointments, which for the most part are not professional, lead to poor academic outcomes in the Bedouin educational system. The research of Karnieli[18] describes an intervention program in the schools in the Bedouin sector, in which the level of achievements is low and the percentage of dropping out is high among the students. A research study conducted by Ben David[19] examined the scope of the dropping out in the Bedouin sector in the Negev. The research study focuses on the years 1986-1998 and included the population of students in the eleventh grades in the high schools in the Bedouin sector. The research results indicated a high percentage of voluntary dropping out and involuntary dropping out, higher than the parallel percentage among youths from the Jewish sector.

The Bedouin educational system in the State of Israel requires an intervention plan that characterizes the cultural values suited to it. Its goal is to create a new system of values, norms, and educational expertise that will lead to the increase of the scholastic achievements and will reduce the percentage of dropping out, which has been steadily declining in recent years. The intervention plan will be constructed on the basis of the anthropological perception, which will focus on the place and environment that can activate the person in his community, his identity, and general principles. Through the understanding about the culture and the school system, the program will prevent tensions among the teachers and school principals, as it knows the unique characteristics of the community and the educational system and generally will improve the scholastic achievements. It will promote the transition from centralized management to cooperative school management,

---

[17] O. Mizel, *Accountability in Arab Bedouin Schools in Israel: Accountable to Whom?* Educational Management Administration & Leadership, 2009, 37(5), p. 127.

[18] M. Karnieli, *Invest in Your Children's Education the Way You Invest in Your Goats': Systemic Educational Intervention in a Traditional Bedouin Community – From Theory into Practice*, Educational Action Research, 2000, 8(1). p. 13.

[19] Y. Ben David, *Cultural and Environmental Factors that Influence the Dropping out of Students from the Secondary Schools in the Bedouin Sector in the Negev*, Education Authority of the Bedouin, The Central Bureau of Statistics, Israel 2000, p. 55.

transform the student from passive to active, improve the status of the school in the community, identify teachers who may become educational leaders, and preserve the cultural heritage and include it in the curriculum.

Research Methods and Data Collection

Research Objective

The research examines the tendency to drop out of adolescents in situations of risk in the recognized communities in comparison to adolescents at risk in the unrecognized communities regarding different demographic variables and the parents' involvement.

Research Questions

1. What are the main factors of the tendency of youths to drop out from the school?
2. Is there a relation between the socioeconomic status and the tendency to drop out from the school?
3. Is there a relation between the student's achievements and the tendency to drop out?
4. Are there differences in the place of residence in the dropping out?
5. Is there a relation between the involvement of the parents in the school and the tendency to drop out?

Research Hypotheses

1. As the social and economic situation is lower in the unrecognized community, the tendency to drop out from the school is higher among adolescents.
2. As the parents' education is lower, the tendency to drop out from the school is higher in the unrecognized community.
3. As the students' achievements in the school in the unrecognized community decline, the tendency to drop out is higher.
4. The tendency to drop out among adolescents in situations of risk in the unrecognized community is higher than that of adolescents in situations of risk in the recognized community.
5. As the parents are less involved in the school in the unrecognized community, adolescents in situations of risk tend more to drop out from the school.

Research Population

The sample consisted of 90 adolescents in situations of risk, 45 adolescents from recognized communities and 45 adolescents from unrecognized communities. The method of selection of the respondents was purposive sampling, to include as much as possible geographic distribution of respondents in the recognized communities and unrecognized communities in the Negev.

Research Instruments

The research study employed a questionnaire that examined a number of aspects: demographic data about the respondents, tendency to drop out (school climate, social climate, teacher-student relations), and parents' involvement.

1. The demographic information questionnaire. The purpose is to provide information about the personal background of every respondent, which includes demographic information, such as age, sex, and socioeconomic status.

2. Tendency to drop out. The questionnaire is composed of seventeen questions on the topic of the student's involvement in the school, social climate, and teacher-student relations.

3. Parents' involvement. The purpose is to examine the degree to which the parents are involved in what is done in the school. There are six items in the questionnaire.

Research Findings

The research study presents initial and unique findings that include authentic evidence from which it is possible to learn about the approaches of teachers and educators to different research studies and especially about the phenomenon of dropping out of adolescents at risk in the Bedouin sector, in the comparison between recognized communities and unrecognized communities. The research findings indicate that there is a tremendous gap in the knowledge that educators hold, between their attitude and outlook and the social and cultural conflict that is contradictory to the issue of social integration and the regular school studies in the Bedouin sector. In the past decade there are many gaps between the interaction of the educational staff of schools in the Bedouin population and Bedouin society (the parents), who see themselves as an empowering part in the school system, in contrast to

the school principals, who object strongly to their involvement in the learning process.

Tendency to drop out. This variable is the mean of three dimensions, non-involvement in what is done in the school, negative relations between the teacher and his students, and a shaky climate between adolescents at risk in the school. The mean of the variable of tendency to drop out was calculated, 2.84 (0.50). This mean characterizes a moderate tendency to drop out of the students from the school. The mean of the dimension of negative relations between the teacher and the student was calculated and is dominant, 3.18 (0.87).

Parent involvement. The mean of the variable of parent involvement was calculated, 3.20 (0.92). This mean is moderate and indicates a moderate degree of involvement of the students' parents in what is done in the school.

The following table presents the indices of center and dispersion of the research variables.

Research Variables	Scale	N	Min	Max	Mean	SD
Tendency to drop out	1-5	40	*1.35*	*4.12*	***2.84***	*0.50*
Student involvement in the school	1-5	40	*1.60*	*3.90*	***2.69***	*0.56*
Teacher-student relations	1-5	40	*1.00*	*5.00*	***3.18***	*0.87*
Social climate	1-5	40	*1.00*	*4.67*	***2.91***	*0.75*
Parent involvement	1-5	40	*1.17*	*5.00*	*3.20*	*0.92*

Inferential Statistics – Examination of the Research Hypotheses

Hypothesis Number 1. As the social and economic situation is lower in the unrecognized community, the tendency to drop out from the school is higher among adolescents at risk in the school.

To examine the hypothesis, the Pearson test was conducted between the variables. Table 2 presents the test findings.

Variable	Variable	Sig	R
Tendency to drop out	Social Status	0.13	-0.24
Student involvement in the school		0.21	-0.20
Teacher-student relations		0.36	-0.15
Social climate		0.29	-0.17

The table shows that, in contrast to the hypothesis, a significant relation was not found between the adolescent's economic/social status and the tendency to drop out, $r = -0.24$, $p > 0.05$. In addition, a significant relation was not found between the perception of the social/economic status and the involvement of the adolescent in the school the degree of the relations with the teachers and the social climate. Thus, hypothesis number 1 was refuted.

Hypothesis Number 2. As the parents' education is lower, the tendency to drop out from the school is higher in the unrecognized community.

To examine this hypothesis, Pearson test between the variables was conducted. Table 3 presents the findings.

Variable	Variable	sig	R
Father education	Tendency to drop out	0.21	-0.20
Mother education		0.36	-0.15

The table shows that, in contrast to our hypothesis, a significant relation was not found between the parents' education and the tendency of the adolescent to drop out, $r = -0.20$, $p > 0.05$. Thus, hypothesis number 2 was refuted.

Hypothesis Number 3. As the students' achievements in the school in the unrecognized community are lower, the tendency to drop out is higher.

To examine the hypothesis, Pearson test between the variables was performed. Table 4 presents the test findings.

Variable	Variable	sig	R
Tendency to drop out	Scholastic achievements	0.77	-0.05
Student involvement in the school		0.59	-0.09
Teacher-student relations		0.79	-0.04
Social climate		0.51	0.11

The table shows that, in contrast to the hypothesis, a significant relation was not found between the student's scholastic achievements and the ten-

dency to drop out, r = -005, p > 0.05. In addition, a significant relation was not found between the achievements and the adolescent's involvement in the school, degree of relations with the teachers, and social climate. Thus, hypothesis number 3 was refuted.

Hypothesis Number 4. The tendency to drop out among adolescents in situations of risk in the unrecognized community is higher than that of adolescents in situations of risk in the recognized community.

To examine this hypothesis, t-test for independent samples was performed. Table 5 presents the findings of the test.

Variable	Residence Place	N	Mean	SD	Sig	T test
Dropping out	Adolescents, recognized community	14	2.71	0.58	0.21	1.25
	Adolescents, unrecognized community	26	2.92	0.45		

The table shows that in contrast to the hypothesis differences between adolescents in situations of risk were not found in the degree of the perception of the tendency to drop out, t = 1.25, p > 0.0.5. Therefore, hypothesis number 4 was refuted.

Hypothesis Number 5. As the parents are less involved in the school in the unrecognized community, adolescents tend more to drop out from the school.

To examine this hypothesis, Pearson test between the variables was performed. Table 6 presents the findings.

Variable	Variable	sig	R
Tendency to drop out	Parent involvement	0.002	-0.48**
Student involvement in the school		0.00	-0.53**
Teacher-students relations		0.36	-0.15
Social climate		0.10	0.26

The table shows that according to the hypothesis, a significant negative relationship of moderate intensity was found between the degree of in-

volvement of the parents in what is done in the school and the tendency to drop out, $r = -0.48$, $p < 0.01$. In addition, a significant negative relation was found between the parents' involvement and adolescents' involvement in the school. Thus, it is possible to conclude that, as the parents are less involved in the school, the adolescents tend more to drop out from the school. Therefore, hypothesis number 5 was confirmed.

Discussion and Conclusions

The Bedouin educational system is a system that suffers from many problems, when 22% of all the students in Israel learn in the Bedouin educational system, which is characterized by the poor quality of the schools, by overcrowding in the classes, by a lack of teachers and staff, by deficient construction and maintenance, by geographic distance, and by the lack of libraries, computers, and laboratories. There is a considerable degree of difference and inequality in the resources allotted to education in the Arab sector as opposed to the Jewish sector. These differences are reflected in different components of the educational system in the Bedouin sector, such as physical infrastructures, average number of children in the class, number of enrichment hours, scope of the support services, and level of education of the professional staff. Nevertheless and despite the establishment of the committees for the reduction of the gap and despite the many associations that act to achieve equality of rights for the Bedouin minority, the gap still exists. The gap also pertains to the problem of the dropping out from which the Bedouin sector suffers, and therefore the present work examined the tendency to drop out among adolescents in the Bedouin/Arab sector.

Examination of the descriptive statistics indicates that the variable of tendency to drop out has a moderate value, thus indicating a moderate tendency towards dropping out of adolescents from the school. Examination of the parents' involvement also found a moderate score that indicates a moderate degree of involvement of parents of adolescents in what is done in the school. These data are surprising in light of the review of the articles that address the topic. The research studies about Bedouin education indicate a low involvement of the parents and an especially high rate of dropping out. Hence, the scores obtained for the dropping out and for the involvement are surprising and perhaps hint at a possible change of approach to the future.

The examination of the inferential statistics included reference to the five research hypotheses, when the first hypothesis maintained that as the eco-

nomic and social situation is lower in an unrecognized community, the tendency to drop out among adolescents in situations of risk in the school is greater. The findings of the Pearson test showed that a significant relation was not found between the social and economic status of the student and the tendency to drop out. In addition a significant relation was not found between the perception of the social and economic status and the adolescent's involvement in the school, degree of relations with the teachers, and the social climate. Thus, hypothesis number 1 was refuted. These findings contradict the literature to a certain degree, since according to the research study of Cohen-Navot, Allenbogen-Frankovitz, and Reinfeld[20], youths who belong to poor families have a high chance of dropping out from the school.

The second hypothesis maintained that as the education of the parents is lower in the unrecognized community, the tendency to drop out is higher. The findings of the Pearson test showed that a significant relation was not found between the education of the student's parents and the tendency to drop out. Thus, hypothesis number 2 was refuted.

These findings contradict the research literature. According to Abu-Saad[21], the fact that the parents did not experience formal studies, do not know the structure of the educational system, are not aware of their children's rights in it, and do not know ways of active and constructive involvement in the process of their education leads to a reality in which the parent is not involved in the formal educational process of his children and the child can reach the point of dropping out from the system.

The third hypothesis maintained that as the adolescent's achievements in the school in the unrecognized community declines, the tendency to drop out is higher. The Pearson test findings showed that a significant relation was not found between the adolescent's scholastic achievements and the tendency to drop out. In addition, a significant relation was not found between the degree of achievements and the adolescent's involvement in what is done in the school, degree of the relations with the teachers, and the social climate. Thus, hypothesis number 3 was refuted.

These findings contradict the literature, which maintains that for the most part students with low achievements are the population that drops out; in other words, the absence of skills and learning habits, poor scholastic achievements, presence in programs, tracks, or low frameworks, and poor

---

[20] Cohen-Navot et al., *Research Report*, p. 45.

[21] A. Abu Saad, *Multicultural Education and the Palestinian Arab minority in Israel: The issue of education in the Negev Arab-Bedouin*, [in:] *Education in a Multicultural Society: pluralism and a meeting point between cultural rifts*, ed. P. Perry, Tel Aviv 2007, p.134.

motivation in the studies lead for the most part to dropping out and transitions between frameworks.[22]

The fourth hypothesis maintained that the tendency to drop out among adolescents in situations of risk in an unrecognized community is higher than that of adolescents in situations of risk in a recognized community. Pearson test findings showed that differences do not exist between adolescents in situations of risk in the degree of the perception of the tendency to drop out. Hypothesis number 4 was refuted.

These findings are not commensurate with the research literature, when Faisal (2007p.88) maintains that adolescents in situations of risk drop out more than do normative adolescents and that one of the reasons is the use of addictive substances that lead adolescents in general and the Arab adolescent in particular to leave the educational system.

The fifth and last hypothesis maintained that as the parents are less involved in the school in the unrecognized community the adolescents tend more to drop out from the school. The findings of the Pearson test showed that there is a significant negative relation of moderate intensity between the degree of involvement of the parents in what is done in the school and the tendency to drop out. In addition, a negative significant relation was found between the degree of involvement of the parents and the involvement of the student in what is done in the school. Therefore, it is possible to conclude that as the parents are less involved in the school, the adolescents tend more to drop out from the school and the reverse holds true. These findings confirm the fifth hypothesis.

These findings are commensurate with the literature, which holds that the involvement of the parents in the school life influences in favor of the motivation to learn and the desire of the adolescents to acquire an education and the ability of the family to influence the dropping out of the adolescents from the school.[23]

Examination of the research findings indicates that the parents' involvement influences the dropping out significantly while the rest of the hypotheses were refuted. This finding indicates the importance of the parents' involvement in the school and its importance for the children's future. In other words, a Bedouin child with an involved family has greater likelihood of remaining in the educational framework. However, a Bedouin child whose parents are disconnected from his studies has increased chances to drop out from the educational system.

---

[22] Cohen-Navot et al., *Research Report*, p. 77.

[23] K. Michael, *Group Work with Parents and Adolescents*, p. 13.

While the research hypotheses were refuted, from my familiarity with the Bedouin sector I know that dropping out exists and that this phenomenon is worsening. Indeed, the research literature holds that the fact that the society is a traditional society presents a different approach towards education, to differentiate from the approach in Israeli society. The difference lies in the fact that education is not viewed as essential in Bedouin society; education and enlightenment in general are not important, since it is far more important to help the livelihood of the family and the daughters are married already at a young age. In addition, most of the mothers are illiterate and do not believe in their ability to help in the formal education of their children. They are also not permitted, according to tradition, to come to the schools, which are distant from their residences, and to create relationship with the teachers, most of whom are men. The staffs of teachers, on their part, do not encourage relationships with the parents. Consequently, the public of parents is not aware of the needs of the child related to his education in the scholastic frameworks.

To conclude, the phenomenon of dropping out is, according to the research literature, severe. There is dropping out from the school, there is awareness of the dropping out, but there is less awareness of its severe implications. Moreover, it does not appear that the Bedouin population is undertaking actions to halt the phenomenon. Therefore, it is without a doubt necessary to provide an immediate solution that will lead to the end of the dropping out, for the future of the children of the Bedouin sector.

BIBLIOGRAPHY

Abu Saad A., *Multicultural Education and the Palestinian Arab minority in Israel: The issue of education in the Negev Arab-Bedouin*, [in:] *Education in a Multicultural Society: pluralism and a meeting point between cultural rifts*, ed. P. Perry, Carmel, Tel Aviv 2007.

Abu-Saad I., *Bedouin Arabs' Education in the Control vs. Development among Indigenous Peoples: The Case of Bedouin Arabs in Israel*, HAGAR – International Social Science Review, 1995, 2(2).

Abu-Saad I., Belmeker A., *Survey of the Phenomenon of Use of Drugs among Bedouin Youths in the Negev: Trends and Recommendations*, The Center for Research of Bedouin Society and Its Development, Beer Sheva 1998 (Hebrew).

Ben David Y., *Cultural and Environmental Factors that Influence the Dropping out of Students from the Secondary Schools in the Bedouin Sector in the Negev*, Education Authority of the Bedouin, Ministry of Education and the Van Lear Institute for the Research of Israel, The Central Bureau of Statistics, 2000 (Hebrew).

Blackorby J., Kortering I.J., *High School Dropout Students Identified with Behavioral Disorders*, Behavioral Disorders, 1992, 18(1).

Cohen-Navot et al., *Research Report – The Overt and Covert Dropping out among Youths*, Joint-Brookdale Institute, Center for Information, Israel, Knesset, Jerusalem 2001 (Hebrew).

Colabres R.I., Poe J., *Alienation: An Explanation of High School Dropout Rates among African-American and Latino Students*, Educational Research Quarterly, 1990, 14(4).

Dolev T., Kahan-Stravchinsky P., Shemesh A., *Survey of the Characteristics of Youths under the Care of the Units for Youth Promotion under the Supervision of the Ministry of Education – Research Report*, Joint-Brookdale Insittute, Jerusalem 1999 (Hebrew).

Dovrat S., *The National Plan for Education: Report of the National Task Force for the Promotion of Education in Israel*, Ministry of Education, Culture, and Sport, Jerusalem 2005 (Hebrew).

Faisal E., *The Use of Psychoactive Substances among Adolescents from the Arab Population of Israel that Dropped out of the Studies*, Encounter for Social Educational Work, 2007, 26. (Hebrew)

Friedman Y., Bandes Yakov A., *Outreach in the Service for Youths in the Ministry of Labor and Welfare*, Ministry of Labor and Welfare, The Service for Youths, the Henrietta Szold Institute, Jerusalem 2003 (Hebrew).

Gottleib A., Porat-Breinin A., *Rehabilitation Programs for Disconnected Youths – Are They Effective?* The Institute for the Research of Cultivation in Education, Jerusalem 1987 (Hebrew).

Haim A., *Letter*, Manager of the Southern District, Ministry of Education, November 9, 2006 (Hebrew).

Horowitz T., *Persevering, Mobile, and Dropping out – the Individual and the System in the Secondary School*, Research Report 224 (Publication Number 616), The Henrietta Szold Institute, The National Institute for Research in the Behavioral Sciences, Jerusalem 1984 (Hebrew).

Karnieli M., *Invest in Your Children's Education the Way You Invest in Your Goats': Systemic Educational Intervention in a Traditional Bedouin Community – From Theory into Practice*, Educational Action Research, 2000, 8(1).

Michael K., *Group Work with Parents and Adolescents Who Were Ejected from the Formal System of Studies*, Reader and Review, 2000, 78 (Hebrew).

Mizel O., *Accountability in Arab Bedouin Schools in Israel: Accountable to Whom?* Educational Management Administration & Leadership, 2009, 37(5).

Romi S., Tal-Bar-Lev L., *Religious Identity and Self Identity among Disconnected Youths and Normative Youths from an Ethiopian Origin*, Society and Welfare, 2001, 21(1) (Hebrew).

Rumberger R.W., *Dropping Out of High School: The Influence of Race Sex and Family Background*, American Education Research Journal, 1983, 20(2).

Shmid H., *Report of the Public Committee for the Examination of the Situation of Children and Youths at Risk and in Distress*, The State of Israel, Jerusalem 2006 (Hebrew).

Weizman S., Friedman R., Ejection from School – a Conceptual Approach to the Review of the Literature, *Trends*, 1994, 37(2) (Hebrew).

CHEN EDEN

Higher Studies Israel

WHAT IS THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY OF MIND AND SOCIAL ATTACHMENT AND WHAT CAN WE DO ABOUT IT?

From Theory to Practice: Cognitive, Emotional and Behavioral Difficulties of Autistic Spectrum Disorder youth and young adults and the meaning of group work in Cognitive, Emotional and Behavioral aspects

ABSTRACT. Eden Chen, *What is the Relationship Between Theory of Mind and Social Attachment and What can we do About it?* [Relacja pomiędzy teorią umysłu a więzami społecznymi. Co możemy z nią zrobić?]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 305-325. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.17

The aim of this article is to examine whether the attitude towards the deficiency of people with the Autistic Spectrum Disorder relies on the Theory of Mind concept and the symbolic interaction approach. Autism is a deficiency hampering the ability to receive messages from others and develop appropriate mutual relations. The deficiencies are apparent in three areas of development – social functioning, communication and behaviour. The study population are high functioning people with autism – ASD. TOM is a concept of consciousness, the ability to understand and interpret human behaviour in interactions and social contexts, including the ability to identify mental states such as: emotions, thoughts, intentions and desires of the individual and those around him.

There are three components within this interaction: cognitive (thoughts, beliefs), emotional (exhibiting and understanding emotions, empathy), and the behavioural component (the actual interaction). Symbolic interactionism is a sociological paradigm claiming that social reality is based on the interactions between individuals in society, based on symbols and interpretations. When we examine the interaction of people with ASD, in order to understand their social thinking, emotions and behaviours we want to have a framework focusing on the interaction within a group. One of important and meaningful groups is the peer group, which has an important general and specific role in youth and young adults.

The peer group has a significant role in integrating personal identity, establishing a different status within the family, and acquiring greater autonomy in the world outside the family. Work within the peer group enables familiarization with the deficiency and different parts of the "self", thus con-

structing a solid identity and closer relations with the environment. Group work will include aspects such as projection, giving and receiving feedback, learning about emotional mirroring, and defending oneself.

Key words: Autism, ASD, Theory of the Mind, symbolic interactionism, peer group, therapeutic groups

Introduction

The Aim of this paper is to analyses the cognitive, emotional and behavioral disability's that people with ADS are coping with, in order to find a proper setting, focused on therapeutic-cognitive, emotional and behavioral work. It was found that the earlier the treatment of autism begins and the more intensive it is, the better the development and improvement of the patient. Enables familiarization with the deficiency and different parts of the 'self', thus constructing a solid identity and closer relations with the environment.

Many studies are based on people diagnosed during childhood or early adolescence. A study on adults with autism and adolescents is insufficiently developed because of the growth rate of people diagnosed over the past years, the awareness for these phenomena and absence of frameworks suitable for people on the autistic spectrum during adulthood.[1]

The syndrome of autism was first defined by Kenner in 1943 as a disability from birth to relate to people and conditions.[2] The number of those diagnosed with autism increases annually, and new aspects are discovered related to this phenomenon.[3] As for people diagnosed with autism this paper explains cognitive difficulties throw "Theory of mind method". The TOM method is a theory of consciousness, the ability to understand and interpret human behaviour in interactions and social contexts, including the ability to identify mental states such as: emotions, thoughts, intentions and desires of the individual and those around him. There are three components within the interaction: cognitive (thoughts, beliefs), emotional (exhibiting and understanding emotions, empathy), and the behavioural component.[4]

---

[1] P. Howlin, *Autism – preparing for adulthood*, London 1997.

[2] L. Kanner, *Autistic disturbances of affective contact*, Nervous Child, 1943, p. 217-250.

[3] C.J. Newschaffer et al., *The epidemiology of Autism Spectrum Disorders*, Annual Review of Public Health, 2007, 28, p. 235-258.

[4] S. Baron-Cohen, A.M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child have a 'Theory of Mind'?* Cognition, 1985, 21(1), p. 37-46.

What is autism?

Autism is an extensive developmental deficiency related to all significant areas of functioning. It has three major characteristics: deficiency in social interrelations, deficiency of communication skills and language usage, behavioral patterns and repeated areas of interest.[5] This definition is based on the Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, DSM-4, 1994.[6]

In the past it was believed that the main cause of autism was deficient parental care. Today we know that this is not true. The exact causes of autism have not yet been identified, but there are some research based assumptions, presenting possible causes for this deficiency:[7]

– Biological causes, organic functions;
– Neurological causes, genetics and genetic mutations;
– Causes related to society and the environment.

The population chosen for this study are people with high-functioning autism. High functioning relates to the severity of the autistic symptoms or IQ level (within the norm). People with this diagnosis, that the DSM currently calls ASD have difficulty in areas characterizing classic autism, but the expression of the deficiency is different than that of classic autism.[8] Even highly functioning people, with a high level of intelligence, have difficulty in interpreting social situations, receiving social messages and social judgment.[9] For example, a highly intelligent adolescent may speak publicly and loudly about private matters, and not understand that others may hear him, even if he was not addressing them. Such ideas may be taught 'in theory', and the person diagnosed with autism will require such formal learning, and be unable to grasp the behavioral codes from the social environment, as children with normal development do.

Highly functioning adults with autism may be interested in interrelations with their peer group, and want to have friends, but lack the skills required to develop friendly relations. Without guidance and intervention,

---

[5] S. Richman, *Raising a child with autism: Guide for parents in the applied behavioral analysis method*, Arye Hashavia 1995, p. 21.

[6] Ibidem, p. 9, 21.

[7] Ibidem; M. Aarons, T. Gittens, *The Handbook of Autism a guide for parents and professional*, 2nd Ed., London 1999; N. Kaneshiro, *AUTISM,* from: www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/001526.htm 25/5/2016.

[8] S. Richman, *Raising a child with autism*; M. Aarons, T. Gittens, *The Handbook of Autism*.

[9] A. Mishori, *Autism and communication deficiencies, ways to educate and cope*, Huberman Press 1992.

they will find it difficult to acquire friends, and will feel lonely and frustrated.[10]

By definition, people with high-functioning autism are able to speak. Nevertheless, their speech is often different, based on the characteristic of the syndrome. Their accent may sound 'foreign' (even if the child has always grown in the same environment, and speaks only one language), their speech may sound 'pedantic', and their tone, intonation, and tempo and emphasis are uncoordinated. The grammatical structures are childish, and include many repetitions. In conversation, they have difficulty in exchanging words with others tend to lengthy speech, not allowing the other to respond. They are also unable to understand the other's perspective. Their level of expression is higher than the level of understanding the language. The deficiency in understanding language is apparent in the difficulty to understand questions, simple instructions or jokes. The words are understood literally, and they have difficulty grasping images, conflicting meanings, cynicism, humor or graphic expressions.[11]

Repetitive motions, characterizing classical autism, are also possible for high-functioning people, but those are usually capable of greater restraint. The increased interest, which is seen in autism in attachment to a single object, is mainly apparent for high-functioning autistics in intellectual areas such as reading, interest in maps, gathering data about the weather, or manner of operation of gadgets or vehicles. Often one area of interest will replace another.[12]

The IQ of people with high-functioning autistics is usually normal, but their cognitive skills are usually not uniform. The deficiency may be expressed in various forms, in some of the following areas:[13] People with ADS has most of the times "Concrete thought" the attend to have difficulty in grasping abstract or symbolic concepts, understanding words as having a clear meaning with no sophisticated contexts.

Most of the time the increased dwelling on detail, limited ability to prioritize and Faulty concept of meaning: inability to relate ideas or events, find the unifying idea, or relate cause and effect. We will expect to find Difficulty in joining or unifying ideas, if they appear to be conflicting and Difficulty in generalization. People with ASD also will often have Difficulty in organizing and performing a series of activities (organization relates to the generaliza-

---

[10] Ibidem.

[11] Ibidem.

[12] Ibidem.

[13] N. Kaneshiro, *AUTISM,* from: www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/001526.htm 25/5/2016.

tion of a number of details), tendency towards distraction because of incidental stimuli or attention to insignificant details.[14]

"Social relationships, basic logical skills and language skills of adolescents and adults with ASD have hitherto been dealt with only in pioneering studies, and not universally". Many claim that such programs are expensive but in fact, it is even more expensive not to enable and establish groups that are learning and developmental communities for this population.[15]

Kanner that was mentioned as the first researcher that defined autism in literature claimed in 1971 that there are two Characteristics that are left in adults with autism: aloneness and Obsessive resistance to changes.[16] Work with older children, adolescents or adults with ASD poses many challenges. Mann claims that the belief that children are stuck in place developmentally and that from that point onward progress can only be minimal is a myth. In fact, during adolescence the brain and nervous system continue to develop, especially areas responsible for regulating emotions, organizing ideas and thoughts and drawing conclusions, which develop until the fifties.[17]

Mann also claims that as a result of this myth, many professionals work with adolescents and adults with ASD in a manner teaching banal and surface skills, instead of attempting to continue and support developmental skills and basic processing abilities and reinforcing them.[18] In the current article we shall try to touch the development of existing and processing skills of youngsters with ASD, by means of group psycho-educational work. The research literature reports a certain amount of success for groups for developing social skills for young people diagnosed with high functioning ASD.[19] These groups give their participants opportunities to exercise and learn a variety of advanced social skills.[20]

The symbolic interactionism approach

The symbolic interactionism paradigm is a theoretical micro framework focusing on the interaction between people in defined situations.[21] "A per-

---

[14] A. Mishori, *Autism and communication deficiencies*.

[15] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, Haifa 2006, p. 234-235

[16] Kanner L., *Follow up study of eleven autistic children originally reported in 1943*, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1971, p. 119-145.

[17] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 218-219.

[18] Ibidem, p. 219-223.

[19] T. Atwood, *Asperger syndrome. Guide for parents and professionals*, Kiryat-Bialik 1998, p. 48.

[20] Ibidem, p. 48.

[21] J. Macionis, *Sociology*, 12th ed., New York 2008.

son is not what he thinks he is, and not what others think he is. A person is what he thinks others think he is". Cooley was one of the first sociologists to formulate a theory of self-development. According to his theory, the person's identity develops by interaction with the environment. Cooley explained how the self-concept of the individual develops in the socialization process. According to his theory each individual understands we are separate entities, different from the other's self. This is not an innate understanding, but it is created through relationships with others. Namely, people understand themselves by picturing the emotions of others towards their appearance and behavior. "The self in the mirror" is not a direct reflection of what others see about the individual, but a combination of social activities, such as: observation, imagination, reactions of others, the individual's interpretation of those reactions, and the subjective interpretation of the individual.

The unit of analysis for the symbolic interaction theory is social interaction and interrelations between people. Such interaction depends on the existence of common symbols to convey contents and meanings. The most important symbol is language. Language conveys messages between society and the individual, examines how people define themselves and others in a given situation, what is the meaning they award such behavior and how they interpret it. This process characterizes the construction of the individual's personal identity, self-image and self-concept.

The group therapeutic work will deal mainly with interaction patterns in the micro level within the group. The socialization processes by which the individual acquires his culture and develops his identity are significant when mental-emotional processes take place. As this is a life-long process, there are many socialization agents people are in touch with, and there is great importance in learning, studying and conversing with these agents to lead to efficiency, development and growth in many disciplines.[22]

Moshel, in the article about integrating pupils with limitations claims that teachers should be trained to emphasize the improvement of the child's abilities – social skills, behavior and self-image.[23] Educationalists here serve as significant socialization agents mediating and directing the environment towards a healthy interaction with the handicapped person.

---

[22] D. Caspi, *Mass communication*, Vol. B, Tel-Aviv 1995, p. 66-81.

[23] A. Moshel (Ed.), *Including pupils with deficiencies in regular education* – literature review, Jerusalem 1993.

Cognitive, emotional and behavioral difficulties in ASD population

Within such interactions there are three main layers: cognitive, emotional and behavioral.[24] The cognition allows the individual to think, learn and proses the interaction between him and others, those thoughts and interpretation leads him to feel and experience diverse emotions and drives him to act and behave according to that. As it comes to people with ASD we expect to have difficulties in interaction, relating to the characteristic of the syndrome.[25]

The cognitive difficulties in ASD population. The Theory of Mind deals with the developing ability of an individual to absorb, understand, and draw conclusion about his own mental state and that of others. It is an ability for social understanding including the deciphering of clues, interpreting human behavior, explaining social conditions, thoughts, beliefs, intentions and desires. An appropriate Theory of Mid enables understanding, interpreting and forecasting social human behavioral manipulations,[26] understanding the relations between different mental states (thoughts, beliefs, desires and intentions) of oneself and others. Difficulties in the Theory of the Mind hinders the interpretation of directing language: jokes, sarcasm, irony and double meanings, misunderstanding the intentions of oneself and others and their implications, problems in forecasting the other's behavior, misunderstanding reactions in social interrelations, misconceptions (a person knowing he has information about somethings, which others do not have.[27]

Frith from University College, London, and Baron-Cohen from Cambridge University assume that the main problem in autism is damage to the ability to develop ‘a theory of the other’s brain’. They claim that special neurological circuits in the brain allow us to make sophisticated assumptions about the internal world of others, which in turn enable fruitful forecasting about the other's behavior.[28]

The assumption that adults with ASD have a special problem in mental representations, causing them not to develop abilities to present and understand thoughts of themselves and others. Their inability for meta-

---

[24] W. Burr et al., *Symbolic interaction and the family*, [in:] *Contemporary theories about the family*: II. *General theories/theoretical orientations*, Eds. W.R. Burr, R. Hill, F.D. Nye, I.L. Reiss, New York 1979, p. 42-111.

[25] S. Richman, *Raising a child with autism: Guide for parents in the applied behavioral analysis method*, Arye Hashavia 1995, p. 21.

[26] S. Baron-Cohen, A.M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child have a 'Theory of Mind'?* Cognition, 1985, 21(1), p. 37-46.

[27] Ibidem.

[28] Ibidem.

representation and inability to consider mental states of themselves and others largely affect behavior. The three main deficiencies in autism may result from the inability of People with autism to understand thoughts.[29] Those, who often experience difficulties in the appropriate developmental comprehension of reparability, require mirroring and argumentative interaction processes which enable more efficient learning and development.

One of the major messages and most difficult to internalize for people with ASD is subjectivity. Adler assumes that each individual's choice is different and equal to that of others – there is no right or wrong choice.[30] Subjectivity requires mutual respect and equality as a value, in order to legitimize ourselves and others. The closer one gets to the subjectivity of others, the more he develops his social affinity, because he understands that his is not the only concept, and there are many parallel truths. "What I think is right, you perceive as wrong, and what is right for you is wrong for me, and both our opinions are equally important". This equality, for me, is basic. This simple understanding is difficult to implement, mainly for people having difficulty in understanding the other's awareness.

According to Adler[31] subjectivity results from human choice. A man needs to understand the goal he strives for, examine the pros and cons of his choice. People choose from a reality containing a subject and an object. On the one hand choice gives people power because the choices made formulate life, but on the other hand, it gives the person a lot of responsibility. It should be mentioned that Adler does not talk about pathologies or neurological difficulties, but from the perspective of the healthy person, striving for a sense of belonging and social affinity. Here we assume that people with autism are interested in the relationship, but the way they can achieve it, understand and maintain it is different than the healthy person.[32] We can therefore assume that social interaction is directly affected by conscious and emotional processes and changes where there is damage or inability in one or both these areas.

The emotional difficulties in ASD population. Another approach that enables learning of people with autism in group work is Winnicott's boundary concept. Patern, observes boundaries from a differentiation process. "You are not me". According to this concept, the developmental process is focused on confronting a boundaries reality and the developmental process

---

[29] U. Frith, J. Morton, A.M. Leslie, *The cognitive basis of a biological disorder: Autism*, Trends in Neuroscience, 1991, p.433-438.

[30] R. Discourse, *Basics of the Adlerian theory*, New York 1981.

[31] Ibidem.

[32] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 92-101.

of internalizing the external boundary.[33] This approach aims at settling the paradox and conflict between in and out, imagination and reality. Winnicott emphasizes the continuation of the paradox and views is as an existential part of development.

People with ASD have difficulty understanding their own feelings as human beings, and understanding the feelings of others – difficulty in showing empathy for others, expressing their own feelings and given mental condition.

The behavioral difficulties in ASD population. We can view this component as the result of the two other components above (cognitive and emotional). The result is unsuitability to social situations and interactions. The interrelations, self-definition and the 'other' among people described in the symbolic interaction approach.[34] The behavioral component mirrors the pragmatic view of the emotional and cognitive difficulties.

In researches, communication of children with autism has been described as instrumental. One of the topics examined was whether gestures and speech that these children use are 'proto-declarative' or 'proto-imperative'. Proto-declarative gestures aim at external relation towards the person facing them. 'I give the other person information about me, and my internal state, so that he can understand me, my feelings/intentions/internal world'. On the other hand, proto-imperative gestures aimed at external attitudes for achieving a behavioral objective. I provide the other person with a message in order to obtain something practical – behavioral. Baron-Cohen showed that children with autism use proto-imperative expressions and understand them better than proto-declarative ones.[35] Atwood explained that'. "Since the time that behavioral rules are explained to the child, he usually enforces them rigidly, he becomes a 'policeman', honest to distortion, as this behavior breaks the behavioral rules." [36]

The peer group of people with ASD

A group of same-age people, usually share the same interests. Macionis, claims that adolescent peer groups help them finish the period of depend-

---

[33] M. Patern, *"The concept of boundary in Winnicott's theory". Sihot*, Israel Psychotherapy Journal, 2001.

[34] M.A. Longmore, *Symbolic interactionism and the study of sexuality*, Journal of Sex Research, 1998, p. 44-57.

[35] S. Baron-Cohen, A.M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child*, p. 37-46.

[36] T. Atwood, *Asperger syndrome*, p. 39, 48.

ence on the adults.[37] The relations within the peer group are based on mutuality and not on dependence and enable interrelations based on equality. In the peer group the relations between members are equi-powered and the child can initiate and formulate social relations, thus developing a self-image separate from his family, as opposed to the family where the child is supervised by the parents and depends on them. In the peer group the child can talk to his mates on any subject that interests him, even those subjects that he is ashamed to discuss at home.

The common activities, interpersonal communication and interaction among the group members provide the adolescent the opportunity to experiment with the adult's role in society. The peer group differs from the family in that it enables the children to act outside the direct supervision of the parents, with (partial) independence. The attraction of the peer group is the ability to allow its members to engage in activities not allowed by the adult world (mostly parents and teachers). The activity within the peer group enables the children to establish a self-identity disconnected from the identity developed within the family, and trains them to establish a network of social relations by themselves.[38] Nevertheless, it should be remembered that the influence of the family on its young members is usually maintained, therefore the family and the peer group can co-exist.

Among people with autism the connection and relation to the home are the major and unique source of support, connection and safety.[39] Often we can see gaps in independence, apparent in a non-age-dependent relationship with the parents, problems in maintaining intimate relations with other adults, and difficulties in healthy disconnection, and emotional and functional independence.

It may be claimed that people with ASD have two main circles of peer groups:

1. Same age people, diagnosed with ASD
2. Same age people defined as neuro-typical.

In each of these frameworks there is a different dosage of meeting with the various peer groups.[40] We may expect meetings with the peer group of learning at school, participating in courses and afternoon groups. Most people with ASD who achieve adulthood speak about different doses of meetings with these two main peer groups. Thinking and awareness of the defi-

---

[37] J. Macionis, *Sociology*.

[38] Ibidem.

[39] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 92-101; T. Atwood, *Asperger syndrome*, p. 39, 48.

[40] T. Atwood, *Asperger syndrome*, Chapter 2.

ciency characteristics provide the center for the therapeutic work to create a common denominator and emotional discussion within the peer groups diagnosed on the autistic spectrum.

Since membership may be based on common interest, it is important that people with ASD have the opportunity to meet people with similar interests, experiences and abilities. It is crucial that they learn the importance of personal exposure and attention, as well as identify the thoughts and feelings of others.[41] By understanding the importance of the peer group within the desire to establish an interaction, study and experience it, I suggest a model of group psycho-educational work for people diagnosed on the autistic continuum. The group work will mainly deal with micro-level interaction patterns. Within the group socialization processes by which the individual acquires culture and develops his self are important when emotional processes take place, since this is a life-long process. Throughout life there are many socialization agents we come into contact with. There is importance in learning, research and discussion with these socialization agents in order to achieve efficiency, development and growth in various disciplines.

From theory to practice – The group work – with ASD population

The meaning of work within the group. In his writings, Asperger describes how a child diagnosed with communication deficiency does not joint others in a group interaction, and may even be frightened by it.[42] Atwood asked whether People with communication deficiencies are interested in interacting with others, or whether their avoidance is a result of the absence of social skills.[43] He claims that often the social interaction is avoided not because of lack of interest or skill but because of the desire to totally control the activity. In adulthood, Vider and Greenspan describe, people with communication deficiencies may isolate themselves because they tend towards over-reactions or because they lack the skills to negotiate by means of simple social gestures – but deep inside they, ay desire the proximity of others and group/social interaction with them.[44]

---

[41] Ibidem, p. 50.

[42] H. Asperger, *Autistic psychopathy in childhood*, [in:] *Autism and Asperger Syndrome*, Ed. and Trans. U. Frith, London 1991, p. 37-92.

[43] Donna Williams 1992 in: T. Atwood, *Asperger syndrome*, p. 37.

[44] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 235-237.

Speaking about a group, we mean a number of people communicating with each other not by mediation – but face to face over an extended period of time.[45] Lewin found that all groups are based on inter-dependence among the group members, where one person is affected by the others.[46] He claims that the group is a dynamic whole, and is more than the sum of its parts. The group may be described as a social unit consisting of several individuals, with defined functional relations among them, having values and norms that help regulate the individual members of the group.[47] Dricourse claimed that in order to grow and cope with life tasks, the individual needs to develop the ability to give and receive – exist in a social affinity. The individual needs to have an efficient interaction with the peer group and other groups in order to develop.[48]

Yalom and Mullin in their book on groups say the group has therapeutic processes. They enumerate eleven therapeutic factors with the therapeutic group, such as: inspiring hope, universality, providing information, altruism, developing socialization techniques, imitation, inter-personal learning, group cohesion, catharsis.[49] When examining these factors and considering their contribution to each individual within the group and the group as a whole, it may be seen that in therapeutic, especially content-focused groups, the members have a common denominator. There is great contribution and importance in both the psychological and sociological connections. Such groups are an example for society's influence on the individual – so that he can influence his own life and that of society. They provide support and opportunity for people with ASD to establish friendships and intimacy in communication that are crucial for their experience of themselves.[50] They provide support and opportunity for people with ASD to establish friendships and intimacy in communication that are crucial for their experience of themselves.[51]

The psycho-education group may be viewed as a work method combining the cognitive, emotional and behavioral components. During the work process we observe the interpretation of events and thoughts emanating from them (the cognitive component), maintain social interaction and dis-

---

[45] G.C. Homans, *The human group*, New York 1952.

[46] K. Lewin, *Resolving Social Conflict*, Ed. by G.W. Lewin, New York 1948.

[47] M. Sherif, C.W. Sherif, *Acceptable and unacceptable Behaviour Defined by Group Normes*, Penguin 1973.

[48] R. Discourse, *Basics of the Adlerian theory*, New York 1981.

[49] A. Yalom, L. Molin, *Group therapy, theory and practice*, Translation: Ben-Zion Herman, Jerusalem 2006.

[50] T. Atwood, *Asperger syndrome*, Chapter 2.

[51] Ibidem.

cussion encouraging emotional expression and providing space. In practice, relevant contents are learned operating through the work group and providing tools for coping.

Cognitive, emotional and behavioral component in psycho-educational groups group with ASD population

As a researcher in the area of social sciences and emotional therapy, I have a B.A. in the fields of psychology and sociology, and my M.A. in movement therapy. In my work I am also guiding parent, young adults and youth's groups in the Adler method, which combines cognitive, emotional and behavioral aspects in the therapeutic work. Currently I mainly deal in socio-therapeutic work with adolescents diagnosed with highly functioning autism, and their parents. In the course of my work I observed that there are many interesting aspects and contexts I wish to study relating to coping with the diagnosis, the diagnostic process, the outcomes and difficulties that are relating to ASD diagnosis.

In view of my dealing with contents related to emotions and society, the current article combines aspects of sociological and social aspects and disciplines related to psychology. I believe that both these areas are inseparable and mutually affected, when wishing to understand processes relating to human lives. From my experience within the field, therapeutic work which combines cognitive, emotional and behavioral components can improve the communication between people with ASD and society, and enable them integrating in beneficially. In this paper, Aldo choosing to devote the difficulties and the components of the group work to Cognitive, emotional and behavioral aspects, it is worth define dose three elements as related, holistic and woven.

The cognitive aspects of group work. Learning communities need to combine concrete life and social skills and knowledge acquisition. Historically, a random separation was made between the two, and thus miss out on the effectiveness of learning. Both types of skills require thought. This means that both academic and life skills may be learned by memory and thought – a more effective method than repetition.[52] Psycho-educational groups combine 'academic' knowledge and an emotional-social experience to achieve an effective learning process.

---

[52] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 218-219.

There are Contents that are milestones in the psycho-educational group of young people on the continuum. One of the important contributes that can enable improve people with autism's communication and people's communication in general is the "I message versos you message" – the American psychologist Gordon[53] developed a method for instructing teachers and parents. He called it the "I message versus you message". Gordon defines the "I message" as the expression of responsibility, where a person admits to have a problem. He clarifies to the other, who is a source of the problem, the effect of his behavior. The "I message" is a tool that enables us to politely comment to the others about their behavior without hurting their feelings. The "I message" has three stages: the first stage: an objective description of facts. The second stage: "What do I feel" – describing the feelings these facts invoke in me. The third stage: turning to the other person, asking him to change his behavior.[54] This message allows learning and exercise of emotional speech and explanation of my feelings as a person, while understanding the feelings of others.

The "I message" the emotional reaction: the speaker describes what he feels in relation to the listener's behavior. The speaker focuses on himself and not on the listener. The speaker reports what he feels, without accusations or judgment. The message is: "since you … (non-judgmental behavior, the object's objectivity), I feel… (Describe the object's feeling) since… (Explain the way I understand the situation)… then you can make a request according to the object's needs. High functioning youngsters and adults with ASD can explain simple feelings but have difficulty in describing complex feelings such as embarrassment or pride.[55] In explaining the feelings in the "I message", it is possible to discuss a wide spectrum of feelings, simple and complex.

Another millstone which enables people with ASD improve their communication and empathy in Active listening. High functioning children with ASD need to learn to complement a friend, listen to him with empathy and care.[56] By exercising listening and mirroring 'what I heard' the participants in the group are able to experience empathy and expand their listening abilities, displaying empathy to others.

Attention and empathy are inseparably linked. True attention draws empathy, but this is not empathy but its preceding stage. It is understanding what the interviewee is saying, understanding where he is coming from.

---

[53] Gordon T., *Efficient parenting, a practical guide for parents*, Tel-Aviv 1995.

[54] Ibidem.

[55] T. Atwood, *Asperger syndrome*, Chapter 2.

[56] Ibidem.

This means understanding the message of the speaker exactly as it was intended, without contaminating his intentions with our thoughts.[57] During the group learning process we can exercise listening by conveying a message from the speaker to the listener and then resounding it as it was understood by the listener, to confront him with the person conveying the message. Active listening is hard work, requiring the interviewer's concentration, the ability to filter harassing thoughts, avoid thinking about the next question to be asked – but concentrate on what the interviewee is saying, and understanding them.[58]

Understanding other minds[59] is an ability that people with ASD can also improve. "Johari window" – Loft and Ingram constructed a model consisting of four windows of awareness: "What I know about myself and the other knows about me", "What I know about myself and the other does not know about me", "What I don't know about myself and the other knows about me" and "what I don't know about myself and the other does not know about me."[60]

Watching these windows allows us to learn in general about the contribution of open communication with others in order to enable mirroring and flow in the interactions around us. For people with communication deficiencies, who have cognitive difficulties when meeting others, the model helps understand the group and personal processes in their lives. Working with this model allows us to deal with the issue of TOM and examine the processes of the other's consciousness as different than mine, and as those I am unaware of and encouraging the participants in the group to expand their awareness by giving and receiving feedback and asking questions, enabling open dialogue.[61]

People with ASD can also extend their awareness to other minds by explore their subjectivity and try to find more than one option to interoperate the same event. The "EFRAT" model. This results from the behavioral-cognitive model based on the ideas of Ellis[62] and Beck.[63] According to their approach, the emotional reactions and behaviors of people are the consequence of their thoughts and beliefs enacted in view of an activating event. When this model is learned and exercised it can be seen that each person's

---

[57] Benjamin A., *The assisting interview*, Tel-Aviv 1990.

[58] Ibidem.

[59] S. Baron-Cohen, A.M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child*, p. 37-46.

[60] J. Luft, *Group processes; an introduction to group dynamics* (2nd Ed.), California 1970.

[61] Y. Ziv, Y. Barhav, A *group journey – guide for group leaders*, Tel-Aviv 2011.

[62] Ellis A., *Reasons and Emotions in Psychotherapy*, New York 1962.

[63] A.T. Beck, *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*, New York 1976.

interpretation of the same event is different. The analysis and study of the model enable a significant cognitive learning process that may influence the way a person with ASD grasps his own consciousness and that of the other as subjective.

There are additional models that may be used to develop communication and life skills of the participants. In fact, the unique approach, where the experiential-emotional process is combined with the learning of contents and cognitive explanations may contribute to growth, development and improving the lives of the participants.

The Emotional aspects of group work. Therapeutic-social groups combining discussion and cognition, emotion, behavior, between the creative, experience and relational values, will enable a more efficient coping process, encompassing a meeting with a group of coping peers, open and controlled discussion, reduced shame and guilt and possibility for choice in view of the given situation taking into consideration the forces and powers apparent in it. Within the work, there is an opportunity to deal and process intensive emotions, which is difficult for people with ASD to deal with in most cases.[64]

Group work enables acceptance and containment of the person – as a child, an additional experience of encouragement and mirroring, where abilities are grounded within reality and supported by evidence, with group feedback through interaction in the 'here and now'. Awareness work based on reality, supported by professionals and rational may develop a sense of positive self-efficiency as part of the contribution of acting and 'togetherness' for the participants. Bandura coined the phrase self-efficacy which means 'the extent of the person's belief that he is capable of organizing and performing behaviors required to achieve the results he desires."[65] This dimension influences the choice of the person's activities, where he will persevere in spite of obstacles and how he will react emotionally during these activities.

Before a person chooses to get into a specific situation or cope with a certain challenge, we may expect congruence between his level of self-efficacy and his level of readiness to deal with this challenge. Bandura claims that the more a person is sure and confident of his abilities, the more he expects to succeed in the mission and embark on more complex situations or those requiring grater audacity before entering the challenging situation. Self-capability may be attributed to the components of the motivational behavior

---

[64] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 347.

[65] A. Bandura, *Self-Efficacy*, [in:] *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Ed. A. Bandura, New Jersey1986, p. 191-215.

– since the motivation to perform the mission relates to the person's ability to perform the task and his positive appraisal of the forecast results. It may be deduced that self-capability, affects the extent of performance and the investment of energy, perseverance and effort and may also be considered a prophecy for motivated behavior and desire for learning.[66]

A significant aspect expressed in group work is 'mirroring'. Mirroring enables a person to see who 'he is' and what he experiences. Mirroring view the individual as a whole object, thus contributing to integration. Arper describes the importance of mirroring as enabling the individual to feel visible, repeat his speech out loud and make the internal focus into an external one.[67] This visibility may lead to development in maintaining interaction with others. Winnicott also discusses the importance of mirroring. He claims that the mother is a mirror of experiences, sensations, thoughts, emotions, wishes and desires of the human been. This structuring is not only a passive mirror, but also one that organizes the experience actively, and enables its integration.[68] When mirroring the child's experience, he can understand that he is a separate entity, understand what goes on around him, and mediate the world for him. An advanced mirroring process within the group is feedback.

Ziv and Barhav's describe the group's uniqueness and ability in terms of feedback, as the group provides the social microcosm and enables the individual to learn about himself in a safe and supporting environment.[69] It serves as a learning laboratory, providing opportunities for concentrated feedback. There is a special meaning in that a large number of people provide the same feedback, because an individual tends to reject feedback which does not seem logical to him, because he is not yet ready emotionally to contain it. The same feedback, provided by many people helps the individual understand that the feedback was not provided out of an unfinished business, but in order to help the individual be exposed to information which cases an emotionally reaction he is not aware of, and that his own behavior caused the reaction from different people within the group. The uniqueness of a supporting and constructive group is in the ability of its members to provide practical feedback, enabling the receiver to learn about

---

[66] Ibidem.

[67] T. Erfer, *Treating children with autism in a public school system*, [in:] *Dance and Other Expressive Art Therapies: When Words Are Not Enough*, Ed. F.J. Levy, New York – London 1995, p. 191-211.

[68] D.W. Winnicott, *The mirror role of the mother and the family in the child's development*, [in:] *Game and Reality*, Tel-Aviv 1999, p. 128-134.

[69] Y. Ziv, Y. Barhav, A *group journey*.

himself, expand his awareness and allow him space for growth. The group may be described as a large mirror, mirroring the person's silhouette. But the 'group mirror' is unique in that it illuminates this silhouette in a supporting, accepting and encouraging manner.

"Feedback provided alone or in a group has a crucial significance on the person's self-image and the development of his self-value which combines cogitative and emotional aspects. From birth the child undergoes an incessant process of verbal feedback from the near environment and the culture in which he lives.[70] According to the symbolic interaction theory, each person has a cognitive and emotional "filter" for the messages from the external environment. For example a person that will think that the environment is unfriendly or Unfavorable, will probably feel insecure and attacked, that can affect his ability to hear and internalize the message of the feedback.

Passing through the filter makes the messages undergo adaptation according to the person's knowledge and interpretation. Therefore, each message from the environment undergoes changes somewhat, before it is absorbed by the individual. Changes in the influence of feedback from the environment to the individual may result from a number of factors, including the nature of the source of the feedback and its nearness to the receiver (type of feedback, how it is conveyed, the nature of the receiver, the emotional state of the sender and the receiver).[71] In working with groups under different situations, we may observe the effect of the feedback on the receiver, the learning processes and the group atmosphere.

The meaning of the group is coping and choice, taking responsibility for the areas where this is possible. Frenkel.[72] Describes life as a river of opportunities uncontrolled by the individual, but he has responsibility to select the chances, take responsibility and react by acting. The search of meaning is a reaction to actions by taking responsibility for my life. If the search for meaning becomes a more direct and internal one, and be theoretical, it will end like the other experiences such as the search for power, pleasure, happiness and self-fulfillment. In coping with a given crisis/situation the individual needs to ask 'what can I do under such conditions' (sometimes can still do under such conditions), or what can I make of myself.

The behavioral aspects of group work. The behavioral aspect refers to practicing in the group work. A child or adult with ASD has a Developmen-

---

[70] Ibidem.

[71] T. Lundgren, *A development and evaluation of an integrative health model in the treatment of epilepsy*, University of Uppsala 2004.

[72] L.A. Hjelle, D.J. Zingler, *Personality Theories*, 3rd Ed., New York 1992.

tal difference and difficulties in learning processes of social skills, when we attend to teach people with ASD cognitively social skills we need to do so by cratering a pattern of learning which combines many practice and high level of emotionality in order to help them relating their feelings to their behavior.[73] In the group work the participants can experience and exorcise how to listen, Give and get feedback, sow empathy, solve problems and practice how to extend their awareness to other minds by playing and talking with other's with mediation and guiding.

Conclusions

Emphasizing the importance of observing the psychological and relational dimensions in wide sociological contexts as a basis is crucial, as these dimensions may explain the coping and challenges for people diagnosed with autism and the effect of these challenges on development and self-image. Working in a psycho-educational group allows a person to feel visible, listened to, significant, and belonging. The ability to express the high cognitive abilities of the ASD high functioning population characterizing the deficiency, enables a sense of efficiency and ability together with a sense of belonging to the group, having fulfilling interrelations, rewarding and enriching.

Learning through experience may lead to improved self-image, higher ability to maintain intimate and social relations with others and improve functioning, independence and the quality of life of adolescents and adults with ASD. Adler coined the phrase 'social affinity' as a basic concept in therapeutic work. Adler defines 'social affinity' as the ability to see through the eyes of others, hear with their ears and feel with their hearts.[74] Further to the theory of awareness – can we assume that people on the continuum do not have a 'social affinity'? Obviously their 'social affinity' can be defined as dissimilar or different. While combining cognitive, emotional and behavioral in therapeutic work we are creating a model of Mediation, communication and social bonding that can allow people with ASD experience of seeing through the eyes of others, hear with their ears and feel with their hearts. Have the ability of 'social affinity'.

---

[73] S. Greenspan, S. Vider, *Dealing with autism*, p. 368.

[74] R. Discourse, *Basics of the Adlerian theory*, New York 1981.

BIBLIOGRAPHY

Aarons M., Gittens T., *The Handbook of Autism a guide for parents and professional*, 2nd edition, Routledge, London 1999.

Asperger H., *Autistic psychopathy in childhood*, [in:] *Autism and Asperger Syndrome*, Ed. and Trans. U. Frith, Cambridge University Press, London 1991.

Atwood T., *Asperger syndrome. Guide for parents and professionals*, "Ah" publishers, Kiryat-Bialik 1998.

Bandura A., *Self-Efficacy*, [in:] *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Ed. A. Bandura, Prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs, New Jersey1986.

Bandura A., *Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioural Change*, Psychological Review, 1997.

Bar-El C., *Meetings with psychology: developmental psychology*, Reches Publishers, Even Yehuda 1996.

Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U., *Does the autistic child have a 'Theory of Mind'?* Cognition, 1985, 21(1).

Beck A.T., *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*, International Press, New York 1976.

Benjamin A., *The assisting interview*, Hapoalim Library, Tel-Aviv 1990.

Burr W., Leigh G.K., Day R.D., Constantine J., *Symbolic interaction and the family*, [in:] *Contemporary theories about the family*: II. *General theories/theoretical orientations*, Eds. W.R. Burr, R. Hill, F.D. Nye, I.L. Reiss, Free Press, New York 1979.

Caspi D., *Mass communication*, Vol. B, The Open University, Tel-Aviv 1995.

Cooley C.H., *Human Nature and the Social Order*, Schocken books, New York 1964.

Discourse R., *Basics of the Adlerian theory*, The Adler Institute, New York 1981.

Ellis A., *Reasons and Emotions in Psychotherapy*, Lyle Stuart, New York 1962.

Erfer T., *Treating children with autism in a public school system*, [in:] *Dance and Other Expressive Art Therapies: When Words Are Not Enough*, Ed. F.J. Levy, Routledge, New York – London 1995.

Fiske S.T., Taylor S.E., *Social cognition* (2nd Ed.), McGraw-Hill, New York 1991.

Frith U., Morton J., Leslie A.M., *The cognitive basis of a biological disorder: Autism*, Trends in Neuroscience, 1991.

Glenn S., Cunningham C., *Evaluation of self by young people with Down syndrome*, International Journal of Disability, Development and Education, 2001.

Gordon T., *Efficient parenting, a practical guide for parents*, Yavne, Tel-Aviv 1995.

Greenspan S., Vider S., *Dealing with autism*, Amatzia Publishers, Haifa 2006.

Harari D. (Ed.), *Introduction to the Adlerian theory. Rewriting the lectures of Achi Yotam*, [in:] *Personality Theories*, L.A. Hjelle, D.J. Zingler (3rd Ed. 1992), The Adler Institute, McGraw-Hill, New York 2009.

Hjelle L.A., Zingler D.J., *Personality Theories*, 3rd Ed., McGraw-Hill, New York 1992.

Homans G.C., *The human group*, Harcourt, Brace & World, New York 1952.

Howlin P., *Autism – preparing for adulthood*, Routledge, London 1997.

Kaneshiro N., *AUTI* retrieved at 26/5/2016, from: www.nlm.nih.gov/medline plus/ency/article/001526.htm

Kanner L., *Autistic disturbances of affective contact*, Nervous Child, 1943.

Kanner L., *Follow up study of eleven autistic children originally reported in 1943*, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1971.

Kiryat G., Riter S., Levy A., *Social activity and self-image of adult retards*, Havat Daat 1980.

Lewin K., *Resolving Social Conflict*, Ed. by G.W. Lewin, Harper, New York 1948.
Longmore M.A., *Symbolic interactionism and the study of sexuality*, Journal of Sex Research, 1998.
Luft J., *Group processes; an introduction to group dynamics* (2nd Ed.), Palo Alto, National Press Books, California 1970.
Lundgren T., *A development and evaluation of an integrative health model in the treatment of epilepsy*, Master's thesis, Department of Psychology, University of Uppsala 2004.
Macionis J., *Sociology* 12th ed., Upper Saddle River, Pearson/Prentice Hall, New York 2008.
Mishori A., *Autism and communication deficiencies, ways to educate and cope*, Huberman Press, 1992.
Moshel A. (Ed.), *Including pupils with deficiencies in regular education* – literature review, Henrietta Szold Institute, Jerusalem 1993.
Newschaffer C.J. et al., *The epidemiology of Autism Spectrum Disorders*, Annual Review of Public Health, 2007.
Patern M., "*The concept of boundary in Winnicott's theory*". *Sihot*, Israel Psychotherapy Journal, 2001.
Richman S., *Raising a child with autism: Guide for parents in the applied behavioral analysis method*, From English: Koriim Publishers, Arye Hashavia 1995.
Sherif M., Sherif C.W., *Acceptable and unacceptable Behaviour Defined by Group Normes*, Social Encounters, Penguin 1973.
Vismara L.A., Rogers S.J., *Behavioral treatments in autism spectrum disorders: what do we know?* Annual Review of Clinical Psychology, 2010.
Winnicott D.W., *The mirror role of the mother and the family in the child's development*, [in:] *Game and Reality*, Am-Oved, Tel-Aviv 1999.
Yalom A., Molin L., *Group therapy, theory and practice*, Translation: Ben-Zion Herman, Scientific editing: Prof. Gabi Shefler, Kinneret and Magnes, Jerusalem 2006.
Yalom D.V., *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, Basic Books Inc. Publishers, New York 1975.
Ziv Y., Barhav Y., A *group journey – guide for group leaders*, Gal Editions Ltd., Tel-Aviv 2011.

SALI MANOR FRANCO

Higher Studies Israel

THE LABELING OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ISRAEL ACCORDING TO THEIR ECONOMIC AFFILIATION

ABSTRACT. Franco Sali Manor, *The Labeling of Students in Educational Institutions in Israel According to their Economic Affiliation* [Etykietowanie uczniów w instytucjach edukacyjnych w Izraelu poprzez ich status ekonomiczny]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 327-352. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.18

This paper shows that it is possible to note a number of points in the development of the educational system in Israel from the establishment of the State: the framework of uniform education from the end of 1948 until the conclusions of the Fromkin Committee in 1950 and the integration from 1968. The changes of policy reflect the historical changes that occurred in the social economic discourse and that shaped the development of the state of Israel. The system began its path as controlled by the center and as supporting social equality. After failed attempts to correct the difference that reigned between groups of students, reforms in the system, such as the implementation of the integration program, led to the presentation of a new policy, such as affirmative action. Following another failure, reforms were presented, and an attempt was made to return to the idea of equality through the presentation of analysis and evaluation related to the quality outputs of the system. Israel faces many challenges to improve its educational system, and it has the duty to persevere with the reforms it has initiated in the subject of education. Education is one of the most important investments that the State can make to improve its future.

Key words: Israel, economic affiliation, educational institutions, labeling of students

Equality is a supreme value in our society. The right to equality has been recognized in international documents and in the Declaration of Independence of the State of Israel, where it says that the State of Israel "will ensure complete equality of social and political rights for all its inhabitants irrespective of religion, race or sex."[1]

[1] Declaration of Independence of the State of Israel, 1948.

The equality of opportunities is a main value in modern and postmodern societies. According to this value, the social status of the individual, his part in the resources and social rewards, such as money, power, and prestige, is determined on the basis of his personal achievements and not according to his lineage and origin. The demand for the equality of educational opportunities is based on the argument that for norms of fairness to reign in the rules of competition for the social resources, it is necessary to ensure equal conditions of competition and equal social chances.

The school is a system in which the student acquires educational resources through his ability and efforts, and it will determine his chances in his social economic future. Inequality in the educational opportunities constitutes a source for the continuation of the social inequality and the perpetuation of social gaps.

The researchers Sabirsky,[2] Aviram,[3] Lemm,[4] and Lavi[5] maintain that the educational system is not equal and is differentiated according to religious, national, and ethnic lines. In the first years of the establishment of the State of Israel, the Compulsory Education Law (1949)[6] was legislated. All the Jewish educational sectors (according to political and religious background) were recognized, and the Arab educational system was also recognized and funded.

Compulsory Education Law, 1949

The Compulsory Education Law of 1949 was a revolutionary law. Until the establishment of the State of Israel, families were not obligated to send their children to school and the State did not compel them to do so. The transition to the Compulsory Education Law occurred in parallel in most developed countries around the world. It was revolutionary since the country took upon itself the responsibility and also obligated all families to send

---

[2] S. Sabirsky, *Seeds of Inequality*, Tel Aviv 1995.

[3] R. Aviram, *Education and Equality in the Postmodern Era*, Trends: Quarterly to Behavioral Sciences, 1998.

[4] Tz. Lemm, *Ideology, Pedagogy, and Policy in Education in the State of Israel*, [in:] *Initiative for Social Justice*, Ed. M. Elkana, Yad Yaari 2000.

[5] Tz. Lavi, *Is Education Possible in the Era of Postmodernism?* Tel Aviv 2000.

[6] The Compulsory Education Law, 1949, determines that every child in Israel must be in the educational framework. This law is in effect from the age of three, in the kindergarten, and until the end of the twelfth grade. The law assigns the responsibility to the child's parents to register the child to the educational institution and to make certain that the child regularly attends the studies until he completes them.

the children to the school. It was in force for what was then considered elementary education (ages five to fourteen, from kindergarten to eighth grade). This law made education in Israel universal. However, did it end the educational inequality? This law in essence conveyed the question of the inequality from the elementary stage (elementary education) to the secondary stage (secondary school). If the system does not take upon itself the responsibility for the high school studies, then there is preference for every person who can fund high school studies, as opposed to a person who cannot afford them.

In this period, there were many students who had not learned. Therefore, the State determined that it is possible to complete the elementary studies for youths aged fourteen to seventeen who had not studied at an earlier age. Education would be provided for free by the State and the local government. The primary arrangement was that the State funds the teachers' salaries and the construction of the schools and the local government finances the school's administrative personnel and maintenance personnel. In addition, the local government could charge an education fee that would cover studies beyond what the Ministry of Education funded.

The other side is the side of the parents' obligation. The law determined explicitly that the parents must register the children to the school, and if they did not do so, then they would be fined and could even be imprisoned (ten lira). It was implemented very partially, and until today the State conducts a legal process against parents who do not send the children to the school. Regarding the choice of the school, the State of Israel recognized the parents' right to choose a school. In recent years, the topic has become a subject of discussion, when the State changed its position and argued that the parents do not have this right. However, this first law does recognize the parents' right to choose a school from the sectors that operated in the period of the British Mandate. This law completely ignores the question of Arab education. This section was required since the State did not unite the sectors. The financing of the sectors shifted to the responsibility of the Stage, but the sectors still operated separately.

The local governments are responsible for the registration of the students and for the enforcement of the law. The State cannot engage in this since it does not manage the registration for the schools. The local government has the responsibility to establish learning institutions for children who are 'difficult to educate' or have defects.

The first law, which determined that education in Israel is compulsory and free, also determined that it was possible to receive an exemption. The

definition in legal terms, as seen here, is very vague. The State decided with this law that people need to send their children to one of the sectors. There are four sectors: workers, general, Mizrachi[7], and Ultra-Orthodox. Parents from the Ultra-Orthodox sector are more extreme, and some in the Ultra-Orthodox sector say that they do not want the State to decide what sector to go to and they want independence. Therefore, they want an exemption from the law and the government approves this. It approves this for coalition reasons, since to preserve the government coalition the government needs the support or at least the lack of opposition of the Ultra-Orthodox parties. Here is where the concept of exempt institutions comes in. The exemption is not for the institution; it is in essence for the parents, an exemption from sending the child to another institution. The exemption institutions are those that collect the students who have received an exemption from going to other schools. There is no State supervision of these institutions. These exempt institutions are called this because the learners are students who have received an exemption from the Compulsory Education Law that provides a free compulsory education.

In the year 1953 the State Education Law was enacted. This law defined state education as education provided by the State according to curricula, without connection to an ethnic party organization or any other organization outside of the government and under the supervision of the Minister or somebody authorized by him. The aim of this law was to eliminate the political influences and to establish state principles.

State Education Law, 1953

The second important law in this period, a law that to some extent is even more significant, is the State Education Law. For the first time, one orderly educational system in the State was created. The state religious system also accepted the State's authority, but it also sought autonomy. The religious part will determine the study contents and the appointment of the teachers and principals. Additional things that were determined are that the official curricula will constitute 75% of the study hours in the school and the parents have the possibility to determine additional contents that will be learned.

---

[7] Mizrachi, which means East in Hebrew, refers to Jews who are descended from the Jewish communities of the countries of the Middle East and North Africa.

The Goals of the State Education Law of 1953. It is possible to see the integration of two ideologies, one universal, which was pushed to the last part of the passage and one with a very clear ideology that is derived from the Jewish, Zionist, and even socialist perception (Mapai[8]). If the bourgeoisie had phrased the law in this period, then it would not necessarily have introduced sections such as training in agricultural and pioneering work. It is possible to see in the law that makes the educational system into a State system the very political mark of the party that reigned in those years. What there isn't in this section is democracy, reference to the Arab population. There is no reference also to the internal differences in the Jewish population. In this period of time, Jews from all around the world came to Israel, but there was no reference to the differences among them. In ideology religion was not allowed to enter.

Goals of the State Education Law, Amendment from the Year 2000

1. To educate the person to be a loving person, loving his people and his country, a loyal citizen to the State of Israel, who respects his parents and his family, his heritage, his cultural identity, and his language.

2. To inculcate the principles in the declaration of the establishment of the State of Israel and the values of the State of Israel as a Jewish and democratic State and to develop an attitude of respect for human rights, for the basic liberties, for democratic values, for the upholding of the law, and for other people's culture and outlooks, and for education for peace and tolerance in the relations among people and between nations.

3. To teach the history of the Land of Israel and the State of Israel.

4. To teach the *Torah*[9] of Israel, the history of the Jewish people, the heritage of Israel, and Jewish tradition, to instill the awareness of the memory of the Holocaust and the acts of courage, and to educate to respect them.

5. To develop the personality of every boy and girl, their works, and their different abilities, to fulfill their ability completely as people who live a life of quality and meaning.

6. To establish the knowledge of every boy and girl in the different areas of knowledge and science, in human works of the different types and of the

---

[8] Mapai is the Hebrew acronym for Workers' Party of the Land of Israel. It was a left-wing political party in Israel and dominated Israeli politics until it merged into the modern Labor Party of Israel in 1968.

[9] *Torah* is the central reference of religious Judaic tradition and has a range of meanings. It can specifically mean the first five books of the Jewish Bible but usually includes the rabbinic commentaries. The term *Torah* means instruction and represents a way of life. It can even mean the totality of Jewish teaching, culture, and practice.

different generations, and in the fundamental skills they require in their lives as adults in a free society and to encourage physical education and leisure time culture.

7. To strengthen the power of judgment and criticism, to cultivate intellectual curiosity, independent thought, and initiative, and to develop awareness and alertness of the changes and innovations,

8. To grant equality of opportunities to every boy and girl, to allow them to develop according to their path and to create an atmosphere that awakens differences and supports them.

9. To cultivate involvement in the Israeli social life, willingness to accept roles and fill them out of dedication and responsibility, desire for mutual assistance, contribution to the community, volunteering and striving for social justice in the State of Israel.

10. To develop an attitude of respect and responsibility to the natural environment and connection to the country, its vistas, and its flora and fauna,.

11. To know the language, the culture, the history, the heritage, and the unique tradition of the Arab population and the other groups of population in the State of Israel and to recognize the equal rights of all the citizens of Israel.

There was a transition from a centralized and collectivist discourse to an individual discourse that takes into account the differences and the person himself while preserving the thought of loyalty to the State of Israel. It is possible to see here an interesting combination between old and new sections. The topic of pioneering and the working of the land was rather erased during these years. For instance, in section 5, there is reference to girls and not only to boys; this is a very individualistic perception of the person. Between the year 1953 and the year 2000 the inequality increased but in the legislation it decreased. In actuality, the data indicates that the economic and educational inequality increased. In section 11, it is possible to see a significant movement from a more ethnocentric direction to a universal direction. However, here too there is a significant gap between the declared goals and what we see in actuality in the system.

Until the 1980s the educational system was bureaucratic and centralized. The central education policy was guided by the ideas of equality in all that pertains to the division of resources (uniform curriculum, identical number of students in the classroom, identical teaching methods) and quality (equal level of achievements, equal percentage of recipients of the high school matriculation certificate).

This creates a situation in which the State controlled the entire pedagogical system, in organizational and financial topics, and in addition employed teachers who became state workers (although this did not include the teachers of the high schools).

The first reforms began in the system. They occurred after the Israeli leadership understood that the policy is not effective. The Fromkin Committee was established in the year 1950, at the directive of the Prime Minister David Ben Gurion, to examine the implementation of the 'uniform education' in the Israeli educational system and the examination of its influences in terms of coercion and implementation of the 'melting pot' on students from different countries of origin. The 'melting pot' model is expressed in contents that characterized the educational system in Israel. This system attempted to inculcate in all the students the values of modern Western culture – achievement-orientation, rational planning for the long-term, and so on. These traits may promote the individual towards occupational success and social integration. Following the Fromkin Committee, the efforts increased to establish state education on two systems – secular and religious.

Many research studies have found that there is a significant relation between the student's achievements and the student's socioeconomic background. These conclusions indicated that equality in the division of resources does not ensure equality in the achievements.

Following these discoveries, the Israeli educational system began to implement a policy of affirmative action. In the 1960s it was possible to see a transition from collective equality to over-compensation for schools, according to the percentages of the students defined as deprived, primarily students from Mizrachi or Arab backgrounds.

In the year 1968 the *Knesset* (Israeli Parliament) decided with a majority vote to accept the offer of the parliamentary committee for the examination of the structure of elementary and secondary school education in Israel, with all its sections. Thus, the suggestions of the committee headed by Dr. Elimelech Shimon Rimlet became the decision of the *Knesset*, according to which a reform in the structure of education was implemented.

At the end of the 1960s, the middle school was presented as the key to social integration through the bringing of children from different neighborhoods into the same school. The policy of integration encountered a separation in the school system, for instance, between study groups and thus perpetuated the inequality among the students.

The Period 1953-1968

After the establishment of the State of Israel, Jewish society underwent far-reaching demographic changes. There were rapid processes of expansion but alongside the expansion there began a great split in the system. On the one hand, there was a population that changed rapidly, increased in size, and became more heterogeneous as a result of mass immigration, while on the other hand, the Jewish population before the establishment of the State was homogenous and composed mostly of Zionist Ashkenazi[10] Jews. In it there were groups of immigrants from Yemen. After the establishment of the State of Israel, there was a flow of Jewish immigrants, primarily Holocaust survivors from Europe, and in the continuation, from the middle of the 1950s there was a large wave of immigration of Jews from the Islamic countries.

After the State of Israel was established, there were large waves of immigration from Europe and Iraq, Syria, and Yemen. Later, throughout the 1950s and the beginning of the 1960s, there was a very large wave of immigration from the countries of North Africa. One of the important points was that in essence the absorbing Jewish population was smaller than the population of immigrants, a situation that is rare on an international scale. The absorbing population held the economic and political resources and dictated the prevailing ideology, in the field of education as well.

Consequently, there was a very massive increase, by a multiplication factor of three, in the number of schools and by almost five times the number of classes and students. The system faced basic problems that did not divide equally among all the sectors in the population. The main problems that the Jewish educational system faced were as follows:

To provide education services for a rapidly growing population. The tremendous increase in a relatively short period in a country that was very poor resulted in an austerity regime for part of the time. This meant for the new schools conditions of poverty and lack. The system was found all the time in the attempt to find a place for the students.

– To establish schools in new communities and in transition camps.

– To train teachers. In the training of the teachers the problem was far greater – a lack of teachers. It was very difficult to train teachers rapidly. Most of the teachers were new. In the older and more established communities, there were more experienced teachers, while in the new schools, which had been opened recently, there were new teachers.

---

[10] Ashkenazi refers to Jews whose origins are the countries of Europe.

– To learn Hebrew.

– To address the phenomenon of dropping out. One of the main problems was the problem of dropping out. Many students dropped out from school. One of the main reasons was the need to help earn the family's livelihood, to ensure the family's survival. In addition, the Compulsory Education Law, which provided free and mandatory education, was in effect until the age of fourteen. Many families did not have sufficient funds to pay for studies for their children after the age of fourteen.

– Cultural Differences. The way in which the State handled the cultural differences was not for the population to accept the differences but through the 'melting pot': to make all have the character of the Jewish community. The prevalent ideology did not promote equality although it would seem that it called for equality.

The rapid increase and heterogenization of the population were not unique Israeli phenomena. These phenomena have also characterized other educational systems in the 20th century. Therefore, it is not surprising that some of the solutions for the problems were imported from other places.

The Solution – Separation

The problem in Israel was a problem of cross-pressures. On the one hand, there was a population that is rapidly increasing and becoming more heterogeneous. The problem was that in parallel to the State's desire to include, there was the desire of strong populations to maintain their advantages and a high scholastic level. A widespread phenomenon that was more extreme in Israel was how to resolve the desire to include and yet allow the strong to maintain their advantages. The solution was a separation in the system. On the one hand, the system attempted to include as many students as possible and to reduce the dropping out in the Jewish sector, while on the other hand the State wanted to maintain the students' high scholastic level. When referring to separation, it is possible to see a number of dimensions.

Types of Separation. *There is spatial separation* (as a part of the broader social policy). This is a spatial and demographic policy of the dispersion of population, a declared policy of the government, in the framework of which development towns and communities of immigrants were established. The immigrants from the Islamic countries, the Mizrachi Jews, were directed to these communities. They had less negotiation power with the government. Iraqi Jews were not settled in the periphery for two reasons: first, they immigrated very early, before this policy was implemented, and second they had a profession that was required in this period and did not have problems finding work.

This was one of the main mechanisms and had long-term impact. Consequently, there was the establishment of separate neighborhoods and separate schools, since the educational system is a local system. If separate residential camps or communities were established, then the children learned in separate schools.

Extension of Vocational Education. The distinction between theoretical education and vocational education is very significant in the educational system in Israel and around the world. The separation in the schools into the different study programs, which is called tracking, creates in the school different levels of socialization and education. This has great impact on the children's professional and academic future. The programs today are a certain development of these study tracks. The third mechanism in the educational aspects began to develop in the 1960s but steadily accelerated after the reform – the mechanism of grouping, in which students study the same topic but at different levels.

Students in the Theoretical and Vocational Tracks in Secondary Education, 1948-1980

The first thing that should be noted is that the educational system that had existed until the establishment of the State of Israel was primarily a theoretical system, in secondary education. The educational system that had existed with the establishment of the State was theoretical, but during the 1950s and 1960s and until the end of the 1970s there was a significant increase in vocational education. Nearly 60% of the students in Israel study in vocational education, the highest percentage or among the highest percentages in the world.

Over the years, it is possible to see that the main study subject in vocational education is metalworking. One-third of the students studied this field (welding/blacksmithing, machining, metal framing).

The field of electronics, which is the industry of the future, increased relatively little in these years. Another field that increased is the field of clerking, and here there is a very clear gender division. The men went to manual work, while the women went to office work. In addition, the women studied in the seminars for teachers and in the schools for nurses the health-care professions. The first explanation is the perception of the roles of women and men. The second explanation for the gender differentiation is related to the scholastic achievements: girls study better than do boys and

the vocational education is perceived as a solution for students with scholastic difficulties.

An international comparison of the percentage of the learners in vocational education shows there is a trend of decline in vocational education in the origin countries of the immigrants (Western Europe, North Africa). It is possible to see a similar increase to the increase in Israel only in one region – Eastern Europe. The explanation for this situation is communism, a very strong ideological perception of 'work as a value'. In Israel, the socialist party believed in the same principles. Another reason is the desire to limit theoretical education since in this way people avoid thinking critically and will not rebel against the communist government. It is possible to say that in Israel vocational education developed very rapidly, very considerably, and in counterpoint to the global trend.

What are the implications of the referral of students to theoretical education or to vocational education? One of the main implications is the ability to continue to academic studies. A higher percentage of theoretical education graduates continue to an undergraduate degree, in comparison to vocational education graduates. There are also implications on the salary: theoretical education graduates for the most part earn more in the future than do vocational education graduates.

The system retains the students longer and enables more students to complete the high school stage. However, at the same time it provides the students with different learning, with different educational outcomes. Education was free until the age of fourteen, and the parents needed to pay beyond this age. The State implemented a graduated level of tuition, and there were mechanisms that were intended to allow students to enter high school education without paying at all. The cost of a high school education was not very high.

There was a very rapid growth in the educational system in Israel as well as a dramatic change in the proportions between the theoretical system and the vocational system. In three decades the system became a system that was more than one-half vocational. The rapid development in Israel of vocational education was not a part of the global trend. Rather the reverse was true: in many parts of the world there was a decline in the vocational education in this period. In addition, we also saw that in vocational education the blue collar professions, working class professions, were taught. The graduates of the vocational schools frequently remained without a livelihood since the engagement in these professions steadily declined.

The rise in vocational education was primarily in Jewish education and not in Arab education, despite its suitability for this population (which was

characterized by learning problems, a low level of education, and the need for skilled workforce). This occurred for different reasons. One reason was an economic reason: vocational education is far more expensive than theoretical education and the State preferred to invest this money in theoretical education. The separation easily enabled the State to develop vocational education only in Jewish education.

In addition, there was the coping with the dropping out, which existed in the two populations, and the State wanted to reduce this phenomenon. The government wanted to lessen phenomenon primarily in the Arab population, through the development of vocational education.

To summarize in the meantime, we saw that one of the main mechanisms in separation was the theoretical and vocational mechanism. The education was directed primarily to the Jewish population and to the Mizrachi population from a lower class.

Explanations for the Development of Vocational Education. *The Modernization Approach*. The first reason that can be placed under the title of the modernization approach is that vocational education was a need for the job market and the students. Vocational education was a fact of the reality, in light of the opening point of the new Mizrachi immigrants. The job market needed in these years strong industrial development in the State – many factories were established and they required manual labor. In addition, the military required technically skilled manpower to a steadily increasing extent, and thus it was necessary to increase the vocational education for the industry and the military. Vocational education was perceived as a solution for students with difficulties continuing the theoretical education. The second reason was the reduction of the dropping out. In these years, there was a very great problem of dropping out. A question that was greatly deliberated by the senior officials in the Ministry of Education was the dropping out of students and primarily immigrant students. This was not an Israeli invention but an idea imported from the United States, Sweden, and England, where vocational education was significant in scope and was perceived as appropriate for students from a low status. In Israel, this was a solution for the Mizrachi students and thus they could be integrated in the job market.

Conflict Approaches. In contrast to the functionalist approach, the conflict approaches emphasize the status and ethnic tensions in society and processes in which there was intentional exclusion directly/partially and was intended to preserve advantages in the hegemonic group, in a process of barriers. One type of analysis is from a class approach that emphasizes the

control of material resources as the most main factor in society. The argument is that the one who controls the capital controls the society. According to this argument, vocational education was intended to create a class of workers to serve the stronger groups in society. Since in the 1950s and 1960s a group of people lacking in means and political relations came to Israel, the government directed this group to the creation of a working class in Israel. This group was found to be unsuited to theoretical studies. From an empirical perspective, there were many Mizrachi Jews who failed in the studies and dropped out from them. The system, according to this perception, saw this population as suited to be the working class. The Mizrachi immigrants did not hold positions of social, political, and economic power and therefore found it difficult to deal with the decisions of the establishment.

In the State there is a large group for which the question of the vocational or agricultural high school is a matter of life or death. I am referring to the developmental regions, which for the most part population by new immigrants. In these regions, the establishment of an academic high school will miss the point (Minister of Education, Zalman Aran, in the opening session of the Committee for the Examination of High School Education, July 1957).

I think highly of the theoretical school, but there is no doubt in my heart that under the conditions of the State in this stage there is still preference for the vocational school. I would not like for the development towns to become snobbish, to put the child into the [theoretical] high school, this even hurts the child. This snobbishness causes thousands of children who are pushed by their parents to the high schools to not complete their studies (Minister of Education, Zalman Aran, in a Conference for Educators in the City of Dimona, December 1963).

In this process, the State directed the population of the Mizrachi immigrants to the development towns and determined at the same time that there was no point to establish theoretical schools but not comprehensive or vocational schools. The parents of these students did not necessarily want to send them to the vocational education but preferred to develop theoretical education. The Minister of Education saw the parents' tendency to send them to the theoretical schools as snobbishness that harms them.

Tzvi Tzameret spoke about the productivization of the members of the Mizrachi communities. The leaders of Mapai, who had despaired of the transformation of the Ashkenazi population into manual laborers according to the socialist Zionist vision, directed this goal towards the Mizrachi immigrants.

If there is no productivization of most of this youth in the State of Israel, a state in which there are no goyim [non-Jews] … then our entire culture will be hanging

*by a threat and there will be a degenerate culture. We will remember that our fundamental foundation is to exist on a life of work (*Minister of Education, Zalman Aran, June 1966).

Tzvi Zameret holds that it was not that the ruling party, Mapai, acted maliciously towards the Mizrachi population. Rather, it acted according to its ideology, which was socialist and believed in work. Mapai despaired of the Ashkenazi bourgeoisie and wanted to continue to cultivate the ideology that states that it is necessary to restore the Jew to manual labor, and the way was through the Mizrachi population.

The Survey Test. The survey test was conducted from 1955 until 1972 for all eighth grade students. This test examined the students' mastery of the learned material. The original goal of the test was to identify students with a high level of abilities who are from a low socioeconomic status and to give them a scholarship so their tuition would be low or zero, through a mechanism of affirmative action. Very quickly this test became the main factor that sorted students for vocational and theoretical education.

This test showed a very large gap between Mizrachi and Ashkenazi students. It provided scientific justification for those who asserted that the Mizrachi students did not have the ability for theoretical studies. This gap can be explained in that it is clear that a population that had just arrived in Israel, through a difficult process, that did not know the language, and whose parents frequently were unemployed would clearly have reduced chances of success. The test, which was supposed to measure achievements, was found highly correlated with the socioeconomic background and also with the ethnic origin. The conclusion was that the Mizrachi students were not suited for continued theoretical education. At some point, a second norm, a lower threshold for the test, was determined, and yet many Mizrachi students did not pass this test, too. In this situation, the State could make all sorts of decisions, when the decision to refer to vocational education was one of them. There was the additional possibility of referral to theoretical studies and providing help throughout the studies. Instead, the test outcomes constituted a basis for the decision to establish comprehensive schools with a vocational orientation in the development towns and in the Mizrachi immigrant neighborhoods. The conclusion was when schools were constructed in the development towns, it is necessary to build schools that were primarily vocational, and this is indeed what happens.

The Policy of Cultivation. The term 'disadvantaged' started to be used in the beginning of the 1950s. Fundamentally, this is an optimistic concept that assumes the possibility of cultivating children and youths whose start-

ing point was lower as a result of their family, social, or economic situation. The approach on the disadvantaged population was influenced by psychological research studies that addressed cultural, social, and economic lacks that characterize the low classes and minority groups (deficit theory). Today there is considerable criticism of the deficit perception because of its Eurocentric character.

Karl Frankenstein, a central figure in Israel in all that pertained to the field of education and social work, who even won the Israel Prize in 1965, led the research and policy regarding the disadvantaged population. He differentiated between primary retardation (organic), which cannot be healed, and secondary retardation, which derives from social and cultural reasons. In the beginning of the 1950s he published articles that addressed the primitiveness of the Mizrachi population and the relation between this primitiveness and secondary retardation and the lack of scholastic success of members of the Mizrachi communities. Some maintain that this is not research but rather the drawing of conclusions from a non-representative sample.

Frankenstein developed a theory and educational methods for remedial teaching that is supposed to surmount the initial lacks on the part of the disadvantaged students. This method is based on the understanding of the student's personality problems, the students' disconnection from their natural environment, and the students' adjustment to the modern form of thinking.

It is important to emphasize that Frankenstein's goal was not a racist objective. His goal was to rehabilitate people with secondary retardation. He assumed that people with primary retardation cannot be rehabilitated but that those with secondary retardation can be. His interventions were intended to promote the population, but the outcome was negative. This approach states that to address secondary retardation it is necessary to disengage the students from the environment that causes this retardation and to attempt to rehabilitate the damaged personality. He saw this population as very primitive and asserted that the primitive man has a tendency to project everything onto outside factors and not to take responsibility for himself. When the decision makers thought about what to do with the Mizrachi population that is not succeeding in the studies, they saw Frankenstein's articles, and no doubt their approach was shaped by them.

The cultivation policy had some positive implications. Affirmative action was introduced for schools that serve the low socioeconomic population. The disadvantaged index exists until today. Furthermore, this policy re-

sulted in the introduction of compensatory education, in which additional educational services are provided for weak populations, such as activity in the kindergarten, enrichment programs, learning centers, and so on, as well as the investment in the development of educational approaches for the promotion of weak populations.

However, it is clear that the cultivation policy also had some negative implications.

– Lack of success in the closing of the gaps and even the exacerbation of the gaps following the intensive use of the separation policy.

– Establishment of an 'objective' scientific foundation (secondary retardation) for the cultural and educational inferiority of the Mizrachi population, which justified the tracking and grouping approaches.

– Labeling of populations as 'disadvantaged'.

The cultivation policy also had mixed implications. The Mizrachi students with high achievements were referred to the residential schools of the Association for the Promotion of Education. In the 1960s a process commenced in which Mizrachi students were identified and placed in residential schools. They paid a heavy price for the disconnection, and in addition these students with high abilities did not become the heads of the Mizrachi leadership. If they had remained in their population and had not left it, then perhaps they could have represented this population.

Changes in the Educational Policy at the End of the 1960s and Beginning of the 1970s

At the end of the 1960s and beginning of the 1970s, significant changes occurred in the educational policy in Israel. This is a reform in the structure of the system. A synonym is integration. At the end of the 1960s, the country was in its twenties and still there was a clear geographic separation on socioeconomic and ethnic backgrounds. People began to voice that something was not right, that all the attempts at a 'melting pot' in Jewish society are not right and did not succeed, and that therefore a change was necessary.

The first change, and perhaps the most significant one, was to extend the law mandating compulsory free education. According to this reform, the students were committed to the elementary school until the age of fourteen. The government understood that it was not logical and that fourteen was too young to leave the educational system, and thus it was decided to extend the law by two years. The law was passed in 1949 when it begins at the age of

three years, and only this year, 2016, were some of the daycare centers opened from age three according to the Compulsory Education Law and there are still places that are struggling with this law. The second course of action was the establishment of middle schools. In the past, the school was from first grade to eighth grade, when afterwards there was high school that not all students attended. The third need was the establishment of the policy of integration. At this time, it was very easy to identify where every population lived and where it studies. There was no inter-mixture. The idea behind the integration policy was to obligate the children to come to the institution, where the strong students would strengthen the weak ones. It is possible to understand that there is a certain social development. The State, which had been established for twenty years, could now expand its attention from issues of security to social issues.

Prawer Committee. In the year 1963 the Prawer Committee was established by the Minister of Education, Zalman Aran, with the goal of examining the extension of the Compulsory Education Law by a further two year period. The members of the committee attempted to examine whether it was right to extend the law. After two years, the committee submitted its recommendations (1965), stating that it is necessary to extend the Compulsory Education Law. In the first stage, it was to be extended by one year. The second recommendation was to implement a structural change in the educational system and to create middle schools between a six year elementary school and a three year high school. The middle schools would be established according to the creation of a number of models of the operation of middle schools. At this stage, it was not clear how to build the middle schools – whether new ones should be constructed or whether the studies should be continued in the existing schools.

The Committee recommended a trial year since there were additional aspects, beyond the localized problem with the structural change of the ninth grade. The first problem was that until then the attendance of high schools was voluntary. However, beforehand there was the filtering of students. Who was entitled to attend the high school? There was an attempt to prevent this idea or postpone it to the tenth grade. An attempt was made to understand how to prepare the children for a softer landing in high school, in the world of the 'big people'. There was here a very significant issue of inequality and the attempt was made to build a uniform system equal for all. How is it possible to build a 'melting pot' in a more successful manner?

The most severe problem with this report was that it was shelved. It was not implemented. This was a professional committee, but there was a dis-

connection between it and the political world. The committee was simply set aside. There were very strong objections to this course of action on the part of the Teachers' Union of the elementary schools, for the teachers in the seventh and eighth grades were to be taken to be middle school teachers, and the Union did not want to lose these teachers to another organization. At this stage, there was success in the struggle against this process.

The Rimlet Committee: The Parliamentary Committee for the Examination of the Structure of Education. However, the Minister of Education, Zalman Aran did not give up. He insisted that it was possible to create a change. He established another committee in the year 1966, although it was a parliamentary committee. He appointed a minister from the government to be the head of this committee. Aran was certain that all the conclusions and recommendation would be passed rather easily through political discussions. The Committee submitted its recommendations in the year 1968.

1. Elementary school education would be for six years (first to sixth grades).

2. Secondary school education would be for six years and would be divided into middle school and high school.

3. The middle school would be a period of adjustment for students between the elementary school and the high school and would allow the students and their parents to decide upon the continuation of their educational path.

4. All sixth grade students will continue to the middle school and all ninth grade students will continue to the high school, with the exception of special cases.

5. The survey test would be cancelled and there would be no selection in the transition to the high school studies. In other words, there was no longer a need for the test, and this was one of the most significant changes in the approach until this time. Now all students could study for twelve years of education.

6. The separation into study programs (theoretical, vocational, agricultural) would be undertaken only in the tenth grade. Another conclusion was to separate the students into study tracks not in the ninth grade but in the tenth grade. The idea was to attempt to postpone the end with the separation into tracks, to allow the student to adjust and absorb a bit more, to understand a little more what every track is, and only then to sort the students into the tracks.

7. Two years were added to the Compulsory Education Law, which provides free mandatory education (until the age of sixteen).

8. The middle school and high school would operate in the framework of a comprehensive school that serves a broad population.

9. It is necessary to encourage the local authorities to unite the existing high schools under one roof (this proposal was the focus of strong objection in the Committee and did not receive majority support). The accessibility to higher education did not change considerably. The entire issue of the laws and this reform must come on the part of the local governments, which need to agree to accept the high schools and comprehensive schools. It was necessary to encourage the local governments to take part in it. The local governments were not all eager to take part in this endeavor and thus it did not happen in all of them.

10. Not all the existing secondary education institutions were required to merge into comprehensive schools, and thus there continued to be separate theoretical, vocational, and agricultural high schools. The Settlement Education and the Kibbutz Education organizations were strong politically and requested an exemption from the integration and received it. The preference was to exempt them as opposed to not having the law at all. In addition, the Ultra-Orthodox population was also removed from the application of this law.

11. The reform would be implemented in cooperation with the local government and the Ministry of Education.

12. The training of the teachers for secondary education would be on an academic level. There is a significant difference between teaching in the elementary school and in the high school. Elementary school teachers needed to have graduated from a teaching seminar, while high school teachers required an academic education, at least an undergraduate degree, and then a teaching certificate. There is an entire system that needs to be managed. It was decided that all middle school teachers would need to have this training.

13. The study tracks in the high school were diverse, and one explanation was to attempt to retain as many students as possible in the system. Thus, there was curricular flexibility so as to accommodate as many students as possible. This was also a way to implement tracking, since when there are many more tracks, then the chances that people from a different background will choose the same track are low.

14. On the topic of social integration, it is desirable to re-examine the issue of registration districts for the elementary schools in the city, in the rural

communities, and in the regions of the local councils, so as to bring the children from different ethnic and socioeconomic groups together in the framework of elementary education as soon as possible. Aside from the fact that in the middle schools the issue of integration is enforced, here an attempt is made to promote it at yet an earlier stage, since the middle school is a stage too late to do so.

The recommendations were all accepted. The thought was that when there would be a middle school, the parents and the children would be accustomed to speaking in terms of a school that is not the elementary school and this would encourage the children to continue since they already were found in the school and were not finishing a part of it, which made it easier to leave. The public understood that following the elimination of the survey test it was easier to remain in the educational system. This was a structural reform that succeeded and it exists until today. While at the beginning of the 1970s only 30% of the students who attended the seventh to ninth grades, today at the beginning of the 21st century the percentage is far higher, slightly more than two-thirds.

Integration was not a main component in the recommendations of the Rimlet Committee; however, it became, for political reasons, the banner of the reform. The issue of social integration barely appeared in the documents and in the discussions before the reform. On the one hand, it is possible to see that, in the process of the preparation of the reform, the topic of integration was barely expressed. However, after the reform was implemented it had a most central place. The reason did not come from the field of education but from broader aspects. It was clear that in the State of Israel there are two countries. First, there is the Ashkenazi Israel in the main cities. This is the richer Israel. The second Israel is the Mizrachi Israel at the periphery of the country. The apex of the protest was in the protest of the Black Panthers, an Israeli protest group of young people, the second generation of the immigration to Israel from the Arab countries, which was established in the year 1971. The public awareness of the social topics in Israel increased greatly following the actions of the Black Panthers, and the topics promoted by the movement and its activists became part of the public agenda of the State of Israel.

The government was very concerned about the gaps between the Mizrachi population and the Ashkenazi population, both in poverty and in employment. The Black Panthers attempted to enter politics, but this transition was not especially successful. The educational system was perceived as a main instrument of social change. It is possible to analyze this politically,

when one of the ways of the government to cope with criticism is to create a policy that promotes the equal opportunities for the Mizrachi and Ashkenazi populations through a program of integration, the opening of the high schools to all students. This integration program was a program that was very easy to 'sell' to the Israeli public, for it appeared very logical and reasonable. The idea of integration was influenced by the policy of de-segregation that characterized the American educational system in the 1960s. The basic idea behind the de-segregation was to provide opportunities for students from weak populations. In the United States, the idea was implemented by transporting Black students to schools of white students. The integration indicates the transition from a psychological approach of classification that was characteristic of the 1950s and the 1960s to a social approach that emphasizes the encounter between the different groups in Jewish society. At the end of the 1960s, we see a U-turn of the government from the policy of separation to the policy of integration. It also fits well with the Zionist idea of the 'intermingling of the Exiles'. This was a very significant change, at least on the level of the policy of education. It is possible to see as an admission of the failure of the policy of cultivation of the 1950s and 1960s. The objection to the integration was that in the place of the segregation *between* the schools there will be segregation *in* the schools. Thus, for example, the integration did not eliminate the tracking and perhaps even increased its impact. Haim Adler from the Hebrew University cautioned in the year 1969 that much hope should not be placed in the integration in light of the elementary school education in the disadvantaged neighborhoods.

On the one hand, the integration was a very important political instrument for the decision makers so as to promote the reform. In the Israeli public the integration was well received. Most of the politicians supported it. On the other hand, the public perhaps supported the process but it objected to this course of action, when this pertained to them personally. We identify a number of groups that objected to this process.

– The Teachers' Union was the main objector to the reform, primarily to the structural reform and less to the integration. However, since they were connected, the Union opposed both of them. In essence, this reform weakens them politically; it reduces their numerical power. The middle schools were perceived as a part of secondary education, and this process shifted some of their teachers to the competing organization, to the secondary teachers. The Teachers' Union attempted to delay the reform in general.

– State religious education. The first reason of this objection is that this education is very divided in it. It has a relatively strong group, which is for

the most part from an Ashkenazi background. On the other hand, there is a great majority of students from a Mizrachi origin. They are less religious, from a lower socioeconomic status, and possessed of weakest achievements. In this education sector, the parents objected to the reform, with the argument that this will harm education. In ethnic-religious terms, in some of the places where integration was coerced in state religious education, parents from a more established status left the school and established independent schools.

– The settlement education did not agree to accept students from the rural communities that were primarily Mizrachi. They received an exemption from the integration. The Minister of Education was an important member of the kibbutz movement, and in his speeches he praised the integration but when it pertained to his personal camp he granted an exemption to the kibbutz movement.

The realization of the integration depended largely on the willingness of the local government to cooperate. The strong local governments objected to the fulfillment of the structural change and the integration and some succeeded in preventing or delaying the fulfillment of the reform in their area.

Groupings – Segregation in Integration. In the year 1970 the Pedagogical Secretary in the Ministry of Education published a document with guidelines for the operation of the middle schools. The document introduced groupings as a structured part of the middle school. The guidelines included in this document state that:

The use of grouping in the seventh grade will allow the student to learn three subjects at a pace, depth, and scope suited to his personal ability. Every student will learn the subject in the group suited to him. The student can learn in the advanced group in one subject and in the intermediate or slow group in another subject.

Thus, segregating tools were introduced into the integrating middle schools. On the one hand, there is an integrating ideological and structural frame of the integration of students from different populations, but there are intra-school mechanisms that erode the integration. When the school holds classification tests for the students, then students from a weak background will be directed to weak groups and students from a strong background will be directed to the higher groups. Even if the school does not know anything about the students, in the test of the result the weak groups will contain far more students from South Tel Aviv and the strong groups will have students from North Tel Aviv. The question that arises is therefore as follows. Are there heterogeneous classes and from these classes there are groupings or are the classes ahead of time arranged only according to the groupings?

There is a difference in this topic between the different schools. Research studies conducted in Israel and in other places show consistently that the groupings increase the inequality in the school.

Tracking – Segregation in Integration. The integration created an encounter of people from different classes and different ethnic groups in the same school but simultaneously enabled the schools to separate between them through groupings and separate learning tracks. In actuality, we find in many places that the implementation of the integration in the schools barely exists. Research studies conducted in the 1970s showed that schools use different methods so as to maintain the separation:

– Homogenization of the homeroom classes: A full separation was created every year, division of the classes according to the students' level.

– Failure to prevent dropping out and even intentional causing of dropping out of 'weak' students: Weak students were prevented from entering the school or caused to drop out. (A student was permitted to enter the school and after a year or two he dropped out of the school.)

– Increase of the referral to special education (most of the students who came to special education were Mizrachi students).

Therefore, what did the reform achieve? Today, considerable criticism is leveled against the middle schools, and some people even call to eliminate this scholastic stage. Their arguments against the middle schools include:

– The students enter too soon a school that is too big.

– There are problems with discipline and violence.

– There is an argument about the use of groupings in this stage.

The findings of research studies on the achievements of students from the weak populations in society indicate that, as expected, in the scholastic field, the integration had a certain positive impact on the students from a low socioeconomic background. If we compare between students who went to the integrated schools and students who did not attend these schools, then the students who attended integrated schools have slightly better achievements. The integration primarily helped the stronger students from the weak socioeconomic group; they are the main beneficiaries of the integration. However, weak or average students from a low socioeconomic background lose, since they transfer to a strong school but are found in the weak groupings. Last, there is lower esteem of the teachers because of the reference group (despite the increase in their students' objective achievements).

The findings of the research studies regarding the social encounter indicated that, contrary to expectations, there was no social explosion. The

schools did not become especially violent (perhaps because of the separation into the learning tracks and groupings). Conversely, if friendships are looked at, when research studies examined who is a friend with whom, they found that there are relatively few friendships that are inter-ethnic. When an attempt is made to identify the reasons, the main reason is not a reason related to ethnicity itself but to the school segregation. If the school separates the students according to ability, then it separates the schools according to social background. In addition, research studies asked the students who are the students who are most admired in the class and the situation was clearly asymmetric, in which all the students tended to mention the Ashkenazi students as esteemed students. One of the points found in the research studies is that students from a low socioeconomic background suffered from low self-esteem in the integrated school, even if they had been strong students in their local schools, since they compare themselves to the strongest students. In the long-term, the integration harmed a considerable number of students since it lessened their educational aspirations.

Criticism was also leveled against the integration from the multicultural direction. It appeared that the implementation of the integration was very partial and the integration did not succeed in realizing its objective of the reduction of gaps.

– The integration is based on the assimilation of the weak groups into the strong groups and not on an equal multicultural perception.

– The assimilation is performed under asymmetric power relations, when the strong group sets the rules. Another criticism is that the integration is not a two way process but rather a one way process. It perpetuates the hierarchies existing in society; it takes weak and Mizrachi students and puts them in strong schools of the Ashkenazi students. The contents are of course determined by the strong group, the Ashkenazi group. This issue is also related to the school ceremonies, the scholastic contents, and the holidays.

– The policy of segregation in the integration empties the content from the idea of the social encounter.

– The integration does not allow the empowerment of the weak groups but rather further solidifies their subordination to the strong groups.

– The integration is contradictory to the ideas of freedom of choice and cultural diversity.

Today it is known that the integration in the educational system in Israel was a resounding failure. In the 1980s as a result of the lack of effectiveness of the reforms implemented to that point the system returned to the idea of

equality. This led to pedagogical changes that emphasized excellence, pluralism, individualism, and economic efficiency. This transition reflected an international tendency that perceived the state systems as bureaucratic and cumbersome and as unable to provide essential services efficiently and effectively.

In Israel of the 21st century, there is still an economic and social gap between different populations, on the background of their social stratification. Social stratification refers to one of the forms of expression of social difference. The different social groups are different from one another in the ownership of social resources (prestige, authority, riches). Therefore, it is possible to rank them into levels in the hierarchical structure, and each one of the members of society is affiliated to one of these levels, which determine which level is above another level or under another level, in an agreed-upon hierarchical order.

The social classes in Israel are influenced both by the process of social stratification and by the process of socialization that the child and the student undergoes in the Israeli educational system. The student's social experience is also the basis for the formation of the student's relatively stable personality, patterns of thought, emotion, and behavior.

Every enlightened and cultured society with a democratic regime aspires to grant equality to its citizens. In addition to the laws that grant equal rights, the State is acting in the framework of its educational institutions with the main role to train the young generation for the different goals of society.

For hundreds of years, the assumption was that people whose origin is families from the upper class would remain in this class. Some societies even granted this authority through the relationship of Divine order and thus the social class passed by inheritance from generation to generation. Then industrialization came, which led to modern industrialized society, in which the class was defined through ownership of property, which grants the family a higher status. The resources, the knowledge, the relations, and the influence – all these are necessary to achieve advantages in education (a good school, tutors, etc.). Education leads these children to employment opportunities that will position them in a place similar to their parents' place.

In contrast, the economic difficulties faced by members of the lower classes, poverty, illness, large number of children, and the need to help in the livelihood of the family, pushes aside their possibility of achieving an improved status in education.

To conclude, it is possible to note a number of points in the development of the educational system in Israel from the establishment of the State: the framework of uniform education from the end of 1948 until the conclusions of the Fromkin Committee in 1950 and the integration from 1968. The

changes of policy reflect the historical changes that occurred in the social economic discourse and that shaped the development of the state of Israel. The system began its path as controlled by the center and as supporting social equality. After failed attempts to correct the difference that reigned between groups of students, reforms in the system, such as the implementation of the integration program, led to the presentation of a new policy, such as affirmative action. Following another failure, reforms were presented, and an attempt was made to return to the idea of equality through the presentation of analysis and evaluation related to the quality outputs of the system. Israel faces many challenges to improve its educational system, and it has the duty to persevere with the reforms it has initiated in the subject of education. Education is one of the most important investments that the State can make to improve its future.

BIBLIOGRAPHY

Aviram R., *Education and Equality in the Postmodern Era*, Henrietta Szold Institute, The National Institute for Behavioral Research, Trends: Quarterly to Behavioral Sciences, 1998 (Hebrew).

Burbules N., *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*, Teachers College Press, New York 1993.

Corson D., *Changing Education for Diversity*, Open University Press, PA, Bristol 1998.

Declaration of Independence of the State of Israel, 1948.

Hadad Y., *The Educational System in Israel: Yesterday, Today, and Tomorrow*, University of Haifa, Haifa 2015 (Hebrew).

Lavi Tz., *Is Education Possible in the Era of Postmodernism?* Sifriat HaPoalim, Tel Aviv 2000 (Hebrew).

Lemm Tz., *Ideology, Pedagogy, and Policy in Education in the State of Israel*, [in:] *Initiative for Social Justice*, Ed. M. Elkana, Yad Yaari 2000 (Hebrew).

Pasternak R., *Chapters in the Sociology of Education*, Vol. 1, Unit 1, The Open University, 2002 (Hebrew).

Rich Y., *The Heterogeneous Class: Education and Teaching*, Bar Ilan University, 1996 (Hebrew).

Sabirsky S., *Seeds of Inequality*, Brirut, Tel Aviv 1995 (Hebrew).

Tzameret Tz., *Days of the Melting Pot: Investigation Committee for the Education of the Children of Immigrants (1950)*, Ben Gurion University Kiryat Sdeh Boker 1993 (Hebrew).

Tzameret Tz., *A Narrow Bridge: The Educational System in the First Years of the State,* Ben Gurion University and the Institute for the Heritage of Ben Gurion, Kiryat Sdeh Boker 1997 (Hebrew).

Tzameret Tz., *The Melting Pot in Israel*, State University of New York Press, New York 2002 (Hebrew).

Tzameret Tz., *Education in the First Decade*, The Open University Press, Tel Aviv 2003 (Hebrew).

SHIRI GONEN-AVITAL

Higher Studies Israel

CULTURAL DIVERSITY AND ITS IMPLICATION ON PARENTS' ATTITUDES TOWARD THEIR CHILD LEARNING DISABILITY – AN OUTLINE OF A RESEARCH STUDY

ABSTRACT. Gonen-Avital Shiri, *Cultural Diversity and its Implication on Parents' Attitudes Toward their Child Learning Disability – An Outline of a Research Study* [Różnorodność kulturowa i jej implikacje względem postaw rodziców wobec trudności w uczeniu się ich dzieci – przyczynek do badań]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 353-377. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.19

Background: Israel is a land of immigration – a multicultural society with a mosaic of different cultures. There are four maim ethnic groups in Israel: "Sabre" (born in Israel), Arabs, Russian, and Ethiopian.
The main aim of this article is to present the connection between two main issues: Culture Diversity and the Attitudes of Israeli parents to children with Learning Disability (LD). This article stems from a deep and extensive dissertation research on parents' attitudes toward their child Learning Disability in Israel and it is an outline of the research study.
Family: The resilience and strength of the family depend on the social, cultural and personality of the family in general, and parents in particular. The parents play a crucial role in facilitating and maintaining wellness in children with developmental disorders.
Learning Disability: Today, in the modern world, in the information era, when processing information skills are necessary in everyday life, Learning Disability turn into a widespread phenomenon. Learning disability is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested in the acquisition and operation of attention, speaking, reading, writing, or mathematical abilities. Within the Hebrew students in Israel (years 2013-2014), 10.10% are diagnosed with learning disability.
In summary, due to the fact that Israel is an immigration country, it is vital to research the implication of parents' attitudes toward their child Learning Disability for the wellbeing of the family and the society.

Key words: parents, learning disability, cultural diversity

Background: Understanding and recognizing the sociological major impact on parental attitudes toward their child's learning disability can make

a difference in the perception of the educational system. as well as will help to build a trust relationship between the parents and the educational institution. Characterizing the culture differences is new and significant information that will have implications that can be implemented in the field of special education. The main aim of the article is to present the connection between two main issues: Culture Diversity and the Behavior of Israeli parents to children with Learning Disability (LD), in relation to attitudes and coping. This article stems from a deep and extensive dissertation research on parents' attitudes toward their child Learning Disability in Israel and it is presented as an outline of the research study.

I. Learning disability

Learning is the way of acquiring or modifying, new or existing knowledge, behaviors, skills, and values. The Learning method is involves with different types of information and is attributed to higher cognitive function and most complex of the brain. Learning may be also viewed as a process that produces changes and the changes are relatively permanent. It is important, before defining learning disability (L.D), to distinguish between learning disability and learning difficulties.[1] Some people may have difficulties from learning disabilities, and many others, will only have a single expression that may have very little effect on other areas of their lives.

It is well known, that the modern society today is based on processing information. An information society is a society where the creation, uses, and integration of information is expressed by significant economic, political, and cultural activity. The Industrial Revolution that started at the mid eighteen century is acceptable name for the technological changes. The Industrialization caused changes in the perception about the importance of education, especially reading and writing, and the most significant outcome is that the children began to go into school instead of going to work. Today, in the modern society when everything is based on information technology (IT), it can be assumed that if the child with learning disability has no skills to work IT knowledge, the child will be socially disabled. In light of this, not all learning gap, is due to a learning disability, such a gap may stem from didactic failure, non-exposure to spoken or written language, low motiva-

---

[1] M. Brown et al., *Learning Disability Liaison Nursing Services in south-east Scotland: a mixed-methods impact and outcome study*, Journal of Intellectual Disability Research, 2012, 56(12), p. 1161-1174.

tion, lack of opportunities, and some emotional aspects (family circumstances, traumas). It may be possible to reduce the gap between the student and the learning environment, with reference to the provision of external causes that contributed to the difficulty, or by providing training and assistance in learning. Many students, especially the younger age groups (grades A - B) sometimes require a little more time to acquire these skills and these transient problems in learning, are representing various normal nervous system maturities that exist between humans.[2]

Learning disabilities (L.D) is a classification that includes a number of areas where a person finds it difficult to learn the routine way. People with learning disabilities are facing unique challenges that can be expressed throughout the lifespan, depending on the type and severity of disability. The National Joint Committee Learning Disabilities (NJCLD, 2010), used the term 'learning disability' to indicate a discrepancy between a child's capability to learn, and his or her level of achievement. In the ICD-10,[3] LD is described as specific developmental disorders of scholastic skills (code: F81). According to domain-specific contents, a specific reading disorder (F81), it is also called developmental dyslexia, a specific spelling disorder (F81.1), and a specific disorder of arithmetic skills (F81.2), also called dyscalculia.

A learning disability is expressed by: A. Relevant academic achievement that is significantly lower than expected from the child's academic age. B. IQ level has to be in the normal range or above average (e.g., the average IQ grade is 100), and the score on the achievement test has to be considerably lower than the score on the IQ test (e.g., according to the research criteria of the ICD-10, the discrepancy should be of at least two standard deviations).

Although learning disabilities may occur adjacent to other disorders such as sensory disorders, mental retardation, serious emotional disturbance, or are accompanied by of external influences (such as cultural differences, educational deficits), they are not the result of these factors.[4] Learning disability can be also explained as a disorder that affects the ability to process what they saw, or heard, or contact the information that comes from different parts of the brain.

The LD definition chosen for this research, is similar to the definition proposed by the Ministry of Education in Israel, "A person is diagnosed as

---

[2] M. Danino, Z. Shechtman, *Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities*, Psychotherapy Research, 2012, 22(5), p. 592-603.

[3] World Health Organization, *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*, Geneva 1992.

[4] I. Modlinger, *Liku'ye limida shel hasafa ha'ktuvah* [Learning Disabilities of Written Language], 2005 (Hebrew) http://techedu.huji.ac.il/learning/language/language5.htm

having learning disabilities, when the achievement on standardized tests in reading, mathematics, or written expression, given to him individually, are significantly lower than expected according to age, education level and IQ, and his learning difficulties cause interference significant in his academic achievements or daily activities that require reading skills other, account or writing".[5]

The most important assumption about etiology of L.D is that some children have biologically-based cognitive deficits or cognitive dysfunctions that hinder their adequate acquisition of fundamental academic skills.[6] However, it is not so simple to empirically identify those causes. One of these reasons is that there is not enough knowledge how cognitive dysfunctions are related to specific LD. Although the literature has identified cognitive deficits as closely associated with specific LDs[7] it remains unclear whether the identified cognitive deficits are causal factors or a mere consequence or even an intervening variable of the disability.[8]

Learning disabilities can be also traced to brain development, both before and after birth. For this reason, problems such as low birth weight, lack of oxygen, or premature birth may have something to do with learning disabilities. Young children who receive head injuries may also be at risk of developing learning disabilities.[9] Learning disability can be also influenced by environmental impacts. Children with LD have poorer health than their non-disabled peers (Emerson, 2013). They are also more likely to be exposed to a wide range of environmental danger in childhood that can have an impact on health and well-being across the life course.

It is common to divide the characteristics of learning disabilities into two main groups: A. Cognitive characteristics associated with academic abilities disorders, B. Emotional and social characteristics associated with lack of social abilities.

Cognitive Characteristics: LD is expressed in data processing and congenital strategies (Heiman, 2005). The cognitive aspect is reflected in 7 possibilities: A. Perception and visual processing – distinguishing details, graphic

---

[5] Ministry of Education, Israel, 1988.

[6] G. Büttner, M. Hasselhorn, *Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses*, International Journal of Disability, 2011, 58(1), p. 75-87.

[7] K. Landerl et al., *Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles*, Journal of Experimental Child Psychology, 2009, 103(3), p. 309-324.

[8] F.R. Vellutino et al., *Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions*, Journal of Learning Disabilities, 2006, 39(2), p. 157-169.

[9] M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *LD: A multi-dimensional neurodevelopment model*, Psychology, 1998, 7, p. 64-76.

symbols, directions, character and background, complete vision and its parts. B. Perception and phonological processing (auditory) - distinguishing between similar sounds, break down into syllables, opens / closes sound in the word. C. Difficulty in administrative functions-rigid thinking (no flexibility). D. Visual and auditory memory – short /long term memory, retrieval memory, an active memory. Language – pronunciation, vocabulary, syntax, morphology, pragmatics, semantics. E. Motor Gross Motor Skills function and gentle function. F. Imperfection in orientation in time and space. G. Complex organization problems – proper organizing and scheduling. These difficulties often associated with emotional and behavioral aspects that are the result of the disability, but they are not the cause for it. It is impossible to cure the primary disability that originates from the central nervous system defects, but it is possible to improve it in some degree.

Social Characteristics – include repository of behaviors, verbal and non-verbal that are acquired during socialization. Good social skills built on a set of combined acceptable social skills on an ongoing basis, in accordance with the rules that lead to positive outcomes for individuals and for those who communicate with them.[10] Due to the complex learning difficulties with which children with learning disabilities face on a daily basis, some socio-emotional difficulties can be identified by low self-confidence, low self-esteem, frustration and difficulty to deal with obstacles. The ability to identify properly social situation, to understand the true intentions, thoughts and emotions of the students is the basis for creating interpersonal relationships intact. L.D children cannot practice the social skills required to conduct social acceptability because they lack interpersonal relationships and might feel social rejection.

In conclusion, there are many children who struggle daily to communicate and make sense of their social world. As the ministry of education is committed to the success of all students, these children should get help to build the social skills they need to succeed in school and in life. The researcher believes that the Emotio-Socio and the Cognitive aspects are quite bonded, influence each other and cannot be divided. That is why the education process of the LD child, must give solution to both aspects.

The LD children are not a homogeneous group. Due to disagreement among researchers, in connection with the definition and characteristics of the population, attempts were made to define subtypes according to the unique difficulties for any type such as: difficulty in reading, in writing, and

---

[10] I. Modlinger, *Liku'ye limida shel hasafa ha'ktuvah* [Learning Disabilities of Written Language], 2005 (Hebrew) http://techedu.huji.ac.il/learning/language/language5.htm

in mathematics. Each type of learning disability has its own characteristics. Every child who has L.D have a special combination of abilities and deficits, and there are some common types of learning disability appearance and the most common are three main types of disorders: Dyslexia Dysgraphia, and Dyscalculia that are most obvious and usually, they revolve around reading, writing, or math.[11]

Dyslexia (reading disabilities): Dyslexia is a reading disability that prevents, or inhibits the acquisition of reading, depending on reader's cognitive ability. Dyslexia is most common in the LD population and can be expressed in many grades . The reasons the appearance of dyslexia is specific disruptions and processes that interfere with accurate processing of stimuli, and prevent providing a necessary response to correct and to be understandable.

Dysgraphia: Dysgraphia means difficulty in writing. Writing requires a considerable investment of energy, persistence and time. This disorder causes significant difficulties in acquiring academic achievement, or performance of daily functions associated with writing skills.[12]

Dyscalculia is a defect in the perception of calculations in the field of quantitative thinking and mathematics. The term Dyscalculia comes from Greek and Latin and means "counting badly". This deficiency can be expressed in difficulty to calculate arithmetic exercises. In addition there are more 2 types of Learning Disability like: Non-verbal learning disabilities and Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD).

Non-verbal learning disabilities: LD is identified in the population, as having a nonverbal problem such as solving a distinction between left and right, identifying directions, and so on. Non-verbal learning disabilities include **Dyspraxia**, **Disnomia and Disorientation.** Dyspraxia is considerable difficulty in tasks performance, in planning process forward, motor skills such as painting. Disnomia, which is a difficulty in remembering names and words. Disorientation – space perception impairment, including difficulty orientation such as directions, and schedules.[13]

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): ADHD is a neuropsychiatric problem that has significant problems with executive functions (eg, control of attention, and inhibitory control) that cause attention disor-

---

[11] G. Kemp, M. Smith, J. Segal, Learning Disabilities and Disorders. Retrieved March 29, 2015, from http://www.helpguide.org/articles/learning-disabilities/learningdisabilities-and-disorders.htm

[12] J.E. Spector, *Instability of double-deficit subtypes among at-risk first grade readers*, Reading Psychology, 2005, 26(3), p. 285-312.

[13] R. Shimshoni, A. Brenner, *Learning skills for learners with learning disabilities*, The new studio echo, 2004 (Hebrew).

ders, hyperactivity, and impulsivity, and is not suitable for the age of the person.[14] ADHD is expressed when a person cannot focus on the process of concentration over a specific time period.

Inclusion, Assessment, Diagnosis and Placement of a child having LD

The main aim of educators and parents is to support the L.D children, to be a fully part in their communities, and it requires high quality of strategy. There are many strategies that will help to support children in early childhood settings. The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) define it as: "Early childhood inclusion embodies the values, policies, and practices that support the right of every infant and young child and his or her family, regardless of ability, to participate in a broad range of activities and contexts as full members of families, communities, and society".[15]

According to 2014 data from the Central Bureau of Statistics in Israel,[16] 108,217 special need students studied in elementary school education, grades A to F. Out of this children, 64,096 are diagnosed as having LD. In Israel, the children are embedded into three educational options: A. integrated into a regular class (65.5%), B. learning in small classes in a regular school (28.2%) or C. learning in special education schools (5.5%).

As it was noted ahead when discussing the LD definition, the criteria are not sufficient enough to differentiate the learning disability, so before going into the in-depth diagnosis of the LD, a child's assessment should be done. The main aim of the assessment is to determine the child's specific learning strengths and needs, and to determine whether or not the child is eligible for special education services. Many professionals from different fields are participating in the decision about the way of the child support, as it can be seen in figure 1. all these factors are part of a team, often referred to as a multidisciplinary team, which tries to determine what, if any, disability is present in a student.

---

[14] K.W. Lange et al., *The history of attention deficit hyperactivity disorder*, ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorders, 2010, 2(4), p. 241-255; A. Sroubek, M. Kelly, X. Li, *Inattentiveness in attention-deficit/hyperactivity disorder*, Neuroscience Bulletin, 2013, 29(1), p. 103-110.

[15] NAEYC, *A position statement of the National Association for the Education of Young Children Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age*, 2009, p. 2, https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf

[16] CBS, 2015 http://www.cdc.gov/nchs/nhis.htm
http://www.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_SHTML&ID=403.

Fig. 1. A holistic approach of teamwork by professionals and family members for the development of the Child with Learning disability by Burhan & Begum, 2015, p. 162

The next stage is making a decision concerning the where to embed the LD child. After a child who experiences difficulty in school, is tested by a licensed school psychologist, and deemed eligible for special education services, he or she is referred to a local Placement Committee, which formally decides eligibility and placement.

The decision where to embed the child with learning disability is not so simple. On the one hand, the frame of special education have more tools to help promote the child, On the other hand, there is fear of a stigma that will cling to him along with the frustration that he is "not like everyone else" and therefore the question is what is right for a child? Will he be a" lion's tail" by learning in a regular class, or will he be the "fox's head" by learning in an integrated class, or in a special education school. Danino (2012) notes that the integration policy believes in utilizing all forms of help and aid the student could receive as part of the regular classroom, by adjusting the academic requirements or with the addition of hours of instruction and care. However, when these are inadequate and educational staff finds it difficult to address as part of the regular classroom, there is concern that a significant gap that will be created. In addition, another question is raised: What is the price of integration within the framework of regular education? Does the fact that the child goes out of "normal classroom" to individual learning, affects his self-image? Is it accompanied by a sense of failure, disappointment, helplessness and frustration from the inability of the parent to help the child be "like everyone else". In light these concerns, sometimes, the parents

are trying to avoid some of the committee recommendations and fight for the future of the child.

Finality, in order to embed the LD child in the proper place, it is necessary that the professionals will make multidisciplinary diagnosis, including a comprehensive evaluation in education psychology and medicine. Diagnosis at an early age is very important because appropriate treatment plan may reduce cumulative learning gaps and erase the negative label of the individual both in his own eyes and in the eyes of society. Margalit & Tur-Kaspa,[17] presented a Multi-dimensional development model (fig. 2.) that explain the interactions among individual characteristics (power and difficulties fields) and environmental characterization (educational and environmental). It has an important contribution to predict the student's adaptive functioning at various stages of the life cycle. A combination of empowerment and effective coping with difficulties and challenges highlights the implications for diagnosis and treatment applications. According to the proposed model, the relationship between the individual and the environment are dynamic and continuous, mutual and dependent on each other.

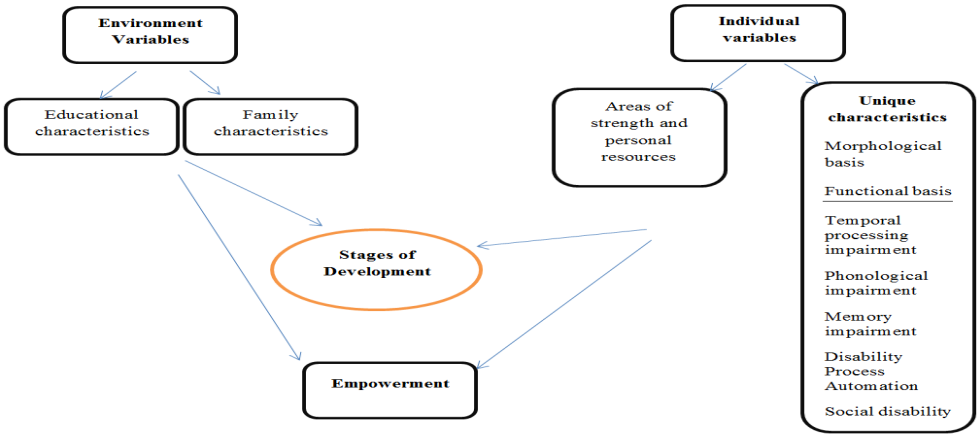


Fig. 2. Multi-dimensional development model: M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *LD: A multi-dimensional neurodevelopment model*, Psychology, 1998, 7, p. 64-76

Learning disability in Israel: Israel is a small and complex country, within the Israeli school system reflects the Israeli society along with its his-

[17] M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *LD: A multi-dimensional neurodevelopment model*, p. 64-76.

torical and cultural heritage.[18] Israel's population is the more educated in the world.[19] The rate of those with higher education is much higher than the OECD average: 48.5% vs. 33.6%. Israel ranks second in the rate of those with higher education among member States OECD after Canada. However, the statistics from OECD (2015) note that the density of Elementary education in Israel, is characterizes by larger class sizes. The class sizes in Israel are 26%, larger, compared to other countries. In Israel, 26.7 students per class on average, in comparison with 21.2 students in the states OECD. There are 26.7 students per class, compared to 21.2 students on average in OECD countries.

In recent years, there has been great progress in Israel in terms of awareness, diagnosis for accommodating students with learning disabilities. Schools have already implemented procedures designed to assist in accommodating the matriculation examinations for students with learning disabilities and universities assist in implementing adjustments exams for students with learning disabilities. However, many times the resources allocated by the school to assist students with learning difficulties are not compatible with each student's needs and therefore there is a need further assistance given privately. So there is a lacks of uniform policy and procedures to be taken to fully clear their difficulties of students with learning disabilities, and there is an increased need for legislation laws and regulations that allow them to deal equally with the academic studies.[20]

The Ministry of Education set three different frameworks for integration of children with special needs in the education system: Inclusion, special education classes in the schools of general education and separate schools for special education.[21] **1**. The framework of inclusion in the general schools **2.** Special education classes in the schools of general education **3.** separate schools for special education are for students with complex disorders. The Israeli State have obligation to fund the support services needed to the child for being included in a regular educational frameworks:

---

[18] T.P. Gumpel, V. Sharoni, *Current best practices in learning disabilities in Israel*, Learning Disabilities Research & Practice, 2007, 22(3), p. 202-209.

[19] OECD, *Israel population*, Israel 2015, p. 223 https://www.oecd.org/israel/going-for-growth-israel-2015.pdf

[20] M.J. Pitoniak, J.M. Royer, *Testing accommodations for examinees with disabilities: A review of psychometric, legal, and social policy issues*, Review of Educational Research, 2001, 71(1), p. 53-104.

[21] C. Igel, S. Malichi, *Special Education Law – Social, Value-Oriented, and Professional Reflection in the Shaping of Policy*, [in:] *Integrating: Learning with Handicaps in the Educational Systems*, Eds. S. Reiter, Y. Lazer, G. Avisar, Achva, Haifa 2007, p. 148 (Hebrew).

Parents play a crucial role in facilitating and maintaining wellness in children with developmental disorders.[22] For the child, the family is a supportive framework that protects its existence. For some parents, the child is the focus of their self-fulfillment, and serves as a protection against the basic existential anxiety, on the other hand, there are parents for whom children are burden and if those children will have LD, most likely that their parents will not give them optimal care. Managing learning disability in children affects various aspects of the parent's wellbeing who are the primary caregivers. The family role of the disabled child is vital because they ought to be the optimum environment for the development of the children. A disabled family member, usually results in some adjustments that will be done in the roles, norms, and communication, and the level of acceptance of the disability by the family, may vary from one family to the next.

The diagnosis of disability in a child is also a traumatic event. Parental reactions to their child's disability are highly individualistic.[23] The type and intensity of their response depends on how parents handle crisis situations in general, stability of the marital relationships and parental aspirations. Some of the common reactions include guilt, disappointment, shame, grief, anger and disbelief.

The role of families is affected by personal, social, environmental and cultural factors. Therefore, diagnosing learning disability among one of the children, can affect family relationships. Dyson's (1996) notes that parents of children with LD, experience a lot of stress out of the situation and they focus on developing a way of coping with it. There are some families that are affected by the ongoing stress situations and find it hard to recover from crises. In contrast, other families are resourceful, flexible, having survival capability and the ability to gradually return to normal functioning. The factors that contribute to the family resilience are: the characteristics of the individual, family resources and of social support. Accordingly, Margalit & Almougy (1991) studied 84 families of children with learning disabilities in Israel, and found a three coping patterns. **A.** Families in which parents reject their children, or find it difficult to come to terms with the disability. This kid is seldom much encouragement and criticism in. **B**. Families who are hoping that with guidance and teaching training, can promote the child to complete the gap. **C**. Families who receive the disability and continue the regular routine and at the same time helping their children and supporting

---

[22] A. Simon, V. Easvaradoss, *Caregiver Burden in Learning Disability*, The International Journal of Indian Psychology, 2015, 2, 3(1).

[23] Ibidem.

their particular needs. For children in such situation, there is a good chance to deal with the difficulties.

Many parents are concerned about the future of their children and are looking for help to cope better with the unknown, and to learn the proper way to take care their child disability (Heiman, 2000). Sometimes, when the parents encounter difficulties, it can open a Pandora's Box which was locked tight for years to come. This box contains a lot of anger, frustration and feelings of failure about their relationship with the school. For parents, navigating between range of service systems, designed to support their children with learning disability as they are moving from early childhood services into school-based services, can be overwhelming.[24] In addition, the parental responses also vary depending on their cultural aspects, for example, Heer, Larkin, Burchess & Rose,[25] explored the cultural context of care-giving among South Asian communities caring for a child with intellectual disabilities, in United Kingdom. They recommend the service delivery to be aware to the intra-group variations in the interpretations and responses of South Asian parents. Parents of children with special needs face unique social–emotional challenges in carrying out their caregiving roles.[26] Stress associated with these roles impacts parents' and special educators' health and well-being, as well as the quality of their parenting and teaching.

In addition, children with intellectual disabilities might have behavior problems,[27] like aggressiveness, outbursts of anger, and Crossing Boundaries. These behavior problems interfere with the child's ability to gain from learning,[28] and they also predict parental stress above the child's level of

---

[24] M. Janus et al., *In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry*, Early Childhood Education Journal, 2008, 35(5), p. 479-485; M. Janus et al., *Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs*, Canadian Journal of Education [Revue canadienne de l'éducation], 2007, p. 628-648; B. Rous et al., *The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework*, Infants and Young Children, 2007, 20(2), [24] p. 135-148.

[25] K. Heer et al., *The cultural context of care-giving: qualitative accounts from South Asian parents who care for a child with intellectual disabilities in the UK*, Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 2012, 6(4), p. 179-191.

[26] R. Benn, *Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs*, Developmental Psychology, 2012, 48(5), p. 1476.

[27] V. Totsika et al., *A population-based investigation of behavioral and emotional problems and maternal mental health: Associations with autism spectrum disorder and intellectual disability*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2011, 52(1), p. 91-99.

[28] C. Roberts et al., *Early intervention for behaviour problems in young children with developmental disabilities*, International Journal of Disability, Development and Education, 2003, 5, p. 275-292; T. Heiman, *An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder*, School Psychology International, 2005, 26(3), p. 330-339; A. After et. al., *Psychiatry of the child*, 1999.

developmental delay or cognitive status.[29] Viewing the child's disability as the cause for problematic behavior has positive effects for the parent in reducing guilt and anxiety. Jacobs, Woolfson, and Hunter,[30] explored parents' causal beliefs and attributions for their child behavior, and they note that parents of children with intellectual disabilities do not solely interpret their child's behavior through the intellectual disabilities but incorporate the environment and causes and attributions that are not related to the intellectual disabilities, however, they claim that the environment also plays a part, like placing restrictions that prevent people with disabilities from participating in society . It is also important to find out, how the parents feel responsible for their child's behavior, if the child is viewed as unable to control his behavior, it cannot be seen as the parent's mistake; therefore, the parent feels less responsible for their child's behavior. Subsequently, there are some interesting questions about the etiology of behavioral disorders and learning disability context. Is behavioral disorder is a minor problem or is accompanied by LD? Whether severe behavioral disorder worsens the learning disability, or a combination of learning disabilities and behavioral disorder may make it difficult for the child.[31] In that context, Cornwall & Bawden[32] argue that learning disabled child that experiences continuous failures and have a feeling of low self-esteem and is frustrated from the situation, may adopt impaired behavioral patterns.

In sum, viewing the intellectual disabilities as the main cause of different behavior, may lead to causal attributions that do not support effective parenting. If the parents believe that their child behavior is uncontrollable and the behavior is fixed, it could lead them to feel unmotivated and less responsible for addressing child behavior.[33] That is why, a child's growth and development depends heavily on the different aspects of the environment. Parents have an exceptional influence on their child's growing years. Parental stress was explored with emphasis on the various psychological aspects,

---

[29] S.S. Hall, D.D. Burns, A.L. Reiss, *Modeling family dynamics in children with Fragile X syndrome*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2007, 35, p. 29-42.

[30] M. Jacobs, L.M. Woolfson, S.C. Hunter, *Attributions of Stability, Control and Responsibility: How Parents of Children with Intellectual Disabilities View their Child's Problematic Behaviour and its Causes*, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2016, 29(1), p. 58-70.

[31] T. Heiman, *Friendship quality among children in three educational settings*, Journal of Intellectual and Developmental Disability, 2000, 25(1), p. 1-12.

[32] A. Cornwall, H.N. Bawden, *Reading Disabilities and Aggression A Critical Review*, Journal of Learning Disabilities, 1992, 25(5), p. 281-288.

[33] M. Jacobs, L.M. Woolfson, S.C. Hunter, *Attributions of Stability, Control and Responsibility*.

without enough focus on the sociological aspect like culture influence and parent ways of struggling. There is not enough data about the parents' cultural diversity and their way of struggling with their child disability, which is an important part of the child's environment. Identifying and managing parental distress and other difficulties that they face may help increase acceptance of the child's difficulty for the benefit of their child and the whole society.

II. Cultural diversity

Intercultural learning is an area of research, study and application of knowledge about different cultures, their differences and similarities. On the one hand, it includes a theoretical and academic approach like Dimensions of Culture by Geert Hofstede (2011). On the other hand, it comprises practical applications such as learning to negotiate with people from different cultures, living with people from different cultures, living in a different culture and the prospect of peace between different cultures. Currently, intercultural learning is a topic which receives much interest. This is mainly due to the rise of cultural studies and globalization. Culture has become an instrument for social interpretation and communicative action. Intercultural learning is primarily important in the context of the foreign language classroom.

Symbolic interactionism is a sociological perspective which developed by George Herbert Mead and Charles Horton Cooley around the middle of the twentieth century, and it continues to be influential in some areas of the discipline. It is particularly important in microsociology and social psychology. The term "symbolic interactionism" has come into use as a label for a relatively distinctive approach to the study of human life and human conduct.[34] With symbolic interactionism, reality is seen as social, developed interaction with others. Most symbolic interactionists believe a physical reality does indeed exist by an individual's social definitions, and that social definitions do develop in part or relation to something "real". People thus do not respond to this reality directly, but rather to the social understanding of reality; i.e., they respond to this reality indirectly through a kind of filter which consists of individuals' different perspectives.

---

[34] H. Blumer, Symbolic interaction: perspective and methods, New York 1969

Cultural values among different cultures influence the relationship with providers of care. Katznelson, [35] notes that multiculturalism in education raises prejudices and stereotypes (conscious and sub-conscious) that practitioners (teachers, principals, psychologists) feel for patients of different origin. Nakash, Levav and Gal, (2012) found that the ethnic identity led to the fact that patient's caregivers respond less favorably to the patient of other origin and rate it as less collaborator. It is also widely used example of diagnosing children with proper tools: intelligence tests used in USA, contain questions "Who was the first president of USA". Those types of questions have to be adjusted to the different cultures, as it is can be understood that due to culture diversity, not everyone have to know it.

Harry,[36] claims that attention to the issue of culture and its relationship to the families of children with a learning disability is relatively new and can be examined in light of the three approaches in relation to the timeline: **A**. In the 70s, the approach toward the caring for children with L.D was more psychoanalytic and one of the ways in which the problem was dealt was – the promotion of parent as educator: behavioral training program. **B**. In the 80s, the approach was to treat parents as partners to the professionals. **C**. Today, the current approach emphasizes cultural diversity, the researchers are not staying in the mainstream, and they are exploring different cultural backgrounds populations that represent different behaviors.

As it can be seen, the culture of the country has a great influence on the determination of all children through education and special education in particular and it can be noted that the awareness for the Cultural diversity concerning **learning** disability is growing and it is an obligation to research it.

The state of Israel – Is it "a melting pot" or "salad bowl", or "mosaic"?

Hofstede (2015) claim that Israel is the only country in the world where the size of the immigrant groups is so large that they influence the dominant values. Hofstede explored the Israeli culture through the lens of his Model: **Power Distance**- Power is decentralized and managers count on the experience of their team members. Respect among the Israelis is earned by proving expertise, and employees expect to be consulted.

---

[35] E. Katzenelson, *Connection between parents and their child education system*, Journal of Psychoactualia, 2014, Israel Psychological Association, October (Hebrew).

[36] B. Harry, *Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities*, Journal of Special Education, 2002, 36, p. 131-138.

Individualism- The Israeli society is a blend of Individualist and collectivistic cultures. Small families focus on the parent-children relationship and extended families, with many children are a part of society as well. There is a strong belief in the ideal of self-actualization, loyalty is based on personal preferences and communication is direct and expressive. **Masculinity-** Israel is neither a clear Masculine nor Feminine society. Performance is highly valued. Managers are expected to be decisive and assertive. Status is often shown, especially by cars, watches and technical devices.

Uncertainty Avoidance- there is an emotional need for rules (even if the rules never seem to work), time is money, people have an inner urge to be busy and work hard, precision and punctuality are the norm, security is an important element in individual motivation. Israelis are talking with their hands, gesticulating and vocal aggressiveness.

Long Term Orientation – Israeli culture has a preference for normative thought. They exhibit great respect for traditions, a relatively small propensity to save for the future, and a focus on achieving quick results.

Israel today is a multi-cultural society, and the country stands to benefit from retaining cultural individuality while striving to achieve a parallel Israeli culture which will absorb and be enriched by the manifold strands that make up the whole. Israel is still a country of immigrants:

– From 1948 to 2014 3,152,146 people from **all over the world**, immigrate to Israel,[37]

– From 1948 to 2013 1,231,003 people immigrate to Israel from **former USSR**, **40%**[38]

– From 1948 to 2013 92,730 people immigrate to Israel from **Ethiopia 3%.**[39]

All of these, in addition to thousands of other immigrants from all over the world, have increased the population of the country by over 12 percent in six years

In 2015, the State of Israel consists, according to CBS (2015), 8.345 million people. In 1948 when the state was established, before the waves of immigrants the country had a population of 806,000 people Israel. About 74.9% are Jews (approximately 6.251 million), approximately 20.73% are Arab or Druze (about 1.73 million), and the others are about 4.3%.

---

[37] CBS, 2015 http://www.cdc.gov/nchs/nhis.htm
http://www.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_SHTML&ID=403.

[38] Ibidem.

[39] Ibidem.

Migration is an event that involves many difficulties and challenges. The new immigrant is separated from his old lifestyle and people, and should adopt values, norms and new language and unfamiliar to him. Additionally, he has to earn his living and help his children into the education system.[40] Israel is a land of immigration - a multicultural society with a mosaic of different cultures and the country is often called is a "melting pot" country.[41]

For many years, Israeli society was defined "melting pot": a place where all residents: Jews and non-Jews, religious and secular, are undergoing a process of change and united under a single culture, with no differences between the ethnic groups and having a uniform one-Hebrew-speaking language. The idea of multiculturalism that is sometimes presented as an alternative to "melting pot" is called the "salad bowl approach" or "cultural mosaic". In recent years, the "melting pot" was adopted officially in many countries like in US, Canada Britain including Israel, with the intention to have tolerance to the immigrants from different backgrounds.[42] It is difficult to measure the impact of government on the degree of assimilation of immigrants and bringing them closer to the "melting pot", for example, offering the immigrants guidance in variety of languages, that are common, and at the same time the immigrant children are encouraged to speak the local language when they were in school.

The "melting pot approach" is not such a tolerant tool because it might bring the immigrants to abandon their culture and they have the necessity to be integrated into mainstream society. Multiculturalism can destroy the fabric of society due to the possibility of ethnic characteristics disappearance. The "salad bowl concept" suggests that the integration of the many different cultures combine like a salad. In the "salad bowl model", various cultures are placed alongside — like salad ingredients — but do not merge into a single homogeneous culture. Each culture keeps its own distinct qualities.

"**Cultural mosaic**" is the mix of ethnic groups, languages, and cultures that coexist within society.[43] The idea of a "cultural mosaic" is very similar to the "salad bowl approach", intended to suggest a form

---

[40] S. Lissitsa, Y. Bokek-Cohen, *Segmentation of FSU Immigrants according to their socio-cultural adjustment patterns for communication and marketing objectives*, [in:] *Old Roots in New Soil. The Adjustment of FSU immigrants in Israel in the new millennium*, Eds. S. Lissitsa, Y. Bokek-Cohen, Ariel University Center of Samaria, 2012, p. 223-239 (Hebrew).

[41] N. Calderon, *Multiculturalism versus pluralism in Israel*, Haifa University Publishing and Zmora Bitan, Tel Aviv 2000.

[42] R. Levine, G. Serbeh-Dunn, *Mosaic vs Melting pot*, Voices: Publication of the Victoria Immigrant and Refugee Center Society, 1999, 1(4).

[43] B. Kalman, *Canada: The Culture*, Toronto – New York 2010, p. 4.

of multiculturalism, different from other systems such as the melting pot, which is often used to describe the ideal of assimilation.[44]

When the state of Israel was funded, the Israeli society intended to be a "melting pot", but during the years, the reality proved that this ideal is impossible and nowadays it is more like "Cultural mosaic", or "salad bowl".

Today, the population of Israel consist of four differences ethnic groups: Sabre, Arabs, and former Soviet Union and Ethiopian immigrants) when each one have its own characteristic.

Cultural Characteristic of the "sabre" family: Israeli immigrant who survived the holocaust, persecution, anti-Semitism, came to join the Jewish collective. They had an obsession of belonging, had a need for intimacy, family feeling, obedience and felt betrayed when they were rejected or humiliated. Subsequently, Aviram[45] characterizes the modern era in Israel in increasing freedom of the individual, disorder of the value system and weakening of important social institutions that used to help the individual to cope with the difficulties of life (religious communities, neighborhood, family).

Prof Oz Almog is one of the leading sociologists in Israel. Prof. Almog describes the image of the "Sabra" (native-born) Israeli by eight Features characteristic[46]: **A.** Elitism, self-satisfaction and a tendency to talk about themselves. **B.** Directness- society without masks makes connection very quickly. **C.** Roughness and disrespect courtesy. **D.** Identification with the state of Israel, social involvement. **E.** Sociability, spending time with friends and family. **F**. Temperament and joy of life. **G.** Curiosity and initiative – highlighting competitiveness, excellence and unconventional thinking. Intelligent, curious, entrepreneurs, with a quick study. **H**. Non-conformism and criticism – the Israeli is rebellious by nature, not blindly obey authority.

In that context, the new immigrant is facing the ideal "Sabre" stereotype, which is quite different from the way he was brought up, with different cultural values.[47]

Cultural Characteristic of the Ethiopic family: The last decade has witnessed the immigrations of the ancient Jewish community of Ethiopia.

---

[44] A.C. Burgess, T. Burgess, *Guide to Western Canada* (7th ed.), Globe Pequot Press, 2005, p. 31.

[45] A. Aviram, *Navigating through the Storm: Education in Postmodern Democratic Society*, Tel-Aviv 1999 (Hebrew).

[46] O. Almog, *The sabra: A profile*, Am Oved, Tel Aviv 1997, p. 268.

[47] N. Calderon, *Multiculturalism versus pluralism in Israel*, Tel Aviv 2000.

Ethiopian Jews arrived in Israel in two waves of immigration: in 1984 and in 1991 the total was 22,000 immigrants.[48] Many Ethiopians immigrant speak their own language - Amharic-language, and they do not speak the Hebrew language. They have no experience of learning in school, and find it difficult to understand the learning difficulties in general and in particular they are not familiar with the term "learning disabilities". Therefore, they oppose to carry out psychological assessments for their children and sometimes there is a suspicion among Ethiopian immigrants, to government institutions in general, and the education system in particular.

In addition,[49] argues that usually, the professionals are coming from different cultural backgrounds, often alienated from the culture from which the child came from; they have lack of knowledge about the culture of origin and sometimes with patronizing attitudes towards it. Similarly, Artiles & Trent claim, that when there is not enough information about Ethiopian child among professionals, stereotypes influence their perception and behavior.[50] It is interesting to note that 15%

of Ethiopian children are referred to special education classes or an integrated classroom, compared with 5.4% of the other children population who are not Ethiopian. The explanation for the high rate of Ethiopian children in special education is the cultural gap between the largest educational and socialization of young Ethiopian immigrant children who are raised in Israel.

Cultural Characteristic of the former Soviet Union immigrants: From 1948 to 1967, the relations between Jews in the Soviet Union and the State of Israel were limited. Following the Six-Day War, Jewish consciousness among Soviet Jews was awakened, and increasing numbers sought immigration to Israel. As an atmosphere of detente began to pervade international relations in the early 1970s, the Soviet Union permitted significant number of Jews to immigrate to Israel. The influx of immigrants from the Soviet Union in the nineties of the past century is the largest one, about a million people in absolute terms 15% of the Israeli population as a whole.[51] It was an extraordinary wave of immigration compared to immigrants in other immigration countries and the uniqueness was not only in quantity but also quali-

---

[48] S. Svirsky, B. Svirsky, *The Ethiopian Jews in Israel.*

[49] E. Katzenelson, *Connection between parents.*

[50] A.J. Artiles, S.C. Trent, *Overrepresentation of minority students in special education a continuing debate*, The Journal of Special Education, 1994, 27(4), p. 410-437.

[51] S. Lissitsa, Y. Bokek-Cohen, *Segmentation of FSU Immigrants according to their socio-cultural adjustment .patterns*

ties. The Human capital of the immigrants was impressive. For example, the rate of the highly educated among them exceeds their proportion in the population of the Israeli population.[52]

The term "learning disability" does not exist in Russian language,[53] therefore, the parents often are reluctant to ignore the diagnose because of the stigma of "diagnosis" or "selection" create a sense that someone is "wrong". Moreover, they often tend to blame the child as "lazy" or "do not invest enough in their studies." Soviet system sorted the children from an early age to those who were qualifies and those who were not qualified and placed them according to these classifications. Hence, all the sorting, classifying or tracking immigrants currently perceived as a threat, and there is a fear that the diagnosis will be written in the student's file, and that will affect his future. In addition, they think that if the learning disabilities in their children will be discovered, their child will not be able to join the army or into higher education and as a result, parents do not know where to turn and who to get help.

Cultural Characteristic of the Arab Israeli family: The Arab population in 2015 includes about 1.73 million Arab Israeli citizens (20% of the Israeli population). The Arab minority operate in accordance with the Jewish majority in aspects of education, profession, work, etc.[54] The traditional Arab society is characterized by being Patriarcalic family. The father is the most important source of authority in the family and is the central decision maker in the family.[55] In addition, the self-image of the family is affected by the family's reputation and its status). Therefore there is agreement for intervention and control about the behavior of family members and their behavior is part of the collective norms and values of the family. Jegatheesan et al.,[56] studied the effect of religious beliefs of a Muslim family and found that it was the basis for calculating the considerations in relation to decisions how to raise their child with learning disability. They found that the first priority is the family's religious beliefs and the gap between care providers and the

---

[52] L. Remennick, *Language acquisition, ethnicity and social integration among former Soviet immigrants of the 1990s in Israel*, Ethnic and Racial Studies, 2004, 27(3), p. 431-454.

[53] I. Shpaizman, *The influence of neo-liberal ideas and political conflict on the privatization process of immigrant policy: A comparison of Israel, Canada and the Netherlands*, Maastricht 2010 (18-20 February).

[54] I. Abu Saad, *In a Multicultural Education and the Arab Minority in Israel*, [in:] *Education in a multicultural society*, Ed. P. Pery, Haifa 2007 (Hebrew).

[55] M.M. Hay-Yahia, *Attitudes of Arab women toward different patterns of coping with wife abuse*, Journal of Interpersonal Violence, 2002, 17, p. 748.

[56] B. Jegatheesan, P.J. Miller, S.A. Fowler, *Autism from a religious perspective: A study of parental beliefs in South Asian Muslim immigrant families*, Focus on Autism and Other, 2010.

family was evident due to cultural differences. In a similar way Pierse et al.,[57] identified differences in culture and language as a barrier for communication with the Muslim family.

III. The implication of parents' attitudes toward their child Learning Disability

There is no dispute among the various researchers that parental attitudes have tremendous impact on the determination about the way their child should be taken care and it is dictated by their decision.[58] Sometimes it is compatible with the recommendations of the school professionals and sometimes it contradicts the committee's recommendation. There is a great importance of cooperation, honesty, openness and mutual trust between parents and school staff, and it is critical, especially for the promotion and progress of the LD child. Differences between the parents attitudes can be also reflected in school in many ways such as: the quality of the equipment the child bring to school, the quantity and quality of food, the way he dress, and of course, parental participation in school and classroom activities, like coming to meetings, helping in doing homework and more.

The benefits from the research will be: **A**. a change will be made in the settings of the special education classes (adding sociologists' considerations and not only psychological). **B**. New disciplines of training programs will be introduce of for new teachers. **C.** a new angle of vision will be offered for training the parents and the educational staff. **D.** Government and local committees will benefit from this information that will be based on comprehensive qualitative academic research.

Finally, there is no doubt that it is not only a national issue, the author believe that international educational conferences dealing with changing trends in education, might find great interest for this new and unique information as well as local councils.

In summary. Israel is an immigration country that include groups of different ethnicity that each one of them have their own habits, perceptions, believes, attitudes and behaviors that we should understand, respect and

---

[57] A.R. Pierce, *US "Partnership" with the Egyptian Muslim Brotherhood and its Effect on Civil Society and Human Rights*, Society, 2014, 51(1), p. 68-86.

[58] E. Katzenelson, *Connection between parents and their child education system*, Journal of Psychoactualia, 2014, Israel Psychological Association, October (Hebrew); T. Heiman, *An examination of peer relationships*.

plan the way of cooperation with them accordingly. An outline of the research study was presented and these data strengthen the vital need to research the aspect of cultural diversity concerning the implication of parents' attitudes toward their child Learning Disability for the wellbeing of the family and the society.

The proposed study claim that it is necessary to recognize the sociological motives, including the cultural differences within the attitudes of the parents of the LD child that ultimately may affect the quality of the plan care and support, and it is the author's wish to find significands results and insight that will be demonstrated.

BIBLIOGRAPHY

Abu Saad I., *In a Multicultural Education and the Arab Minority in Israel*, [in:] *Education in a multicultural society*, Ed. P. Pery, Department of Education, Haifa University, Haifa 2007 (Hebrew).

After A., Haytav Y., Weizman A., Tiani S., *Psychiatry of the child*, 1999.

Almog O., *The sabra: A profile*, Am Oved, Tel Aviv 1997.

Artiles A.J., Trent S.C., *Overrepresentation of minority students in special education a continuing debate*, The Journal of Special Education, 1994, 27(4).

Aviram A., *Navigating through the Storm: Education in Postmodern Democratic Society*, Series Futurism in Education, Massada, Tel-Aviv 1999 (Hebrew).

Benn R., Akiva T., Arel S., Roeser R.W., *Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs*, Developmental Psychology, 2012, 48(5).

Blumer H., *Symbolic interaction: perspective and methods*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York 1969.

Brown M., MacArthur J., McKechanie A., Mack S., Hayes M., Fletcher J., *Learning Disability Liaison Nursing Services in south-east Scotland: a mixed-methods impact and outcome study*, Journal of Intellectual Disability Research, 2012, 56(12).

Burgess A.C., Burgess T., *Guide to Western Canada* (7th ed.), Globe Pequot Press, 2005.

Büttner G., Hasselhorn M., *Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses*, International Journal of Disability, Development and Education, 2011, 58(1).

Calderon N., *Multiculturalism versus pluralism in Israel*, Haifa University Publishing and Zmora Bitan, Tel Aviv 2000.

CBS, 2015 http://www.cdc.gov/nchs/nhis.htm http://www.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_SHTML&ID=403.

Cornwall A., Bawden H.N., *Reading Disabilities and Aggression A Critical Review*, Journal of Learning Disabilities, 1992, 25(5).

Danino M., Shechtman Z., *Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities*, Psychotherapy Research, 2012, 22(5).

Dyson L.L., *The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept*, Journal of learning disabilities, 1996, 29(3).

Emerson E., *Commentary: childhood exposure to environmental adversity and the well-being of people with intellectual disabilities*, Journal of Intellectual Disability Research, 2013, 57(7).

Gumpel T.P., Sharoni V., *Current best practices in learning disabilities in Israel*, Learning Disabilities Research & Practice, 2007, 22(3).

Hall S.S., Burns D.D., Reiss A.L., *Modeling family dynamics in children with Fragile X syndrome*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2007, 35.

Harry B., *Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities*, Journal of Special Education, 2002, 36.

Hay-Yahia M.M., *Attitudes of Arab women toward different patterns of coping with wife abuse*, Journal of Interpersonal Violence, 2002, 17.

Heer K., Larkin M., Burchess I., Rose J., *The cultural context of care-giving: qualitative accounts from South Asian parents who care for a child with intellectual disabilities in the UK*, Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 2012, 6(4).

Heiman T., *Friendship quality among children in three educational settings*, Journal of Intellectual and Developmental Disability, 2000, 25(1).

Heiman T., *An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder*, School Psychology International, 2005, 26(3).

Hofstede G., *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*, Online readings in psychology and culture, 2011, 2(1).

Hofstede G., http://geert-hofstede.com/israel. html from Hofstede center, operated by itim international, 2015.

Igel C., Malichi S., *Special Education Law – Social, Value-Oriented, and Professional Reflection in the Shaping of Policy*, [in:] *Integrating: Learning with Handicaps in the Educational Systems*, Eds. S. Reiter, Y. Lazer, G. Avisar, Achva, Haifa 2007 (Hebrew).

Jacobs M., Woolfson L.M., Hunter S.C., *Attributions of Stability, Control and Responsibility: How Parents of Children with Intellectual Disabilities View their Child's Problematic Behaviour and its Causes*, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2016, 29(1).

Janus M., Kopechanski L., Cameron R., Hughes D., *In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry*, Early Childhood Education Journal, 2008, 35(5).

Janus M., Lefort J., Cameron R., Kopechanski L., *Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs*, Canadian Journal of Education [Revue canadienne de l'éducation], 2007.

Jegatheesan B., Miller P.J., Fowler S.A., *Autism from a religious perspective: A study of parental beliefs in South Asian Muslim immigrant families*, Focus on Autism and Other, 2010.

Kalman B., *Canada: The Culture*, Crabtree Pub, Crabtree Publishing Company, Toronto – New York 2010.

Katzenelson E., *Connection between parents and their child education system*, Journal of Psychoactualia, 2014, Israel Psychological Association, October (Hebrew).

Kemp G., Smith M., Segal J., Learning Disabilities and Disorders. Retrieved March 29, 2015, from http://www.helpguide.org/articles/learning-disabilities/learningdisabilities-and-disorders.htm

Landerl K., Fussenegger B., Moll K., Willburger E., *Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles*, Journal of Experimental Child Psychology, 2009, 103(3).

Lange K.W., Reichl S., Lange K.M., Tucha L., Tucha O., *The history of attention deficit hyperactivity disorder*, ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorders, 2010, 2(4).

Levine R., Serbeh-Dunn G., *Mosaic vs Melting pot*, Voices: Publication of the Victoria Immigrant and Refugee Center Society, 1999, 1(4).

Lissitsa S., Bokek-Cohen Y., *Segmentation of FSU Immigrants according to their socio-cultural adjustment patterns for communication and marketing objectives*, [in:] *Old Roots in New Soil. The Adjustment of FSU immigrants in Israel in the new millennium*, Eds. S. Lissitsa, Y. Bokek-Cohen, Ariel University Center of Samaria, 2012 (Hebrew).

Margalit M., Almougy K., *Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior*, Journal of Learning Disabilities, 1991, 24(7).

Margalit M., Tur-Kaspa H., *LD: A multi-dimensional neurodevelopment model*, Psychology, 1998, 7.

Ministry of Education, Ministry of health MOE – the special education law, Israel 1988.

Modlinger I., *Liku'ye limida shel hasafa ha'ktuvah* [Learning Disabilities of Written Language], 2005 (Hebrew) http://techedu.huji.ac.il/learning/language/language5.htm

NAEYC, *A position statement of the National Association for the Education of Young Children Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age*, 2009, https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf

Nakash O., Nagar M., Danilovich E., Bentov-Gofrit D., Lurie I., Steiner E., Levav I., *Ethnic disparities in mental health treatment gap in a community-based survey and in access to care in psychiatric clinics*, International Journal of Social Psychiatry, 2013.

National Joint Committee on Learning Disabilities, *Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities*, 2010, Retrieved from www.ldonline.org/njcld.

OECD, *Israel population*, Israel 2015, p. 223 https://www.oecd.org/israel/going-for-growth-israel-2015.pdf

Pierce A.R., *US "Partnership" with the Egyptian Muslim Brotherhood and its Effect on Civil Society and Human Rights*, Society, 2014, 51(1).

Pitoniak M.J., Royer J.M., *Testing accommodations for examinees with disabilities: A review of psychometric, legal, and social policy issues*, Review of Educational Research, 2001, 71(1).

Remennick L., *Language acquisition, ethnicity and social integration among former Soviet immigrants of the 1990s in Israel*, Ethnic and Racial Studies, 2004, 27(3).

Roberts C., Mazzucchelli T., Taylor K., Reid R., *Early intervention for behaviour problems in young children with developmental disabilities*, International Journal of Disability, Development and Education, 2003, 5.

Rous B., Hallam R., Harbin G., McCormick K., Jung L.A., *The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework*, Infants and Young Children, 2007, 20(2).

Shimshoni R., Brenner A., *Learning skills for learners with learning disabilities*, The new studio echo, 2004 (Hebrew).

Shpaizman I., *The influence of neo-liberal ideas and political conflict on the privatization process of immigrant policy: A comparison of Israel, Canada and the Netherlands*, In APPAM International Conference on Migration and Migration Policy, NL, Maastricht 2010 (18-20 February).

Simon A., Easvaradoss V., *Caregiver Burden in Learning Disability*, The International Journal of Indian Psychology, 2015, 2, 3(1).

Spector J.E., *Instability of double-deficit subtypes among at-risk first grade readers*, Reading Psychology, 2005, 26(3).

Sroubek A., Kelly M., Li X., *Inattentiveness in attention-deficit/hyperactivity disorder*, Neuroscience Bulletin, 2013, 29(1).

Svirsky S., Svirsky B., *The Ethiopian Jews in Israel: Housing, employment and education*, Meida al Shivion, 2002, 11.

Totsika V., Hastings R.P., Emerson E., Lancaster G.A., Berridge D.M., *A population-based investigation of behavioral and emotional problems and maternal mental health: Associations with autism spectrum disorder and intellectual disability*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2011, 52(1).

Vellutino F.R., Scanlon D.M., Small S., Fanuele D.P., *Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions*, Journal of Learning Disabilities, 2006, 39(2).

World Health Organization, *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*, Geneva 1992.

MIRI HILAI

Gordon Academic College of Education
Haifa, Israel

PROJECT BASED LEARNING (PBL) AS A PROMISING CHALLENGE OF TEACHING MATHEMATICS

ABSTRACT. Hilai Miri, *Project Based Learning (PBL) as a Promising Challenge of Teaching Mathematics* [Project Based Learning (PBL) jako obiecujące wyzwanie dla nauczania matematyki]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 379-409. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.20

Mathematics has always presented a challenge, both for teachers and for pupils, all around the world. Teachers of mathematics of all time periods are interested in having their pupils master the mathematical skills and love math. They deliberate on ways of teaching-learning, because of the tremendous gaps in their pupils' cognitive abilities and their non-uniform abilities to pay attention and to concentrate. It appears that the main solution in the frontal mathematics lessons is offered to the average pupils, but the main goal is to provide a solution for the entire classroom population.
Over the years I have searched for different ways beyond frontal and individualized teaching, so that I could provide a solution for populations with different needs in the mathematics lessons.
My search for alternative ways derived also from the need to promote the achievements and to boost the motivation, interest, curiosity, and enjoyment in the learning of mathematics.
Contemporary research indicates that there is practical innovative learning which is active and involving; it is called project-based learning (PBL). PBL provides a solution for the improvement of the performances in mathematics, for the motivation of the pupils, and for the inspiration of interest and curiosity in and enjoyment from this field of knowledge.
From my experience as a teacher in the past and from the reports of my students in the Gordon Academic College for Education in the PBL course, in such teaching a solution is provided for the different populations in the class. The pupils are engaged in learning in practical and realistic projects that are relevant to their lives. They are more active and autonomous, work cooperatively, and develop patterns of behaviour of independence in learning, self-orientation, and self-regulation. These skills and patterns of behaviour are important to their lives as adults and cultivate the six functions of the learner that are derived from the curriculum in Israel: sensory-motor, self-direction in learning and in its management, intrapersonal and interpersonal, cognitive and meta-cognitive.

Key words: Project Based Learning, PBL, teaching mathematics

The Search for Alternative Ways in the Teaching of Mathematics

Mathematical thinking has two attributes. The first is its layer nature, which means that mathematics, more than other areas, is built step by step. A mathematical argument is usually long and is based on the stages that preceded it and previous knowledge. The uniqueness of mathematics is its stable and strict connection between the parts of the argument and hence the commitment to accuracy, which is the second trait of mathematical thinking. To meet the complex demands and accuracy of mathematical thinking, strict thinking discipline is required. This discipline means that there is something more important than the researcher or the pupil and his desires. Thus, it teaches an important lesson, which pertains to the status of the individual person and the person in general in the world. Another issue that arises from the requirements of mathematical thinking pertains to the need for the investment of considerable effort, which bears fruit, and for the existence of a place completely different from the starting point[1].

Mathematics has always constituted a challenge, both for teachers and for pupils, all around the world. Teachers of mathematics of all times deliberate about ways of instruction, the use of means of illustration, the nature of the assigned tasks, the heterogeneity of the class or the group, and the use of independent or collaborative work. These deliberations derive from their desire to cause their pupils to know and to love mathematics

It appears that the main solution in the mathematics lessons is primarily for the average pupils. Mathematics teachers, even the most talented of them, cannot plan frontal lesson plans that provide an answer for all the pupils, including pupils with difficulties and gifted pupils. When the inculcation of a new mathematics topic is held in about twenty minutes, the pupils with difficulties will not necessarily understand immediately and will need extended work. The excelling pupils and the gifted pupils understand within the first few minutes and become bored in the following minutes. Assuming that a number of minutes remain till the end of the lesson and a challenge problem is set for the talented pupils, there may not necessarily be enough time to engage in the different ways of solving it.

The advanced technology and the available and frequent stimuli influence our children. The teachers who are at the front of the class appear in the children's eyes as boring and monotonous figures, who do not move but

---

[1] R. Aharoni, *Education in the Teaching of Mathematics*, [in:] *Education – Questions of the Man*, vol. 2, Eds. Y. Tadmor, E. Freiman, Tel Aviv 2015, p. 103-111.

only change about every hour and a half, unlike the figures who change in the advertisements in the amazing time of fractions of seconds. The ability to pay attention is not equal among all the pupils and when the teacher teaches frontally, certain pupils are not focused on parts of the lesson, or even all of it, and therefore do not understand what is learned, and not necessarily because of learning disabilities.

The advanced technology and the gaps of attention deficit disorder disrupt the normal course of the lesson. Pupils with attention deficit disorder (ADD) stare and lose interest since they missed information that constitutes a basis for full understanding. Pupils with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) disturb the class because of their boredom, which is caused by lack of understanding. The teachers of the 21st century have to be different from the teachers of the past. They have more technological abilities, unlike their predecessors, but very often, they do not try to teach differently. They teach in the same traditional ways while complaining about their pupils' disorders.

Over the years I have searched for different ways beyond frontal and individualized teaching, so that I could provide a solution for populations with different needs in the mathematics lessons – pupils with difficulties, average pupils, excellent pupils, gifted pupils, and pupils with ADD and ADHD.

My search for alternative ways of math learning derived also from the need to promote the achievements and to boost the motivation, interest, curiosity, and enjoyment in the learning of mathematics. It is clear to every person who works in the field of education that it is important to give to each one of the pupils in the class an extensive, rich, challenging, and supporting solution in the different areas and in the different aspects – intellective (cognitive), emotional (affective), social and value-oriented, sensory-motor, and spatial aspects. The thinking about and search for ways to achieve this solution continue all the time[2]. My students who are earmarked to be teachers in a few years are more talented than me on technology means. They teach math with IPads and smartphones through Widgets. All the children seem to be active, and there are many smiles around. This is one example of an alternative way. Project based learning (PBL) is one of the alternative ways for meaningful learning and for the development of the learner, training him for the skills of the 21st century. As a teacher, after I discovered the attributes for this method of teaching, my role is to pass it on to my students, student teachers, for its continuation in the educational system.

---

[2] J. Taran, *The Story of the Weave*, Haifa 2011.

What is PBL?

Current research studies indicate that there are innovative practical ways of teaching that improve the performances in mathematics and promote the pupil's enjoyment, interest, and curiosity in this field. From the 1990s there have been three main approaches to active learning – project-based learning, problem-based learning, and inquiry learning. There is considerable similarity among the three approaches, when they all are adjusted today to technology-rich learning environments and considerable information is brought up by the pupils through the Internet.[3]

In project-based learning, the learner experiences the professional world of the knowledge field, while understanding the interdisciplinary contexts in the knowledge clusters. The project is based on a complex task, derives from a question or challenging problem, aims at a constructive inquiry process and comprehension-based performances. In addition, in work on the project new understandings and skills must be created in the learner.

In contrast to traditional teaching, the learners receive more autonomy in the choice and planning of the time and the steps and more personal and group responsibility in the work process. The projects are connected to and belong to the 'real' world, the world outside of the school. They are practical, realistic, and relevant. Sometimes the solutions obtained in the project have the potential to be applied[4]. An example of such a project for which I was a partner in the preparation was a local newspaper prepared by eighth grade pupils in the Reali School in Haifa and handed out to residents of Haifa in the Merkaz HaCarmel neighborhood.

Professor Breithouse[5], the former head consultant of the chain of schools in London that participated in the writing of a guide through project-based learning, said that:

There will always be adventurers in the field of education who want to break the boundaries of possibilities and are motivated by an enthusiastic belief in what teaching in the school needs to be and can be. This guide can help and provide inspiration to each one to attempt to do as they do and to pave ways for the future for youths, since otherwise during their lives only a small part of the potential innate in them.

The William Smith High School in Colorado is an example of a public high school that was failing and became a flourishing institution following

---

[3] Ibidem.

[4] Ibidem.

[5] A. Patton, *Work that Matters – The Teacher's Guide to PBL – Project-Based Learning*, 2012.

the determination of the staff and its commitment to project-based learning. The school pupils were involved in extensive longitudinal research studies of different topics in lengthy periods of time. The engagement in projects encouraged in them critical thinking and creativity and was based on significant content and high quality work. The school staff chose a staff of outside observers that included the parents of school pupils, local business leaders, and educators from other schools. These examiners knew the school background and its vision, observed the teaching, interviewed pupils and teachers, and provided feedback to the leadership team. The initial feedback indicated that the teaching in the classes was not necessarily planned for critical thinking of pupils or cooperation through the networks. The management staff decided immediately upon a redesign, including painstaking teaching, cooperation among the teachers while giving freedom and autonomy in the choice of the topics. They defined a clear goal, a rationale for this goal, steps that should be taken, and methods for the measurement of success in meeting the goal. They recognized that change requires time and resources and the results were not late in coming. The test scores exceeded the average scores of the district and the outside examiners expressed satisfaction with the quality of the teaching and with the significant contents[6].

Yahel, a homeroom teacher in Israel who teaches using projects, hopes that this teaching method will in the future take the place of some of the units of the high school matriculation examination in which pupils are required primarily to memorize piles of information instead of investigating and discovering new information. In her opinion, the pupils benefit from the process since they are involved in the learning and investigating processes through the presentation of the products and with emphasis on teamwork. "Learning obligates going from passion and from connection to the pupil's everyday life, which causes him curiosity and desire to investigate."[7]

The populations with different needs in mathematics who learn together in one class sometimes can reach forty pupils. The difference is primarily characterized by the levels of mastery of mathematics and the type of disorder: those with difficulties, those who are of average level, those who are gifted, those who have learning disabilities and attention disorders, those who daydream, and those who are hyperactive. This heterogeneity does not allow an appropriate solution in mathematics for all the populations of the class.

---

[6] M. Mack, J. Westenskow, *The Evolution and Success of a Colorado High School through Project-Based Learning*, Principal Leadership, 2014 October, 15(2), p. 16-21.

[7] R. Sharf, *Learning through Doing – A Journey around the World*, Free Lesson; Learning Environments, 2014, 108(3).

It appears that project-based learning constituted an appropriate solution for the needs of the hour in the teaching of mathematics in the past decades in different places in the world. This type of learning caused pupils curiosity and enjoyment. They learned to work in a team and were involved in the processes of the learning, inquiry, and presentation of products. They improved the learning skills and acquired considerable knowledge that is practical, realistic, and relevant to their lives. Their achievements in mathematics improved and the attitude to the study of mathematics improved wonderfully[8].

Development of competencies Required in the 21st Century

"Analysis of reality shows that components of emotions, cognition, motivation, and behavior are involved in one another and it is difficult to isolate them … the elements penetrate into one another, activate one another, and even increase one another."[9]

The work program of the Ministry of Education in Israel for the year 2016[10] focuses on six areas of the learner's functioning in the 21st century both as contributing to significant learning and as a product of significant learning. As the head of a division, homeroom teacher, and subject teacher of mathematics till recently and as a trainer of student teachers in the present, I do not stop deliberating regarding the ways of teaching that cultivate the six learner functions: cognitive, meta-cognitive, self-direction in learning and its management, intrapersonal, interpersonal, and sensory motor.

The separation into the different fields is artificial and is undertaken for the purpose of the focus and increased depth every time in a certain aspect, and therefore the directive is to look holistically at the learner as a whole person. The idea is to combine between the approaches and the tendencies of the child and the knowledge and skills and practices, when the expected product appears as the individual's independent behavior in actuality in different life situations. The work plan of the Ministry of Education[11] describes what every function includes:

---

[8] J. Taran, *The Story of the Weave*.

[9] S. Kaniel, *Actions of the Awareness, The Foundations for Education for Thinking*, Tel Aviv 2003.

[10] Department for Elementary School Education, Ministry of Education, State of Israel, *Tracks to Significant Learning: Pedagogical Aspects of Teaching and Significant Learning*, 2015.

[11] Ibidem.

– Cognitive: The ability of the learner to perform a variety of learning and thinking functions, from the level of identification and memory to the levels of application, analysis, synthesis, and assessment.

– Meta-Cognitive: The ability of the learner to think about his processes of thinking and to navigate his learning through thinking about the meaning of the knowledge, the processes, and the strategies that the learner uses.

– Interpersonal: The ability of the learner to manage interpersonal communication that respects the other person and addresses him with a sensitive, tolerant, and considerate attitude, alongside teamwork that takes the other person into account and commitment to the advancement of objectives and shared results

– Intrapersonal: The ability of the learner to know himself, to feel a sense of self-efficacy, to regulate behaviors and emotions, and to act out of high awareness of the strong and weak points in his functioning.

– Self-Direction in Learning and Its Management: The ability of the learner to choose the goals of his learning, to define them, to plan the learning process while establishing it on the processes of thinking alongside internal motivation and adjustment of the strategies to the goals of the learning.

– Sensory Motor: The ability of the learner to manage a healthy lifestyle, to use body language in an intelligent and conscious manner so as to express ideas and emotions, to realize creativity, and to provide an expression to the modes of learning in a multisensory and motor manner.

Drivers of change are what enable and invite adjustment and flexibility in six main areas: (1) organization of the contents in the curriculum in different structures, (2) organization of time, (3) diversification in the teaching-learning methods, (4) diversification in the assessment methods, (5) organization of the learning spaces, and (6) organization of the learners. As there is the optimal adjustment between the spaces and the processes of teaching-learning-assessment and the learner's functions, the improvement in the different functions will be more apparent.[12]

Independent Educational Authority – Freedom in the Framework

In the past, educators were assigned to transfer knowledge and be authoritative, namely, to teach and to uphold normal behavior of their students in the lesson. Today the role assigned to the educator has vastly expanded.

[12] Ibidem.

The teacher or the homeroom teacher must inculcate knowledge and also develop in the learner functions and skills, such as implementation, analysis, synthesis, assessment, reflective thinking, problem solving, collaboration, persuasion, standing in front of an audience, self-management, self-regulation, interpersonal communication, intrapersonal observation, self-orientation, and sensory-motor skills.

Goskov[13] maintained that the educator must gradually change the power of the educational authority that acts on him, its direction, and its origin. He must assign this authority to very young educators and educate them to adopt for themselves an educational personality that is appropriate in their opinion, to the point that they will serve as an educating authority for themselves. Every student, with the guidance of an appropriate teacher, can perform in-depth investigation of his character, which will promote him and increase his professional recognition. People should not be divided into those who have fulfilled themselves and those who have failed in the ability of self-fulfillment; rather, they must be situated on the path to self-fulfillment. Thus, it is also necessary to assume that the authentic self is a changing and developing variable and is not in a static, final, and exposed status, not among people and not in the individual over time. Only the free person, who acts without limitations, will succeed in knowing himself and creating his authentic self.

According to Nietzsche[14], it is not possible to leave the person being educated alone without a directing educator, and this so as to prevent a harmful and continuous influence of the social hegemony on the educated person. The suitable educator should propose to his pupils ways for authentic search and should pull the educated person to adopt and internalize significant themes from his teacher's life and form of behavior. The educated person can be freed of these bounds and develop personal authentic creativity and thus increase in himself independent educational authority[15].

Many changes in education have occurred until today. According to Shwartz-Franco[16]:

The pupils of today do not know the name of John Dewey. But each and every one of them – in the elementary school, the middle school, and the high school – must be grateful to him. For what? For art lessons and com-

---

[13] E. Goskov, *The Development of Educational Authority in the Spirit of the Philosophy of Education of Nietzsche*, Trends, 2015, 50(1), p. 5-24.

[14] F. Nietzsche, *Essays on Education for Culture: Schopenhauer as an Educator*, translated Y. Golomb, Jerusalem 1999.

[15] E. Goskov, *The Development of Educational Authority*.

[16] O. Shwartz-Franco, *The Unfinished Revolution*, Echo of Education, 2012 October, p. 58-59.

puter lessons, for diverse teaching that includes research work, conversations, watching films, a yearly trip, the presence of counselors and assessment for learning disabilities, for all the choices and accommodations, for the personal attitude. All these possibilities, which appear to students and teachers to be obvious, are an outcome of the educational revolution that John Dewey, the father of progressive education, formulated and lead.

Dewey[17] said about himself (with justification) that he caused a Copernican revolution in education. Copernicus, as aforementioned, caused the revolution in the perception of the universe, when he stated that our planet orbits the sun and not the other way around. Dewey caused a Copernican revolution in education and convinced that the educators and the curriculum need to revolve around the child, adjust themselves to the child's tendencies and abilities, and not the other way around.

However, Dewey[18] was not a simplistic thinker of 'the child is at the center'; he attempted to balance the centrality of the child using social values from his democratic perception. Democracy, according to Dewey, balances between the individual interests and the general interests and in essence merges them. Dewey thought that in the democratic form of life the individual and society support one another and the prosperity of the individual ensures the prosperity of society and the reverse. On this background he established a school that involved the students in the planning and management. In Dewey's school the pupils and the teachers participate in the life of the school community and strive to balance between personal goals and shared goals, between freedom and discipline. Dewey believed in education based on experience, education that offers the pupils possibilities to attempt considerations of knowledge and reciprocal relations. Children, according to his belief, learn concepts not through lectures but through experience. Traditional education, according to Dewey, is not built on children's experiences and its abstract concepts do not connect to their experiences. From the children's perspective, such abstract concepts lack meaning and therefore the school learning is boring and exhausting.

What characterizes the educational mood of our time is disappointment with two models – the 'curriculum at the center model' and the 'child at the center' model. On this background a new model, a third model, is steadily emerging in educational thought. The first model supports the framework, the second model supports freedom from the framework, and the third model supports freedom in the framework[19].

---

[17] Ibidem.

[18] Ibidem.

[19] Y. Harpaz, *Towards the Third Model*, Culture and Society in Education, 2006 June, 36.

Thinkers who came after Dewey improved the distinction he drew between 'old education' and 'new education'. Lem[20] divided education into three 'logics': logic of sociology, according to which the goal of education is to accommodate the child in the society in which he lives, the logic of acculturation, according to which the goal of education is to shape the child's spirit in light of the values of culture, and the logic of individuation, according to which the goal of education is to enable the child to fulfill himself. The first logic and the second logic represent 'old education', namely, the first model, and the third logic represents 'new education', in other words, the second model in which the child is in the center and has the freedom from the framework.

The third model appeared on the background of the disappointment with the two older models. Indications of it, in thought and in deed, can be found in different places in the Western world. Frequently they can be found under the name 'community', for example, community of learners, investigation community, reflective community, community of practice, and thinking community. Hence its focus is clear: joint activity of teachers and pupils in order to solve problems, create knowledge, and understand the 'world'.

From the perspective of the third model, the two previous models are not contradicting but are similar essentially in terms of the perception of the learning, the teaching, and the knowledge they embody. Rogoff, Matusov, and White [21] explained that, according to the older models, there are two sides of learning, an active side and a passive side. According to the first model, the teachers are active: they lecture, they hand out tasks, and they test, while the children are passive: they listen, they do the tasks, and they recycle knowledge in the tests. According to the second model, the children are active: they manage the learning on their own, while the teachers are passive: they constitute mobile sources of information. In contrast, the third model removes the assumption that children and adults are found on the two sides of the fence; both are mutually involved in the joint investigation. Similarly, Bereiter and Scardamalia[22] wrote that education must extract itself from its fluctuations between teaching of 'the curriculum at the center' and teaching of 'the child at the center'. It is necessary to fashion a third way for

---

[20] Tz. Lem, *The Contradicting Logics in Teaching*, Tel Aviv 1973.

[21] B. Rogoff, E. Matusov, C. White, *Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners*, [in:] *The Handbook of Education and Human Development*, Eds. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge, MA 1996, p. 388-414.

[22] C. Bereiter, M. Scardamalia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*, Chicago 1993.

the management of education according to the model of the research group – the knowledge building community.

The Gordon College of Education in Haifa established its status as the leading college in Israel in the field of project based learning (PBL). In recent years an increasing number of courses on PBL in different and diverse knowledge domains have been added. This year I built and taught a first course in the college on PBL in mathematics for students for teaching mathematics – 27 students. In this course the students received four introductory lectures on PBL. In the six weeks after these lectures, the students attempted and taught mathematical skill in a heterogeneous group of four pupils in elementary school classes through projects. The lessons held in the college during the six weeks focused on fine tuning, a process in which I sit with each group of students separately and together we build and analyze the process, after the students learned the topic on the level of the individual student.

Together we wrote drafts and reflections, we changed and improved. In some of these lessons there were feedbacks in the joint sessions for students who reported the processes in the schools. In the last three lectures the students summarized the process they had experienced, addressed special events, difficulties, problems and their solutions, strengths, sensitive issues, and points for improvement. In addition, in every presentation the students addressed the three elements of PBL: summative event, drafts, and feedback and the six principles of PBL: authenticity, academic rigor, applied learning, active exploration, adult relations, and assessment.

The students chose this course rather fearfully, primarily since it is a different course, in the framework of which they must work in the school, teach the children mathematics through projects, and obtain feedback and support in the course sessions. The students were afraid about the course requirements, which included teaching mathematics through projects of pupils and writing a course journal that includes the description and planning of the project. The journal included description of the summative event or the constructed product, the drafts, the summaries of our different feedback sessions in the lessons and of the pupils in the elementary school classes, and reflections addressing the six principles of PBL: authenticity, academic rigor, applied learning, active exploration, adult relations, and assessment.

Furthermore, the students feared the pupils' functioning in the project work process. They were not certain whether the pupils would connect to the work, enjoy their learning, be curious, be interested, cooperate, and succeed, both in the acquisition of the mathematical skill and in the process of the project and the preparation of the product.

Kaplan and Rafaeli[23] examined the emotional and motivational processes and products entailed in the implementation of the PBL method among student teachers from different cultures, Jews and Bedouins. They found that in comparison to the students who learned according to the traditional method, the students who learned according to PBL reported more positive emotions, satisfaction, flow, and investment in the course and experienced more support of autonomy and efficacy, regardless of the difference between the different cultural groups.

As in the findings of Kaplan and Rafaeli[24], the students in the PBL course I taught in mathematics at the Gordon College of Education felt the ambiguity at the start of the course, the feeling of exploration in a fog, and unclear expectations. One of the images in their research used to illustrate feelings at work on the project was 'surprise party', and in my course one of the images was 'going on a rollercoaster'.

As in the findings of their research[25], my students wrote reflections about the importance of the lecturer's availability and ability of inclusion and empathy. The students spoke about the same difficulties: absence of resources in the school, teamwork and collaboration of children without previous experience, their lack of experience in this type of teaching, and ambiguity in the course structure.

All my students and most of the Jewish students in the research of Kaplan and Rafaeli[26] believe that they will implement the method in the future in the schools. In contrast, the Bedouin students address the cultural barriers to the implementation, such as the forbidden intermingling of boys and girls, the 'unnatural' combination between children from different families, the objection to the use of the Internet in Bedouin schools, the custom of frontal instruction, and the lack of openness on the part of the school principals.

My students reported feelings of satisfaction, meaning, relevance, and enjoyment. They felt that they and their pupils had the possibility of autonomy and choice. They told that they worked with great cooperation, although the teamwork had to address many difficulties. Over time they learned to surmount these issues, both the students and their pupils.

However, the students related that they learned about their personal traits, such as degree of responsibility, their independence in learning, self-

---

[23] H. Kaplan, V. Rafaeli, *Project Based Learning and Emotional-Motivational Experience among Student Teachers from Different Cultural Groups (Research Report)*, Tel Aviv 2015.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem.

[26] Ibidem.

direction, self-regulation, efficacy, weak points, and leadership. In the feedback and reflections conducted with the students during the work on the project, the students told about learning about their personal traits and primarily about the discovery of abilities related to self-management and orientation in learning they had not known about beforehand.

The students worked on different projects, such as peer teaching for the class, construction of a work booklet and presentation on the topic of measures of length, data research, dream room, construction of an active wall on the topic of multiplication, construction of a practice booklet for classmates on the topic of multiplication, and creation of a book of recipes with concomitant mathematical problems.

The reflection of the students indicated the following points: The first point is, Reinforcement of the Relationship with the Children

The students describe the teaching through the project as an exciting, significant, and important experience, through which a strong relationship with children is created, even with those whose voice is not heard every day. The student Tafet said: "The project allowed me to be in a more personal relationship with children who sometimes in the class cannot be heard. This window is very important to me in teaching, even more than the contents."

Freedom in the Framework

The students' reports on the children's functioning during the work on the project indicate that they felt a degree of freedom in comparison to traditional learning. The freedom was expressed in a more liberated atmosphere, which included learning outside of the classroom and conversation in a small group. These reduced the dissonance and created a higher level of intimacy between the teacher and her pupils. The student Tafet said:

> I felt that the freedom given to the children in the planning and performance is important despite its cost. Support and criticism are essential, but in my opinion it is necessary to allow the pupils to make mistakes, even at the cost of a product that is not the best, since you learn from mistakes. It is clear that this is not easy to do, especially because of the desire to help, and yet to allow the children to understand and to examine themselves the meaning or implications of certain choices they made or decisions they decided. All these are a part of meaningful learning.

Public Relations for the Project

The 'marketing' of the project to the schoolchildren and their teachers contributed to the increase of the pupils' motivation, since they felt a sense of pride in the unit and wanted to prove their abilities. The student Sharon said:

> It was important to do public relations work [market] the project so as to increase the morale and so that the school would know what the students are doing. The students hung throughout the school signs with the research question and since the lower classes do not know the concept of frequency we hung signs. What is the color most worn in grade 1? Class 5B is examining the color of the shirt that is most frequently worn. On the classroom door we had a sign: 'In this class data research is performed. Frequency, relative frequency, and mean will be examined.

Answer to Difference

In the beginning, I described from my perspective as a mathematics teacher who has taught for twenty years the difficulty in providing an answer to the different populations in mathematics in a traditional frontal lesson. I present quotes from students to show how the work with projects provides the best answer.

According to the student Dikla:

> I summarize the project as a resounding success, and the primary reason is – that everybody worked!! In the project everybody was active, everybody was enthusiastically moving between the classes and being so important in the collection of the data, like little researchers. Then even those who did not know how to build the tables by themselves eventually communicated with their peers in the group and finished the answers from one another and everybody, without exception, drew a diagram and solved the worksheet.

In the class where I am working there is a worrisome distribution, a small number of pupils are very good and strong, lots of average pupils, and a few who completely disappear. (I analyze their behavior as complete lack of confidence and not as laziness or suitability for an inclusion class as I heard in the school.) For all the disrupters – hyperactive children there was research activity in which they did not interrupt, in which they found themselves, they participated and were serious in their work. I truly feel that there was essential, positive, and enjoyable learning. … I saw the satisfaction and interest in the pupils' eyes.

According to the student Noga:

Two pupils were especially prominent in the group. One had leadership skills and she took matters into her hands and saw that everybody would work in the order determined. The other was prominent because of his different viewpoint and his exceptional knowledge. When a number of pupils did not understand a question from the booklet, he found a different and unique way to explain to them so that they would understand.

According to the student Dikla:

The adjustment of the project to every pupil was undertaken with forethought in that we divided the groups so that they were built from weak and strong pupils. We were careful that every pupil would have his own role so that everyone would feel active in the project, one would collect the data in the transition between the classes, another would draw or color diagrams, a third would analyze them, so that each and every one would feel a sense of doing and success. In addition, every pupil in the group is required to fill out a table of frequencies by grade and to file it in the notebook so that everybody constituted a part of the discourse in the group. I went among the groups and when there was a pupil who as more dominant I tried to motivate the rest by asking questions.

Tuning

Processes of fine tuning occurred simultaneously both among the children under the student's guidance and in the course lessons under my guidance. In the tuning process, the students reported their progress, their difficulties, and ideas for change and improvement. Along with them we examined the future steps.

According to the student Noga:

During the sessions, there were moments when I directed the students to a certain point but there were also moments when I did not at all need to intervene and they led themselves exactly to the point I wanted them to reach.

Difficulties

Many teachers do not have the daring to attempt this type of teaching, when they have no idea ahead of time about the contents, skills, questions, and difficulties they will face during the work in projects with their pupils. Teachers are accustomed to preparing lesson plans that are structured from the beginning to the end, when shifts from them and changes remain in the content realm and the skills they know. In this way, the teachers feel in control and are confident when they enter the classroom, both in terms of the

contents and skills and in terms of maintaining discipline in the class and the desired quiet.

Not many teachers will be willing to change the traditional and safe way, unless the school principal or head of the Ministry of Education or the district manager instructs them to do so. I believe that they are afraid to display lack of knowledge to their pupils, afraid of the reports the pupils give to their parents or to the school principal about their lack of knowledge in some topic or another. These teachers will be afraid to be mocked by their pupils, by other teachers on the staff, and by the parents and it is also possible that they fear their employment will be terminated.

In addition, these teachers are afraid of the independence given to their students and of the loss of their status as the absolute givers of knowledge in the class. These situations may cause disquiet in the class and the disruption of the customary balance. It is also possible that this imbalance and the constant noise do not suit certain students and will cause them suffering. These reasons do not cause the teachers to be enthusiastic about the change and the departure from the traditional ways.

The problems raised by the students included the objections of teachers, which were addressed by me through my request of them, lack of resources, discipline problems, and difficulty with teamwork and collaboration among the children. Principals did not allocate budgets to the projects and therefore the students had to invest their own funds, when possible. Certain children felt mistakenly that they were free of the class conventions, and thus from the beginning of the work on the project they attempted to disrupt and to act out. Over time, and with progress, the children learned to enjoy the change. Others found the teamwork and giving difficult, but they also over time discovered the advantages of collaboration and the enjoyment it entails.

In classes where the students were the teachers there was learning in groups that include all the children of the class, but in classes where the students would work one day a week, then a sample group was selected, and this created chaos and disappointment on the part of the children who were not chosen. Sentences such as "Why them and not me?" were heard. In addition, there were difficulties with the choice of the work time, so that they would not miss lessons that would be difficult to make up. Certain parents also did not allow their children to leave the lessons, and therefore by default they worked at the end of the day.

According to the student Reut:

> In the project My Dream Room with the IKEA book, the problem that I needed to address was the 'wise guys'. In the work booklet we offered the children the option of using the written deals offered to them (50% discount, buy one the second is half

off, and so on). Another option was choice and personal writing of a deal that suits them. These wise guys wrote "Sale – Everything Free". I attempted to explain to them that there is no such thing as 'everything free', that stores do not give presents for free, that everything in the world costs money, and that they needed to change their choice. I asked that they would begin to choose products according to the budget and to examine estimates. I was certain that these smart-alecks understood – but no – they simply sat and chatted among themselves and when I approached them and asked them whether they changed one of them said "I won everything for free since I am the millionth customer". I did not accept the answer. I went to the board and wrote in large letters 'There are no free products". I went one by one and erased for everybody on the page the possibility of choosing a deal and I asked them to begin to work or they would return to the classroom. I explained to them that there is a reason why they are here and they need to cooperate. Many children did not understand, they said 'You can't cancel a sale'. I had not managed to respond and the teacher who sat in the library with me told them 'Stores can cancel sales whenever they want, and this is something that happens in reality', and thus they calmed down.

According to the student Tafet in the data research project:

The stage of the preparation of the presentation was for me the point where the difference between the children was the most prominent, and the fact is that some of the children do not understand what teamwork is. The children became caught up in competitiveness and feared that the other group would copy from them, although I again clarified that they are one staff that divided up for the sake of efficiency. In the groups themselves there were some who worked more and some who did not contribute much to the conversation, and this bothered the rest of the members of the group. In this stage the fact that the children quickly went to the stage of the performance in the dialogue of the stage of the preparation of the drafts was prominent. At these moments I intervened more and I asked the children to draw or to explain to me what exactly they want to do and why on the pages. The fact that each one of the children wanted to collect the data by himself and wanted to process the date by himself while concentrating with himself the materials was also prominent. From my perspective, the feedback is performed throughout the project and it expresses in intentional statements as answer to questions I asked, but mainly also natural and intuitive statements of the children towards one another, whether towards the design or mistakes during the execution of the algorithm. The stage of the preparation of the drafts, the stage in which the children concentrated the data, processed, and planned the projects constituted for me a point where I learned many things about the pupils and sometimes things I did not know, not necessarily about the topic of the average. Thus, for example, I realized that child writes the number 1.5 in the following way 1/5. In other words, he changes the decimal point for a diagonal slash line. In addition, this was an opportunity to show how and whether the children have mastered the topic of fractions, since the data processing required of them to make use of previous knowledge. Another thing I was exposed to is the difference in the ways in which the children chose to process the data they collected. I emphasized to the children the difference between one another and the uniqueness of each one of them.

Thus, for instance, one boy chose a verbal representation of the data, including the numbers. A second boy prepared for himself a table in which he calculated the mean while presenting the data that he used for the calculation, and one girl chose to present just the exercise. I will note that after I presented to the children the difference some of them changed their manner of writing.

According to the student Tafet:

In my opinion, the fact that I did not insist with the children to obtain a neatly finished product and I 'was satisfied' with the product they produced is important. The children and the teacher need to meet the time limit and to understand that they must plan the time and the project according to this limitation. In addition, the conclusions according to which the group members need to divide in a way different from how they divided or to define for themselves another project in light of the experience they had are important conclusions or insights. The fact that the children understood that they had to plan their conduct according to limitations is important. At this point I could intervene more but I think that if I were to navigate the children in a way that 'they would not learn firsthand' these points then I would be denying them important learning. Thus, even if this project were not 'perfect' in terms of the performance, I think that some of the children learned and derived important insights. In addition, the children will participate in additional projects and I hope that this project taught and gave them tools for behavior in projects in the future as well.

Evaluation in the Domain of Mathematical Skills

In all the groups, the holding of a test of knowledge before the beginning of the work on the project created antagonism among the group members. In some of the groups the students gave up on the test when they saw the children's grumblings and in others they did not give up and continued with the original plan to examine the achievements following the work on the project. In essence, the children expected another type of work, free of the indications of traditional learning, and when they received a test they were to a certain extent disappointed. The members of the group that were examined before and after the work showed an improvement in the achievements in the skills learned or practiced.

According to the students Coral and Nataly:

Before the work on the project we passed out a worksheet to the students who are taking part in the project, this was like a test. In the beginning they were very angry and said, 'Why a worksheet, we thought that this project is something fun'. We explained to them that the worksheet is for us and we do not show it to the teacher and that it is of course without a grade. At the end of the project we gave them another worksheet, at a slightly higher level of difficulty, so as to examine their knowledge

> after the learning and work on the project. The students were very enthusiastic about the worksheet and were happy to solve it as opposed to the first time when they were angry. One pupil told me 'How fun, it is sure to be easy for me now'. Another pupil said, 'Easy peasy'. The students showed willingness to solve the worksheet and no longer saw it as a punishment. It is possible to see that after the project the members of the group have mastered the different topics in which they had difficulty in the first worksheet.

According to the student Tafet, "I see that the children who participated in the project participate more in the class when the subject is taught and they evince better understanding of the topic."

According to the student Ortal:

> Throughout the project assessment was made of the understanding of the topic by the students, during the frontal lessons, and in the limited meetings, through the asking of questions, worksheets for the examination and preparation of the products. There is no doubt that this is a very important and essential principle in the learning process in general and in the project-based learning process in particular. It was important to us to examine the understanding in every stage, so as to examine the continuation of the project each time anew and not to lose the weaker students on the way or students who less connected to this way of teaching.

Evaluation in the Interpersonal and Intrapersonal Functioning Domain

The students expected to improve the pupils' interpersonal communication abilities as a part of the learning because of the continuous teamwork and the collaboration that requires respect, sensitivity, tolerance, and consideration of others, for the promotion of shared objectives and outcomes. It is possible to see in all the groups an increase in tolerance, respect, and consideration. Furthermore, children who in the frontal lessons did not learn and even disrupted displayed awareness of themselves, self-regulation, and self-control and contributed to the teamwork and disrupted less. The intimate relationship with the student and the collaborative work in the small group contributed to the pupil's sense of efficacy. The opportunity was created for different learning, for a new beginning, and certain children who had lost their faith in themselves found their place in it.

The students Coral and Natali said:

> It is possible to see a significant improvement between the first session and the last session. The pupils in the beginning of the project did not agree for any one of the group members to touch their pencil case. Each one was very protective of his equipment, each one thought to himself, and when a pupil shared his thoughts, another pupil would burst into his statements. We talked with the pupil on the topic of

respect and cooperation; we explained to them that this is the secret of success in the preparation of the game. In the third session a significant improvement was apparent, the pupils no longer cared who touched their personal equipment, they respected one another, and when one spoke, the group members did not interrupt him. It was evident that they had succeeded in building the game stations through teamwork and cooperation.

According to the student Shani:

It was fascinating to see the process in the pupils, the brainstorming, the arguments, the compromises, the giving in, the creativity, and the imagination, which derived from their content world. It appeared that the process contributed to them in the personal domain, in self-expression, broadened the knowledge on the learned topic, increased motivation and willingness for learning. Since the project was undertaken in a small group, the feeling was that every student has room to express himself and to deliberate and to say his thoughts and emotions, as opposed to studies in the class, in the frontal method. It seems that during the work they get along better with one another.

The student Batel said:

The project required the children to work in collaboration to differentiate from competitiveness and I felt and saw that this was difficult for children. Both because they are not accustomed to this type of work and because of the interpersonal relations of the children. I am happy to note that I felt the change in terms of the point where we began the project in which every child hid his questionnaire, for example, as opposed to the stage of the data processing, in which equipment was missing and a girl went and brought for everybody, without even being asked to do so by some of the children. In addition, the statements of some of the children throughout the project changed and there was greater expression of the fact that there was teamwork.

Authenticity

The question that was asked in all the groups was as follows. What is mathematics in everyday life? Thus, from the beginning the different group members were oriented on authenticity in their work.

The student Efrat explained the authenticity of the project My Dream Room:

IKEA is the store in which the children will purchase the products and it is also a completely real store, which you can find all around the world. In addition, the prices that are written in the catalogue booklet we took from the store itself are the completely authentic prices and are not imaginary prices, and thus the children are connected to reality and they are given a way to evaluate money. They are put in budgetary proportion and wise consumption.

Student Summary of the Advantages of Active and Involved Learning

According to the student Hanan:

> It was interesting to see how the children are those who plan, initiate, and produce. Thus their manner of learning is independent, thus developing creativity, responsibility, commitment, collaboration, motivation, and imagination. In my opinion, this method is especially successful since the pupils acquire tools beyond the studied subject, tools that they can use in the coping with life, such as, for example, in the academic studies, in employment, and in social life.

The pupils cooperated, were interested, and were enthusiastic about all that we did during the sessions. The pupils all the time would ask us, "Will we do another such session tomorrow?" and "I love coming with you for the project." It was very fun for us to hear the praise; this only encouraged us to continue onwards.

According to the student Shani:

> The sessions with the children let me understand again how important it is to develop and give the children the platform for creativity, freedom, with little direction, and primarily a listening era. How much the pupils know and want to leave the regular and fixed framework of the regular lesson, even if it is experiential for them.

According to the student Dikla:

> We began to see products, to hear positive things from the students, to see the smile, the desire, and the enthusiasm.

Suddenly I understood that the entire topic, from the beginning to the end, could be taught in this way. It was an experience that empowered me personally, enabled me to experience another way of learning that I would not have seen if it were not for this course, and it caused me to think about how I want to behave as a teacher.

I summarize the project as a resounding success, and the primary reason is – that everybody worked!! … I saw the satisfaction and interest in the pupils' eyes.

According to the student Hadar:

> In the end, I am very happy that I had the option of again experiencing the PBL project and again in a positive manner. I know that every project necessitates investment on the part of the instructor, seriousness, and thought but alongside this the product is so important, instructional, and gives the pupil the sense of success that he so needs. That we all need.

Doing the project felt to me like a rollercoaster ride. One moment you are done and you think that you will never succeed in surviving the descent and climbing up and one moment at the top you think you have succeeded with all the difficulties and in essence only when you reach the bottom do you understand the scope and power of the trip.

According to the student Noga:

> In general, in my opinion project-based learning teaches responsibility since the learning does not rely on and is not based on the teacher but only is helped by him and it is an exceptional tool for alternative assessment since the participating pupils show true desire to succeed and to satisfy and not only to answer the questions and get a grade. … In general, project-based learning changes the 'rules of the game', the way of learning, and the view of the subject studied through the project and the participants' way of seeing themselves. There is no doubt that over the years I will add additional projects and I will incorporate them in the curriculum.

Summary

After the first course of the development of initiatives and projects in mathematics, which the pupils began with ambiguity and completed with tremendous enthusiasm, I believe that it is very important to teach mathematics in the elementary school through projects. In this innovative way the pupil is allowed to learn freely, autonomously, and independently in a framework that obligates responsibility, rigor, investment, tolerance of others, and teamwork. The answer to difference exists, so that every pupil finds his place and expresses himself. The degree of curiosity, enthusiasm, and interest increase the motivation to work and to learn and create opportunities for the development of skills required in the 21st century. It is necessary to continue to examine the pedagogical efficiency of project-based learning in mathematics and to research its optimal development.

Much has been written about project-based learning as learning significant for pupils, but nothing has been written about it as learning significant for teachers. Project-based teaching and learning provide the teachers with professional autonomy, which enables them to follow after their educational desires. Moreover, it gives the teachers a new type of authority, an authority that is commensurate with our era. In project-based learning the teacher designs by himself the curriculum and guides and evaluates according to it. As an expert in the world of topics he teaches and as an expert in the 'introduction' of the pupils to this world, he receives the pupils' esteem and be-

comes a significant figure for them. This is the educational revolution required today[27].

I thank Professor Stanislaw Dylak my supervisor from the Adam Mickiewicz university, Dr. Orit Heller Hayon, and the students in my course.

BIBLIOGRAPHY

Aharoni R., *Education in the Teaching of Mathematics*, [in:] *Education – Questions of the Man*, vol. 2, Eds. Y. Tadmor, E. Freiman, Mofet Institute, Tel Aviv 2015 (Hebrew).

Bereiter C., Scardamalia M., *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*, Open Court, Chicago 1993.

Department of Elementary School Education, Ministry of Education, State of Israel, *Tracks to Significant Learning, Pedagogical Aspects of Teaching and Significant Learning*, 2015.

Goskov E., *The Development of Educational Authority in the Spirit of the Philosophy of Education of Nietzsche*, Trends, 2015, 50(1).

Harpaz Y., *Teaching and Learning in the Thinking Community*, [in:] *Teaching and Learning in the Thinking Community: On the Way to a Thinking School*, Ed. Y. Harpaz, Branco Weiss Institute, Jerusalem 2000 (Hebrew).

Harpaz Y., *Towards the Third Model*, Culture and Society in Education, 2006 June, 36 (Hebrew).

Kaniel S., *Actions of the Awareness, The Foundations for Education for Thinking*, Ramot Press, Tel Aviv 2003.

Kaplan H., Rafaeli V., *Project Based Learning and Emotional-Motivational Experience among Student Teachers from Different Cultural Groups (Research Report)*, Mofet Institute, Tel Aviv 2015.

Lem Tz., *The Contradicting Logics in Teaching*, Sifirat Poalim, Tel Aviv 1973.

Mack M., Westenskow J., *The Evolution and Success of a Colorado High School through Project-Based Learning*, Principal Leadership, 2014 October, 15(2).

Nietzsche F., *Essays on Education for Culture: Schopenhauer as an Educator*, translated Y. Golomb, Magnes Press, Jerusalem 1999 (Hebrew).

Patton A., *Work that Matters – The Teacher's Guide to PBL – Project-Based Learning*, 2012 (Hebrew).

Ram A., *Project-Based Learning: Pedagogy for the Third Age*, [in:] *Intermediate Call* 18, *Malam*, Ed. E. Rozenberg, Association and the Ministry of Education, 2011 (Hebrew).

Rogoff B., Matusov E., White C., *Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners*, [in:] *The Handbook of Education and Human Development*, Eds. D.R. Olson, N. Torrance, Blackwell, Cambridge, MA 1996.

Sharf R., *Learning through Doing – A Journey around the World*, Free Lesson; Learning Environments, 2014, 108(3) (Hebrew).

Shwartz-Franco O., *The Unfinished Revolution*, Echo of Education, 2012 October, p. 58-59 (Hebrew).

Taran J., *The Story of the Weave*, The Hebrew Reali School in Haifa, Efi Meltzer Ltd., Haifa 2011 (Hebrew).

---

[27] A. Ram, *Project-Based Learning: Pedagogy for the Third Age*, [in:] *Intermediate Call* 18, *Malam*, Ed. E. Rozenberg, Association and the Ministry of Education, 2011.

Appendices

"Hot from the Oven" Reflections of My Students

- "When a pupil asked for a marker from one of the girls for coloring, she said: “No, it’s mine and nobody touches!”
- After two meetings, it was possible to see an improvement in the teamwork and cooperation of the pupils. The pupils shared with one another in drawing and in ideas and let one another interrupt each other’s statements.
- In the last session, a significant improvement was apparent. The pupils no longer cared who touched their personal equipment.
- The pupils respected one another and when one pupil talked, the group members did not interrupt and they succeeded in building the stations of the game with teamwork and cooperation".

- "It was fascinating to see the process in the pupils, the brainstorming, the arguments, the creativity, and the imagination that derived from their content world.
- It appears that the process contributed to them in the self-expression, broadened the knowledge on the learned topic, and increased motivation and readiness for learning.
- Since the project was undertaken in a small group, the feeling was that every pupil has a place to express himself and deliberate and to say his thoughts and emotions, in contrast to studies in the class in the frontal method.
- The sessions with the children allowed me to again understand how important it is to develop and give children the stage for creativity, freedom of action with little direction, and primarily a listening ear.
- I saw how much the pupils know and want to leave the regular framework of the regular lesson".

- "From the exchange of the experiences among the group members I again felt the enthusiasm for the project and the activity.
- We began to see products, to hear positive things from the pupils, to see the smile, the desire, and the enthusiasm.

- In the end, I am very happy that I had the option to again experience the project in PBL and in a positive manner.
- I know that every project needs investment on the part of the instructor, seriousness, and thought, but additionally the process and the product are very important and teach and give the pupil a feeling of success that he so needs, that we all need.
- Doing the project was like a rollercoaster. One moment you are at the bottom and thinking that you won't survive the drop and the climb up, and the moment you are on top you think that you have succeeded in all the difficulties and in essence only when reaching the bottom do you understand the size and power of the trip you experienced".

- The project obligated the children to work cooperatively, and not competitively, and I felt and realized that this was difficult for the children, both because they are not accustomed to this work and because of the interpersonal relations of the children.
- I am happy to note that I felt a change between the point we started the project, when every child hid his questionnaire, for example, and the stage of the processing of the data, when equipment was lacking and a girl went and brought for everybody without being asked.
- In addition, the statements of some of the children during the project changed and there was greater expression of the teamwork.

- On a personal note, I will add and emphasize again that the project allowed me to be in a more personal connection with children, when sometimes in the class there is no possibility of reaching them or hearing them in this way.
- This window is very central in my opinion in teaching even beyond contents learned in the project in an applied and experiential manner.
- I felt that the freedom given to the children in terms of the planning and the performance is important, although it has a price. The support and the criticism are essential but in my opinion the pupil must be allowed to make mistakes, even if the price is a product that is not optimal, since people learn from mistakes.
- It is clear that this is not easy to do, especially given the desire to help. However, in my opinion this is a part of significant learning – to allow

children to understand themselves and examine by themselves the meaning or implications of certain choices or decisions they made.

- It seems that the project had important meaning to pupils both in terms of the learning experience and in terms of the relationship between the pupil and the teacher and among the pupils themselves.
- I learned that the definition of clear goals and objectives and schedules are most essential for the existence and promotion of the project, but it is important that first they will be clear to the teacher and then they will be clarified and defined for the pupils.

- The summative event, activity on the active wall that the children prepared on the topic of multiplication and division, was attended by many pupils, teachers, the mathematics coordinator, and the principal.
- We could see the pupils' pride when they explain to their friends the games, play them, make corrections when they do not do multiplication correctly, which is something that was a pleasant surprise for us.
- Our pupils explained about the process they experienced and the games they prepared (the goal of every game).
- We paid attention that there is wonderful cooperation on the part of the pupils who were not in the project; they played, praised, and gave their opinion for their friends who invested in the project and built the games.
- The principal succeeded in seeing from up close how pupils with difficulties can be 'prominent' and serious and invest. He was very impressed by the pupils and by the project itself. He praised the pupils for their work and us for the initiative and outcome.
- During the project and especially at the end we paid attention that the self-confidence of the pupils was strengthened. In other words, they began to believe in themselves more, in both scholastic and social terms. They were more cohesive as a group and were as proud as peacocks beside the active wall, and this amused us and made us happy.

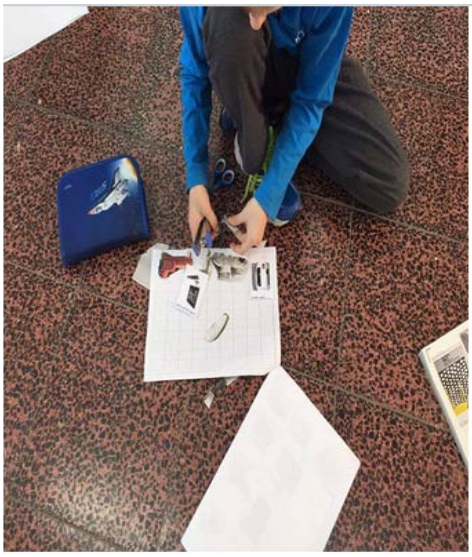
- In the class where I am gaining experience, there is a worrisome distribution: a small number of very good and strong pupils, many average pupils, and a few pupils who completely disappeared. (I analyze their behavior as complete lack of confidence and not as laziness or suitability for inclusion classes as I heard in the school).
- In the project, everybody was active and enthusiastic about moving between the classes and being so important and collecting data, like

little researchers. Then those who did not know to build the tables alone in the end communicated with their group mates and filled in the answers and each one without exception delineated a diagram and solved the worksheet.

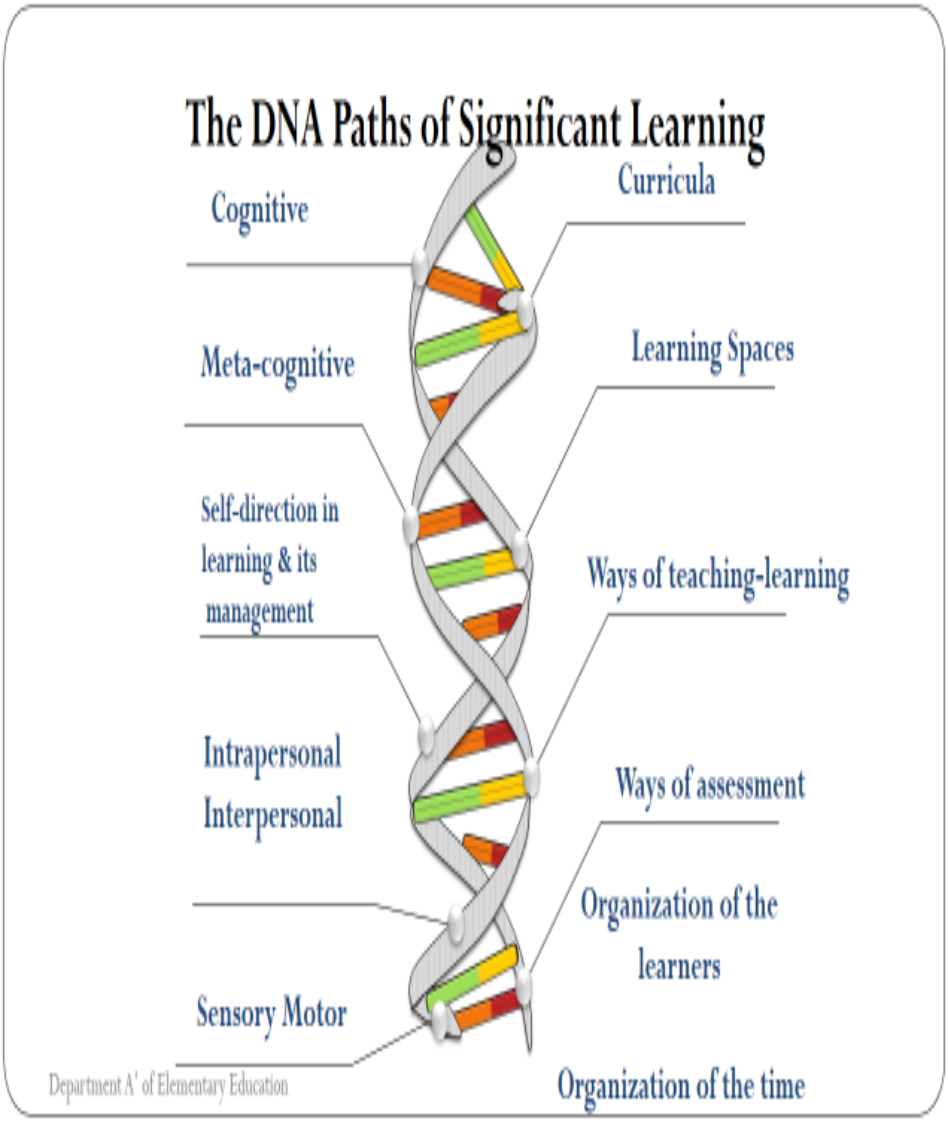
- All the hyperactive disrupters did not interrupt, they found their place in the activity, participated, and were serious in the work.
- I truly feel that there was essential, positive, and enjoyable learning.
- I saw the satisfaction and interest in the pupils' eyes.

The pupils teach their peers, are active, and display curiosity, interest, and understanding.

The pupils plan their dream room



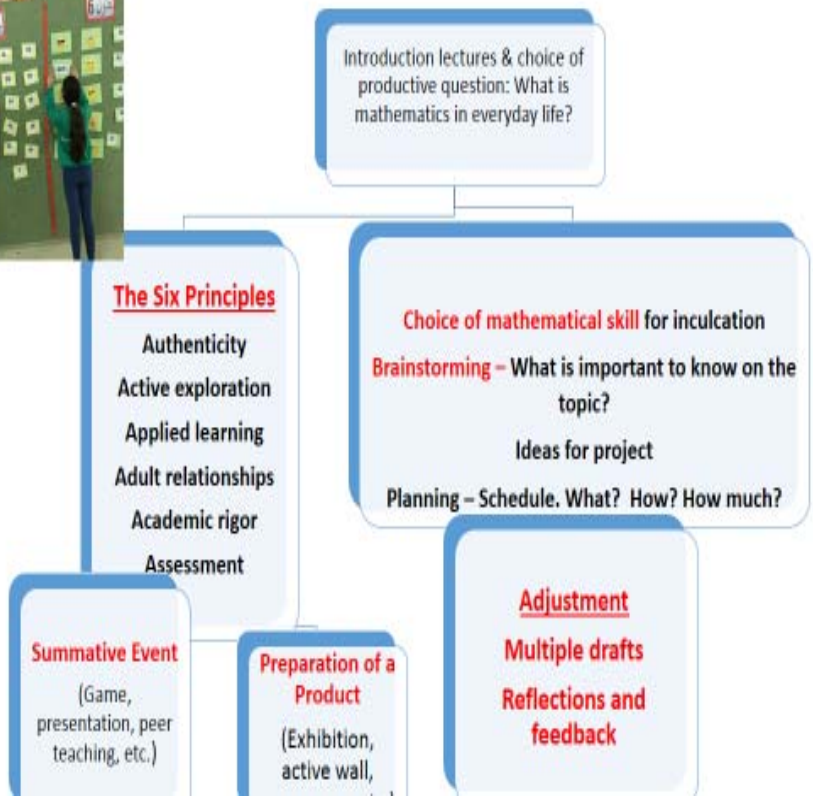
From the Curriculum of the Ministry of Education in Israel of 2016:



From the PBL exhibition in Gordon College of Education. Active & Involved Learning in Mathematics in the Elementary School – March 2016

My students and I presented the course: "Development of Initiatives and Projects in Mathematics".

We presented the projects they worked on like : creation of an active wall, the young author, room of my dreams, book of recipes, measurement of length, mean, etc..



SARIT ALBALDES LIVIATAN

Higher Studies Israel

MULTICULTURAL ASPECTS IN EDUCATIONAL COUNSELING IN ISRAEL

ABSTRACT. Liviatan Sarit Albaldes, *Multicultural Aspects in Educational Counseling in Israel* [Wielokulturowe aspekty doradztwa edukacyjnego w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 411-419. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.21

Many waves of migration have shaped the multicultural structure of contemporary society in many countries, including Israel. Israeli society is multifaceted from almost every possible perspective. This diversity, with its implications, is expressed in all areas of life, including education. The multicultural approach opens a space of respect for all cultures, assuming that as the person as an individual and society as a whole will absorb components from different cultures in it there will be cultural richness. The educational system constitutes a main mechanism through which Israeli society is dealing with this issue. Many counsellors are required to address issues of intercultural encounter during their work. The counsellor's involvement in this context in the school is expressed in different dimensions: knowledge in the school program and in the degree to which it fits the multiculturalism of the school population, relationship with the school staff about coping with the daily challenges of the intercultural topic, and parent involvement. Counselling in the school has a wide range of actions, including individualized work, group work and community work. The counsellors face many challenges in activity in the multicultural aspect. The school based on active and healthy pedagogical and counselling principles may cause significant community changes outside of its walls.

Key words: multicultural aspects, immigrants, education, educational counselling, Israel

Mass migration is one of the main processes that have occurred in the late modern era, and it influences the shape of every contemporary Western society. Many waves of migration have shaped the multicultural structure of current society in different countries, including in Israel.[1]

[1] A.D. Epstein, *The 'Russian' Perception of Jewish Education*, [in:] *Education in Multicultural Society, Pluralism, and Encounter Point between Cultural Divisions*, Ed. P. Perry, Jerusalem 2007.

The process of immigration has influences both on the level of the individual, on the student, and on the level of the family. The transition from one culture to another one is a complex process that entails many changes and is generally accompanied by many pressures.[2]

Israeli society is diverse (pluralistic) from almost every possible aspect: nationality, religion, ethnicity, socioeconomic status, and language. This diversity, with its implications, is expressed in all areas of life, including education.[3] Leshem[4] emphasizes that Israel is a special case of a culturally diverse society in which complex reciprocal relations develop between the different immigrant groups and these give a unique character to the multiculturalism that develops in the State of Israel.

Questions of diversity and pluralism shape society and are found at the center of its social and political discourse. With these questions, there are also questions of equality in the education of minority groups, primarily the education of immigrants.[5]

The interaction between minority groups and the majority society or between the dominant groups in society and in education can be characterized in a tripartite manner, as follows:

1. Assimilation. The adoption of all the components of the majority culture (language, traditions, and values), to the point of the abandonment of the original culture of the minority.

2. Separatism. The rejection of one side or both sides of one another and every attempt at integration. The outcome is co-existence, with only formal relationships or with mutual ignoring of one another. Or the more difficult possibility is existence with continuous conflict.

3. Multiculturalism. Adaptation out of reciprocal adjustment, or in other words, existence with one another and not one beside the other or one opposite the other, not out of lack of choice but out of intention and reciprocal acceptance.

Mounter, Sagi, and Shamir[6] emphasize that the term 'multiculturalism' includes on the one hand the existence of different cultures side by side and on the other hand dialogue-based relations of respect between the groups. In multiculturalism there is no construction of a new culture but the giving of

---

[2] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work for Educational Counselors with Immigrant Students and Their Family*, Ministry of Education, 2013.

[3] Y. Iram, *Diversity and Multiculturalism in Israeli Society*, The School of Education, Israel 1999.

[4] Leshem 2004, in: R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

[5] Y. Iram, *Diversity and Multiculturalism in Israeli Society*.

[6] M. Mounter, A. Sagi, R. Shamir (Eds.), *Multiculturalism in a Democratic and Jewish Country*, Tel Aviv 1998.

a place to the original identity in a space that has additional identities. The different groups live in cooperation and mutual enrichment.[7]

The multicultural approach means first and foremost an attitude of respect to cultures and their owners. This respect does not necessarily mean that the cultures are accepted by us to the same extent, but rather that we respect every culture equally, even if it is not accepted by us, that we recognize the unique contribution of the different cultures to society and state, that we recognize the right of groups and individuals to a unique identity, and that we ensure equality of educational opportunities and in the rest of the areas to each one of the members of the different cultures.[8]

Multicultural thinking entails a number of challenges. First, it is necessary to preserve the individual's freedoms and rights while giving rights to the cultural groups, when the protection of the culture in essence protects the individual. Second, it is necessary to hold inter-group relations through the assurance of channels of dialogue and relation between the different groups and establishment of relations of respect of others.[9]

Raising the awareness serves to leverage the creation of a more just and equal society and provides a true opportunity to different groups to leave their social marginality and to integrate into society. The cultivation of a culture of equality and caring for one another is the main objective in the multicultural approach. The decision of the State of Israel in the Declaration of Independence to address every person as an equal indicates the fundamental principal of every value-oriented reference in education.[10]

The multicultural perception opens a space of respect to all cultures from the assumption that every person as an individual and society as a whole will collect elements from the different cultures that exist in it, and thus cultural richness is created.[11] The integration between cultures creates the potential for creativity, originality, and cognitive enrichment.[12] The simultaneous presentation of the different perspectives contributes to the creation of critical thinking among students and helps them develop self-criticism of their actions.[13] Education for multiculturalism emphasizes not only the dif-

---

[7] S. Maslacha, *Individualized Counseling in a Multicultural Society*, [in:] *Counseling in the School in a Changing Society*, Eds. R. Arharad, A. Klingman, Tel Aviv 2004.

[8] Y. Iram, *Diversity and Multiculturalism in Israeli Society*.

[9] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

[10] P. Perry (Ed.), *Education in Multicultural Society*.

[11] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

[12] Moodley 1983, in: A.D. Epstein, *The 'Russian' Perception of Jewish Education*.

[13] N. Hidalgo, *Multicultural Teacher Introspection*, [in:] *Freedoms Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*, Eds. T. Perry, J. Fraser, New York 1993, p. 99-106.

ferences but also the similarities among people who belong to different cultures, which serve as a basis for drawing closer to them.[14]

Multicultural education enables an intercultural dialogue. Multicultural education educates for sensitivity towards beliefs, opinions, customs, and needs of others. It enables dialogue from reciprocal intercultural recognition.[15]

The composition of Israeli society, which includes a considerable and rich variety of groups and social categories, identities, and lifestyles, influences our being, thinking, and feelings and consequently the behavior of each and every one of us. Such a society constitutes a constant challenge in our work in education.[16] The presence of the other, the different person, is the blessing that has blessed pluralistic society. Through it we have the privilege to create an internal and external dialogue that can enrich us as individuals and as a society. The increase of the awareness of the way in which we perceive the person who is different and our attitude towards him is the foundation stone in the perception of our role as educators and then in the creation of change in Israeli society.[17] The creation of a space in which all children and parents know that their belonging to a group is legitimate and there is room to express true opinions and feelings constitutes the essence of the cultural approach.

The cultural community to which the individual belongs has decisive importance. Sandel[18] and Taylor[19] maintain that the individual cannot determine his identity in a manner dependent on a given community and its values and he learns to be aware of himself and to form his identity only in the community framework in which he is embedded and from which he draws his values. The connection to the family roots, the understanding of the family heritage, is most significant.

The educational system constitutes a main mechanism through which Israeli society copes with the topic of multiculturalism. In most schools in Israel there is an encounter among cultures at different levels.[20]

The school is the single institution where members of different ethnic communities unavoidably meet, and therefore this is the place that is supposed to draw them closer through the creation of a system of reciprocal

---

[14] Gibson 1984, in: A.D. Epstein, *The 'Russian' Perception of Jewish Education*.

[15] Y. Iram, *Diversity and Multiculturalism in Israeli Society*.

[16] N. Venezia, *Maze of Mirrors: On Education for Multiculturalism in Israel*, 2007.

[17] Ibidem.

[18] Sandel 1982, in: Y. Yonah, *Multicultural Education in Israel: Challenges and Difficulties*, [in:] *Education in Multicultural Society*.

[19] Taylor 1994, in: ibidem.

[20] S. Maslacha, *Individualized Counseling*.

acquaintanceship. Addressing the unique background of the different cultures will also make an important contribution from a didactic perspective.[21]

Many counselors are required to deal with issues of the intercultural encounter during their work and do this through a "growing educational space". The growing educational space is the space created in the encounter in which all the people in the encounter have the right to make their selfhoods present in the sense of their values and personal cultural attitudes, the knowledge at their disposal, and their skill. The very presence of their self in these aspects enables them to present who they are, their 'otherness'. This space is created when all the partners in the encounter are allowed to make themselves present as subjects in the sense of the values, knowledge, and skills that they bring with them to the encounter. From the moment that the partners make themselves present, an opportunity for a growing educational dialog is opened. The products of the conversation can be different and diverse and will not necessarily lead to agreement and consensus, but the very possibility of meeting the other in his otherness promotes the responsibility and enables the growth in the intercultural conversation. Under conditions of respect, the dialogue-speech is the means by which each one can make his otherness present in the encounter and achieve an attitude of love and responsibility. The words of Rabbi Akiva 'You shall love your neighbor as yourself" illustrates the importance of the other person and creates a parallel between love and responsibility.[22]

Roer-Strier[23] proposes that two dimensions be addressed so as to increase the feeling of belonging.

1. To extend the knowledge of all the students and parents about the cultures of all the students who learn in the school.

2. To legitimize the cultural expression of every child in the class.

The involvement of the counselor in the multicultural context in the school is expressed in different dimensions: knowledge in the school program and degree of fit to the multiculturalism of the school population, relationship with the school staff regarding the coping with the daily challenges on the intercultural topic, planning and implementation of community programs that involve parents from different cultural backgrounds. The school counseling has a wide range of action that includes individualized work,

---

[21] A.D. Epstein, *The 'Russian' Perception of Jewish Education*.

[22] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

[23] D. Roer-Strier, *Parenting Styles of Immigrants for Preventative Intervention and Family Therapy*, Society and Welfare, 1996, 16(4), p. 467-481.

group work, and community work, and the target population includes the students, the staff of teachers and the management, and the parents.[24]

The important role of the educational counselor in a multicultural society is to create a school climate that respects difference and enables students and their families to preserve their unique identity. The professional literature that addresses the counseling skill required of the counselors who provide care for immigrant students maintains that the counselors must be 'culturally skilled' when they care for the students they counsel who are different in terms of cultural, national, religious, or ethnic background.[25]

Gordon[26] says that the role of the educational counselor is to undertake active efforts to influence the role-holders and groups that can generate the essential and relevant changes regarding the conditions that determine the course of life of the students. According to Maslacha,[27] the counselor on the one hand moderates and refines expressions of intercultural conflicts and on the other hand pushes in the direction of intercultural cooperation and enrichment. It is possible to see the intercultural counseling encounter as a microcosm of the society of which the counselor and the counseled are a part. Hence, the meaning of the processes that occur in the counseling encounter is obtained. From this perspective it is necessary to invest the utmost professional efforts so that the intercultural counseling encounter will be a productive dialogue.[28]

The counseling response to the population of students from different cultural backgrounds and immigrants in the school derived from the recognition of the need for the joint effort of all those who engage in the care of the population of immigrants, out of the recognition of the complexity of the unique needs of this population and the high risk data of immigrant students, relative to their percentage in the population. The counselors must meet every student with his unique aspects, know the difficulties alongside the abilities, the talents, the hopes, the longing, and adjust the work plan suited to the specific needs. The need for the social emotional engagement directs to promote the wellbeing of the immigrant students and to promote their functioning in the school and in society.[29]

The counselor must display knowledge, understanding, and sensitivity regarding the culture of the counseled student, his unique internal and social

---

[24] S. Maslacha, *Individualized Counseling*.
[25] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.
[26] E. Gordon (Ed.), *Education and Justice: A Review from the Back of the Bus*, New York 1999.
[27] S. Maslacha, *Individualized Counseling*.
[28] Ibidem.
[29] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

world, and the reciprocal relations between the individual and his culture.[30] The understanding of the cultural background of the counseled student helps organize the complexity of the difficulties he presents to the counselor. The counselor's knowledge and understanding regarding the counseled student's cultural background are essential so that he can offer help to the counseled student.[31] Sue and Zane[32] (1987 hold that it is necessary to derive from the knowledge the techniques appropriate to the unique treatment situations.

The sensitivity that constitutes additional value and constitutes in essence a component that complements knowledge has supreme importance and constitutes a significant factor. In certain counseling issues it is a decisive factor.[33]

In the encounter with immigrant students it is very important to give a place for the abilities and strengths of the individual as a platform from which he can grow and develop. The recognition of every individual as a subject with needs, values, abilities, emotions, insights, which have a place for expression in the relationship without erasing or eliminating those of others, invites all of us to increase our social competence. The educational system has the privilege and duty to offer a potential space of optimal growth and mental wellbeing for all those in the school. The counselors can be in a pro-active position from social responsibility and willingness for social influence.[34]

Quantitative and qualitative researches in the field of intercultural developmental psychology show that there are most significant differences in the socialization of children from different cultures. These differences are expressed both in the ideology of the raising of children (the beliefs that the parents hold regarding the correct way of educating and socializing children) and the patterns of raising children, which are the behaviors and practices of education and socialization.[35]

The researchers of family and children from the field of immigration in the world maintains that immigrant children and the children of immigrants are found at risk when there are differences between the socialization sys-

---

[30] S. Maslacha, *Individualized Counseling*.

[31] Ibidem.

[32] S. Sue, N. Zane, *The Role of Culture and Cultural Techniques in Psychotherapy: A Critique and Reformulation*, American Psychologist, 1987, 42, p. 37-45.

[33] S. Maslacha, *Individualized Counseling*.

[34] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

[35] D. Roer-Strier, *Parenting Styles of Immigrants for Preventative Intervention*, p. 467-481.

tems in the home and those outside of the home. These differences may cause the misunderstandings and conflicts between the educational systems and the family, thus influencing the family functioning, the children's achievements, the social integration, the self-worth, and the self-identity.[36]

The involvement of the child's family in his educational framework has considerable potential to contribute to his development and success as a student. The parents' involvement depends on the relations between them and the school. Positive relations are more important to overcome the cultural gaps that produce a gap between the school perception and the parents' perception in relation to different issues.[37] When these relations are created, the parent acquires a sense of status and importance esteemed by others, thus increasing the children's motivation to participate in the educational framework and obtain educational achievements and causing the parents to support the educational framework.[38]

Rogers and Ponterotto[39] maintain that intercultural awareness and skills and sensitivity in interpersonal relations are among the traits that increase the counselor's ability to cope with environmental and cultural factors that influence the children from different cultures and have implications on the counseling relationship. Rogers et al.[40] emphasized that the counselors must be involved in the ongoing process of professional development, so that they will acquire the knowledge and skills that will allow them to cope effectively with the multicultural reality of the school.

The challenges that the counselors face in the activity in the multicultural aspect are many and significant. The educational counselor has a main place in the framework of the institutional structure and the organizational culture in the school. The actions and interventions with the students from different backgrounds have implications on the systemic level. Alongside the individualized and group treatment and alongside interventions in crisis, it is necessary to examine the extent to which the counselor can organizationally 'move' the schools: changes in the standards of the placement of students from different cultural backgrounds in the classes, changes in the placement of teachers into the different classes and learning groups, establishment of

---

[36] Bradon 2002, in: ibidem; Gratton, Gutmann, Skop 2007, in: ibidem.

[37] R. Katz, H. Barnea, *Counseling for Immigrants: Rubric for Work*.

[38] Noguera 2001, in: D. Roer-Strier, *Parenting Styles of Immigrants for Preventative Intervention*, p. 467-481.

[39] M.R. Rogers, J.G. Ponterotto, *Development of the Multicultural School Psychology Counseling Scale*, Psychology in the Schools, 1997, 34, p. 211-217.

[40] Rogers et al. 1999, in: S. Maslacha, *Individualized Counseling*.

emotional groups of students with different cultural backgrounds, and involvement of the parents in the different processes.[41] A pluralistic school based on healthy pro-active pedagogical and counseling principles may generate significant changes in the community beyond its walls.[42]

BIBLIOGRAPHY

Epstein A.D., *The 'Russian' Perception of Jewish Education*, [in:] *Education in Multicultural Society, Pluralism, and Encounter Point between Cultural Divisions*, Ed. P. Perry, Carmel Press, Jerusalem 2007 (Hebrew).

Gordon E. (Ed.), *Education and Justice: A Review from the Back of the Bus*, Teachers College, New York 1999.

Hidalgo N., *Multicultural Teacher Introspection*, [in:] *Freedoms Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*, Eds. T. Perry, J. Fraser, Routledge, New York 1993.

Iram Y., *Diversity and Multiculturalism in Israeli Society*, The School of Education, Bar-Ilan University Press, Israel 1999 (Hebrew).

Katz R., Barnea H., *Counseling for Immigrants: Rubric for Work for Educational Counselors with Immigrant Students and Their Family*, Ministry of Education, The Psychological Counseling Service, 2013 (Hebrew).

Maslacha S., *Individualized Counseling in a Multicultural Society*, [in:] *Counseling in the School in a Changing Society*, Eds. R. Arharad, A. Klingman, Ramot Press, Tel Aviv University, Tel Aviv 2004 (Hebrew).

Mounter M., Sagi A., Shamir R. (Eds.), *Multiculturalism in a Democratic and Jewish Country*, Ramot Press, Tel Aviv 1998 (Hebrew).

Perry P. (Ed.), *Education in Multicultural Society, Pluralism, and Encounter Point between Cultural Divisions*, Carmel Press, Jerusalem 2007 (Hebrew).

Roer-Strier D., *Parenting Styles of Immigrants for Preventative Intervention and Family Therapy*, Society and Welfare, 1996, 16(4) (Hebrew).

Roer-Strier D., *Family Relations – Educational Frameworks in a Multicultural Perspective: A Scientific Review*, The Hebrew University, Jerusalem 2010 (Hebrew).

Rogers M.R., Ponterotto J.G., *Development of the Multicultural School Psychology Counseling Scale*, Psychology in the Schools, 1997, 34.

Sue S., Zane N., *The Role of Culture and Cultural Techniques in Psychotherapy: A Critique and Reformulation*, American Psychologist, 1987, 42.

Tatar M., *Counseling in Educational Communities Assimilating Immigration*, [in:] *Counseling in the School in a Changing Society*, Eds. R. Arharad, A. Klingman, Ramot Press, Tel Aviv University, Tel Aviv 2004 (Hebrew).

Venezia N., *Maze of Mirrors: On Education for Multiculturalism in Israel*, Pardes Press, 2007 (Hebrew).

Yonah Y., *Multicultural Education in Israel: Challenges and Difficulties*, [in:] *Education in Multicultural Society, Pluralism, and Encounter Point between Cultural Divisions*, Ed. P. Perry, Carmel Press, Jerusalem 2007 (Hebrew).

---

[41] M. Tatar, *Counseling in Educational Communities Assimilating Immigration*, [in:] *Counseling in the School in a Changing Society*, Eds. R. Arharad, A. Klingman, Tel Aviv 2004.

[42] Ibidem.

S. IZABEL RAMADAN, ROUTH HADAS

Oranim Collage Israel

THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL CONSULTATION METHOD IN ARAB SCHOOLS IN ISRAEL FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

ABSTRACT. Ramadan S. Izabel, Hadas Routh, *The Implementation of the Educational Consultation Method in Arab Schools in Israel from the Perspective of Teachers* [Wdrożenie metody konsultacji edukacyjnych w szkołach arabskich w Izraelu z perspektywy nauczycieli]. Studia Edukacyjne nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 421-434. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.22

The role of the educational counsellor in schools has undergone modification in response to recent changes in social, familial and pupil characteristics. The traditional, one-on-one approach has gradually been replaced with collaborative methods that are more in keeping with the times, more comprehensive and more proactive. One method of collaborative teaming that has increasingly found its way into schools is consultation. This is an indirect intervention process based on interaction between counsellors ("consultants") and teachers ("consultees") where the former provide professional advice, within their fields of specialization, for dealing with specific problems encountered by teachers in their day-to-day work. It is meant to support teachers in dealing with the demanding school environment by primarily working directly with them rather than with pupils and by providing important professional resources and problem-solving skills. My research examined this method from the perspective of teachers in Israeli schools in Nazareth, where the student population and the teachers are Arab. Data were collected using in-depth interviews. Among other things, the results indicated a willingness on the part of teachers to adjust to new methods but pointed to systemic obstacles to effective implementation.

Key words: Israel, Arab schools, teachers

Introduction

The perception of the role of the educational counselor has undergone significant changes in the last two decades. The shift that has taken place

replaces the traditional, one-on-one approach of educational counseling within the school with methods that are more in keeping with the times, more comprehensive and more proactive. These newer methods are based on an organizational paradigm that incorporates professional collaboration and teaming of professionals in order to meet the growing demand for services from a limited number of professionals who are available to provide counseling.

One method of collaborative teaming that has increasingly found its way into schools is referred to as consultation. This is an indirect intervention process based on interaction between consultants and teachers ("consultees") where the former provide professional advice within their fields of specialization for dealing with specific problems encountered by consultees in their day-to-day- work in the classroom. It is meant to support teachers in dealing with complex problems within the demanding school environment by primarily working directly with them rather than with pupils and by providing them with important professional resources and problem-solving skills.

The research presented in this article examines the consultation method from the perspective of teachers in Israeli schools in the city of Nazareth where the student population and the teachers are Arab. The study group included 15 teachers from 6 different primary and secondary schools. Data from teachers were collected in 2010 using in-depth interviews that included general and open-ended questions as well as targeted items on the following issues:

– Teachers' perceptions of the ways in which the consultation method has been implemented in their school.

– Teachers perceptions of the educational counselor's role.

– Teacher's expectations from the consultation process.

Qualitative data analysis was conducted using in-depth content analysis in an effort to evaluate the extent to which the implementation of consultation methods was successful and contributed to reported satisfaction of teachers with the modified role of the educational counselor.

The consultation method: Previous research

As early as the 1960s, consultation within the mental health professions was defined as a process of interaction between two professionals: A consultant, who is the expert, and a consultee who is seeking advice on a work

problem from a professional who is perceived as an expert in the area in which advice is being sought.[1]

Over the years, the definition has been expanded, but two basic characteristics continue to be shared in interventions of this type: 1) The consultation is an indirect service to a third party who is not present at the meeting between consultant and consultee; and 2) The consultation is convened to serve a specific and well-defined purpose: To find a solution to a problem encountered by the consultee regarding the subject of the consultation and associated with the occupational role of the consultee.[2]

In contrast to conventional educational counseling where two parties are involved, (in our case, teacher and student), in the consultation process, there are three parties, but only two are present. The method can be implemented in schools in a variety of ways and in different frameworks. Consultation can be individual in the classic model where the educational counselor or psychologist meets with one of the educators in the school, such as the teacher, and the frequency and nature of the meetings are determined by various factors and conditions within the school system. Consultations can also be with a group of individuals who share the same profession or the same role (teachers; students etc) in order to deal with a common issue.

Group consultation has a number of advantages: The group forum allows for different perspectives on the problem and at the same time empowers its members through the sharing of experiences and advice. In this way, it also reduces dependency on the counselor.[3] But in both cases, individual and group, consultation as an intervention method has value not only because it is an effective use of the educational counselor's time, but also because it contributes to individual growth and mental health.[4]

The major players

The educational counselor or advisor is at the heart of the shift from patterns of traditional and individual-centered counseling to system-oriented

---

[1] G. Caplan, *Types of mental health consultation in schools*, American Journal of Orthopsychiatry, 1963, 33, p. 470.

[2] R. Erhard, *Empowering consultation: Theory and practice*, Tel Aviv 2008, p. 19.

[3] Ibidem; A. Lavid, *Consultations with teachers for improving socio-emotional areas*, Oranim 2007.

[4] E. Clemens, *Developmental counseling and therapy as a model for schoolcounselor consultation with teachers*, Professional School Counseling, 2007, 10, 4, p. 352-359.

counseling in schools. In contemporary society in general and Arab society in particular, school-aged children face a complex reality and often conflicted relations within the familial and the social contexts of their lives. This creates an ever-increasing gap between pupils in need of emotional, social and intellectual support and the resources available to respond to the need.

The challenge is to find new and innovative methods that can impact on the school system as a whole rather than on individual pupils on a one-on-one basis. The educational consultant is in a position to reach each and every member of the educational staff and provide them with the tools and problem solving skills to more effectively perform their educational roles.[5]

The demands and expectations from the role of educational consultant in Israel are particularly complex and multi-dimensional. Research shows that the nature of the position and the associated goals are defined in different ways by various factors involved in the process: The Ministry of Education, school principals, colleagues and clients. The multiplicity of conflicting demands may put the consultant in a position of filling many simultaneous tasks and roles, including treatment, facilitator, counselor, administrator, mediator, arbitrator and, more recently, consultant. The lack of role boundaries and definitions applies not only to tasks and responsibilities but also to the target population toward which resources are supposed to be directed. It is not clear whether the primary client is the pupil, teacher, parent, school administration or the school system as a whole.

The role of the teacher in contemporary society is also increasingly complex. In addition to the usual classroom issues, teachers today must cope with a variety of behavioral problems and learning disabilities, violence in schools, and a host of other social conflicts that often leave many feeling tired and burnt out as well as frustrated, angry and guilty.[6]

New demands and expectations are continually placed on teachers who, in addition to meeting the intellectual and emotional needs of their pupils, must adjust teaching methods and content to new communication technologies and theories of learning.[7] Yet classroom conditions and salaries do not

---

[5] P. Mor, A. Lurie, *The power of the educational advisor: The school as a magnified educational environment*, Jerusalem 2006.

[6] R. Erhard, *Empowering consultation.*

[7] A. Levi-Feldman, *Who are you "worthy" teacher? Education and its Environment – Yearbook of Kibbutz*, Seminar, 2010, p. 87-95.

always keep pace with changing demands; parents are often unsupportive and motivating pupils is increasingly challenging.[8]

In light of these conditions, evidence thus far shows that both principals and teachers in Israel, as elsewhere, look favorably on the consultation method.[9] The implementation of models of school-based consultation in other Western countries has been increasingly found to improve outcomes for consultants, consultees and clients alike.[10] More specifically, the new concept of educational consultant offers support for teachers, opportunities for the educational staff to learn new skills and most importantly empowerment and a way of promoting learning by identifying problems and facilitating solutions.

In the course of the consultation process, the teacher may develop a broader awareness and understanding of problems, whether with a specific pupil, parents, or with the class as a whole. Information and skills provided by the consultant is aimed at improving the capacity to evaluate needs and alternative solutions to social, emotional and learning problems. These are all important tools for meeting complex situations that will undoubtedly arise in daily classroom experiences.[11]

To summarize, the basic players in the consultation process are as follows

– ***The educational counsellor*** – *who is* at the heart of the shift from patterns of traditional and individual-centered counseling to system-oriented counseling in schools. His or her role is to provide the educational staff with knowledge and skills, to empower them and increase their awareness of pupils needs.

– ***Teachers*** – who become the intermediaries between consultants and pupils as clients. For the process to be successful, teachers need to believe in

---

[8] W.P. Erchul, B.K. Martens, *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*, New York 2002.

[9] W.P. Erchul, S.M. Sheridan, *Overview: The state of scientific research in school consultation*, [in:] *Handbook of research in school consultation*, Eds. W.P. Erchul, S.M. Sheridan (2nd ed.), New York 2014, p. 3-17; M. Newell, D.S. Newman, *Assessing the state of evidence in consultation training: A review and call to the field*, [in:] *Handbook of research*, p. 421-449; R. Erhard, *Empowering consultation*; P. Mor, A. Lurie, *The power of the educational advisor*.

[10] E.C. Lopez, B.K. Nastasi, *Process and outcome research in selected models of consultation*, [in:] *Handbook of research*, p. 304-320; S.M. Sheridan, W.P. Erchul, *Epilogue: Final comments on school consultation research*, [in:] *Handbook of research*, p. 525-531; A. Lavid, *Consultations with teachers*.

[11] S.M. Sheridan, W.P. Erchul, *Epilogue: Final comments*; A. Lavid, *Consultations with teachers*.

the professional abilities of the consultant and in their own abilities as problem solvers.

– ***Parents*** – must also be taken into account by consultants must take into account as significant factors in the pupils' lives, both facilitating and inhibiting. Parents may be included in meetings with the consultant.

– ***Pupils*** are the main clients in the consultation model and all of the efforts between the various players are geared toward improving learning opportunities in the broadest sense of the word.

Despite a wide range of variation, we can point to the following common characteristics of consultation models as described in the literature:

1. This is an indirect service that is not provided directly to the client but rather to a "consultee" on behalf of the client.
2. The consultee initiates the request for assistance and is responsible for the presenting the problem, for implementing a solution and for the well-being of the client.
3. The relationship between the consultant and the consultee is based on trust, mutual involvement, cooperation and equality, with no difference in authority or status.
4. The consultant is knowledgeable in the field of mental health and responds to problems that are raised without any attempt to expose other areas where the consultee lacks sufficient knowledge.
5. The privacy of the consultee is fully respected.
6. The consultee is free to accept or reject the advice from the consultant.
7. The aim of the consultation is to improve the ability of the consultee to cope with a current problem and, at the same time, increase the ability to deal with other professional difficulties in the future.

Arab society and the school climate

Arab society can be characterized as a society in transition.[12] Significant changes have taken place as a result of modernization and globalization. These changes are reflected in a rise in educational attainment, improvements in the standard of living, exposure to mass media and technology and the development of a political leadership that is gradually replacing local,

[12] R. Khamaisi, *Transition from Ruralism to Urbanization: The Case oif Arab Localities in Israel*, Horizons in Geography, 2012, p. 168-183; D. Soen, *Gender Equality?* IJEMS, 2013, 6(2), p. 135-158.

traditional authorities. However, as some have argued, changes have taken place primarily at the individual level and have not been translated into institutional and group change (Al-Haj).

At the group level, Arab society continues to be a traditional, patriarchal and male-dominated society where the prevailing cultural orientation is collectivist.[13] Cultural norms and expectations continue to place priority on a woman's duties toward the home and family. Housework is women's work, thus Arab women in the workforce in general, and teachers in particular, are often under close scrutiny and pressure from the extended family and the community at large to ensure that husbands and families come first.[14]

Within Arab schools and classrooms, which represent a separate educational track within the Israeli public educational system, deeply entrenched cultural values and norms continue to operate, creating a climate that is in many ways different from the traditional Western school. The micro politics of the clan and local authorities in Arab towns and villages are known to have a strong influence on decision making in the school. Often they dictate appointments of school principals and other staff and the climate in the school.[15] Until recently, for example, there have been very few female principals.[16] Men still hold the majority of principal positions despite the fact that women are the majority of teachers, at least at the elementary school level.

A recent qualitative study of Arab schools, points to an authoritarian and patriarchal structure and to traditional teaching methods.[17]. Teachers who were interviewed voiced criticism of the lack of transparency and mutual trust between the principals and teachers; principals cited the attitudes of parents, their interactions with the school and with teachers and the lack of parental responsibility concerning their children's behavior.

In addition to the school climate, in the realm of cultural influences, the studies cited above point to traditional teaching methods, such as frontal lectures and lack of student participation or discussion as an obstacle to the

---

[13] S. Sagy et al., *Individualism and Collectivism in Two Conflicted Societies: Comparing Israeli Jewish and Palestinian Arab High School Students*, Youth and Society, 2001, 33(1), p. 3-30.

[14] K. Arar et al., *Arab Women in Management and Leadership: Stories from Israel*, New York 2013.

[15] K. Abu-Baker, *Arab Society in Israel: Between exclusion and discrimination or incorporation and equality*, Jerusalem 2006.

[16] K. Arar et al., *Arab Women in Management and Leadership*.

[17] K. Arar, A. Massry-Herzllah, *A Motivation to Teach: The Case of Arab Teachers in Israel*, Educational Studies 2016, p. 1-18.

educational process and to student achievement in Arab schools. Teachers, it would appear, have not adapted to changes in the educational environment, in particular to technological changes, and have not adjusted teaching methods accordingly. Some related these issues to the personal self-image of teachers, particularly older teachers, to a lack of self-confidence and competence in teaching skills, oversensitivity to criticism and other poor foundations for self-efficacy in the classroom.

> Finally, measures of student achievement point to problems in educational outcomes. Abu-Asbah reported in 2012 that over 30 percent of Arab youth fail to complete 12 years of education. Also in 2012, 47 percent of Arab high school students passed the matriculation exam, compared to 60 percent of Jewish students.[18] On standardized international tests administered to high school students in 2009,[19] there was a consistent difference of approximately 20 percent in reading comprehension and literacy scores, with differences larger among Arab and Jewish boys compared to girls.

Some of the differences in achievement are undoubtedly attributable to differences in the investment of resources at the national and community levels. However, socio-cultural factors also appear to play a significant role. It is against this background that we turn to a discussion of research conducted in 2010 on the implementation of the consultation method in Arab schools, in the framework of my Master's thesis. Based on previous research and an understanding of contemporary Arab society in Israel, the expectation was that the method would alleviate some of the pressure on teachers and provide them with much-needed support and professional input.

Methodology

The research described here is based on a qualitative, phenomenological approach aimed at exploring the response of teachers to the consultation method, as implemented in six Arab primary and secondary schools in the town of Nazareth. The major research instrument was a specially designed in-depth interview for teachers based on ten central questions and specific probes for each question. The main questions were:

1. How has the consultation method been implemented in your school?
2. Please describe your relationship with the consultant

---

[18] *Jerusalem Post* Internet edition December 2012.

[19] S. Swirski, N. Dagan-Bouzaglo, *Discrimination, Inequality and Control: The Status Quo of Israeli Education*, Tel Aviv 2009.

3. Who general initiates consultant-consultee meetings?
4. When do you usually turn to the consultant?

(For what kinds of issues?)

5. What is the nature of the discussion at meetings with the consultant?
6. In general are you satisfied with the role of the consultant
7. Can you give an example of a meeting that was helpful to you?

(What was helpful?)

8. Can you give an example of a meeting that was problematic?

(What was problematic?)

9. What would you like to see changed in the role and performance of the consultant?
10. Is there anything else you would like to add?

Interviews were conducted in Arabic with 15 teachers: eight primary and seven secondary school teachers. With one exception, the sample had all been teaching for seven years or more, with the majority in the teaching profession for over 10 years. The sample included three male teachers and 12 female teachers. The findings reported below are based solely on the perceptions and information provided by teachers themselves and not on other reports on implementation processes.

Major findings

Implementation of the consultation method. In general, the teachers in the sample reported a wide range of implementation methods; with no one model of consultation dominating over others. Rather, aspects of different models were integrated. Most of the teachers described relatively short, informal meetings with the consultant of 10-15, between classes in the teachers' room, the hallway or the consultant's office, where the emphasis was on some type of "counselling". At the same time, there were also scheduled group meetings on a weekly or monthly basis. Not surprisingly, the latter were perceived as more effective than the short individual meetings. Homeroom teachers were perceived as those who benefitted most from the consultation method. These are teachers who bear the greatest responsibility for the general and emotional well-being of students.

Content of meetings. The topic of most of the meetings, as reported by teachers in the sample, was related to emotional and behavioral issues, particularly those involving families and social networks**.** More importantly,

however, was the finding that teachers expressed lack of sufficient skills or knowledge to cope with the issues raised. Thus for example, one of the teachers noticed a regression in the school work of one of her pupils. In her discussion with the pupil, she understood that his mother was undergoing chemotherapy treatment, but felt unprepared to address the issue alone and turned to the consultant for help. Similarly, cases of divorce or death in the family were cited as instances where the consultant had played a role.

One high school teacher related the following example:

> "I had a somewhat unusual case of a girl in my class who had attempted suicide. When I sat with the consultant, she had information on the family's background that was helpful in deepening my understanding of the case and how to follow-up with my reporting. Sometimes it's hard to accept that parents can be an obstacle standing in the way of their child."

In many of the cases reported, the consultant helped the teacher to feel empathetic toward specific pupils rather than seeing them as a distraction in the classroom. It appears from what was reported that the three party meetings, with parents present, in many cases helped to reduce the risk and number of dropouts from the system. This in and of itself can be seen as a major achievement.

Perceptions of the consultant's role. Most of the respondents ascribed great significance to the role of the consultant as an important figure in their professional work and their personal lives. They appreciated the support and the opportunity to have someone to talk to about the issues cited and someone who would listen to them. Significantly, they understood the shift in the role of the consultant from direct counseling to pupils and students to indirect assistance through counseling of teachers. One teacher observed:

> "There are personal matters that can get in the way of teaching. I had such an experience. A cousin with whom I was very close died at the age of 40. I took it very hard. I went into a depression. I couldn't sleep. I would explode at things that happened at school. The consultant got me through the period. He listened to me talk about my cousin, what I loved and missed about him. This was a tremendous source of support for me personally."

Another teacher remarked:

> "I learned from the consultant not to keep things and feelings inside. This was a very important lesson for me. It helped me be less aggressive because I learned to say what was on my mind before it got out of hand."

Facilitating factors. There was relatively little criticism of consultants by the respondents. To the extent that criticism was voiced, it was directed

against the educational system and the school and, in particular, the principal. Lack of time for meetings was a key factor that was seen as influencing how well the method was working. The difficult family circumstance of many of the pupils was also stressed. One respondent related:

> "We work under very difficult conditions. I have one student who is not only problematic herself, but influences those around her. I met with her and with her parents under the supervision of the consultant and we discussed the risk that she was at of dropping out. This was an important connection between the student, her parents and myself"

Another teacher described the widespread nature of the family problems:

> "I have six pupils from broken and non-functioning families. How can I deal with all this? The consultant gives me specific steps to take and this makes it easier."

Consultants also reportedly helped teachers deal with the dilemma of not wanting to get involved in problems where there was a feud between two families or where there were cases of domestic violence that could cause "a mess" if the information got out and came from the school or the teacher. One teacher reported the following:

> "I had a case where there was domestic violence in the family. I wanted to report the matter but I was afraid it would cause all sorts of unnecessary problems, especially since we are a traditional society and these subjects are very sensitive."

Level of satisfaction. While the level of satisfaction with individual consultants was high, there was equally high disappointment with the manner in which the consultation was implemented in all of the various schools. The main disappointed derived from the fact that meetings with the consultant were more likely to be random rather than structured into the teachers' schedules. Many sympathized with the heavy work load and time pressures under which consultants worked and this prevented them from raising issues that they saw as important but less urgent relative to others.

Comments from three different teachers are instructive in this respect:

1) "I would like to have more time to discuss my dilemmas, personal feelings and approaches to various cases and not just as quickly as possible describe the problem at hand. Because of the time pressures I put off raising many problems that I know the consultant could help me with if she weren't so busy."

2) "The school places more emphasis on educational achievements and less on social and psychological change. So, the consultant ends up dealing more with learning issues than with other barriers to well-being among pupils."

3) "The consultant needs to initiate group meetings and not just respond to requests for help from individual teachers. I think her role has the potential to be one of the most significant in the school but the work conditions limit her capacity to be more present and have a greater influence."

Conclusions and recommendations

The findings from this exploratory study of the educational consultation method are consistent with previous research. The preliminary results point to a positive attitude toward the potential new roles for consultants and to positive results of the method as an intervention model. As such, they support findings from other studies as discussed above.

Teachers were open to the innovations in the method of consultation. The main criticism that they had was leveled at the system for failing to implement and give appropriate priority to a structured consultation program. The weakest link in the chain appears to have been the school principal. But the examples of where the consultants had helped teachers personally and professionally suggest an overwhelming need for the kind of support and direction that they can provide.

The observed need and appreciation for the role of the consultant in many ways stems from the traditional and collective nature of the society in which teachers operate, which makes it difficult for them to discuss underlying issues of a personal or intimate nature. These findings suggest that if properly implemented on a larger scale, the method is likely to be well-received and achieve significant improvements not only in teacher-pupil relations but in parent teacher-relations in Arab education as well.

Nonetheless, further research is required on school-based consultation before a large scale program can be put into effect in the Arab sector. In particular, as suggested by Sheridan and Erchul[20] (2014) in there comprehensive review of the state of research worldwide, more attention needs to be paid to questions of what works for whom and under what conditions? This requires a look at the method from the perspective of clients and consultants and not only consultees; it requires more rigorous research designs that

[20] S.M. Sheridan, W.P. Erchul, *Epilogue: Final comments on school*.

compare one-on-one methods with consultation models, particularly in schools with large populations of youth at risk where teachers face complex problems on a day to day and hour to hour basis.

Finally, more attention needs to be paid to the issue of training for educational consultants and preparatory work within the school system and specific schools. Thus, for example, seminars on the consultation method geared to school principals may help to overcome resistance and to promote a structured program with adequate time allocated to meetings with teachers and other parties in the process.

BIBLIOGRAPHY

Abu-Asbah K., *Education for Values in a Society in Crisis*, Massar Institute of Research, Planning and Educational Counseling, Tel Aviv 2012.

Abu-Baker K., *Arab Society in Israel: Between exclusion and discrimination or incorporation and equality*, The Institute for Israel-Arab Studies, Van Leer, Jerusalem 2006 (Hebrew).

Al-Haj M., *Education, Empowerment and Control: The Case of Arabs in Israel*, State University of New York, Albany 1995.

Arar K., Massry-Herzllah A., *A Motivation to Teach: The Case of Arab Teachers in Israel*, Educational Studies 2016.

Arar K., Shapira T., Azaiza F., Hertz L.R., *Arab Women in Management and Leadership: Stories from Israel*, Palgrave Macmillan, New York 2013.

Caplan G., *Types of mental health consultation in schools*, American Journal of Orthopsychiatry, 1963, 33.

Clemens E., *Developmental counseling and therapy as a model for schoolcounselor consultation with teachers*, Professional School Counseling, 2007, 10, 4.

Dahan T., *Jerusalem Post*, Internet edition, December 2, 2012.

Erchul W.P., Martens B.K., *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*, Kluwer/Plenum, New York 2002.

Erchul W.P., Sheridan S.M., *Overview: The state of scientific research in school consultation*, [in:] *Handbook of research in school consultation*, Eds. W.P. Erchul, S.M. Sheridan (2nd ed.), Routledge, New York 2014.

Erhard R., *Empowering consultation: Theory and practice*, Ramot, Tel Aviv 2008 (Hebrew).

Jerusalem Post Internet edition December 2012.

Khamaisi R., *Transition from Ruralism to Urbanization: The Case oif Arab Localities in Israel*, Horizons in Geography, 2012.

Lavid A., *Consultations with teachers for improving socio-emotional areas*, Masters Thesis, Oranim 2007 (Hebrew).

Levi-Feldman A., *Who are you "worthy" teacher? Education and its Environment – Yearbook of Kibbutz*, Seminar, 2010 (Hebrew).

Lopez E.C., Nastasi B.K., *Process and outcome research in selected models of consultation*, [in:] *Handbook of research in school consultation* (2nd ed.), Eds. W.P. Erchul, S.M. Sheridan, Routledge, New York 2014.

Mor P., Lurie A., *The power of the educational advisor: The school as a magnified educational environment*, JDC Ashalim, Jerusalem 2006.

Newell M., Newman D.S., *Assessing the state of evidence in consultation training: A review and call to the field*, [in:] *Handbook of research in school consultation* (2nd ed.), Eds. W.P. Erchul, S.M. Sheridan, Routledge, New York 2014.

Sagy S., Orr E., Bar-On D., Awad E., *Individualism and Collectivism in Two Conflicted Societies: Comparing Israeli Jewish and Palestinian Arab High School Students*, Youth and Society, 2001, 33(1).

Sheridan S.M., Erchul W.P., *Epilogue: Final comments on school consultation research*, [in:] *Handbook of research in school consultation* (2nd ed.), Eds. W.P. Erchul, S.M. Sheridan, Routledge, New York 2014.

Soen D., *Gender Equality?* IJEMS, 2013, 6(2).

Swirski S., Dagan-Bouzaglo N., *Discrimination, Inequality and Control: The Status Quo of Israeli Education*, Adva Center, Tel Aviv 2009.

II. RECENZJE I NOTY

ZYGMUNT BAUMAN, *Obcy u naszych drzwi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, ss. 128

Phil Cohen stwierdza, że

> wszelka heterofobia o podłożu etnicznym lub rasowym – ustawianie elementów etnicznie lub rasowo obcych jako zewnętrznych granic (i ograniczeń!) własnej, jednostkowej i grupowej, suwerenności i wyidealizowane wyobrażenie „domu" jako bezpiecznego schronienia, jako miejsca, gdzie można zdjąć zbroję i odstawić kołczan do kąta, służy za sensodajną przenośnię. To właśnie myśl – wspomnienie, marzenie o bezpiecznym domu uwypukla niebezpieczeństwa, od jakich roi się ulica i piętnuje ludzi, których tylko na ulicy się spotyka, jako nosicieli zagrożeń. Ludzi tych – obcych i groźnych – trzeba poskromić i obezwładnić, trzymać na uwięzi lub na odległość[1].

Wszystko co zewnętrzne jawi się jako jednakowo niebezpieczne, nieprzewidywalne i zagrażające, w odróżnieniu od tego co znane, odpowiadające własnym, pożądanym standardom i wartościom, tego co „nasze". Broniąc własnych granic (nie tylko materialnych granic państw), w rzeczywistości stajemy w obronie wycinka świata, który uznaliśmy za swoją własność, wyobrażenia domu, w którym panuje ład i porządek, gdzie spodziewamy się spodziewanego i oczekujemy przyzwoitości.

Ów *Hannibal ante portam* burzy ten ład, to wyobrażenie uosabia nasze lęki i zaniedbania, konfrontuje ze wszystkim, czego nie chcieliśmy dostrzegać i boleśnie przypomina o istnieniu innego, niż nasz uporządkowany, świata.

Zygmunt Bauman, znakomity i uznany na świecie socjolog, filozof i eseista, w swojej najnowszej książce, którą oddaje w ręce czytelnika, podejmuje analizę problematyki współczesnej sytuacji uchodźców i migracji, zwracając szczególną uwagę na kontekst medialny i polityczny tych zjawisk. W charakterystyczny dla siebie sposób, celnie, ale dyplomatycznie, zabiera czytelnika w podróż w głąb polityczno-kulturowych manipulacji, ale też w głąb siebie – własnych fobii i stereotypowych przekonań.

---

[1] P. Cohen, *Home Rures: Some Reflections on Racism and Nationalism in Everyday Life*, New Ethnicities Unit, University of East, London 1993, cyt. za: Z. Bauman, *Wśród nas, nieznajomych – czyli o Obcych w (po)nowoczesnym świecie*, antyportal.org, [30.10.2015].

Ta niezbyt obszerna, bo licząca sobie 128 stron, publikacja podzielona została na sześć rozdziałów. Każdy z nich odnosi się do kryzysu uchodźczego, jego charakteru, uwarunkowań i możliwych skutków, a także próby wypracowania rozwiązań. W kolejnych odsłonach czytelnik może prześledzić mechanizmy sterujące opinią publiczną, manipulację strachem i tragedią jako znakomitymi i nośnymi tematami wykorzystywanymi przez media i polityków, naturę i przyczyny stygmatyzacji uchodźców, aż po historyczno-antropologiczne uwarunkowania dzisiejszych działań.

W pierwszym rozdziale, zatytułowanym „Panika migracyjna i jak się jej (nad)używa", autor ukazuje, w jaki sposób wykorzystuje się nastroje i niepokoje społeczne oraz naturalne ludzkie instynkty i pragnienia dla budowania atmosfery strachu, napięcia i zagrożenia.

Masowa migracja nie jest zjawiskiem właściwym współczesności; wędrówki ludów, powodowane niedostatkiem, prześladowaniami, wojną, czy potrzebą ekspansji i podboju nowych ziem, towarzyszą ludzkości od zarania dziejów. Jednakże, tzw. *kryzys migracyjny*, z którym mamy obecnie do czynienia jest efektem głębokiej destabilizacji i konfliktów zbrojnych na Bliskim Wschodzie oraz w Afryce Północnej, wywołanych w dużej mierze przez interwencje militarne Zachodu. Skala problemu jest ogromna i nic nie wskazuje, by w niedalekiej przyszłości sytuacja miała się odmienić; należy raczej spodziewać się eskalacji napływu migrantów z tych terenów, którzy uciekając przed śmiercią, głodem, prześladowaniem, czy w poszukiwaniu lepszego życia, będą przekraczać granice państw i kontynentów. Paradoksalnie, jak zauważa autor,

> w rozwiniętych częściach świata, gdzie schronienia szukają zarówno migranci ekonomiczni, jak i uchodźcy, środowiska biznesowe cieszą się z napływu taniej siły roboczej oraz potencjalnie zyskownych pracowników wykwalifikowanych[2].

Wobec niepewności na rynku pracy, zwiększającej się konkurencji oraz poczucia niestabilności zawodowej i egzystencjalnej, napływ zagranicznych pracowników pogłębia i podsyca, i tak już znacznie rozniecone, niepokoje społeczne. Tę wybuchową mieszankę łatwo wykorzystują politycy oraz media potęgując obawy, zamiast je minimalizować. Obecna „panika migracyjna" przybrała takie rozmiary i taką postać ze względu na skalę zjawiska, a także jego gwałtowne, niespotykane dotąd, przyspieszenie. Fakt istnienia ogromnych nierówności społecznych oraz prób wyrównania warunków bytowych, czy poszukiwania „lepszego życia" nie pojawił się nagle i nie jest właściwy tylko naszym współczesnym czasom. Nie ulega jednak wątpliwości, że obecnie jesteśmy świadkami nieznanego do tej pory spotęgowania wszystkich tych negatywnych czynników, odpowiedzialnych z jednej strony za procesy migracyjne, z drugiej

[2] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*.

zaś – za rosnącą dysproporcję między rozwiniętymi a rozwijającymi się państwami. Jak zaznacza Collier,

> po pierwsze, dochody biednych i bogatych krajów dzieli groteskowo głęboka przepaść, a globalne procesy wzrostu nie zasypią jej przez dziesięciolecia. Po drugie, migracja nie zmniejszy tej różnicy znacząco, ponieważ mechanizm sprzężenia zwrotnego jest zbyt słaby. Po trzecie, wraz z postępem migracji przez kilkadziesiąt lat będą się też rozrastać diaspory. Dlatego różnica dochodów się utrzyma, podczas gdy migracja będzie łatwiejsza. Wynika stąd, że migracja z krajów biednych do bogatych przyspieszy. W przewidywalnej przyszłości międzynarodowe migracje nie osiągną punktu równowagi: obserwujemy początki gigantycznego zaburzenia równowagi[3].

Rosnący niepokój wykorzystywany jest przede wszystkim politycznie – bezwzględnie bazuje się na lękach i przeczuciach, że napływ „obcych" może zniszczyć to, na co pracowała społeczność, naród, zagrozić bezpieczeństwu i ładowi „naszego" świata. Rasizm, ksenofobia i skrajna nietolerancja nie tylko rozbudzają niechęć i popychają do przemocy, ale, jak kontestuje autor, powodują nadużywanie i nadmierne epatowanie smutną, beznadziejną i często tragiczną sytuacją migrantów. Jak podkreśla Bauman, jedyną drogą do rozwiązania narastającego kryzysu i poprawy obecnej sytuacji jest polityka wspólnego dobra, odrzucenie pokusy izolacji i separacji na rzecz wspólnoty i dialogu.

Krótkowzroczność, z jaką traktowany jest temat uchodźców, brak wspólnego frontu, poczucia odpowiedzialności i chęci rzeczywistego rozwiązania problemu, zamiast osiągnięcia chwilowej i nietrwałej poprawy sytuacji, prowadzą do eskalacji zagrożeń, obojętności, a w końcu otwartej wrogości i budowania jutra na podziale MY – ONI. Naturalnym pragnieniem jednostki staje się poszukiwanie poczucia bezpieczeństwa, a po stronie państwa, polityków i organizacji międzynarodowych, czy instytucji państwowych silna potrzeba zapewnienia bezpieczeństwa swoim obywatelom. „Sekurytyzacja" – termin szeroko wykorzystywany w życiu publicznym przez polityków, służby publiczne i media – stanowi kanwę drugiego rozdziału: „Dryfująca niepewność szuka zakotwiczenia", w którym podjęta zostaje analiza powszechnego poczucia egzystencjalnego braku bezpieczeństwa. W interesie rządów jest podsycanie poczucia strachu, skierowanie przeświadczenia o zagrożeniu przeciw wspólnemu „wrogowi". Podążają za tym, a może wręcz sterują, media, które czerpią profity z wywołujących skrajne emocje i panikę materiałów, a przekazywane treści podsycane są tragedią lub skandalem i kontrowersyjnymi wypowiedziami. Zdaniem autora, „sekurytyzacja" to swego rodzaju sztuczka, polegająca na celowym przesunięciu uwagi z problemów, z którymi rządy nie są w stanie sobie poradzić, jak np. bezrobocie, wzrost kosztów życia, niestabilność finansowa, ochrona socjalna, na

[3] P. Collier, *Exodus: Immigration and Multiculturalism in the 21st Century*, London 2014, s. 50-51.

problemy, z którymi mogą poradzić sobie pozornie i doraźnie, ale za to bardzo widowiskowo. Pokazowe akcje służb specjalnych, aresztowania terrorystów, zaostrzanie kontroli obywateli, zwiększenie widoczności i skuteczności służb cywilnych, powszechny monitoring, uszczelnianie granic – to wszystko utwierdza obywateli w wierze w skuteczność działań rządu na rzecz bezpieczeństwa. Stanowcze zamiary i mocne postanowienia ich realizacji to „jawna" funkcja tego rodzaju działań; ich funkcja „ukryta" jest jednak zupełnie inna. Jak zauważa autor, ma ona na celu „promować i ułatwiać proces sekurytyzacji szeregu problemów ekonomiczno-społecznych zrodzonych z atmosfery braku bezpieczeństwa"[4], którą z kolei generuje kruchość i nietrwałość obecnych warunków życiowych. Wyżej wymienione sceny tworzą przede wszystkim atmosferę stanu wyjątkowego, wywołują wrażenie, że wróg stoi u bram, że otaczają nas spiskowcy, że kraj – a więc i nasze domy – znajduje się w obliczu śmiertelnego zagrożenia.

Utrzymywanie stałego poziomu strachu i zagrożenia służy zatem rządzącym; stanowi sekretny klucz do sukcesu i utrzymania władzy:

> takie wizje, bez wątpienia, umacniają tych „na górze" w roli (jedynej, niezastąpionej?) opatrznościowej tarczy, chroniącej tak tych na górze, jak i tych na dole przed straszliwą katastrofą[5].

W kontekście postępującej sekurytyzacji Zachodu, Baumann zwraca uwagę na istotne niebezpieczeństwa: utożsamianie problemu migracji z problemem narodowego i jednostkowego bezpieczeństwa, podporządkowanie pierwszego problemu drugiemu oraz ostateczne zredukowanie pierwszego do drugiego. W praktyce oznacza wspieranie splecionych ze sobą celów, Al-Kaidy, ISIS, Daeszu, Boko Haram oraz ich naśladowców.

Czytamy, iż

> zgodnie z logiką samospełniającej się przepowiedni, zadaniem tych paramilitarnych organizacji jest podsycanie antyislamskich nastrojów w Europie i w ten sposób zapewnienie sobie wsparcia młodych muzułmanów, będących obiektem publicznej niechęci, wrogości i dyskryminacji w krajach zachodnich, dbanie, by przepaść (otchłań?) dzieląca imigrantów od gospodarzy pozostała nie do zasypania. Tym samym obecne sprzeczności, nieporozumienia, konflikty i zatargi łatwiej będzie ekstrapolować na ideę świętej, totalnej wojny pomiędzy dwoma niemożliwymi do pogodzenia sposobami życia lub między jedyną prawdziwą religią a koalicją fałszywych wierzeń.

W obliczu tak postawionego i rozumianego problemu, nikt nie zważa na prawdziwe intencje i zamiary, na chęci, pragnienia, czy dążenia i starania indy-

---

[4] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*.

[5] Tamże, s. 36.

widualnych jednostek – wszyscy muzułmanie są postrzegani jako potencjalni terroryści i sprawcy niepopełnionych jeszcze przestępstw.

Istotną rolę odgrywa tu także mechanizm piętna, który sprawia, że osobom stygmatyzowanym odmawia się prawa do bycia człowiekiem i nie postrzega jako istoty ludzkiej. Osoby napiętnowane wypędza się, odstrasza, usuwa poza grupę. Tym samym, stają się oni łatwym, wręcz idealnym „narybkiem" wszelkich radykalnych wspólnot, szczególnie organizacji werbujących potencjalnych bojowników. Pierre Baussand słusznie przestrzega, że

> zamiast uginać się pod reakcją, niedoinformowaną, populistyczną retoryką, jaką głoszą ultraprawicowe organizacje, która zrównuje wszystkich imigrantów z terrorystami, nasi przywódcy muszą (…) odrzucić postawy „my kontra oni" i narastającą islamofobię. To jedynie woda na młyn Daeszu, który wykorzystuje taką narrację jako narzędzie do rekrutacji.

Doświadczane upokorzenie, wstyd, pogarda, społeczne wykluczenie przyczyniają się do radykalizacji muzułmanów w Europie. Niestety, znacząca większość opinii publicznej nie jest świadoma lub nie chce zdać sobie sprawy z faktu, że „organizatorzy i sprawcy ataków to właśnie ludzie, przed którymi uchodźcy uciekają a nie odwrotnie"[6].

Myślą przewodnią kolejnego rozdziału „Na tropie Silnego Przywódcy (lub Silnej Przywódczyni)" jest problematyka bezkrytycznej wiary we wszechmoc silnego przywódcy, zakorzenionej w amerykańskim społeczeństwie. Jak sądzi Reich,

> obywatele poparliby mocarza, który obiecałby im, że ochroni ich przed chaosem. Który uratowałby miejsca pracy przed ich przeniesieniem za granicę, dałby klapsa Wall Street, pokazał figę Chinom, pozbył się ludzi przebywających w kraju nielegalnie i uniemożliwił terrorystom wjazd do Ameryki. Silny przywódca, który sprawiłby, że Ameryka znowu byłaby wielka – co znaczy tak naprawdę, że przywróciłby bezpieczeństwo zwykłym pracownikom[7].

Tłumaczy to w uproszczony sposób rosnące poparcie dla kandydatury Donalda Trumpa na urząd prezydenta Stanów Zjednoczonych[8].

Zmianie stereotypów oraz sposobu myślenia o przyszłości i teraźniejszości nie sprzyja rzeczywistość kreowana przez ustrój polityczny i tego konsekwencje.

---

[6] Tamże, s. 53.

[7] R. Reich, *Donald Trump and the Revolt of the Anxious Class*, „Social Europe" z 16 grudnia 2015, www.social-europe.eu/2015/12/the-revolt-of-the-anxious-class.

[8] Recenzja niniejsza pisana jest na kilka dni przed wyborami prezydenckimi w USA. Obecnie Donald Trump jest rywalem Hilary Clinton w wyścigu o fotel prezydenta Stanów Zjednoczonych, a jego poparcie jest mniejsze od poparcia kandydatki demokratów zaledwie o 3 punkty procentowe [30.10.2016].

Z wypowiedzi widocznych w badaniach opinii publicznej oraz preferencji wyborczych można wywnioskować, że większość osób kojarzy kapitalizm z rosnącymi nierównościami, niesprawiedliwością społeczną, rozchwianiem rynków finansowych, stagnacją na rynku pracy, czy długami, podczas gdy socjalizm jawi się jako bardziej sprawiedliwy, egalitarny rozwojowy. Bauman używa określenia „niespokojna klasa średnia" dla podkreślenia, że większość obywateli (tu: Amerykanów) żyje w nerwowości, stresie i strachu, i usilnie wypatruje kogoś lub czegoś, co odsunie i zminimalizuje szansę „popadnięcia w ubóstwo" i zaoferuje drogę wyjścia z niestabilności i chaosu. Ten pierwotny niewyobrażony strach jest także wykorzystywany jako niesamowita, samonapędzająca się siła polityczna – niematerialna siła zostaje sprowadzona „na ziemię" i przekuta w strach przed naruszaniem zasad staje się „strachem oficjalnym"[9]. Jak komentuje Bauman, sięgająca zrębów egzystencji ponadludzka, kosmiczna tragedia została przekształcona w prozaiczne ludzkie, arcyludzkie zadania i obowiązki. Bojaźń i drżenie wywołane niezgłębioną tajemnicą Boskiej woli – w przykazanie, aby stosować się do zrozumiałych, jasno sformułowanych nakazów i zakazów, zebranych i skodyfikowanych przez Jego przedstawicieli na ziemi, Jego namaszczonych, ziemskich rzeczników.

Zdaniem autora, można przyjąć, że żyjemy dziś w „społeczeństwie aktywności", mocno zindywidualizowanym, zmuszającym do bycia „w ciągłej gotowości"[10], gdzie „przewidywalny dochód, oszczędności, stała kategoria >zatrudnienia<, wszystko to należy do innego świata"[11] znajdującego się pod rządami, które „przynajmniej od czasów Thomasa Hobbesa są postrzegane jako niemożliwe do utrzymania, tj. nieuprawomocniające się dzięki obietnicy ochrony i bezpieczeństwa"[12].

Wszystko to sprawia, że cały ciężar odpowiedzialności za wszelkie „utrapienia egzystencjalne" zostaje przerzucony na barki jednostki, która musi we własnym zakresie szukać rozwiązań i ochrony przed zagrożeniami, co na dłuższą metę okazuje się niewystarczające i nieskuteczne. W konsekwencji niesie to

---

[9] Doskonale opisuje to Michaił Bachtin stwierdzając, że „wszystkie doczesne siły żywią się wykorzystaniem wrodzonego i endemicznego dla ludzi 'kosmicznego strachu', czyli strachu wobec tego, co niezmiernie wielkie i silne: wobec gwiaździstego nieba, materialnych masywów górskich, morza, wobec kosmicznych przeobrażeń i żywiołowych plag – w najstarszych mitemach, światopoglądach, systemach obrazów, w językach i związanych z nimi formach myślenia. (…) Ów kosmiczny strach, który nie jest w zasadzie bynajmniej – w ścisłym znaczeniu tego słowa – mistyczny, jest to przecież strach wobec materialnie wielkiej i materialnie niepokojącej siły – wykorzystują wszystkie systemy religijne w celu stłamszenia człowieka i jego świadomości. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, Kraków 1975, s. 459.

[10] Szerzej w: Ch. Shiling, *The Body and Social Theory*, London 2003, s. 142-146.

[11] I. Southwood, *Non-stop Interia*, New York 2010, s. 15 i 37.

[12] I. Lorey, *State of Insecurity*, New York 2015, s. 2.

osamotnienie i niepewność życiową: „prekaryzacja wpisana w politykę rządu oznacza nie tylko destabilizację obszaru zatrudnienia, ale także destabilizację drogi życiowej”[13]. Zindywidualizowane społeczeństwo odcina obywateli od komunikacji z władzą, która uodparnia się na prośby czy żądania. Wymusza to na jednostce poszukiwanie nowych sposobów zmiany sytuacji, zmiany obrazu świata i odnalezienia własnej stabilnej życiowej drogi i pozycji społecznej.

Na długo przed obecnym kryzysem migracyjnym Eric Hobsbawn pisał, że

> urbanizacja i uprzemysłowienie, opierające się na potężnych ruchach, migracjach i przepływach ludności, podważają jeszcze jedno podstawowe nacjonalistyczne założenie, dotyczące terytorium zamieszkanego przez populację zasadniczo jednorodną etnicznie, kulturowo i językowo. Ostre ksenofobiczne lub rasistowskie reakcje miejscowej ludności na masowy napływ „obcych” są, niestety, znane w Stanach Zjednoczonych od lat dziewięćdziesiątych dziewiętnastego wieku, a w Europie od lat pięćdziesiątych dwudziestego wieku. Ksenofobia i rasizm to jednak tylko symptom, a nie recepta. Wspólnoty i grupy etniczne w nowoczesnych społeczeństwach skazane są na współistnienie, niezależnie od retoryki ideologów marzących o powrocie do czystego narodu[14].

Jednakże, w kosmopolitycznym świecie współzależności taka rzeczywistość nie ma racji bytu. Dlatego właśnie, obecne obietnice polityków, jakoby można było „naprawić” trudną i napiętą sytuację poprzez np. zakaz importu, zerwanie międzynarodowych umów handlowych, monopolizację rynku wewnętrznego, deportowanie obcokrajowców, zamknięcie granic, to raczej iluzoryczne sztuczki i mrzonki – atrakcyjne i chwytliwe oszustwa mające zwiększyć słupki poparcia politycznego. Niemniej jednak, trudno nie zgodzić się z autorem, że współczesna polityka cierpi na coraz większy deficyt władzy, deficyt prawdziwego, silnego lidera lub liderki.

„Razem w tłumie” to czwarta część publikacji, w której autor dowodzi, że wzorzec reakcji społeczno-politycznych wobec tzw. kryzysu migracyjnego jest elementarną składową kondycji ludzkiej. W ostatnich stuleciach, ze względu na wciąż rosnącą liczbę ludności naszej planety, zmianie uległ charakter relacji międzyludzkich. Kiedyś żyliśmy blisko innych, nasi przodkowie „na co dzień widywali wyłącznie ludzi, których znali przez większość swojego życia”. Obecnie żyjemy w społeczeństwach i grupach, w których nie tylko nie znamy większości osób, ale też nawet nie mamy szansy ani ochoty czy potrzeby ich poznać. To, czy przetrwamy i jak przetrwamy zależy w dużej mierze od naszej umiejętności życia blisko innych ludzi, od solidarności i współpracy, od tolerancji i pokoju. Zdaniem Appiaha,

---

[13] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*.

[14] E. Hobsbawn, *Narody i nacjonalizm po 1780 roku: program, mit, rzeczywistość*, Warszawa 2010, s. 164.

> wyzwanie polega na tym, żeby umysły i serca ukształtowane przez długie tysiąclecia życia w lokalnych gromadach wyposażyć w idee i instytucje, które pozwolą nam żyć razem, jako globalne plemię, którym się staliśmy[15].

Kluczowe pytanie, jak żyć razem w pokoju wspólnocie na przeludnionej planecie, na której brakuje już nowej, nieznanej ziemi do zdobycia i zasiedlenia, nieznanych „niczyich" obszarów do skolonizowania, zaprzątało umysły wielu myślicieli, m.in. Kanta, na długo przed zdarzeniami, których świadkami jesteśmy obecnie. Filozof ten pisał o zasadach i prawie, które musi nas wszystkich obowiązywać, które dotyczy warunków goszczenia. To, o czym mowa, to

> prawo obcego, aby po przybyciu na ziemie należące do kogoś innego nie był przez tamtego traktowany wrogo. Tamten zaś, gdyby to przyjście oznaczało dla niego samego szkodę, może go oddalić, dopóki jednak ów będzie zachowywał się pokojowo w obranym miejscu, nie wolno się doń wrogo odnosić[16].

Kant bardzo ostrożnie formułuje warunki globalnego pokoju na planecie, której mieszkańcy „nie mogą się rozprzestrzeniać w nieskończoność, bo w końcu będą musieli ścierpieć się obok siebie"[17], wzywa do zastąpienia wrogości gościnnością, co może stać się jedyną gwarancją powszechnego pokoju. Niestety, jak konkluduje autor, „ponad dwieście lat i kilka krwawych wojen później, ciągle zwlekamy z zastosowaniem się do apelu Kanta"[18].

Ponadto, problemem staje się fakt, iż znacznemu skurczeniu ulega sfera moralnych obowiązków, za które ludzie zdolni są wziąć odpowiedzialność i zinternalizować jako element codziennego modelu działań i uwagi. Obserwujemy za to widowiskowe i krótkotrwałe „karnawałowe wybuchy solidarności i troski, wywoływanych przez kolejne, medialne, spektakularne tragedie w niekończącej się sadze migracyjnej"[19] zaprzężone do służby na rzecz społeczno-politycznych podziałów i antagonizmów. Występuje znaczny dysonans pomiędzy bezwarunkową naturą odpowiedzialności moralnej a zawieszeniem lub zaniedbaniem tej odpowiedzialności w stosunku do niektórych grup czy ludzi. Tłumaczy to w dużej mierze zawiłe i niespójne reakcje Europy i jej przywódców na falę uchodźców, oskarżenia kierowane pod ich adresem (jak np. praca na rzecz Al-Kaidy i ISIS, narzucanie prawa szariatu, żerowanie na systemie opieki społecznej, działalność przestępcza) oraz język, jakim posługują się osoby publiczne i media. Pełne automatyzmów i wrogości komunikaty mają na celu zdehumanizowanie przybyszów, uczynienie z nich nie-ludzi, aby można było nazywać ich

---

[15] A.K. Appiah, *Kosmopolityzm: etyka w świecie obcych*, Warszawa 2008, s. 11.
[16] I. Kant, *O wiecznym pokoju: zarys filozoficzny*, Wrocław 1995, s. 49.
[17] Tamże.
[18] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, s. 84.
[19] Tamże, s. 85.

„karaluchami", „dzikimi", „zwierzętami", ale też odmawiać im uczuć, pragnień, myśli i podstawowych praw – praw człowieka. Bo jak powiedział Greg Abbott: „nie możemy dopuścić, żeby miłosierdzie okazane jednej grupie naraziło bezpieczeństwo wszystkich".

„Kłopotliwi, irytujący, niechciani – niedopuszczalni" to tytuł rozdziału poświęconego ludziom z „innego świata", „resztkom ludzkim", czyli ogólnoświatowemu zjawisku wykraczającemu poza ramy Europy – zjawisku wykluczonych, niepożądanych ludzi, których „cywilizowane i rozwinięte kraje" chcą mieć poza zasięgiem wzroku. Autor zauważa, że prawdziwym celem polityki migracyjnej jest „konsolidacja świata na dwie, coraz silniej uprzedmiotowione kategorie: na czysty, zdrowy, widzialny świat z jednej strony i na świat >ludzkich resztek<, ciemny, chory i niewidoczny"[20] z drugiej. Ze wszystkich sił staramy się oddalić widmo uchodźcy z naszego pola widzenia, sumienia, obszaru troski; dużo wygodniej i łatwiej jest ignorować „ludzkie resztki", które zamieszkują „niezliczone obozy, kilometry korytarzy tranzytowych, wyspy, platformy na morzu oraz zagrody na środku pustyni"[21].

Największym problemem staje się obecnie fakt, że Europa nie ma żadnego pomysłu na rozwiązanie „kryzysu migracyjnego": ani na zatrzymanie czy zmniejszenie fali uchodźców zmierzających do bogatego świata, ani też na poprawę sytuacji uchodźców, którzy już przekroczyli granicę Unii. Światowi przywódcy zdają się w ogóle nie dostrzegać przyczyn, które stanowią tło współczesnych ruchów migracyjnych. Masy imigrantów, które pojawiły się w ciągu ostatnich lat u progu Unii Europejskiej zmusiły stary kontynent do konfrontacji z gwarantującymi dotąd wygodę i spokój, bo niewidzialnymi przez większość, aspektami współczesnej rzeczywistości. I choć państwa europejskie nie prowadzą, czy może raczej wciąż nie potrafią wypracować wspólnej polityki migracyjnej wobec uchodźców, to wszystkie próbują albo przerzucać się nawzajem oskarżeniami, albo unikać problemu podrzucając sobie nawzajem „gorący kartofel". Nie tylko reakcje polityków, ale i zwykłych obywateli mocno się różnicują:

> podczas gdy w Niemczech przez kilka niezwykłych tygodni setki tysięcy obywateli nagle wyzwoliło się z postawy pełnej strachu oraz niechęci wobec imigrantów i zaczęło przyjaźnie ich witać, premier Wielkiej Brytanii, mimo braku dowodów jakoby migracje obywateli ustanowiły poważny problem dla krajowych systemów zabezpieczeń społecznych, (…) uznał, że to palący problem, z którym należy się szybko zmierzyć (…) mimo tego, że ludzie, którzy korzystają ze swobody przemieszczania się, są, jak wykazało wiele niezależnych raportów, płatnikami netto w systemie zabezpieczeń społecznych[22].

[20] Tamże, s. 101.
[21] Tamże.
[22] Tamże, s. 104.

Plan rozwiązania obecnej napiętej sytuacji, czy jak to nazywa autor „europeizacji" problemu migracyjnego oscyluje między

> dalszym eksploatowaniem wizerunku imigracji jako partyzanckiej wojny, w której stawką jest ograniczenie praw migrantów i utrzymywanie ich w stanie ciągłej niepewności i zagrożenia a zdobyciem szerszego poparcia dla modelu zarządzania migracją opartego na poszanowaniu praw[23].

Z kolei dyrektor Migrants Rights Network Don Flynn sugeruje, że zmiana wywołana w tkance UE przez falę migracji może okazać się pozytywna, jeśli tylko rządy wykażą się zrozumieniem, pomocą i aktywnością, i zadbają, by „migracje pomogły w utrzymywaniu zrównoważonego wzrostu i dobrobytu społeczeństw, jednocześnie cementując przestrzeganie praw człowieka i uczciwość w całym systemie"[24]. Należy jednak pamiętać, że jak dotąd rządy państw (nie tylko unijnych) i ich poczynania kojarzone są raczej z desperacją, chaosem i biernością wobec tragedii uchodźców, niźli z aktywnymi sposobami przezwyciężenia kryzysu. Większość proponowanych rozwiązań dotyczy uszczelnienia lub wręcz zamknięcia granic:

> przywódcy są raczej zgodni co do potrzeby powołania nowej Europejskiej Straży Granicznej i Przybrzeżnej, która dostanie większe prerogatywy i zasoby niż aktualnie istniejąca agencja Frontex[25].

Według Baumana, o porażce (nie tylko moralnej) Unii i tak chętnie głoszonych przez nią wartości najdobitniej świadczy fakt, że w ramach programu przesiedleń udało się zabezpieczyć socjalnie i ekonomicznie jedynie stu sześćdziesięciu z miliona uchodźców, którzy dotarli do Europy drogą morską lub lądową. Do tej pory nie udało się podjąć żadnych wiążących decyzji ani wypracować wspólnego w ocenie i poprawie zaistniałej sytuacji stanowiska:

> Unia Europejska oferuje dziś Syryjczykom perspektywę życia w raju (czyli w Niemczech), ale tylko pod warunkiem, że najpierw opłacą przestępców i narażą swoje życie. Jedynie 2% ulega tej pokusie, ale w drodze i tak toną tysiące. Ta praktyka jest tak nieodpowiedzialna, że z punktu widzenia oceny moralnej bliżej jej do nieumyślnego spowodowania śmierci niż do heroicznej pomocy. Przynosi korzyści garstce, zabija tysiące i pozostaje ślepa na miliony[26].

W ostatnim rozdziale „Antropologiczne i określone historycznie korzenie nienawiści" Zygmunt Bauman próbuje dociec, jakie czynniki antropologiczne

---

[23] Tamże.

[24] *Migrant Tales*, 21 grudnia 2015, www.migranttales.net.

[25] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, s. 105.

[26] P. Collier, *Beyond the Boat People: Europe's Moral Duty to Refugees*, "Social Europe" z 15 lipca 2015.

oraz historyczne i ich sploty stanowią tło oraz źródło motywów dla naszych obecnych działań i czy są one ponadczasową właściwością kondycji ludzkiej czy też mają mniej poważne podłoże i znaczenie. Według socjologa,

> problemy, które stwarza obecny „kryzys migracyjny", podsycane przez „migracyjną panikę" zaliczają się do kategorii problemów najbardziej złożonych i kontrowersyjnych. W ich przypadku imperatyw kategoryczny znajduje się w bezpośrednim konflikcie z obawą przed „wielką niewiadomą", którą uosabiają masy obcych stojących u bram. Impulsywny strach, wywoływany przez obcych niosących ze sobą nieznane zagrożenia, walczy z impulsem etycznym, pojawiającym się wówczas, gdy widzimy ludzkie nieszczęście. Rzadko kiedy moralność staje przed trudniejszym wyzwaniem, jak wtedy, gdy stara się nagiąć wolę do swoich rozkazów. Rzadko kiedy wola musi się zmierzyć z cięższym zadaniem, jak wtedy, gdy chce pozostać głucha na wezwania moralności[27].

Wyznawanie, wiedza o wartościach i rozróżnianie tego co moralne od tego co niemoralne nie musi być tożsame z czynieniem dobra, z działaniem w zgodzie z zasadami tejże moralności. Jak zauważa Arendt,

> podstawowa różnica w sensie politycznym między myślą a działaniem polega na tym, że kiedy myślę, jestem tylko z moim „ja" lub innym „ja", natomiast kiedy zaczynam działać, znajduję się w towarzystwie innych[28].

Ponadto, nie ulega wątpliwości, że obecnie

> mamy do czynienia z nowymi, *określonymi historycznie* czynnikami, które stanowią tło dla naszych działań. Determinują one ich cele oraz metody, przybierają nowe, poważniejsze rozmiary i znaczenia[29].

Najbardziej namacalnym, zarazem znanym z własnego doświadczenia, przykładem jest tu współobecność świata *online* i *offline*. Otaczająca nas rzeczywistość to wspomniane dwa światy – oscylujemy między nimi przebywając czasem w obu równocześnie i nawet tego nie zauważając. Przewaga, jaką „opcja *online* ma nad egzystencją *offline* polega na tym, że obiecuje ona rychłe wyzwolenie od niewygód, trudności i niedoli, trapiących mieszkańca rzeczywistego świata"[30]. Internet pozwala nam zachować anonimowość, komentować rzeczywistość w sposób nienawistny i pełen pogardy, wygłaszać pełne negatywnych emocji sądy, „wylewać" złość, upokorzenie, fobie. Oczywiście, nie można założyć, że to istnienie Internetu jest przyczyną rosnącej fali nienawiści, rasizmu

---

[27] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, s. 108.

[28] H. Arendt, *Kilka zagadnień filozofii moralnej*, [w:] H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzenia*, Warszawa 2009, s. 134.

[29] Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, s. 113.

[30] Tamże.

ksenofobii, jednakże bezimienność i bezpieczny azyl, jaki oferuje, znacznie ułatwia i podsyca ten wzrost.

W apelu, będącym zakończeniem książki, czytamy słowa Appiaha:

> model, do którego będę powracał (w analizie nadchodzącej kosmopolityzacji ludzkiego życia na Ziemi), jest modelem rozmowy – a w szczególności rozmowy między ludźmi o odmiennych sposobach życia. Świat staje się coraz bardziej zatłoczony: w połowie następnego wieku populacja naszego niegdyś poszukującego gatunku zbliży się do dziewięciu miliardów. W zależności od okoliczności, rozmowy odbywające się ponad granicami mogą być urocze lub po prostu irytujące: jednak tego, że w większości przypadków się odbywają, nie da się uniknąć[31].

Rozgrywający się na naszych oczach, dzięki ultraszybkiemu przepływowi informacji, „kryzys migracyjny" uwidocznił słabość izolacyjnego myślenia, ale też naglącą potrzebę dialogu i dokonania wyboru, który albo pomoże nam jako ludzkości przetrwać, albo zawiedzie nas ku upadkowi.

Obcy u naszych bram to znakomita analiza reakcji i ewolucji poglądów współczesnej Europy na sprawy uchodźców – reakcji, u podłoża których leży strach, niepokój i zaniedbanie. Autor, poprzez kolejne odsłony mechanizmów rządzących współczesnym sposobem myślenia i działania, próbuje znaleźć odpowiedź na to, jakie będą konsekwencje naszych dzisiejszych decyzji i jakie mamy drogi wyboru. Książka ukazuje, jak mocno związane są dziś ze sobą moralność i polityka, jak łatwo manipulować opinią publiczną i budować imperium oparte na strachu i prymitywnych instynktach. Można przywołać tu konkluzję z innej publikacji socjologa,

> postulowana przez Kanta „jedność rodzaju ludzkiego" jest być może współbieżna z intencjami Natury, jak to sam Kant sugerował, ale na pewno nie wygląda na historyczną konieczność. Dalszy brak kontroli nad globalną już dzisiaj siecią wzajemnych zależności i „wzajemnych gwarancji niebezpieczeństwa" bez wątpienia nie zwiększa szansy na osiągnięcie tej jedności. Oznacza to jednak tylko, że nigdy jeszcze potrzeba podjęcia działań na rzecz stworzenia powszechnej ludzkiej wspólnoty nie była tak pilna i niezbędna jak teraz. W epoce globalizacji idea i polityczna praktyka uniwersalnej ludzkiej wspólnoty stają wobec najtrudniejszego i najbardziej brzemiennego w skutki wyzwania, przed jakim zdarzyło im się stawać w ich długiej historii[32].

Bauman przekonuje, iż

> polityka separacji i trzymania się na dystans, budowania murów a nie mostów, tworzenia dźwiękoszczelnych kloszy zamiast otwartych linii nie zakłóconej komunikacji (a do tego umywania rąk i demonstrowania obojętności pod przykrywką tolerancji) prowadzi wyłącznie na pustynię wzajemnej nieufności, wyobcowania i pogorszenia

[31] K.A. Appiah, *Kosmopolityzm*, s. 20.

[32] Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 308.

sytuacji. Zapewnianie komfortu na krótką metę poprzez zamiatanie problemu pod dywan, to samobójcza polityka, bomba, która w końcu wybuchnie[33].

W szumie zmanipulowanych informacji medialnych, wypowiedzi wysokich urzędników państwowych i polityków pragnących zbić kapitał polityczny na napływie obcych i kryzysie migracyjnym, warto poszukać publikacji, która w celny sposób analizuje współczesną sytuację i sięgnąć po tę niewielką książkę, przyciągającą intrygującym tytułem oraz żółtą okładką.

BIBLIOGRAFIA

Appiah K.A., *Kosmopolityzm: etyka w świecie obcych*, Wydawnictwo Proszyński i S-ka, Warszawa 2008.

Arendt H., *Kilka zagadnień filozofii moralnej*, [w:] H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzenia*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2009.

Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.

Bauman Z., *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

Bauman Z., *Wśród nas, nieznajomych – czyli o Obcych w (po)nowoczesnym świecie*, antyportal.org, [30.10.2015].

Bauman Z., *Obcy u naszych drzwi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Cohen P., *Home Rures: Some Reflections on Racism and Nationalism in Everyday Life*, New Ethnicities Unit, University of East, London 1993.

Collier P., Hobsbawn E., *Narody i nacjonalizm po 1780 roku: program, mit, rzeczywistość*, Wydawnictwo Diffin, Warszawa 2010.

Collier P., *Exodus: Immigration and Multiculturalism in the 21st Century*, Wydawnictwo Penguin Random House, London 2014.

Collier P., *Beyond the Boat People: Europe's Moral Duty to Refugees*, "Social Europe" z 15 lipca 2015.

Kan I., *O wiecznym pokoju: zarys filozoficzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.

Lorey I., *State of Insecurity*, Wydawnictwo Verso, Nowy Jork 2015.

Migrant Tales, 21 grudnia 2015, www.migranttales.net.

Reich R., *Donald Trump and the Revolt of the Anxious Class*, „Social Europe" z 16 grudnia 2015, www.social-europe.eu/2015/12/the-revolt-of-the-anxious-class.

Shiling Ch., *The Body and Social Theory*, Sage Publications, London 2003.

Southwood I., *Non-stop Interia*, Wydawnictwo Zero Books, Nowy Jork 2010.

Anna Dąbrowska

[33] Tamże, s. 91.

MAŁGORZATA FRANC, *Technika dostrzegania problemu T3/ZOOM. Kontekst edukacyjny* [Малгожату Франц, *Техника для восприятия проблем T3/ZOOM. Образовательный контекст*], LAP LAMBERT Academic Publishing RU: OmniScriptum GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Deutschland 2016, ss. 68

Prezentowana pozycja książkowa, licząca 68 stron, składa się z Wprowadzenia (Введение, s. 5-8), czterech rozdziałów: 1. Twórczość; 2. Wybrane metody twórczości technicznej; 3. Techniki wykorzystywane w twórczości technicznej; 4. Technika T3/ZOOM (1. Творчество, s. 9-34; 2. Избранные методы технического творчества, s. 35-46; 3. Техники, используемые в техническом творчестве, s. 47-52; 4. Техника T3/ZOOM, s. 53-58) oraz Zakończenia (Окончание, s. 59-60), Bibliografii (Библиография, s. 61-63), Streszczenia oraz Słów kluczowych w języku rosyjskim i angielskim (Резюме, Ключевые слова, s. 65; Summary, Key words, s. 67). Na stronie 68 widnieje informacja o autorce książki oraz jej afiliacja.

Rozdział pierwszy (Twórczość/Творчество) prezentuje twórczość w czterech wymiarach: twórcze dzieło/dokonanie, twórcza osoba/osobowość, twórczy proces, twórczość jako zespół stymulatorów społecznych – warunki twórczości, powołując się na jego najważniejsze koncepcje.

W rozdziale drugim (Wybrane metody twórczości technicznej/Избранные методы технического творчества) Autorka przedstawiła wybrane metody twórczości technicznej m.in.: brainstorming A. Osborna, synektykę W.J.J. Gordona, analizę morfologiczną F. Zwicky`ego, chwyty wynalazcze i wskaźniki oceny przedmiotu wynalazku R. Powilejki, kierunki myśli technicznej S. Wasilejskiego, algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych (ARZW) H. Altszulera, *Mind Mapping* (mapy myśli lub mapy umysłu) T. Buzana, metodę 635, *Brainwriting-Pool*, zaklasyfikowane do grupy metod *brainwriting*, jak również inne.

Natomiast wybrane techniki stosowane w twórczości technicznej (Techniki wykorzystywane w twórczości technicznej/Техники, используемые в техническом творчестве) ukazuje rozdział kolejny – trzeci. Uwzględniono w nim techniki: superpropozycji, *brain-questioningu*, testu zdań niedokończonych, technikę kruszenia, analogicznego problemu, realistycznej analogii wizualnej, „Tytuł książki" G. Prince`a, czy technikę „Małych ludzików" autorstwa H. Altszullera.

Propozycja autorskiej techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM została zaprezentowana w rozdziale czwartym (Technika T3/ZOOM/Техника T3/ZOOM). Skuteczność stosowania techniki T3/ZOOM do poszukiwania problemów opatrzono kilkoma przykładami, których autorami są studenci różnych kierunków Politechniki Łódzkiej.

Całość publikacji jest wewnętrznie poprawnie skonstruowana. Kolejne części, łącząc się wzajemnie, są logicznie usytuowane i sensownie uzasadnione. Liczna i bogata bibliografia obejmuje 52 pozycje krajowe i zagraniczne, zawierając publikacje zwarte, redagowane, jak również słowniki.

Prezentowana książka ma charakter poglądowy i metodyczny, a intencją Autorki jest upowszechnianie znaczących i ważkich idei związanych z twórczością techniczną. Wiedza Małgorzaty Franc pozwoliła na wybranie oraz skompletowanie najważniejszych metod i technik stosowanych w twórczości technicznej, wynalazczej, jak i racjonalizatorskiej, dzięki czemu w przypadku tej pozycji można mówić o swego rodzaju przewodniku po metodach i technikach heurystycznych.

Na szczególną uwagę zasługuje nowa autorska technika dostrzegania problemów – T3/ZOOM. Jak dowodzą na przykład E.S. Jay i D.N. Perkins, dostrzeganie problemów jest czynnością, której znaczenie trudno przecenić, a zarazem decydującą o wybitnych osiągnięciach twórczych w różnych dziedzinach. A Einstein i L. Infeld dobitnie podkreślają, iż sformułowanie problemu jest często ważniejsze niż jego rozwiązanie, które może być jedynie sprawą zręczności matematycznej lub eksperymentalnej. Stawianie nowych pytań, nowych możliwości, oglądanie starych problemów pod nowym kątem wymaga twórczej wyobraźni i wyznacza rzeczywisty postęp w nauce.

„Kształtowanie elit, ludzi czynnie uczestniczących w kulturze, twórczo ją przekształcających, wzbogacających dorobek (…)" [„Формирование элиты, людей, активно участвующих в культуре, творчески ее изменяющих, обогащающих своими достижениями (…)", s. 59] jest wymogiem edukacyjnym naszych czasów. Nauczanie studentów w dziedzinie metod i technik heurystycznych, w tym nowej techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM wydaje się wielce pożądane.

W konkluzji należy podkreślić, że:

1) krótkie przedstawienie treści książki pozwala nieobeznanym w tematyce czytelnikom szybko zapoznać się z problematyką twórczości technicznej;

2) celnie dobrane najważniejsze metody i techniki heurystyczne mogą stanowić swego rodzaju przewodnik;

3) autorska technika dostrzegania problemów stanowi cenną propozycję poszukiwania problemów technicznych.

Z powyżej zaprezentowaną techniką warto zapoznać wykładowców, aby mogli zastosować ją w toku nauczania. Należy ją także zaproponować studentom, którzy łącząc ją ze swoimi pomysłami, zapewnią w przyszłości rozwój techniczny, technologiczny i gospodarczy.

Podsumowując, jestem przekonana, że książka Małgorzaty Franc *Техника для восприятия проблем T3/ZOOM. Образовательный контекст* będzie stanowić istotną pozycję wzbogacającą bibliotekę osób związanych z nauczaniem politechnicznym. Z tego powodu polecam ją do wnikliwej analizy badanego zagadnienia, uzupełniając zarazem dotychczasowe piśmiennictwo.

Myrosława Wowk, Olga Banit

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium „Critical pedagogy of peace"

Poznań, 11-27 listopada 2016 roku

W dniach 11-27 listopada 2016 roku odbyło się na Wydziale Studiów Edukacyjnych sześć spotkań z Profesorem Harveyem Svi Shapiro z University of North Carolina at Greensboro ze Stanów Zjednoczonych. Tematem przewodnim została problematyka szeroko rozumianego pokoju z perspektywy pedagogiki krytycznej. Inicjatorem była Pani Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Wykłady skierowano przede wszystkim do słuchaczy Studium Doktoranckiego prowadzonego na WSE UAM. Dydaktyczny walor spotkań stanowiła możliwość nawiązania twórczego kontaktu doktorantów ze światową nauką i jej tendencjami. Głównym celem badawczym, jaki podjęto w ramach seminarium, było znalezienie i zrozumienie strukturalnych źródeł przemocy na świecie, na wybranych przypadkach i studiach.

Pani Dziekan Gromkowska-Melosik na pierwszym spotkaniu zaprezentowała sylwetkę Gościa. Profesor Svi Shapiro jest światowej sławy badaczem społecznych i krytycznych podstaw edukacji międzynarodowej. Będąc absolwentem University of London, University of Pennsylvania i Boston University, swoje badania opiera nie tylko na głębokich analizach teoretycznych, ale również na praktycznych i porównawczych badaniach kulturowych w takich krajach, jak: Izrael, Wielka Brytanii, Rosja, Brazylia i RPA. Jest autorem i redaktorem ponad 11 książek oraz 70 artykułów w czasopismach całego świata. Jego książka *Educating Youth for a World Beyond Violence: A Pedagogy for Peace* (New York 2010), czyli: *Wychować młodzież w świecie wolnym od przemocy: pedagogika dla pokoju* była głównym punktem odniesienia do dyskusji na seminarium.

Każde spotkanie trwało półtorej godziny i obejmowało dyskusję nad różnymi rozdziałami wyżej wymienionej pracy. Wszyscy uczestnicy przedstawili swoją sylwetkę i zainteresowania badawcze. Wiązało się to ze stanowiskiem profesora, że podstawowym prawem komunikacji jest poznanie imienia swoje-

go rozmówcy. Prowadzący podkreślał, że jest ono ważne, gdyż się z nim identyfikujemy (sam profesor zmienił swoje imię na pasujące do jego pochodzenia). Nieznajomość imienia rozmówcy jest już pewnym rodzajem przemocy, gdyż objawia się to lekceważeniem i brakiem zainteresowania drugą stroną. Natomiast, pomaga ono w poznaniu jego historii i utrzymaniu szacunku do rozmówcy.

Spotkania miały charakter twórczych dyskusji moderowanych przez prof. Shapiro. Była to próba zastosowania metody Autora, polegająca na przekształceniu świadomości edukacyjnej i obywatelskiej. Uczestnicy na podstawie przeczytanych rozdziałów odnosili się do własnych spostrzeżeń i obserwacji z życia codziennego, a także do swojego obszaru badawczego. Każdy uczestnik budował swoją definicję przemocy, a dyskusja była o tyle ciekawa, że brały w niej udział osoby, które na gruncie prywatnym i zawodowym miały do czynienia z różnie pojmowanym zjawiskiem przemocy i odnosiły się do tych doświadczeń.

Przemoc ma różne oblicza i wymiary. Jednym z często poruszanych wątków była przemoc wobec osób pochodzenia żydowskiego. Omawiano trudne przykłady z historii XX wieku i historii najnowszej, takie jak: kwestia Holocaustu, czyli masowego mordu Żydów w czasie II Wojny Światowej, czy sprawa współczesnego konfliktu izraelsko-palestyńskiego. Odnoszono się do koncepcji „banalności zła" Hannah Arendt, przekładając jej myśl filozoficzną na kategorie edukacyjne. Strach przed przemocą nie dotyczy tylko ofiar i uciekinierów, ale może także przenieść się na następne pokolenia, gdzie jako przykład na zajęciach wymieniony został głęboko zakorzeniony od wielu pokoleń lęk przed wygnaniem z „ziemi obiecanej" współczesnego narodu izraelskiego.

Innym poruszanym podczas spotkań problemem była rola nauczyciela w kształtowaniu postaw służących pokojowi i tolerancji. Odnosiliśmy się do swoich pierwszych doświadczeń pedagogicznych, ale też do własnych wcześniejszych etapów edukacji. Ważnym elementem w dyskusji była rola konkurencyjności w nauce i życiu codziennym. Zauważono, że konkurencyjność może niszczyć kreatywność i spowodować skupienie się na rankingach, na podstawie których dokonuje się oceny. Może to prowadzić do takiej sytuacji, w której niektórzy uczniowie wiedząc, że nigdy nie dogonią „tych na górze", rezygnują ze swojego rozwoju, gdyż niezależnie od włożonego wysiłku zawsze będą „tymi gorszymi". W obecnym systemie edukacji nie patrzy się na poszczególne zdolności po to żeby je pielęgnować i rozwijać, ale ocenia się całokształt na tle innych. Pojawiały się również inne, polemiczne głosy, że konkurencyjność mobilizuje również do pracy, aby być tym lepszym i wcale nie jest ona sama w sobie zła.

Mówiliśmy również o przemocy edukacyjnej, która przejawia się w nierównym dostępie do nauki: brak możliwości w jej uczestnictwie w krajach mniej rozwiniętych oraz niedostosowaniu do specjalnych potrzeb edukacyjnych dla osób z różnymi niepełnosprawnościami. Miłym aspektem było uczestnictwo

osoby z głębokim niedosłuchem, która z pomocą asystenta językowego mogła aktywnie brać udział w zajęciach. Był to ważny aspekt w przeciwdziałaniu wykluczeniu edukacyjnemu. Pokazało to, że przy odpowiednich środkach możliwe jest wsparcie osób, które na co dzień są wykluczone ze świata słyszących i dzięki temu mogą w nim aktywnie uczestniczyć.

Jedno ze spotkań poprowadziła również Pani Profesor Sherry Shapiro (małżonka prof. Svi Shapiro), z Uniwersytetu North Carolina w USA. Przedstawiła problem związany z przemocą wobec kobiet i pokazała, że może mieć ona różne oblicza. Należą do nich: niższe zarobki na tych samych stanowiskach co mężczyźni, negowanie ich pozycji, nierówność w gratyfikacjach w różnych dziedzinach sportu, a także uprzedmiotowienie ich ciał i wykorzystywanie do kampanii reklamowych. Dyskutowaliśmy również o tym, że kobiety obok kariery zawodowej jednocześnie realizują się jako matki i żony, a swój czas muszą poświęcić równolegle na obydwa aspekty życia.

Reasumując, spotkania i dyskusje z zagranicznymi Gośćmi stały się dla uczestników asumptem do wieloaspektowych i kreatywnych konkluzji. Jak podsumował, w duchu pedagogiki krytycznej, w jednej z wypowiedzi sam Profesor: nie ma złych pytań i odpowiedzi, a każda opinia jest ważna dla pełniejszego zrozumienia problemu, gdyż jest tyle prawd, ile spojrzeń na dany temat.

Beata Iwanicka

Sprawozdanie z Seminarium Naukowego „Miejsce i rola instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji rodzicielskich”

Poznań, 16 czerwca 2016 roku

16 czerwca 2016 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się Seminarium Naukowe zatytułowane „Miejsce i rola instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji rodzicielskich”. Wydarzenie to zostało zorganizowane przez pracowników i doktorantów Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki WSE UAM w ramach stałego cyklu spotkań z interesariuszami zewnętrznymi, zatytułowanego „Współpraca instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych

z rodziną". Głównym celem seminarium było stworzenie swoistej przestrzeni dla wymiany przemyśleń i doświadczeń związanych z kwestią kompetencji współczesnych rodziców i ich rozwijania. Moderatorem obrad był dr Łukasz P. Ratajczak, adiunkt w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki.

Przybyłych gości powitała prof. UAM dr hab. Ewa Muszyńska, kierownik Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki, dokonując zarazem uroczystego otwarcia spotkania. Następnie pani prof. E. Muszyńska wprowadziła uczestników obrad w tematykę seminarium, wskazując na jej doniosłe znaczenie. W dalszej części, pani mgr Patrycja Wesołowska, doktorantka w Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki, zaprezentowała główne założenia, charakterystykę próby badawczej i cele zrealizowanych przez siebie badań naukowych dotyczących świadomości pedagogicznej współczesnych rodziców oraz źródeł tejże świadomości, będących zarazem *sui generis* inspiracją dla zorganizowania opisywanego tu seminarium. Pani P. Wesołowska zaproponowała, aby wyniki wspomnianych badań, stanowiące „głos rodziców" w sprawie kompetencji rodzicielskich i ich rozwijania, stanowiły swoiste uzupełnienie głosów osób uczestniczących w seminarium.

W drugiej części spotkania rozważania i dyskusje dotyczyły trzech bloków tematycznych. Podczas pierwszego z nich uczestnicy seminarium wspólnie poszukiwali odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule pierwszego panelu dyskusyjnego: „Kompetentny rodzic, czyli jaki?" Głos w dyskusji zgłosiła p. Patrycja Michalak-Wachowiak (psycholog, Centrum Wspierania Rodzin „Swoboda" w Poznaniu), która m.in. wskazała na rozmaite dylematy, jakich doświadczają osoby pracujące z kandydatami na rodziców zastępczych, a także podkreśliła ogromne znaczenie posiadanych przez nich tzw. kompetencji osobowościowych. Pani P. Michalak-Wachowiak zaproponowała słuchaczom poczynienie refleksji wokół odpowiedzi na pytanie dotyczące użytecznego sposobu oceniania możliwości rodzica w kontekście potrzeb dziecka. Następnie dr Łukasz P. Ratajczak zaprosił uczestników seminarium do wygłoszenia własnych opinii i do dyskusji na omawiany temat.

Jako pierwsza głos zabrała p. A. Laura Filipiak (kierownik Bursy Szkolnej Nr 2 wchodzącej w skład Zespołu Szkół Mechanicznych im. KEN w Poznaniu), która na bazie własnych doświadczeń wyłoniła i opisała trzy kategorie rodziców: *rodzica kompetentnego, bezradnego* i *oczekującego pomocy*. Jak wskazała, *kompetentny rodzic* to ten, który przede wszystkim dokłada wszelkich starań, aby zapewnić swoim dzieciom dobrą edukację i przyszłość. *Rodzic bezradny* oddaje zaś dziecko w wieku 16-18 lat pod stałą opiekę np. wychowawców bursy i spodziewa się, że po osiągnięciu przez nie pełnoletniości, samodzielnie poradzi sobie ono w dalszym, dorosłym życiu. Taki rodzic często przejawia pobłażliwość w działalności wychowawczej. Natomiast *rodzic oczekujący pomocy* to taki, który przede wszystkim formułuje swoje obawy, zgłaszając zarazem potrzeby pomo-

cy, jaką spodziewa się otrzymać od instytucji. Pani Filipiak wyraziła przekonanie, iż w ostatnim czasie wzrasta liczba zarówno *rodziców oczekujących pomocy*, jak i troszczących się oraz zapewniających najlepsze warunki rozwoju dla swoich pociech, a więc *rodziców kompetentnych*.

Następnie głos w dyskusji zabrała p. Elżbieta Mondalska (Rodzinny Dom Dziecka Nr 2 w Poznaniu, rodzic zastępczy), która podkreśliła, iż kompetentnym rodzicem może być jedynie osoba, która pragnie być opiekunem-wychowawcą dla dziecka, która chce wypełniać swoją rolę najlepiej jak potrafi i odznacza się nieustanną gotowością do pracy nad sobą; to osoba, która potrafi zauważać potrzeby dziecka i zarazem odpowiadać na nie. Pani E. Mondalska wskazała także na niezwykle bogatą ofertę dostępnych obecnie źródeł wsparcia rodziców.

Wobec braku innych głosów pani prof. Ewa Muszyńska podsumowała dyskusję przeprowadzoną w pierwszym panelu, podkreślając zróżnicowanie i wieloaspektowość podjętych rozważań (m.in. z uwagi na różnorodność miejsc pracy uczestników seminarium i zarazem ich doświadczeń w pracy z rodzicami). Na podstawie tej dyskusji wyłoniono wstępną definicję kompetentnego rodzica, a więc dorosłego sprawującego opiekę nad dzieckiem (dziećmi) i wychowującego je, który posiada zdolność kochania i nawiązywania trwałych więzi z nim (ważne są tu takie cechy osobowości, jak np. empatia), a także umiejętność szeroko pojętego rozumienia dziecka, którego podstawą jest wiedza na temat potrzeb dziecka i warunków ich zaspokajania.

Na zakończenie p. Patrycja Wesołowska przytoczyła wypowiedź jednej z respondentek podjętych przez siebie badań naukowych na omawiany temat; wypowiedź ta stanowiła doskonałe uzupełnienie rozważań podjętych w pierwszym panelu: *Dzieci trzeba kochać, mieć dla nich czas, dużo rozmawiać, chwalić i doceniać. Wtedy odwzajemnią się tym samym. Nie można narzucać swojej woli, tylko pomagać im w ich pragnieniach, zainteresowaniach. Od małych dać im prawo wyboru, angażować w życie rodzinne, pozwolić, aby uczyły się na własnych błędach. Wtedy odważnie pójdą w życie, które wcale nie jest beztroskie* (kobieta, 55 lat, wykształcenie zasadnicze zawodowe, pięcioro dzieci).

W dalszej części obrad dr Łukasz P. Ratajczak zaprosił uczestników do wymiany przemyśleń i dyskusji wokół pytania: „Czy i komu potrzebne jest rozwijanie kompetencji rodzicielskich?", rozpoczynając tym samym drugi panel dyskusyjny. Jako pierwsza wystąpiła p. Monika Nowak (psycholog, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Poznaniu), która przedmiotem swojej wypowiedzi uczyniła kwestię doskonalenia kompetencji kandydatów na rodziców zastępczych. Pani M. Nowak zwróciła szczególną uwagę na konieczność kształtowania u rodziców zastępczych gotowości na przyjęcie informacji, iż przysposobione dziecko posiada własną biologiczną rodzinę, do której być może będzie pragnęło kiedyś wrócić. Zdaniem p. M. Nowak, niezwykle przydatne

dla kształtowania kompetencji rodzicielskich są różnorodne warsztaty, w których kandydaci mogą brać udział. Podczas spotkań z nimi ważnym aspektem jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnych rodziców (w tym dotyczące wzmacniania pozytywnych zachowań ich podopiecznych).

Następnie głos zabrała p. Agnieszka Ugorek-Macka (kierownik Oddziału Rodzinnej Pieczy Zastępczej w Centrum Wspierania Rodzin „Swoboda" w Poznaniu), wskazując m.in. na niezwykle istotną rolę koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej i znajomości przez nich instytucji, w jakich rodzice mogą (powinni) rozwijać swoje kompetencje rodzicielskie. Posiadanie przez koordynatorów wiedzy w tej dziedzinie i zarazem życzliwe wskazywanie rodzicom zastępczym odpowiednich miejsc (w zależności od ich potrzeb) oraz umiejętne motywowanie ich do podjęcia działań samodoskonalących zdaje się jednym z najważniejszych wyzwań, przed jakimi stają dziś koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej. Jest to zadanie niełatwe, bowiem, jak podkreśliła p. A. Ugorek-Macka, wśród poznańskich rodzin zastępczych największy odsetek stanowią spokrewnione rodziny zastępcze.

W kolejnej części spotkania p. Patrycja Wesołowska zaprezentowała fragment zapowiedzianych w pierwszej części seminarium wyników zrealizowanych badań. Dotyczyły one kwestii znajomości przez współczesnych rodziców różnych źródeł form wspierania świadomości pedagogicznej, w tym stopnia tej znajomości, a także rodzaju form wspierania świadomości pedagogicznej, z jakich korzystają rodzice oraz motywów tego korzystania. Jak się okazuje, większość badanych rodziców odznacza się dobrą znajomością różnych form wspierania świadomości pedagogicznej i z wielu korzysta. Największą popularnością cieszą się książki, filmy, strony internetowe oraz spotkania z pedagogiem lub psychologiem. Do najczęstszych powodów, dla których badani rodzice decydują się korzystać z rozmaitych form wsparcia, jest: „chęć przygotowania się do opieki, wychowania"; „jakaś trudność w opiece, wychowaniu" oraz „zainteresowanie jakimś tematem". Wyniki te zdają się napawać optymizmem w zakresie konstruowania oferty edukacyjnej dla rozwijania kompetencji rodzicielskich współczesnych dorosłych.

Po zakończeniu wystąpień dotyczących tego tematu dr Ł.P. Ratajczak zaprosił uczestników spotkania do wspólnej dyskusji wokół podjętych zagadnień. Jako pierwsza głos zabrała dr Karolina Kuryś-Szyncel (adiunkt w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki), która wskazała, iż wychowanie dziecka rozpoczyna się na długo przed narodzeniem/pojawieniem się dziecka w rodzinie, a obserwowane zainteresowanie przyszłych rodziców wzmacnianiem własnych kompetencji wychowawczych wyznacza specjalistom ważny kierunek działań edukacyjno-pomocowych. Postawiła także hipotezę: być może rozwijanie kompetencji rodzicielskich jest najbardziej potrzebne tym rodzicom, którzy nie wiedzą (nie mają świadomości), że tego potrzebują.

Następnie pani prof. Ewa Muszyńska poddała pod refleksję słuchaczy kwestię kontrowersji wokół przekonania o potrzebie rozwijania przez rodziców ich kompetencji rodzicielskich. Z kolei p. E. Mondalska zreferowała specyfikę pracy z rodzicami niezmotywowanymi, po czym p. Łukasz Sobczak (Centrum Wspierania Rodzin „Swoboda" w Poznaniu) ukazał tę kwestię z perspektywy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej.

Na tym zakończono tę cześć spotkania.

Po krótkiej przerwie rozpoczęto obrady w ostatnim, trzecim bloku tematycznym. Został on poświęcony praktyce rozwijania kompetencji rodzicielskich. Jako pierwsza wystąpiła p. Anna Frątczak-Nogaj (dyrektor Bursy Szkolnej Nr 1 w Poznaniu), która przedstawiła rozwiązania w zakresie doskonalenia kompetencji rodzicielskich podjęte w reprezentowanej przez nią placówce. Pani Frątczak-Nogaj stwierdziła, że tym, co swoiste dla instytucji, jaką stanowi bursa, jest utrudniony, sporadyczny kontakt z rodzicami podopiecznych z uwagi na dużą odległość między miejscem zamieszkania rodziców a poznańską bursą, co wymaga stosowania swoistych narzędzi wspomagania rodziców. Jak wspomniała, w wyżej wymienionej placówce niezwykle istotne jest pierwsze spotkanie z rodzicami młodzieży (kiedy przywożą swoje pociechy do placówki). Rodzice mają wówczas możliwość wysłuchania referatów, których tematyka dotyczy istotnych, z wychowawczego punktu widzenia, kwestii. Co więcej, rodzice otrzymują specjalnie przygotowane dla nich ulotki, w których w skondensowany i zarazem przystępny sposób zawarte są najważniejsze wskazówki oraz numery telefonów, pod którymi mogą poszukiwać dodatkowego wsparcia. Warto dodać, że w ulotkach przedstawiane są różne tematy, m.in. sposoby utrzymywania dobrej komunikacji z dziećmi. Pani dyrektor podkreśliła także, że podczas pierwszego, inauguracyjnego spotkania z rodzicami, wypełniają oni ankietę, w której m.in. odpowiadają na pytanie dotyczące interesującej ich tematyki z zakresu wychowania. Jak się bowiem okazuje, pracownicy Bursy Nr 1 w Poznaniu, w ramach rozwijania kompetencji rodzicielskich, przygotowują i wysyłają do rodziców (pocztą tradycyjną lub za pośrednictwem poczty elektronicznej), z którymi mają utrudniony kontakt osobisty, autorskie artykuły poświęcone konkretnym kwestiom wychowawczym.

Następnie głos zabrała p. Agnieszka Kowalczyk (Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Poznaniu), która przedstawiła własne doświadczenia koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w zakresie doskonalenia kompetencji rodzicielskich. Wskazała na możliwość sięgania po różnorodne środki przekazywania informacji rodzicom, jak np. media, a także na – w Jej opinii najbardziej efektywne – kontakt osobisty z rodzicem i rozmowę. Co więcej, p. A. Kowalczyk podkreśliła niezwykle istotną rolę środowiska pochodzenia rodziców w zakresie m.in. kształtowania postaw wobec różnorodnych form wsparcia pedagogiczne-

go, postulując przy tym wykorzystywanie tzw. „dobrych stron" rodziców i rodziny, a więc ich zasobów w praktyce rozwijania ich kompetencji rodzicielskich.

W dalszej części obrad wystąpił p. Piotr Krakowski (pedagog, Gimnazjum im. prof. Stanisława Kielicha w Borowie), który uwypuklił znaczenie autorytetu rodzica w relacji z dziećmi. Pan Krakowski wskazał na znaczące różnice w zakresie pełnienia roli rodzica dawniej i dziś. Szczególnie podkreślił fakt, iż obecnie rodzice w kwestiach np. nowych mediów stają się uczniami własnym pociech. Jego zdaniem, fakt ten ukierunkowuje dobór odpowiednich treści i narzędzi w zakresie doskonalenia kompetencji współczesnych rodziców. Obok tzw. kompetencji miękkich, ważne jest wspieranie także tzw. kompetencji twardych.

Kolejną osobą, która zabrała głos w dyskusji był p. Łukasz Sobczak, który zwrócił uwagę słuchaczy na zagadnienie atrybucji zewnętrznej, jaka często przejawia się w postępowaniu rodziców zastępczych. Podkreślił także znaczenie przekazów, mitów rodzinnych. Zdaniem p. Sobczaka, warto je uwzględniać w pracy z rodzicami, aby móc skutecznie ich wspierać w zakresie doskonalenia kompetencji rodzicielskich. Pan Ł. Sobczak wskazał także na czynniki niezbędne dla zapewnienia efektywnej (współ)pracy z rodzicami. Są nimi: czas (potrzeba zatrzymania, refleksji), zaufanie (konieczność jego nieustannego budowania) oraz odpowiedni sposób prowadzenia rozmowy z rodzicami (np. poprzez stosowanie parafrazy warto pomagać im w samodzielnym odkrywaniu posiadanych przez nich zasobów).

Następnie głos zabrała p. Marta Wnuk-Pawłowska (Centrum Wspierania Rodzin „Swoboda" w Poznaniu), która również podkreśliła znaczenie pracy na zasobach rodzica, a także uwypukliła zasady oraz liczne zalety (korzyści) wynikające z udziału rodziców w warsztatach grupowych. Jak wskazała, ważne jest rozpoznanie jednostkowej gotowości rodzica do pracy z wykorzystaniem metody grupowej.

Po wysłuchaniu wszystkich wystąpień, dr Ł.P. Ratajczak zaprosił obecnych do wspólnej rozmowy na temat podjętych zagadnień. Jako pierwsza głos zabrała p. Grażyna Głębocka (psycholog, Gimnazjum im. Ignacego Jana Paderewskiego w Skórzewie), która podzieliła się swoimi doświadczeniami w pracy ze współczesnymi rodzicami. Podkreśliła znaczenie i zagrożenia wynikające z tzw. etykietowania rodzica przez specjalistów, a także wskazała na powody, dla których rodzice odmawiają uczestnictwa w spotkaniach ze specjalistami.

Dalej, p. E. Mondalska, p. A. Ugorek-Macka oraz p. M. Nowak wskazały kolejno na konieczność współpracy wielu podmiotów w zakresie kształtowania kompetencji rodzicielskich.

Następnie p. P. Wesołowska zwróciła uwagę słuchaczy, że istnieje szeroki wachlarz form wspierania kompetencji rodzicielskich organizowanych przez placówki, z którymi Zakład Podstaw Wychowania i Opieki współpracuje, co jest komplementarne z różnymi potrzebami współczesnych rodziców. Jak wynika bowiem z przeprowadzonych przez Nią badań, część rodziców preferuje korzy-

stanie z form, które są dostępne w domu, bez konieczności kontaktu ze specjalistą – np. książki, ulotki, poradniki, strony internetowe; inni zaś chętnie decydują się na bezpośrednie spotkania indywidualne ze specjalistami i warsztaty.

W dalszej części spotkania p. Magdalena Gajtkowska (doktorantka w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki) wskazała na wartość i korzyści wynikające z organizowania superwizji dla kadry pedagogicznej w szkołach. Podkreśliła także znacznie sposobu, w jaki specjaliści mogą postrzegać rozwijanie kompetencji rodzicielskich. Jak stwierdziła, praktyka rozwijania tych kompetencji winna być postrzegana w kategoriach wyzwania, którego podjęcie może służyć doskonaleniu zarówno kompetencji rodzicielskich, jak i własnych. Doktorantka podkreśliła tym samym znaczenie stawiania wymagań w pierwszej kolejności sobie, a dopiero później innym osobom.

Ostatnim elementem spotkania było podsumowanie obrad, którego dokonała prof. UAM dr hab. Ewa Muszyńska. Dziękując przybyłym gościom za udział w seminarium, pani profesor podkreśliła ważkie znaczenie podjętej problematyki dla efektywnej pracy instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych z rodziną oraz wyraziła chęć i zarazem gotowość pracowników i doktorantów ZPWiO do dalszej pogłębionej i poszerzonej współpracy, a także zaproszenie do kolejnego spotkania.

Magdalena Gajtkowska

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDALENA PIORUNEK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EMILIA SZYMCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZBYSZKO MELOSIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KINGA KUSZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IZABELLA KAISER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

URSZULA DERNOWSKA, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

MAGDALENA CUPRJAK, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

EWA BIELSKA, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

ANDRZEJ CZERKAWSKI, dr, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

BARBARA JANKOWIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIROSŁAWA CZERNIAWSKA, dr, Wydział Zarządzania, Politechnika Białostocka

STANISŁAWA BYRA, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

JANUSZ KIRENKO, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ZOHAR BIBER, M.A, Higher Studies Israel

IBRAHEEM ABU AJAJ, M.A., Higher Studies Israel
CHEN EDEN, M.A, Higher Studies Israel
SALI MANOR FRANCO, M.A., Higher Studies Israel
SHIRI GONEN-AVITAL, M.A., Higher Studies Israel
MIRI HILAI, M.A., Gordon Academic College of Education, Haifa Israel
SARIT ALBALDES LIVIATAN, M.A., Higher Studies Israel
S. IZABEL RAMADAN, M.A., Oramin College, Israel
ROUTH HADAS, M.A., Oramin College, Israel

II. RECENZJE I NOTY

ANNA DĄBROWSKA, dr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
MIROSŁAWA P. WOWK, dr hab., Instytut Kształcenia Nauczycieli i Kształcenia Dorosłych, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych, Kijów, Ukraina
OLGA W. BANIT, dr, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Kształcenia Dorosłych, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych, Kijów, Ukraina

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

BEATA IWANICKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MAGDALENA GAJTKOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej
W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma
B. Machalica, *Wirtualna klasa*, Przegląd, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety
Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny", 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy
B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: *Ewa Wąsowska*

Redaktor: *Aleksandra Jędrzejczak*

Redaktor techniczny: *Elżbieta Rygielska*

Łamanie komputerowe: *Danuta Kowalska*

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 32,00. Ark. druk. 29,125

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4