



Zachodniopomorska  
Szkoła Biznesu  
w Szczecinie

# OKOŁO PEDAGOGII

**NR 1/2019**

ZESZYTY NAUKOWE  
ZACHODNIOPOMORSKIEJ SZKOŁY BIZNESU



WYDAWNICTWO  
ZACHODNIOPOMORSKIEJ SZKOŁY BIZNESU

SZCZECIN - GRYFICE - ŚWINOUJŚCIE  
2019

WWW.ZPSB.PL

## **Około Pedagogii**

Zeszyt naukowy nr 1/2019

Kierunków: Pedagogika

Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie

Pedagogia, refleksja o edukacji oraz o edukacyjnej praktyce, odnosi się także do paradygmatu edukacyjnego, który może przybierać formę doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego. Tak rozumiana jest głównym obszarem zainteresowań autorów naszego zeszytu. Lecz prócz samych nauk pedagogicznych zajmować nas będą także: filozofia, etyka, logika, historia, socjologia, antropologia, biologia, medycyna społeczna, nauki psychologiczne, nauka o komunikacji, prakseologia, nauki o organizacji i zarządzaniu, cybernetyka, informatyka, teoria systemów, ekonomia społeczna, ekonomia oświaty, praca socjalna, profilaktyka społeczna, geragogika czy nauki polityczne – rzecz jasna wszystkie ujmowane w szeroko rozumianym kontekście edukacyjno-wychowawczym.

### **KOMITET REDAKCYJNY**

Agnieszka Jankowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Olejniczak (redaktor językowy)  
Grażyna Maniak, Czesław Plewka, Jarosław Poteralski, Jan Przewoźnik, Edward Wiktor Radecki

### **REDAKTOR NACZELNY**

Prof. Edward Wiktor Radecki

[eradecki@zpsb.pl](mailto:eradecki@zpsb.pl)

Tel mobil. 508 015 408

### **RECENZENCI TOMU**

Prof. dr hab. Czesław Plewka

Prof. dr Grażyna Maniak

Prof. dr hab. Michał Trubas

### **Adres redakcji**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie

Wydział w Gryficach

Ul. Marszałka Józefa Piłsudskiego 34

72-300 Gryfice

### **Wydawca OKOŁO PEDAGOGII**

#### **Zeszytów Naukowych ZPSB**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie

Adres: ul. Żołnierska 53, 71-210 Szczecin

## SPIS TREŚCI

### Słowo od władz Uczelni

Prorektor ZPSB Prof. dr Grażyna Maniak .....	4
--	---

### Od redaktora. Opus amini, czyli dzieło rozpoczynamy

Redaktor naczelny Zeszytów Prof. dr Edward Wiktor Radecki .....	5
---	---

### Artykuły

#### *Jan Przewoźnik*

Postulat aktywności i różnorodności w edukacji .....	8
--	---

#### *Edward Wiktor Radecki*

Potrzeby seniorów – wyzwania i zarządzanie nimi w ramach polityk publicznych. Razem czy osobno .....	23
--	----

#### *Marek K. Ojrzanowski*

Obrona narodowa – nieustanne problemy .....	38
---	----

### Problemy i dyskusje

#### *Agnieszka Jankowska*

Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem .....	52
--	----

#### *Grażyna Erenc-Grygoruk*

Odpowiedzialność rodzicielska wobec niepełnosprawnego dziecka .....	66
---	----

### Inicjatywy i doświadczenia

#### *Marta Giezek*

System mieszkalnictwa wspomaganego i chronionego dla seniorów, jako alternatywa dla domów pomocy społecznej .....	76
---	----

<b>Nasi autorzy</b> (wg kolejności tekstów w zeszycie) .....	79
--	----

<b>Kalendarium zdarzeń na kierunku Pedagogika w ZPSB</b> .....	82
--	----

<b>Nasz kadra w soczewce zbliżającej</b> .....	93
--	----

## **Słowo od władz Uczelni**

Drodzy Czytelnicy,

Z dużą radością i satysfakcją oddajemy do Państwa lektury pierwszy numer Zeszytów Naukowych ZPSB w Szczecinie „Okolo Pedagogii”, dedykowany obecnym i przyszłym pedagogom, w tym studentom, słuchaczom studiów podyplomowych i absolwentom kierunku pedagogika. Zeszyty te mają na celu upowszechnianie i popularyzowanie dorobku naukowo-badawczego oraz dobrych praktyk z zakresu pedagogiki i dyscyplin pokrewnych. Intencją naszą jest także stworzenie forum dyskusji i wymiany doświadczeń związanych z aktualnymi problemami z obszaru pedagogii, obserwowanymi w bezpośrednim środowisku funkcjonowania Uczelni. Zeszyty Naukowe „Okolo Pedagogii” ukazują się w formie półrocznika (edycja wiosenna i jesienna). Są czasopismem otwartym, w którym mogą publikować swoje prace zarówno pracownicy i współpracownicy Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie, jak i autorzy zewnątrz. Widzimy tu także miejsce dla publikacji wyróżnionych, ciekawych i oryginalnych prac naszych studentów i słuchaczy studiów podyplomowych. Obecnie jesteśmy świadkami dynamicznych zmian, i dokonującej się w ich wyniku przemiany cywilizacji postindustrialnej. Zmiany technologiczne, globalizacja, wielokulturowość, narastanie zmian i niepokojów społecznych – to tylko niektóre z mających obecnie miejsce zjawisk, które generują szereg wyzwań, w tym edukacyjnych i wychowawczych. Tworzy to nowy kontekst funkcjonowania i rozwoju współczesnej pedagogiki i nowe obszary zainteresowań badawczych i dydaktycznych; konieczny staje się dyskurs interdyscyplinarny, myślenie krytyczne i empiryczne wyjaśnianie zagadnień wychowawczych w społeczeństwie postindustrialnym, i edukacji w perspektywie całościowej.

Zapraszamy do lektury czasopisma, a jednocześnie zachęcamy badaczy, dydaktyków, doświadczonych pedagogów i specjalistów z dyscyplin pokrewnych do nadsyłania własnych propozycji. Szerokie oddziaływanie czasopisma na zasadzie otwartego dostępu (open access) umożliwi — mamy nadzieję — zainicjowanie żywej dyskusji o kwestiach, które interesują i które poruszają nasi autorzy.

*Grażyna Maniak*

*Prorektor Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu  
w Szczecinie*

## Od redaktora

### *Opus amini, czyli dzieło rozpoczynamy*

Pedagogika jest ważnym i docenianym kierunkiem kształcenia w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Szczecinie, najstarszej niepublicznej uczelni wyższej naszego regionu. Ważnym, choć stosunkowo młodym, bowiem ZPSB od momentu powstania, koncentrowała działania głównie wokół nauk ekonomicznych i otoczenia biznesowego. Uważna jego obserwacja uświadomiła nam konieczność poszerzenia tego spektrum o środowisko społeczne, którego potencjalny oraz rzeczywisty wpływ na gospodarkę jest nie do przecenienia.

Niezwykle ważnym makroelementem tego środowiska są zadania i problemy przygotowania społeczeństwa do satysfakcjonującego funkcjonowania w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Nie można poważnie myśleć o dobrej pracy, skutecznym biznesie czy zarządzaniu rozwojem osobistym i zawodowym, bez odpowiednio wykształconych kadr różnych szczebli oraz przemyślanemu i sprawnemu systemowi ich doksztalcania, a także doskonalenia bez względu na wiek, płeć, zgromadzone doświadczenie zawodowe czy uwarunkowania osobowościowe. Te nie powinny być pomijane, lecz traktowane jako istotne stymulanty. Zajmujące się tymi obszarami nauki pedagogiczne, stanowiące zbiór wiedzy i refleksji o edukacji człowieka, realizują swoją misję w ścisłej korelacji z wieloma ważnymi dyscyplinami należącymi do grona nauk społecznych.

Realizacja założeń programowych kierunku pedagogika, wymaga szczególnie konsekwentnego doskonalenia się i stałego rozwoju kadry. Zarówno w zakresie merytorycznym, jak metodycznym. Temu właśnie celowi służyć ma nasze wydawnictwo, które z założenia ma być platformą prezentacji prac naukowych, popularno-naukowych, a także teoretycznej refleksji edukacyjnej i wymiany doświadczeń z obszaru edukacyjnej praktyki.

Nasz biuletyn ma szeroko otwarte ramy tematyczne. Zapraszamy do współpracy pedagogów, a także przedstawicieli dyscyplin i subdyscyplin z obszaru nauk społecznych, prosząc jednocześnie autorów, by proponowane teksty ujmowane były w kontekście edukacyjno-wychowawczym. Pierwszy numer jest odbiciem takiego podejścia. Czytelnik znajdzie w nim artykuł postulujący aktywność i różnorodność w edukacji (J. Przewoźnik) oraz tekst poświęcony seniorom – o wyzwaniach w późnym wieku, ich roli oraz problemach z zarządzaniem, jakie z tego powodu wynikają (E. Radecki). Artykuł autorstwa dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Szczecinie prezentuje nowy system mieszkalnictwa wspomaganego i chronionego dla seniorów (M. Giezek). G. Erenc-Grygoruk w swoim tekście skupia się na odpowiedzialności rodzicielskiej wobec niepełnosprawnego dziecka. Natomiast A. Jankowska snuje refleksje o tym, jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem. Ważnym, choć często nie dość docenianym obszarem obrony narodowej w kontekście występujących w nim problemów, zajął się emerytowany generał M. K. Ojrzanowski.

Zeszyt zawiera również kalendarium zdarzeń kierunku pedagogika oraz informacje o autorach zawartych w nim tekstów. W każdym numerze zamierzamy przedstawić poszerzoną i wykraczającą nieco poza sferę zawodową, sylwetkę nauczyciela/ki akademickiego/ej z naszego zespołu. W tym przedstawiamy bliżej dr Agnieszkę Jan-kowską, adiunktkę kierunku Pedagogika ZPSB.

Życzę Państwu owocnej lektury i proszę o ewentualne uwagi, sugestie i propo-zycje pod adresem naszej serii [eradecki@zpsb.pl](mailto:eradecki@zpsb.pl) – obiecuję zainteresować się nimi niezwłocznie.

*Redaktor Naczelny*

*Edward Wiktor Radecki*



## Artykuły

**Jan Przewoźnik**

Postulat aktywności i różnorodności w edukacji ..... 8

**Edward Wiktor Radecki**

Potrzeby seniorów – wyzwania i zarządzanie nimi w ramach polityk publicznych. Razem czy osobno ..... 23

**Marek K. Ojrzanowski**

Obrona narodowa – nieustanne problemy ..... 38



**Jan Przewoźnik**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie

## Postulat aktywności i różnorodności w edukacji

### Streszczenie

W artykule udzielono odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania, które można postawić nauczycielom w ich praktyce edukacyjnej:

1. Jakie działania może podjąć nauczyciel XXI w. w odniesieniu do zarysowującego się w oświacie nowego trendu, gloryfikującego wybrane osiągnięcia neurodydaktyki?
2. W jaki sposób w różnorodnych modelach dydaktycznych rozwijać tak pożądane zróżnicowane nastawienie uczniów do rzeczywistości?

Argumenty wysunięte w odpowiedzi na pytanie pierwsze sugerują, że kreowanie nowego trendu w oświacie pod hasłem neurodydaktyki przypomina nieraz wlewanie młodego wina do starych bukłaków. Warto ostrożnie przyjmować zalecenia, sugerowane przez „neurodydaktyków” i weryfikować je na bieżąco w praktyce. Historia myśli pedagogicznej zawiera wiele przykładów spełniających postulat aktywizacji uczniów, zgłaszany przez badaczy z kręgu neurodydaktyki. W pracy wspomniano koncepcje pracy z uczniami Marii Montessori, Marty Bogdanowicz, Krystyny Weinstein-Fitzgerald, Johna Whitmore’a, Davida Kolba, Howarda Gardnera. Na podstawie dotychczasowych osiągnięć metodyki pedagogicznej zadaniem współczesnego nauczyciela jest oferowanie uczniom zróżnicowanych sytuacji, w których będą mogli oni przejawiać tak pożądaną aktywność własną. Wiele użytecznych narzędzi, służących osiągnięciu tego celu wydaje się pochodzić z koncepcji Inteligencji Wielorakich Howarda Gardnera, która przedstawiono tu jako koncepcję unifikującą wiele idei pedagogicznych, nawiązujących do aktywności uczniów.

W odpowiedzi na drugie pytanie wskazano na możliwość pobudzania twórczości uczniów za pomocą metody dziewięciu wskaźników, opartej na klasycznych pracach holenderskiego psychologa Adriaana de Groota.

**Słowa kluczowe:** neurodydaktyka, inteligencja wieloraka, wskaźniki myślenia



## Activity and diversity postulates in education

### Abstract

Two essential questions *have arisen* nowadays in education:

1. What actions may be undertaken by a teacher in relation to the new trend in education, glorifying some modern achievements in neurodidactics?
2. How to develop among pupils and students a very desirable flexible attitude to reality in various educational models?

Neuroscience sometimes reminds us of putting new wine into an old wineskin. New wine needs a new wineskin because as the new wine expands during the fermentation process, it stretches the wineskin. An old wineskin will burst under the pressure of new wine. By analogy, we must be very careful listening to neuroscientists.

This article describes Howard Gardner's Multiple Intelligence as an unifying theory for older pedagogical discoveries and new ones from neurodidactics. History of education gives a lot of examples congruent with two postulates of neuroscience: activity and diversity.

In relation to the second question the method of nine indicators, based on de Groot's ideas, was introduced and new perspectives have been described.

**Keywords:** neurodidactics, Multiple Intelligence, nine indicators of thinking

## Neurodydaktyka – szerszy kontekst w erze cyfrowej

Niniejszy artykuł powstał jako przyczynek do toczącego się sporu o rolę i wartość naukową **neurodydaktyki w nauczaniu**. Neurodydaktyki, czyli jak zdefiniował to pojęcie niemiecki dydaktyk matematyki Gerhard Preiß – nauki przyjaznej mózgowi, w której kładzie się nacisk na słowo **aktywność**. Aktywność uczniów wymieniana jest jako istotny wyznacznik nowoczesnego podejścia do nauczania oraz uczenia się oraz postulowana jest przez coraz większą liczbę autorytetów.

W Polsce merytoryczny spór rozgorzał pomiędzy Komitetem Neurobiologii PAN (Mozrzyimas, Wróbel 2016, Mozrzyimas 2016) a dr Marzeną Żylińską, autorką pracy „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi” (Żylińska 2013, 2015). Natomiast na świecie postulaty neurodydaktyczne już wcześniej poddawano krytycznej analizie (Satel, Lilienfeld 2015). W tym ścieraniu się odmiennych poglądów z jednej strony kluczowe wydają się ostrzegawcze słowa neurobiologów: „Wbrew temu, co uparczywie twierdzi dr Żylińska w swojej książce, współczesna neurobiologia nie osiągnęła jeszcze takiego poziomu by pozwolić na obiektywną ocenę efektywności systemów edukacyjnych czy wręcz np. instruować nauczycieli, jak powinna wyglądać dobra lekcja biologii czy historii” (Mozrzyimas, Wróbel 2016). Z drugiej, złowieszczo brzmi wypowiedź Sir Kena Robinsona, podkreślająca absurdalny fakt, że „w przedwczoraj-

szych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”. Istnieje zatem potrzeba zastosowania adekwatnych modeli dydaktycznych w zmieniającym świecie. Zdaniem Żylińskiej wyniki prac neurobiologów dają już podstawy do wyciągania wniosków praktycznych w edukacji i oświacie oraz wdrażania rewolucyjnych wręcz zmian (Żylińska 2013, 2016a, 2016b).

Przed praktykującymi nauczycielami pojawia się w związku z tym aktualne pytanie: **Jakie działania może podjąć nauczyciel XXI w. w odniesieniu do zarysowującego się w oświacie nowego trendu, gloryfikującego wybrane osiągnięcia neurodydaktyki?** W erze powszechnej cyfryzacji nowe oraz pilne obszary do eksploracji wyznaczają bowiem zarówno techniki neuroobrazowania (por. np. Campitelli, Gobet 2007, Campitelli, Gobet, Williams, Parker 2007, Bilalić, Langner, Erb, Grodd 2010, Przewoźnik, Porzak i wsp. 2015), jak i hipotezy o zmieniającym się mózgu, m.in. w wyniku coraz częściej obserwowanej wielozadaniowości (multitasking), której przez wiele godzin dziennie podejmują się ludzie, wykorzystujący komputery, jako narzędzie pracy, uczenia się i zabawy (Small, Vorgan 2011, Carr 2012, Wójcik 2012, Desmurget 2012, Spitzer 2013, Dayan, Eshel, Huys, O’Nions, Roiser, 2012).

Jest jeszcze jedna istotna przyczyna, dla której warto prowadzić obserwację zachowań uczniów w złożonej sytuacji informacyjnej. Otóż w XX w. badacze zaobserwowali systematyczny i stały wzrost ilorazu inteligencji mierzonej testami, tzw. efekt Flynna (Flynn 2008). U progu XXI w. można wyrażać niepokój, jaki wpływ będzie wywierało nadmierne korzystanie z komputerów, ultrabooków, konsoli czy smartfonów na umiejętność koncentracji ludzi dorosłych, a zwłaszcza dzieci i młodzieży? Jak rozwijać się będzie ich kreatywność, umiejętności werbalne, umiejętność współpracy w zespołach? Czy rzeczywiście jakość komunikacji interpersonalnej jest zagrożona, jak sugerują badacze (Carr 2012, Wójcik 2012, Spitzer 2013)? Czy powierzchowny i wielokanałowy charakter mediów, stanowi zagrożenie dla znaczenia i wartości słów (David Gelernter). Czy „wielozadaniowcy” mogą mieć problemy z oddzieleniem spraw istotnych od drugorzędnych? I czy ostatecznym efektem będzie tendencja odwrotna od tej, którą zaobserwował Flynn?

Carr (2012, 2013a, 2013b), Spitzer (2013) i Clifford Nass (Nass, Corina 2010) już ukazują duże zagrożenia i przestrzegają przed ceną, jaką przyjdzie zapłacić – pobieżnym czytaniem, chaotyczną nauką, byle jakim rozumowaniem. „Z czcicieli wiedzy i mądrości staliśmy się na powrót myśliwymi i zbieraczami, tym razem w elektronicznym lesie pełnym informacji” (Carr). Za dużo informacji, za mało interpretacji. Szybka reakcja staje się ważniejsza od głębokiej refleksji... Przed psychologią poznawczą zorientowaną na treść – content-oriented cognitive psychology – stoją ogromne i odpowiedzialne zadania. Na miarę XXI w.

W perspektywie tych realnych wyzwań należy zastanowić się też, jakie aspekty myślenia powinny być szczególnie badane przez psychologów, jakie umiejętności efektywnie kształcone dla rozwoju młodego człowieka wzrastającego w erze informacyjnej? Do szybkich poszukiwań mądrych zmian skłaniają aktualne wyniki badań. Co czwarty sześciolatek w trakcie pierwszego roku nauki traci entuzjazm wobec edukacji (cyt. za Iluk 2013). Jak więc utrzymywać takie naturalne predyspozycje dzieci, jak

ciekawość, radość, chęć zabawy, twórczość, które demonstrują u progu nauki szkolnej? Podejmowane są oczywiście różne ogólnopolskie próby badawcze w oświacie (Jeżak, Niedośpiał, Sałek, Habina 2013), jak i szczegółowe propozycje rozwiązań, np. na gruncie nauczania gry w szachy, jako modelu rozwoju różnorodnych kompetencji i cech młodego człowieka (Przewoźnik 2014b).

Zaistniałą sytuację w zakresie implementacji osiągnięć neurodydaktyki można zatem określić jako z jednej strony wysoce niejasną, a z drugiej – wymagającą radykalnych działań. Czasem dróg nie ma, a iść trzeba!

## Wyzwanie edukacyjne na XXI w. – aktywizacja uczniów

Aktywizowanie uczniów, to główny kierunek, w którym powinny iść edukacyjne wysiłki – postuluje Kaczmarzyk, jeden z aktywniejszych w polskiej oświacie propagatorów idei neurodydaktycznych. Oto kilka fragmentów uzasadniających tezę autora:

- A jeżeli nastolatki służą do tego, żeby to oni **poszukiwali nowych rozwiązań** i to za wszelką cenę, nawet za cenę swojego własnego przetrwania, to ich mózgi powinny być do tego przystosowane (Kaczmarzyk 2016, 47:58 i następne).
- **Narzucamy swoje reguły** w zarządzaniu młodzieżą (nastolatkami) w oświacie (Kaczmarzyk 2016, 38:45 i następne).
- Co nam sprzyja: przyjęcie naszych reguł, czy przyjęcie ich reguł? (Kaczmarzyk 2016, 39:05 i następne).
- Co robimy podczas socjalizacji? **Wdrażamy własne reguły** (Kaczmarzyk 2016, 39:15 i następne).

Kaczmarzyk przywołuje przy okazji, jako memento ukute przez Bourdona, pojęcie przemocy symbolicznej; może ona zaowocować nieoczekiwanym zwrotem sytuacji – młodzi ludzie rozpoczynają własne gry, dorastają w tych grach i po jakimś czasie okazuje się, poza naszą kontrolą i poza naszą uwagę, że my już ich gier nie rozumiemy! To obcy nam świat! (Kaczmarzyk 2016, 39:50 i następne).

Kilka umiejętności wydaje się odgrywać kluczowe znaczenie w przyszłych karierach obecnych uczniów, w ich poszukiwaniach nowych rozwiązań wobec rodzących się problemów ogólnoswiatowych (Przewoźnik 2014a):

- Umiejętność zorganizowanego **strukturyzowania** ogromnej ilości danych i informacji, czyli porządkowania ich w ramach większych jednostek znaczeniowych, wokół wybranych, ważnych idei, wartości.
- Umiejętność układania danych i informacji w pewne **sekwencje** i tak dalekiego ich badania w przód, aby odnajdywać najdalsze ważne **konsekwencje**.

Umiejętność znajdowania **właściwej intensywności zachowań eksploracyjnych**: od szerokiego i dalekiego przeszukiwania przestrzeni problemowej (odpowiednik empirycznego stylu przetwarzania danych), aż po bazowanie na myśleniu dedukcyjnym (dedukcyjny styl przetwarzania danych).

## Wcześniejsze osiągnięcia pedagogiki mogą współgrać z podejściem neurodydaktycznym

W kontekście postawionych wyzwań można jednak odnieść wrażenie, że pedagogika już od dawna zna odpowiedzi na postawione na początku pracy pytanie dla nauczyciela (por. pracę przeglądową Hattie'go, 2009, Dryden, Vos 2000; znamieny jest już sam tytuł pracy Weinstein-Fitzgerald: Action learning). Wszystkie te odpowiedzi można podsumować jednym hasłem: **aktywizacja uczniów**.

Odpowiedzią jest na przykład metoda Marii Montessori (<http://www.montessori.pl/>), w której kładzie się nacisk na spontaniczny, swobodny rozwój dzieci, ale i podlegający pewnej samodyscyplinie.

Odpowiedzią jest Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (<http://www.mar-tabogdanowicz.pl/>), która akcentuje znaczenie uczenia wielosensorycznego w kształceniu specjalnym i w odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Odpowiedzią może być model GROW w coachingu sir Johna Whitmore'a (2011), czy też w nauczaniu osób dorosłych według cyklu Davida Kolba (Weinstein-Fitzgerald 1999, Perrot 1995, Mietzel 2002, Parsloe, Wray 2002).

Dla przykładu, sir John Whitmore cytuje znamienne wyniki badań, przeprowadzonych przez IBM i Urząd Pocztowy Wielkiej Brytanii. Grupę osób losowo podzielono na trzy podgrupy, z których każdą nauczono takiej samej prostej czynności, ale przy wykorzystaniu trzech różnych metod. Wyniki przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Wyniki badań J. Whitmore

	Powiedziane	Powiedziane i zademonstrowane	Powiedziane, zademonstrowane, doświadczalnie sprawdzone
Zapamiętywanie po 3 tygodniach	70%	72%	85%
Zapamiętywanie po 3 miesiącach	10%	32%	65%

Źródło: Whitmore, J.: Coaching. Trening efektywności. G + J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2011, s. 31.

Z kolei w modelu Davida Kolba (Rae 1999) proces uczenia się powinien przebiegać według czterech etapów, zakładających aktywność jednostki:

- Przeżycie konkretnego doświadczenia – następuje na tym etapie integrowanie doświadczeń z własnym światem wyobrażeń, przekonań, nawyków.
- Przemyślenie – refleksyjna obserwacja swojego działania – uczący się formułuje uogólnienia, odkrywa nowe mechanizmy działania, zależności, itd.
- Wyciągnięcie wniosków, uogólnień na podstawie zdobytego doświadczenia – uczący się odkrywają prawa, rządzące daną dziedziną życia.
- Zastosowania praktyczne – uczący się integruje doświadczenia z możliwością zastosowań w środowisku pracy, życia.

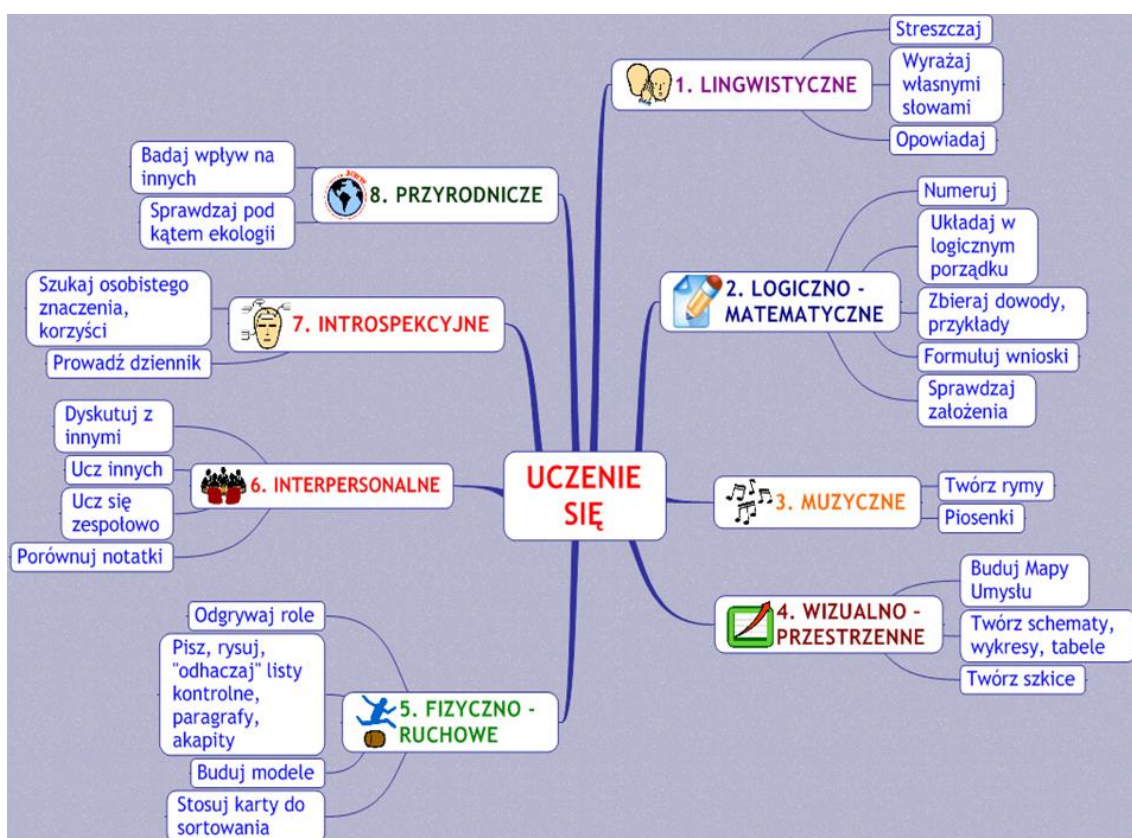
Każde zajęcia edukacyjne można zaprojektować, zaczynając od dowolnego etapu modelu.

**Można zatem przyjąć bez większych wątpliwości, że postulat aktywności uczniowskiej jest obecny w pedagogice od kilkudziesięciu lat.** Na potwierdzenie takiego wniosku można przytoczyć jeszcze kilkadziesiąt różnorodnych modeli uczenia się, wymienianych przez Bruce'a Joyce'a, Emily Calhoun, Davida Hopkinsa (1999).

**Pedagogika zatem zna odpowiedzi na współczesne palące wyzwania edukacyjne – kluczem jest ich stosowanie w praktyce; być może potrzebna jest jeszcze pewnego rodzaju reinterpretacja zgromadzonej wiedzy i nabytych doświadczeń.**

Koncepcją, która może **unifikować** wspomniane wcześniej idee pedagogiczne, jest **Teoria Inteligencji Wielorakich Howarda Gardniera** (MI – Theory of Multiple-Intelligences, Gardner 2009, 2013), badaczka, uznawanego za jednego z **najbardziej** wpływowych edukatorów naszych czasów, stojących w jednym rzędzie z takimi sławami jak John Dewey, Lew Wygotski, Jean Piaget (por. np. Gardner 2013, s. 195).

Rysunek 1. przedstawia koncepcję Gardnera. Osiem inteligencji opatrzone tutaj dodatkowo pomysłami, które **mogą być dla nauczycieli strategiczną mapą do generowania dalszych zróżnicowanych pomysłów scenariuszy lekcyjnych**, w których spełniony będzie podstawowy postulat neurodydaktyki – postulat aktywności uczniów.

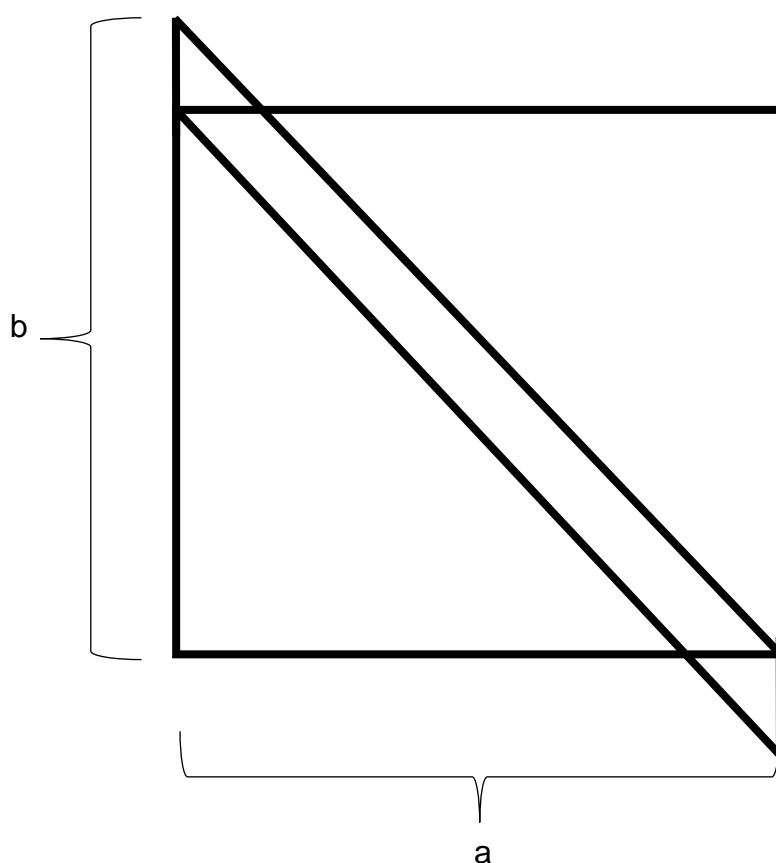


Rys. 1. Teoria Inteligencji Wielorakich Howarda Gardniera i odpowiadające jej różne rodzaje uczenia się

Zdaniem Howarda Gardnera tradycyjne rozumienie inteligencji, ocenianej za pomocą typowych testów, nie jest warunkiem sukcesów człowieka w życiu osobistym i zawodowym. Jego zdaniem nie ma jasnego powiązania pomiędzy wykonywaniem abstrakcyjnych zadań, a skutecznym działaniem w świecie. Inteligencja jest zdolnością przetwarzania danych (to ogólna charakterystyka ludzkich lub nie-ludzkich zdolności). Coraz częściej traktuje się inteligencję nie jako strukturę, ale proces (Nęcka 2009). Człowiek nie jest inteligentny tylko przez to, że ma dużo idei, tak jak nie jest dobrym wodzem tylko przez to, że ma wielu żołnierzy (Nicolas de Chamfort).

Jak znajomość teorii ośmiu rodzajów inteligencji może wzbogacić zajęcia? Nauczyciel może prowadzić lekcje według scenariuszy, charakterystycznych dla ośmiu rodzajów inteligencji, a zatem i ośmiu sposobów przetwarzania danych, uczenia się. Przykład korzyści, jakie kryją się w koncepcji Gardnera został podany w nauczaniu gry w szachy przez Przewoźnika (Przewoźnik 2016):

Oto kolejny, tym razem z obszaru geometrii. Wyobraźmy sobie takie zadanie dla uczniów:



Rys. 2. Zadanie dla ucznia: Oblicz sumę powierzchni kwadratu i równoległoboku, zakładając, że dane są wartości odcinków a i b

1. Inteligencja lingwistyczna (językowa) – uczniowie nazywają figury, które widzą; mają okazję porozmawiać na temat kształtów. To szkoła umiejętności werbalizowania idei.

2. Inteligencja logiczno-matematyczna – uczniowie na podstawie dotychczasowej wiedzy obliczają wymaganą powierzchnię pola. To szkoła myślenia matematycznego.
3. Inteligencja muzyczna – muzyka może pełnić na lekcjach rolę wspomagającą, jako narzędzie służące wyciszeniu lub pobudzeniu. Muzyka może być także wykorzystywana do wizualizacji drgań pochodzących od wybranych figur. Wzorem Pitagorasa na załączonym rysunku można wizualizować drgania pochodzące od linii – na przykład tych tworzących równoległobok. Można też wizualizować drgania pochodzące od płyt – na przykład samego równoległoboku. Takie podejście to nie tylko droga od geometrii do ruchu i muzyki. To szkoła fantazji.
4. Inteligencja wizualno-przestrzenna – uczniowie mają okazję eksperymentować zgodnie z wytyczonymi na rysunku liniami; eksperymenty mogą być połączone z analizą przestrzeni; uczniowie w zabawach poznają tutaj kilkanaście (sic!) figur geometrycznych. Taki sposób patrzenia może uczulić umysł ucznia na świat grafenów, fulerenów czy supersymetrii (Wilczek 2015). To szkoła percepcji.
5. Inteligencja fizyczno-ruchowa – uczniowie mogą przedstawić ruchowo najprzeróżniejsze zagadnienia z geometrii, chemii, astronomii, przestawiając siebie statycznie lub dynamicznie w wyznaczonej przestrzeni (nie tylko euklidesowej!). To szkoła koncentracji umysłu.
6. Inteligencja interpersonalna – uczniowie mają okazję przeprowadzić burzę mózgow na temat możliwych rozwiązań zadania, ewentualnie burzę pytań na temat tego, jakie figury widzą przed sobą. To szkoła dyskusji i dialogu.
7. Inteligencja introspekcyjna (intrapersonalna) – uczniowie mają okazję przeanalizować w ciszy zadanie, nawiązując do swojej wiedzy i doświadczeń. To szkoła koncentracji, wglądu i samoświadomości.
8. Inteligencja przyrodnicza – uczniowie na wolnym powietrzu odzwierciedlają eksperymentalnie układ figur (tak poza cztery ściany domu wychodził Galileusz). Mogą poszukiwać znajomych kształtów w przyrodzie, odkrywając matematyczny porządek w pozornym chaosie (Lahoz-Beltra 2012).

Podczas tak prowadzonych lekcji nauczyciel promuje w dydaktyce zróżnicowane metody myślenia i działania wśród uczniów, a przy okazji wspiera zespołowe rozwiązywanie problemów oraz ciągłe nastawienie na twórczość i innowacyjność w klasie.

\*\*\*

Rozwiązanie zadania: na Rys. 2 można zobaczyć ... dwa trójkąty. Co może bardzo ułatwić rozwiązanie zadania.

\*\*\*

Pedagog o wąskiej perspektywie spostrzegania rzeczywistości mógłby powiedzieć:

- Jasio nigdy nie nauczy się geometrii, bo nie ma inteligencji przestrzennej.

Pedagog o szerszej perspektywie spostrzegania rzeczywistości odpowiedziałby:

- Oczywiście inteligencja przestrzenna pomaga w uczeniu się geometrii, ale przedmiot ten można opanować na wiele różnych sposobów.

Ten wniosek niech będzie zarazem wstępem do omówienia następnego pytania:

W jaki sposób w różnorodnych modelach wychowawczych rozwijać tak pożądane zróżnicowane nastawienie uczniów do rzeczywistości?

## **Piagetowska koncepcja inteligencji jako punkt teoretyczna podstawa budowania uczniowskiej postawy nakierowanej na dostrzeganie różnorodności w otoczeniu**

Punktem wyjścia do dalszych poszukiwań jest kolejne pytanie Kaczmarzyka: Do czego jest nastolatek? Aby tworzyć **to zróżnicowane nastawienie do rzeczywistości**. A osoba dorosła jest po to, aby umożliwić nastolatkowi te przeżycia (Kaczmarzyk 2016, 59:55 i następne).

W kontekście tak postawionego pytania i udzielonej przez Kaczmarzyka odpowiedzi wielce inspirująca dla nauczyciela może być piagetowska koncepcja inteligencji. Inteligencja rozumiana jako zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi. Według Jeana Piageta (1966, 1999, 2005), szwajcarskiego psychologa, inteligencja jest formą zachowania się przystosowawczego, rodzajem aktywności, która nie jest dana od urodzenia, lecz rozwija się stopniowo na podstawie innych, prostszych form czynności. Adaptacja składa się z dwóch współzależnych i wzajemnie dopełniających się procesów: asymilacji i akomodacji:

- Asymilacja – co z nowego środowiska warto przystosować do siebie, do swoich postaw, zachowań? Osoba inteligentna potrafi w procesie zmian dostrzec w nowym środowisku takie elementy, które warto i można zmienić oraz dopasować do siebie, do swojej koncepcji życia.
- Akomodacja – do czego w nowym środowisku warto się przystosować i przyjąć to? Osoba inteligentna potrafi w procesie zmian dostrzec, do czego warto się dopasować, zmieniając przy tym swoje zachowania. Wie na przykład, że nie warto walczyć na pewnych obszarach, bo i tak niczego to nie zmieni.

## **Metoda dziewięciu wskaźników jako narzędzie budowanie różnorodności**

Przeciętny współczesny człowiek żyje w ciągłym kontakcie ze światem cyfrowym; żyje w dobie wybuchu bomby „I” (Informacyjnej), bomby „Tb” (Terabitowej) i „Pb” (Petabitowej). W związku z tak określoną rzeczywistością warto zadać kilka dalszych ważnych pytań badawczych:

- Jakie działania edukacyjne mogą wzmocnić umiejętność dostrzegania przez ludzi struktury, sensu, w dżungli danych?



- Jak w czasach chaosu i nieprzewidywalności mimo wszystko skutecznie kształcić umiejętność długofalowego planowania konsekwencji działań?
- Jak człowiek, w dobie zalewu informacjami, powinien dokonywać ich skutecznej i efektywnej selekcji?

Promowana przez autora tego artykułu metoda dziewięciu wskaźników, wzorowana na pracy A.D. de Groota (de Groot 1965, de Groot, Frijda 1981, Przewoźnik, Soszyński 2001, Przewoźnik 2003, Przewoźnik 2011, Przewoźnik 2014a, Przewoźnik 2014b), może służyć dobremu organizowaniu porządku myślenia w jego aspekcie asymilacyjnym oraz akomodacyjnym, może służyć także poszerzaniu i pogłębianiu drzewa decyzyjnego, jakie budujemy podczas procesów myślenia i podejmowania złożonych decyzji. **Może zatem wspierać postulowaną przez Kaczmarczyka postawę różnorodności.**

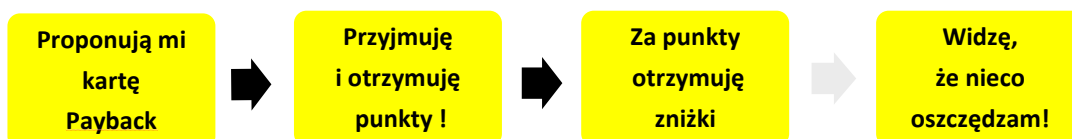
Warto dłużej zastanowić się nad rysunkiem 2, gdyż może on stanowić podstawę wielu ćwiczeń rozwijających, jakie nauczyciel może zaprojektować dla swoich uczniów. To w pewnym sensie zarówno model badania funkcjonowania umysłu młodego człowieka, jak i jego rozwijania w treningu myślenia. Poszerzanie perspektywy widzenia poprzez trening (**A**), ćwiczenie się w głębokim spojrzeniu w przyszłość (**Dmax**) i organizowanie porządku działań przed podejmowaniem ważnych decyzji (**nn**), koncentracja na wielu źródłach przetwarzania danych (**M, N, Pmax, Pser, T**) – może zapewnić mądre wybory (**W**) i zagwarantować spokój umysłu w niejednej złożonej sytuacji decyzyjnej, nie tylko na szachownicy, ale i w przyszłym życiu osobistym i zawodowym szachisty lub ucznia.

Matryca dziewięciu wskaźników może być postrzegana jako szczególnie przydatna, jeśli do zagadnienia inteligencji podejmiemy w sposób, wskazywany przez E. Nęckę (2009). Badacz ten zwraca uwagę na fakt, że pojęcia inteligencji nie należy rozumieć tylko jako pewnej struktury (np. wiedzy), ale także jako proces (np. myślenie). Jako się rzekło, tak jak człowiek nie jest dobrym wodzem tylko dlatego, że ma wielu żołnierzy, tak też nie jest inteligentny tylko przez to, że ma wiele idei. W proponowanym przez niego ujęciu inteligencja jest procesem mobilizacji zasobów poznawczych. I właśnie do analizy owego procesu nauczyciel może wykorzystać metodę dziewięciu wskaźników, badając strategie rozwiązywania problemów przez ucznia. Natomiast zasoby mogą być mierzone w takich zakresach jak: tempo przetwarzania informacji (szybkość mentalna mierzona liczbą możliwych do wykonania operacji w danej jednostce czasu), mobilność procesów poznawczych (zdolność do zmiany kierunku myślenia w drzewie decyzyjnym), uwaga (zdolność do dłuższej koncentracji na jednej opcji rozwiązania, ale i zdolność do równoległego kontrolowania dwóch wątków myślowych lub opcji działania).

Matryca złożona z dziewięciu wskaźników może być wykorzystywana w uczeniu dzieci i młodzieży kreatywnego myślenia, tak potrzebnego w XXI w., wieku gwałtownego rozwoju technologicznego, wieku nieprzewidywalności. Zgodnie z podziałem R.J. Sternberga i L. Spear-Swerling (2003) uczniowie powinni kształcić się zarówno w myśleniu analitycznym, myśleniu twórczym, jak i myśleniu praktycznym – w każdym z nich znajdzie się miejsce do zastosowania „matrycy dziewięciu wskaźników”, wraz

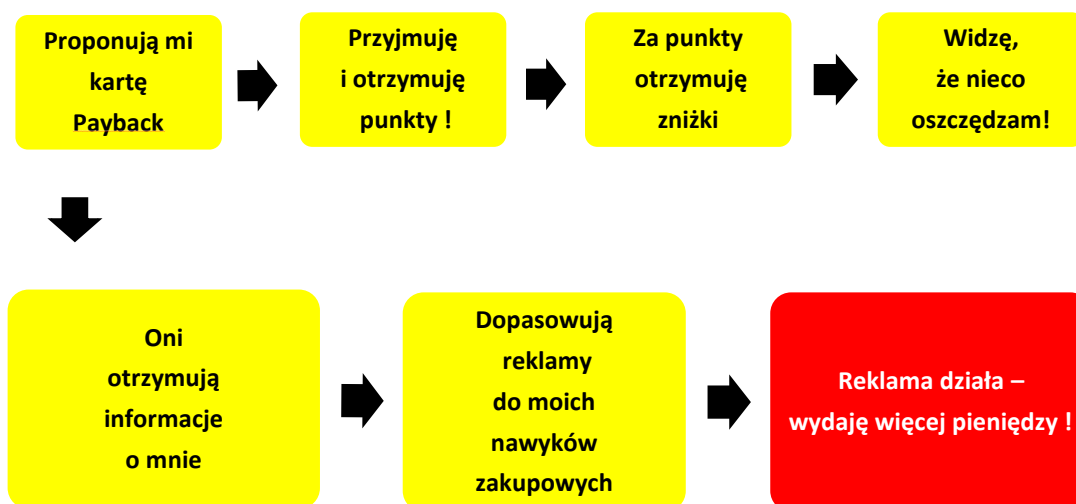
z metodą głośnego myślenia, która znajduje zastosowanie w szkolnictwie. Na przykład K. Ferrari, D. Sandral, N. Spranger (2011) odkryli jej zastosowanie w nabywaniu zrozumienia czytanych tekstów. Natomiast regularnie stosowane elastyczne strategie myślenia, oparte o matrycę dziewięciu – lub więcej – wskaźników, mogą przez lata wykształcić u uczniów nowy styl poznawczy: styl myślenia elastyczniejszego, wrażliwszego, kreatywniejszego. Nauczyciel podczas zajęć powinien świadomie stosować metodę zwiększania u uczniów ich mocy w przetwarzaniu danych. Oto przykład (rys. 3).

Pytając o konsekwencje, będzie wydłużał gałązkę drzewa decyzyjnego (**Dmax**):



Rys. 3. Przykład jednej gałęzi drzewa decyzyjnego – orientacja na **Dmax** (o wartości  $D_{max} = 4$ ;  $N = 1$ )

Pytając o alternatywy (**A**), będzie poszerzał drzewo decyzyjne (rys. 4):



Rys. 4. Przykład jednej gałęzi drzewa decyzyjnego – orientacja na **A** (o wartości  $N = 2$ )

Dopytując metodycznie o szersze, bardziej dogłębne przeanalizowanie problemu lub możliwości, będzie wzmacniał wskaźniki **M**, **N**, **nn**, **Pmax**, **Pser**. **To już szkoła myślenia szerszej i głębiej!** Takie myślenie szerszej i głębiej (zjawisko progressive deepening, de Groot 1965) cechuje na przykład myślenie zaawansowanych szachistów, w porównaniu z tymi mniej zaawansowanymi (Campitelli, Gobet 2004, Biela, Przewoźnik 2017). Wskaźniki myślenia mogą być wykorzystywane w badaniu transferu strategii myślenia szachowego na strategię matematyczne; a taki zaobserwowano w badaniach (Trincherro, Sala 2016, Gliga, Flesner 2014).

Tak budowane nawyki decyzyjne i nawyki myślenia mogą wykształcić u uczniów pożądany wzorzec myślenia, cechujący menedżerów najwyższego szczebla w biznesie (Brousseau, Driver, Hourihan, Larsson, 2006). Wzorzec ten ukazuje myślenie oparte na antycypowaniu co najmniej kilku opcji rozwiązania i poszukiwaniu wielu informacji. Według autorów tej klasyfikacji (Brousseau, Driver, Hourihan, Larsson, 2006), powstałej po przeanalizowaniu bazy danych, zawierającej 120 tys. osób, inaczej decyzyje podejmuje kierownicy pierwszej linii, inaczej menedżerowie średniego i wyższego szczebla, a jeszcze inaczej członkowie ścisłego kierownictwa w firmie. Ci ostatni preferują styl integrujący, w którym poszukuje się kreatywnie różnych opcji rozwiązania, oraz zbiera informacje z różnych źródeł i od różnych osób. Badacze w związku z tym zachęcają tych kierowników i menedżerów, którzy chcą systematycznie awansować w organizacjach, do ewoluowania sposobu myślenia, ale także ćwiczenia umiejętności posługiwania się wszystkimi czterema stylami, w zależności od wymagań sytuacji.

Ewolucja stylów charakterystyczna dla menedżerów amerykańskich nie znalazła odzwierciedlenia w takich samych polskich badaniach na tysiącu osób (Nowakowski, Falkowski 2006). Style zarządzania informacjami przez polskich menedżerów są mniej wyraziste (wykresy spłaszczone, zamiast ewoluujące), nie różnicują się w zdecydowany sposób. Dodatkowo zaobserwowano, że dominujący w Polsce styl przetwarzania danych charakteryzuje amerykańskich kierowników niższego szczebla, niż wyższego. Być może wynika to z faktu, że osoby zasiadające na najwyższych stanowiskach w polskich oddziałach zachodnich koncernów, np. prezesi lub dyrektorzy, generalnie w hierarchii korporacji międzynarodowej zajmują czwarty czy piąty szczebel. W dalszym ciągu można też rozważać, czy na taki sposób myślenia wpływ mogą jeszcze mieć nawyki z gospodarki nakazowo-rozdzielczej, a nie rynkowej.

\* \* \*

Podsumowując: kładzenie akcentu w edukacji na aktywność uczniów, rozwijanie ich zróżnicowanych metod myślenia i działania, wspieranie zespołowego rozwiązywania problemów oraz ciągłego nastawienia na twórczość i innowacyjność to ważne filary współczesnej dydaktyki. Takie podejście może spełnić oczekiwania pedagogów zorientowanych na tradycyjne metody nauczania. Takie podejście może też zadowolić neurodydaktyków, pragnących budować modele nauczania przyjazne mózgowi.

## Literatura

- Belbin, M. (2009). Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer Business.
- Biela, A., Przewoźnik, J. (2017). Thinking aloud indicators in chess players' complex problem-solving in a three-move experiment (w przygotowaniu).
- Bilalić, M., Langner, R., Erb, M., Grodd, W. (2010). Mechanisms and Neural Basis of Object and Pattern Recognition: A Study With Chess Experts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2010, Vol. 139, No. 4, 728–742.

- Bogdanowicz, M. (1985, wyd. I). *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. (1997). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bogdanowicz, M. (1999, wyd. I). *Metoda Dobrego Startu*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. (2003). *Przytulanki, czyli wierszyki na dziecięce masażyki*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2004). *W co się bawić z dziećmi?* Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2014). *Metoda Dobrego Startu we wspomaganie rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Brousseau, K., Driver, M., Hourihan, G., Larsson, R. (2006). Jak doświadczeni menedżerowie podejmują decyzje. *Harvard Business Review Polska*, wrzesień 2006, 77–89.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Campitelli, G., Gobet, F. (2007). Brain localization of memory chunks in chessplayers. *Intern. J. Neuroscience*, 117: 1641–1659, 2007.
- Campitelli, G., Gobet, F., Williams, G., Parker, A. (2007). Integration of Perceptual Input and Visual Imagery in Chess Players: Evidence From Eye Movements. *Swiss Journal of Psychology* 66 (4), 2007, 201–213.
- Carr, N. (2012). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion Wydawnictwo.
- Carr, N. (2013a). Does the Internet Make You Dumber? [dostęp: 15 lutego 2013]. Dostępny w internecie: <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704025304575284981644790098.html>
- Carr, N. (2013b). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. [dostęp: 15 lutego 2013]. Dostępny w internecie: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
- Campitelli, G., Gobet, F. (2004). Adaptive Expert Decision Making: Skilled Chess Players Search More and Deeper. *ICGA Journal*, December 2004, 209-216.
- Dayan, P., Eshel, N., Huys, Q., O’Nions, E., Roiser, J. (2012). Bonsai trees in your head: how the Pavlovian system sculpts goal-directed choices by pruning decision trees. *PLoSComputationalBiology*, 8.3. (March 2012). [dostęp: 31 stycznia 2013]. Dostępny w internecie: <http://dx.doi.org.vlib.interchange.at/10.1371/journal.pcbi.1002410>.
- De Groot, A. D. (1965). *Thought and Choice in Chess*. The Hague, Paris: Mouton & Co.
- De Groot, A. D. (1981). *Thought and Choice in Chess: An Overview of a Study Based on Selzean Theory*. W: N. Frijda, A.D. de Groot (red), *Otto Selz: His Contribution to Psychology* (192-255). Hague.
- Desmurget, M. (2012). *Teleoślupianie*. Warszawa: Czarna Owca.
- Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu się*. Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Ferrari, K., Sandral, D., Spranger, N. (2011). Student think aloud: a window into readers’ thinking. *PracticallyPrimary*, 16.1. (Feb. 2011). [dostęp: 31 stycznia 2013]. Dostępny w internecie: <http://go.galegroup.com.vlib.interchange.at/ps/printdoc>.
- Flynn, J. (2008). Beyond the Flynn Effect, a lecture by Professor James Flynn. [dostęp: 15 lutego 2013]. Dostępny w internecie: <http://www.psychometrics.cam.ac.uk/page/109/beyond-the-flynn-effect.htm>.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie*. Warszawa: Laurum.
- Gardner, H. (2013). *Mind, Word, and Life. A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner’s 70th Birthday*. Cambridge: The Offices of Howard Gardner. [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: [https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/festschrift\\_-\\_volumes-1-2\\_-\\_final.pdf](https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/festschrift_-_volumes-1-2_-_final.pdf), <http://multipleintelligencesoasis.org/>.

- Gluga, F., Flesner, P. I. (2014). Cognitive Benefits of Chess Training in Novice Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 962–967.
- Huttie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Iluk, J. (2013). Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego? [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <http://jows.pl/sites/default/files/iluk.pdf>.
- Jeżak, M., Niedośpiał, M., Sałek, J. Habina, A. (2013). Polityka informacyjna rządu w sprawie reformy wprowadzającej obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatek. [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <http://www.stanczyk.org.pl/wp-content/uploads/2014/03/6latki-raport-sds-w-fundacja.pdf>.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaczmarzyk, M. (2014). Neurodydaktyka dorastania albo po co nam nastolatki? [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=nF4q79Zafhs>. Opublikowany 05.05.2014.
- Lahoz-Beltra, R. (2012). *Matematyka życia. Modele matematyczne w biologii i ekologii*. Warszawa: RBA.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mozrzyimas, J., Wróbel, A. (2016a). Opinia o książce dr Marzeny Żylińskiej: Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi (Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013). [dostęp: 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <http://www.kneurobiologii.pan.pl/images/stories/List%20do%20Minister%20Edukacji%20z%20opinia%20o%20ksiazce%20Neuroedukacja.pdf>.
- Mozrzyimas, J. (2016b). Neurodydaktyka, neurofakty i neuromity. [dostęp: 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: [http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/Wydawnicza/22\\_fragment.pdf](http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/Wydawnicza/22_fragment.pdf).
- Nass, C., Corina, Y. (2010). *The Man Who Lied to His Laptop: What Computers Can Teach us About Human Relationships*. London: Turnaround Publisher Services.
- Nęcka, E. (2009). Inteligencja jest procesem. W: J. Koziński (red.): *Nowe idee w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1999). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Siedmioróg.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przewoźnik, J., Soszyński, M. (2001). *How to think in chess*. Milford: Russell Enterprises, Inc.
- Przewoźnik, J. (2003). Twórcze rozwiązywanie problemów w szachach. W: R. Bernard (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki szachowej. Część II, (163-174)*, Warszawa: Polski Związek Szachowy.
- Przewoźnik, J. (2011). *Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce*. Gorzów Wlkp.: Integracja.
- Przewoźnik, J. (2014a). Strategie myślenia w złożonych sytuacjach gry w szachy. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Przewoźnik, J. (2014b). Gra w szachy i osobowość młodego człowieka – szanse i zagrożenia. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(76) wiosna 2014, 3-26. [dostęp on-line: 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: [http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/szachy\\_osobowosc.php](http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/szachy_osobowosc.php).
- Przewoźnik, J. Porzak, R., Stefańska, K., Bochniarz, K., Pyda, K., Topolan, A. (2015). Rozwijanie umiejętności talentów szachowych poprzez trening sprawności poznawczej, kreatywności i innowacyjności myślenia młodych szachistów. *MAT*, nr 7 (55), 17–20.

- Przewoźnik, J. (2016). Ciekawie – Wesoło – Różnorodnie – Pożytecznie – Skutecznie. Warszawa: Polski Związek Szachowy. W: E. Przeździecka, Grajmy w szachy. Scenariusze lekcji dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. I i II rok nauczania (7–10), Warszawa: Polski Związek Szachowy.
- Satel, S., Lilienfeld, S. (2015). *Brainwashed: The Seductive Appeal of Mindless Neuroscience*. New York: Basic Books.
- Small, G., Vorgan, G. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sternberg, R., Sternberg, K. (2009). *Barron's MAT: Miller Analogy Test*. New York: Barrons Educ Series.
- Tamblyn, D. (2009). *Śmieć się i uczyć*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Trincherro, R., Sala, G. (2016). Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning. *Eurasial Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(3), 655–668.
- Weinstein-Fitzgerald, K. (1999). *Action learning*. Warszawa: Wydawnictwo Petit.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching. Trening efektywności*. Warszawa: G + J Gruner + Jahr Polska.
- Włodarski, Z. (1996). *Psychologia uczenia się* (t. 1 i 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczek, F. (2015). *Piękne pytanie. Odkrywanie głębokiej struktury świata*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Wójcik, S. (2012). Problem nadużywania Internetu. W: *Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież*. Fundacja Dzieci Niczyje: Warszawa, s. 5–13. [dostęp: 15 marca 2013] Dostępny w internecie: <http://fdn.pl/materialy-do-pobrania-prze-gląd?cat1=445&cat2=674&cat3=742>.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Żylińska, M. (2015). Odpowiedź na pismo do Min. Edukacji J. Kluzik-Rostkowskiej 29 marca 2015. [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <http://www.kneurobiologii.pan.pl/images/stories/Odpowied%20na%20pismo%20do%20Min.%20Edukacji%20J.Kluzik%20Rostkowskiej%2029%20marca%202015.pdf>.
- Żylińska M. (2016a). Dlaczego musimy wymyślić szkołę od nowa. [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=UtBc2mSBqFc>
- Żylińska M. (2016b). Neurodydaktyka. Od neurobiologii do edukacji. [dostęp 22 lutego 2016]. Dostępny w internecie: <https://osswiata.pl/zylińska/2015/03/19/neurodydaktyka-miedzy-neurobiologia-a-edukacja/>.



**Edward Wiktor Radecki**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie  
Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach

## **Potrzeby seniorów – wyzwania i zarządzanie nimi w ramach polityk publicznych. Razem czy osobno?<sup>1</sup>**

### **Streszczenie**

Artykuł poświęcony jest w całości sytuacji społecznej, problemom i oczekiwaniom seniorów, mieszkańców podległym samorządom obszarów, oraz propozycjom i możliwościom ich rozwiązywania na szczeblu władz terytorialnych. Po ogólnym wprowadzeniu, zawiera rozważania przyczyn i skutków pokoleniowego rozwarstwienia Polaków, pokazuje najważniejsze problemy i niekorzystne zjawiska w życiu osób starszych oraz sygnalizuje wynikające z nich zadania i możliwe kierunki ich realizacji. Autor podkreśla konstytucyjną niezbywalność praw seniorów do godnego życia i powołuje się na wynikające z nich zobowiązania dla władz lokalnych, bez względu na ich szczebel.

**Słowa kluczowe:** seniorzy, rozłam pokoleniowy, problemy, zadania.

### **The needs of seniors – the challenges and management as parts of the public policies. Together or apart?**

### **Abstract**

The article is devoted entirely to the social situation, the problems and expectations of seniors, the residents of *areas* subordinate to the local governments, as well as proposals together with possibilities of solving them at the level of territorial authorities. After a general introduction, it contains considerations of causes and effects of generational stratification of Poles, shows the most important problems and unfavorable phenomena in the lives of the older people as well as signals the resulting tasks and possible

<sup>1</sup> Artykuł rozwija główne tezy referatu autora, wygłoszonego podczas V Gryfickiego Forum Społeczno-Gospodarczego ZPSB w dniu 22.05.2018 roku.

directions of their implementation. The author emphasizes the constitutional inalienability of seniors' rights to a dignified life and relies on the resulting obligations for local authorities, regardless of their level.

**Keywords:** seniors, generation breakdown, problems, tasks.

*Wielu chce żyć i nie starzeć się,  
a w rzeczywistości starzeją się i nie żyją.*

*=Alexander Mitscherlich=<sup>2</sup>*

*Troska o warunki życia osób starszych dziś,  
to zapewnienie samemu sobie podstaw do godnej starości.*

*=Adam Bodnar=<sup>3</sup>*

## **Wprowadzenie**

Przytoczona wypowiedź Alexandra Mitscherlicha, niemieckiego psychoanalityka z XX w., trafia w sedno mojego myślenia o losach współczesnych seniorów (pow. 65 r.ż.), uwikłanych głęboko w skutki sporów politycznych i narastających potrzeb społecznych naszego kraju oraz środowisk lokalnych. Dynamizm zmian, dychotomia szans trwania i rozwoju, to główne zapewne podłoże zarysowującego się coraz wyraźniej podziału Polaków ze względu na wiek. Myślenie w kategoriach takiego rozziwku ilustruje nasz codzienny, a coraz częściej półoficjalny język i coraz wyraźniej zaznaczany w komunikowaniu się podział na „My” i „Wy”.

My, wg ludzi młodych i w sile wieku, to oczywiście lepsi, młodszy, piękniejsi, samodzielni, zdrowsi, silniejsi, bogatsi i więcej mogący. Wy lub Oni są często starsi, słabsi, mniej estetyczni, mniej samodzielni lub niesamodzielni, niezamożni i coraz mniej aktywni, z ograniczonymi możliwościami zdrowotnymi czy psychofizycznymi. W potocznym, ale i publicystyczno-politycznym języku, poza coraz rzadziej stosowaną poprawnością polityczną, starość to samotność, uzależnienie od innych, schyłkowość, emerycka wegetacja. Takie postrzeganie znajduje odbicie w często (nie za często?) używanych określeniach starości, jako rozsypka, wapnienie, reset, wygaszanie, dziadostwo czy próchnica. Bywa, że seniorka, to niestety moher, sekutnica, jędza, wielbielka Rydzyka, baba Jaga, starucha, stara baba, starość, stara rozlazła ciotka po klimakterium, prukwa, stare pudło, ropucha, starucha, stara torba, stara krowa, pudernica, dzidzia piernik czy raszpla. Senior zaś bywa określany jako leśny dziadek, rencista, stary piernik, wygaszacz, pierdziel, dziadyga, stary pierdoła, siwek, stary pijaczek, staruch, koło bez IP, ramol, ślepowron, dziadzisko, wygaszacz, śmierdziel, zombi czy zapożyczony z sagi o Harrym Potterze, dementor.

---

<sup>2</sup> Niemiecki lekarz, psychoanalityk i pisarz – profesor na Uniwersytecie w Heidelbergu. Współzałożyciel organizacji praw człowieka (1908/1982)

<sup>3</sup> Dr Adam Bodnar, Rzecznik Praw Obywatelskich RP.



Szczęśliwie nie każdy i nie zawsze takich określeń używa, ale smuci fakt, że myśląc o starych ludziach widzi się na ogół kogoś samotnego, smutnego, zniedołęźniatego, schorowanego, mającego trudności z poruszaniem się, bezradnego, sfrustrowanego, zapatrzzonego we własne cierpienie, biednego i czekającego na śmierć. Pokazuje to, jak bardzo oddaliliśmy się od czasów, gdy osoby w wieku senioralnym były otaczane szacunkiem i cenione za życiową mądrość oraz wynikający z wieloletniego doświadczenia, rozsądek, gdy młodsi chętnie z ich rad korzystali.

W starożytnej Grecji i Rzymie oficjalnie funkcjonowały rady starszych, służących władzy radą i oceną. Nawet w potężnej Sparcie pełnię władzy sprawowała **Geruzja**, w skład której wchodziło dwóch królów i 28 pełniących swą funkcję dożywotnio gerontów, czyli mężczyzn powyżej 60 roku życia. Taki ustrój współcześni historycy określają **gerontokracją**. **Aeropag**, czyli ateńska rada starszych sprawowała najwyższą władzę sądowniczą i polityczną w tym mieście-państwie. Podobne ciała funkcjonowały również największych plemionach Indian. Również nasi historyczni władcy tworzyli u swego boku podobne, złożone z seniorów, ciała doradcze. Z szacunku dla starszych wywodzą się rządzące dziedziczeniem tronów i awansami oficerskimi prawa starszeństwa. Niestety, niewiele jeszcze pozostało obszarów naszego współczesnego życia, w których pozytywnie ocenia się starszy wiek i związane z nim doświadczenie zawodowe i życiowe.

## Rozłam pokoleniowy – dlaczego?

Od kilkadziesiąt lat<sup>4</sup> nastąpił odwrót od pozytywnego postrzegania osób starych. Zastanówmy się, dlaczego? Może dlatego, że jak nigdy dotąd, rozwój technologiczny znacznie przyśpieszył, wyprzedzając społeczne oraz kulturowe procesy adaptacyjne? Może spowodowały to stale rosnące tempo życia, gonitwa za dobrami materialnymi, wszechobecny konsumpcjonizm i rządzący niektórymi hedonizm, które wypychają starsze pokolenie na margines zjawisk społecznych?

Bo starzy, starsi ludzie nie nadążają, a według wielu są już niepotrzebni, przeszkadzają swymi niemodnymi dziś zasadami moralnymi i wynikającymi z nich skrupułami? Bo nie rozumieją, że cel uświęca środki, stale oceniają, krytykują, choć naprawdę mało rozumieją? Bo za wiele pamiętają i zbyt często wspominają idealizując przeszłość? Bo nawet, gdy już wolniej myślą, gorzej mówią, słabiej słyszą i potrzebują mocnych okularów, za wiele widzą, jeszcze czegoś od życia chcą, nie umierają na czas pozostawiając nam dorobek swego życia? Przecież ich czas już minął, a TKM!<sup>5</sup>

Może starzy ludzie źle się komponują z naszą współczesnością? Wyglądają mało estetycznie, na ogół ubierają się niemodnie i poruszają dość niezdarnie, to jeszcze wiecznie narzekają, że coś ich boli. Często chorują, a więc są dla nas, zdrowego społeczeństwa, ciężarem? Nie pracują, a pobierają emerytury czy renty, na które my

<sup>4</sup> Znanacy zagadnienia twierdzą, że proces ten został zapoczątkowany po drugiej wojnie światowej.

<sup>5</sup> (Teraz kurwa my!) jako autora określenia uznaje się powszechnie Jarosława Kaczyńskiego, który określenia „TKM” użył w 1997 w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej”.

musimy pracować?<sup>6</sup> A ludzie poruszający się publicznymi środkami komunikacji dodają jeszcze, że „starzy pchają się w tramwajach i autobusach, wymuszają ustąpienie miejsca. I często śmierzdzą. I gówno wiedzą. I dlatego ich zwyczajnie nie lubimy, bo dla nas to mohery, sępy, kundle i wiocha.<sup>7</sup>”

Staruszkowie mozolnie wyłuskujący z portmonetek groszowe monety denerwują kolejkowiczów przy kasach sklepowych i na poczcie. Podobne uczucia deklarują osoby oczekujące na wizytę w przychodni, kierowcy zmuszeni do oczekiwania, kiedy osoba starsza drepcze po pasach czy kupujący obserwujący długotrwały wybór tańszych owoców w warzywniaku.

Badania Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego pokazują, że 20 proc. osób starszych skarży się na niewłaściwe, niegrzeczne oraz lekceważące traktowanie w szpitalach i w przychodniach lekarskich<sup>8</sup>, czyli tam, gdzie z definicji powinny spotykać się ze zrozumieniem, przychylnością i szczególną troskliwością.

U podstaw tej stygmatyzacji leży wiele krzywdzących przekonań dotyczących osób 65+. Do najbardziej rozpowszechnionych zaliczyć można następujące opinie:

- oczekują spokoju i wsparcia, a nie pola aktywności;
- są niepełnosprawni fizycznie i trochę intelektualnie;
- niewiele można im już pomóc;
- mają na ogół słabą pamięć, więc niczego nowego już się nie uczą;
- nie są ważnymi klientami, bo nie mają pieniędzy;
- już się nażyli, niech więc zrobią miejsce młodszym;
- na własne życzenie rezygnują z pełni życia (seks, taniec, miłość, podróże, inne przyjemności);
- trudno się z nimi rozmawia (mowa starcza);
- nie potrzebna im żadna praca, bo są zmęczeni dotychczasową, a nową i tak nie podążają;
- wszystkie ich dotychczasowe doświadczenia zawodowe i życiowe są już nieaktualne;
- są z poprzedniego wieku i nigdy nie rozumieją współczesności.

Ale te opinie można próbować wywieść z tego, jak swoje życie oceniają seniorzy. Z analizy badań ankietowych na temat „Jakość życia osób starszych w Polsce”, przeprowadzonych przez GUS w 2016 r.<sup>9</sup>, wynika, że wprawdzie 54 proc. Pytanych osób 65+, uważa, że ma dobrą sytuację materialną, to aż 29 proc. żyje w ubóstwie. Zapytani o stan zdrowia najczęściej odpowiadają, że nie jest on ani dobry ani zły (50 proc.), ale aż 25 proc. ocenia swoją kondycję zdrowotną jako złą. Z tych samych badań

---

<sup>6</sup> Ludzie aktywni zawodowo nie zawsze rozumieją, że tak zwany solidarnościowy system emerytalny powoduje, że zawsze pracujący finansowali i finansują już niepracujących. Nie przyjmują do wiadomości, że dzisiejsi emeryci przez dziesiątki lat ponosili podobne obciążenia na rzecz swych poprzedników, mając państwowe gwarancje własnych świadczeń.

<sup>7</sup> Wypowiedzi wzięte z facebook'a 2018 rok.

<sup>8</sup> <https://www.poradnikzdrowie.pl/sprawdz-sie/niezbednik-pacjenta/kondycja-polskich-seniorow-aa-wD9r-1RVq-FCSF.html>

<sup>9</sup> file:///C:/Users/Edward/Desktop/Kondycja polskich seniorów – PoradnikZdrowie.pl.html

wynika, że osoby starsze spędzają czas wolny głównie przed telewizorem. Nie chodzą do kina i na koncerty (82 proc.), do muzeów (81 proc.), nie uprawiają sportu (83 proc.), nie słuchają muzyki (55 proc.), rzadko odpoczywają na świeżym powietrzu (23 proc.). Nie spotykają się ze znajomymi w kawiarni czy klubie (71 proc.). 64 proc. ankietowanych seniorów gazetę czyta tylko raz w tygodniu. Smutne jest, że aż niemal 65 proc. respondentów wykazuje stan całkowitego wykluczenia cyfrowego, a tylko 13 proc. korzysta z komputera i jego możliwości prawie codziennie. Zaskakującym jest fakt, że chociaż aż ponad 96 proc. badanych wie, jak ważne i korzystne dla ich zdrowia i dobrego samopoczucie jest aktywność fizyczna, tak niewielu z nich (3–5proc.) taką aktywność przejawia.

Analogiczny wynik otrzymano, pytając o istotność jakiegokolwiek aktywności społecznej lub zawodowej. Starsi ludzie wiedzą i chcieliby być aktywnymi, ale większość z nich skarży się na niemożność takich działań. W tym tylko 27 proc. tłumaczy to własnym brakiem zainteresowania.

Młodość i starość, to coraz bardziej różniące się i odległe od siebie dwa światy, które coraz rzadziej się do siebie zbliżają.

Poza dramatycznym w konsekwencji podziałem Polaków na zwolenników dwu różnych opcji politycznych, coraz bardziej widocznym i bolesnym okazuje się rozdział międzypokoleniowy. Winą za taką sytuację nie obarczam tylko młodszej części społeczeństwa. Wielu seniorów niestety żyje przeszłością, nie dba o swój wygląd, o higienę osobistą, zdrowie czy kondycję fizyczną. Zbyt często są zrzędlivi, złośliwi i zgłaszają pretensje do całego świata. Bywa, że zachowują się tak, bo ponieśli klęskę życiową z winy własnej, często zaś w konsekwencji niekorzystnych zdarzeń losowych.

Samotność, poczucie bezużyteczności związane z zaprzestaniem pracy zawodowej oraz naturalne dla wieku dolegliwości zdrowotne, wywołują podwyższony poziom stresu, są powodem pogarszania zdrowia, zwiększają trudności z wykonywaniem codziennych czynności.<sup>10</sup> Utrata pozycji głowy rodziny może pogarszać nastrój, a nawet doprowadzać do depresji. Takie reakcje psychiczne i fizyczne oraz ich negatywne skutki widoczne są chyba najbardziej w domach opieki, w których dzieją się czasami rzeczy niewyobrażalne oraz karygodne etycznie i w ocenie prawnej, jak te opisane w artykule P. Reszka „Opowieść o kłopotliwych staruszkach”.<sup>11</sup> Uważam, że sytuacje takie, jak bicie staruszków po twarzy, przyduszanie ich poduszką wieczorem przed snem, czy stosowane dość powszechnie wyzwiska są prostą konsekwencją owego pęknięcia pokoleniowego. Zdarza się, że osoby młode i w sile wieku nie widzą w seniorach ludzi. Dostrzegają jedynie ich pomarszczoną skórę, przygarbione plecy, drżące dłonie, ale nie widzą człowieka, którym byli, ani nie wyobrażają sobie człowieka, którym sami się staną za kilkanaście, kilkadziesiąt lat. Takim człowiekiem, o którym w pożegnalnym liście napisała pensjonariuszka DPS: „Drogie siostry, co widzicie, gdy na mnie patrzycie? Niemiłą staruszkę, która nie jest zbyt mądra i ma dziwne nawyki, która z rozmarzonym wzrokiem patrzy w pustą ścianę? Czy starą kobietę, z którą

<sup>10</sup> Por. D. Jarema.. [https://www.doz.pl/czytelnia/a12239-Zrozumiec\\_seniora\\_-\\_potrzeby\\_i\\_emocje\\_osob\\_starszych](https://www.doz.pl/czytelnia/a12239-Zrozumiec_seniora_-_potrzeby_i_emocje_osob_starszych).

<sup>11</sup> Zob. P. Reszka. Opowieść o kłopotliwych staruszkach. Newsweek 39/2018. Ss. 19–22.

trzeba walczyć o każdy kęs jedzenia, który i tak potem wypluwa? Albo kobietę, która nie ma pojęcia, co się dookoła niej dzieje i jest zamknięta w swoim dziwnym świecie? Starowinka, z którą trzeba walczyć przez cały dzień, ale na koniec pozwala się umyć i nakarmić? Kobięcina, która ciągle gubi swoje buty i rękawiczki? Dni mijają, a ona nic się nie zmienia i nawet pewnie nie chce. Starość to kiepski żart. To stan, który odbiera wszystko to, co przez lata udało Ci się zebrać. Ciało się zmienia, tracisz siły, a piękno odchodzi w zapomnienie. Dzieje się coś, czego Ty tak naprawdę nie chcesz. Ale mimo wszystko, jestem tą dziewczyną z przeszłości, która się zakochuje, nosi pod sercem dzieci, czeka na swojego najdroższego męża, którego będzie musiała pierwsza pożegnać. Ciągle w tych ruinach mojego ciała, jestem ja. Pamiętam każdą szczęśliwą i smutną chwilę z mojego życia. Na nowo odtwarzam je w głowie i wracam do tych momentów. Myślę o wszystkim, co mnie ominęło, co spotkało. I zgadzam się z tym, że nic nie trwa wiecznie. Więc proszę Was... Otwórzcie oczy... Przed Wami siedzi zgorzkniała staruszka, która kiedyś była nastolatką, młodą matką i zakochaną żoną.”<sup>12</sup>

Szkoda, że nasze postrzeganie świata, kształtują głównie Internet, telewizja i kolorowe czasopisma, a nie uważna obserwacja otoczenia. Tabloidyzacja życia społecznego, czyli pomieszanie życia publicznego z prywatnym, używanie sensacyjnego stylu, sceptycznego czasem, ale zawsze populistycznego tonu i zaciemnianiem granicy między dokumentem a fikcją, między informacją a rozrywką<sup>13</sup>, oraz kultura masowa i związany z nią kult młodość sprawiają, że wszędzie eksponowane są uśmiechnięte, zgrabne i szczupłe panie z garniturem białych zębów, młodzi, umięśnieni mężczyźni i radosne, szczęśliwe dzieci. Z reklam spoglądają na nas młode twarze, przekonujące do kolejnych zakupów luksusowych towarów czy usług. Wszystko piękne, zdrowe, aktywne i wiecznie szczęśliwe<sup>14</sup>. Bo dziś „najważniejszym, to młodym być i więcej nic<sup>15</sup>”, jak śpiewał Jerzy Połomski. Nawet w reklamach kleju do protez, ubezpieczeń na życie czy żelu przeciw dolegliwościom stawowym widzimy sztucznie uśmiechniętych, upiękuszonych, zadowolonych z przyklejonych protez czy skuteczności kremu ludzi żyjących w landrynkowym świecie. W dominujących przekazach nie ma bowiem miejsca na zmęczenie czy kiepski wygląd, a co dopiero na zmarszczki i niedoskonałości ciała. Osoba o niezbyt wysportowanej czy szczupłej sylwetce może poczuć się nie-swojo, a tym bardziej ktoś starszy, podniszczony upływem czasu oraz trudami życia codziennego.

Dlaczego, edukując i wychowując kolejne pokolenia rodaków czy socjalizując ich później w toku życia społeczno-zawodowego, nie uświadomiliśmy im, że nawet nie zauważą, kiedy za jakiś czas to oni, w oczach swych własnych dzieci, wnuków i ich rówieśników, staną się pożyciowym i poprodukcyjnym, kłopotliwym, niechcianym odpadem ludzkim? Często nawet dla najbliższych, określanych przez przepisy prawne

---

<sup>12</sup> [https://mamadu.pl/131895,ona-nie-jest-staruszka-ktora-widzisz-przed-smiercia-wyjawila-prawde-ktora-dotyczy-kazdego-z-nas?fbclid=IwAR0jtCFwG8QZc3Y3jwQTNk488Ob1vUki-Jein1jtMYQub1AWsTyTDw-GCzRw\(29.12.2018\)](https://mamadu.pl/131895,ona-nie-jest-staruszka-ktora-widzisz-przed-smiercia-wyjawila-prawde-ktora-dotyczy-kazdego-z-nas?fbclid=IwAR0jtCFwG8QZc3Y3jwQTNk488Ob1vUki-Jein1jtMYQub1AWsTyTDw-GCzRw(29.12.2018))

<sup>13</sup> Zob. W. Godzic. Szybciej krócej głośniej. Jasne i ciemne strony tabloidów. *Polityka* 30.06.2005.

<sup>14</sup> Furorę w telewizji robią takie programy, jak:

<sup>15</sup> Zob. [https://www.tekstowo.pl/piosenka,jerzy\\_polomski,mlydym\\_byc\\_i\\_wiecej\\_nic.html](https://www.tekstowo.pl/piosenka,jerzy_polomski,mlydym_byc_i_wiecej_nic.html)

jako zstępni<sup>16</sup>, staną się reliktem jakiejś niezrozumiałej dla nich przeszłości i z upływem czasu będą coraz bardziej niewidzialni. Bo jak twierdzi polski psycholog prof. W. Łukaszewski, w starości szczególnie przykre **jest popadanie w przezroczyść**. Stan niezauważalności, bycie kimś coraz mniej ważnym i ze względu na słabnącą mniejszą życiową sprawczość, coraz bardziej zbędnym bagażem.

Zapewne instynkt przetrwania eliminuje z pola widzenia tych, którzy już nie mogą się rozmnażać, bo przecież prokreacja od zawsze była ważnym czynnikiem rozwoju społeczeństw i narodów. Powodem jest też zapewne nieustanna gonitwa za sukcesem, posiadaniem i aprobowaną przez otoczenie doskonałością ciała i własnego otoczenia. Bo JA, to coraz lepszy samochód, większy dom lub mieszkanie, i doskonały, budzący zazdrość, wygląd. Właśnie. WYGLĄDAĆ – to dziś ważniejsze, niż kiedykolwiek. Taka sytuacja, to niezaprzeczalnie ogromny sukces działań marketingowych, prowadzonych na rzecz światowego przemysłu kosmetycznego, medycyny estetycznej, producentów upiększających i „przedłużających życie” medykamentów, podobno wspomagających organizm produktami medycznymi i modnymi, choć nie zawsze zdrowych suplementów diety. Być, wyglądać, czuć się młodym, pięknym i podziwianym. Podziwianym nie za mądrość, prawość, wiedzę czy rozsądek, ale za wyglądanie oraz posiadanie.

To zastanawiające, bo Europa zwana jest coraz bardziej słusznie Starym Kontynentem, gdyż jej mieszkańcy najszybciej się starzeją. Być może niezauważanie przedstawicieli najstarszego pokolenia jest nieświadomym rodzajem odwetu za to, że zbyt często nadal dzieciństwo jest przezroczyście dla dorosłości. Zwłaszcza w Polsce, gdzie „dzieci i ryby głosu nie mają”, i to owe dzieci kiedyś dorastają, a owi dorośli, rodzinni decydenci, stają się nieuchronnie coraz bardziej lekceważonymi seniorami.

W 2016 r. Rzecznik Praw Obywatelskich dr A. Bodnar ogłosił wyniki kontroli przeprowadzonych w domach pomocy społecznej. Potwierdzono przypadki przywiązywania podopiecznych do łóżka lub krzesła, stosowanie lodowatych kąpeli, zakazy wstępu dla bliskich, wydzielanie jedzenia, podawanie leków psychotropowych bez porozumienia z lekarzem, używanie wulgarnych słów, zwracanie się na „ty”, nieposzanowanie intymności. Zasygnalizowane przypadki to tylko część, niezgodnych z prawem i zasadami, zachowań pracowników domów pomocy społecznej<sup>17</sup>. Zdarzają się też przypadki agresji fizycznej. Przeraża, że wśród pacjentów opieki długoterminowej lub mieszkańców domów pomocy społecznej stwierdza się u 30–60 proc. seniorów niedożywienie.

Po wysłuchaniu mojego wystąpienia poświęconego problemom seniorów, poważny polityk samorządowy powiedział, że dopiero teraz zrozumiał, jak są to społecznie ważne sprawy. Przyznał, że był przeświadczony, że by temat załatwić wystarczy raz na jakiś czas zrobić festyn dla babć i dziadków, przekazać dotację na rzecz uniwersytetu trzeciego wieku, a z okazji ważnej rocznicy przyznać kilkorgu seniorom okolicznościowe odznaki lub medale. Dziś wie, jak bardzo się mylił. Mój rozmówca był

<sup>16</sup> Do zstępnych zalicza się: naturalnych potomków, osoby przysposobione (adoptowane), dzieci uznane przez niego jako własne i dzieci pozamałżeńskie.

<sup>17</sup> Por. <file:///C:/Users/Edward...op>. cit.

osobą światłą, którą stać na krytyczną autorefleksję, niestety nie wszystkich działaczy samorządowych czy polityków, taką postawę prezentuje.

Dowodem na słuszność tej oceny jest, motywowana dążeniem do zdobycia i utrzymania władzy, decyzja o przywróceniu wieku emerytalnego do poziomu 60/65 lat. Ustalony w 1933 r.<sup>18</sup>, czyli blisko sto lat temu, wiek 65 lat dla wszystkich, dotyczył okresu, gdy średnia długość życia w Polsce wynosiła mniej niż 60 lat, a na polskiej wsi nie przekraczała nawet 47<sup>19</sup>. Zatem tylko niewielka część płatników dożywała wieku emerytalnego i korzystała z przysługujących świadczeń. Dziś średnia życia w Polsce kształtuje się powyżej 77 lat, a przeciętny emeryt korzysta ze świadczenia ok. 17 lat i tyle lat większość z nich wegetuje bez satysfakcjonującej aktywności zawodowej. Osiągający o wiele wyższe dochody Niemcy, przechodzą na emerytury solidarnie w wieku 68 lat. W Szwecji, uznawanej za państwo opiekuńcze w wieku 66 lat.<sup>20</sup> Polacy osiągają wiek emerytalny najwcześniej w całej Europie! Taka sytuacja jest niekorzystna ze względów finansowych oraz społecznych. Wczesna emerytura oznacza bowiem wcześniejszą izolację, postępujące wykluczanie i przyspieszone starzenie się Polaków.

### **Niepokojące zjawiska z seniorami związane:**

- Pomimo zapowiedzi i starań rządzących i okresowego lekkiego przyrostu urodzeń, nadal **maleje przyrost naturalny** w Polsce. W 2017 r. zmarło 402,9 tys. osób, tj. o 14,8 tys. więcej niż rok wcześniej.
- Współczynnik zgonów wzrósł w skali roku 0,4 pkt i wyniósł 10,5 promila, a urodziło się 402 tys. osób. Nadal mamy zatem ujemny przyrost naturalny – o 900 Polaków więcej w tym roku umarło, niż się urodziło.<sup>21</sup>
- Średnia liczba urodzeń w Polsce wynosi w ostatnim dziesięcioleciu 342 463 rocznie, a liczba zgonów 401 378 rocznie. Jest to zatem stała, niekorzystna tendencja demograficzna<sup>22</sup>, polegająca na tym, że liczba urodzeń nie gwarantuje nam prostej zastępowalności pokoleń.
- Od ponad dziesięciu lat **ubywa Polaków**. W 2018 r. populacja Polski zmaleje o 50 tys. i osiągnie 37800000 osób.<sup>23</sup> Zatem co roku znika ludność miasta wielkości Szczecinka, Wejherowa, Zgierza czy Żywca. Prognozy przewidują niestety, że do 2050 r. ludność naszego kraju zmaleje aż o 12 proc., czyli

---

<sup>18</sup> 28 marca 1933 r. Sejm uchwalił ustawę o ubezpieczeniu społecznym, uzupełnioną rozporządzeniem prezydenta RP z 24 października 1934 r. o zmianie ustawy o ubezpieczeniu społecznym.

<sup>19</sup> [http://istmat.info/files/uploads/51382/maly\\_rocznik\\_statystyczny\\_1939.pdf](http://istmat.info/files/uploads/51382/maly_rocznik_statystyczny_1939.pdf)

<sup>20</sup> <https://businessinsider.com.pl/twoje-pieniadze/emerytury/jak-wyglada-wiek-emerytalny-w-europie/0f8xx61>

<sup>21</sup> Rocznik GUS (dost. 31.12.2018)

<sup>22</sup> <https://oko.press/400-tys-uroden-2017-r-minister-rodziny-500-plus-nikt-o-tym-nawet-marzyl-od-wrocenia-trendu-bedzie/>

<sup>23</sup> [https://www.bankier.pl/wiadomosc/GUS-Liczba-ludnosci-Polski-maleje-juz-piaty-rok-z-rzedu-3699007.html\(28.12.2018\)](https://www.bankier.pl/wiadomosc/GUS-Liczba-ludnosci-Polski-maleje-juz-piaty-rok-z-rzedu-3699007.html(28.12.2018)).

o 4,5 miliona obywateli! Wg prognoz wydziału ludnościowego ONZ, populacja Polski jest i niestety nadal będzie jedną z najszybciej kurczących się na świecie. Na koniec wieku XXI w. będzie nas niespełna 25 milionów<sup>24</sup>.

- Ludność Europy, w tym również Polski, starzeje się w zastraszającym tempie. Po 2050 r., a więc już **za 31 lat, statystyczny Polak będzie miał ponad 50 lat**, a co dziesiąty będzie w grupie osiemdziesięciolatków<sup>25</sup>.
- Realna ocena sprawowanej przez różne, publiczne lub prywatne placówki usługi opiekuńczej seniorów, **nie jest** na ogół **pozytywna**, co potwierdzają wyniki kontroli prowadzonych w takich placówkach przez odpowiednie organy<sup>26</sup>.
- Zdecydowana **większość starych ludzi nie wie**, czy i gdzie mogłaby uzyskać pomoc czy wsparcie w rozwiązywaniu swoich problemów. Ich świadomość takich możliwości jest wręcz symboliczna. Brakuje nie tylko odpowiednich służb w samorządach, ale również systemu informowania osób starszych o dostępnych możliwościach.
- Prawie 20 proc. osób w wieku senioralnym **pada ofiarą przemocy**<sup>27</sup>. Najczęściej jest to przemoc psychiczna (ponad 11 proc.), w tym komunikacyjna, np. używanie pogardliwego tonu, wyzwiska, mówienie per „Ty”, zakazy wstępu do bliskich czy odwiedzin, zabranianie kontaktu z wnukami, wykorzystywanie finansowe, m.in. zabieranie świadczeń, zabieranie pieniędzy, zmuszanie do napisania testamentu (prawie 7 proc.) oraz przemoc fizyczna, np. szturchanie, popychanie, szarpanie, przywiązywanie do łóżka lub krzesła, ograniczanie pożywienia, pozbawianie deseru, ograniczanie lub zabranianie spacerów, stosowanie lodowatych kąpielii, a nawet podawanie bez zaleceń lekarskich niebezpiecznych dla zdrowia i uzależniających leków psychotropowych<sup>28</sup>.
- **Warunki mieszkaniowe seniorów**, pomimo systematycznie poprawiającej się sytuacji, nadal w sporym procencie **pozostawiają wiele do życzenia**. Zły stan techniczny, niski poziom komfortu zamieszkania, brak wind czy niedoogrzanie – to nadal poważne bolączki<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> M. Goduśławski. <https://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/553888,demografia-ludnosc-populacja-polska-polacy-onz-ukraincy-prognoza-liczba-ludnosc.html>(11.07.2017).

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> W 2014 r. skontrolowane zostały 24 placówki, 11 z nich otrzymało zalecenia. W ubiegłym roku wizytacją objęte zostały 22 domy, w połowie stwierdzono uchybienia... (Zob.) <https://praca.gazeta-prawna.pl/artykuly/943839,niewlasciwa-opieka-zle-warunki-bytowe-kontrola-domow-seniora.html>.

<sup>27</sup> Mordawska J. Zjawiska przemocy wobec osób starszych – skala problemu, czynniki ryzyka, metody przeciwdziałania. [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/41797/mordawska\\_zjawisko\\_przemocy\\_wobec\\_osob\\_starszych\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/41797/mordawska_zjawisko_przemocy_wobec_osob_starszych_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

<sup>28</sup> Reszka P. W domach seniora. Opowieść o kłopotliwych staruszkach. Newsweek nr 38. 17–23. 09.2018.

<sup>29</sup> <http://www.zycie.senior.pl/147,0,Problemy-mieszkaniowe-seniorow,6616.html>(06.01.2019).

## Sprawy i zadania dla samorządów z nich wynikające:

Starzenie się społeczeństwa zmusza do przeorganizowania się rodzin, społeczności lokalnych i władz samorządowych. Wielość i różnorodność przyczyn tej złej sytuacji powoduje, że właśnie na szczeblu lokalnym konieczne jest przygotowanie dobrych, skutecznych decyzji administracyjnych, zgodnych z aktualnymi możliwościami prawnymi, organizacyjnymi oraz ekonomicznymi, opracowanie rozwiązań i projektów, a dalej podjęcie kompleksowych i komplementarnych działań, by ją zmienić. Oto kilka sugestii w tym zakresie:

1. Stworzenie **stabilnego systemu zmieniającego społeczne nastawienie do osób starszych**, np. przez budowanie oraz realizację przedszkolnych i szkolnych programów wychowawczo-dydaktycznych uświadamiających dzieciom i młodzieży wartości wnoszonych przez seniorów do powszechnego życia społecznego, kulturalnego, a także zawodowego; budowanie systemu działań socjalizujących, zmieniających społeczne postrzeganie tej grupy osób i uświadamianie ich możliwości realnego, aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnym. Równie ważnym jest uświadamianie młodemu pokoleniu nieuchronności faktu, że i ono, z upływem lat stanie się pokoleniem senioralnym.
2. Wspieranie działań prowadzących do integracji międzypokoleniowej, np. współpraca domów dziecka, ośrodków wychowawczych świetlic środowiskowych, szkół z ośrodkami opieki dla osób starszych, tworzenie tzw. rodziniek, organizowanie wspólnych wydarzeń czy budowanie struktury wzajemnej opieki i wsparcia.
3. Zmiana dotychczasowego podejścia władz lokalnych do **organizacji opieki senioralnej na własnym terenie**. Powodem jest smutny fakt, że realna ocena świadczonych usług przez różne, publiczne lub prywatne placówki opiekuńcze seniorów, na ogół jest niestety negatywna. Pensjonariusze, jak ich rodziny często nie są zadowoleni z jakości opieki zdrowotnej, rehabilitacyjnej, socjalnej i kulturalnej, jaką placówki oferują a do której umownie oraz statutowo się zobowiązują.
4. Realne **włączanie osób starszych w procesy projektowania, realizacji i kompetentnej oceny działań wspierających seniorów** na poziomie władz samorządowych. Seniorzy, jako pełnoprawni, a często zasłużeni obywatele mają przecież konstytucyjne prawo współdecydowania o własnym losie.
5. Powołanie w strukturach administracji samorządowej **sprawnych komórek** zajmujących się **problematyką senioralną**, jako ważnym segmentem obywatelskim. Głównym ich zadaniem powinny być działania ukierunkowane zarówno na wspieranie samodzielności w miejscu zamieszkania osób starszych, jak i ich rodzin oraz nieformalnych sieci wsparcia<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Zob. Szatur B, Błędowski P. (red). System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania – przegląd sytuacji, propozycja modelu. Raport powstał w ramach prac Komisji Ekspertów ds. Osób Starszych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Warszawa 2016.



6. **Systemowe tworzenie** (powoływanie) w samorządach od szczebla gminnego **ciał doradczo- decyzyjnych**, kompetentnie wspomagających władze samorządowe w ich codziennej działalności na rzecz osób 65+ oraz ich opiekunów. Zadaniem rady ds. seniorów (rady seniorów?) byłoby rozwiązywanie życiowych, organizacyjnych i społecznych problemów i projektów adresowanych do osób starszych.
7. **Poszukiwanie** innej niż dotąd, bo nie ilościowej, a **jakościowej drogi rozwoju społeczno-gospodarczego regionu**. Na przykład, poprzez stworzenie dogodnych sposobów stałego lub dodatkowego zarobkowania seniorów, ich pracy na części etatu czy innej organizacji zatrudnienia lub świadczenia usług.
8. Stymulowanie warunków do **budowania szans realnej aktywizacji zawodowej** seniorów, m.in. poprzez: firmy symulacyjne, budowanie srebrnej gospodarki, system mentoringu, umiejętne wykorzystywanie kompetencji i doświadczenia zawodowego seniorów czy doradztwa zawodowego dla osób w zaawansowanym wieku<sup>31</sup>.
9. **Doradztwo uwzględniające to, że budowanie nowej przestrzeni zawodowej osoby starszej** opierać się winno o jej dotychczasowe doświadczenie, działania i powiązania oraz realne perspektywy funkcjonowania satysfakcjonujące zarówno przyszłego pracodawcę, jak pracownika – seniora.
10. **Wdrożenie programu „Mieszkania dla seniorów”**<sup>32</sup> uwzględniającego fakt, że oczekiwania i potrzeby mieszkańców miast i wiosek nie są tożsame. Warunki mieszkaniowe seniorów żyjących na wsi są bowiem często dużo gorsze, gdyż nie mają dostępu do dóbr, uznawanych w miastach za podstawowe – gazu, ciepłej wody, łazienki czy centralnego ogrzewania. Niestety na wsi wciąż często w mieszkaniu seniora trzeba palić w kaflowym piecu, aby ogrzać pomieszczenia, umyć się i ugotować obiad<sup>33</sup>. Brak możliwości korzystania z tych udogodnień cywilizacyjnych znacząco obniża jakość życia i stan zdrowia. W miastach wiele pozbawionych wind budynków jest rodzajem pułapki, zmuszających niepełnosprawnych seniorów do wielotygodniowego przebywania w mieszkaniach, bez możliwości udania się do lekarza czy choćby na spacer. Celowym jest szybkie podjęcie kompleksowych działań ukierunkowanych na likwidację tego zapóźnienia<sup>34</sup>. Rozwiązaniem może być realne **podniesienie standardu mieszkań seniorów**<sup>35</sup>, czyli diagnoza i poprawa stanu technicznego mieszkań (ocieplanie i docieplanie, odnawianie i podstawowe remonty,

<sup>31</sup> [http://www.poradnictwo-socjodynamiczne.pl/images/Raport\\_SD\\_final\\_E-BOOK.pdf](http://www.poradnictwo-socjodynamiczne.pl/images/Raport_SD_final_E-BOOK.pdf).

<sup>32</sup> Organizacja Narodów Zjednoczonych w uchwalonej w 1948 roku Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka włączyła w katalog praw jednostki prawo do mieszkania, w którym ma ona szansę czuć się bezpiecznie i samowystarczalnie.

<sup>33</sup> Zob. <https://polki.pl/zdrowie/choroby,miejsce-zamieszkania-a-jakosc-zycia-seniora,10391643>, artykuł. Html (dost. 25.12.2018).

<sup>34</sup> [https://nieruchomosci.dziennik.pl/design/zdjecia/573684,5,mieszkanie-dla-seniora-jak-urzadzic.html\(2018\)](https://nieruchomosci.dziennik.pl/design/zdjecia/573684,5,mieszkanie-dla-seniora-jak-urzadzic.html(2018)).

<sup>35</sup> Zob. <http://www.seniorzy.pl/zdrowie/3387-jak-mieszkaja-polscy-seniorzy>.

doposażenie). Kolejnymi działaniami może być program dopłat mieszkaniowych, wspierających budżety osób prowadzących kosztowne samodzielne gospodarstwa domowe<sup>36</sup>, czy opracowanie procedur zamiany często za dużych na potrzeby i możliwości ekonomiczne seniora mieszkań na mniejsze i w lepszym stanie technicznym, lub lokali budowanych w technologii „Smart connected homes”, dużo tańszych w utrzymaniu. Odzyskane w ten sposób większe lokale, mogły by zostać sprzedane mieszkańcom poszukującym lokali rodzinnych, drożej po remoncie lub taniej w stanie przed modernizacją.

11. Rozważenie lokalnych możliwości budowania **obiektów celowych z mieszkaniami specjalnymi**, a w większych miejscowościach, całych zespołów mieszkaniowych, wyposażonych w zespół usługowo-kulturalny i serwis pielęgniarstwa. Inną propozycją mogą być budynki wspólnot emeryckich z bogatym programem usług i urządzeń, które służyłyby pielęgnacji, zaopatrzeniu, czy działaniom prorozwojowym i rozrywce. Takie działania, podejmowane zwłaszcza w terenie atrakcyjnym przyrodniczo i ze stosunkowo niewielkim przemysłem, stanowią mogą impuls rozwojowy gminy czy obszaru funkcjonalnego<sup>37</sup>.
12. **Likwidacja i ograniczanie barier architektonicznych, technicznych i w komunikowaniu się** w miastach, osiedlach mieszkalnych i w budynkach, służących seniorom. Budując i modernizując infrastrukturę miejscowości projektanci najczęściej uwzględniają możliwości i potrzeby osób sprawnych i w wieku produkcyjnym, a nie ludzi z obniżoną sprawnością fizyczną<sup>38</sup> i receptoralną. Wymienię niektóre przeszkody, na jakie natrafiają seniorzy: strome i za wysokie schody, śliskie posadzki i powierzchnie, ubytki w chodnikach i na przejściach dla pieszych, niedostateczne oznakowanie ulic i przejść dla pieszych, brak wind, brak podjazdów dla wózków inwalidzkich, brak ławek na przystankach, brak poręczy umożliwiających podtrzymanie się, brak toalet publicznych, brak odpowiednich miejsc parkingowych dla seniorów, zbyt wysokie krawężniki czy brak podjazdów. Seniorzy skarżą się również na brak oznakowanych dla nich miejsc siedzących w pojazdach komunikacji publicznej, czy nieczytelne rozkłady jazdy. Problemem są też zbyt szybko zmieniające się światła na przejściach.
13. Poprawa **komfortu obsługi seniora** w urzędach, placówkach usługowych, zdrowotnych<sup>39</sup>, handlowych (krótszy czas oczekiwania, specjalna ścieżka załatwiania, szczególna wyrozumiałość i zrozumienie trudności w porozumiewaniu się, cierpliwe tłumaczenie – bez okazywania zniecierpliwienia i ponagłania

---

<sup>36</sup> <https://nieruchomosci.dziennik.pl/news/artykuly/573411,bogumila-wander-i-krzysztof-baranowski-musza-sprzedac-dom-nasze-dwie-emerytury-nie-wystarczaja-na-jego-utrzymanie.html>.

<sup>37</sup> Zob. IV Gryfickie Forum Społeczno – Gospodarcze ZPSB na temat: Powiązania funkcjonalno – przestrzenne warunkiem rozwoju regionalnego. Gryfice maj 2016.

<sup>38</sup> N. Piłkuła, K. Białożył. Aktywność społeczna seniorów a bariery środowiska architektonicznego. [ep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1672/04--Aktywnosc-spoeczna-seniorow-Pikula-Bialozyt.pdf?sequence=1\(01.01.2019\)](http://ep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1672/04--Aktywnosc-spoeczna-seniorow-Pikula-Bialozyt.pdf?sequence=1(01.01.2019)).

<sup>39</sup> RPO dr Adam Bodnar – „...otoczenie seniorów szczególną troską oraz zwiększenie ich aktywności fizycznej wpisuje się w „Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020”.

seniora). Celowym być może będzie powołanie specjalistycznych placówek medycznych, ukierunkowanych na medyczne usługi dla osób w podeszłym wieku.

14. Organizacja **systemu samopomocy sąsiedzkiej**, dzięki której zapewnić można seniorom szybkie powiadomianie o sytuacjach niekorzystnych takich jak przemoc domowa<sup>40</sup>, sygnalizowanie służbom samorządowym zaistniałych problemów, opieka w chorobie i powiadomianie służby zdrowia, wsparcie osób samotnych, transport okazjonalny, wsparcie towarzysko-kulturalne, ew. dożywanie czy pomoc w utrzymaniu mieszkania.
15. Organizacja i wspieranie finansowe imprez, wydarzeń oraz długofalowych projektów kulturalnych, edukacyjnych, sportowych i rekreacyjnych, których celem jest aktywizacja osób 65+, takich jak program „Senior aktywny – Senior zdrowy”, którego uczestnicy są zwolnieni z opłat lub uzyskują wysokie rabaty w sieci placówek sportowych, kulturalnych, edukacyjnych, zarówno samorządowych, jak komercyjnych.

## Posłowie

Wymienione problemy i propozycje ich rozwiązywania, nie wyczerpują oczywiście w pełni listy spraw ważnych dla życia najstarszej części społeczności obywatelskiej regionu. Osoby starsze są przecież pełnoprawnymi obywatelami Europy, kraju, miasta czy gminy. Jako tacy zachowują prawo do szacunku, godnego życia i traktowania na równi z innymi współobywatelami. Gwarantuje to każdemu z nas art. 30 naszej Konstytucji, a także podpisana przez Polskę<sup>41</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności.<sup>42</sup> Te podstawowe dokumenty obywatelskie nadają, przyrodzonej i niezbywalnej z wiekiem, godności najwyższą rangę źródła praw podstawowych, zapewniając każdemu człowiekowi równe traktowanie i nie pozwalają na żadną formę dyskryminacji, w tym także na dyskryminację ze względu na wiek<sup>43</sup>. Uświadomienie sobie tego faktu, w połączeniu ze świadomością, że oczekując długiego życia, my również nieuchronnie wymagać będziemy od społeczności szczególnego, troskliwego traktowania, a często także poważnego wsparcia i pomocy, jest pierwszym krokiem do poprawy aktualnego stanu. Każdy z nas zapewne gdzieś w głębi to rozumie, jednak w codziennej pogoni za spełnieniem swych życiowych i zawodowych celów, często zapominamy o troskach nawet naszych kochanych rodziców i dziadków, odkładając je na jakieś niedookreślone „później”. Taki błąd popełnia niestety prawie każdy z nas, ale działaczom i urzędnikom różnych szczebli tak robić po

<sup>40</sup> Kuraś J. RPO.: przemoc domowa to nie prywatna sprawa. Rzeczpospolita 02.01.2019.

<sup>41</sup> Nasz kraj przystąpił do Rady Europy 26 listopada 1991 roku, podpisując jednocześnie Konwencję Europejską.

<sup>42</sup> Konwencja została otwarta do podpisu 4 listopada 1950, a po uzyskaniu niezbędnych 10 ratyfikacji weszła w życie 3 września 1953. Stronami Konwencji są wszystkie 47 państw członkowskie Rady Europy (jest to obecnie warunek członkostwa w tej organizacji).

<sup>43</sup> Art. 14. pt. Zakaz dyskryminacji.

prostu nie wolno. Seniorzy, stanowiący coraz większy odsetek głoszącego elektoratu, to obywatele, którym zdobywcy mandatów wyborczych i stanowisk samorządowych, zobowiązani są zapewnić, w miarę możliwości, godne warunki życia.

To nie akt łaski ani dobra wola władzy. Oni mają prawo oczekiwać od osób odpowiedzialnych spełnienia tego arcyważnego nakazu. Tym bardziej, że takie działanie niesie korzyść wzajemną, gdyż, jak słusznie przekonuje RPO RP dbając o realizację praw seniorów dzisiaj, dbają o również przyszłe obywatelskie prawa własne.

I o własne szanse w ew. przyszłych wyborach, jako że seniorzy do końca życia zachowują prawa wyborcze.

## Bibliografia

- Błędowski P., Szatur-Jaworska B., Szweda-Lewandowska Z., Kubicki P., „Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce”, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.
- Bromley D.B., „Psychologia starzenia się”, PWN, Warszawa 1969.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka.
- CBOS „Społeczna solidarność z osobami w starszym wieku – raport z badań (BS/83/2012)”. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, 2012.
- Czapiński J., „Dobrostan psychiczny i społeczny Polaków w wieku 50 i więcej lat na tle wybranych społeczeństw europejskich”. Szczecin, 2007.
- eBIFRON, Bariery do pokonania, [http://www.pfron.org.pl/portal/ebi/6/53/Bariery\\_do\\_pokonania.html](http://www.pfron.org.pl/portal/ebi/6/53/Bariery_do_pokonania.html) [11.03.2012].
- Erikson E., „Tożsamość a cykl życia”, Poznań 2004.
- <file:///C:/Users/Edward/Desktop/Kondycja%20polskich%20senior%C3%B3w%20-%20PoradnikZdrowie.pl.html>
- <http://wyborcza.pl/1,75477,18896366,raport-who-europejczycy-za-duzo-pija-pala-i-sa-coraz-bardziej.html#ixzz3xL3mhivh>.
- <http://www.polskatimes.pl/arttykul/79129,nasza-akcja-karta-praw-dziadkow,2,id,t,sa.html>.
- [https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN\\_RPO\\_Materialy\\_nr\\_72\\_Prawa\\_czlowieka\\_poradnik\\_dla\\_osob\\_starszych.pdf](https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN_RPO_Materialy_nr_72_Prawa_czlowieka_poradnik_dla_osob_starszych.pdf).
- Jarema D., Zrozumieć seniora – potrzeby i emocje osób starszych. DOZ.PL Czytelnia/12239. 2018.
- Kossobudzka M., Samotność zabija starsze osoby dwukrotnie częściej niż otyłość. Wyborcza.pl. 18.02.2014.
- Kubicki P., Dyskryminacja i przemoc wobec osób starszych – omówienie wyników badania – opracowanie wykonane na potrzeby Biura Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Labus A., Miasto XXI wieku w obliczu starzenia się społeczeństw, [w:] A.A. Zych (red.), Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość, Łask 2012.
- Leszczyńska-Rejchert A., Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007.
- Lukaszewski W., Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód czy krok w tył? Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal. Nr 1. 2015.
- Morgulec Adamowicz N., Rutkowska I., Rekowski W., „Zajęcia aktywności fizycznej w Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce”. Gerontologia Polska, 19(3–4), 2011.
- Nawrot A., „Jesień życia to czas na żniwa. Diagnoza partycypacyjna potrzeb osób starszych i prezentacja modelowych rozwiązań”. Proethica, Ruda Śląska, 2013.

- Mazanec M., Dlaczego nie lubimy starych ludzi. *Gazeta Prawna*. Pl. (31.10.2013).
- Pikuła N, Białożył K., Aktywność społeczna seniorów a bariery środowiska architektonicznego. *Debata Edukacyjna* nr 5, 2012, pp. 33–39.
- Pikuła N., *Etos starości w aspekcie społecznym*. Gerontologia dla pracowników społecznych, Kraków 2011.
- Raciborski F., Samoliński B., „Stres okołoemerytalny”, ThinkMed, Warszawa, 2013.
- Radecki E. W. Senior obciążeniem, życiowym odpadem poprodukcyjnym czy szansą współczesności? (nowy prekariat?). (w) *Wybrane Problemy Profesjologii* nr1/2017.
- Reszka P., *Opowieść o kłopotliwych staruszkach*. *Newsweek* 39/2018. Ss.19–22.
- Steuden S., *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa 2011.
- Tobiasz-Adamczyk B., Czynniki sprzyjające występowaniu przemocy [w:] Tobiasz-Adamczyk B. (red.), *Przemoc wobec osób starszych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Topolewska M., Niewłaściwa opieka, złe warunki bytowe,. *Kontrola domów seniora do poprawki*. *Gazeta Prawna*. Pl. 16.05.2016.
- Ziębińska B., „Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych”, Katowice 2010.



**Marek. K. Ojrzanowski**

gen. bryg. WP w st. spoczynku

## Obrona narodowa – nieustanne problemy<sup>1</sup>

### Streszczenie

Polskie Siły Zbrojne od czasu transformacji ustrojowej zapoczątkowanej w 1989 r. podlegają nieustannej reformie, która nie prowadzi do zwiększenia ich sprawności i potencjału bojowego, ale do drastycznego spadku ich wartości. Przyczyną takiego stanu jest brak spójnego i odpowiedzialnego podejścia ze strony kolejnych politycznych ekip rządzących, które zamiast oczekiwanego profesjonalnego i pragmatycznego odniesienia do problematyki wojska i w ogóle bezpieczeństwa kraju, kierują się jedynie wąskim i partyjnym interesem własnego ugrupowania. Szczególnym tego przykładem są obecne rządy partii Prawa i Sprawiedliwości.

**Słowa kluczowe:** siły zbrojne, transformacja, strategiczny przegląd obrony, bezpieczeństwo

## National security – ceaseless problems

### Abstract

Polish military forces since the beginning of the political transformation started in 1989 have been under permanent reform which however has not lead to increase their efficiency and potential, but just opposite, to drastic decline of their value. The reason for that is lack of coherent and responsible approach from successive governments, which instead of expected professional and pragmatic relation to military issues and to state security as a whole, they follow only own narrow political party interest. The obvious example of that is current political rule of party Law and Justice.

**Keywords:** military forces, transformation, strategic defense review, security.

<sup>1</sup> Tekst przygotowany na konferencję poświęconą edukacji dla bezpieczeństwa w polskich szkołach, która planowana była w 2016 r. Wydarzenie nie odbyło się z przyczyn niezależnych od Uczelni.

*Generałów cechuje mądrość, wiarygodność,  
dobroć, odwaga i surowość.*

*=Sun Tzu=*

Siły zbrojne w każdym państwie stanowią jego najważniejsze ogniwo w systemie bezpieczeństwa, świadczą o jego potędze i pozycji na arenie międzynarodowej, w sferze kulturowej są niewyczerpalną skarbnicą imponowalności najwyższych wartości stanowiących fundament tożsamości narodu i społeczeństwa decydujący o jego przetrwaniu, interesach i rozwoju. Owe wartości determinują wymagania stawiane przed jego członkami – żołnierzami – niezależnie od szczebla, wpływającymi w istocie z jednego źródła: gotowości w razie zagrożenia do oddania swych wszystkich sił i również życia do ich obrony – ojczyzny, kraju, rodziny, przyjaciół. Niezależnie też od charakteru armii składającej się z poborowych, czy z zawodowych ochotników, kierujący nimi oficerowie kierować się muszą najwyższymi wartościami, jak poświęcenie, odwaga, odpowiedzialność oraz kompetencjami i wykształceniem, podnoszonym nieustannie w miarę zajmowania wyższych stanowisk. Tym samym stanowią oni elitę społeczną, swoistą elitę elit, gdyż niezależnie od umiejętności pracy z grupami podwładnych o zróżnicowanych cechach charakterologicznych, muszą równocześnie legitymować się zdolnościami motywacyjnymi, edukacyjnymi i dydaktycznymi, znajomością języków obcych nieodzowną podczas współdziałania z sojusznikami, na wyższych zaś szczeblach z obyciem z mediami, politykami i dyplomataami. Nic więc dziwnego, że jak wykazały przeprowadzone kilka lat temu badania socjologiczne w Stanach Zjednoczonych, generałowie sił zbrojnych okazali się najwyżej wykształconą warstwą społeczną. Pozostali oficerowie, z uwagi na system doskonalenia kursowego i akademickiego, znaleźli się w nieodległej czołowej grupie<sup>2</sup>.

W Polsce jest podobnie. W dorobku służbowym generała edukacja zajmuje około 25–30 proc. czasu służby (przeciętnie 10 lat) i obejmuje wyższe uczelnie krajowe i zagraniczne oraz gamę różnorodnych kursów specjalistycznych. Jest to niezbędne do zrozumienia istoty współczesnych zagrożeń i konfliktów, dowodzenia podległymi strukturami, a także wspólnego w wymiarze sojuszniczym i koalicyjnym wykonywania zadań, zarówno na wewnętrznych, jak i na odległych o tysiące kilometrów od kraju teatrach działań. Doskonalenie zawodowe oficera jest rozłożone w czasie, niezmiernie kosztowne oraz od samego kształconego wymaga ogromnego zaangażowania i determinacji. Spełnienie tych kryteriów przynosi wymierne efekty, a jak pokazują ostatnie wydarzenia, są powodem do dumy: polscy oficerowie zajmują eksponowane stanowiska w NATO, znakomicie organizują i zabezpieczają ważne przedsięwzięcia, jak szczyt NATO w Warszawie, Światowe Dni Młodzieży, wielkie ćwiczenia sojusznicze (Anakonda 2016), dowodzenie sojuszniczymi formacjami wojsk specjalnych.

<sup>2</sup> Generał Richard A. Chilcoat twierdzi, że system profesjonalnego kształcenia w Stanach Zjednoczonych stanowi model dla całego świata. Richard A. Chilcoat, *The Revolution in Military Education*, Joint Force Quarterly, Summer 1999, s. 60.

Co się więc dzieje, że generałowie i oficerowie starsi, jako się rzekło elita elit, są zwalniani albo odchodzą z armii (30 generałów i 300 oficerów) powodując czarną dziurę kadrową w siłach zbrojnych, której nie da się zastąpić i której skutki odczuwać będziemy przez długie lata? Czy kierownictwo MON zdaje sobie sprawę ze szkody, jaką owa dziura spowoduje w systemie dowodzenia wojska i odpowiedzialności jaką za to ponoszą? Cywilna kontrola nad wojskiem jest warunkiem sine qua non demokracji, może więc pytanie należy postawić inaczej. Czy cywile desygnowani do sprawowania tej kontroli, mają właściwe kwalifikacje, przygotowanie i wykształcenie, aby de facto kierować siłami zbrojnymi oraz znaleźć wspólną płaszczyznę porozumienia z generałami i pułkownikami na kierowniczych stanowiskach? Czy ich przygotowanie do sprawowanych funkcji w MON również obejmuje dziesięciolecie szkoleń akademickich, kursowych, doskonalących w najwyższych uczelniach w kraju i za granicą? Niestety nie, przykład niesławnego rzecznika prasowego ministra ON Bartłomieja Misiewicza jest wprost porażający: młokosowi bez wykształcenia zezwala się na zajmowanie poważnych stanowisk przy boku ministra ON, w zarządzie największego w Polsce konsorcjum zbrojeniowego i do tego pomiatania generałami. Czy na tym ma polegać demokratyczna kontrola nad siłami zbrojnymi?

Przykład Misiewicza jest jaskrawy, ale i symptomatyczny dla szerszego problemu: adekwatnego kierowania siłami zbrojnymi przez cywilnych urzędników sprawujących swoje funkcje z mandatu politycznego.

Aby lepiej zrozumieć ów problem cofnijmy się o kilkanaście lat, do czego sprzyjającą może być 18 rocznica wstąpienia Polski do NATO, czynnika koronującego transformację WP wynikającą z ustrojowych przemian w kraju. Dwa lata po uzyskaniu sojuszniczego członkostwa wschodzący XXI w. zszokował świat zcentralizowanym atakiem terrorystycznym na Stany Zjednoczone przeprowadzonym w nowych warunkach – erze globalizacji<sup>3</sup>. Po ujawnieniu sprawców i ich sieciowych powiązań mających miejsce praktycznie na całym świecie, prezydent USA ogłosił globalną wojnę z terroryzmem, do której natychmiast przystąpił Pakt Północnoatlantycki deklarując po raz pierwszy w swojej historii zastosowanie art. 5 Traktatu Waszyngtońskiego. Swoją pomoc zaoferowały również państwa z poza paktu, do praktycznego udziału w działaniach przystąpiła też Polska. Operacje wymierzone przeciw terrorystom miały funkcjonalnie zróżnicowany charakter adekwatny do ery globalizacji. Obejmowały one kroki w sferze cybernetycznej poprzez śledzenie i analizę przepływu informacji, w razie potrzeby blokując internetowe strony ugrupowań terrorystycznych. Ponadto poprzez operacyjne działania wywiadowcze prowadzono inwigilację sieci i powiązań sieciowych terrorystów oraz rozpoznanie oraz blokadę ich źródeł finansowania i kont bankowych. Natomiast dla samych działań wojskowych wojna z terroryzmem stanowiła rewolucyjny wręcz przełom zmieniający dotychczasowe sposoby wykorzystania bojowego sił zbrojnych. Najpierw, okazało się nader wyraźnie, że dla terrorystów nawet najbardziej

---

<sup>3</sup> O nowych wyzwaniach w zakresie bezpieczeństwa, patrz: Marian Kozub, *Paradygmat bezpieczeństwa w stosunkach transatlantyckich w pierwszych dekadach XXI wieku*, w: Krzysztof Kubiak, Piotr Mickiewicz, *NATO w dobie transformacji. Globalny system bezpieczeństwa a próby utrzymania Pax Americana*. Wyd, Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 9.



nowoczesne i dysponujące najpotężniejszym potencjałem militarnym siły zbrojne nie stanowią żadnej przeszkody. Są oni w stanie je ominąć, a wykorzystując zwykłe techniczne środki wraz z powszechnym dostępem do sieciowej komunikacji mogą przeprowadzić śmiertelny atak na najlepiej strzeżone obiekty państwa o statusie supermocarstwa. Oczywistym było, że taki atak nie mógł pozostać bez odpowiedzi. W krótkim czasie USA, przystąpiło do kontrakcji przy zastosowaniu równie niekonwencjonalnych sposobów prowadzenia działań kinetycznych, które przyniosły spektakularne sukcesy. Po 10 tygodniach intensywnej kampanii w Afganistanie w 2001 r. prowadzonej głównie przy użyciu sił powietrznych doskonale skoordynowanych z działaniami na lądzie sił specjalnych wykorzystujących do łączności terminale satelitarne i współdziałających z lokalnymi siłami Sojuszu Północnego, zasadnicze zgrupowania talibów zostały rozbite i rozproszone. Podobnie w 2003 r. w Iraku po 6 tygodniowej świetnie skoordynowanej i przeprowadzonej kampanii koalicyjnej siły irackie zostały całkowicie pokonane, a cały obszar kraju został wzięty pod kontrolę sił koalicyjnych. Straty wojsk sprzymierzonych w stosunku do strat przeciwnika w obu wypadkach były minimalne.<sup>4</sup>

Wyciągając wnioski z obu kampanii, kwatera główna NATO z inicjatywy Stanów Zjednoczonych podjęła na szczycie w Pradze w 2002 r. decyzję o transformacji sił zbrojnych sojuszu rozwijaną następnie na kolejnych szczytach<sup>5</sup>. Ogólnie polegała ona na tym, aby przy maksymalnym wykorzystaniu zdobyczy technologicznych zmienić charakter sił zbrojnych ze statycznych i przeznaczonych do lokalnych działań, na siły lekkie, mobilne i zdolne do działań na oddalonych od macierzystego kraju teatrach. Obrazowym czynnikiem transformacji był tzw. wskaźnik Robertsona<sup>6</sup>, postulujący przeznaczanie na potrzeby sił zbrojnych 2 proc. krajowego PKB, z których 20 proc. powinno być wydzielone na modernizację, same zaś siły zbrojne powinny w wojskach lądowych posiadać 40 proc. sił mobilnych (w siłach powietrznych 50 proc.), z których 8 proc. (w siłach powietrznych 10 proc) powinno brać udział w operacjach lub być utrzymywanych w stanie wysokiej gotowości. Sprawujący ówczasie w Polsce władzę polityczną rząd z ramienia SLD odpowiadając na transformacyjne wyzwania NATO podjął decyzję w wymiarze praktycznym o skierowaniu do Afganistanu i Iraku kontyngentów sił WP, zaś w wymiarze koncepcyjnym o przeprowadzeniu pierwszego w historii wojska Strategicznego Przeglądu Obronnego (SPO). Jego celem było zdiagnozowanie stanu polskich sił zbrojnych, po czym w oparciu o analizę potencjalnych zagrożeń określenie kierunków jego rozwoju na najbliższe 15 lat. Sam Przegląd od początku budził kontrowersje, gdyż w kraju nie było tradycji jego przeprowadzania, po za tym mając nieugruntowane zasady demokratyczne, przewidywano wystąpienie obaw u wielu środowisk politycznych, jakie mogły być wywołane ujawnieniem niekorzystnych

<sup>4</sup> O niekonwencjonalnych działaniach i roli nowoczesnej technologii w walce: Stephen Biddle, *Iraq, Afganistan and American Military Transformation*, w: John Baylis, James J. Wirtz, Colin S. Gray, Eliot Cohen (red.), *Strategy in the Contemporary World*, Oxford University Press 2007, s. 274–292.

<sup>5</sup> Patrz Ziemowit Waligóra, *Transformacja NATO*. Wyd. Adam Marszałek, Warszawa 2003.

<sup>6</sup> George Robertson, sekretarz generalny NATO w latach 1999–2004.

ich zdaniem opinii o stanie wojska, a za tym w konsekwencji, spowodować niechęć do wdrażania proponowanych reform, jak i deprecjonować całość wyników SPO.

Tak też się stało. Raport ukończonego w 2006 r. SPO obnażył wiele mankamentów WP, wśród których naczelnym miejscem zajmowało wydatne niedoinwestowanie niepozwalające na osiągnięcie wymaganych standardów NATO. Główną i systemową bolączką był niski stopień finansowania sił zbrojnych, którego wskaźnik stosunku budżetu wydawanego na wojsko w przeliczeniu na jednego żołnierza, wynosił jedną trzecią średniej w NATO (bez uwzględnienia Stanów Zjednoczonych). Obrazowo pokazywało to, że polski żołnierz, trzy razy mniej jadł, szkolił się, strzelał, latał i pływał, niż jego przeciętny kolega z sojuszu. Kolejną istotną słabością była chaotyczna oraz nieprzystająca do współczesnych wymagań infrastruktura wojska. Substancja koszarowa była zdekapitalizowana, jednostki wojskowe nie posiadały pełnych stanów osobowych, niektóre stanowiły zwykłe kadłuby, poza nazwą posiadające okrojony sztab i szczątkowe pododdziały, braki występowały również w wyposażeniu bojowym, którego duża część była niesprawna lub przebywała w zakładach remontowych na trwających latami naprawach. Raport SPO oszacował, że do likwidacji nawisu remontowego i skonsolidowania struktur wojskowych poprzez wyeliminowanie występujących braków należałoby wydać astronomiczną sumę około 50 mld złotych. W swoich rekomendacjach raport SPO, uwzględniając uwarunkowania budżetowe, postulował kilka wariantów rozłożonej w czasie modernizacji wojska, obejmującej m.in. usprawnienie struktur organizacyjnych, uzawodowienie, modernizację techniczną, reformę szkolnictwa wojskowego. Wydawać by się mogło, że mając w ręku narzędzie kompleksowo diagnozujące stan wojska, a także wykazujące wyraźne kierunki jego modernizacji poparte konkretnymi wyliczeniami i symulacjami, wystarczałoby zawinąć rękawy, by nie oglądając się na nic, zabrać się do roboty. Tymczasem nic z tych rzeczy. Jesienią 2005 r. wybory wygrało Prawo i Sprawiedliwość i po kilku miesiącach nowy minister ON Aleksander Szczygło wyrzucił raport SPO do kosza. Ponad dwuletni wysiłek kilkudziesięciu osób pracujących bezpośrednio przy Przeglądzie oraz około półtora tysiąca współpracujących, jak i kilkumilionowe poniesione koszty zastały zmarnowane<sup>7</sup>.

W tym miejscu można by zadać pytanie, jakie to ważne powody kierowały ministrem Szczygło podczas rezygnacji z SPO, i czy w jego miejsce przedstawił inny, lepszy plan rozwoju Sił Zbrojnych RP? Znając naturę partii PiS odpowiedź jest oczywista. Zrezygnowano z SPO dlatego, że powołany i zrealizowany został przez ekipę stworzoną za poprzednich rządów, które sprawował Sojusz Lewicy Demokratycznej. Zamiast postępowego SPO, rząd PiS wprowadził do wojska... destrukcję – proces, na którym, co widzimy obecnie na własne oczy, ta partia zna się najbardziej. Wiceminister ON Antoni Macierewicz rozwiązał Wojskowe Służby Informacyjne oraz zdemolował służby wywiadu i kontrwywiadu wojskowego, zaś jego szef Aleksander Szczygło pod szyldem odmładzania kadr dokonał czystki wśród wyższych kadr wojskowych. Była

---

<sup>7</sup> O Strategicznych Przeglądach Obronnych jak i o transformacji w WP, patrz: Marek Ojrzanowski, *Dokąd zmierza bezpieczeństwo w narodowym wydaniu: Czy strategiczne przeglądy stymulują transformację w polskich siłach zbrojnych*; Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego, Wrocław, nr 2/ vol. 9/2015.

ona głównie wymierzona w generałów oraz starszych oficerów, którzy mieli za sobą specjalistyczne studia w Związku Radzieckim. Zwolniono i zmuszono do odejścia z wojska około 50 generałów i 150 pułkowników. Spowodowało to ogromną wyrwę w systemie dowodzenia siłami zbrojnymi, która w dużym stopniu przyczyniła się do najtragiczniejszych w swym wymiarze katastrof w lotnictwie wojskowym. W 2007 r. zwolniono ze stanowiska doświadczonego dowódcę Sił Powietrznych gen. broni Stanisława Targosza powołując na jego miejsce pośpiesznie awansowanego przez Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego gen. Andrzeja Błasika przesuwając go o kilka szczebli dowodzenia w górę. W owym czasie sytuacja w Siłach Powietrznych nie była najlepsza. Od kilku lat było ono prześladowane powtarzającymi się katastrofami samolotów i śmigłowców oraz niedociągnięciami w dyscyplinie oraz szkoleniu. Generałowi Błasikowi wyrządzono ogromną krzywdę, gdyż nie miał on szans na właściwe przygotowanie się do swoich nowych obowiązków, w tym na właściwe rozpoznanie skali negatywnych trendów, by skutecznie im przeciwdziałać, co w konsekwencji doprowadziło za jego kadencji do dwóch bliźniaczo podobnych katastrof lotniczych. Politycy też nie pozostają tu bez winy, ponieważ podczas wykonywania lotów samolotami wojskowymi pozwalali sobie na ingerowanie w zachowanie pilotów, co stanowiło ewidentne naruszenie obowiązujących procedur. Sam zaś minister ON Aleksander Szczygło odwołał szkolenie załóg samolotów TU-154 na trenażerach, tylko z tego powodu, że odbywały się w Moskwie.

Po wyborach w 2007 r. i objęciu rządów przez Platformę Obywatelską ministrem obrony narodowej został Bogdan Klich, z wykształcenia i zawodu lekarz psychiatra, który podobnie jak i jego poprzednik nie mógł pochwalić się odbyciem ani jednego dnia służby wojskowej. Ani on, ani cały rząd nie mieli serca do wojska i nie wnikali w jego sprawy, praktycznie utrwalając negatywne trendy oraz postępującą degradację jego zdolności bojowych. Odnosiło się wrażenie, że bieżące sprawy bez reszty zdominowały MON usuwając na bok wszystko, co wymagało dogłębnego i perspektywicznego podejścia. Ponadto okres ten charakteryzował się ciągłą rywalizacją z obozem prezydenckim wywodzącym się z PiS, jak i ustawicznym borykaniem się z bieżącymi problemami polskich kontyngentów wojskowych w Iraku i Afganistanie. Kilka miesięcy po objęciu rządów przez nową władzę wydarzyła się katastrofa wojskowej Casy pod Mirosławcem, a kilkanaście miesięcy później niemal w identycznych warunkach oraz z identycznych przyczyn rozbił się rządowy TU-154 pod Smoleńskiem. Ta katastrofa stanowiła apogeum nieprawidłowości w funkcjonowaniu Sił Powietrznych, do czego przyczynili się wydatnie politycy, którzy swoją arogancją oraz brakiem kompetencji tylko utrwalali taki stan. Światło dzienne ujrzała rażąca słabość kierownictwa MON, zarówno wojskowego jak i cywilnego, którzy urbi et orbi zapewniali po katastrofie Casy o wyciągnięciu wniosków i nie dopuszczeniu więcej do podobnych wypadków, co okazało się jedynie myśleniem życzeniowym (wishful thinking) oraz obnażyło ich niekompetencję.<sup>8</sup>

Innym istotnym wydarzeniem był potężny wstrząs jaki w politycznym składzie rządu wywołała w 2008 r. sierpniowa agresja Rosji na Gruzję. Politycy zareagowali

<sup>8</sup> Juliusz Ćwieluch, *Poraniona armia*. Polityka 17.04.2010, s. 14.

przestrachem i od tej pory zaczęli głośno mówić o potrzebie sprowadzenia do Polski jednostek NATO. Deprecjonowali tym samym wobec opinii publicznej przydatność i zdolność bojową Wojska Polskiego. Zapomnieli przy tym o dwóch istotnych sprawach:

- wiadomo było od dawna, że Rosja szykuje agresję na Gruzję. Świadczyły o tym przygotowania wojskowe polegające na koncentracji wojsk w obszarach przygranicznych jak i liczne prowokacje w rejonach separatystycznych utrzymujących od dziesięcioleci stan napięcia.
- ulegając rosyjskim prowokacjom wojowniczy prezydent Gruzji Micheil Saakaszwili pierwszy zaatakował separatystyczną Osetię Południową, mając świadomość, że jest to równoznaczne z wypowiedzeniem wojny Rosji i jej działaniem odwetowym<sup>9</sup>.

Nie było tu bezpośredniego powodu aby łączyć sprawę bezpieczeństwa Gruzji z bezpieczeństwem Polski i podważać przy tym własne możliwości obronne odwołując się do „mitycznych” jednostek NATO. Polska wtedy już od 9 lat była członkiem sojuszu, więc każda jednostka wojskowa Sił Zbrojnych RP była jednostką NATO, należało więc wypełniać sojusznicze wymogi przekazywane przez Kwaterę Główną w corocznych sprawozdaniach oraz przeprosić się z raportem SPO.

W okresie tym podjęto również decyzję o dosyć znamienych skutkach i rzutu na przyszłość wojska, a wynikającą z charakterystycznego powierzchownego sposobu myślenia zakorzenionego w kierownictwie MON. W 2009 r. zrezygnowano z udziału polskich żołnierzy w długoletnich misjach wojskowych pod egidą ONZ w Libanie (UNIFIL) i Syrii (UNDOF). Jako przyczyny takiego rozwiązania podano ograniczenie kosztów i zmianę priorytetów zaangażowania w misje poza krajem skupiając wysiłek na korzyść operacji NATO.

To oficjalne stanowisko MON stanowiło w istocie parawan dla nieorientowanej opinii publicznej, w rzeczywistości zaś było wysoce bałamutne. Pierwsza część mówiąca o zaoszczędzeniu kosztów była po prostu nieprawdziwa, gdyż ONZ w większości pokrywało koszty tych operacji, natomiast druga rzeczywiście odnosiła się w części do zamiaru zwiększenia naszego zaangażowania w misję NATO w Afganistanie (ISAF), w istocie zaś maskowała organizacyjną i funkcjonalną słabość polskiego wojska. Polegała ona na tym, że liczące wtedy około 120 tys. siły zbrojne, w tym około 65 tys. wojska lądowe, miały poważne trudności ze skompletowaniem liczącego ok. 2 tys. kontyngentu. Pomimo, że duże kontyngenty (MND CS – Irak, ISAF) formowane były zasadniczo na bazie jednej lub kilku większych jednostek (dywizja, brygada), do ich ostatecznego ukończenia w ludziach i sprzęcie potrzebny był wysiłek całych sił zbrojnych. Dezorganizowało to funkcjonowanie jednostek wojskowych i ich proces szkolenia, na co też głośno narzekali ich dowódcy. Posługiwali się przy tym głęboko utrwalonym mentalnie, ale też mającym umocowanie formalne w obowiązujących

---

<sup>9</sup> Wawrzyniec Smoczyński, Jędrzej Winiecki, *Wojna na prowokacje*. Polityka wyd. internetowe: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/politykaekstra/1760368,1,wojna-na-prowokacje.read>. Dostęp 15.02.2019 r.

dokumentach rozkazodawczych, określeniem „działania zgodnie z wojennym przeznaczeniem”. Określenie to powstało za czasów Układu Warszawskiego, kiedy Wojsko Polskie zorganizowane w siły Frontu miały wspólnie z Armią Czerwoną nacierać na zachód i po dwóch tygodniach operacji, przewidywanej również z wykorzystaniem broni jądrowej, dojść do kanału La Manche. Takie były plany operacyjne, do których zaprojektowane były systemy uzbrojenia. Typowym przykładem był tu bojowy wóz piechoty (bwp-1) przewożący drużynę piechoty (pancerz osłabiał pięciokrotnie moc promieniowania radioaktywnego), gąsienicowy i pływający, zdolny do szybkiego nadążania za czołgami i forsowania z marszu przeszkód wodnych. Zbiorniki paliwa posiadał na tylnych drzwiach korpusu, każde trafienie w tył oznaczało pewną śmierć w płomieniach całej przewożonej załogi. Tym jednak się nie przejmowano, bwp-1 miał przeć wyłącznie do przodu, natarcie było wówczas podstawowym rodzajem działań bojowych. Do właśnie takich działań przygotowywane były polskie siły zbrojne corocznie ćwicząc i doskonaląc się na poligonach. Po rozpadzie Związku Radzieckiego, rozwiązaniu Układu Warszawskiego i uzyskaniu przez Polskę samodzielności strategicznej, w ramach dywidendy pokojowej zredukowano WP, nie mniej jednak, w dniu przystąpienia do NATO całość jego uzbrojenia pozostawała prosowiecka, podobnie jak i zasady taktyczne jego wykorzystania w walce. Przy tym, podczas zimnej wojny przeciwnik był jasno zdefiniowany i znajdował się po zachodniej stronie Łaby. Po upadku ZSRR kierunki zagrożeń uległy odwróceniu, na zachodzie mogliśmy liczyć na przyjazne wsparcie, niepewna sytuacja rysowała się na wschodzie. Mimo, że z początkiem lat 90. XX w. rejon operacyjnego rozwinięcia WP przeplanowano z zachodnich części kraju na wschodnie, zapisy w dokumentach definiujące zasadnicze zadania bojowe jednostek, schematy szkolenia poligonowego, a przede wszystkim schematy mentalne wśród wyższej kierowniczej kadry dowódczo-sztabowej pozostały dotychczasowe, czyli hołdujące zasadzie „zgodnie z wojennym przeznaczeniem”.

Dekadę później, po ataku terrorystycznym na WTC i inne obiekty w Stanach Zjednoczonych oraz rozpoczęciu globalnej wojny z terroryzmem, Polska odważnie stanęła po stronie państw koalicyjnych angażując się początkowo skromnie, później jednak znacznie zwiększając swój udział w operacjach w Iraku i Afganistanie. Przeciwnikiem nie były już jasno zdefiniowane i dobrze znane siły wojskowe sąsiedzkich państw w Europie, lecz bliżej nieokreślone grupy partyzanckie, obce etnicznie i kulturowo w państwach leżących w innej części świata, działania zaś wojskowe, nie przypominały już znanych dobrze schematów wypracowanych w bitwach pod Lenino i Kurkiem, doskonalone później przez dziesięciolecia na poligonach. Zastąpiły je zdefiniowane niedawno operacje stabilizacyjne oraz wymuszania pokoju. Do przygotowania i zaangażowania w tego typu operacje nawoływało państwa członkowskie NATO, wcielając w życie swoją transformację wojskową. Krótkotrwałe kampanie w Afganistanie oraz Iraku wygrały stosunkowo niewielkie, jednak świetnie wyposażone, wyszkolone i zgrane siły wojskowe kompleksowo współdziałające ze sobą we wszystkich wymiarach działań zbrojnych: na lądzie, w powietrzu i kosmosie, morzu i cyberprze-strzeni.

Do prowadzenia późniejszych operacji stabilizacyjnych potrzebne były również inne zdolności wojskowe, obejmujące zasady porozumienia i współpracy z ludnością

lokalną, rozpoznania, tropienia i zwalczania zakonspirowanych elementów wrogich, systemu ochrony ludności cywilnej oraz udzielania jej wszechstronnej pomocy, następnie konwojowania, kontrolowania poprzez wszelkiego rodzaju punkty i posterunki sprawdzające, do prowadzenia w razie potrzeby działań typowo bojowych z pełnym zaangażowaniem dostępnych sił<sup>10</sup>. Tego rodzaju działania wymagały innego niż dotychczas przygotowania, wyszkolenia i wyposażenia w stosunku do dużych kontyngentów wojsk polskich w Iraku oraz Afganistanie, które odbywały się ogromnym wysiłkiem organizacyjnym, nakładami i rzeczywiście dotyczyły całych sił zbrojnych. Utrzymywanie niewielkich kontyngentów w Libanie i Syrii, państwach arabskich o warunkach kulturowych, geograficznych i klimatycznych niemal identycznych, jak przy dużych misjach bojowych, a przy tym w znacznie stabilniejszych warunkach – ONZ prowadzi misje wojskowe po fazie zakończenia walk – stanowiło doskonałą okazję do przeszkolenia oraz zdobycia doświadczeń przez naszych żołnierzy. Inną wymierną korzyścią były polityczne, ekonomiczne i społeczne możliwości wynikające z pozytywnego postrzegania obecności polskich wojsk w tym regionie przez międzynarodową społeczność ONZ, władze, a także ludność lokalną i stosunkowo liczne grupy polonijne.

Udział żołnierzy WP w misjach i operacjach poza granicami kraju przynosił więc wymierne korzyści oraz, co występowało przy misjach w Iraku i Afganistanie, wpływał na zwiększenie bezpieczeństwa kraju, gdyż wspólnie z wysiłkiem sojuszniczym i koalicyjnym neutralizował zagrożenia powstające u ich źródeł. Realizowano przy tym realne bojowe zadania adekwatne do nowego rodzaju zagrożeń i kryzysów, a także rzeczywiście odmienne od schematycznych, fikcyjnych i przestarzałych zadań „zgodnie z wojennym przeznaczeniem”, które jednak dla wielu przyzwyczajonych do trzymania się starych zasad oficerów pozostawały nadal jedynym wiarygodnym wyznacznikiem. Temu przestarzałemu pogładowi stopniowo zaczął towarzyszyć inny, mówiący, że udział WP w działaniach ekspedycyjnych, a więc misjach i operacjach poza granicami kraju, nie jest dla nas korzystny, gdyż odsuwa żołnierzy od ich głównego zadania, jakim jest obrona granic. Pogląd ten zdołał nawet dotrzeć do szczytów władzy politycznej przyjmując w 2013 r. formę tzw. doktryny Komorowskiego<sup>11</sup>, głoszącej zmianę priorytetów strategicznych z udziału w misjach ekspedycyjnych na zadania związane z bezpośrednią obroną terytorium państwa. Taki pogląd budzi jednak poważne zastrzeżenia.

Po pierwsze, Polska jest członkiem NATO, a podstawowym obowiązkiem Paktu Północnoatlantyckiego jest obrona przed wszelką agresją całości jego terytorium, a więc wszystkich państw członkowskich. Polska, jak i każdy kraj, sygnatariusz paktu, powinien stosownie do tego obowiązku utrzymywać swoje zdolności bojowe zsynchronizowane z możliwościami całości sił paktu.

Po drugie, transformacyjny wskaźnik Robertsona zakładał 8 proc. stanu wojsk lądowych w operacji lub w gotowości do niej, co przy ówczesnym stanie osobowym

---

<sup>10</sup> Stanisław Koziej, *Transformacja sił zbrojnych*. Nowe Sprawy Polityczne, nr 36/37 2008/2009.

<sup>11</sup> Mariusz Fryc, „Doktryna Komorowskiego” – próba scharakteryzowania. *Idea, zakres, priorytety, realizacja*. Kwartalnik Bezpieczeństwo Narodowe, II/2014, s. 41–72.

Wojsk Lądowych dawało ok. 5 tys. żołnierzy. Również na takim poziomie zakładał zaangażowanie w misje zagraniczne raport SPO. Największe zaangażowanie w kontyngent zagraniczny w owym czasie wynosiło ok. 2 600 żołnierzy (ISAF), czyli połowę postulowanego stanu zaangażowania. Zasadnicza więc część wojska, jak zawsze, pozostawała w gotowości do obrony granic RP. Jednak pomimo niewielkiego procenta przewidzianego do sojuszniczych działań zewnętrznych, polskie siły zbrojne miały zawsze duże kłopoty ze skompletowaniem i przygotowaniem kolejnych zmian do misji, co wynikało z niewydolnych struktur organizacyjnych. Pamiętać również należy, że udział polskich żołnierzy w tych misjach był zgodny z interesem narodowym realizowanym przez politykę zagraniczną RP.

Po trzecie: praktyczne doświadczenia z udziału WP w misjach w Iraku i Afganistanie podniosły zdecydowanie na wyższy poziom stopień wyszkolenia żołnierzy, ich zdolność do skutecznego posługiwania się posiadanym uzbrojeniem oraz umiejętność współpracy i współdziałania z różnymi kontyngentami wchodzącymi w skład sił koalicyjnych i sojuszniczych na danym terenie działań. Przy tym zdobyte nawyki działania w realnych warunkach pola walki okazywały się bezcenne podczas realizacji klasycznych zadań w obronie własnych granic.

Jednak prawdziwa przyczyna niedostatków we wszelkich aspektach działaniach wojska brała się w istocie z jednego powodu: nieprzeprowadzenia faktycznej reformy Sił Zbrojnych, która szczególnie wyraźnie odczuwalna była w dwóch wymiarach: organizacyjno-funkcjonalnym i modernizacyjnym<sup>12</sup>.

Po historycznych parlamentarnych wyborach 4 czerwca 1989 r. Polska przystąpiła do głębokiej transformacji ustrojowej i tworzenia własnej, zorientowanej na demokratyczną, drogi rozwoju. Przedstawiciele nowej elity politycznej rozpoczęli przebudowę Wojska Polskiego w pierwszej kolejności zapewniając jego demokratyzację. Wprowadzono cywilną kontrolę nad wojskiem obsadzając cywilnymi politykami Ministerstwo Obrony Narodowej, wyprowadzono partię polityczną (PZPR) ze struktur wojska i zlikwidowano korpus oficerów politycznych. Zmiany te przeprowadzono bez większych problemów. Natomiast na sprawy organizacyjno-funkcjonalne wpływ miały istotne wydarzenia i procesy zachodzące w kraju i za granicą, przede wszystkim: rozwiązanie Układu Warszawskiego i ZSRR w 1991 r., zakończenie wojny w Zatoce Perskiej (lipiec 1991 r.), przestąpienie Polski do Traktatu o konwencjonalnych siłach w Europie – CFE (1992), w kraju zaś przestawianie gospodarki na tory rynkowe, co spowodowało drastyczne obniżenie budżetu wojskowego. W tych warunkach, mimo, że oficjalnie mówiono o reformie, bądź też reorganizacji czy restrukturyzacji, przeprowadzane zmiany charakteryzowały się brakiem myśli przewodniej oraz chaosem. Rozwiązywano, po czym po krótkim czasie powoływano te same jednostki wojskowe, podobnie jak pionki funkcjonalne czy szkoleniowe. Ograniczenia budżetowe spowodowały drastyczne obniżenie stanów osobowych, co doprowadzało do powstawania jednostek o niepełnych składach i kadłubowych, również wiele z nich uległo likwidacji. Skończył się też dopływ części zamiennych i serwisowania za wschodnią granicą, za

<sup>12</sup> Stanisław Koziej, *Między piekłem a rajem. Szare bezpieczeństwo na progu XXI wieku*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 279.

które teraz w Federacji Rosyjskiej trzeba było płacić w twardej walucie. Wśród rozwiązywanych jednostek na pierwszy ogień poszły jednostki raketowe (począwszy od brygad raket operacyjno-taktycznych wyposażonych w rakiety Scud), gdyż uznano, że skoro nie posiadamy do nich bojowych głowic, a podczas wojny w Zatoce Perskiej wykazały się marną skutecznością, do tego były zestrzeliwane przez amerykańskie rakiety Patriot, są one bezwartościowe. Nie wzięto w ogóle pod uwagę, że były to jednostki o wysokiej kulturze technicznej, których kadra zawodowa była wysokiej klasy specjalistami i którą tym sposobem bezpowrotnie utracono. Zobowiązania CFE spowodowały masowe wycofywanie z użycia sprzętu niemieszczącego się w uzgodnionych limitach. Nie było kompleksowo opracowanego planu reformy wojska, na wprowadzane zmiany w WP większy wpływ miały czynniki zewnętrzne i częste rotacje w kierownictwie MON aniżeli przemyślana i trwała, ponad politycznymi sporami, adekwatna koncepcja.<sup>13</sup>

Punktem wyjścia przy projektowaniu modelu wojska powinien być jasno zdefiniowany interes narodowy, wypadkowa megatrendów rozwojowych (i zagrożeniowych) w skali globalnej, regionalnej i lokalnej, zobowiązania sojusznicze oraz wysokość i trwałość budżetowania. Ponieważ siły zbrojne powinny mieć uniwersalny charakter i być zdolne do działania wspólnego, zgodnie z zasadą połączoności – całością sił, jak i poszczególnymi częściami, aż do pojedynczego żołnierza włącznie, ich projektowanie powinno ogólnie obejmować dwa podejścia: od góry (top down), a więc wychodząc od uzgodnionego politycznie pułapu, rodzajów i charakteru wojska oraz od dołu (bottom up), wychodząc od pożądanej sylwetki pojedynczego żołnierza (marynarza, pilota, itd.), czyli, jak powinien on być fizycznie i psychicznie sprawny, motywowany i wyposażony. Te dwa podejścia powinny się w pewnym punkcie spotkać, dając kompromisowy, obiektywny model wojska, do którego powinno się dojść w założonym pułapie czasowym.

Uniwersalny charakter wojska (zdolność do działań na terytorium kraju, jak i poza nim, samodzielnie oraz wspólnie z sojusznikami i koalicjantami) powinna być zapewniona poprzez wprowadzenie modułowej struktury organizacyjnej<sup>14</sup>. W strukturze modułowej, podobnie jak z klockami lego, można w zależności od potrzeb budować określoną konstrukcję najlepiej przystosowaną do zakładanych działań. Moduły, już od najniższych szczebli: drużyna, pluton, klucz, okręt, są przygotowane do działań samodzielnie i w dowolnej konfiguracji. Dla przykładu, modułowa brygada wojsk lądowych, mogłaby się składać z: dwóch batalionów zmechanizowanych, dwóch batalionów czołgów, dywizjonu artylerii i dywizjonu śmigłowców, do tego również batalion dowodzenia i batalion logistyczny. W ramach samej brygady można wtedy dowolnie konfigurować grupy (zespoły) zadaniowe, podobnie jak w strukturze wyższej, gdyby brygady wchodziły w skład dywizji. Do tego celu, rozpisanego na etapy, należało przystąpić począwszy od projektowania pojedynczego żołnierza, wozu bojowego, samolotu,

---

<sup>13</sup> O problemach WP w tym okresie, patrz: Jerzy Zalewski, *Wojsko Polskie w przemianach ustrojowych 1989 – 2001*. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2002.

<sup>14</sup> Marek Ojrzanowski, *Działania poza krajem. Propozycja jednostki manewrowej*, Myśl Wojskowa, nr 6/2006.



okrętu zapewniając trwałość budżetowania i odporność na polityczne zawirowania. Przełom, jakim było przejście od systemu posowieckiego do niezależnego i prozachodniego stwarzał ku temu doskonałą okazję. Tak się jednak nie stało, elitom politycznym odpowiedzialnym za bezpieczeństwo państwa i jego siły zbrojne zabrakło wyobraźni i determinacji, energię swoją zużywali na forsowanie spraw partykularnych i bezpłodne partyjne waśnie.

W czasie pierwszej dekady od uzyskania niepodległości w 1989 r. nie zrobiono również nic w zakresie modernizacji zasadniczego uzbrojenia WP. Nowe wzory sprzętu zaczęto wprowadzać dekadę później: haubica Krab od 1999 r., samoloty F-16 i pociski przeciwpancerne Spike od 2003 r. i transportery opancerzone Rosomak od 2004 r. Do tej pory, pomimo, że od pierwszych zamówień upłynęły już prawie dwie dekady, nie wprowadzono nic innego (poza Nadbrzeżnym Dywizjonem Rakietowym w 2013 r.). W tym miejscu jednak, rodzi się następujące pytanie: czy wprowadzane nowe rodzaje uzbrojenia i ich ilość jest adekwatna do potrzeb bezpieczeństwa kraju i zadań wynikających z sojuszniczych zobowiązań? Trudno jest na nie udzielić odpowiedzi, gdyż nadal brakuje kompleksowego planu rozwoju wojska, jego docelowej wizji i myśli przewodniej jego modernizacji. Wdrażane uzbrojenie jest fragmentaryczne, nie zapewnia uzyskania trwałych zdolności bojowych ani skutecznego współdziałania z masą pozostającego nadal na uzbrojeniu posowieckiego wyposażenia. Również nie rozwiązuje ono głównych problemów bezpieczeństwa kraju w wymiarze strategicznym: obrony przestrzeni powietrznej, obrony przeciwrakietowej, mobilności wojsk lądowych, modernizacji marynarki wojennej, kompleksowego systemu rozpoznania i dowodzenia (C4ISR<sup>15</sup>) oraz obrony cybernetycznej<sup>16</sup>.

Od początków transformacji ustrojowej minęły już prawie trzy dekady, wojsko zmieniło swój charakter stając się armią zawodową, zmianie uległy uwarunkowania międzynarodowe, zaś trwające od jesieni 2015 r. rządy Prawa i Sprawiedliwości przynoszą wojsku kolejną rewolucję. Owa rewolucja nie jest rewolucją w sprawach wojskowych wprowadzaną w życie w latach 90. przez główne armie świata, nie jest też transformacją wojskową wprowadzaną przez NATO po atakach terrorystycznych z początku XXI w., nie jest też rewolucją w pozytywnym znaczeniu. Jest natomiast destrukcją, bo jak inaczej nazwać celową i szeroko zakrojoną czystką kadrową w wojsku, której celem jest pozbycie się oficerów mianowanych podczas rządów PO, czy pamiętających wprowadzoną trzy lata temu reformę systemu dowodzenia – według słów ministra ON Antoniego Macierewicza? Do tego dochodzi tworzenie Wojsk Obrony Terytorialnej funkcjonującej poza siłami zbrojnymi i podporządkowanej bezpośrednio ministrowi ON, wycofanie udziału polskich żołnierzy ze struktur dowodzenia Eurokorpusu, zdekompletowanie 11. DKPanc poprzez przesunięcie batalionów czołgów uzbrojonych w Leopardy do centralnej Polski, a w ich miejsce skierowanie przestarzałych czołgów

<sup>15</sup> Command, Control, Communications, Computers, Intelligence, Surveillance and Reconnaissance – zintegrowany system dowodzenia, kontroli, komunikacji, informatyki, wywiadu i rozpoznania.

<sup>16</sup> Stanisław Koziej, *Bezpieczeństwo militarne w systemie bezpieczeństwa militarnego RP: Zerwanie ciągłości strategicznej*. <http://koziej.pl/wp-content/uploads/2017/05/KO-Szczecinek-Wa%C5%82cz-Bezpiecze%C5%84stwo-militarne.pdf> Dostęp 15.02.2019 r.

T-72. To w sferze operacyjnej, natomiast w sferze wartości występuje: skrajne upolitycznienie i upartyjnienie wojska poprzez wykorzystywanie go do prywatno-religijnej, a w istocie obłudnej, sprawy, jaką stała się katastrofa smoleńska, poprzez udział miesięcznicach i apelach, zlikwidowanie zasad działania kadrowego poprzez awansowanie i mianowanie kogokolwiek bez względu na kwalifikacje i zasługi, wymuszanie na żołnierzach łamania zasad regulaminowych poprzez składanie nieuzasadnionych hołdów osobom nieuprawnionym, podważanie powagi oraz wiarygodności urzędu MON poprzez kłamliwe i obraźliwe wypowiedzi osób z kierownictwa resortu obrony.

Potwierdza to tezę, że od czasów samodzielności strategicznej brakuje u nas kompetentnych osób mogących odpowiedzialnie stanąć na czele i kierować siłami zbrojnymi planując ich kompleksowy rozwój w celu wypełnienia ich konstytucyjnego zadania – zapewnienia bezpieczeństwa i rozwoju kraju. Stojąca obecnie na czele MON partyjna ekipa z PiS jest tego jaskrawym przykładem<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Paweł Wroński, *Chaos w armii*, w: Czarna Księga PiS nr 1, Wyd. Agora SA, grudzień 2018, s. 28–30.



## **Problemy i dyskusje**

**Agnieszka Jankowska**

Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem ..... 52

**Grażyna Erenc-Grygoruk**

Odpowiedzialność rodzicielska wobec niepełnosprawnego dziecka ..... 66



**Agnieszka Jankowska**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie  
Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach

## **Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem**

### **Streszczenie**

Refleksyjność to jeden z głównych wyróżników pracy nauczyciela. To również właściwość nauczycielskiego profesjonalizmu. Refleksyjny nauczyciel permanentnie analizuje warunki swojego przyszłego, aktualnego i przeszłego działania, podejmuje wysiłek interpretacji sytuacji i trud wartościowania swoich czynów oraz opracowywania usprawnień i modyfikacji. Ustawiczny namysł, rozważanie i dociekanie przenikają się z wątpliwością, niepewnością, wahaniem. Refleksyjny nauczyciel nieustannie więc poszukuje, bada, testuje. Tym samym zyskuje określony poziom samowiedzy i samoświadomości, buduje własny obraz świata i innych ludzi, tworzy wizję swojej zawodowej i osobowej roli.

Jak stawać się nauczycielem refleksyjnym? W artykule prezentuję dwie, kluczowe dla tego procesu, kwestie. Są nimi, po pierwsze, wspomaganie (przyszłych) nauczycieli w stawaniu się refleksyjnymi praktykami, które to z powodzeniem może być realizowane w ramach kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli, a które za Fredem Korthagenem i Joanną Szymczak można oprzeć na cyklu refleksyjnego uczenia się. A po drugie, są to sposoby rozwijania własnej refleksyjności, podtrzymywania się w stanie permanentnej refleksji. W artykule przybliżam ideeportfolio, osobistego dziennika i listy pytań, jako że są to najbardziej powszechne techniki rozwijania refleksyjności.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel refleksyjny, refleksyjność, stawanie się nauczycielem

## How can you become a reflective teacher

### Abstract

Reflexivity is one of the main defining features of the teacher's work. It is also a property of teacher's professionalism. The reflective teacher constantly analyzes the conditions of his future, present and past action. He also undertakes the effort of interpreting the situation and the task of evaluating his deeds, together with developing improvements and modifications. Continuous consideration and inquiry intermingle with the doubt, uncertainty and hesitation. The reflective teacher is constantly looking for and testing. Thus, he gains a certain level of self-knowledge and self-awareness. What is more, he builds his own image of the world and other people, creates a vision of his professional and personal role.

How to become a reflective teacher? In the article I introduce two crucial issues for this process. Firstly, there is a support for (future) teachers in becoming reflective practitioners, which can be successfully implemented as part of Basic and further teachers' education and training. According to Fred Korthagen and Joanna Szymczak it should be based on the cycle of reflective learning. Secondly, these are ways to develop their own reflexivity and to maintain themselves in a state of permanent reflection. In the article, I present the ideas of portfolio, personal journal and a list of questions as the most common techniques for developing reflexivity.

**Keywords:** becoming a teacher, reflective teacher, reflexivity.

### Wstęp

Refleksyjność nauczyciela, pojmowana jako pewna jego sprawność/kompetencja będąca „wyrazem głębokiego namysłu nad każdym czynem i zdarzeniem związanym z oddziaływaniem na drugiego człowieka, na jego umysł i emocje”<sup>1</sup>, nabywana jest przez niego w toku całego życia. Jak zauważył Janusz Mastalski: „Refleksyjnym nauczycielem człowiek ciągle się staje. Jest to proces, który nie ma końca”<sup>2</sup>. Stąd mówimy o stawaniu się refleksyjnym nauczycielem, a alternatywność tego procesu (możemy się nim stawać lub nie) wynika z osobowego potencjału nauczyciela oraz okoliczności, w jakich przebiega jego rozwój. Co więcej, owo stawanie się zaświadcza również o odpowiedzialności, jaką każdy musi wziąć za swój rozwój. Refleksyjność bowiem – jak zauważyła Małgorzata Suświłło – „podlega rozwojowi w drodze ćwiczeń

<sup>1</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 82.

<sup>2</sup> J. Mastalski, *Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz-Konin, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, 2008, s. 108.

i systematycznej pracy nad sobą<sup>3</sup>. Aby stawać się refleksyjnym nauczycielem potrzeba wielu zabiegów ze strony samego zainteresowanego. Mówiąc dobitnie słowami Rosemary Perry: „Nikt inny nie jest w stanie zrobić tego za ciebie [nauczycielu]”<sup>4</sup>. Nauczyciel sam staje się. Jego osobistą „sprawą” jest jak wykorzysta refleksję podejmując dialog z samym sobą, bo jak zauważyła Anna Walczak: „[...] przecież to do jego myśli coś <<puka>>, a zatem to on sam też albo otwiera <<drzwi myśli>> przed myśleniem albo je zamyka”<sup>5</sup>.

O stawaniu się refleksyjnym nauczycielem mówić więc będę jako o przedsięwzięciu indywidualnym<sup>6</sup>. Przyjmując takie stanowisko, nie rezygnuję jednak z form wspomaganie nauczyciela – jak powiedziałby Henryk Mizerek – w „oswajaniu” i „wyzwalaniu”<sup>7</sup> refleksyjności, które uznaję nawet za konieczne. Szczególnie początkującemu nauczycielowi powinien towarzyszyć ktoś, kto ukierunkowałby jego refleksyjne dociekania. Bez merytorycznego wsparcia podejmowane rozważania mogą okazać się zwykłym fantazjowaniem lub rozpamiętywaniem, a nauczycielska wiedza niezmiennie pozostawać będzie na poziomie wiedzy zdroworozsądkowej<sup>8</sup>.

Swoje rozważania koncentruję więc wokół dwóch – kluczowych dla stawania się nauczycielem refleksyjnym – zagadnień. Pierwszym jest wspomaganie (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu własnej refleksyjności, wspomaganie, które z powodzeniem może być realizowane w ramach instytucjonalnego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, a które za Fredem Korthagenem i Joanną Szymczak proponuję oprzeć na cyklu refleksyjnego uczenia się. Drugim są sposoby rozwijania własnej refleksyjności, podtrzymywania się w stanie permanentnej refleksji, która jest przecież jedną z właściwości nauczycielskiego profesjonalizmu. Portfolio, osobisty dziennik i lista pytań to nie jedyne, aczkolwiek najbardziej powszechne techniki rozwijania refleksyjności.

---

<sup>3</sup> M. Suświłło, *W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2012, s. 38.

<sup>4</sup> R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, tł. B. Mazur, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 12.

<sup>5</sup> A. Walczak, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, s. 273.

<sup>6</sup> Day tak oto pisał o rozwoju nauczycieli: „Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą oni być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się”. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 18.

<sup>7</sup> Zob. H. Mizerek, E. Wąsowska, *Edukacja nauczycielska poprzez praktykę ku praktyce*, [w:] S. Kawula, J. Rusiecki (red.), *O nowy model wychowania. Cz. 2, Dylematy rozwiązań praktycznych*, Olsztyn, Glob, 1995, s. 153.

<sup>8</sup> O ograniczeniach kształcenia poprzez praktykę w koncepcji Donalda Alana Schöna i Delli Fish, w których kluczową rolę odgrywa refleksja, pisała Henryka Kwiatkowska. Otóż, uczenie się poprzez praktykę możliwe jest dzięki refleksji. Aby jednak refleksja spełniała swoje funkcje nauczyciel powinien dysponować bogatym doświadczeniem i wiedzą teoretyczną. Cóż po refleksji, która nie może bazować na żadnym z tych elementów? Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 74–75, 83–84.

## Wspomaganie (przyszłego) nauczyciela w stawaniu się nauczycielem refleksyjnym

Na etapie przygotowywania się do zawodu nauczyciela, ale też w toku instytucjonalnego doksztalcania i doskonalenia zawodowego, osobą wspomagającą studentów/doksztalcających się nauczycieli może być wykładowca/nauczyciel akademicki. Zakładając, że ma on realny wpływ na przebieg procesu kształcenia, czy mówiąc słowami Kazimierza Jaskota i Iwony Jazukiewicz „odpowiedzialny jest za wyreżyserowanie i przebieg tego procesu oraz jego skutki”<sup>9</sup>, konsekwentnie należy przyjąć, że jest on również moderatorem pobudzania i rozwijania refleksyjności (przyszłych) nauczycieli. Ponadto, nauczyciel akademicki, jak każdy inny nauczyciel, stać się może osobą znaczącą dla studentów czy studiujących nauczycieli. Stanowi on wówczas dla nich swoisty wzór postępowania, w istotny sposób oddziałuje na ich działanie, poglądy i opinie, odciska trwałe ślady w ich doświadczeniu<sup>10</sup>. Tym samym zwielokrotniają się jego szanse na efektywne inspirowanie pedagogów do refleksyjności.

Wspomaganie (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu refleksyjności, uczenie się przez nich refleksyjnych sposobów nauczania oraz nabieranie wprawy w refleksyjnym badaniu własnej praktyki – jak podkreślali John Dewey, Donald A. Schön, a aktualnie Bogusława D. Gołębniak – „nie może polegać na przekazie wiedzy i kontroli stopnia jej opanowania”<sup>11</sup>. Aktywność studenta winna raczej koncentrować się na poszukiwaniu, odkrywaniu i konstruowaniu wiedzy, na rozumieniu warunków i procedur kształcenia, na prowadzeniu refleksji i osobistym zaangażowaniu w procesie studiowania. Należy bowiem wyraźnie podkreślić, że: „Doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji”<sup>12</sup>. To ona przynosi zrozumienie sytuacji edukacyjnych, rozwiązanie problemów w klasie oraz tworzenie i rozwijanie własnej teorii nauczania. To dzięki niej adepci zawodu nauczycielskiego postrzegają całościowo zjawiska i procesy pedagogiczne, dostrzegając ich wzajemne uwarunkowania, przyczyny oraz skutki. Refleksja jest też warunkiem zyskania świadomości siebie i swojej zawodowej działalności.

Jolanta Szempruch zauważyła, że w toku edukowania do refleksyjnego nauczania, należy ukierunkowywać przyszłych nauczycieli na permanentną, „analizę swoich poglądów, rekonstrukcję istniejących reprezentacji świata, zmianę jakościową wiedzy przez aktywne poszukiwanie własnej drogi osiągnięcia celu”<sup>13</sup>. Głównymi celami

<sup>9</sup> K. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin, Oficyna IN PLUS, 2006, s. 312.

<sup>10</sup> O tym kim jest osoba znacząca, kto i kiedy staje się osobą znaczącą pisała Anna Brzezińska. Natomiast Sławomir Jabłoński podjął temat nauczyciela jako osoby znaczącej. Zob. A. Brzezińska, *Dlaczego potrzebny jest nam drugi człowiek?*, „Remedium” 2004, nr 10, s. 4–5; S. Jabłoński, *Nauczyciel*, „Remedium” 2005, nr 9, s. 6–7.

<sup>11</sup> B.D. Gołębniak, *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?*, [w:] B.D. Gołębniak, G.T., *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1999, s. 27.

<sup>12</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 497.

<sup>13</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Impuls, 2013, s. 98.

kształcenia nauczycieli „do refleksyjności” winno być zatem, po pierwsze, budowanie przekonania, że refleksja jest efektywnym narzędziem kreowania osobistej teorii nauczania i doskonalenia własnej praktyki; po drugie, dostarczenie studentom wzorców jak ową refleksję prowadzić i po trzecie, zapewnienie studentom możliwości do praktykowania refleksyjnego nauczania<sup>14</sup>.

Egzemplifikacją urzeczywistniania tak postawionych celów są z pewnością: autorski program kształcenia nauczycieli Allena T. Pearsona<sup>15</sup>, koncepcja zdarzeń krytycznych Davida Trippa<sup>16</sup> oraz propozycja organizacji nauczycielskich praktyk autorstwa Rosemary Perry<sup>17</sup>. Na gruncie literatury polskiej, swoje doświadczenia ze wspomaganiania studentów w stawaniu się refleksyjnymi nauczycielami, opisały, między innymi, Bogusława D. Gołębiak<sup>18</sup> oraz Barbara Kutrowska i Anetta Pereświat-Sołtan<sup>19</sup>.

W tym miejscu, szczególną uwagę chcę zwrócić jednak na spiralny model refleksyjnego uczenia się ALACT (skrót pochodzi od pierwszych liter pięciu etapów cyklu: **A**ction, **L**ooking back on the action, **A**wareness of essential aspects, **C**reating alternative methods of action, **T**rial). Ów model (Rys. 1.), opracowany przez Freda Korthagena jako narzędzie do pracy dla mentorów i nauczycieli, z powodzeniem znalazł zastosowanie w kształceniu holenderskich studentów kierunków pedagogicznych.

Korthagen dostrzegł, że uczenie się jest skuteczne i efektywne, jeśli bazuje na kohezji doświadczania i refleksji, przy czym namysł dokonywany w ciągu pełnego cyklu uczenia się, odbywa się według ustalonych etapów i wiedzie od działania, poprzez przyjrzenie się mu w odstępie czasowym, rozpoznanie istotnych jego aspektów, wykreowanie alternatywnych sposobów działania aż do zastosowania ich w praktyce. Ten ostatni etap cyklu automatycznie uruchamia kolejny cykl refleksyjnego uczenia się. A zatem, studenci przechodząc przez kolejne etapy refleksyjnego uczenia się uzyskują wgląd w swoją działalność edukacyjną, uczą się sztuki nauczania i zdobywają nawyk systematycznego podejmowania refleksji. Towarzyszy im ona bowiem na każdym etapie cyklu<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> Por. D. Fish, H. Broekman, *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1, s. 27.

<sup>15</sup> Zob. A. T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tł. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.

<sup>16</sup> Zob. D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tł. K. Krużewski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996. O koncepcji „zdarzeń krytycznych” zob. też: J. Szymczak, *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 52–59; J. Szymczak, *Ze zdarzeniami krytycznymi w tle: namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4, s. 55–74; J. M. Łukasik, *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*, [Będzin], Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2015, s. 43–57.

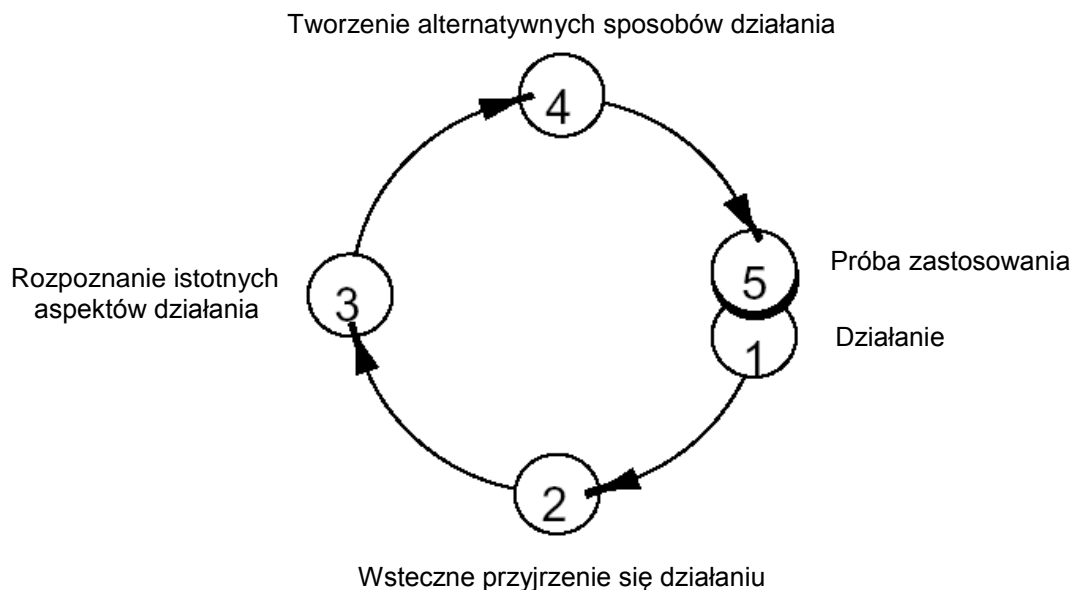
<sup>17</sup> Zob. R. Perry, *Teoria i praktyka...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> Zob. B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań, Edytor, 1998, 158–168.

<sup>19</sup> Zob. B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014.

<sup>20</sup> Tamże, s. 75–76.





Rys. 1. ALACT – cykl refleksyjnego uczenia się według Freda Korthagena<sup>21</sup> (tłumaczenie własne)

Ważnym elementem tak zaprojektowanego cyklu refleksyjnego uczenia się są formułowane przez studentów pytania i próba udzielenia nań odpowiedzi. Na pierwszym etapie cyklu studenci pytają samych siebie o to, co chcą osiągnąć, jakie działanie chcą podjąć? Drugi etap to rozważania na temat tego, co się wydarzyło, co zrobiłam/em, co wtedy myślałam/em? Na trzecim etapie studenci dociekają istoty problemu lub doświadczonego sukcesu, a więc pytają: na czym polega problem, co stoi za powodzeniem mojego działania? Na czwartym etapie, skoncentrowanym na tworzeniu alternatywnych sposobów działania, studenci poszukują odpowiedzi na pytania: jakie alternatywy widzę, jakie wady i zalety dostrzegam, co wykorzystam kolejnym razem, a jakiego błędu już nie popełnię? Piąty etap, będący próbą zastosowania wykreowanych sposobów działania, uruchamia kolejny cykl refleksyjnego uczenia się<sup>22</sup>.

W przechodzeniu przez kolejne etapy cyklu refleksyjnego uczenia się, istotną rolę odgrywa nauczyciel akademicki. Na pierwszym etapie (działanie) wykładowca pomaga w dostrzeżeniu i zdefiniowaniu użytecznych doświadczeń. Na drugim etapie wspomaga działania studenta swoją empatycznością, autentycznością, akceptacją. Na trzecim etapie cyklu nauczyciel pomaga studentowi dokonać uogólnień, wyłonić to, co użyteczne dla „tu i teraz”, dostrzec błędy, aby ich unikać w przyszłości. Nauczyciel pomaga też studentom w znalezieniu i wybraniu rozwiązań (na czwartym etapie), zaś podczas wdrażania pomysłów w czyn (piąty etap) pomaga im w zainicjowaniu kolejnego cyklu uczenia się<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> H. Broekman, T. Wubbels, F. Korthagen, *Reflection: looking back to look forward*, [w:] *Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium Kazimierz Dolny, kwiecień 1996*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1996, s. 76.

<sup>22</sup> Zob. Model Korthagen, <http://reflectiesite.nl/model-korthagen/> [dostęp: 25.04.2017].

<sup>23</sup> Zob. H. Broekman, T. Wubbels, F. Korthagen, *Reflection: looking back...*, dz. cyt., s. 76.

Krytyczna refleksja nad osobistą teorią nauczania, dostrzeżenie jej słabych stron i możliwości rozwoju, wreszcie próba wykreowania alternatywnych sposobów działania i ponowne uruchomienie cyklu refleksyjnego uczenia się, oto istota refleksyjności nauczyciela, który „patrzac wstecz patrzy naprzód” (looking back to look forward).

W oparciu o koncepcje Davida Trippa, Donalda A. Schöna i Ellen J. Langer, model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli zaproponowała również Joanna Szymczak. Ów model<sup>24</sup> obejmuje sześć etapów, a etap ostatni stanowi źródło kolejnych refleksji. Autorka zachęca w ten sposób do nieustannego refleksyjnego przyglądania się zdarzeniom edukacyjnym i przez to wspieranie (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu ich refleksyjności. Kolejne etapy modelu obejmują więc: 1) wybór zdarzenia/sytuacji edukacyjnej, 2) opis zdarzenia/sytuacji edukacyjnej, 3) analizę zdarzenia/sytuacji edukacyjnej przez odwołanie się do własnej wiedzy i doświadczenia, 4) wyodrębnianie/nazywanie obszarów problemowych/ zagadnień, 5) analizę problemów/zagadnień edukacyjnych przez odwołanie się do literatury naukowej oraz innych zasobów zewnętrznych, 6) wprowadzenie zmian we własnej praktyce. Świadoma i pełna realizacja kolejnych kroków wymaga określonej wiedzy i umiejętności. Konieczne jest więc aby w toku studiów studenci zdobyli określone zdolności:

- w wymiarze teoretycznym: zdolność rozumienia idei bycia oraz stawania się refleksyjnym nauczycielem i jej znaczenia w (ale także dla) pracy nauczyciela oraz zdolność rozumienia znaczenia koncepcji teoretycznych w pracy nauczyciela.
- w wymiarze praktycznym: zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, spostrzegania zdarzeń edukacyjnych, ich analizowania (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego), zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw, zdolność poszukiwania koncepcji teoretycznych, ich wykorzystania przy interpretowaniu zdarzeń edukacyjnych oraz zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian w działaniach podejmowanych w pracy z uczniami<sup>25</sup>.

Sposób kształcenia nauczycieli zaproponowany przez Joannę Szymczak, jak konstatuje sama autorka, „stwarza szansę organizowania warunków do uczenia się w taki sposób, by studenci mieli możliwość stawania się refleksyjnymi praktykami (by mieli możliwość rozwijania u siebie przymiotów charakteryzujących refleksyjnego nauczyciela)”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Szymczak poczyniła zastrzeżenie, co do rozumienia modelu. Otóż znamieną dla modelu skończoność w tym przypadku dotyczy rozważań czynionych „tu i teraz”. Charakteryzuje go też „cykliczność”, a zatem możliwe jest wielokrotne powracanie do zdarzenia i poddawanie go ponownej analizie. Autorka wyjaśnia, że „bardziej adekwatne wydaje się więc mówienie (w kontekście tego modelu) o <<poznawaniu>> niż o <<poznaniu>>”. J. Szymczak, *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1 (28), s. 147.

<sup>25</sup> Tamże, s. 148–149.

<sup>26</sup> Tamże, s. 149.

Na podstawie przywołanych modeli oraz wzmiankowanych koncepcji i praktyk kształcenia refleksyjnego, kluczowymi kwestiami wspomagania (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu własnej refleksyjności zdają się być:

- **uwrażliwianie studentów na refleksyjny potencjał zdarzeń**, a więc „wytrącanie” ich ze stanu pewności i bezpieczeństwa, wzbudzanie wątplenia, wskazywanie ambiwalencji sytuacji edukacyjnych lub wspólne dociekanie istoty problemu, ale także ukazywanie jak z sytuacji wątpliwych i niejednoznacznych wygenerować ich potencjał twórczy i rozwojowy;
- **kierowanie myślenia studentów ku różnym „rodzajom” refleksji**. Refleksja może obejmować różne poziomy praktyki, od zrozumienia tego, co się wydarzyło (refleksja interpretacyjna), poprzez poszukiwanie różnych rozwiązań problemów (refleksja kreacyjna), aż do zakwestionowania własnej praktyki i projektowania zmiany (refleksja modernizacyjna). Różny też może być przedmiot nauczycielskiej refleksji. Mogą to być sytuacje edukacyjne, fakty i zdarzenia z codzienności szkolnej (refleksja sytuacyjna), mogą to być relacje interpersonalne podmiotów edukacji (refleksja interpersonalna), a może to być osoba nauczyciela, jej wewnętrzne stany, przekonania, emocje, ale też osobista koncepcja kształcenia, metody i środki pracy (refleksja intrapersonalna). Wreszcie różna może być usytuowanie refleksji względem działania – może być ona analizą retrospektywną lub przewidywaniem sposobu rozwiązania problemu (refleksja nad działaniem), może być też namysłem w akcji (refleksja w działaniu);
- **stosowanie refleksyjnych metod, technik, modeli kształcenia**. Wspomaganie studentów w stawaniu się nauczycielami refleksyjnymi winno zakładać koherencję treści i form kształcenia. Refleksja powinna być zatem zarówno przedmiotem poznania, jak i metodą poznania<sup>27</sup>. Dopiero uczestnicząc w kształceniu do refleksyjności i poprzez refleksję studenci interioryzują przekonania, postawę, sposób działania nauczyciela refleksyjnego.
- **refleksyjna postawa nauczyciela akademickiego**. Najskuteczniejszy we wspomaganie nauczycieli w rozwijaniu własnej refleksyjności będzie wykładowca, który nie dość, że wie o refleksji „wszystko”, że potrafi dokonywać refleksji, potrafi też tej umiejętności nauczyć innych, to w codziennych działaniach przejawia refleksyjne nastawienie do życia. Nie wystarczy bowiem przekonanie, że warto być refleksyjnym nauczycielem, dopiero bowiem prezentując uosobienie refleksyjności jesteśmy w stanie przekonać innych do pracy nad rozwojem własnej refleksyjności.

---

<sup>27</sup> Zob. K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 81.

## Pracując nad własną refleksyjnością

Zarówno w toku studiowania, jak też w ramach samodoskonalenia warto by (przyszły) nauczyciel nie tylko nie ustawał w dokonywaniu ciągłego namysłu, ale by wręcz stymulował się do refleksji. „Wystawianie się” na ciągłe poszukiwanie i analizowanie, na stale towarzyszące uczucie niepewności i niewiedzy, wreszcie nieustannie naruszane poczucie bezpieczeństwa – to zawsze wzbudza refleksje. Nauczyciel więc winien: „systematycznie zadawać sobie pytania o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego; badać własne nauczanie i umiejętności potrzebne do niego; podawać w wątpliwość teorię i testować ją w praktyce, wykorzystując te umiejętności; umożliwiać innym nauczycielom obserwację swojej pracy – bezpośrednio lub poprzez nagrania – oraz uczciwą dyskusję o niej”<sup>28</sup>.

W literaturze przedmiotu znajdujemy opisy konkretnych technik pracy nad własną refleksyjnością. Niewątpliwie sposobem na podtrzymywanie się w stanie permanentnej refleksji, czy – jak pisała Anna Perkowska-Klejman<sup>29</sup> – sposobem na wyrabianie nawyku dokonywania refleksji są: **portfolio, osobisty dziennik i lista pytań**. Nie są to jedyne techniki rozwijania refleksyjności (na przykład Małgorzata Taraszkiewicz zaproponowała wiele ćwiczeń do samodzielnego badania swoich przekonań, nawyków, strategii widzenia i rozwiązywania problemów<sup>30</sup>; Fred Korthagen z kolei opisał techniki stymulowania refleksji: „Ściana”, „Kolumny”, „Siatka zasobów”, „Strzałki”, które z powodzeniem można wykorzystać w doskonaleniu własnego warsztatu pracy, ale przede wszystkim w rozwoju własnej refleksyjności<sup>31</sup>, również Anna Krajewska, wzorem uczelni amerykańskich, zaproponowała techniki wywołujące refleksję studentów i wykładowcy: „minutowe pytania” i „przerwanie wykładu”<sup>32</sup>, Marta Kochanek zaś opisała swoje doświadczenia z inspirowania studentów do refleksji poprzez analizę tekstów źródłowych<sup>33</sup>, ale z pewnością najbardziej powszechne.

**Portfolio**, powszechnie pojmowane jako „teczka zawierająca dokumentację czyjejś działalności artystycznej, np. rysunki, zdjęcia”<sup>34</sup>, znalazło zastosowanie również w edukacji. W procesie kształcenia portfolio, będące zbiorem materiałów wybranych przez uczącego się, ma na celu prezentację wiedzy i umiejętności jednostki w danym

<sup>28</sup> L. A. Stenhouse, [za:] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>29</sup> Zob. A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4, s. 284.

<sup>30</sup> Zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 2000.

<sup>31</sup> Szczegółowy opis technik zob. H. Broekman, T. Wubbels, F. Korthagen, *Reflection: looking back...*, dz. cyt., s. 82–85.

<sup>32</sup> A. Krajewska, *Sprzężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2)*, Szczecin, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, 2003, s. 211–212.

<sup>33</sup> M. Kochanek, *O przewadze poszukiwań nad wskazówkami – autorefleksja nauczyciela akademickiego*, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 133–137.

<sup>34</sup> J. Bralczyk (red.), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 606.

zakresie<sup>35</sup>. Jest więc portfolio techniką monitorowania indywidualnego rozwoju, na przykład dziecka, ułatwiającą całościowy ogląd jego kompetencji i możliwości. Jest też z powodzeniem wykorzystywane w monitorowaniu i autoprezentacji rozwoju profesjonalnego nauczyciela<sup>36</sup>. Może być również zastosowane jako „narzędzie stymulowania procesu samokształcenia sprzyjające uruchamianiu świadomej refleksji nad samym sobą w roli nauczyciela, własnym działaniem, osobistym stylem czy teorią nauczania”<sup>37</sup>. Jak zauważyła Bogusława D. Gołębniak, portfolio zastosowane przez nauczyciela, czy to jako technika oceniania postępów ucznia czy też jako technika monitorowania własnego rozwoju zawodowego, uruchamia jego refleksję „nad realizowanym nauczaniem i sprzyja tym samym wzrostowi jego <<miękkich>> kompetencji profesjonalnych”<sup>38</sup>.

Uznaną techniką rozwijania refleksyjności jest też **prowadzenie dziennika**. Zapis myśli nasuwających się spontanicznie i rozważań prowadzonych z namysłem jest sposobem na utrwalenie wydarzeń i doświadczeń, dzięki czemu można do nich w przyszłości powracać. W dzienniku można też odnotowywać cytaty z przeczytanych publikacji, własne do nich komentarze, a przede wszystkim osobiste zapiski z obserwacji, odczuć, reakcji. W ten sposób nauczyciel dokonuje pogłębionej analizy sytuacji i swojej roli, dochodzi sensu swych przeżyć. Dziennik staje się narzędziem samopoznania i jednocześnie punktem wyjścia do dalszych refleksji. Zwerbalizowanie myśli pozwala bowiem stawiać kolejne pytania, cele, problemy do przemyślenia. Tym samym nauczyciel nie tylko poddaje ciągłej samoocenie swoje działania, ale także doskonali je. Pisanie uwidacznia proces przejścia od zastanawiania się nad aspektami nauczania do sformułowania konkluzji i podjęcia decyzji.

Rozwijanie własnej refleksyjności dokonuje się również poprzez **formułowanie pytań do samego siebie**. Przygotowując się do pracy, będąc w centrum edukacyjnych zdarzeń oraz z dystansu czasowego analizując i oceniając zdarzenia minione, nauczyciel kieruje do siebie pytania inicjujące wewnętrzny dialog. Vlastimil Švec skategoryzował je jako:

- **pytania opisowe** – umożliwiające werbalizację własnych rozważań, przekonań, sposobów działania, emocji (Co uważam za kluczowe w tych treściach? Co sędzę o danym programie nauczania? W jaki sposób komunikowałam/em się z uczniami? Co czułam/em w czasie tej rozmowy?);
- **pytania samooceniające** – zmierzające do oceny jakości rozważań, poglądów, stanowisk, sposobów postępowania (W jakim stopniu moje rozważania nad metodami nauczania odpowiadają nowym poglądom na aktywizację

<sup>35</sup> Zob. M. Pamuła, *Portfolio*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, 2014, s. 209–210.

<sup>36</sup> Zob. B. D. Gołębniak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] B. D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002, s. 22–28.

<sup>37</sup> B. Bednarczuk, K. Kusiak, D. Zdybel, *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Warszawa, Difin, 2011, s. 265.

<sup>38</sup> B. D. Gołębniak, *Nabywanie kompetencji...*, dz. cyt., s. 22.

uczniów? Co o moim sposobie nauczania powiedzieliby konstruktywiści? Czy moje rozwiązanie problemu było słuszne?);

- **pytania przyczynowe** – nastawione na ujawnienie źródeł i przyczyn uświadomionych stanowisk, myślenia pedagogicznego, sposobów postępowania, emocji (Dlaczego tak zachowuję się wobec tego ucznia? Jakie emocje towarzyszyły mi podczas tej rozmowy? Co sprawiło, że postąpiłam/em właśnie w ten sposób?);
- **pytania decydujące** – prowadzące do zmiany poglądów, nastawień, sposobów działania (Co muszę zrobić, by kolejnym razem lepiej zadziałać w podobnej sytuacji? Co zrobić, by pobudzić uczniów do aktywności? Co mi jest potrzebne, bym lepiej kierował/a pracą grupy?)<sup>39</sup>.

Podejmowanie dialogu ze sobą może się przyczynić nie tylko do pomyślnego rozwiązania problemu, ale również problemom zapobiec, a nawet przeciwdziałać rutynie i schematyzmowi w działaniu. Jest też ów myślowy dialog ze sobą okazją do „poznania, badania i zmiany własnej praktyki, widzianej w szerszym kontekście społeczno-kulturowym, co w konsekwencji prowadzi do samorozwoju”<sup>40</sup>.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inne sposoby pobudzania się do refleksji:

- czytanie książek, śledzenie wyników badań naukowych;
- udział w zdarzeniach edukacyjnych, innowacjach pedagogicznych;
- wyjazdy studyjne, udział w konferencjach naukowych, pisanie artykułów;
- prowadzenie badań nad własną praktyką; dzielenie się wiedzą z innymi nauczycielami – prowadzenie zespołu samokształceniowego, szkoleń, lekcji pokazowych;
- pełnienie funkcji opiekuna praktyk studenckich, ale też opiekuna stażu, eksperta komisji awansowych;
- dokształcanie się w ramach studiów podyplomowych, doktoranckich, udział w kursach i szkoleniach;
- wkroczenie na ścieżkę awansu zawodowego.

Propozycje tu zawarte nie wyczerpują katalogu sposobów budzenia refleksji nauczycieli. Co więcej, to właśnie refleksyjność pozwala dostrzegać wciąż nowe możliwości jej rozwijania. Za kluczowe zaś uznać należy: dostrzeganie i rozumienie konieczności refleksyjnego działania, świadomość korzyści płynących z refleksyjności oraz umiejętność refleksyjnego uczenia się i nauczania. Istotne jest również, by nauczyciel swą postawą oraz zachowaniem dawał świadectwo refleksyjnego funkcjonowania, nie tylko w życiu zawodowym, ale też i osobistym.

---

<sup>39</sup> Zob. V. Švec, *Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela*, tł. B. Sedlaczek, [w:] M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 67–68.

<sup>40</sup> R. Stawinoga, *Refleksyjny nauczyciel – partnerem ucznia w przestrzeni edukacyjnej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Białystok, Trans Humana, 2010, s. 408.

## Zakończenie

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to proces długotrwały i złożony. W rozwijaniu refleksyjności rozumianej jako sprawność współczesnego nauczyciela, jego kompetencja, potrzebny jest bowiem czas, aby z rozwagą i wytrwale kierować myśli ku sobie i swojemu działaniu. Czas potrzebny jest również, by nowe nastawienia i zachowania mogły zostać zinterioryzowane. Tylko wówczas możliwe jest ich trwałe stosowanie. Tylko wówczas refleksyjność może stać się częścią nauczycielskiej codzienności<sup>41</sup>.

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to też proces trudny, czasem nawet bolesny. Permanentne i krytyczne przyglądanie się sobie otwiera bowiem „dostęp do źródeł mitów zawartych w naszym myśleniu, pozwala odsłonić siłę zakorzenionych stereotypów, ujawnić i być może także zrozumieć przyczyny naszych wewnętrznych napięć, uprzedzeń, frustracji, egzystencjalnych lęków, które trudno opanować, kiedy mierzymy się z przeciwnościami i oporem edukacyjnej rzeczywistości”<sup>42</sup>.

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to proces o charakterze osobistym, nie-raz wręcz intymnym<sup>43</sup>. W refleksji nauczyciel dotyka bowiem głębokich, czasem nawet ukrytych pokładów swojej umysłowości, duchowości, uczuciowości. Wewnętrzny wymiar refleksji otwiera z kolei „perspektywę odmiennych <<metafizycznych>> doznań w rozpoznawaniu własnej, nauczycielskiej wielowymiarowości”<sup>44</sup>.

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to permanentny proces samopoznania, samodoskonalenia, samowychowania. Stawanie się refleksyjnym nauczycielem oznacza bowiem „systematyczne badanie i teoretyzowanie na temat własnej praktyki, krytyczne i twórcze myślenie o własnym działaniu, nastawienie na uzyskiwanie rozumienia”<sup>45</sup>. Tym samym, stawanie się nauczycielem refleksyjnym stanowi istotny, a nawet konieczny, element (samo)rozwoju profesjonalnego.

## Bibliografia

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa, WiP 1998.
- Bednarczuk B, Kusiak K., Zdybel D., *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Warszawa, Difin, 2011, s. 260–275.
- Bralczyk J. (red.), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

<sup>41</sup> Por. A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjny nauczyciel...*, dz. cyt., s. 284.

<sup>42</sup> A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Wprowadzenie*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 7.

<sup>43</sup> Zob. B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, dz. cyt., s. 153.

<sup>44</sup> A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 7–8.

<sup>45</sup> B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, dz. cyt., s. 152.

- Broekman H., Wubbels T., Korthagen F., Reflection: looking back to look forward, [w:] Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium Kazimierz Dolny, kwiecień 1996, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1996, s. 68–85.
- Brzezińska A., Dlaczego potrzebny jest nam drugi człowiek?, „Remedium” 2004, nr 10, s. 4–5.
- Czerepaniak-Walczak M., Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 71–82.
- Day Ch., Rozwój zawodowy nauczyciela, przekł. J. Michałak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Fish D., Broekman H., Nowe podejście do kształcenia nauczycieli, przeł. K. Konarzewski, „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1, s. 20–31.
- Gołębniak B. D., Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?, [w:] B. D. Gołębniak, G. T., Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1999, s. 13–31.
- Gołębniak B. D., Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania, [w:] B. D. Gołębniak (red.), Uczenie metodą projektów, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002, s. 10–28.
- Gołębniak B. D., Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność, Toruń–Poznań, Edytor, 1998.
- Jabłoński S., Nauczyciel, „Remedium” 2005, nr 9, s. 6–7.
- Jaskot K., Jazukiewicz I., Role zawodowe nauczyciela akademickiego, [w:] K. Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin, Oficyna IN PLUS, 2006, s. 307–320.
- Kochanek M., O przewadze poszukiwań nad wskazówkami – autorefleksja nauczyciela akademickiego, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 133–137.
- Kotusiewicz A. A., Koć-Seniuch G., Wprowadzenie, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 7–10.
- Krajewska A., Sprzężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2), Szczecin, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, 2003, s. 208–213.
- Kutrowska B., Pereświat-Sołtan A. (red.), Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014.
- Kwiatkowska H., Pedeutologia, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Łukasik J. M., Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, [Będzin], Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2015, s. 43–57.
- Mastalski J., Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku, [w:] J. Grzesiak (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji, Kalisz-Konin, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, 2008, s. 107–116.
- Mizerek H., Wąsowska E., Edukacja nauczycielska poprzez praktykę ku praktyce, [w:] S. Kawula, J. Rusiecki (red.), O nowy model wychowania. Cz. 2, Dylematy rozwiązań praktycznych, Olsztyn, Glob, 1995, s. 141–156.
- Model Korthagen, <http://reflectiesite.nl/model-korthagen/> [dostęp: 25.04.2017].
- Pamuła M., Portfolio, [w:] J. Karbowniczek (red.), Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, 2014, s. 209–210.



- Pearson A.T., Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli, tł. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- Perkowska-Klejman A., Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4, s. 281–286.
- Perry R., Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem, tł. B. Mazur, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Polak K., Indywidualne teorie nauczycieli, Geneza, badanie, kształtowanie, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Stawinoga R., Refleksyjny nauczyciel – partnerem ucznia w przestrzeni edukacyjnej, [w:] A. Karpińska (red.), Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie, Białystok, Trans Humana, 2010, s. 406–414.
- Suświłło M., W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji, [w:] M. Suświłło (red.), Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2012, s. 35–50.
- Švec V., Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela, tł. B. Sedlaczek, [w:] M. Jabłońska (red.), Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 61–71.
- Szempruch J., Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Szymczak J., Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania wymiaru praktycznego, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1 (28), s. 140–153.
- Szymczak J., Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 52-59.
- Szymczak J., Ze zdarzeniami krytycznymi w tle: namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4, s. 55–74.
- Taraszkiewicz M., Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 2000.
- Tripp D., Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu, tł. K. Krukowski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996.
- Walczak A., Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.



**Grażyna Erenc-Grygoruk**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie

## **Odpowiedzialność rodzicielska wobec niepełnosprawnego dziecka**

### **Streszczenie**

Tematem artykułu jest odpowiedzialność rodzicielska wobec dziecka niepełnosprawnego, którą można rozpatrywać z dwóch perspektyw tj. dziecka i rodzica. Poniższy tekst jest próbą zwrócenia uwagi na niektóre czynniki psychiczne, społeczne i ekonomiczne wpływające w sposób bezpośredni lub pośredni na odpowiedzialność rodziców wobec swojego niepełnosprawnego potomka. Dotyczą one między innymi opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem (związane z tym stresy, lęki, wyczerpanie fizyczne i psychiczne rodziców), zmiana ról ojca i matki w rodzinie, ograniczenie pracy zawodowej, życia towarzyskiego i podejmowanie różnych decyzji z dzieckiem niepełnosprawnym lub za niego (np. wybór szkoły).

**Słowa kluczowe:** odpowiedzialność rodzicielska, czynniki psychiczne, społeczne, ekonomiczne.

### **Abstract**

Reflexivity is one of the main defining feature of the teacher's work. It is also a property of teacher's professionalism. The reflective teacher constantly analyzes the conditions of his future, present and past action. He also undertakes the effort of interpreting the situation and the task of evaluating his deeds, together with developing improvements and modifications. Continuous consideration and inquiry intermingle with the doubt, uncertainty and hesitation. The reflective teacher is constantly looking for and testing. Thus, he gains a certain level of self-knowledge and self-awareness. What is more, he builds his own image of the world and other people, creates a vision of his professional and personal role.

**Keywords:** parental responsibility, psychological, social and economic factors

## Wprowadzenie

Rodzina to wspólnota życia, ale również wspólnota wychowawczo-edukacyjna, w której tkwią olbrzymie możliwości wzajemnego oddziaływania oraz interakcji w codziennym obcowaniu najbliższych sobie emocjonalnie osób. Prawidłowo funkcjonująca rodzina powinna wpływać na kształtowanie, rozwijanie i doskonalenie aktywności każdego dziecka niezależnie od jego predyspozycji, uzdolnień, czy określonych niepełnosprawności. Przy tym niezwykle ważny jest „klimat – atmosfera” wspólnoty rodzinnej, który czyni go niezwykle skutecznym wszelkich oddziaływań wobec dziecka oraz wzmacnia naturalny proces edukacyjno-wychowawczy.

W perspektywie wychowania dziecka niepełnosprawnego w rodzinie, istotna staje się teza J. Szczepańskiego. „Dobra rodzina jest potrzebna człowiekowi w każdym okresie jego życia. Określa ona warunki indywidualnego rozwoju osobowości jednostki, zaspokaja jej potrzeby biologiczne i psychiczne, daje poczucie sensu życia, inspirowanie do aktywności, ułatwia wzrastanie w świat kultury oraz przyswajanie obowiązujących w nim norm i wartości, chroni i wspomaga w sytuacjach trudnych”<sup>1</sup>.

Odpowiedzialność za drugiego człowieka – w tym niepełnosprawnego – staje się fenomenem rodzicielskiej odpowiedzialności prezentowanych w różnych koncepcjach rozwoju m.in. pedagogiki serca M. Łopatkowej i innych. Odpowiedzialność rodzicielską wobec dziecka niepełnosprawnego, można rozpatrywać z dwóch perspektyw tj. dziecka i rodzica. Pierwsza perspektywa to odpowiedzialność dziecka zdaje się być dla niego nieco dyrektywna, albowiem rodzice wyznaczają granice jego bytowania w różnych warunkach środowiskowych. Natomiast odpowiedzialność z punktu widzenia rodzica to nieustanne stymulowanie i wyzwalamie w dziecku jego różnych aktywności oraz troska o jego wszechstronny rozwój. Poniższy tekst jest próbą zwrócenia uwagi na czynniki wpływające w sposób bezpośredni i pośredni na odpowiedzialność rodziców dziecka niepełnosprawnego.

## Odpowiedzialność rodzicielska – kontekst teoretyczny

Jak stwierdził Winston Churchill „miarą wartości każdego człowieka jest jego odpowiedzialność”. Odpowiedzialność rodzicielska zaliczana jest do odpowiedzialności naturalnej, której „najlepszym przykładem jest relacja rodzic – dziecko (...), która jest nieodwołalna i niepodatna na zmiany jej warunków przez osoby w niej partycypujące”<sup>2</sup>. Odpowiedzialność w tym ujęciu rozpatrywana jest, jako działanie naturalne, instynktowne, albowiem nie podlega woli osoby ją sprawującej, jak i nie podlega wszelkim zmianom. Przyniesione stwierdzenie w odniesieniu do naturalnej odpowiedzialności rodzicielskiej wobec dziecka nie jest do końca właściwe, gdyż nie byłoby wielu dziecięcych dramatów, nieporozumień i prób interweniowania w postępowanie rodziców wobec dzieci.

<sup>1</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 306.

<sup>2</sup> S. Kowal, *Zasada odpowiedzialności Hansa Jonasa – inspiracje pedagogiczne*, [w:] *Odpowiedzialność, jako wartość i problem edukacyjny*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998, s. 71–72.

Zdaniem R. Ingardena „człowiek jest odpowiedzialny nie tylko za czyny, których pragnął dokonać i dokonał sam, ale i za czyny, których pragnął dokonać i nie dokonał, ale od niego zależało, by im zapobiec”<sup>3</sup>. Stwierdzenie autora najbardziej precyzuje odpowiedzialność rodzicielską, gdyż zawiera istotny element, tzw. przewidywanie. Odpowiedzialność rodzicielska stanowi „działanie kierujące świadomością, ogarniającą zarówno cel, jak i sens, przewidującą środki jak i prognozującą następstwa”<sup>4</sup>. Przewidywanie wymaga od rodziców pewnej refleksji – namysłu nad stanem aktualnym, a jednocześnie polega na weryfikowaniu postępowania dziecka jak i własnego. Innymi słowy odpowiedzialność rodzicielska nie ma stałej formy ani zakresu, lecz ewoluuje wokół sprawowania opieki nad dzieckiem.

W toku rozwoju dziecka pełnosprawnego w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, odpowiedzialność rodzicielska jest najczęściej stopniowo ograniczana. Jednak w przypadku dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, odpowiedzialność rodzicielska może przybierać różne stany i stopnie natężenia.

Należy zwrócić uwagę, że w odpowiedzialności rodziców mieści się odpowiedzialność za „innego”, w tym przypadku za dziecko, za jego los, jego postępowanie i za jego własną odpowiedzialność.

W pedagogice serca M. Łopatkowej odpowiedzialność rodzicielska rozumiana, jako „opieka, troska, wspieranie (...) nie wywodzi się z żądzy władzy, lecz z miłości, a miłość wobec obiektu kochania jest zawsze służebna pieczy rodzicielskiej”<sup>5</sup>. Zatem odpowiedzialna miłość rodzicielska pozwala na ukształtowanie odpowiedzialności u rozwijającego się dziecka.

Według stanowiska M. Michalik „odpowiedzialność „za innego” może też być pojmowana albo jako upoważnienie do mechanicznego rozgrzeszania go i zdejmowania z niego odpowiedzialności, albo nawet jako ubezwłasnowolnienie go, pozbawienie woli i prawa decydowania o sobie. Z drugiej strony może ona prowadzić do swoistego, cierpiętniczego mesjanizmu, skłonności do cierpienia za innych, woli bycia grzesznikiem bez winy”<sup>6</sup>.

Zakres odpowiedzialności rodzicielskiej może być różnie interpretowany przez poszczególnych rodziców. Szczególnie rodzice nadopiekuńczy chronią swoje dziecko przed „trudnymi” sytuacjami niosącymi im frustracje, cierpienia, krzywdę, albo nade wszystko przed wyborami, którego wynik może być przykry w swoich konsekwencjach dla dziecka. Wówczas rodzice stają się niewolnikami „odpowiedzialności” w sytuacjach, kiedy występuje u nich poczucie winy nieadekwatne do określonej sytuacji,

---

<sup>3</sup> R.W. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] *Książeczka o człowieku*, Kraków 1993, s. 88.

<sup>4</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Ontologiczny i ontyczny sens odpowiedzialności a pedagogika humanistyczna*, [w:] „Edukacja” 1987, nr 2, s. 45.

<sup>5</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świecie alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1997, s. 106.

<sup>6</sup> M. Michalak, *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, [w:] *Odpowiedzialność, jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, s. 38–39.

a które może być konsekwencją ich zaburzonego rozwoju moralnego. Często w takich przypadkach rodzice zdejmują z dziecka odpowiedzialność i przerzucają ją na siebie.

Odmienne rozumieją odpowiedzialność rodzicielską rodzice autorytarni, rygorystyczni (oziębli emocjonalnie), którzy bardzo wcześnie ograniczają swoją odpowiedzialność względem dziecka, oczekując i wręcz wymuszając od niego odpowiedzialności za swoje działania.

Rozważania na temat odpowiedzialności rodzicielskiej w obu przypadkach ujawnia kolejny ważny element – podmiotowość dziecka, którego brakuje w autorytarnym i nadopiekuńczym wychowaniu. Brak podmiotowego traktowania dziecka przez rodziców prowadzi do różnego rodzaju negatywnych konsekwencji dla jego rozwoju.

## **Rodzina w obliczu narodzin dziecka niepełnosprawnego – etapy kryzysu**

Odpowiedzialność rodzicielska napotyka poważne trudności już w momencie narodzin dziecka niepełnosprawnego. Zdaniem Z. Kazanowskiego niepełnosprawność dziecka jest „dla rodziny zwykle źródłem cierpienia i przyczyną poważnego kryzysu emocjonalnego. Jego rozmiary zależą m.in. od wielkości rodziny, widoczności kalektwa dziecka i jego możliwości intelektualnych, poziomu tolerancji społecznej, dostępności i rozmiarów specjalistycznej pomocy udzielanej rodzinie oraz jej sytuacji ekonomicznej”<sup>7</sup>. „Kryzys emocjonalny” rodziny dziecka niepełnosprawnego jest pewnym stanem braku równowagi, w którym odczucia wychowawcze rodziców mogą być trudne dla nich do zniesienia, a zasoby ich wytrzymałości naruszają mechanizmy radzenia sobie z trudną sytuacją. Innymi słowy pojawienie się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego wymaga diametralnej zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania całej rodziny. Jak twierdzi A. Twardowski „w okresie świeżego doświadczenia kryzysu, dominują zmagania się z intensywnymi emocjami, a w przeżyciach rodziców wyróżniają się fazy przystosowania, takie jak okres szoku, kryzysu emocjonalnego, pozornego przystosowania się do sytuacji oraz konstruktywnego przystosowania się do sytuacji”<sup>8</sup>. Poszczególne etapy oswojania się z dzieckiem niepełnosprawnym przez rodziców może wyzwalać czynniki psychiczne zaburzające kształtowanie się odpowiedzialności rodzicielskiej.

Pierwszy z nich okres szoku (tzw. okres wstrząsu emocjonalnego), w którym rodzice dowiadują się, że ich dziecko jest niepełnosprawne. Najczęściej towarzyszy im rozpacz, żal, poczucie krzywdy, beznadziejności i bezradności, a pomiędzy obojgiem rodziców może dochodzić do nieporozumień, wzajemnej wrogości i nawet agresji.

W okresie drugim kryzysu emocjonalnego (rozpaczy lub depresji) rodzice nadal przeżywają negatywne uczucia, chociaż nie są one już tak burzliwe jak poprzednie.

<sup>7</sup> Z. Kazanowski, *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*, Lublin 2003, s. 37.

<sup>8</sup> A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 55.

Jednak mają poczucie klęski życiowej, beznadziejności, uświadamiają sobie o swoim osamotnieniu i „skrzywdzeniu przez los”. Konflikty i kłótnie pomiędzy rodzicami pogłębiają dezorganizację w funkcjonowaniu rodziny (np. może wystąpić zjawisko odsuwania się ojca od rodziny, a tym samym osłabienia odpowiedzialności rodzicielskiej za niepełnosprawne dziecko).

W kolejnym stadium – okresie pozornego przystosowania się do sytuacji – rodzice nie mogą pogodzić się z niepełnosprawnością dziecka i stosują różnego rodzaju mechanizmy obronne. Jednym z nich jest mechanizm polegający na nie uznawaniu stanu niepełnosprawności dziecka, a tym samym podważaniu dotychczasowej diagnozy, lub poszukiwaniu nowej u różnych specjalistów. Innym mechanizmem obronnym rodziców jest nieuzasadniona wiara w możliwość wyleczenia dziecka poprzez poszukiwanie cudownej metody uzdrawiającej dziecko (niejednokrotnie zwracają się oni ku bioenergoterapii, ziołolecznictwu, akupunkturze). Okres pozornego przystosowania może trwać bardzo długo i rodzice nie podejmują wobec dziecka oddziaływań rehabilitacyjnych, poza wykonywaniem podstawowych czynności opiekuńczych.

Ostatni to okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji, w którym rodzice podejmują różne zabiegi wychowawcze i rehabilitacyjne w stosunku do dziecka i zaczynają współpracować ze sobą. W relacjach z dzieckiem zaczynają dominować uczucia pozytywne, kontakty z nim i czynności wykonywane wokół niego zaczynają im przynosić satysfakcję. Dostrzegają jego postępy i przeżywają z tego powodu radość. W tym okresie odpowiedzialność rodzicielska wzrasta i rodzice ustalają konkretne działania wobec dziecka, a nawet zastanawiają się nad jego przyszłością.

## **Czynniki wpływające na odpowiedzialność rodzicielską**

Zetknięcie się rodziców z diagnozą o niepełnosprawności dziecka powoduje, że znajdują się oni w sytuacji poważnego kryzysu, a jego konsekwencją jest walka z ciągłymi emocjami i poczuciem braku kompetencji w zakresie opieki nad potomkiem. Na kształtowanie odpowiedzialności rodzicielskiej wpływają czynniki społeczne tj. zmiany w układzie ról rodziców, ograniczenie aktywności zawodowej, społecznej i towarzyskiej rodziców, modyfikacje w relacjach wewnątrzrodzinnych i sposoby komunikowania się między rodzicami i dziećmi.

Szczególnie trudna jest realizacja ról rodzicielskich w rodzinach mających dziecko niepełnosprawne. Zdaniem Z. Izdebskiego „realizacja roli matki dziecka niepełnosprawnego jest trudnym macierzyństwem, często wiąże się z dramatem kobiety i utrudnia jej osiągnięcie tożsamości macierzyńskiej. Urodzenie dziecka niepełnosprawnego oznacza dla niej zasadniczą i trwałą zmianę w egzystencji i sytuacji życiowej, może nawet wystąpić głęboki kryzys ujawniony w okresie wielu miesięcy i lat, który przekształci się w traumatyczne przeżycia”<sup>9</sup>. Dla matki narodziny dziecka niepełnosprawnego może okazać się ogromnym szokiem, gdyż ideał projekcyjny odbiega od

---

<sup>9</sup> Z. Izdebski, *Rodzice dziecka niepełnosprawnego wobec jego seksualności*, [w:] A. Ostrowska (red.), *O seksualności osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2007, s. 25.

rzeczywistości, a szansa na realizację pragnień i marzeń nigdy się nie ziści. Dodatkowo u matek posiadających niepełnosprawne dzieci często występuje zmęczenie, stres, niepokój o ich przyszłość (tzw. czynniki psychiczne).

M. Karwowska zauważa, że „u matki dominuje poczucie odmienności, żyje ona jakby w dwóch światach – deklaratywnym, pozornego poparcia dla integracji i rzeczywistym, w którym występuje odrzucenie”<sup>10</sup>. Ponadto nadmierne obciążenie obowiązkami może prowadzić u niej do wyrażania niezadowolenia związanego z zamknięciem w zbyt małej grupie ludzi – lekarza, pedagoga, terapeuty czy innych kobiet, posiadających podobne „troski”. U matek może pojawić się psychofizyczne wyczerpanie, którego szczególną postacią jest zespół wypalenia się sił. Jego wiodącym symptomem jest dystans emocjonalny wobec dziecka, utrata wiary we własne kompetencje macierzyńskie, negatywny i pesymistyczny obraz dziecka oraz emocjonalne odtrącenie go. Niewątpliwie następuje osłabienie odpowiedzialności rodzicielskiej matki wobec dziecka niepełnosprawnego.

Problemy dotyczące akceptacji dziecka występują we wszystkich rodzinach dotkniętych niepełnosprawnością, jednak trudności emocjonalne i sposób przeżywania diagnozy są dla każdego członka rodziny sprawą indywidualną. W rodzinie dziecka niepełnosprawnego często występuje tzw. „trudne ojcostwo”, ponieważ ojciec nie zawsze jest dobrze przygotowany do pełnienia swojej roli w sytuacjach „ekstremalnych”.

Według społecznych wyobrażeń mężczyzna powinien być asertywny, twardy, zaradny i silny, niż opiekuńczy i troskliwy. Jednak, gdy w rodzinie pojawi się dziecko niepełnosprawne, ojciec powinien swoją rolę zmodyfikować. Zmiany w życiu ojca powinny być związane z ograniczeniem również aktywności zawodowej, społecznej i towarzyskiej, co często wyzwała zjawisko odsuwania się ojca od rodziny. To „separowanie” może przybierać różne formy, począwszy od ucieczki w pracę zawodową, nałogi, odciążanie się od obowiązków domowych, unikanie bliskości, wreszcie fizyczne opuszczenie rodziny.

Przyczyną separowania ojców od problemów związanych z dzieckiem niepełnosprawnym może być również subiektywne poczucie winy odczuwane przez matki i rekompensowanie nadopiekuńczością wobec dziecka. Niejednokrotnie matki swoje macierzyństwo traktują w kategoriach misji, która wyklucza osobę ojca dziecka w czynnościach opiekuńczo-wychowawczych, z obawy, że sobie nie poradzi. Przyczyna jest bardziej złożona, ponieważ kobiety niejednokrotnie chcą chronić swoich partnerów przed głębokim rozczarowaniem ojcostwem kształowanym w kontaktach z dzieckiem niepełnosprawnym. Takie postępowanie matek powoduje, że mężczyźni pozbawiani są odpowiedzialności za swoje ojcostwo, a tym samym następuje spowolnienie procesu akceptacji dziecka niepełnosprawnego przez ojca lub nawet przez niego odrzucenie. Matka obciążona obowiązkami i przytłoczona negatywnymi przeżyciami może przejawiać wobec męża nieustanne „pretensje” i w konsekwencji, nieświadomie, przyczynić się do jego odejścia.

---

<sup>10</sup> M. Karwowska, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Bydgoszcz 2007, s. 45.

Do czynników społecznych wpływających w sposób bezpośredni i pośredni na odpowiedzialność rodzicielską zaliczymy posiadanie przez rodzinę „potencjału wspomagającego, co oznacza wewnętrzną spójność rodzin, jej adaptacyjność oraz wzory komunikowania się między członkami rodziny”<sup>11</sup>. W opinii E. Pisuli „spójność ta w sytuacji pojawienia się dziecka niepełnosprawnego intelektualnie zależy od stopnia jedności rodziny, więzi, jaka łączy obydwójce rodziców i pozostałych jej członków, wzajemnej pomocy, życzliwości i zrozumienia”<sup>12</sup>.

Współcześnie pojawiają się nowe tendencje w postrzeganiu rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, które mają znaczący wpływ na kształtowanie odpowiedzialności rodzicielskiej. E. Pisula uważa, że „niepełnosprawność dziecka może pozytywnie wpływać na funkcjonowanie rodziny, choć jeszcze do niedawna nie dostrzegano tego wpływu. Zdecydowana większość opracowań była skoncentrowana na obciążeniach i kosztach psychicznych, jakie ponoszą członkowie rodziny, niepełnosprawność dziecka traktowano zaś, jako czynnik ryzyka dla jej dobrostanu”<sup>13</sup>. Z pewnością jest ona źródłem szczególnych i niełatwych wyzwań, z którymi jednak można poradzić sobie lepiej lub gorzej. Istotne znaczenie odgrywają tu zasoby rodziny, tzw. sposoby radzenia sobie ze stresem, funkcjonowanie poszczególnych członków, otrzymywanie wsparcia społecznego z zewnątrz. Pozytywne doświadczenia rodziny związane z obecnością dziecka niepełnosprawnego odgrywają istotną rolę w procesie adaptacji i w kształtowaniu jego odpowiedzialności. Uczucia takie, jak przeżywanie miłości, rozwój cierpliwości i wrażliwości, poprawa relacji z innymi ludźmi, są dziś udziałem wielu rodzin, w których zachodzą zmiany prowadzące do kształtowania poszczególnych kompetencji niezbędnych rodzicom dzieci niepełnosprawnych.

Relacje pomiędzy rodzeństwem w rodzinach z dzieckiem niepełnosprawnym są w dużym stopniu uzależnione od naśladowania własnych rodziców, uczenia się odpowiedzialności za drugiego człowieka. Relacje pomiędzy rodzeństwem mają wiele cech unikatowych tzn. dzieci uczą się w nich współpracy, rywalizacji, poznawania własnych granic, określonych reguł w kontaktach interpersonalnych.

Brak wsparcia społecznego, socjalnego i prawnego może utrudnić rodzicom wspomaganie rozwoju dziecka w kierunku autonomii i społecznej przydatności (czynniki społeczne). I. Obuchowska podkreśla również „wagę statusu społecznego i ekonomicznego rodziny dla relacji wewnątrzrodzinnych”<sup>14</sup>. Poza tym oczekując, że zdrowe dziecko będzie kompensowało zawiedzione ambicje, rodzice stawiają często dziecku pełnosprawnemu wygórowane wymagania. Jednak taka postawa może wzmacniać jedynie poczucie krzywdy i antagonizm między rodzeństwem, a także nie ma właściwego charakteru odpowiedzialności rodzicielskiej.

---

<sup>11</sup> A. Ostrowska, J. Sikorska, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariera integracji*, Warszawa 1996, s. 84.

<sup>12</sup> E. Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998, s. 34.

<sup>13</sup> E. Pisula, D. Danielewicz, *Badania nad rodzicami i rodzeństwem osób z niepełnosprawnością – problemy metodologiczne oraz kierunki poszukiwań*, [w:] D. Danielewicz, E. Pisula (red.), *Rodzice i rodzeństwo wobec trudności w zdrowiu i rozwoju dziecka*, Warszawa 2011, s. 13.

<sup>14</sup> I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 68.



## Odpowiedzialność rodzicielska wobec dziecka niepełnosprawnego – kontekst edukacyjny

Edukacja powinna stanowić bardzo ważny element życia dziecka niepełnosprawnego, albowiem może stwarzać mu szansę na większą lub całkowitą samodzielność (nawet odnalezienie się na rynku pracy). Zgodnie z obowiązującymi w Polsce regulacjami prawnymi, odnoszącymi się do systemu oświaty niepełnosprawnych, wszystkie dzieci z różnymi niepełnosprawnościami mogą w celu zdobycia wykształcenia, uczęszczać do różnych typów szkół. Odpowiedzialność rodziców za losy swoich niepełnosprawnych dzieci obejmuje niezwykle ważny jest wybór odpowiedniej szkoły, dostosowanej do ich potrzeb i możliwości. Rodzice nierzadko mają dylemat, – jaką drogę edukacji wybrać dla swojego niepełnosprawnego dziecka oraz w jakiej szkole ma być ona realizowana: integracyjnej czy specjalnej? Należy podkreślić, że w tej kwestii ostateczną decyzję podejmują rodzice lub prawni opiekunowie dziecka.

Należy zauważyć, że kształcenie integracyjne ma swoje wady i zalety. „Do wad zalicza się generowanie wysokiego poziomu stresu u dziecka, różnorodność zespołu klasowego i związaną z tym konieczność znacznego różnicowania metod pracy i wymagań, przy dysponowaniu takim samym czasem i ilością jednostek lekcyjnych, jak w szkole masowej”<sup>15</sup>. Do zalet systemu integracyjnego zalicza się: kontakt dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, pozostawanie w naturalnym środowisku rodzinnym, podnoszenie u dzieci niepełnosprawnych poziomu motywacji i aktywności życiowej, samodzielności, a także rozwój sprawności komunikacyjnych. Od odpowiedzialności rodzicielskiej za swojego potomka tj. poziomu wiedzy rodziców, zaangażowania w problemy rewalidacyjne, społeczne i dydaktyczne dziecka zależy w istotnym stopniu jego adaptacja oraz funkcjonowanie w środowisku pełnosprawnych rówieśników.

Natomiast w przypadku kształcenia specjalnego zaletami są: jednorodność klasy, bezpieczeństwo psychiczne, dostosowanie wymagań do możliwości niepełnosprawnego ucznia. Do wad zalicza się: oderwanie od środowiska rodzinnego, rzadkie kontakty ze środowiskiem dzieci pełnosprawnych, brak rozwijania z nimi komunikacji, uzależnienie od opieki i pomocy innych osób.

Jednak mimo korzystnych rozporządzeń system pomocy dla dzieci niepełnosprawnych rzeczywistość bywa czasem odmienna. W praktyce istnieją bariery związane np. z komunikacją masową i dowiezieniem na systematyczną rehabilitację. Czynniki ekonomiczne mogą także zniechęcać rodziców do podejmowania działań rewalidacyjnych, terapeutycznych.

<sup>15</sup> M. Doroba, *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja*, [w:] „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1, s. 12.

## Zakończenie

W kontekście dokonujących się przeobrażeń życia społecznego problematyka odpowiedzialności rodzicielskiej przestaje być jednoznaczna. Przedstawione czynniki wpływają w sposób bezpośredni i pośredni na odpowiedzialność rodziców wobec dziecka niepełnosprawnego i wymagają pogłębionych analiz. Należy podkreślić, że niezwykle ważną rolę w odpowiedzialnym rodzicielstwie odgrywa „mądra” miłość rodziców do swojego potomka oraz stawianie przez nich granic między rodzicielską odpowiedzialnością a rodzicielską władzą. Dlatego od rodzicielskiej odpowiedzialności, w tym poziomie ich wiedzy, zaangażowania w problemy rewalidacyjne, społeczne i dydaktyczne dziecka zależy w istotnym stopniu jego funkcjonowanie w życiu społecznym.

## Bibliografia

- Doroba M., „Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia”. Część 1. Edukacja, [w:] „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1.
- Ingarden R.W., „O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych”, [w:] „Książeczka o człowieku”, Kraków 1993.
- Izdebski Z., „Rodzice dziecka niepełnosprawnego wobec jego seksualności”, [w:] A. Ostrowska (red.), „O seksualności osób niepełnosprawnych”, Warszawa 2007.
- Karwowska M., „Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie”, Bydgoszcz 2007,
- Kazanowski Z., „Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim”, Lublin 2003.
- Kowal S., „Zasada odpowiedzialności Hansa Jonasa – inspiracje pedagogiczne”, [w:] „Odpowiedzialność, jako wartość i problem edukacyjny”, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998.
- Michalak M., „O niektórych paradoksach odpowiedzialności, [w:] Odpowiedzialność, jako wartość i problem edukacyjny”, Bydgoszcz 1998.
- Nowicka-Koziół M., „Ontologiczny i ontyczny sens odpowiedzialności a pedagogika humanistyczna”, [w:] „Edukacja” 1987, nr 2.
- Nowicka –Koziół M., „Odpowiedzialność w świecie alternatyw współczesnego humanizmu”, Warszawa 1997.
- Obuchowska I. (red.), „Dziecko niepełnosprawne w rodzinie”, Warszawa 1999,
- Ostrowska, A., Sikorska J., „Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariera integracji”, Warszawa 1996,
- Pisula E., „Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju”, Warszawa 1998.
- Pisula E., Danielewicz D., „Badania nad rodzicami i rodzeństwem osób z niepełnosprawnością – problemy metodologiczne oraz kierunki poszukiwań”, [w:] D. Danielewicz, E. Pisula (red.), „Rodzice in rodzeństwo wobec trudności w zdrowiu i rozwoju dziecka”, Warszawa 2011.
- Szczepański J., „Elementarne pojęcia socjologii”, Warszawa 1972.
- Twardowski A., „Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych”, [w:] I. Obuchowska (red.), „Dziecko niepełnosprawne w rodzinie”, Warszawa 1999.



## **Inicjatywy i doświadczenia**

**Marta Giezek**

System mieszkalnictwa wspomaganego i chronionego dla seniorów jako  
alternatywa dla domów pomocy społecznej ..... 76



**Marta Giezek**

Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Szczecinie  
Katedra Medycyny Społecznej, Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie

## **System mieszkalnictwa wspomaganego i chronionego dla seniorów jako alternatywa dla domów pomocy społecznej**

W powszechnym myśleniu o opiece nad osobą starszą najczęściej wymieniane są dwie formy: pierwsza w miejscu zamieszkania lub pobytu sprawowana najczęściej przez rodzinę i druga, całodobowa – świadczona w domu pomocy społecznej. Na przestrzeni ostatnich lat wiele uwagi zostało poświęcone na poszukiwanie alternatywnych form wsparcia seniorów. Kierunki Długofalowej Polityki Senioralnej w jednym z priorytetów zwracają uwagę na konieczność deinstytucjonalizacji opieki nad osobami starszymi. Wciąż jednak mało mówi się o szczecińskich rozwiązaniach, które nie tylko wpisują się w założenia Długofalowej Polityki Senioralnej, ale zostały już wdrożone i z sukcesem są realizowane. Stanowią również inspirację dla innych samorządów, które na bazie wymiany dobrych praktyk zapoznają się z nowatorskim systemem mieszkalnictwa wspomaganego i chronionego.

Budowanie systemowych rozwiązań w zakresie mieszkalnictwa chronionego i wspomaganego dla osób starszych to alternatywa dla szczecińskich seniorów. Nie wszyscy są gotowi do zamieszkania w całodobowym domu pomocy społecznej, a słabnąca samodzielność wyklucza pozostanie w dotychczasowym miejscu zamieszkania.

**Pierwszy element systemu to mieszkania chronione**, które pozyskiwane są z zasobów mieszkaniowych miasta Szczecin, remontowane i dostosowywane do potrzeb osób starszych i niepełnosprawnych. Mieszkania przekazywane są umową użyczenia do Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie (MOPR) i dalej szczeciński MOPR wyposaża je, organizuje nabór mieszkańców i prowadzi. W jednym mieszkaniu chronionym zamieszkuje max. 6 osób. Mieszkańcy mają gwarantowaną całodobową opiekę i pielęgnację, zapewnione posiłki i zagospodarowany czas wolny. Uczestniczą wraz z opiekunem mieszkania w życiu codziennym – zakupach, przygotowywaniu posiłków, sprzątanii, ale również spacerach, rehabilitacji i terapii. Mieszkańcy mieszkania chronionego zadeklarowani są do lekarza rodzinnego, dzięki czemu mają

zapewnioną opiekę lekarską również specjalistyczną. Seniorzy w mieszkaniu chronionym tworzą jakby swoją rodzinę – obchodzą uroczystości, święta, imieniny, przyjmują w odwiedziny swoich bliskich i znajomych. Zadanie to ma swój pozytywny aspekt również w zakresie wykorzystania mieszkań o dużych powierzchniach, które trudno jest wynająć czy sprzedać. W Szczecinie już funkcjonuje siedem takich mieszkań, w których mieszka łącznie 42 seniorów. Mieszkania mają charakter koedukacyjny, co pozytywnie wpływa na współmieszkańców. Dzięki współpracy z Pomorskim Uniwersyteciem Medycznym mieszkańcy odwiedzają studenci proponując ciekawe zajęcia, warsztaty i ćwiczenia. Pobyt w mieszkaniu chronionym pozwala na indywidualne podejście do każdego z seniorów ze zwróceniem uwagi na jego potrzeby i możliwości. Niezwykle ważnym elementem jest fakt, iż każda dzielnica miasta posiada swoje mieszkanie chronione dla seniorów.

**Drugi element systemu to SENIOR KLUB utworzony przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Szczecinie.** Lokal po sklepie monopolowym przy ul. Sławomira w Szczecinie, został przekazany na rzecz MOPR. Następnie w ramach aktywnej integracji został wyremontowany przez bezrobotnych mężczyzn i wyposażony z pozyskanych przez MOPR w Szczecinie środków zewnętrznych. Obecnie w SENIOR KLUBIE zajęcia odbywają się codziennie, a korzysta z nich 30 osób. Zaletą SENIOR KLUBU jest możliwość uczestniczenia bez decyzji administracyjnej, jak w przypadku dziennych domów pomocy społecznej. Seniorzy spotykają się bardzo chętnie i współuczestniczą w tworzeniu harmonogramu zajęć aktywizujących. Uwielbiają spacerować w pobliskim parku, wycieczki, zabawy taneczne oraz gimnastykę umysłu i ćwiczenia pamięci. Wspólne spędzanie czasu sprawia im dużą radość. Są wraz z MOPR współrealizatorami corocznej akcji letniej "Pij wodę seniorze o każdej porze".

**Trzeci element systemowych rozwiązań to mieszkania wspomagane dla seniorów.** Pierwsze w Szczecinie mieszkania wspomagane dla osób starszych zostały oddane do użytku w lipcu 2015 r. w ramach projektu Rewitalizacja RAZEM – Dom dla Seniora. Łączna pula mieszkań to 23, w tym 6 mieszkań jednopokojowych, 16 mieszkań dwupokojowych, 1 mieszkanie trzypokojowe. Opiekę socjalną nad mieszkańcami sprawuje Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Szczecinie

Kwartal 23 to nie tylko mieszkania wspomagane, ale również cała infrastruktura zapewniająca możliwość prowadzenia w dalszym ciągu samodzielnego, niezależnego i satysfakcjonującego życia nawet przy pewnych ograniczeniach funkcjonalnych. W aspekcie architektonicznym i przestrzennym to mieszkania bez barier – łatwo dostępne i zaprojektowane z myślą o osobach niepełnosprawnych lub zagrożonych niepełnosprawnością, z dużą powierzchnią przestrzeni wspólnych zachęcających do pogłębiania więzi sąsiedzkich. Do mieszkań prowadzą windy i podjazdy, a oznakowanie lokali i pięter jest wyraźne i przejrzyste. Dla osób mniej samodzielnych świadczone są usługi opiekuńcze. W aspekcie społecznym zadbano o bezpieczeństwo zewnętrzne poprzez monitoring zewnętrzny oraz bezpieczeństwo w mieszkaniu dzięki zainstalowaniu systemu. Ponadto Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Szczecinie wystąpił z wnioskiem do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach projektu SENIOR

PLUS uzyskując pełną wnioskowaną kwotę dofinansowania. Teraz Dzienny Dom SENIOR PLUS jest nowoczesnie i profesjonalnie wyposażony tak, aby służyć szczecińskim seniorom w celu maksymalnego wydłużenia sprawności fizycznej i samodzielności oraz propagować nie tylko aktywny styl życia, ale także działania profilaktyczne, edukację zdrowotną i dyżury pielęgniarskie z możliwością wykonywania podstawowych zabiegów i badań. Dzienny Dom SENIOR PLUS proponując bogatą ofertę nie tylko dla mieszkańców kwartału 23, ale również osób starszych z pobliskich kamienic dzielnicy Śródmieście ma znaczenie integracyjne sprzyjające ożywieniu i pogłębieniu relacji z otoczeniem, nawiązywaniu nowych znajomości i przyjaźni.

**Czwarty element systemu to INKUBATOR.** W Kwartale 23, w bliskim sąsiedztwie mieszkań wspomaganych dla osób starszych mieści się tzw. "INKUBATOR", czyli mieszkanie chronione dla usamodzielniających się wychowanków pieczy zastępczej. Obecność młodzieży w tym miejscu będzie sprzyjała rozwojowi idei wolontariatu oraz będzie miała aspekt integracji międzypokoleniowej. Młodzi ludzie, którzy przygotowują się do samodzielnego życia po opuszczeniu placówki będą mogli korzystać z mądrości starszego pokolenia – pokolenia ich dziadków, których im brakowało.

Ważnym aspektem powstałego systemu jest jego atrakcyjność i konkurencyjność ekonomiczna w stosunku do kosztów utrzymania osoby starszej w całodobowym domu pomocy społecznej oraz zindywidualizowany charakter opieki na bardzo wysokim poziomie jakości. Dlatego też działania w zakresie mieszkalnictwa chronionego i wspomagane dla seniorów w Szczecinie zostały nagrodzone przez władze województwa zachodniopomorskiego w kategorii „szczególne i innowacyjne osiągnięcia w obszarze pomocy i integracji społecznej”.

## **Nasi autorzy, wg kolejności umieszczenia tekstów w zeszycie**

### **Dr Jan Przewoźnik**

Doktor psychologii, mistrz międzynarodowy w szachach. Adiunkt w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu. Trener psychologii biznesu. Przeprowadził szkolenia dla ponad 200 firm, z udziałem ponad 20 000 osób. Wielokrotny mistrz Polski w szachach (10 razy drużynowo i raz indywidualnie). Autor dwudziestu pięciu książek z zakresu szachów, psychologii szachów, komunikacji, kreatywnego rozwiązywania problemów, technik sprzedaży doradczej, profesjonalnej obsługi klienta, kształcenia dorosłych, ekonomii społecznej.

[www.janprzewoznik.pl](http://www.janprzewoznik.pl).

### **Prof. Edward Wiktor Radecki**

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. UAM w Poznaniu. Od 2007 r., decyzją Centralnej Komisji Stopni i Tytułów w Warszawie – profesor nadzwyczajny. Profesor ZPSB w Szczecinie, lider kierunku pedagogika w tej Uczelni. Ważniejsze książki: „Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)”. „Ku pedagogicznym kompetencjom”. „Konflikty i ich rozwiązywanie”. „Zachowania organizacyjne”. „Praca dyplomowa w naukach społecznych”. „Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo”. „Słowo albo nóż – O komunikowaniu się ludzi”.

Autor ponad 200 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Współautor i redaktor naukowy 49 prac zbiorowych. Autor i współautor 28 monografii i podręczników akademickich. Przewodniczący Kolegium naukowego „Dyskursów Europejskich” i Zeszytów naukowych ZPSB „Około Pedagogii”. Promotor kilkuset prac dyplomowych, w tym ponad 120 prac magisterskich pedagogów. Organizator 38 międzynarodowych i ogólnopolskich konferencji naukowych i popularnonaukowych.

### **Gen. bryg. WP Marek K. Ojrzanowski**

Emerytowany oficer Wojska Polskiego, który swoją ponad 42-letnią zawodową służbę zakończył jesienią 2011 r. W okresie kariery zawodowej pełnił wiele stanowisk dowódczych i sztabowych na wszystkich szczeblach funkcjonalnych wojska: taktycznym, operacyjnym i strategicznym. Brał udział w zagranicznych misjach wojskowych w ramach ONZ i koalicji. Pełnił służbę w strukturach NATO. Jest autorem wielu artykułów i tłumaczeń na temat rozwoju i integracji sojuszniczej sił zbrojnych oraz współautorem Leksykonu Edukacji Dla Bezpieczeństwa. Nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Integracji Europejskiej w Szczecinie.

### **Dr Agnieszka Jankowska**

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, tytuł uzyskany w Uniwersytecie Szczecińskim. Adiunkt ZPSB. Wcześniej: magister pedagogiki wczesnoszkolnej, studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, organizacji i zarządzania oświatą, oligofrenopedagogiki, doradztwa zawodowego i psychospołecznego.

Wieloletni nauczyciel w szkole podstawowej, wychowawca w ośrodku rehabilitacyjno-wychowawczym, a obecnie pracownik badawczo-dydaktyczny ZPSB w Szczecinie Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach oraz kierownik filialnej placówki doskonalenia nauczycieli. Nauczyciel dyplomowany, wpisana na listę ekspertów MEN wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy.

Swoją aktywność naukową skupia wokół problemów pedeutologii, szczególnie refleksyjności nauczycieli, ale także popularyzacji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży oraz aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka wielu artykułów w czasopismach i pracach zbiorowych.

### **Dr Grażyna Erenc-Grygoruk**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Szczecinie, Wydziale Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół zagadnień pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej w tym predyspozycji dziecka, jego różnorodnych zdolności, sposobów ich diagnozowania oraz stwarzania warunków do jego efektywnego rozwoju. Od 2005 r. członek zachodniopomorskiego Regionalnego Stowarzyszenia Nauczycieli Nowatorów na Rzecz Jakości Edukacji w Szczecinie „Edukacja Jutra”. Autorka monografii „Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej” (Impuls, Kraków 2013), rozdziałów w monografiach (W trosce o właściwy rozwój uczniów kontekście środowiska rodzinnego i szkolnego – refleksje praktyka [w:] Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka, (2010); Porozumiewanie się w językach obcych [w:] Kompetencje kluczowe w edukacji elementarnej, (2013), wielu artykułów m.in. Kształtowanie tożsamości dzieci we współczesnej przestrzeni medialnej, (2014); Sposoby pokonywania stresu i jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań (2016). Posiada wieloletni dorobek praktyczny związany z pracą nauczyciela dyplomowanego edukacji wczesnoszkolnej.

### **Dr Marta Giezek**

Doktor nauk o zdrowiu, gerontopedagog, absolwentka Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu organizacji pomocy społecznej i zarządzania w ochronie zdrowia. Zawodowo od wielu lat związana z ochroną zdrowia i pomocą społeczną. Aktualnie Dyrektor Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Szczecinie. Aktywnie zaangażowana w realizację projektu. „Szczecińskie Part-



nerstwo na Rzecz Osób Starszych”. Autorka artykułów poświęconych głównie problematyce opieki nad osobami starszymi i wymagającymi stałej opieki socjalnej. Pozazawodowo jest v-ce przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego i członkiem Szczecińskiej Rady ds. Seniorów. Współpracuje ze szczecińskimi uczelniami wyższymi w zakresie prowadzenia zajęć dydaktycznych dotyczących polityki społecznej.

Specjalizuje się w tematyce bio-psycho-społecznych aspektów starzenia się człowieka, aktywizacji seniorów, opieki i pielęgnacji nad osobą zależną oraz zagadnieniach dotyczących przemocy osób starszych. Nadzorowała realizację projektu mającego na celu podniesienie standardu usług opiekuńczych dla osób starszych w miejscu zamieszkania w Szczecinie. Jest inicjatorką pierwszego w Szczecinie mieszkania wspomaganego dla osób starszych.

## Kalendarium zdarzeń na kierunku Pedagogika w ZPSB w latach 2018–2019

### V Forum Społeczno-Gospodarcze w Gryficach

V Gryfickie Forum Społeczno-Gospodarcze odbyło się w dniu 22maja 2018roku w siedzibie Wydziału Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach. Wydarzenie ma charakter cyklu, organizowanego przez Zachodniopomorską Szkołę Biznesu w Szczecinie. W spotkaniu uczestniczyli zaproszeni goście: przedstawiciele władz samorządowych i wojewódzkich, eksperci, urzędnicy, przedsiębiorcy, przedstawiciele uniwersytetów trzeciego wieku z regionu oraz studenci i młodzież szkolna. Tematyka tegorocznego Forum dotyczyła **demograficznego starzenia się ludności oraz wyzwań i zadań, jakie proces ten stawia wobec lokalnej polityki senioralnej**. V Gryfickie Forum Społeczno-Gospodarcze złożone było z dwóch części. Pierwsza część Forum została w całości poświęcona wystąpieniom zaproszonych gości, którzy podzielili się z uczestnikami swoją ekspercką wiedzą związaną z potrzebami seniorów, specyfiką procesów związanych ze starzeniem się, jak również kontekstem demograficznym i statystykami, świadczącymi o skali problemu. Prezentacje uzupełniano przykładami dobrych praktyk ze Szczecina i Poznania, jak również założeniami polityki senioralnej w Gminie Gryfice. Uczestników konferencji powitała Dziekan Wydziału Ekonomii i Pedagogiki prof. Grażyna Maniak, która jednocześnie zarysowała najważniejsze problemy i cele wydarzenia. Jak twierdziła, proces starzenia się polskiego społeczeństwa widoczny jest już dzisiaj, a w kolejnych latach można spodziewać się jego wyraźnego przyspieszenia. Bez wątplenia, dynamiczny wzrost populacji osób starszych rodzi nowe wyzwania społeczne oraz ekonomiczne i wymaga fundamentalnych zmian w realizacji polityki społecznej, zmierzających do zagwarantowania lepszej jakości życia seniorów, zarówno na poziomie całego kraju, jak i na poziomie lokalnym. Zdaniem Pani Dziekan, przede wszystkim potrzebna jest zmiana postrzegania seniorów i myślenia o ich sprawach. W kontekście problemów starzenia się społeczeństwa, ważne jest określenie roli i zadań polityki senioralnej, rozumianej jako działania administracji publicznej i samorządowej wszystkich szczebli oraz innych organizacji i instytucji, które realizują zadania i inicjatywy kształtujące warunki godnego i zdrowego starzenia się. Tu pojawia się pytanie o podział tych zadań. Rozpoczynając Forum, prof. Maniak zadała pytanie o to, jak są przygotowane do realizacji polityk senioralnych gminy regionu gryfickiego, zarówno pod względem merytorycznym, organizacyjnym i ekonomicznym. Czy wszystkie gminy posiadają odpowiedni potencjał i podążają tym zadaniom? Jako pierwszy zabrał głos Burmistrz Gryfic Andrzej Szczygieł. W swojej wypowiedzi odniósł się do najważniejszych filarów strategii gminy wobec osób starszych: „Bezpieczni. Aktywni. Potrzebni”. W dalszej kolejności odniósł się do współpracy Gminy Gryfice z dwoma Uniwersytetami Trzeciego Wieku oraz do najważniejszych potrzeb i oczekiwań seniorów. Jak zauważył, to wcale nie oczekiwania i problemy finansowe są najczęściej wskazywane przez osoby starsze. W większym stopniu zgłaszają one problemy z mobilnością, izolacją, ofertą spędzania czasu wolnego.

Wiele emocji i refleksji wzbudziło wystąpienie prof. Edwarda Radeckiego, który obnażył i rozprawił się z najbardziej rozpowszechnionymi stereotypami myślenia o osobach starszych, niestety w znacznym stopniu utrwalanych również przez media i osoby publiczne. Już na początku swojej prezentacji skrytykował dominujące podejście, w myśl którego seniorów traktuje się wyłącznie w kategoriach ich potrzeb, zapominając o ogromnym potencjale, który prezentują. Profesor Radecki podawał wiele przykładów, trafiających do wyobraźni, które stanowią dowód na silny stygmatyzm osób starszych.

Jako druga wystąpiła dr n. med. Ewelina Żyźniewska-Banaszak, będąca członkiem Rady ds. Polityki Senioralnej przy Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Tematem wystąpienia były wyzwania i zadania lokalnej polityki senioralnej, również w kontekście założeń tej polityki na poziomie krajowym. Również i w tym przypadku została wyraźnie podkreślona waga i konieczność budowania spójnej polityki na rzecz osób starszych, niezbędnej wobec nieuchronnych procesów demograficznych.

Konkretne liczby oraz prognozy demograficzne zarówno dla Polski, województwa zachodniopomorskiego i regionu gryfickiego, były tematem wystąpienia dr Magdaleny Mojsiewicz z Uniwersytetu Szczecińskiego. Specjalistka, reprezentująca również Komitet Nauk Demograficznych PAN, nie pozostawiła uczestnikom konferencji żadnych złudzeń, odnośnie skali zjawiska starzenia się polskiego społeczeństwa. Wskazywała również na problemy sprzyjające niskiemu, czy wręcz ujemnemu przyrostowi naturalnemu, wyludnianiu się miast i specyfikę województwa zachodniopomorskiego, jeżeli chodzi o dzietność kobiet, liczbę dzieci ze związków pozamałżeńskich, czy wreszcie liczbę rozwodów.

Dzięki kolejnemu wystąpieniu uczestnicy Forum mieli możliwość zapoznania się z założeniami realizowanej już polityki senioralnej w Mieście Poznaniu. Pani Lidia Płatek z Wydziału Zdrowia i Spraw Społecznych Urzędu Miasta Poznania omówiła wszystkie kierunki działań, sprzyjające poprawie jakości życia seniorów w mieście. Jak się okazało, seniorzy są beneficjentami działań, zorientowanych na ich bardzo różnorodne potrzeby. Należy zaliczyć tu między innymi działania zarówno w zakresie infrastruktury, partycypacji i inkluzji społecznej, wspierania aktywności, form spędzania czasu, organizacji wydarzeń, dedykowanych osobom starszym. Poznań należy również do miast, w których seniorzy mają swoją reprezentację przed Radą Miasta w postaci Miejskiej Rady Seniorów.

Następny przykład dobrych praktyk pochodził ze Szczecina. Prezentację w imieniu dr Marty Giezek-Dyrektor MOPR w Szczecinie, przedstawiła Beata Rynans – Zastępca Dyrektora ds. Pomocy Środowiskowej. Przedmiotem wystąpienia było przedstawienie programu mieszkań chronionych i wspomaganych dla szczecińskich seniorów. Oprócz kwestii infrastrukturalnych i bytowych, niezwykle istotnymi zaletami tego typu instrumentów są również aspekty społecznościowe i ekonomiczne. Istotnym elementem programu jest nie tylko adaptacja 3 mieszkań komunalnych na specjalne potrzeby seniorów, ale również budowa, czy adaptacja całych kwartałów, gdzie zdecydowanie łatwiej jest zorganizować seniorom satysfakcjonujące pod wieloma względami warunki życia. Do ważnych elementów programów i projektów na rzecz seniorów,

realizowanych przez Miasto Szczecin, zaliczono również aktywności sprzyjające integracji międzypokoleniowej, organizowanie klubów seniorów i inne działania o charakterze interdyscyplinarnym i wielosektorowym.

Na zakończenie pierwszej części Forum głos zabrał Zastępca Burmistrza Gryfic Zbigniew Chabowski. Wskazywał on na potrzebę stworzenia jednolitego dokumentu o charakterze strategicznym dla Gminy Gryfice, zorientowanego na potrzeby seniorów i definiującego politykę senioralną na gruncie gryfickim. Dotychczas kwestie odnoszące się do osób starszych były elementem innych dokumentów strategicznych, takich jak Strategia rozwoju Gminy Gryfice, Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych, czy Program Rewitalizacji dla Gminy Gryfice. Burmistrz wskazywał również na niezręczność i dość stereotypowe podejście do seniorów, mające swoje odzwierciedlenie w umieszczaniu ich problemów w jednym szeregu z chorymi, czy niepełnosprawnymi. W ten sposób nawiązywał do wystąpienia prof. Radeckiego, który podkreślał, że czas już przestać patrzeć na kwestię seniorów jedynie przez pryzmat problemów, a koncentrować się głównie na ich potencjale i „godnym życiu”, a nie jedynie na „godnym starzeniu się”.

Drugą część wydarzenia w całości poświęcono na dyskusję. W tej części Forum do panelu dyskusyjnego dołączyły również przedstawicielki Centrum Opieki i Rehabilitacji „Leśna Polana” w osobach dr Ewy Pasaman-Paciorek-Dyrektor Zarządzającej Ośrodka oraz dr Marty Bott-Dyrektor ds. Medycznych. W osobie Pani Danuty Janowskiej – Dyrektor ds. Rozwoju Współpracy Regionalnej, reprezentowana była również firma Orange, oferująca rozwiązania teleinformatyczne dedykowane seniorom. W dyskusji głos zabierali zarówno paneliści, jak i zaproszeni goście, w tym najważniejsi beneficjenci seminarium, czyli seniorzy. Tu najsilniejszy głos posiadali przedstawiciele uniwersytetów trzeciego wieku, którzy chwalili się swoimi osiągnięciami i dowodami niezwyklej aktywności w wieku, który przez laików kojarzony może być z niepełnosprawnością i bezradnością. Nic bardziej mylnego! Z wypowiedzi uczestników wynika jednoznacznie, że sprawy osób starszych, jak również polityka senioralna, staną się w najbliższych latach najważniejszymi wyzwaniem i problemami, stojącymi przed samorządami i całym społeczeństwem. Forum zamknęła Rektor Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu prof. Aneta Zelek, parafrazując znaną sentencję Marii Czubaszek: *„Każdy człowiek powinien w pewnym wieku ustalić, ile ma lat i trzymać się tego do końca życia”*.

*dr Jarosław Poteralski  
Prodzikan Wydziału Ekonomii i Pedagogiki  
w Gryficach*

## Spoina – szkoła wyższa integratorem kształcenia zawodowego w modelu LLL

(sprawozdanie z projektu)

Maj 2019 roku był ostatnim miesiącem, w którym na Wydziale Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach realizowano dwuletni projekt pod tytułem „Spoina – szkoła wyższa integratorem kształcenia zawodowego w modelu LLL”. Projekt był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Zachodniopomorskiego na lata 2014–2020.

Okazją do przygotowania projektu był konkurs, ogłoszony w 2017 roku przez Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, w ramach osi priorytetowej VIII „Edukacja”, Działanie 8.6. „Wsparcie szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe oraz uczniów uczestniczących w kształceniu zawodowym i osób dorosłych uczestniczących w pozaszkolnych formach kształcenia zawodowego”. Na Wydziale w Gryficach zadaliśmy sobie pytanie, czy Zachodniopomorska Szkoła Biznesu może zaplanować przedsięwzięcie, które wpisze się w wytyczne i będzie odpowiadało głównemu celowi interwencji działania 8.6., jakim jest *„wyrównywanie dostępu do uczenia się przez całe życie o charakterze formalnym, nieformalnym i pozaformalnym wszystkich grup wiekowych, poszerzanie wiedzy, podnoszenie umiejętności i kompetencji siły roboczej oraz promowanie elastycznych ścieżek kształcenia, w tym poprzez doradztwo zawodowe i potwierdzanie nabytych kompetencji.”* Odpowiedź była oczywista, zwłaszcza w kontekście zaangażowania Szkoły w realizowany kilka lat wcześniej projekt na rzecz Instytutu Badań Edukacyjnych z Warszawy, który dotyczył szczególnej roli szkół wyższych w integrowaniu kształcenia w różnych formach i na różnych poziomach edukacji.

W związku z powyższym powstał projekt pod tytułem „Spoina – szkoła wyższa integratorem kształcenia zawodowego w modelu LLL”, a jego zasadniczym celem było stworzenie Centrum Edukacji Dorosłych z siedzibą na Wydziale Ekonomii i Pedagogiki ZPSB w Gryficach.

Na realizację projektu składały się trzy podstawowe zadania:

1. Indywidualne doradztwo edukacyjno – zawodowe uczestników projektu;
2. Realizacja kursów zawodowych;
3. Stworzenie subregionalnego modelu zintegrowanego kształcenia zawodowego typu LLL (Centrum Edukacji Dorosłych).

Projekt „Spoina” adresowany był do osób dorosłych zainteresowanych z własnej inicjatywy zdobyciem, uzupełnieniem lub podnoszeniem kwalifikacji zawodowych i obejmował następujące powiaty: gryficki, kołobrzeski, białogardzki, świdwiński, łobeski, goleniowski, i kamieński.

W ramach pierwszego zadania doradztwem edukacyjno- zawodowym w wymiarze 4 godzin na osobę, objęto w sumie 140 osób, które przygotowywały się do uczestnictwa w kursach zawodowych. Zakres doradztwa polegał przede wszystkim na określeniu potencjału zawodowego uczestnika/ uczestniczki, głównie w obszarze predyspozycji osobowościowych, motywacji, uzdolnień, zainteresowań, wartości i potrzeb, jak

również radzenia sobie ze stresem; wsparciu procesu decyzyjnego uczestnika/uczestniczki; badaniu potencjału uwzględniającego specyfikę konkretnego zawodu lub stanowiska pracy.

Zadanie drugie zakładało realizację kursów zawodowych. W szczególności zaplanowano realizację następujących kursów:

1. Spawacz blach i rur spoinami pachwinowymi metodą MAG (135) – 4 edycje;
2. Technolog robót wykończeniowych- 2 edycje;
3. Urządzenia, instalacje i sieci elektroenergetyczne o napięciu do 1 kV- 2 edycje;
4. Grafika i poligrafia cyfrowa- 2 edycje;
5. Kadry i płace- 2 edycje;
6. Opiekun osoby starszej- 2 edycje;
7. Kurs pedagogiczny dla instruktorów kształcenia zawodowego- 1 edycja.

W trakcie realizacji projektu prowadzono rekrutację na kursy, które cieszyły się dużym zainteresowaniem potencjalnych uczestniczek i uczestników. Wyjątkiem był kurs „Technolog robót wykończeniowych”, na który nie udało się zrekrutować wystarczające liczby osób. Ostatecznie w porozumieniu z WUP Szczecin, kurs ten został zastąpiony dwiema edycjami kursu „Spawacz blach i rur ze stali ferrytycznych spoinami pachwinowymi metodą TIG (141)”.

Ostatnie zadanie w ramach projektu, dotyczące stworzenia zintegrowanego modelu kształcenia zawodowego na poziomie lokalnym, miało złożony charakter. Między innymi opracowaniu koncepcji takiego modelu miały służyć: powołanie Centrum Edukacji Dorosłych (CED), organizacja dwóch dużych konferencji w ramach projektu „Spoina”, spotkania z liderami środowisk, współdziałających w ramach CED, stworzenie strony internetowej CED, opracowanie pilotażowych ofert edukacyjnych na 5 poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Więcej uwagi warto poświęcić konferencjom, które odbyły się w ramach projektu „Spoina” na Wydziale Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach. Pierwsza z nich miała tytuł „Wyzwania, możliwości i bariery w edukacji dorosłych. W kierunku zintegrowanego kształcenia zgodnego z ideą LLL” i odbyła się 17.04.2018 roku. Głównym celem spotkania było podjęcie dyskusji nad problematyką kształcenia osób dorosłych, wynikającą zarówno z przemian na rynku pracy, jak również ewolucji systemu kształcenia osób dorosłych, z takimi wyzwaniami, jak jego dostosowanie do zasad Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, czy też kształtujących się założeń edukacji na 5 poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Znaczącą wartością konferencji była możliwość uczestnictwa w dyskusji oraz warsztatach, prowadzonych przez zaproszonych Ekspertów z Pearson Central Europe oraz z Instytutu Badań Edukacyjnych. Druga z konferencji pod tytułem „Edukacja dla przyszłości. Edukacja osób dorosłych w modelu uczenia się przez całe życie”, miała charakter wyjątkowy, gdyż została zaplanowana na dwa dni: 14–15.05.2019, ponadto została włączona w cykl **Gryfickiego Forum Społeczno-Gospodarczego, którego inicjatorem i realizatorem od 6 lat jest Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach**. W pierwszym dniu wydarzenie odbyło się w tradycyjnej odsłonie Forum, czyli miało charakter konferencji, zakończonej dyskusją. W myśl organizatorów formuła wymiany poglądów, doświadczeń i koncepcji, przedstawianych i wyrażanych zarówno

przez zaproszonych ekspertów, jak i gości – uczestników Forum – miała pozwolić na wypracowanie odpowiedzi na pytanie: Jak stworzyć i jak powinien wyglądać skuteczny model kształcenia specjalistycznego w wymiarze lokalnym?

W drugim dniu odbyło się specjalistyczne szkolenie, adresowane głównie do doradców zawodowych, które poprowadzili eksperci z Instytutu Badań Edukacyjnych. Temat przewodni szkolenia brzmiał „Zintegrowany System Kwalifikacji- narzędzie pracy doradcy zawodowego”.

Jak już wcześniej wspomniano, zaangażowanie uczelni wyższej w kształcenie zawodowe i tworzenie Centrum Edukacji Dorosłych nie jest przypadkowe. Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie działa zgodnie ze swoją misją Zawsze Profesjonalnie Służyć Biznesowi, co świadczy o niezwykle szerokim spojrzeniu na oczekiwania odbiorców oferty edukacyjnej, wykraczającym znacznie poza studia na poziomie pierwszego i drugiego stopnia (licencjackie i magisterskie). Zasadniczym, szeroko rozumianym celem ZPSB, a co za tym idzie Centrum Edukacji Dorosłych w Gryficach jest kształcenie profesjonalnych kadr na potrzeby rynku pracy, zarówno na poziomie regionalnym, jak również krajowym, czy międzynarodowym.

*Dr Jarosław Poteralski  
Prodzikan Wydziału Ekonomii i Pedagogiki  
w Gryficach*

## **Pedagogiczne studia podyplomowe w Gryficach**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu to nie tylko uczelnia szczecińska, kształcąca na kierunkach Ekonomia, Zarządzanie, Informatyka, ale również uczelnia obecna na lokalnych rynkach edukacyjnych, znająca i odpowiadająca na potrzeby lokalnych rynków pracy i tu nie tylko ofertą kierunków studiów, ale głównie wyróżnionych w ich ramach specjalności. Oferta edukacyjna szkoły to również szeroki wachlarz studiów podyplomowych oraz kursów. To właśnie te, krótkie formy kształcenia, stanowią wyraz elastyczności szkoły w dopasowywaniu swojej oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, od poziomu lokalnego do globalnego.

W kontekście wieloletniego doświadczenia w kształceniu kadr nowoczesnej gospodarki, jak również obserwowanych przemian w podejściu do roli uczelni wyższych we współczesnym procesie uczenia się przez całe życie Zachodniopomorska Szkoła Biznesu coraz częściej występuje w roli integratora takiego kształcenia, na wszystkich poziomach edukacji osób dorosłych. Warto zatem przyjrzeć się ofercie studiów podyplomowych, jaką Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach, przygotował dla osób, pragnących zdobywać nowe i rozszerzać swoje kwalifikacje oraz kompetencje w zakresie studiów pedagogicznych.

Pierwszym i jednocześnie bodaj najpopularniejszym kierunkiem w ofercie edukacyjnej Wydziału, adresowanej do pedagogów jest **Oligofrenopedagogika**. To roczne studia podyplomowe przygotowujące do pracy z dziećmi i młodzieżą o różnych stopniach niepełnosprawności intelektualnej. Najważniejsze kompetencje, które można zdobyć w trakcie tych studiów podyplomowych dotyczą edukacji i rehabilitacji osób

z niepełnosprawnością intelektualną różnego stopnia. To również wiedza dotycząca ich potencjału rozwojowego, jak również ograniczeń w zakresie funkcjonowania procesów emocjonalno-poznawczych, motywacyjnych, intelektualnych, wychowawczych. W trakcie tych studiów słuchacze dowiedzą się również, jak diagnozować potrzeby i problemy osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Kolejnym ważnym kierunkiem w ofercie studiów podyplomowych w Gryficach jest **Edukacja i wspomaganie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu**. To kierunek dla osób, które pragną poszerzyć swoje kompetencje zawodowe w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju oraz uzyskać kwalifikacje niezbędne przy prowadzeniu zajęć rewalidacyjnych i terapeutycznych. Studia te mają charakter kwalifikacyjny, a ich ukończenie uprawnia do ubiegania się o pracę na stanowisku „nauczyciel współorganizujący kształcenie ucznia niepełnosprawnego – nauczanie specjalne”. W trakcie studiów słuchacze zdobywają fundamentalną wiedzę na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu, a także zyskują umiejętności praktyczne w zakresie pracy edukacyjnej i terapeutycznej z osobami z autyzmem. Program nauki nastawiony jest na wyposażenie słuchaczy, którzy mają już przygotowanie pedagogiczne, nauczycielskie czy psychologiczne, w kwalifikacje, które upoważniają do prowadzenia terapii i kierowania procesem edukacyjnym osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w publicznych i niepublicznych placówkach, zajmujących się edukacją i terapią dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

**Diagnoza i terapia psychologiczno- pedagogiczna** to kolejny interesujący kierunek studiów podyplomowych w obszarze pedagogiki. To oferta dla wychowawców, psychologów lub pedagogów, pracujących w szkołach, chcących rozwijać swoje kompetencje zawodowe. Studia na kierunku obejmują 3 semestry i są studiami kwalifikacyjnymi. Przygotowują one w zakresie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i prowadzenia indywidualnych oraz grupowych zajęć terapeutycznych z dziećmi mającymi trudności w uczeniu się. Głównym celem studiów w zakresie diagnozy i terapii psychologiczno-pedagogicznej jest rozwijanie kompetencji i umiejętności umożliwiających nauczycielom diagnozowanie, tworzenie indywidualnych programów terapeutycznych, organizację zajęć dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami zachowania oraz dokonywanie oceny osiągnięć rozwojowych uczniów. Słuchacze w trakcie studiów zapoznają się z takimi zagadnieniami jak założenia i organizacja terapii pedagogicznej, elementy psychologii rozwojowej i wychowawczej, wybrane zagadnienia dotyczące zaburzeń rozwojowych dzieci i młodzieży, czy wybrane zagadnienia z zakresu logopedii. W programie studiów przewidziano 60 godzin praktyk w gabinetach terapii pedagogicznej, poradniach, szkołach, ośrodkach specjalistycznych.

W ofercie studiów podyplomowych Wydziału Ekonomii i Pedagogiki nie mogło zabraknąć **Przygotowania pedagogicznego**. To również kierunek cieszący się dużą popularnością wśród słuchaczy. Nauka trwa 3 semestry i dotyczy wiedzy oraz umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów oraz komunikacji interpersonalnej, ułatwiających absolwentom tego kierunku w przyszłości skuteczną realizację procesu kształcenia i wychowania. To również studia o charakterze kwalifikacyjnym, to znaczy dają kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych oraz do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek podległych MEN.



Od roku akademickiego 2019/2020 przygotowano dwa nowe produkty w ofercie studiów podyplomowych dla pedagogów. Są to **Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z elementami integracji sensorycznej** oraz **Resocjalizacja z profilaktyką uzależnień**. Pierwsza pozycja wśród wymienionych nowości wynika z potrzeb, dotyczących rozwoju dziecka we współczesnym społeczeństwie. Można bowiem zaobserwować zwiększającą się liczbę dzieci z różnymi problemami rozwoju, które stanowią poważne czynniki ograniczające i utrudniające naukę i wychowanie. Wczesne rozpoznanie zaburzeń rozwojowych w sferze psychoruchowej, emocjonalnej, czy też umysłowej, pozwala na dobór odpowiednich metod usprawniania samego dziecka, oraz wsparcia psychospołecznego jego rodziny. Celem studiów jest dostarczenie wiedzy i umiejętności pozwalającej na kompleksowe, profesjonalne działanie w zakresie diagnozy i metod wspierania rozwoju małego dziecka (niezbędnych działań edukacyjno-rehabilitacyjnych), przy znacznym włączaniu w te działania rodziców. Słuchacze studiów uzyskują specjalistyczną wiedzę i umiejętności w zakresie pobudzania i stymulowania ruchowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka, z uwzględnieniem roli integracji sensorycznej, od chwili wykrycia u niego nieprawidłowości do czasu podjęcia nauki w szkole.

**Resocjalizacja z profilaktyką uzależnień** to również wynik zjawisk obserwowanych we współczesnym społeczeństwie. To odpowiedź na rosnące problemy związane z niedostosowaniem społecznym osób czy tendencją do uzależnień, w tym od środków psychoaktywnych i internetu. Celem studiów jest podniesienie kwalifikacji zawodowych osób pracujących z ludźmi wykluczonymi lub zagrożonymi wykluczeniem społecznym (z powodu zachowań przestępczych, bezdomności, uzależnienia itp.). W trakcie studiów słuchacz uzyskuje pogłębioną interdyscyplinarną wiedzę pozwalającą na analizowanie i interpretowanie zachowań ludzi, w szczególności na tle problemów niedostosowania społecznego i uzależnień, z uwzględnieniem ich źródeł i konsekwencji. Zdobywa także umiejętności w zakresie metod diagnozy oraz profilaktyki i terapii. Studia przygotowują do pracy opiekuńczej, wychowawczej i terapeutycznej z osobami niedostosowanymi społecznie – zarówno z dziećmi i młodzieżą w placówkach dla nieletnich, jak i z dorosłymi w zakładach penitencjarnych i innych placówkach resocjalizacyjnych. Tym samym, absolwent jest przygotowany do samodzielnego projektowania, organizowania i realizacji działań na rzecz osób zagrożonych i niedostosowanych społecznie.

Głównymi adresatami studiów podyplomowych na kierunku Resocjalizacja z profilaktyką uzależnień są nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy szkolni, chcący zdobyć dodatkowe kwalifikacje; pracownicy pomocy społecznej; pracownicy instytucji opiekuńczo-wychowawczych i pomocowych, ośrodków socjoterapeutycznych i wychowawczych, zakładów karnych; policjanci i kuratorzy sądowi; liderzy społeczni i wolontariusze, animatorzy kultury; pracownicy instytucji samorządowych i rządowych, prowadzący aktywność w obszarze profilaktyki społecznej itp.

*Dr Jarosław Poteralski  
Prodziekan Wydziału Ekonomii i Pedagogiki  
w Gryficach*

## **I Konferencja Studentów ZPSB „W kręgu zagadnień pedagogiki społecznej”**

W dniu 15 czerwca 2019 roku w budynku Wydziału Ekonomii i Pedagogiki ZPSB w Gryficach odbyła się I Konferencja Studentów ZPSB zatytułowana „W kręgu zagadnień pedagogiki społecznej”. Konferencję zorganizowali i wzięli w niej czynny udział studenci pierwszego roku Pedagogiki gryfickiego Wydziału Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu. Honorowy patronat nad konferencją objęła Rektor ZPSB prof. Aneta Zelek.

Celem konferencji było ukazanie różnorodności obszarów problemowych pedagogiki społecznej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jej praktyczny i powszechny charakter. Pedagogika społeczna od zarania swoich dziejów koncentruje się na istotnych problemach społecznych, na ich diagnozie oraz próbach teoretycznego i praktycznego rozwiązania, przez co też – jak chyba żadna inna subdyscyplina pedagogiki – obecna jest w życiu każdego z nas. Przedmiotem badań pedagogów społecznych jest środowisko życia, które na bieżąco redefiniowane i dookreślane stanowi wciąż otwarty obszar dla eksploracji teoretycznych i empirycznych.

Ponadto celem było stworzenie okazji do dyskusji oraz swobodnej wymiany myśli dla tych, którzy dopiero rozpoczynają swoją naukową drogę. Konferencja stanowiła bowiem dopełnienie zajęć z przedmiotu „pedagogika społeczna” prowadzonych ze studentami pierwszego roku Pedagogiki przez dr Agnieszkę Jankowską. W ramach ćwiczeń z tego przedmiotu studenci dokonali teoretycznych eksploracji obszarów problemowych pedagogiki społecznej. Zwieńczeniem ich naukowej aktywności i formą zaliczenia ćwiczeń było przygotowanie referatów i zaprezentowanie ich na I Konferencji Studentów ZPSB. Wystąpieniom studentów towarzyszył duży stres i niektórym prelegentom trudno było opanować emocje, ale po konferencji nie tylko kadra akademicka, ale także sami studenci z satysfakcją i nieukrywaną dumą stwierdzili, że warto było zmierzyć się z tym wyzwaniem i doświadczyć sukcesu, bo z pewnością konferencję tę należy uznać za sukces studentów. Będąc studentami pierwszego roku wykonali oni ogromny krok ku doskonaleniu swoich pedagogicznych kompetencji.

Ale zacznijmy od początku. Uczestników konferencji przywitała dr Agnieszka Jankowska, po czym głos zabrał prof. Edward Radecki, który w krótkim wystąpieniu zaprezentował pedagogikę społeczną jako subdyscyplinę pedagogiki. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonała Dziekan Wydziału Ekonomii i Pedagogiki ZPSB w Gryficach, prof. Grażyna Maniak, która podkreśliła rangę tej formy aktywności studentów i życzyła wszystkim zgromadzonym owocnych i spokojnych obrad.

W trakcie I Konferencji Studentów ZPSB uczestnicy konferencji mieli okazję wysłuchać referatów dotyczących istotnych problemów społecznych. W pierwszej sesji, której przewodniczył prof. Edward Radecki, uczestnicy wysłuchali wystąpień: Małgorzaty Migalskiej i Justyny Sobali „Dom to nie hotel. Dzieci ulicy w Polsce”; Bolko Służewskiego „Streetworking szansą dla dzieci ulicy”; Moniki Trybuchowskiej i Andżeliki Pokoniecznej „*Mamo, tato! Ja tu jestem!* Kiedy dom rodzinny przestaje być domem”; Anny Iwuh i Malwiny Mostkiewicz-Krasowskiej „Eurosieroctwo. Migracja zarobkowa

i jej negatywne skutki dla dzieci” oraz Dominiki Romińskiej i Ireny Motłoch „Dziecko z depresją”.

Ta sesja koncentrowała się wokół problematyki środowiska życia dziecka. W swoich wystąpieniach prelegenci zwrócili uwagę na fakt, że nie zawsze rodzina stanowi podstawowe środowisko wychowawcze. Bywa, że to właśnie ulica, dom dziecka, czy dalsza rodzina wypełnia funkcje właściwe rodzicom. Trudna sytuacja rodzinna dziecka stanowi także jeden z czynników sprzyjających depresji dzieci, o czym mówiły studentki w wystąpieniu zamykającym tę sesję.

Po przerwie kawowej, drugą sesję – prowadzoną przez dr Agnieszkę Jankowską – rozpoczęły Beata Kolanica i Wioleta Świtniewska wystąpieniem „Animacja społeczno-kulturalna w Płotach i Trzebiatowie”. Następnie swoje wystąpienia zaprezentowali: Anna Kupryjańczyk i Kamila Klepacka „Zjawisko bezdomności w Polsce”; Klaudia Kuryło i Małgorzata Miszta „Bezrobocie a funkcjonowanie rodziny”; Paulina Elińska i Aleksandra Jarecka „Młodociane matki, czyli utracone dzieciństwo”; Przemysław Pupka i Marta Tomiałojć „Wielowymiarowe wykluczenie społeczne w różnych dziedzinach życia”.

Studenci pierwszego roku Pedagogiki zaprezentowali również, wypracowany podczas zajęć z przedmiotu „teoretyczne podstawy wychowania”, alternatywny system edukacji polskiej. Wystąpienie zatytułowane „Wychowanie bez porażek. Założenia organizacyjno-programowe nowego systemu edukacji w Polsce” przygotowały i zaprezentowały: Małgorzata Migalska, Klaudia Kuryło, Beata Kraucka i Dominika Szczepańska.

W tej sesji prelegenci odnieśli się do ważnych problemów społecznych, takich jak bezdomność, bezrobocie, wykluczenie społeczne czy wczesne rodzicielstwo. To, co stanowiło o szczególnej wartości tych wystąpień to przede wszystkim propozycje praktycznych działań, jakie mogą podejmować pedagodzy pracujący z ludźmi zagrożonymi lub dotkniętymi tymi konkretnymi zjawiskami. W tej sesji pojawiły się też dwa „optymistyczne” wystąpienia. Animacja społeczno-kulturalna oraz „projekt” nowego systemu edukacji to również zagadnienia, którymi zajmują się pedagodzy.

Konferencję zakończyła dyskusja i pytania do prelegentów. Obrady podsumował prof. Edward Radecki, podkreślając ich wysoki poziom merytoryczny i walory edukacyjne.

Szczególne słowa uznania należą się studentom pierwszego roku Pedagogiki, którzy z dużą wprawą zorganizowali całe przedsięwzięcie i z dużym zaangażowaniem przygotowali swoje wystąpienia. Z perspektywy widza i słuchacza konferencyjnych wystąpień można z całą stanowczością stwierdzić, że pedagogika społeczna zajmuje się różnorodnymi problemami społecznymi, przez co też każdy z nas (choć może sobie tego nie uświadamia) bezpośrednio lub pośrednio stanowi podmiot oddziaływań pedagogów społecznych, a może to właśnie my pedagogicznie oddziałujemy na najbliższe swoje środowisko. Ale udział w tej konferencji był interesujący nie tylko ze względu na kwestie społeczne, które przedstawili prelegenci. Z punktu widzenia studentów-prelegentów ten rodzaj aktywności przynosi też inne korzyści. To z pewnością doświadczanie siebie w nowej roli, przyglądanie się swoim kompetencjom. Umiejętności konstruowania logicznej wypowiedzi, spójnego i rzeczowego wypowiedzianego, mówienia

w sposób interesujący dla odbiorcy, ale też świadoma mowa ciała, intonacja głosu, radzenie sobie ze stresem – tego wszystkiego nie można nauczyć się z książek. To trzeba ćwiczyć i zdaje się, że I Konferencja Studentów ZPSB była taką okazją do ćwiczenia i trenowania pewnych swoich sprawności i umiejętności.

Słowa podziękowania organizatorzy kierują pod adresem Pani Dziekan prof. Grażyny Maniak, która od początku wspierała mentalnie i organizacyjnie całe przedsięwzięcie oraz prof. Edwarda Radeckiego, który sprawował opiekę merytoryczną nad konferencją.

*Dla mnie – nauczyciela akademickiego – nauczanie jest wspieraniem w rozwoju, stwarzaniem okazji do przeżycia sukcesu, organizowaniem takich form aktywności, podczas których studenci nie tylko przekonują się o swoich możliwościach, ale właśnie na bazie swoich doświadczeń sięgają po „więcej”, sięgają „dalej”. Mam nadzieję, że ta konferencja była właśnie takim doświadczeniem.*

*Dr Agnieszka Jankowska  
Adiunkt ZPSB*

## **Udany start Pedagogiki w Wydziale Ekonomii i Nauk o Zdrowiu w Świnoujściu**

Studia podyplomowe w roku akademickim 2018/2019 na Wydziale Ekonomii i Nauk o Zdrowiu w Świnoujściu Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w ramach studiów podyplomowych realizowane były zajęcia na kierunku Oligofrenopedagogika. Program zakładał 230 godzin dydaktycznych oraz 120 godzin praktyki zawodowej. Zajęcia prowadzili praktycy oraz wykładowcy akademicy o bogatym doświadczeniu zawodowym. Ćwiczenia i warsztaty prowadzili metodycy na co dzień pracujący z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie. Z zajęć skorzystało 11 słuchaczy, którzy w uzyskując dyplom nabędą uprawnienia do rehabilitacji i edukacji zarówno dzieci, jak i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Zdobyte kwalifikacje pozwalają na pełnienie funkcji wychowawcy w szkołach i ośrodkach dla dzieci i młodzieży z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, czy też funkcji nauczyciela w przedszkolach i szkołach integracyjnych. Zadowolenie i satysfakcja słuchaczy z odbytych zajęć wskazuje, iż kontynuacja kierunku Oligofrenopedagogika jest zasadna i potrzebna w środowisku lokalnym, jakim jest miasto/gmina Świnoujście. Dlatego też władze Wydziału podjęły decyzję o prowadzeniu naboru na rok akademicki 2019/2020 na pedagogiczne studia podyplomowe na kierunkach: Oligofrenopedagogika, Diagnoza i terapia psychopedagogiczna, Edukacja i wspomaganie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz Przygotowanie pedagogiczne.

*Dr Elżbieta Kacprzak  
Dziekan Wydziału Ekonomii i Nauk o Zdrowiu w Świnoujściu*

## Nasza kadra w soczewce powiększającej



**Dr Agnieszka Jankowska** – dr nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, uzyskany w Uniwersytecie Szczecińskim w 2018 r. Adiunkt ZPSB. Temat pracy doktorskiej: *Nauczycielskie koncepcje refleksyjności. Studium fenomenograficzne*. Magister pedagogiki wczesnoszkolnej, ukończone studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, organizacji i zarządzania oświatą, oligofrenopedagogiki, doradztwa zawodowego i psychospołecznego. Nauczyciel w szkole podstawowej, wychowawca w ośrodku rehabilitacyjno-wychowawczym, a obecnie pracownik badawczo-dydaktyczny Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesy w Szczecinie Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach oraz kierownik filialnej placówki doskonalenia nauczycieli. Nauczyciel dyplomowany, wpisana na listę ekspertów MEN wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy.

Swoją aktywność naukową skupia wokół problemów pedeutologii, szczególnie refleksyjności nauczycieli, ale także popularyzacji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży oraz aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka artykułów w czasopismach i pracach zbiorowych:

- Nauczyciel (nie)godny zaufania, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 2, s. 235–244.
- W salonie usługowym zwanym biblioteką szkolną, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1, s. 229–235.
- Studia doktoranckie jako przestrzeń refleksyjności?, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 2, s. 75–89.
- Zaufanie rodziców do szkoły. Wybrane konteksty i kontrowersje, [w:] W. Żłobicki (red.), Transgresje w edukacji. T. 1, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014, s. 73–84.
- Warsztat terapii zajęciowej – rehabilitacja zawodowa czy już praca?, [w:] M. Kowalski, A. Knocińska, P. Frąckowiak (red.), Reintegracja – edukacja – adaptacja. Aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem, Gniezno, Poligrafia KMB, 2015, s. 294–311.
- Trust in the computer – selected contexts, expectations and doubts [in:] E. Perzycka (red.), The values in the educational culture media. Trust, Szczecin, Wydawnictwo US, 2015, s. 25–42.
- (Nie)pożądana refleksyjność, [w:] I. Paszenda (red.), Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne. Refleksyjność w codzienności edukacyjnej. T. 2, Wrocław, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017, s. 218–232.

W życiu prywatnym żona, mama, babcia zainteresowana szczęśliwym i spokojnym życiem. „Być w drodze” i „dasz radę” to jej życiowe motta. Wciąż poszukuje tego, co w niej i innych ludziach najlepsze. Zgłębia tajemnicę bycia „tu i teraz”, uczy się jak wprowadzić w swoje życie harmonię. Kocha góry, ale tylko latem, lubi wycieczki rowerowe, ale aktualnie nie ma na nie czasu, marzy o podróżach, ale na razie wędruje tylko palcem po mapie. Za to zawsze znajduje czas, żeby pielęgnować swój ogród, robić przetwory na zimę i domowe wino. A od czasu do czasu pisze wiersze. Oto jeden z nich:

### **Plucha**

Kiedy na dworze deszcz mocno pada  
wiatr goni krople,  
czasem nawet do nich coś gada,  
maluje szyby strużkami wody:  
„To dla ochłody, to dla ochłody”.

Wtem bunt podniosła kropla wyniosła:  
„Nie chcemy chłodu! My chcemy wiosny!”  
”O, nie tak szybko nieznośna siostró,  
dopiero styczeń”. Gałązki sosny  
ugięte deszczem też krzyk podniosły  
„A co ze śniegiem? Będzie tej zimy?”  
Echo odrzekło „Hmmm, zobaczymy”.

Wiatr dmuchnął złością aż poczerwieniał  
krople deszczowe w grad pozamieniał  
„Tego chciałyście nieznośne panny?  
Zanim nastanie czas pięknej sanny  
umilę wszystkim okres czekania,  
usłyszcie zatem gradu stukania!”

Wzory na szybie deszczem kreślone  
zniknęły niczym bajki zmyślone.  
Swą grę rozpoczął grad lodowaty.  
W kajecie wiatr szuka stosownej daty  
kiedy muzykę przerwie szmer śniegu,  
plany pogody układa w biegu.

Kaprysi wiatr i deszczu chmury  
dlatego dzień dziś taki ponury.