

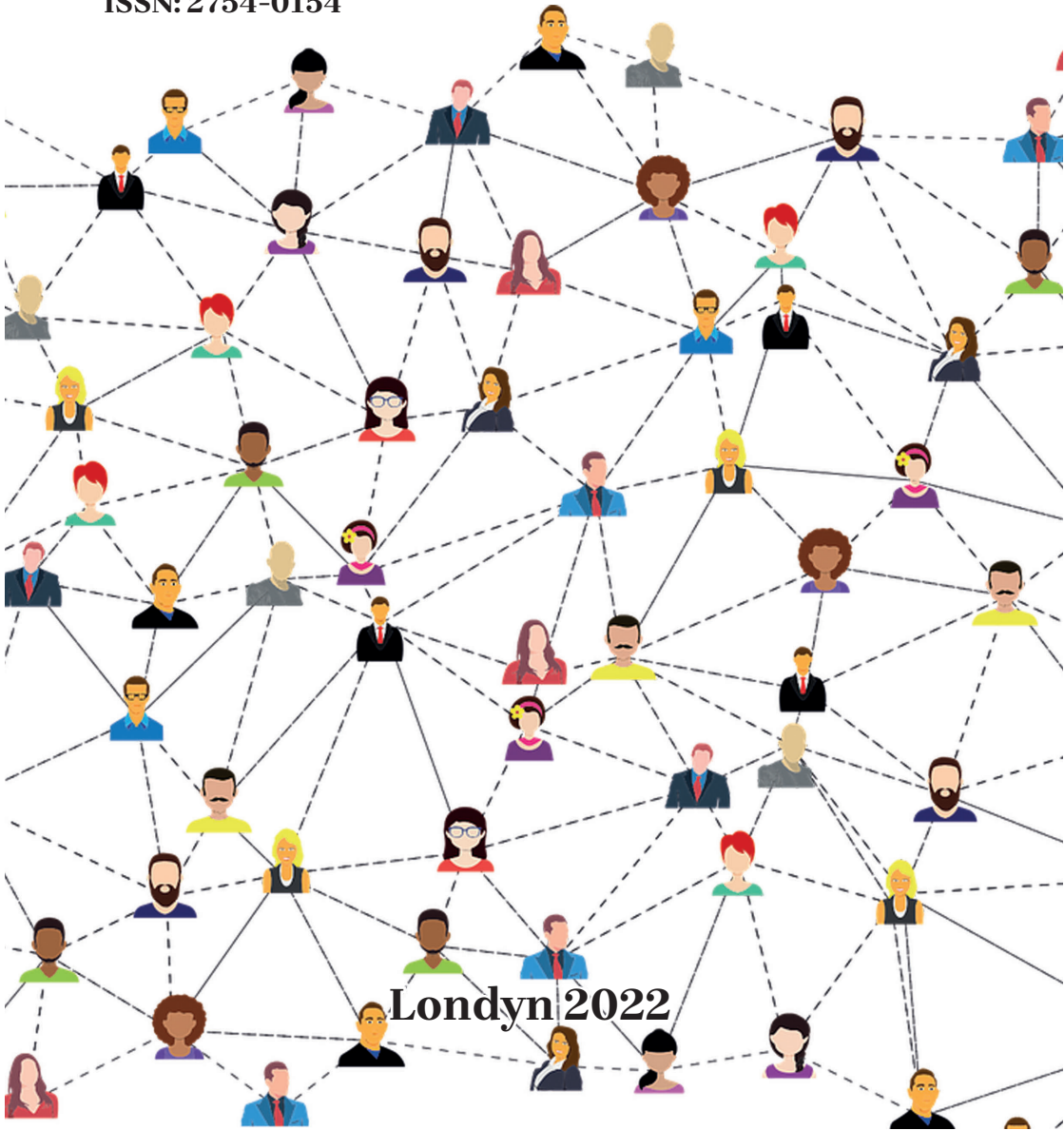


POLISH ACADEMY OF SOCIAL
SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Vol. 2 No. 1

Archive of Social Sciences and Humanities

ISSN: 2754-0154



Londyn 2022



POLISH ACADEMY OF SOCIAL
SCIENCES AND HUMANITIES

PASSH

Vol. 2 No. 1

*Archive of Social Sciences
and Humanities*

*pod redakcją
Marcina Jurczyka
i Rafała Maćkowiaka*

Londyn 2022

Marcin Jurczyk (redaktor naczelny), Rafał Maćkowiak (redaktor realizacji produkcji wydawniczej), Klaudia Mucha-Iwaniczko (redaktor językowy), Piotr Kośla (sekretarz redakcji)
– Polish Academy of Social Sciences and Humanities Publisher

Rada naukowa czasopisma

prof. dr. hab. Marek Konpoczyński, Uniwersytet w Białymstoku; prof. dr. hab. Małgorzata H. Kowalczyk, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; prof. dr. hab. Aneta Lewińska, Uniwersytet Gdański; prof. dr. hab. Kazimierz Pierzchała, Katolicki Uniwersytet Lubelski; prof. Tetiana Dubovyk, State University of Trade and Economics/Kiev National University of Trade and Economics; dr. hab. Zofia Dołęga, prof. Uniwersytetu SWPS; dr. hab. Anna Karłyk-Ćwik, prof. DSW; dr. hab. Krystyna Ostrowska, emerytowany prof. UW; dr. hab. Tomasz Przesławski, Uniwersytet Warszawski

Recenzenci współpracujący z czasopismem

Aneta Lewińska, Prof., University of Gdańsk, Poland; Kazimiera Król, Prof., University of Applied Sciences in Konin, Poland; Edyta Pałuszyńska, Prof., University of Lodz, Poland; Dipan Adhikari, Ph.D., Hoogly Mohosin College Post Graduate Dept of Botany Chinsurah, Hoogly West Bengal, India; Ir. Roikhan Mochamad Aziz, Ph.D., State Islamic University (UIN) Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia; Jonah Emmanuel Changwak, Ph.D., Nigeria Police Academy, Kano, Nigeria; Sweta Dhand, Ph.D., St. Aloysius College, School Jabalpur, India; Dagmara Dobosz, Ph.D., University of Silesia in Katowice, Poland; Wojciech Drzeżdżon, Ph.D., WSB University in Gdansk, Poland; Sajad Hussain, Ph.D., Chhatrapati Shivaji Maharaj University, India; Agnieszka Kania, Ph.D., Jagiellonian University in Krakow, Poland; Kinga Konieczny-Pizoń, Ph.D., University of Silesia in Katowice, Poland; Aleksandra Jędrzysek-Geisler, Ph.D., Warsaw Management University, Poland; Smitiri Malhotra, Ph.D., Amity University, Noida, India; Ramona Mara, Ph.D., Babes Bolyai University of Cluj Napoca, Romania; Patrycjusz Matwiejczuk, Ph.D., Warsaw Management University, Poland; Ziani Melouka, Ph.D., Université Abdelhamid Ibn Badis, Algeria; Iryna Mihus, Ph. D., KROK University, Kyiv, Ukraine; Jyoti Syal Nanda, Ph.D., MMDU Engineering College, Mullana, India; Onele Nicholas Ogbonna, Ph.D., Ebonyi State University, Nigeria; Nurul Hazwani Binti Shamsudin, Ph.D., Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia; Natalia Stankowska, Ph.D., University of Silesia in Katowice, Poland; Ewa Wojtowicz, Ph.D., Warsaw Management University, Poland; Marcin Strzelec, PhD, Higher School of Criminology and Penitentiary Science in Warsaw, Poland

Korekta językowa

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Skład, łamanie i projekt szaty graficznej

Rafał Maćkowiak

Grafika na okładce

Sylwester Kurowski

© copyright by Authors, Londyn 2022

© copyright for this edition by Polish Academy of Social Sciences and Humanities, Londyn 2022

ISSN 2754-0154

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja elektroniczna

Wydane przez Polish Academy of Social Sciences and Humanities Publisher w Londynie

E-mail do bezpośredniego kontaktu z redakcją: wydawnictwo@passhlondyn.eu

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
<i>Małgorzata Burba</i> Efektowna komunikacja w procesie rozwijania kompetencji językowych i wspierania rozwoju uczniów	7
<i>Mirostawa Lipka</i> Warunki organizacji przestrzeni w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz dostosowanie form i metod do ich potrzeb	23
<i>Rafał Maćkowiak, Paula Góralczyk-Mowczan</i> Aspekt techniczny podczas zdalnego nauczania w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego	37
<i>Marcin Jurczyk</i> O istotności wychowania kompensacyjno-opiekuńczego	49
<i>Joanna Olkuska, Mirosław Szcześniak</i> Stres zawodowy a efektywność pracownika w miejscu pracy	59
<i>Mirosław Szcześniak</i> Wpływ kompetencji i ról kierowniczych na sprawne zarządzanie organizacją	81
<i>AKlaudia Mucha-Iwaniczko</i> Migration among children – Polish authors about the young migrants	103
<i>Piotr Franczyk</i> Zarządzanie i wykorzystanie służb ratowniczych w czasie katastrof kolejowych w ruchu pociągów osobowych	115
O autorach	139

WSTĘP

Z przyjemnością przedstawiamy Państwu drugi numer półrocznika „Archive of Social Social Science and Humanities” wydawanego przez Polską Akademię Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie. W czasopiśmie publikowane są teksty z dziedzin nauk humanistycznych i społecznych, takich, jak np.: antropologia, pedagogika, filozofia, psychologia, socjologia, praca socjalna, kryminologia, etnologia, językoznawstwo czy literaturoznawstwo.

W niniejszym numerze przeważają teksty związane z edukacją. Małgorzata Burba przybliży Czytelnikom temat efektywnej komunikacji w procesie rozwijania kompetencji językowych i wspierania rozwoju uczniów, Mirosława Lipka przedstawi warunki organizacji przestrzeni w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami, Rafał Maćkowiak i Paula Góralczyk-Mowczan omówią jak wyglądało zdalne nauczanie w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, a Marcin Jurczyk podkreśli istotność wychowania kompensacyjno-opiekuńczego. Dwa kolejne teksty poruszają temat funkcjonowania organizacji w warunkach wysokiej konkurencji. Temat stresu w miejscu pracy opiszą Joanna Olkuszka i Mirosław Szcześniak, natomiast temat wpływu kompetencji i ról kierowniczych na sprawne zarządzanie organizacją opíše wyłącznie Mirosław Szcześniak. Tom domykają dwa teksty. W pierwszym Klaudia Mucha-Iwaniczko poruszy temat migracji wśród dzieci, w drugim Piotr Franczyk podejmie temat zarządzania i wykorzystania służb ratowniczych w czasie katastrof kolejowych w ruchu pociągów osobowych.

Serdecznie zapraszamy do lektury, a autorów do publikowania w kolejnych numerach czasopisma „Archive of Social Social Science and Humanities”!

Marcin Jurczyk
Rafał Maćkowiak



Efektywna komunikacja w procesie rozwijania kompetencji językowych i wspierania rozwoju uczniów

mgr Małgorzata Burba

Słowa kluczowe

efektywna komunikacja, bariery komunikacyjne, kompetencje, nauczyciel, język, rozwój, uczeń

Kontakt

Polska Akademia Nauk Społecznych
i Humanistycznych w Londynie
ORCID ID: 0000-0002-2687-8662
malgorzata.burba@passhlondyn.eu

Abstrakt

Skuteczna komunikacja jest podstawą edukacji, obejmuje szeroki zakres działań dydaktyczno – wychowawczych współczesnej szkoły. W artykule przedstawiono znaczenie podejścia komunikacyjnego w procesie wspierania rozwoju uczniów. Scharakteryzowano proces komunikacji w relacji nauczyciel- uczeń, gdzie język jest nie tylko narzędziem komunikacji, przekazywania znaczeń, ale aktem wzajemnego zrozumienia i doświadczania świata drugiej osoby. Omówiono zagadnienia dotyczące konieczności kształtowania kompetencji komunikacyjnej nauczycieli, która ma znaczący wpływ na skuteczność i efektywność procesu edukacyjnego.

1. Wstęp

Szkoła wciąż jeszcze jest postrzegana jako miejsce niesprzyjające dobrej komunikacji interpersonalnej. Zatem jaka powinna być komunikacja w szkole? Co ma wpływ na jej efektywność? Co należałoby zmienić w relacjach nauczyciel – uczeń, mając na uwadze wspieranie rozwoju uczniów za pomocą tak ważnego narzędzia, jakim jest język?

Podejście komunikacyjne w procesie nauczania - uczenia się nakłada na nauczyciela bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie

wspomagania rozwoju językowego, ale i emocjonalnego oraz kognitywnego uczniów (Białek 2015,17-29). Może być pomocne w prowadzeniu satysfakcjonującego kontaktu językowego, rozwijaniu kultury komunikacyjnej nauczyciela, pożądanej postawy, która wyraża się otwarciem na wychowanka, jego świat znaczeń, wchodzenie z nim w dialog, który jest skuteczną metodą wychowawczą i w którym odpowiedzialny i zaangażowany pedagog uznaje podmiotowość ucznia. Komunikując się, człowiek zdobywa i przekazuje wiedzę na określony temat, wyraża swoje opinie i emocje, nawiązuje kontakt z otoczeniem. Efektywna komunikacja wzmacnia związki między ludźmi, służy podejmowaniu współpracy, buduje zaufanie i poczucie bezpieczeństwa. Pozwala nabywać wiedzę, przekazywać informacje, a także nawiązywać określone relacje. Poznanie tego zagadnienia jest warunkiem bycia efektywnym nadawcą i odbiorcą.

Artykuł porusza ważne aspekty trudnej sztuki komunikacji w pracy nauczyciela, wskazuje na wielowymiarowość kompetencji komunikacyjnej, warunkującej sukces w procesie edukacyjnym. W związku z tym istotną staje się refleksja nad tym, jakimi cechami powinien się wykazać nauczyciel o dobrze rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej, uznawanej za jedną z najważniejszych kompetencji zawodowych i dlatego to takie ważne, by się doskonalić w tym zakresie.

2. Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły

Sukces szkoły zależy od jakości dwóch powiązanych ze sobą procesów – prowadzonego przez nauczycieli nauczania oraz uczenia się uczniów. Wymagania procesu dydaktyczno-wychowawczego stawiają przed współczesnym nauczycielem zadania opanowania i prezentowania różnego typu kompetencji. Są one swoistą gwarancją dobrej pracy i osiągnięcia sukcesów, decydują o jakości pracy szkoły.

W literaturze pedagogicznej spotkać można różne definicje kompetencji nauczyciela, jedna z nich mówi, że, „Kompetencje nauczyciela” (ang. teacher’s competences) to „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę” (Prucha,2006). Waclaw Strykowski (2002, 5-13), pisząc o kompeten-

cjach nauczyciela współczesnej szkoły, mówi również o kompetencjach nauczycieli jako kwalifikacjach niezbędnych do efektywnego wykonywania tego zawodu, wskazując na kompetencje:

- merytoryczne - w nich zawiera się opanowanie i zrozumienie materiału stanowiącego treść nauczania danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej;
- psychologiczno-pedagogiczne - szeroki obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej pozwalający nauczycielowi odnaleźć podstawę teoretyczną do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych;
- diagnostyczne- związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, poznawanie uczniów za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych;
- w dziedzinie planowania i projektowania- opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych i wychowawczych;
- komunikacyjne - to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;
- dydaktyczno-metodyczne - tworzy je wiedza na temat istoty, zasad, metod i środków realizacji procesu kształcenia;
- kompetencje medialne i techniczne – związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia w zakresie mediów i technologii informatycznych, a także tworzeniem procedur postępowania oraz wyposażaniem szkoły;
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły – nazywane diagnozą edukacyjną;
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych – działania o charakterze projektowym i oceniającym;
- autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym i samokształceniem - odwołujące się do koncepcji nauczania twórczego.

Warto zaznaczyć, że termin „kompetencja” stosuje się obecnie zarówno do określenia umiejętności miękkich (kompetencje behawioralne), jak i twardych (kompetencje funkcjonalne). Określe-

nie „kompetencje miękkie”, ang. „soft skills”, oznacza umiejętności psychiczne jednostki oraz jej zdolności radzenia sobie w sytuacjach społecznych. Wiążą się one z umiejętnością zarządzania sobą samym, czyli sprawnością planowania, przewidywania, radzenia sobie ze stresem, zarządzania czasem, a także zdolnością do motywowania samego siebie, asertywnością, kreatywnością i inteligencją emocjonalną. Odnoszą się do funkcjonowania w społeczeństwie – to umiejętność pracy w zespole, a także zarządzania innymi – motywowanie ich, stawianie im celów, inspirowanie, przekonywanie do własnych racji, aktywne słuchanie, a także rozwiązywanie konfliktów. Natomiast kompetencje twarde to takie, które związane są z bardzo konkretną, możliwą do zastosowania wiedzą, czysto praktyczną – posiadana przez nas wiedza oraz umiejętności, konkretne kwalifikacje, które nabyliśmy wcześniej na drodze naszej edukacji – kursy, znajomość języków obcych, posiadane uprawnienia (Konieczna - Kucharska 2015, 232).

Zatem mówiąc o kompetencjach nauczyciela, mamy na uwadze zakres jego wiedzy, umiejętności i sprawności, który przesądza o sile oddziaływania na uczniów na ich postawy, poziom wiedzy, zachowanie, aktywność, przygotowanie do dalszej edukacji, pracy, życia.

3. Trudna sztuka komunikacji. Kompetencja komunikacyjna i kompetencja językowa w pracy nauczyciela

Zgodnie z definicją przyjętą przez UNESCO *edukacja* to trwała i zorganizowana komunikacja mająca na celu uczenie się, od nauczyciela wymaga się zatem dysponowania umiejętnościami komunikacyjnymi na odpowiednio wysokim poziomie. Wymienia się je w większości koncepcji kompetencji zawodowych nauczycieli powstałych na gruncie pedeutologii. Rozumienie kompetencji komunikacyjnej nauczyciela nawiązuje do jej ujęć na gruncie socjo- oraz psycholingwistyki i zakłada skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych (Szempruch 2013). Od nauczycieli oczekuje się sprawnego posługiwania się słowem (mówionym i pisanym), zrozumiałego przedstawiania własnych intencji za pośrednictwem języka w relacjach z wieloma podmiotami, w tym przede wszystkim z uczniami.

Termin kompetencja komunikacyjna wprowadzony został przez amerykańskiego etnografa języka Hymesa (1972). W jego ujęciu kompetencja komunikacyjna oznacza z jednej strony zdolność do posługiwania się językiem, z drugiej zaś umiejętność użycia przez jednostkę języka w kontekście społecznym, w konkretnych sytuacjach społecznych. Autor podkreśla związek między środkami użycia języka i jego cechami strukturalnymi (fonologia, słownik, gramatyka) a czynnikami sytuacyjnymi, takimi jak: uczestnicy interakcji społecznej, cele, normy itp. Kompetencja komunikacyjna jest zatem zdolnością posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do słuchacza (słuchaczy), czyli innych użytkowników języka (Kurcz 2000,139–140). To kompetencja językowa człowieka rozszerzona w zakresie funkcjonalno-pragmatycznego posługiwania się wypowiedziami, tekstami językowymi adekwatnie do sytuacji i jej uczestników (Koc-Seniuch 1994). Można by powiedzieć, że kompetencja komunikacyjna to „język w działaniu”! Osoba, która posiada tę umiejętność potrafi używać języka skutecznie, odpowiednio do kontekstu społecznego, intencji mówiącego, oczekiwań słuchacza.

Wielowymiarowość kompetencji komunikacyjnej nauczyciela warunkuje proces edukacyjny, proces dochodzenia do wspólnego rozumienia treści pojęć i ich interpretacji przy dwupodmiotowym udziale ucznia i nauczyciela. Komunikowanie się jest podstawą interakcji. Zarówno nauczyciel jak i uczeń są tu partnerami dialogu o zmieniających się rolach nadawcy i odbiorcy. Kształcenie i wychowanie jest procesem komunikowania się. Nauczyciel musi sobie zatem przyswoić umiejętności komunikacyjne, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Każde zachowanie nauczyciela, a więc wszystko to, co mówi i co robi, jest formą komunikatu, bowiem komunikat zawiera treść i określa charakter relacji między porozumiewającymi się osobami. Ważne jest nie tylko to, co zostało zakomunikowane, lecz także to, w jaki sposób zostało to uczynione (Strykowski 2002,513).

Nauczyciel, który dysponuje umiejętnościami komunikacyjnymi ma wiedzę na temat procesu komunikowania się, zdolność do efektywnego nadawania komunikatów, słuchania uczniów, empatycznego rozumienia intencji, a także treści ich wypowiedzi, potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u uczniów, wykorzystuje różne techniki dyskursywne, język niewerbalny (mimikę,

język ciała, gestykulację, ton głosu, wzrok, dystans przestrzenny), akceptuje zróżnicowanie kodu językowego uczniów i wykorzystuje je jako element rozwoju dziecka. Komunikuje swoje uczucia i uczy tej sztuki innych, wzbudza wrażliwość językową u uczniów, zadaje inspirujące i prowokujące pytania, które umożliwiają poszukiwanie różnych odpowiedzi i zachęcają do podejmowania dalszej aktywności, wydaje jednoznaczne i czytelne polecenia, zgodne z potrzebami i oczekiwaniami uczniów, uwzględnia różnice w preferencjach sensorycznych swoich uczniów (Denek, 1998,205).

Każdy człowiek ma swój preferowany system percepcji odzwierciedlający się w języku opisu stanów rzeczy. Warto pamiętać, że różnice w preferencjach sensorycznych należą do dość istotnych powodów zakłóceń komunikacyjnych. Kiedy jedna osoba widzi, druga słyszy, a trzecia czuje, może to doprowadzić do rozminięcia wzajemnego kontaktu.

Postrzeganie świata, uczenie się odbywa się, kiedy następuje napływ informacji poprzez system sensoryczny. Jesteśmy niejako podłączeni do odbierania rzeczywistości pięcioma zmysłami, których działanie jest w dużej mierze nieuświadomiane.

Dobrze jest, gdy nauczyciel wie, jaki typ sensoryczny reprezentuje i czy nie narzuca swojego postrzegania świata uczniom, pamiętając, że ludzie różnią się między sobą w zakresie przyjmowania, przetwarzania informacji oraz działania. Rolą nauczyciela jest stworzenie dla uczniów z różnymi preferencjami odpowiedniego i wspomagającego środowiska w procesie uczenia się.

4. Język jako narzędzie wspierania rozwoju uczniów

W przebiegu rozwoju procesów poznawczych współczesne teorie kognitywne (psychologiczne, filozoficzne i językoznawcze) zakładają aktywną rolę środowiska, widząc tu szczególnie silne oddziaływanie języka (mówionego i pisanego). Dziecko poza społecznością, pozbawione kreacji językowej, nie mogłoby kształtować swojej aktywności poznawczej i twórczej. Na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje: lingwistyczna, pragmatyczna i socjolingwistyczna, która umożliwia zachowanie społecznego wymiaru ko-

munikacji językowej. Język staje się nie tylko narzędziem komunikacji, przekazywania znaczeń, ale aktem wzajemnego zrozumienia i doświadczania świata drugiej osoby. Bez tego aktu zrozumienia przekaz jest powierzchowny lub zupełnie niemożliwy. Kompetencja komunikacyjna odnosi się do trzech obszarów: języka, kodu niewerbalnego i empatycznej gotowości słuchania oraz chęci i umiejętności otwierania się na świat ucznia.

Organizowanie dialogu edukacyjnego staje się głównym zadaniem nauczyciela i treścią jego postawy edukacyjnej. To umiejętność budowania szkolnego środowiska informacyjnego, które powoduje aktywność poznawczą i edukacyjną uczniów, tworzenia sytuacji komunikacyjnej i dwupodmiotowej interakcji nauczyciel - uczeń. To umiejętność wspierania potencjału ucznia i ukierunkowania komunikacji edukacyjnej na jego rozwój, na zdolność do autokreacji, rozwoju własnej indywidualności i tworzenia obrazu własnego „ja”. To innowacyjne podejście do realizacji celów edukacyjnych szkoły, do kreowania ucznia na miarę współczesnych potrzeb egzystencjonalnych i jego możliwości twórczych (Szejnberg 2006, 139-156).

Komunikacja społeczna jest istotnym elementem w procesie nauczania - uczenia się, w niej zawiera się komunikacja interpersonalna, która jest procesem porozumiewania się ludzi, a jej cel to przekazywanie informacji lub zmiana zachowania osoby bądź grupy osób. W trakcie komunikacji interpersonalnej każda ze stron nadaje komunikaty (emituje sygnały) oraz odbiera komunikaty (tj. spostrzega sygnały i odtwarza zawartą w nich wiadomość). Bez kontaktów interpersonalnych trudno wyobrazić sobie życie społeczne, a co się z tym wiąże procesy edukacyjno-wychowawcze, gdzie komunikowanie się na linii nauczyciel-uczeń jest ich nierozłącznym elementem.

5. Skuteczna komunikacja interpersonalna, czyli jak „budować mosty zamiast murów”?

Każdy nauczyciel, który chce być dobrym dydaktykiem, pedagogiem, wychowawcą, powinien rozwijać umiejętności warunkujące poprawną komunikację interpersonalną. Jak uważa wielu auto-

rów, powinien mieć odpowiednie predyspozycje i cechy osobowości, aby skutecznie komunikować się z uczniami, a co z tym się wiąże skutecznie nauczać i wychowywać (Kupisiewicz, 2005,153-154). Do podstawowych kompetencji nauczyciela warunkujących poprawną komunikację należy zaliczyć:

- umiejętność werbalne
- sprawność językową nauczyciela
- aktywne słuchanie
- umiejętność dialogu
- rozwijanie empatii
- umiejętność negocjacji i mediacji
- asertywność
- umiejętności budowania i tworzenia odpowiedniego klimatu społecznego klasy szkolnej. (Kwieciński, Śliwerski, 2004, 300).

Język jest niezbędnym elementem komunikacji, decydującym o uzyskaniu porozumienia między uczestnikami procesu dydaktyczno - wychowawczego, warunkującym jego efektywność. Skuteczna komunikacja to budowanie kontaktu, sytuacji wiarygodności, zaufania, zachęcenie do utrzymania interakcji, właściwe dekodowanie informacji nadawanych przez drugą osobę (dostosowanie poziomu języka niewerbalnego i werbalnego do odbiorcy), nawiązanie porozumienia, wprowadzenie zmian do swojego zachowania (poziom werbalny i niewerbalny). Pogłębianie wiedzy z tego zakresu jest ważnym elementem doskonalenia zawodowego nauczyciela oraz gwarancją sukcesu edukacyjnego.

Kluczowym elementem efektywnej komunikacji jest słuchanie. Rozwijanie umiejętności słuchania może mieć ogromny wpływ na nasze życie, na nasze relacje i naszą zdolność do rozwoju. Pod warunkiem, że jest to słuchanie aktywne, empatyczne, otwarte i świadome. Warto przypomnieć najczęściej stosowane techniki, które pozwalają aktywnie słuchać. Należą do nich: parafrazowanie, czyli sprawdzenie, rozumienia intencji drugiej osoby („Chodzi Ci o to, że...”, „Jak dobrze rozumiem...”); precyzowanie, które jest wyjaśnieniem interesujących odbiorcę szczegółów poprzez zadawanie odpowiednich pytań („Możesz powiedzieć mi o tym coś więcej?”, „Jak rozumiesz to pojęcie?”); dowartościowanie - dawanie znaczący, że to, o czym mówi, jak mówi, jest godne naśladowania („To wspa-

niale, że o tym mówisz”, „Nie potrafiłabym tak, podziwiam Cię za to, że...”); podsumowanie to próba podsumowania wypowiedzi drugiej strony lub całej rozmowy, pozwala na przekazanie, że rozmówca słucha i wyciąga wnioski z tego, co zostało powiedziane („Z tego, co powiedziałeś wynika, że...”); klaryfikacja- prośba do drugiej strony o wyjaśnienie tego, czego rozmówca nie rozumie w jej wypowiedzi, to nie krytyka, ale bardzo ważna informacja dla rozmówcy („Czy możesz mi to jeszcze raz opisać?”, „Mogę Cię prosić, abyś to wyjaśniła?”, „Jak mam rozumieć to, że...”); odzwierciedlenie uczuć - empatyczna postawa, czyli dawanie rozmówcy znać, że druga osoba rozumie, co czuje, w jakiej sytuacji się znalazł („Rozumiem, co czujesz”, „Wiem, jak jest Ci trudno o tym mówić...”).

Stosowanie przedstawionych narzędzi aktywnego słuchania pozwoli nauczycielowi prowadzić skuteczne rozmowy, lepiej rozumieć innych i być rozumianym, uniknąć niepotrzebnych konfliktów, tworzyć wartościowe i pełne zaufania relacje z innymi osobami oraz mieć satysfakcję z umiejętności nawiązywania kontaktów międzyludzkich.

Aktywne słuchanie to uważne słuchanie oraz przemyślenie i przekazanie informacji zwrotnej, czyli informacji o tym, jak reagujemy na zachowania drugiego człowieka. Informacja zwrotna daje szansę na obustronne i satysfakcjonujące porozumienie oraz stanowi istotny fundament do budowania wzajemnego zaangażowania. Jest to umiejętność szczególnie ważna w relacjach nauczyciel - uczeń - rodzic. Tylko niewielka część informacji zwrotnych służy prawdziwemu rozwojowi. Przekazywanie konstruktywnych informacji zwrotnych to sztuka, którą trzeba stale doskonalić. Ma być ona świadomym dialogiem. Umożliwia odbiorcy zorientowanie się, jak inni postrzegają jego działania i zachowania, pobudza do autorefleksji i pracy nad sobą, otwiera drogę do samorozwoju. Informacja zwrotna może być pozytywna lub negatywna, ale nigdy nie może być destrukcyjna – pozytywna wzmacnia właściwe działania i zachowania, negatywna je koryguje. Szczególnie informacje zwrotne pozytywnie budują wzajemne zaufanie oraz pomagają rozwijać poczucie własnej wartości u uczniów.

Należy zauważyć, że informacja zwrotna jest narzędziem uniwersalnym. Budując środowisko, w którym panuje klimat wzajemnej życzliwości, partnerskiego traktowania innych, powinno się na sta-

łe wprowadzić informację zwrotną i przygotować do jej używania wszystkich członków szkolnej społeczności. W praktyce świetnie sprawdza się stosowanie Modelu 4Z, FUKO czy IZ coachingowej.

W procesie komunikowania się mogą pojawić się, tzw. „komunikaty nieakceptacji”, które blokują komunikację interpersonalną. T. Gordon wyróżnił dwanaście blokad w procesie komunikowania się (Gordon 1999, 93-101):

1. Nakazywanie, komenderowanie, polecenie.
2. Ostrzeganie, groźba.
3. Moralizowanie, głoszenie kazań, „powinieneś, powinnaś”.
4. Doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań.
5. Pouczanie, robienie wykładu, dostarczanie logicznych argumentów.
6. Osądzanie, krytykowanie, dezaprobata, potępienie.
7. Chwalenie, aprobowanie, wydawanie ocen pozytywnych.
8. Obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, ośmieszanie.
9. Interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie.
10. Uspokajanie, okazywanie współczucia, pocieszanie, podnoszenie na duchu.
11. Wypytywanie, indagowanie, krzyżowy ogień pytań.
12. Odwracanie uwagi, sarkazm, dowcipkowanie, zabawianie.

Z pewnością stosowanie tych blokad w komunikacji nauczyciel - uczeń znacznie opóźnia, hamuje lub zatrzymuje dwustronny proces komunikacji. Wiele stereotypowych uwag nauczycieli nie służy dobremu porozumiewaniu się z uczniem, tworzą się bariery komunikacyjne, takie jak: osądzanie, decydowanie za innych, uciekanie od cudzych problemów (Maksymowska, Sobolewska, Wyrwicka 2006, 16). Nauczyciel wychowawca powinien unikać stosowania języka nieakceptacji, który prowadzi do powstawania barier komunikacyjnych, a zamiast tego kształtować kontakty interpersonalne poprzez współdziałanie, unikając takich zachowań jak dyrygowanie, generalizowanie, moralizowanie, bagatelizowanie czy wręcz wyłączenie się z kontaktu interpersonalnego. Blokada komunikacyjna nie tylko nie przyczynia się do poprawy skuteczności komunikowania się w szkole, ale mogą także wpłynąć na pogłębienie się przeżywanego przez ucznia trudności, który może znajdować się w sytuacji kryzysowej.

Stwierdzono, że sposoby reagowania dorosłych na problemy dziecka mają istotny wpływ na rozwój ich zaradności i samodzielności w pokonywaniu trudności czy niepowodzeń. Wyodrębniono cztery rodzaje komunikatów w relacji dorosły – dziecko: komunikat karzący, komunikat strukturalizujący, komunikat wyręczająco – opiekuńczy, komunikat wspierający.

Komunikat karzący – ma na celu wywołanie u odbiorcy poczucia winy poprzez krytykę, wyśmiewanie, ocenianie osoby. Stwierdzenia typu „Jesteś do niczego”, „Oczywiście tylko tobie się to przytrafia” mogą uruchamiać mechanizmy obronne, które chronią dotknięte JA dziecka. Lepiej używać rzetelnej, negatywnej informacji zwrotnej, która może służyć jako wskazówka do budowania zmian zachowania u uczniów.

Komunikat strukturalizujący to przekazanie odbiorcy instrukcji, przepisu na to, co ma zrobić w danej sytuacji. Może być jednak przydatny, gdy występuje presja czasowa, w sytuacjach trudnych czy nowych lub gdy dziecko wyraźnie o nie prosi.

Komunikat wyręczająco - opiekuńczy zawiera pocieszenie, przejęcie inicjatywy i rozwiązanie problemu przez dorosłego, bardzo ogranicza dziecku przestrzeń do działania, pozbawia je samodzielności, nie sprzyja gromadzeniu doświadczeń obfitujących w sukces i niezależność.

Komunikat wspierający ma na celu udzielenie wsparcia i towarzyszenie dziecku w pokonywaniu trudności, pozwala na podejmowanie działań, zachęca do aktywności, rozbudza zaufanie do własnych umiejętności.

Dobry komunikat wspierający zawiera trzy elementy:

- odzwierciedlenie uczuć dziecka, gdy zgłasza się do dorosłego z problemem – „Widzę, że się zdenerwowałaś”.
- wyrażenie przekonania, że dziecko mające kłopot podejmie dobrą decyzję lub wymyśli sposób rozwiązania problemu – „Co zamierzasz?”
- Wyrażenie gotowości do udzielenia dziecku konkretnej pomocy, jeśli powie, że tego potrzebuje – „Jeśli chcesz, mogę ci pomóc”... (Maksymowska, Sobolewska, Wyrwicka 2006, 18).

Stąd zachęta nauczycieli do świadomego stosowania różnych rodzajów komunikatów w określonych sytuacjach szkolnych oraz do

możliwie częstego używania komunikatu wspierającego, który wpływa znacząco na efektywność procesu komunikowania się oraz rozwój emocjonalny i kognitywny uczniów. Komunikacja wspierająca to bardzo ważny element relacji nauczyciel – uczeń, ponieważ nauczyciel wzmacnia poczucie bezpieczeństwa ucznia poprzez okazanie mu zainteresowania i otwartości na jego osobę. Wzmocnienie rozmówcy przez budowanie pozytywnego nastawienia do siebie i otoczenia jest przecież istotą pracy pedagogicznej.

W psychologii komunikacji wyróżnia się dwa style porozumiewania się: komunikacja typu „Ja” i komunikacja typu „Ty”.

Komunikacja typu „Ty” jest łatwiejsza i dlatego też bardziej powszechna. Niestety niesie ona w swym przekazie ocenę i krytykę drugiej osoby oraz obarczanie jej odpowiedzialnością czy też winą za daną sytuację - „Gdybyś uważał na lekcji, nie miałbyś teraz problemów z zadaniem domowym”; „Ty zawsze gubisz swoje rzeczy, nie licz na mnie tym razem”. Komunikat typu „Ty” zawiera ogólną ocenę partnera dialogu, bez wskazania na konkretne zachowanie, które jest jej podstawą. Zmusza rozmówcę najczęściej do zajęcia postawy obronnej. Informacje przekazane w formie komunikatu typu „Ty” utrudniają skuteczne porozumiewanie się.

Komunikat typu „Ja” pozwala na wyrażanie własnego zdania w sposób asertywny w związku z daną sytuacją, informuje rozmówcę, jaki wpływ ma jego zachowanie na drugą osobę. Jest jasną, niezagrażającą formą mówienia o swoich potrzebach, oczekiwaniach, uczuciach – „Słyszę, że rozmawiasz, złości mnie twoje zachowanie, chcę, abyś przestał rozmawiać”. Dzięki temu stylowi komunikacji człowiek uczy się głośno wyrażać siebie, jednocześnie dając drugiej osobie możliwość zmiany, bez niepotrzebnego moralizowania czy osądzania jej.

Komunikowanie się to droga do zwiększenia wzajemnego zrozumienia poprzez kontakt, wymianę myśli, doświadczeń i uczuć. Jest to proces dwustronny, relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami powinny opierać się na współpracy, samorealizacji, konstruktywnym dialogu, umiejętności negocjacji i podejmowaniu decyzji, a w rezultacie na kształtowaniu atmosfery zaufania, pozytywnych wartości. Warto zatem przyswoić sobie i konsekwentnie wdrażać zasady efektywnej komunikacji, by „budować mosty” porozumienia, gdzie język pozwala na wspieranie rozwoju uczniów. Sprawność językowa i ko-

munikacyjna łączy się nie tylko ze zdobywaniem wiedzy czysto lingwistycznej, ale również psychologicznej, socjologicznej i kulturowej, przez co przyczynia się do ogólnego rozwoju intelektualnego ucznia.

6. Zakończenie

Kształtowanie właściwej techniki kontaktów interpersonalnych, doskonalenie kultury języka, czyli świadomego i celowego posługiwanie się językiem we wszelkich sytuacjach komunikatywnych (Markowski, 2002), jest ważnym wyzwaniem edukacyjnym.

B. Makles (1993, 63-67) twierdzi, że nie ma edukacji bez komunikacji, komunikacja jest istotą i sensem procesu dydaktycznego, a podniesienie skuteczności i efektywności nauczania - uczenia się zależy od organizacji i empatii dydaktycznej w komunikowaniu się werbalnymi niewerbalnym.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela mają charakter bardzo swoisty, musi on bowiem, bazując na doskonałym opanowaniu języka, wiedzy merytorycznej i znajomości psychologii i pedagogiki, pełnić w ramach każdej interakcji rolę niejako podwójną: nadawcy i potencjalnego odbiorcy, tzn. musi wczuwać się w rolę ucznia przyjmującego komunikat.

W przeciwnym razie nie potrafi ani sterować procesem dydaktycznym służącym nabywaniu wiedzy, ani pomagać uczniowi w doskonaleniu języka oraz sprawności porozumiewania się za jego pomocą (Kowalikowa 1994,148).

Aby skutecznie się komunikować, nauczyciel powinien przede wszystkim zamienić język nieakceptacji na język akceptacji, dzięki temu będzie mógł dokonywać konstruktywnych zmian w obszarze wspierania rozwoju osobowościowego uczniów (Welskop 2014, 172).

Właściwa komunikacja interpersonalna nauczycieli i uczniów jest niezbędnym warunkiem zaspokajania ich potrzeb psychospołecznych: bezpieczeństwa, potrzeby łączności emocjonalnej z innymi, szacunku, uznania, samorealizacji.

W artykule zaakcentowano wielowymiarowość kompetencji komunikacyjnej, która warunkuje proces edukacyjny, znaczenie języka jako narzędzia wspierania potencjału ucznia i ukierunko-

wania komunikacji edukacyjnej na jego rozwój. Podkreślono korzyści płynące ze stosowania zasad skutecznej komunikacji interpersonalnej, określono rodzaje komunikatów interpersonalnych, które utrudniają dwustronny proces porozumiewania się oraz szkodliwość stosowania blokad w komunikacji nauczyciel – uczeń, wskazano na potrzebę budowania konstruktywnych sytuacji edukacyjnych o walorach wychowawczych oraz doskonalenie warsztatu nauczyciela z uwzględnieniem rozwijania kompetencji komunikacyjnej.

Efektywna komunikacja jest jednym z najtrudniejszych wymiarów relacji międzyludzkich, ale jak twierdzi słynny pisarz i mówca Brian Tracy:

Komunikacja to umiejętność, której można się nauczyć. To jak jazda na rowerze czy pisanie na maszynie. Jeśli tylko nad nią popracujesz, możesz bardzo szybko poprawić jakość każdej części swojego życia.

Niech to przesłanie będzie inspiracją do doskonalenia zawodowego i osobistego nauczycieli współczesnej szkoły w tym obszarze.

Bibliografia

- Białek, M. (2015), *Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*. Uniwersytet Wrocławski. *Lingwistyka Stosowana* 14: 3, 17–29.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit, 215-216.
- Gordon, T.(1999). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa, 93-101.
- Koć-Seniuch G.(1994), *O kompetencji komunikacyjnej nauczyciela*. *Ruch Pedagogiczny* Nr 1/2.
- Konieczna- Kucharska, M.(2015). *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie* Nr 19, s. 232.
- Kowalikowa, J. (1994). *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. W: Gajda S., Nocoń J. (red.), *Kształcenie porozumiewania się*. Opole, 148.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B.(2004). *Podręcznik akademicki. Pedagogika*. Warszawa: PWN,300.
- Kupisiewicz, Cz. (2005).*Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 153-154.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Makles B. (1993),*Komunikacja jako problem badawczy dydaktyki*. W: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń, 63-67.
- Maksymowska, E., Sobolewska, Z. Werwicka, M.(2006), *Wychowywać ucząc*. CODN, Warszawa, 16.
- Markowski, A.(2002). *Kultura języka*. W: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1650.
- Prucha, J. (2006),*Pedeutologia*. W: *Pedagogika*. Tom II: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk.
- Strykowski, W. (2002), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. *Edukacja Medialna* nr 4, 5-13.

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.

Sztejnberg, A. (2006), *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Astrum, 139-156.

Welskop, W. (2013), *Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole*.

W: *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, red. P. Potejko, Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, Gliwice-Katowice, 172.

Effective communication in the process of developing language competences and supporting the development of students

Keywords

effective communication, communication barriers, competences, teacher, language, development, student

Summary

Effective communication is the foundation of education, it covers a wide range of didactic and educational activities of a modern school. The article presents the importance of the communicative approach in the process of supporting students' development. It describes communication process in the teacher-student relationship, where language is not only a communication tool, conveying meanings, but also an act of mutual understanding and experiencing the world of another person. It discusses issues concerning necessity of developing communicative skills among teachers, which have a significant impact on effectiveness and efficiency of educational process.



Warunki organizacji przestrzeni w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz dostosowanie form i metod do ich potrzeb

mgr Mirosława Lipka

Słowa kluczowe

przestrzeń edukacyjna, klimat szkoły, nauczyciel, uczeń, kompetencje, specjalne potrzeby edukacyjne

Kontakt

Polish Academy of Social Sciences and Humanities
w Londynie

ORCID ID: 0000-0001-6099-6880

mirosława.lipka@passhlondyn.eu

Abstrakt

Pojęcie - przestrzeń edukacyjna - pojawia się coraz częściej w treściach opisujących organizację edukacji, tych naukowych i publicystycznych. Mówią o niej dyrektorzy, kiedy planują organizację nowej placówki, ale również dyrektorzy prowadzący edukację w funkcjonujących od dawna szkołach i przedszkolach. Poszukują określenia wszystkich spraw i warunków mieszczących się w zakresie tego pojęcia, dyskutują o niej z przełożonymi i nauczycielami. Chcą ją bogato określić w ofercie szkoły, zachęcając rodziców do zapisu dziecka do ich placówki i zatrudnienia się wysoko wykwalifikowanej kadry. W dyskusjach na temat przestrzeni edukacyjnej dostrzega się brak spójności i precyzyjności rozumienia tych pojęć, bowiem inne jest rozumienie przestrzeni edukacyjnej przez kadrę nauczycielską, pracowników administracji, uczniów czy rodziców. Rozwój świadomości i możliwości uczestników tej przestrzeni, przemiany kulturowe, społeczne i cywilizacyjne, tworzą jej nowy model oraz nową interpretację. Literatura w szerokim zakresie opisuje znaczenie i złożoność tej przestrzeni, jej wpływ na rozwój edukacji i możliwość świadomego jej kształtowania na potrzeby właściwych warunków organizacji nowoczesnej edukacji. Rozważania oparto na dostępnej literaturze naukowej z tego zakresu i mają charakter teoretyczny.

1. Wstęp

Inspiracją do podjęcia tego tematu stała się potrzeba wyjaśnienia pedagogom, ale także i sobie – Czym powinni się zająć nauczyciele, aby zmienić edukację w dzisiejszych czasach w nowoczesny i efektywny proces. Autorka, mając za sobą 40 letnią pracę w nauczaniu, zgromadziła olbrzymi bagaż doświadczeń, pracując bezpośrednio z dzieckiem w przedszkolu, uczniem w szkole podstawowej, młodzieżą jako wykładowca akademicki oraz na szkoleniach z dorosłymi.

Realizując cele nauczania, oparte na zaspokajaniu wzbudzonej ciekawości uczniów i słuchaczy, motywując ich, pogłębiała swoją wiedzę, urozmaicała sposoby pracy, rozszerzała wachlarz umiejętności metodycznych i interpersonalnych. Jako nauczyciel oraz dyrektor dostrzegała potrzebę zmian w organizacji pracy szkoły na rzecz większego zaangażowania ucznia w swoją edukację, jego rodzica (opiekuna) i przede wszystkim nauczyciela – jako głównego organizatora procesu nauczania.

Prowadząc kursy doształcające i szkolenia dla nauczycieli, poznała różne punkty widzenia pracy pedagogicznej (edukacji i jej dokumentacji), zakładu pracy (placówki i jej zarządzania) i ucznia z wielu perspektyw. Podczas tych kursów i szkoleń pojawiło się wiele sugestii, cennych opinii i ocen, które dały możliwość dyskusji, a co za tym idzie przestrzeni do tworzenia i realizowania wspólnych celów. W obszarze refleksji pedagogicznej przestrzeń edukacyjna postrzegana jest jako strefa ludzkiej aktywności, w której dokonuje się proces edukacyjny. Stanisław Juszczyk określa ją jako „obszar, w którym we wzajemnych oddziaływaniach jednostka przyswaja trwałe elementy wiedzy, sposoby działania, myślenia, ale również kształtuje swoje postawy i poglądy” (Juszczyk, 2004). Przestrzeń w edukacji i jej organizacja jest jednym z wielu pojęć, które warto omówić, by wypracować chociaż podobne rozumienie tej sytuacji przez większość osób odpowiedzialnych za jej tworzenie i realizowanie w niej edukacji. Autorka artykułu zajmuje się organizacją edukacji kształcenia specjalnego i nauczaniem nauczycieli w tym kierunku. Będąc nauczycielem wspomagającym, nauczycielem zajęć rewalidacji i zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, uczyła się jak je prowadzić i organizować. Siedemnaście lat

pracowała w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi, w tym dziesięć jako wicedyrektor. Tam odczuwała bezpośrednio rezultaty wprowadzonej reformy dotyczącej kształcenia specjalnego. Szkoląc się w projektach edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, została Liderem Zmian w tym zakresie, stąd jej szczególnie namysł nad edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami. Znając specyfikę tej pracy, chce w organizacji przestrzeni edukacyjnej przypomnieć potrzebę dostosowania jej do ich możliwości psychofizycznych, stosując odpowiednie formy i metody pracy. Jest to obecnie wiedza potrzebna każdemu nauczycielowi w czasach realizacji edukacji włączającej.

Z tego powodu poczucie nadążania za tempem zmian, chęć uczestniczenia w nich, jak również wewnętrzna potrzeba ich kreowania, wymaga znaczących przeobrażeń w sferze edukacji. Wymaga to bezwzględnie zerwania ze sztywnymi ramami tradycyjnego, klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, na rzecz tworzenia elastycznej sieci przestrzeni uczenia, która na zasadzie laboratorium kreowałaby ciekawe inicjatywy edukacyjne z zakresu innowacji społecznych, technicznych, ekonomicznych i środowiskowych. Uczniowie zamiast realizacji narzuconych odgórnie treści programowych, mieliby określony katalog możliwości edukacyjnych, w którym obok kursów uwzględniających przedmioty podstawowe czy profilowe, mieliby możliwość na projekty własnego autorstwa, oraz różnorodne zajęcia dodatkowe, wynikające z indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczących (Denek, 2002).

Właściwie zorganizowane środowisko uczenia się, pozwala na efektywne zarządzanie potencjałem uczniów (z zachowaniem indywidualności i dostosowania wymagań edukacyjnych), które prowadzi do ich wszechstronnego rozwoju. Trzeba więc zachęcać własnymi wzorcami uczenia się, ale przede wszystkim organizować sytuacje edukacyjne dające możliwość kształtowania w edukacji samodzielności, odpowiedzialności za podjęte decyzje i działania oraz pozwalać na krytyczną refleksję. To pozwoli uczniom wypracować własne strategie myślenia i pokaże potrzebę stosowania procedur rozwiązywania problemów.

2. Edukacja na miarę wyzwań XXI wieku

Szkoła w polskim systemie edukacji jest w dużej mierze miejscem spotkania osób przekazujących (nauczyciele) i słuchających (uczniowie). Dodać tutaj należy, że nie może być traktowana jako jedyny depozytariusz wiedzy. Jej rolą nie jest więc wyposażanie w gotową wiedzę, ale skonstruowanie warunków do samodzielnego poszukiwania informacji, odkrywania prawidłowości, nadawania znaczeń czy tworzenia osobistych struktur poznawczych.

Powinnością szkoły, w obliczu postępującego szybkiego tempa zachodzących przemian cywilizacyjnych, kulturowych i technologicznych, które dotyczą teraźniejszości i dają jedynie wyobrażenie przyszłości, jest wykształcenie w uczniach zdolności adaptacyjnych do zmian, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć po skończeniu szkoły (Wolański, 1983).

Z tego właśnie powodu nauczyciele muszą pogłębiać swoją wiedzę merytoryczną i dostrzegać potrzebę wprowadzenia zmiany ról, aby nabywanie wiedzy przez uczniów i budowanie umiejętności w naturalnych sytuacjach życiowych, mogły stać się dla nich szansą zaspokojenia podstawowych potrzeb, wśród których na szczególną uwagę zasługuje możliwość samorealizacji i podniesienie efektywności uczenia. Można śmiało wysunąć tezę, że od tego, jakie warunki do budowania i zdobywania wiedzy oraz nabywania umiejętności stwarzają nauczyciele, zależeć będzie poziom kompetencji ucznia, które pozwolą mu poznać złożoność współczesnego świata oraz aktywnie uczestniczyć we wszystkich jego sferach. Zmiany w filozofii nauczania powodują, że szkoła przestaje być jedynie miejscem wykładowego przekazywania wiedzy. Nauczyciele rozwijają swoje umiejętności metodyczne, podnoszą kwalifikacje i wykazują się wysokimi kompetencjami zawodowymi.

Proces nauczania zmienia się w proces uczenia. Nauczyciele uczą ucznia, jak ma się uczyć, stosując metody aktywizujące, dając możliwość kierowania własnym rozwojem. Kadra nauczycielska odczuwa potrzebę zmian, wynikających z pojawiającej się ilości informacji do przekazania uczniom i ich złożoności. Współczesne szkoły chcą korzystać z dostępnych narzędzi technologicznych i wiedzy o organizacji procesu uczenia się, które są niezbędnym elementem współczesnego procesu dydaktycznego.

Metodycy od wielu lat zachęcają do stosowania metod aktywizujących ucznia, pracy zespołowej i rozszerzania zastosowania technik multimedialnych. Nie bez znaczenia jest również dbałość o rozwijanie wiedzy i nabywanie umiejętności sprawnego komunikowania się uczniów i nauczycieli. Praca nad relacjami w grupie i porozumieniem w czasie nauki i zabawy, jest coraz częściej realizowana przez nauczycieli.

Przestrzeń pomaga tworzyć szkołę dobrych relacji i emocji, ponieważ tylko taka szkoła, daje uczniowi przestrzeń do rozwoju, a on sam (uczeń) może czerpać satysfakcję z nabywania nowych umiejętności – chętniej i lepiej się uczy. Wspierany przez nauczyciela zaspokaja ciekawość i wspólnie z innymi odkrywa tajniki działania świata.

Rola nauczyciela powinna zmieniać się z osoby uczącej – czasami „wszechwiedzącej”, na bycie bardziej przewodnikiem, mentorem lub coachem. Trzeba skupiać się na wspieraniu uczniów w samodzielnej pracy, poszukiwaniu i rozwijaniu pasji, doświadczalnym odkrywaniu czegoś nowego. Nauczyciel powinien być organizatorem sytuacji edukacyjnej i warunków przeprowadzenia tej sytuacji, przewodnikiem wspierającym ucznia w budowaniu własnej ścieżki edukacyjnej i osobą służącą swoim doświadczeniem w dokonywaniu wyborów, wspólnego wyjaśniania sytuacji błędnej, poszukiwania nowego rozwiązania.

3. Kluczowe kompetencje a organizacja przestrzeni edukacyjnej

Szkoła XXI wieku musi nadążać za zmianami w życiu ekonomicznym, gospodarczym i kulturowym. Parlament Europejski i Rada Europejska już w 2006 roku opublikowały zalecenia (aktualizowane w 2018), stwierdzając w preambule: „Kluczowe kompetencje w postaci wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do każdej sytuacji mają fundamentalne znaczenie dla każdego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy. Zapewniają wartość dodaną dla rynku pracy, spójność społeczną i aktywne obywatelstwo, oferując elastyczność i zdolność adaptacji, satysfakcję i motywację” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompe-

tencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej; 2006, 962, WE). Z tej wizji kompetencji kluczowych wynikają wskazówki dla sposobów nauczania i uczenia się, oceniania uczennic i uczniów, a także sposobu organizacji pracy szkoły oraz projektowania budynku, jego najbliższego otoczenia, klas i szkolnych korytarzy.

Nauczyciele realizując w szkole działania wspierające rozwój kompetencji ucznia, mają na celu przygotowanie go do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Zachęcają, by uczniowie byli otwarci, zaciekawieni i twórczy. Chcą, by empatycznie i skutecznie komunikowali się, a także współpracowali z ludźmi teraz i w dorosłości. Wśród kluczowych kompetencji potrzebnych w przyszłości znajdują się, obok umiejętności z obszaru nauk ścisłych, zdolność aktywnego uczenia się, kreatywność, umiejętność dzielenia się wiedzą, współpraca z innymi osobami, nastawienie na rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie czy umiejętności negocjacyjne.

Ważne jest, aby zadbać o przestrzeń sprzyjającą lepszej komunikacji i współpracy, kształtowaniu relacji uczniów z nauczycielami i uczniów między sobą oraz środowiskiem, w którym żyją. Proces uczenia się przebiega w konkretnej przestrzeni edukacyjnej i w określonych uwarunkowaniach środowiskowych, które determinują charakter. Definiuje on ramy rozpatrywanych w niej zjawisk, stanowiąc tym samym kategorię miejsca lub czasu, w którym odbywa się proces kształcenia. Środowisko to nic innego jak rzeczywiste elementy fizyczne, społeczne, wirtualne, które wypełniają tę przestrzeń, wzajemne ich powiązania, oddziaływania i zależności. Obejmuje zatem zbiór elementów, które tworzą strukturę tej przestrzeni (Tuan, 1987).

Przestrzeń ma zachęcać do kreatywności i autoprezentacji. Szkoła tworząca dobry klimat emocjonalny, oparty na właściwych relacjach między nauczycielami, uczniami i rodzicami minimalizuje poczucie zagrożenia i bezradności. Tak często dostrzegany w szkole stres, frustracja i lęk blokujący możliwość uczenia się, powinno się minimalizować poprzez świadome organizowanie procesu edukacji w przyjaznym otoczeniu, przestrzeni i klimacie.

Przestrzeń szkolna istotnie wpływa na proces uczenia się. Potwierdzają to prowadzone na całym świecie badania naukowe. Otoczenie, boisko czy ogródek ma ogromny wpływ na możliwość budowania

relacji, zabawy i kolegowania się. Rozkład pomieszczeń daje komfort przemieszczania, obszar do działań i bezpieczeństwo. Meble i sprzęty, układ stolików – to możliwość szybkich zmian organizacji zgodnych z zastosowanymi metodami i formami pracy na lekcji. Wentylacja, oświetlenie, akustyka i kolory ścian zadbają o nasze samopoczucie i zdrowie. Wiedza o ich wpływie na uczniów i proces uczenia pozwoli ją właściwie zorganizować. Naczelnym hasłem pedagogiki humanistycznej jest akceptowanie ucznia takim, jakim on jest, zatem należy uwzględnić jego zdanie w budowaniu przestrzeni edukacyjnej. Realizując dotychczas rozumianą przestrzeń edukacji, w pewnym sensie odbieramy mu prawo do rozwoju według własnych możliwości, potrzeb, tempa. Narzucamy i wskazujemy, co uczeń powinien umieć, wiedzieć i znać. Zapewniamy określone warunki lokalowe i wyposażenie. Można przypuszczać, że to ten rodzaj przestrzeni Ryszard M. Łukaszewicz określa wielką przestrzenią między byciem a stawianiem się (Łukaszewicz, 1994). Przestrzeń architektoniczna przedszkola i szkoły powinna dawać wszystkim poczucie bezpieczeństwa i swobodnego rozwoju i w miarę możliwości być realizowana w zgodzie z pomysłami ludzi tam przebywających.

4. Pojęcie przestrzeni jej interpretacja i zastosowanie

W literaturze naukowej z dziedziny pedagogiki, można znaleźć bardzo szeroki zakres i interpretację omawianej w artykule problematyki z zakresu przestrzeni edukacyjnej. Dla większości ludzi przebywających w szkole, przestrzeń rozumiana jest, jako klasa, meble i gazetki z dekoracjami. Autorka postara się zaprezentować czytelnikowi jej pojęcie w dużo szerszym znaczeniu, ponieważ przestrzeń jest podstawowym przedmiotem doświadczenia człowieka w wymiarze mentalnym, a jednocześnie stanowi klucz do poznawania i rozumienia świata.

Znany polski filozof i socjolog Florian Znaniecki pisze, że „Ludzie nie doświadczają obiektywnej, bez jakościowej, nieograniczonej przestrzeni lecz różne przestrzenie jakościowe, ograniczone, oceniane przez nich dodatnio lub ujemnie, lokalizowane w [...] określonym położeniu w stosunku do każdej osoby, mające dla ludzi przeważnie określoną wartość” (Bauman, 1999).

Przestrzeń staje się zatem tym wymiarem rzeczywistości, który pozwala na określenie siebie, ponieważ tworzy pole dla naszych zachowań, jest środkiem przekazu kultury danego społeczeństwa, obejmuje zespół warunków podmiotowego istnienia jednostki, z którymi się ona identyfikuje, a ponadto jest rodzajem uczestnictwa w świecie wartości podzielanych przez członków wspólnotowej grupy społecznej.

ORGANIZACJA

W organizacji przestrzeni potrzebne jest określone uporządkowanie – tak, by jednostki (uczestnicy edukacji, nauczyciele i uczniowie) ustosunkowane były do siebie w taki sposób, aby mogły działać jako całość, zapewniając każdej osobie indywidualne zadanie do wykonania. (Nowak, 2014).

PRZESTRZEŃ

Przestrzeń jest najczęściej pojmowana jako ogół wszelkich relacji zachodzących pomiędzy obiektami bądź zbiór owych obiektów (filozofia). Przestrzeń edukacyjna stanowi pojęcie coraz częściej stosowane, nie mające jednak precyzyjnego określenia, bowiem funkcjonuje w wielu dziedzinach naukowych i nadal uzyskuje coraz to nowe kategorie i cechy. W naszym przypadku to miejsca, w którym zachodzi proces edukacyjny a klasa szkolna stanowi jej ściśle formalną kategorię. Dzięki człowiekowi nabiera wartości. Może on ją modyfikować i kształtować tak, aby się z przestrzenią identyfikował i wzbogaczał ją o wartości (Surina, 2010).

Zaproponowana przez Davida D. Thornburga organizacja przestrzeni edukacyjnej oferuje społeczności uczniów możliwość współbicia z innymi osobami w różnych sytuacjach edukacyjnych. Przestrzenie uczenia nazwał i określił jako (za: Polak, 2016):

- „Wodopój, miejsce, gdzie komunikacja ma charakter nieformalny i opiera się na dzieleniu się informacjami. (...) Tutaj przy-

chodzimy, aby razem napęłnić się energią, wzajemnie zainspirować się pomysłami. W tym miejscu każdy może być i uczniem i nauczycielem;

- Jaskinia, przestrzeń sprzyjająca odosobnieniu i kontemplacji. Do niej wycofujemy się, uciekając przed hałasem, kolegami i koleżankami, chcemy się zastanowić, pomyśleć, odetchnąć, pobyć chwilę z samym sobą i z własnymi myślami. W tym miejscu zastanawiamy się nad pytaniami, treścią, powiązaniem;
- Ognisko, miejsce, gdzie każdy może się skupić na osobie przemawiającej;
- Piaskownica/laboratorium, miejsce eksperymentowania, podejmowania prób i popełniania błędów, miejsce bezpieczne, w którym nie przejmujemy się nieporządkiem i nieładem;
- Szczyt góry/scena, przestrzeń, gdzie jedna osoba przekazuje komunikat reszcie świata; pokazuje, co potrafi lub czego dokonała. To miejsce, w którym dzielimy się swoją wiedzą, informacjami z wieloma innymi osobami, ujawniamy nasz potencjał, pokazujemy swoje mocne strony, odkrywamy swoje słabości”.

Aleksander Nalaskowski – autor innego podziału i nazw przestrzeni, ujmując aspekt społeczny życia szkolnego, podzielił przestrzeń na trzy grupy (za: Nalskowski, 2001):

1. „Przestrzeń publiczną (w niej dostosowujemy się do reguł tam panujących – np. klasa szkolna);
2. Przestrzeń prywatną (w której tylko najbliżsi mogą się z nami zaprzyjaźnić – np. hol szkolny);
3. Przestrzeń intymną (do tej przestrzeni dopuszczamy konkretne osoby)”.

Barbara Dudel w swoich rozważaniach na temat przestrzeni cytowała Edytę Gruszczyk-Kolczyńską, która wskazała, że przestrzeń edukacyjna współczesnej Europy jest (za: Gruszczyk-Kolczyńska, w: www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=25&id=559-60k: „(...) misternie utkana z tego wszystkiego, co składa się na wychowanie i kształcenie obywateli w integrującej się Europie, a więc i w Polsce”. Wyznaczają ją (Dudel, 2009):

- zgromadzony dorobek nauk pedagogicznych,
- realizowana w Polsce koncepcja systemu oświatowego,
- rzeczywiste motywy i możliwości dorosłych dotyczące wychowania i kształcenia dzieci,
- kwalifikacje i pozycja społeczna nauczycieli,
- warunki, w jakich prowadzą proces wychowania i uczenia.

Każdy człowiek ma wpływ na przestrzeń, w której funkcjonujemy, ponieważ odzwierciedla ona nasze możliwości, zainteresowania i spełnia potrzeby. Nauczyciele wiedzą z doświadczenia, że potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży powinni zaspokoić, wynikają z wielu przyczyn. Ich spełnienie w przypadku edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami, jest bardziej wymagające w swojej różnorodności wynikającej z rodzaju niepełnosprawności i deficytów rozwojowych. Zaspakajanie specjalnych potrzeb w edukacji rozumiemy jako ogół procesów i oddziaływań, których celem jest pomoc uczniom w codziennym funkcjonowaniu, dostosowanym do wyzwań współczesnego świata.

Według Marty Bogdanowicz uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom obowiązującego programu edukacyjnego, mają znacznie poważniejsze trudności w nauce niż ich rówieśnicy (Bogdanowicz, 2015). Naukę są w stanie kontynuować we właściwie zorganizowanej przestrzeni, z dostosowanymi treściami edukacyjnymi, dobranymi metodami pracy, właściwie stosowanymi narzędziami dydaktycznymi. Potrzebują odpowiedniej organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którą nauczyciele mają obowiązek opisać w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET).

Edukacja tych uczniów wymaga specjalnego programu nauczania i wychowania, wybranych metod, które będą dostosowane do ich możliwości, potrzeb i ograniczeń. Powinni być nauczani przez nauczycieli – specjalistów kształcenia specjalnego, gwarantujących zindywidualizowane tempo pracy, wówczas proces edukacyjny będzie przebiegał w odpowiedniej przestrzeni uwzględniającej rozwiązania organizacyjne, ułatwiające przebieg tego procesu, z dostosowaniem do poszczególnych dysfunkcji lub zaburzeń uczniów.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają zorganizowaną edukację zgodną z dostosowanym programem edukacyj-

no - terapeutycznym opisującym zasady, metody, formy i środki dydaktyczne, specjalne formy odpytywania i sprawdzania poziomu ich wiedzy i umiejętności (oceniań wewnętrznego i zewnętrznego). Całość zamykająca się w dobrej przestrzeni (warunków lokalowo-bytowych, czyli przestrzeni klasy, szkoły), ujmuje jeszcze właściwe podręczniki, ćwiczenia i literaturę.

Duży wpływ na kształtowanie przestrzeni edukacji tej grupy uczniów ma współpraca ze specjalistami i instytucjami współpracującymi ze szkołą. Przestrzeń to również zasoby nauczyciela – kwalifikacje, kompetencje, zaangażowanie, uzdolnienie i pasje. To wszystko ma wpływ na tworzenie przestrzeni edukacyjnej, wykorzystanie tego potencjału na rzecz wszechstronnego rozwoju ucznia w procesie edukacji.

5. Podsumowanie

Edukacja to niewątpliwie wyzwanie, jakie uczeń/student formułuje względem siebie ale również i zadanie, jakie świat współczesny powierza każdej jednostce. Przestrzeń i środowisko edukacyjne opisują tę dynamiczną i złożoną rzeczywistość, która silnie warunkuje nasze funkcjonowanie w świecie oraz decyduje o jakości codziennego życia. Stanowi znaczące okoliczności ciągłego uczenia się, rozumianego jako cykl oddziaływania pomiędzy siłami wewnętrznymi pochodzącymi od jednostki, a potencjałem zewnętrznym w postaci bogatego i różnorodnego środowiska.

Szkoła w XXI wieku musi zatem uwzględniać najnowsze osiągnięcia z różnych dziedzin nauki, umieć korzystać z szybko rozwijających się technologii informacyjno-komunikacyjnych i stwarzać przyjazne warunki dla rozwoju kompetencji kluczowych niezbędnych w dzisiejszych niełatwych czasach. Mając na uwadze kierunek przyszłościowy, powinna wykorzystywać to, co najlepsze w tradycyjnym uczeniu się i dawać możliwość samorealizacji w warunkach różnorodności, z wykorzystaniem nowoczesnych metod oraz narzędzi edukacyjnych. Należy zawsze mieć na uwadze to, że ludzkiego mózgu nie można zmusić do nauki, ale da się, wręcz należy go do niej pobudzać, tworząc aktywizujące środowisko edukacyjne. Odpowied-

nia organizacja przestrzeni i jej wykorzystanie, wspiera proces dydaktyczny, dlatego powinniśmy poznać szczegóły tego zagadnienia, by w nowoczesny i świadomy sposób wprowadzać zmiany w (swojej codziennej) pracy każdej placówki edukacyjnej.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1999). *Florian Znaniecki, nasz współczesny*, w: *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, red. E. Hałas, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL,
- Bogdanowicz, M. (2015). *Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*. Psychologia wychowawcza, Nr 7/2015. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 220–237, pobrano z: <https://epsychologiawychowawcza.pl/api/files/view/67912.pdf> (dostęp 5.10.2021).
- K. Denek, K. (2002). *Poza tawką szkolną*, Poznań, Wydawnictwo ERUDITUS.
- Dudel, B. (2009). *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 171–182). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, pobrano z: <https://pdffox.com/wspoczesna-przestrze-edukacyjna-uczniow-klas-modszych-pdf-free.html> (dostęp: 21.06.2021).
- E. Gruszczyk-Kolczyńska, [w:] www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=25&id=559-60k (dostęp 6.10.2021).
- Juszczak, S. (2004). *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łukaszewicz R.M. (1994). *Edukacja z wyobraźnią. Czyli jak podróżować bez map*. Wrocław, Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Uniwersytet Wrocławski.
- Nalaskowski, A. (2001). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Impuls
- Nowak, J. (2014) *Szkola – nowe przestrzenie edukacyjne*, [w:] Magda-Adamowicz M., Kopaczyńska I. (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Tom 1, Toruń, Wydawnictwo, Adam Marszałek.
- Polak, M. (red.) (2016). *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*. Przestrzenie edukacji 21. *Otwieramy szkołę!*, wydanej przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundację Rozwoju Społeczeństwa Wiedzy Think! Warszawa, pobrano z: <https://docplayer.pl/28337378-Przestrzen-fizyczna-i-architektoniczna-przestrzenie-edukacji-21-otwieramy-szkole-tom1.html> (dostęp: 5.10.2021).
- Polak, M. (2016). *O miejscach, w których uczymy się od zawsze*, pobrano z: <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3347-0-miejscach-w-ktorych-uczmy-sie-od-zawsze> (dostęp: 5.10.2021).
- Strózek J. (b.r.). *Środki dydaktyczne, ich rola i wpływ na proces dydaktyczno-wychowawczy*, pobrano z: <https://www.profesor.pl/publikacja,3042,Artykuly,Srodki-dydaktyczne-ich-rola-i-wplyw-na-proces-dydaktyczno-wychowawczy> (dostęp: 5.10.2021).
- Surina, I. (2010). *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Y-F. Tuan, Y, F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wiszejko-Wierzbicka D. (2012). *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie Nr III/2012(4), pobrano z: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/285_05_Dorota_Wiszejko-Wierzbicka.pdf (dostęp: 5.10.2021).
- Wolański, N. (1983). *Zmiany środowiskowe a rozwój biologiczny człowieka*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich,

Akty prawne

- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006, 962, WE): Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 25 sierpnia 2017 poz. 1591); pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001591/O/D20171591.pdf> (dostęp: 21.06.2021).
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (Wersja skonsolidowana), 26.10.2012. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, wersja polska; pobrano z: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=DE> (dostęp: 21.06.2021).

The conditions for the organisation of educational space for students with special needs and adapting forms and methods to their needs

Keywords

educational space, school climate, teacher, student, competences, special educational needs

Summary

The term - educational space - appears more and more often in the content describing the organization of education, both scientific and journalistic. It is mentioned by principals when they plan to organise a new facility, but also by headteachers conducting education in schools and infant schools that have been operating for a long time. They seek to define all matters and conditions falling within the scope of this concept, and they discuss it with superiors and teachers. They want to define it richly in the school's offer, encouraging parents to enroll their children in their institution and employ highly qualified staff. In discussions about the educational space, there is a lack of coherence and precision in understanding these words.

It is often imprecise and intuitively defined depending on the person and his place in this space. In other words - a different understanding of the educational space by the teaching staff, employees, students, and parents. The development of awareness and possibilities of the participants of this space, as well as cultural, social and civilization changes, creates a new model and new interpretation. Literature broadly describes the meaning and complexity of this space, its impact on the development of education and the possibility of its conscious shaping for the appropriate conditions needs for the organization of modern education. The considerations are based on the available scientific literature in this field and are theoretical in nature.



Aspekt techniczny podczas zdalnego nauczania w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego

dr Rafał Maćkowiak, mgr Paula Góralczyk-Mowczan

Słowa kluczowe

aspekt techniczny, język polski jako obcy,
nauczanie zdalne, Studium Języka Polskiego dla
Cudzoziemców UŁ

Kontakt

Rafał Maćkowiak
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0003-3905-9854
rafal.mackowiak@uni.lodz.pl

Paula Góralczyk-Mowczan
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0001-8258-4377
paula.goralczyk@uni.lodz.pl

Abstrakt

Artykuł stanowi kontynuację badań dotyczących oceny przez słuchaczy zajęć prowadzonych zdalnie w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w czasie pandemii COVID-19. W tekście przedstawione zostały wyniki ankiety przeprowadzonej po pierwszym semestrze w pełni zdalnej nauki w roku akademickim 2020/2021. Tym razem analizie poddany został szeroko rozumiany aspekt techniczny – m.in. platforma komunikacyjna, wykorzystywane urządzenia, problemy i trudności wynikające z nauczania na odległość. Badanie ma się przyczynić do wzmocnienia potencjału dydaktycznego SJPdC i podobnych jednostek.

1. Wstęp

Wymuszone przez pandemię COVID-19 przejście z tradycyjnego trybu nauki na nauczanie zdalne było nie tyle zaskakujące, co stresujące. Na Uniwersytecie Łódzkim wszystko zaczęło się 11 marca 2020 roku. Od tego dnia Rektor Uniwersytetu Łódzkiego zawiesił „działalność dydaktyczną Uniwersytetu Łódzkiego we wszystkich trybach i formach kształcenia, z wyjątkiem zajęć prowadzonych za pośrednictwem środków nauczania na odległość”¹. Nikt w tym cza-

¹ Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r.

sie nie wiedział, jak prowadzić tego typu zajęcia. Kadrom nauczycielskim brakowało doświadczenia, materiałów i narzędzi do pracy. Najtrudniejsze były oczywiście początki, które w swych artykułach przedstawili m.in. Mateusz Gaze i Rafał Maćkowiak – *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny* (Gaze, Maćkowiak 2021) i *Część II. Aspekt techniczny* (Maćkowiak, Gaze 2021).

Mimo powszechnych nadziei na powrót do „normalności” kolejny rok akademicki na Uniwersytecie Łódzkim rozpoczął się dokładnie w dniu, kiedy Łódź znalazła się w tzw. strefie czerwonej poddanej najostrzejszemu reżimowi sanitarnemu i licznym obostrzeniom pandemicznym. Z perspektywy czasu wiemy, że w roku akademickim 2020/2021 ani jedna godzina zajęć nie odbyła się stacjonarnie. Tym razem jednak byliśmy lepiej zorganizowani i przygotowani do pracy online. Przede wszystkim władze uniwersyteckie oraz dyrekcja Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców wprowadziły konkretne wytyczne dotyczące prowadzenia zajęć. Wymogiem było m.in. korzystanie z jednej platformy do nauczania na odległość – Microsoft Teams.

Zainspirowani badaniami nt. nauczania online w SJPdC z końca roku akademickiego 2019/2020, postanowiliśmy je kontynuować. W tym celu przygotowaliśmy, a następnie przeprowadziliśmy ankietę, której celem było sprawdzenie, jak słuchacze oceniają naukę zdalną, czy napotykają problemy techniczne oraz jaki mają one charakter. Anonimową ankietę przeprowadziliśmy wśród 155 słuchaczy Studium pod koniec pierwszego semestru w pełni przeprowadzonego zdalnie. Zadaliśmy w niej do 161 pytań – zależnie od tego, na ile przedmiotów uczęszczali kursanci². Grupę badawczą stanowili reprezentanci blisko 20 krajów (głównie Białorusi i Ukrainy), w wieku od 17 do 38 lat, będący na różnych poziomach zaawansowania językowego – od poziomu A1 do B2. Dla większości podstawową motywacją do nauki języka w SJPdC była chęć rozpoczęcia studiów

² Profesor Bożena Ostromecka-Frączak, przedstawiając i charakteryzując Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE, zawsze zwracała uwagę, iż „specyfika łódzkiego Studium polega na tym, że cudzoziemcy oprócz języka ogólnego uczą się również języka specjalistycznego, związanego z kierunkiem ich przyszłych studiów” (Ostromecka-Frączak 2010, s. 24). Dzieje się to zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i na lekcjach z matematyki, chemii, fizyki, biologii, historii, geografii, wiedzy o Polsce, a od niedawna także informatyki i antropologii.

w Polsce. Pogłębioną analizę grupy badawczej oraz zebranego materiału znaleźć można w naszych dwóch artykułach - *Nauczanie języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego a nowa (pandemiczna) rzeczywistość* (Maćkowiak, Góralczyk-Mowczan 2022) oraz *Zdalne nauczanie przedmiotów innych niż język polski w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* (Góralczyk-Mowczan, Maćkowiak 2022).

Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że nauka języka poprzez ekrany komputerów czy smartfonów, przy mniej lub bardziej zniekształconym głosie lektora, z ograniczoną możliwością przekazywania informacji za pomocą mowy ciała i gestów jest wyjątkowo trudna dla uczniów oraz bardziej wymagająca dla nauczycieli. Do tego dochodzą problemy z łączem internetowym, a nawet motywacją do pracy. Jak zatem wygląda nauczanie w cyfrowej rzeczywistości? Jakie są nasze największe problemy, a z czym radzimy sobie coraz lepiej? Jak nowe doświadczenia mogą wzmocnić potencjał dydaktyczny SJPdC i innych podobnych jednostek? Przyjrzyjmy się tym zagadnieniom od strony technicznej.

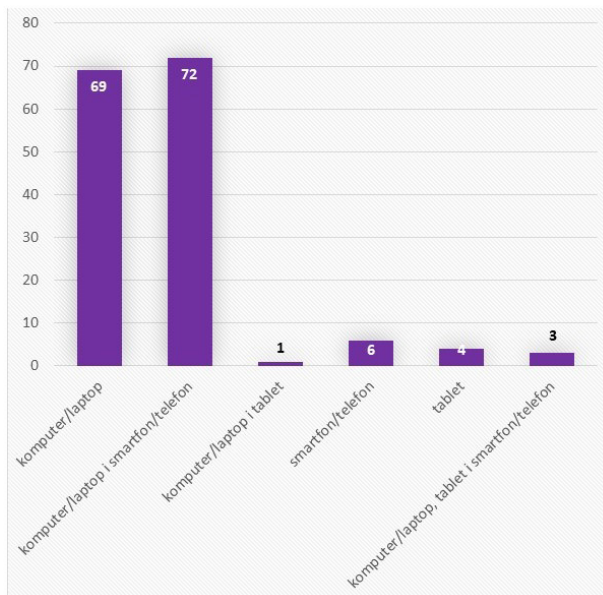
2. Analiza

Ankiętę otwiera pytanie, w którym poprosiliśmy, żeby słuchacze wskazali, przy pomocy jakich urządzeń uczestniczyli w lekcjach online. Mogli wybrać między *komputerem/laptopem*, *tabletem* oraz *smartfonem/telefonem*. Prawie wszystkie osoby, bo aż 145 (na 155 możliwych), zaznaczyły, że do zajęć używają *komputera/laptopa*, następnie 81, że *smartfona/telefonu* i jedynie 8 osób, że *tabletu*.

Warto też przeanalizować odpowiedzi na niniejsze pytanie pod nieco innym kątem, ponieważ respondenci mogli zaznaczyć i wybrać więcej niż jedno urządzenie, które wykorzystują podczas nauki online. Patrząc na wykres 1, który prezentuje wyniki zbiorcze, widać, że najwięcej osób zaznaczyło, że wykorzystuje *komputer/laptop* oraz *smartfon/telefon*. Daje to duże możliwości dydaktyczne, o których skrótowo pisali np. Maćkowiak i Gaze w jednym z artykułów: „mając grupę, która dysponuje różnymi urządzeniami elektronicznymi można np. zaplanować quiz, w którym pytania i odpowiedzi do wy-

boru będą wyświetlane na ekranach smartfonów, a podsumowanie, ranking i tablica zwycięzców na ekranach komputerów” (s. 60, 2021). Posiadanie przez słuchaczy wielu urządzeń elektronicznych daje też większą pewność, że wszystkie programy, które wykorzystywane są podczas zdalnych lekcji, będą działały poprawnie. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że niektórzy słuchacze skarżyli się nauczycielom, że na telefonach nie działała im dany program, np. wirtualna tablica, która była wykorzystywana przez nauczycieli podczas zajęć. Problem z tablicą zniknął, gdy uczniowie przenosili się na komputery stacjonarne / laptopy. Innym plusem posiadania wielu urządzeń elektronicznych jest to, że ludzie posiadają na swoich telefonach internet od innego dostawcy niż w przypadku tego, który mają na komputerach. Zatem, gdy wśród uczniów pojawiał się problem z internetem np. w akademiku, mogli szybko przełączyć się na internet z telefonu i dalej uczestniczyć w zajęciach.

Wykres 1. Urządzenia słuchaczy SJPdC



Źródło: opracowanie własne

Kolejnym pytaniem w ankiecie było to, czy Microsoft Team według słuchaczy SJPdC jest dobrym programem do nauki online. Na niniejsze pytanie jedynie 6% osób odpowiedziało, że program *nie jest*

dobry. Jako uzasadnienie podali między innymi to, że jest to „niezbyt wygodny program”, aplikacja jest „niewygodna, ma wiele błędów” lub, że „często program zawiesza się, często wylatuje z konferencji”. 94 % ankietowanych wskazało, że Microsoft Teams *jest dobrym* programem. Uzasadnienia tego wyboru, z uwzględnieniem podziału na kategorie, prezentują się następująco:

- **wygodny w użyciu program** (36) – „wygodne mi w nim pracować”, „wygodna platforma do nauki”, „ponieważ jest wygodny w użyciu”, „bardzo wygodna aplikacja”, „po prostu wygodny program do nauczania”³;
- **posiada wiele przydatnych funkcji** (35) – „ma wszystkie funkcje, których potrzebujemy”, „jest dużo możliwości, np. udostępniania pulpitu i tak dalej. Kiedy mamy kartkówki i testy, to nie musimy pisać ich w innych programach, a piszemy w Microsoft Forms”, „bo ma w sobie dużo opcji i nie trzeba korzystać z dużej ilości aplikacji”, „wiele przydatnych funkcji”, „wszystkie programy tam są do nauczania,,;
- **łatwy w użyciu** (23) – „wszystko jest bardzo łatwe w użyciu”, „łatwy w użyciu, nie stwarza problemów, prosty interfejs”, „to jest łatwy do używania program”, „prosty w obsłudze”, „łatwo korzystać z niego”;
- **brak/mało problemów z programem** (15) – „jest najlepszym programem ze wszystkich, w których miałam zajęcia zdalne, najmniej problem”, „ta aplikacja pracuje najlepiej ze wszystkich którymi korzystałem się (skype, zoom)”, „nie miała jeszcze problemów w programie”;
- **ładnie zaprojektowany program** (3) – „bo to jest bardzo ładny program”;
- **lepszy w porównaniu z innymi programami** (3) – „w porównaniu do programu Zoom Teams pracuje lepiej”;
- **szybkość działania** (2) – „działa szybko”.

³ Fontem pogrubionym wyróżniamy kategorie tematyczne, do których przyporządkowaliśmy podobne odpowiedzi udzielone przez ankietowanych. W nawiasie podajemy liczbę osób, które udzieliły takich odpowiedzi, natomiast po półpauzie przykładowe wypowiedzi respondentów, w których zachowaliśmy pisownię oryginalną. Przyjęliśmy zasadę, że gdy podobnych odpowiedzi było poniżej 5, to podajemy jedną przykładową wypowiedź, od 5 do 10 – dwie, od 15 do 20 – trzy, od 20 do 25 – cztery, natomiast jeśli było ich ponad 25 to pięć.

Jak widać, najwięcej osób doceniło wygodę użycia tego programu oraz jego rozbudowaną funkcjonalność i łatwość użycia. Zapewne na tak dobrą ocenę wpłynął fakt, że słuchacze Uniwersytetu Łódzkiego, dzięki zakupieniu dla nich odpowiednich licencji, mieli dostęp nie tylko do programu Microsoft Teams, ale także do całego pakietu Microsoft Office. Ponadto mogli go zainstalować na wielu różnych urządzeniach, np. tabletach, smartfonach czy komputerach. Posiadanie takiego pakietu ułatwia i znacznie uatrakcyjnia pracę online.

Kolejne pytanie w kwestionariuszu zostało zainspirowane badaniami, które wykonane zostały w roku akademickim 2019/2020 (patrz Maćkowiak, Gaze 2021). Zapytaliśmy słuchaczy, czy *chcieliby, żeby część lekcji przez komunikator została zastąpiona materiałami do pracy samodzielnej*.

W drugiej połowie roku akademickiego 2019/2020, czyli w momencie pierwszego przejścia na nauczanie online, większość lekcji wyglądała w ten sposób, że kilka razy w tygodniu zajęcia odbywały się przy pomocy komunikatora (Skype, Zoom, Discord...), a dodatkowo ich uzupełnieniem były materiały wysyłane drogą mailową (były to np. zestawy ćwiczeń gramatycznych lub leksykalnych). Następnie materiały te były rozwiązywane przez słuchaczy i odsyłane nauczycielom do sprawdzenia.

Rok akademicki 2020/2021, w porównaniu z poprzednim, był już zupełnie inaczej zorganizowany. Wszystkie lekcje odbywały się przy pomocy programu Microsoft Teams i czasowo były odzwierciedleniem zajęć stacjonarnych, czyli jeśli w rzeczywistości zajęcia trwałyby 5 godzin lekcyjnych, to w rzeczywistości wirtualnej też tyle musiały trwać.

Jak zatem wyglądały odpowiedzi na pytanie o materiały do pracy samodzielnej? Otóż 26% ankietowanych *chciałyby*, żeby część lekcji, które odbywały się przez komunikator zastąpiona została materiałami do pracy samodzielnej, natomiast reszta (74%) *nie chciałaby* tego. Pięcioro ankietowanych, którzy zaznaczyli odpowiedź twierdzącą, jako uzasadnienie podało, że **byłoby to coś nowego/interesującego** („byłoby to ciekawe”), cztery osoby wskazały, że **lubią metodę pracy samodzielnej** („bo lubię pracować samodzielnie”) i tyle samo, że jest to ich zdaniem **efektywniejsza metoda pracy** („kiedy uczę się samodzielnie, więcej mogę zrozumieć i zapamiętać”). Po dwie osoby podkreśliły w swoich odpowiedziach **szybkość pracy samodzielnej**

(„samodzielnie pracuje szybciej”) i możliwość **samodzielnej organizacji czasu nauki** („bo mogę uczyć się kiedy chcę i przyzwyczajając się do takiej nauki na studiach”).

Uzasadnienia odpowiedzi słuchaczy, którzy wskazali, że *nie chcieliby* takiej organizacji zajęć, były następujące:

- **możliwość pomocy / natychmiastowego wyjaśnienia** (20) – „dlatego że nie będę miała możliwości w tym momencie, kiedy czegoś nie wiem spytać”, „bo kiedy nauczyciel wytłumaczy nam temat to będzie łatwiej dla nas i zrozumiemy”, „praca z nauczycielem jest lepiej dla mnie niż praca samodzielna, bo uczytel zawsze pomaga”, „od razu można pytać wszystko to co nie rozumiesz”;
- **kontakt z nauczycielem** (6) – „uważam, że komunikacja z nauczycielami jest bardzo ważna”, „kontakt z nauczycielem jest lepiej przez aplikacje”;
- **samodzielna nauka jest trudniejsza** (4) – „samodzielnie to jest trudniejsze, niż zajęcia z nauczycielami”;
- **mniejsza motywacja do nauki** (4) – „trudno mi zmusić się do zrobienia czegoś samodzielnie, a gdy masz lekcje czujesz, że musisz to zrobić”;
- **bycie słuchowcem** (2) – „bo lepiej odbieram informacje ze słuchu”.

Powyższe wyniki pokazują, że najważniejsza dla słuchaczy okazała się możliwość natychmiastowej pomocy ze strony nauczyciela, który to zawsze dodatkowo może coś jeszcze wyjaśnić. Nie bez znaczenia dla uczniów jest także kontakt z drugą osobą oraz większa łatwość uczestniczenia w zajęciach przez komunikator.

W dalszej kolejności słuchacze mieli wskazać, *jak często mają problemy techniczne podczas nauczania online*. 28% z nich odpowiedziało, że *nigdy* nie ma problemów, 10%, że występują one *często*, a najwięcej, czyli 62% respondentów, że ma je *czasami*. Wśród osób, które zaznaczyły, że mają problemy *często*, 14 wskazało, że ma **problem z internetem** – „bardzo źle pracuje internet”, „słabe połączenie internetowe”, „problemy z połączeniem internetowym w akademiku”, a 3, że **z mikrofonem** („nie działa mikrofon”). Natomiast szersze spektrum odpowiedzi, bo było ich zdecydowanie więcej, widać u osób, które zaznaczyły, że problemy mają *czasami*. Wymienili oni następujące niedogodności:

- **problemy z internetem** (81) – „problemy z połączeniem internetowym”, „źle działa Internet”, „problemy z Internetem w akademiku”, „są to głównie problemy z internetem”, „czasami mam problemy z internetem”;
- **problemy z mikrofonem** (10) – „problemy z mikrofonem”, „słabo działa mikrofon”;
- **problemy z programem** (8) – „czasami z samą aplikacją Teams”, „nie mogłam korzystać z teams. nie otwierał się”;
- **problemy z dźwiękiem** (3) – „problem z dźwiękiem”;
- **problemy z wirtualną tablicą** (3) – „problem z Freehandby inversion”;
- **problemy z komputerem** (3) – „mój komputer czasami się wyłącza”.

Największym problemem słuchaczy Studium była niestabilność internetu w akademiku. Problem ów wynikał z tego, że wiele osób w jednym momencie chciało, a nawet musiało, korzystać z lokalnej sieci wi-fi. Część słuchaczy radziła sobie z tym w ten sposób, że gdy pojawiał się problem z siecią, przełączali się na internet mobilny, dzięki temu zajęcia mogły zostać dokończone / odbyć się normalnych warunkach.

W kolejnym pytaniu ankietowani również poproszeni zostali o wskazanie problemów, które wystąpiły podczas lekcji online, ale tym razem innych niż techniczne (omówione powyżej). Wyniki pokazują, że 90% respondentów odpowiedziało, że nie ma innych problemów niż techniczne, czyli tych, o których pisali w poprzednim pytaniu. Cztery osoby wskazały, że mają **problemy z koncentracją** („trudno skoncentrować się kiedy obok sąsiadka też ma inną lekcję”), natomiast po dwie, że występują u nich **problemy z motywacją do nauki** („nie wystarczy motywacji”) oraz różne **bóle** („po długim nauczaniu za laptopem czasami boli głowa/bolą oczy”).

Pytaniem kończącym tę ankietę było to, czy uczniowie widzą jakieś zalety (dobre strony) nauczania online. 37% respondentów nie widzi dobrych stron zdalnego nauczania, natomiast 63% takowe dostrzega. Ci pierwsi jako *wady* nauki online podali:

- **brak bezpośredniego kontaktu** (17) – „brak osobistego kontaktu”, „nie ma bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i kolegami”, „jedną dużą wadą jest niemożliwość bezpośredniego kontaktu z ludźmi”, „nie możemy spotkać się na żywo”;

- **mniejsza koncentracja** (6) – „mniej skupiony na studiach”, „często rozproszony, trudno się skupić i tak dalej”;
- **problemy zdrowotne** (3) – „boliące oczy po komputerze”;
- **mniejsza efektywność zajęć** (3) – „myślę że stacjonarna edukacja byłaby wydalsza”;
- **nauka online jest trudniejsza** (2) – „nauczanie online jest trudniejsze”.

Zalet było zdecydowanie więcej:

- **brak konieczności dojsčia/dojazdu na zajęcia i powrotu z nich** (18) – „nie musisz chodzić na uniwersytet”, „nie musisz spędzać czasu na transport”, „nie musisz tracić czasu na podróż na uniwersytet”, „nie muszę iść do studium”;
- **można dłużej/więcej spać** (15) – „nie trzeba wstawać wcześniej”, „mogę dłużej spać”, „mogę więcej spać”;
- **więcej czasu wolnego** (13) – „więcej wolnego czasu dla siebie”, „dużo wolnego czasu”, „myślę, że mamy trochę więcej wolnego czasu, ponieważ nauka odbywa się w domu/akademiku”;
- **bardziej komfortowe miejsce nauki** (8) – „czuję się bardziej komfortowo ucząc się w domu”, „Bardziej mi się podoba atmosfera nauczania w domu, nikt nie przeszkadza”;
- **dostępność informacji/materiałów** (8) – „zawsze jest możliwość szybkiego znalezienia czegoś w Internecie, ponieważ dostęp jest nieograniczony”, „dużo materiału jest cały czas dostępne w jednej aplikacji”;
- **nauka bez konieczności wychodzenia z domu** (7) – „możesz uczyć się bez wychodzenia z domu”, „można studiować nie wychodząc z domu”;
- **nauka możliwa z dowolnego miejsca na świecie** (7) – „możesz uczyć się z dowolnego miejsca na świecie”, „można być wszędzie i nie przegapić zajęć”;
- **oszczędność czasu** (7) – „oszczędzanie czasu”, „to, że nie trzeba dużo czasu spędzać rano na to, żeby się pięknie ubrać i tak dalej”;
- **samodyscyplina** (5) – „przyzwyczajasz się do samodyscypliny”;
- **mniejsze ryzyko zachorowania na COVID-19** (4) – „mała możliwość do zachorowania koronawirusem”;

- **nauka online jest wygodniejsza** (4) – „wydaje mi się, że jest to wygodniejsze”;
- **możliwość jedzenia podczas lekcji** (2) – „możesz jeść bezpośrednio na zajęciach”;
- **większa pewność siebie** (2) – „czuję się pewniej, kiedy uczę się online”;
- **więcej czasu na przygotowanie się do zajęć** (2) – „więcej czasu, żeby przygotować się do lekcji”.

3. Podsumowanie

W nowej, pandemicznej rzeczywistości zeszyt został zastąpiony przez komputer, sala lekcyjna przez platformy typu Microsoft Teams, a najlepszym przyjacielem każdego stał się internet. Mimo niepodważalnych wad nauczania zdalnego – brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i rówieśnikami, spadek koncentracji, skutki zdrowotne, problemy ze sprzętem komputerowym – przeważają jednak zalety. Większość słuchaczy SJPdC UŁ pozytywnie ocenia naukę online i zaproponowane przez wykładowców narzędzia pracy. Ankietowani do zalet nowego trybu nauczania zaliczają m.in. oszczędność czasu, dostępność informacji/materiałów, możliwość pobierania nauki z dowolnego miejsca na świecie czy nawet wzmocnienie samodzielności i odpowiedzialności. Trzeba również przyznać, że dzięki sytuacji, która zmusiła nas – nauczycieli do poszukiwania nowych rozwiązań zdobyliśmy kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym z informatyzowanym świecie. Kto wie, być może tylko przyspieszyliśmy zmiany, które i tak były nieuniknione? Najważniejsze jednak byśmy, wszystko czego się nauczyliśmy, zdołali przełożyć na wzmocnienie potencjału dydaktycznego. Pomogą nam w tym cenne opinie naszych uczniów i studentów. Warto bowiem wziąć pod uwagę zdanie pokolenia, które nie zna świata bez komputerów. Kto lepiej niż oni, powie nam co i jak poprawić, byśmy nie musieli więcej porównywać nauczania stacjonarnego ze zdalnym? Bo nie będzie powrotu do „normalności”. Teraz jest czas na to, byśmy stworzyli nową normalność i wyznaczyli nowe standardy.

Bibliografia

- Gaze M., Maćkowiak R., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny*, w: M. Jurczyk i in. (red.) *Archive of Social Social Science, Polish Academy of Social Sciences and Humanities*, vol. 1, no. 1.
- Góralczyk-Mowczan P., Maćkowiak R., 2022, *Zdalne nauczanie przedmiotów innych niż język polski w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, artykuł w druku.
- Maćkowiak R., Gaze M., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część II. Aspekt techniczny*, w: M. Jurczyk i in. (red.) *Archive of Social Social Science, Polish Academy of Social Sciences and Humanities*, vol. 1, no. 1.
- Maćkowiak R., Góralczyk-Mowczan P., 2022, *Nauczanie języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego a nowa (pandemiczna) rzeczywistość*, w: E. Patuszyńska, M. Gaze (red.), *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 28, Łódź, s. 393–409.
- Ostromęcka-Frączak B., 2010, *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE w rozwój polskiej glottodydaktyki*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 17, Łódź, s. 19–27.
- Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r. <https://baw.uni.lodz.pl/13.12.2021>.

Technical aspect during remote learning in School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz

Keywords

technical aspect, Polish as a foreign language, online teaching, School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz

Summary

The article is a continuation of research on the evaluation by students of remotely conducted classes at the School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz during the COVID-19 pandemic. The text presents the results of the survey conducted after the first semester of fully online learning in the 2020/2021 academic year. This time, the broadly understood technical aspect was analyzed – incl. communication platform, devices used, problems and difficulties arising from distance learning. The research is to contribute to strengthening the teaching potential of School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz and similar units.



O istotności wychowania kompensacyjno-opiekuńczego

dr Marcin Jurczyk

Słowa kluczowe

kompensacja, opieka, wychowanie, młodzież

Kontakt

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Polish Academy of Social Sciences and Humanities
w Londynie
ORCID ID: 0000-0003-0099-4730
e-mail: marcin.jurczyk@us.edu.pl

Abstrakt

Biorąc pod uwagę skalę przeludnienia placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz liczbę młodych osób w nich przebywających warto zastanowić się nad ulepszeniem działań pomocowych. Tekst ukazuje w pełni potrzebę realizacji funkcji kompensacyjnej tak bardzo potrzebnej do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży w placówkach opiekuńczych. Tekst w sposób zwięzły przedstawia zjawisko kompensacji zarówno pod względem pedagogicznym jak również psychologicznym.

1. Wprowadzenie

Ogólnie wiadomo, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka człowieka w ciągu całego życia. Objmuje ona działania dośrodkowe jako oddziaływania bezpośrednie lub pośrednie człowieka na człowieka w ciągu całego życia, jak również działania odśrodkowe uwzględniające samokształtowanie, samowychowanie, samodoskonalenie człowieka w ciągu całego życia (Palka, 1998).

Proces wychowania stanowi przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych, głównie tych, które w sposób empiryczny starają się badać zjawiska społeczne, jak na przykład psychologia wychowawcza (*ang.*

educational psychology) czy socjologia wychowania. O swoistości wychowania kompensacyjnego najłatwiej mówić z perspektywy placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz resocjalizacyjnych.

Rozwój dziecka uwarunkowany jest głównie czynnikami genetycznymi, zależy w dużym stopniu od środowiska zewnętrznego, w którym dziecko w sposób naturalny internalizuje (uwewnętrznia) obowiązujące normy oraz wartości. Czynniki wewnętrzne (*ang. internal factors*) takie jak: potrzeby, możliwości dziecka wraz z czynnikami zewnętrznymi (*ang. extrinsic factors*) powinny stanowić homeostazę, czyli równowagę, w której czynniki rozwoju łączą się i wzajemnie uzupełniają. W sytuacji kiedy te dwa środowiska nie spełniają określonych funkcji lub tylko jedno z nich jest patogenne, wówczas można mówić o ryzyku niezaspokojonych potrzeb dziecka. Najczęstszą przyczyną takiego stanu rzeczy jest dysfunkcyjny (*ang. dysfunction-dysfunkcja*) dom rodzinny lub z powodu nieszczęśliwego zbiegu okoliczności dom dziecka lub inna placówka opiekuńczo-wychowawcza, która funkcjonuje w ściśle instytucjonalnej formie. Ważne z punktu widzenia omawianego tematu jest przedstawienie dwóch pojęć - wychowanie oraz kompensacja.

2. Wychowanie i kompensacja

Przez wychowanie (*ang. nurture*) będziemy rozumieć świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka. Wincenty Okoń (2004) podaje następujące znaczenie: kompensacja (łac. *compensatio*- wyrównywanie): to zastąpienie funkcji narządu, który doznał jakichś braków, przez inny narząd, np. w przypadku niedorozwoju, uszkodzenia lub utraty jakiegoś zmysłu (wzroku, słuchu) udoskonalają się inne zmysły (dotyk, węch), zastępując w mniejszym lub większym stopniu jego funkcję; wyrównywanie braków w jednej dziedzinie działalności danej osoby przez nasilenie aktywności w innej dziedzinie. Kompensacja jest ważnym mechanizmem obronnym człowieka, właśnie jej ukierunkowanie jest szczególnym przedmiotem zainteresowań pedagogiki specjalnej. W pedagogice kompensacja polega na wyrównywaniu deficytów rozwojowych (Okoń, 2004: 185). Z kolei Władysław Dyk-

cik (2005) twierdzi, iż kompensacja to złożony proces uzupełniania, wyrównywania braków oraz zastępowania (substancji) deficytów rozwojowych, narządów i przystosowywania się na innej możliwej drodze. Polega na odtwarzaniu czynności całego narządu ruchu, zmysłu lub poszczególnych jego części za pomocą środków zastępczych organizmu ludzkiego (Dykcik, 2005: 85). Kazimierz Pospiszyl oraz Ewa Żabczyńska (1981) pojęcie kompensacji definiują następująco: jest mechanizmem obronnym polegającym na zwiększonym nasileniu aktywności psychicznej w celu zniwelowania stanu frustracyjnego. Może on przybierać dwie formy. Pierwsza występuje wtedy, gdy człowiek dążąc do wytyczonego celu ulega frustracji, a mimo to nie zniechęca się i nadal robi wszystko by osiągnąć pierwotny cel. Przykładem może być Demostenes, który pomimo defektów mowy, dzięki usilnej pracy, stał się wspaniałym mówcą. Druga forma zachowania kompensacyjnego polega na tym, że cel działania w sytuacji frustrującej traci swą żywotność, ale zamiast niego wytycza się inny (podobny), który zdaniem zainteresowanego można osiągnąć (Pospiszyl i in., 1981). Warto zwrócić uwagę na kompensację w ujęciu społecznym, szczegółowo opisał ją Aleksander Kamiński (1980). Według badacza kompensacja społeczna oznacza wyrównywanie braków środowiskowych, utrudniających pomyślny bieg życia jednostki lub grupy. Pojęcie kompensacji przejęła pedagogika społeczna z psychologii indywidualnej Alfreda Adlera, który rozumiał ją, jako dążenie do zaznaczenia przez jednostkę swej wartości w pewnej dziedzinie - np. osoba z niepełnosprawnością intelektualną rozwija maksymalnie swoje uzdolnienia artystyczne, kompensując brak sukcesów towarzyskich, sportowych itp., sukcesami w jakiejś dziedzinie sztuki. Powyższy przykład wskazał adlerowski typ kompensacji naturalnej, samorzutnej, często nieświadomej. W pracy wychowawczej, opiekuńczej, kulturalnej kompensacja ma charakter zaplanowany świadomie w wyniku przeprowadzonej diagnozy społecznej i odniesienia danej osoby (czy instytucji) do określonego wzorca zachowań. Ponadto realizowana jest nie przez psychoterapeutyczne oddziaływanie na psychikę, lecz przez planowe zabiegi środowiskowe wprowadzające urządzenia, instytucje, wzorce zachowań, które mogą wpływać na przekształcanie środowisk życia, zastępować sytuacje spalone, nienormalne, deficytowe - sytuacjami zdrowymi, normalnymi, zaspokajającymi potrzeby ludzkie.

Przykładami kompensacji społecznej mogą być: rodzina zastępcza lub opiekuńcza, w której umieszczone zostało osierocone dziecko, klub młodzieży stający się „drugim domem” młodego człowieka, kurator sądowy sprawujący opiekę nad wykolejającym się nieletnim, którego rodzice nie mogą zapewnić właściwej opieki wychowawczej, dom rencistów dla osamotnionych osób starszych. W takim przypadku kompensacja społeczna polegałaby na poczynaniach reorganizacyjnych i melioracyjnych środowiska, a więc niejako na posunięciach zewnętrznych wobec jednostki - jednak, jak każdy zabieg wychowawczy, byłaby ona czymś jałowym, gdyby nie umiała nawiązać kontaktu psychicznego z jednostką lub grupą, odwołać się do silnych stron jej osobowości w celu wzmocnienia zewnętrznego zabiegu kompensacyjnego wolą autokompensacyjnego współuczestnictwa. Pomagać skutecznie można tym, którzy sami sobie chcą pomóc w wyjściu ze stanu niepomyślności. A. Kamiński wymienia ponadto dwa czynniki wpływające destrukcyjnie na kompensację społeczną. Pierwszym czynnikiem jest nadkompensacja polegająca na przesadnej gorliwości czynników realizujących kompensację, co może utrudnić jednostce dostosowanie się do właściwych jej sytuacji życiowych. Czynnikiem drugim polega na niedostrzeganiu stanów, wobec których kompensacja społeczna (*ang. social compensation*) nie może być efektywna, które wymagają innego rodzaju opieki. Warto podkreślić, iż każde dziecko osierocone podlega wychowaniu kompensacyjno-wychowawczemu, którego celem jest readaptacja osobnicza i społeczna (Kamiński, 1980: 75-77).

3. Założenia i funkcje wychowania kompensacyjno-opiekuńczego

Warto przedstawić w ogólnym zarysie założenia tytułowego wychowania kompensacyjno-wychowawczego. Pierwszym założeniem jest kompensacja przedstawiona w początkowej części tekstu. Kolejnym czynnikiem równie ważnym jest diagnoza środowiska wychowawczego obejmująca: rozpoznanie stanu w jakim znajduje się dziecko, przyczyn tego stanu oraz prognozę końcową określającą cele oraz sposoby podejmowanych kroków. Warto zaznaczyć, iż stawiana

pierwsza diagnoza powinna być diagnozą rozwiniętą oraz holistycznie (całościowo) patrzeć na badane zjawisko. Diagnoza (*ang. diagnosis*) pozwala unikać działania prób i błędów, jak również skraca czas osiągnięcia celów. Jest podstawą konstruowania indywidualnych planów pracy z dzieckiem. Kolejnym czynnikiem jest profilaktyka (*ang. prophylaxis*) ujmowana jako: przeciwdziałanie, zapobieganie negatywnym skutkom społecznym, tutaj głównie skutkom sieroctwa, które uzależnione jest od cech temperamentu dziecka oraz promocja i ochrona zdrowia.

Klasyfikując cechy temperamentu dziecka w ogólnym zarysie możemy wymienić dzieci żywe oraz dzieci spokojne. Do pierwszej grupy zaliczyć możemy dzieci, które złe stany emocjonalne przeżywają na zewnątrz np. kopiają, plują, szarpiają, popadają w kłopoty. Dzieci spokojne typu flegmatyk czy melancholik przeżywają negatywne stany emocjonalne do wewnątrz, co często może stać się przyczyną długotrwałej frustracji, odosobnienia oraz (co nie rzadko się zdarza) regresem (*ang. regression*) w rozwoju. Kolejnym założeniem jest terapia (*ang. therapy*), którą z perspektywy omawianego tematu można rozumieć jako leczenie (*ang. cure*) negatywnych skutków sieroctwa metodami pedagogicznymi. Najczęściej stosuje się terapię poprzez zabawę, pracę oraz naukę. Piątym założeniem wychowania kompensacyjno-wychowawczego jest dehospitalizm czyli cechy zachowania lub wyglądu, jakie nabiera dziecko długotrwale przebywając w placówkach instytucjonalnych. Domy dziecka charakteryzują się rutynowością oraz przewidywalnością, co z kolei doprowadza do sytuacji, w której dziecko traci na indywidualności. Dehospitalizm jako przeciwdziałanie hospitalizmowi ma na celu stworzenie przyjaznych warunków rozwoju poprzez indywidualny ubiór dziecka, wprowadzenie dwu lub trzy osobowe pokoje oraz doprowadzanie do sytuacji, w której dziecko będzie miało możliwość częstych odwiedzin krewnych np. babci. Kolejnymi założeniami są refrustracja oraz przeciwdziałanie chorobie sieroczej. Refrustracja rozumiana jest jako uczenie dzieci indywidualnego przeżywania sytuacji trudnych przy zastosowaniu indywidualnych programów. To nauczanie dzieci przeżywania różnych stanów emocjonalnych jak frustracji podczas niemożności pokonania jakiejś przeszkody, trudności. Z kolei choroba sieroca to ogół zaburzeń w rozwoju fizycznym, psychicznym oraz społecznym, których genezy dopatruje się na skutek niezaspokojonej potrzeby miłości. Choroba sieroca (*ang. maternal-deprivation*)

syndrome) przebiega w trzech etapach: od płaczu poprzez bunt aż do apatii. Niezaspokojona potrzeba miłości w przyszłości może doprowadzić do wyobcowania, niemożności wchodzenia w związki oraz przeżywania uczuć wyższych. Jest o tyle niebezpieczna, gdyż niezaspokojona w okresie wczesnego dzieciństwa może doprowadzić do śmierci na skutek wyczerpania organizmu dziecka. Do jej głównych symptomów zaliczyć możemy kiwanie się (głównie podczas snu - kiwanie głową lub podczas codziennego funkcjonowania – kiwanie całym ciałem, przód-tył), pusty wzrok, lepkość uczuciowa jak również przytulanie przez przyklejanie. Najskuteczniejszym działaniem kompensacyjnym w tym przypadku jest znalezienie jednego stałego opiekuna zapewniającego stały kontakt emocjonalny. Wiadomo, iż jest to trudne a czasami wręcz niemożliwe, dlatego też objawy choroby sieroczej mogą być widoczne aż do okresu adolescencji lub towarzyszyć przez dłuższy czas. Biorąc pod uwagę, iż jest to zaburzenie psychofizyczne, któremu towarzyszy opóźnienie w rozwoju fizycznym jak również emocjonalnym, zaburzenia rozwoju osobowościowego należy główny nacisk w wychowaniu kompensacyjnym położyć na zaspokojenie potrzeb psychofizycznych jak również społecznych. Wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych mają do czynienia z różnymi zaburzeniami rozwojowymi wśród dzieci i młodzieży co sprawia, że wychowanie takiego dziecka wymaga większego nakładu chęci, troski, czasu jak również specjalistycznej terapii. Z wiekiem występujące nieleczone zaburzenia przybierają różne formy - od niepowodzenia w szkole do niedostosowania społecznego. W placówce opiekuńczo-wychowawczej dziecko poza problemami natury emocjonalnej nie ma żadnej materialnej więzi z domem rodzinnym. Dlatego też odczuwanie swojej sytuacji, że „do nikogo się nie należy” i „nikt nie należy do mnie”.

Warto zaznaczyć, że placówki opiekuńczo-wychowawcze dom dziecka jako instytucje kompensacyjno-wychowawcze przeciwdziałają „niedożywieniu emocjonalnemu”, co jest bardzo istotnie ważne dla rozwoju społecznego młodego człowieka. Mówiąc o wychowaniu kompensacyjnym, należy zwrócić uwagę na rodzaje zaspakajanych potrzeb oraz kompensacje poprzez funkcje rodzicielskie. Każdy wiek rządzi się swoimi prawami a tym samym określonym rodzajem zaspakajanych potrzeb. Najmłodsze lata dziecka obfitują w cały wachlarz różnorodnych potrzeb, między innymi: potrzebę poznawczą, bezpieczeństwo, wydalanie, kontakt emocjonalny, bliskość (*ang.*

need for intimacy, nInt) potrzebę snu i jedzenia, potrzebę kontaktów społecznych, osiągnięć, przynależności, samodzielności. Realizacja potrzeby bezpieczeństwa (*ang. need for security*), kontaktu emocjonalnego oraz potrzeby poznawczej umożliwia prawidłowy rozwój psychiczny dziecka. Dziecko czuje się bezpieczne, kochane, odważniej pokonuje przeszkody, jakie stawia przed nim życie. W okresie kiedy dziecko przechodzi kolejne fazy rozwojowe jego wachlarz potrzeb zmienia się oraz uzupełnia o coraz to nowe potrzeby, do których zaliczyć można: potrzebę sukcesu, akceptacji i miłości, poczucia własnej tożsamości, sensu życia, informacji, szacunku, aktywności, autonomii, sprawstwa itp. Kompensacja w tym wypadku powinna skupić się na rozwoju każdej z wyżej wymienionej potrzeby. W ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych rolę mamy i taty stymulują wychowawcy (kobieta oraz mężczyzna), którzy w ramach opieki starają się zapewnić dziecku wszystkie posiłki, czystą pościel oraz ubrania (kompensacja funkcji opiekuńczej). W ramach funkcji wychowawczej realizowane są różne programy edukacyjne, reedukacja zinternalizowanych postaw destrukcyjnych a tym samym internalizacja postaw i wartości społecznie akceptowanych, oduczanie złych nawyków, nauka zachowań asertywnych oraz promocja i ochrona zdrowia. Fundamentem prawidłowego funkcjonowania dziecka w przyszłości staje się potrzeba miłości, bezpieczeństwa oraz przynależności do kogoś. Każdy wychowawca czy też rodzic zastępczy musi pamiętać, iż zawsze najważniejsze są emocje dziecka, które rozwijają się poprzez nawiązywanie kontaktów z rodziną naturalną bądź spokrewnioną dziecka oraz przez łączenie rodzeństw. Nieodłączną częścią wychowania jest socjalizacja (*ang. socialization*), czyli proces wpajania człowiekowi lub nabywania przez niego umiejętności niezbędnych dla osoby dorosłej, kształtowania jego osobowości, przekazywania systemu wartości, norm i wzorów kulturowych dokonywany przez środowisko społeczne stawanie się pełnoprawnym członkiem społeczności. Kompensacja funkcji socjalizacyjnej w domach dziecka oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych od 2004 roku jest realizowana poprzez tworzenie grup usamodzielnienia, w których młodzież uczy się samodzielnego życia poprzez realizację podstawowych obowiązków życia codziennego. Grypy tworzone są w samodzielnych mieszkaniach lub skrzydłach budynków, nad którymi pieczęć sprawują wychowawcy. Ważnym elementem wychowania jest przekazywanie dziecku dorobku kultury ludzkości,

tradycji, obyczajów. Dziecko może przybrać jedno z dwóch postaw: bierną – staje się odbiorcą lub czynną - rozwijanie zdolności. Kompensacja tej funkcji kulturowej polegać, więc będzie na realizacji programu wychowawczego, w którym znajdują się elementy kultury. Istotnym czynnikiem jest również zapewnienie dziecku właściwych warunków bytowych, własnego łóżka, czasu na aktywne spędzanie czasu wolnego.

Godnym uwagi zagadnieniem są funkcje wychowania kompensacyjnego. Funkcja wychowawcza to najogólniej zespół skoordynowanych działań podejmowanych w ramach wyznaczonych norm. Sens rodziny jako podstawowej komórki społecznej sprowadza się do pełnienia przez nią jasno określonych funkcji, które w zależności od stopnia rozwoju społeczeństwa mogą się rozszerzać lub ulegać całkowitej redukcji. Wśród podstawowych funkcji procesu wychowania kompensacyjnego wyróżnić można działania mające na celu wyparcie ze świadomości dziecka złej przeszłości, funkcję akomodatywną (dziecko musi zaakceptować teraźniejszość) oraz perspektywiczno-przygotowawczą (dziecko ma przygotować, wzmacniać pozytywne cele na przyszłość).

Bibliografia

- Dykcik, W. (2005). *Pedagogika Specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2004). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Żak”.
- Palka, S. (1998). Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki W: S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wyda. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pospiszyl, K., Żabczyńska, E. (1981). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

About the importance of compensation and care education

Keywords

compensation, care, education, youth

Summary

Considering the overcrowding in care and educational institutions and the number of young people staying in them, it is worth considering improving the assistance measures. The text fully shows the need to perform the compensatory function so much needed to develop children and adolescents in care facilities properly. The text concisely presents the compensation phenomenon in terms of pedagogy and psychology.



Stres zawodowy a efektywność pracownika w miejscu pracy

mgr inż. Joanna Olkuska, mgr Mirosław Szczęśniak

Słowa kluczowe

stres, deprywacja, konflikt motywacyjny, stresory psychologiczne, stresory społeczne, przeciążenie pracą

Kontakt

Joanna Olkuska
Polish Academy of Social Sciences and Humanities
w Londynie

ORCID ID: 0000-0002-1034-2587
joanna.olkuska@passhlondyn.eu

Mirosław Szczęśniak
Polish Academy of Social Sciences and Humanities
w Londynie

ORCID ID: 0000-0001-6442-7132
miroslaw.szczesniak@passhlondyn.eu

Abstrakt

Dokonujący się na naszych oczach postęp cywilizacyjny stawia nowe wyzwania przed współczesnymi organizacjami i zatrudnionymi w nich pracownikami. Częste zmiany miejsca, pracy oraz warunków jej wykonywania oraz wymagań z nią związanych stają się istotnymi przesłankami sprzyjającymi występowaniu szeregu nieprzewidzianych sytuacji mogących wywołać dyskomfort psychiczny zatrudnionych. Powoduje to, że wykonywana praca stała się obecnie zarówno źródłem satysfakcji, jak też powodem ogromnych obciążeń psychicznych i fizycznych. Każda jednostka ludzka odmiennie reaguje na sytuacje stresowe i posiada inny próg odporności na stres. Stres zawodowy stanowi bardzo niekorzystny czynnik w pracy. Może nie tylko zniszczyć zdrowie pracownika, lecz również przyczynić się do zmniejszenia poziomu efektywności i produktywności w firmie. Konsekwencje stresu w miejscu zatrudnienia dotyczą w takim samym stopniu pracownika, jak i organizację.

1. Wstęp

Codziennie w miejscu pracy człowiek doświadcza różnych sytuacji i zdarzeń, które są określane jako *stresowe*. Wielu z nich nie jest w stanie wyeliminować, ponieważ nie może całkowicie odizolować się od innych ludzi i czynników fizycznych czy biologicznych, które oddziałują na jego organizm. W artykule poruszone zostaną

kwestie odnoszące się do miejsca stresu w środowisku zawodowym. W szczególności uwaga zostanie poświęcona takim zagadnieniom jak: definicja stresu, jego rodzaje, modele stresu, metody pomiaru stresu. Dodatkowo omówione zostaną kwestie dotyczące stresu zawodowego. Stres może być przyczyną chorób i cierpienia ludzi, zarówno w miejscu pracy, jak i w domu.

W dzisiejszych czasach słowo „stres” pojawia się na wielu płaszczyznach. Z licznych badań naukowych wynika jednoznacznie, że stres towarzyszy wszystkim ludziom. Mamy tu na myśli cechy danej osoby, jej role, ale także i zajmowane szczeble w hierarchii społecznej, piastowane stanowiska czy pozycje w drabinie zawodowej. Obecnie stres się stał zjawiskiem powszechnie doświadczanym, warto podkreślić, iż napięcia emocjonalne towarzyszące pracy zawodowej mogą przynosić rezultaty pozytywne. Częściej jednak stres skutkuje ograniczeniem możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb pracowników, a tym samym stanowi źródło potencjalnego ryzyka w obszarze zarządzania kapitałem ludzkim określanego mianem „ryzyka personalnego”. Stres związany z pracą zawodową jest przyczyną eskalacji kosztów funkcjonowania zarówno pracowników nim dotkniętych, jak i całej organizacji. Jako generator ryzyka personalnego niejednokrotnie prowadzi do deprecjacji lub utraty najcenniejszego kapitału każdego przedsiębiorstwa - ludzkiego, dlatego stanowi jedno z poważniejszych wyzwań w procesie zarządzania tym kapitałem.

Celem artykułu jest uświadomienie skutków stresu zawodowego ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego destrukcyjny wpływ na stan zasobów ludzkich oraz efektywność zarządzania tym kapitałem. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zjawisko destrukcyjnego stresu w miejscu pracy może niszczyć potencjał zatrudnionych. Jest to istotne zarówno dla organizacji, w kontekście ponoszonych z tytułu stresu strat ekonomicznych oraz w kontekście rynku pracownika obserwowanego w wielu segmentach rynku pracy, jak i dla pracowników w kontekście ich zdrowia psychicznego i fizycznego, zdolności do pracy, dobrostanu oraz sytuacji materialnej.

Dla realizacji tak postawionego celu przyjrzano się istocie destrukcyjnego stresu w miejscu pracy, jego przyczynom i skutkom oraz aktualnej skali zjawiska. Jako metodę badawczą wykorzystano analizę i krytykę piśmiennictwa w postaci monografii, podręczni-

ków oraz artykułów naukowych. Dodatkowo na potrzeby pracy przeprowadzono badania ankietowe dotyczące wpływu stresu na życie zawodowe nauczycieli polskich szkół sobotnich w hrabstwie Lancashire w Wielkiej Brytanii - w ich podstawowym miejscu pracy.

2. Definicja stresu

Koncepcje: *stress* oraz *strain* posiadają swe źródła w nazwie XIX-wiecznej choroby, która była rozumiana jako rezultat zaburzonej homeostazy. Istotą tej teorii, która została przedstawiona w 1932 roku przez fizjologa amerykańskiego Waltera Cannona, jest właściwość utrzymania stałości środowiska wewnętrznego przez organizm w warunkach działania różnych czynników związanych z presją (ang. *under stress*). Później termin *homeostaza* zaczął być zastępowany pojęciem *allostaza*, podkreślając dynamiczny charakter tego zjawiska (Terelak, 2008).

Pojęcie *stress* zostało użyte po raz pierwszy przez Hansa Sely'ego. Równoznaczne z tym pojęciem jest również pojęcie *strain* – oba wskazane terminy są wyjaśniane w podobny sposób, czyli jako podwyższone napięcie, obciążenie albo nacisk. Wciąż brakuje jednej spójnej definicji odnoszącej się do wskazanego terminu, akceptowanej przez wszystkich badaczy, którzy zajmują się wskazaną problematyką. Definicja taka naszym zdaniem powinna uwzględniać kilka ogólnych aspektów, które odnoszą się do stresu, tj. (Uszyński, 2009):

- dotyczy on wszystkich organizmów żywych organizmów i tylko do nich się odnosi,
- jest on częścią wchodzącą bezpośrednio w skład życia codziennego,
- stanowi reakcję organizmu na rozbieżność, jaka zachodzi pomiędzy stanem rzeczywistym i stanem oczekiwanym,
- ma charakter adaptacyjny,
- ma charakter ogólnoustrojowy, psychobiologiczny ale również i charakter niespecyficzny w stosunku do bodźca, który wywołuje go,
- ma swoje podłoże bezpośrednio ma w mózgu i jest reakcją na czynniki stresogenne.

Należy podkreślić, że stres przewlekły czy też traumatyczny, staje się bezpośrednim czynnikiem ryzyka wystąpienia wielu problemów zdrowotnych, przez co może wywierać bezpośredni, negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki ludzkiej zarówno na płaszczyźnie fizycznej, psychicznej, ale także i w sferze społecznej, ponieważ obniża jakość życia i skraca długość jego trwania. Dodatkowo może on być w zasadzie czynnikiem negatywnie stymulującym przebieg choroby już istniejącej (Uszyński, 2009).

Czynniki (nazywane również jako bodźce), które stres wywołują określa się mianem stresorów. Stresorem będzie więc każdy biologicznie nieobojętny bodziec (zarówno fizyczny, chemiczny, biologiczny, psychologiczny, psychospołeczny), który narusza równowagę ludzkiego organizmu i stanowi potencjalne zagrożenie stresem, natomiast sam stres jest reakcją na działanie ze strony danego stresora (Uszyński, 2009.) Z licznych i dostępnych badań naukowych wynika jednoznacznie, że stres powoduje gorszą jakość funkcjonowania pracownika w życiu zawodowym, obniżając jego wydajność, zaangażowanie i motywację do pracy (Bailey, 2011).

Kluczowe znaczenie dla przebiegu reakcji stresowej na poziomie fizjologicznym ma układ nerwowy oraz hormonalny. Jeżeli potencjalny stresor ma zewnętrzny charakter to musi on zostać uprzednio odebrany przez sensoryczne receptory obwodowego układu nerwowego (Everly, Rosenfeld, 1992). Drugi poziom, na którym obserwować można działanie stresu, obejmuje zmiany zachodzące na poziomie psychiki. Mamy tu na myśli silne i negatywne emocje, takie jak lęk czy też gniew (Cox, Griffiths, Rial-Gonzales, 2006).

Mamy świadomość tego, że każdemu z nas trudno jest przewidzieć wszystkie potencjalne zagrożenia, jak również zapobiec ich pojawieniu się (Oniszczenko, 1998). Istotną rolę powinna odgrywać profilaktyka stresu, która opiera się na budowaniu odporności indywidualnej na stres. Odporność na stres jest w zasadzie cechą stałą, przypisaną każdej jednostce i jest niezmienna. Istotą budowania odporności psychicznej jest niewątpliwie doprowadzenie do stanu, w którym pomimo zmęczenia, presji wywieranej bezpośrednio przez otoczenie czy też wielu innych nieprzewidzianych oraz niezaplanowanych zdarzeń, jednostka jest w stanie efektywnie realizować cele i zadania (Kisiel-Dorohnicki, 2009).

3. Rodzaje stresu

Studia, które są prowadzone nad zagadnieniami związanymi ze stresem skupiały się przede wszystkim na zagadnieniach opisujących stres jako:

1. **Zmienna zależna, czyli reakcja.** W tym ujęciu zwracano przede wszystkim uwagę na stres będący w zasadzie reakcją na pewien bodziec, którym może być jakaś niepokojąca sytuacja albo środowisko np. praca na zmiany, niezdrowe oraz szkodliwe środowisko. Reakcje w tym ujęciu mogą być o fizjologiczne, psychologiczne czy też behawioralne.
2. **Zmienna niezależna czyli bodziec.** W tym względzie badacze koncentrowali się przede wszystkim na stresie jako zjawisku, które z daną jednostką nie jest związane, bez jednoczesnego wpływu na jej doświadczenia lub postrzeganie. Stres w tym ujęciu jako negatywny czynnik, pochodzi bezpośrednio ze środowiska.
3. **Zmienna współzależna czyli wzajemne oddziaływanie.** Wskazane tutaj podejście podkreśla wagę w płaszczyźnie sposobu postrzegania, a także reagowania danej jednostki na sytuacje, w których ona się bezpośrednio znalazła. W związku z tym odzwierciedla ono brak dopasowania jaki występuje pomiędzy daną jednostką jak również środowiskiem. Jest podejście na linii bodziec – reakcja (Grzegorzewska, 2007).

Dzięki wieloletnim badaniom naukowym wiemy dużo o stresie, jednak nadal wiele pytań pozostaje bez odpowiedzi. Stres sam w sobie jest motywatorem, zachęca do działania i pozwala realizować cele. Z drugiej strony może być szkodliwy dla zdrowia, jeżeli jest na tyle silny, że jednostka nie może poradzić sobie z wyzwaniem.

Presja uciekającego czasu niewątpliwie spowalnia działania, w związku z tym pojawiają się problemy z koncentracją, utrata wiary w siebie, poczucie bezsilności oraz bezradności. Czynniki stresorodne (czyli stresory) to awersyjne bodźce, czyli takie, których chcielibyśmy uniknąć. Zwykle są to zewnętrzne bodźce, które są niezwykle niebezpieczne i są potencjalnym źródłem wywołania stresu (Uszyński, 2009).

W związku z powyższym stres może być sprzymierzeńcem, ale również i przeciwnikiem. Reakcja obronna jest naturalną reakcją,

natomiast reakcja destrukcyjna, daje pierwsze sygnały o zaistniałym problemie. Żeby występowała jak najrzadziej należy zmienić sposób myślenia, a także podejście do różnych spraw. Słowo „muszę” należy zamienić na „powinienem”. Człowiek nie powinien działać zbyt impulsywnie, lecz dać sobie trochę czasu na przemyślenie określonej sytuacji, z którą nie może sobie poradzić. To przecież jednostka decyduje o tym, czy dana sytuacja ją sparaliżuje i doprowadzi do porażki, czy też wręcz odwrotnie – podejmie wyzwanie, aby móc się sprawdzić.

W związku z powyższym wyróżnić można następujące typologie odnoszące się do reakcji na stres (Kisiel-Dorohnicki, 2012):

1. Adaptacyjne: ogólna mobilizacja; specyficzna reakcja w zakresie zwalczania czasu; wyładowanie napięcia w kontrolowanych formach;
2. Obronne: ucieczka, atak, zmiany w percepcji oraz interpretacyjne;
3. Destrukcyjne: niekontrolowane emocjonalne reakcje wyładowujące napięcia.

Za dwa najważniejsze systemy biologiczne, które mają udział w reakcji stresowej, uważa się: układ współczulny i oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (oś HPA). Układ współczulny aktywowany jest od pierwszej chwili po zadziałaniu stresora oraz jest odpowiedzialny za reakcję walki bądź ucieczki. Pobudza on nadnercza w celu zwiększonej produkcji adrenaliny oraz noradrenaliny. Wywołuje takie skutki jak: rozszerzenie źrenic, przyspieszenie tętna oraz oddechu, przyspieszenie akcji serca (Selye, 1978). Oś HPA aktywuje się po kilku minutach, a nawet godzinach od chwili wystąpienia bodźca powodującego stres (zadziałania stresora). Podwzgórze wydziela hormon - kortykoliberynę. Hormon ten stymuluje przysadkę, która wydziela z kolei hormon kortykotropiny (ACTH). ACTH stymuluje korę nadnerczy do zwiększonej produkcji glukokortykoidów, z których w największych ilościach u ludzi występuje kortyzol (Heszen, J, Sęk, A, 2007).

Istotne znaczenia w mechanizmie biologicznym stresu ma miejsce sinawe, które jest umiejscowione w pniu mózgu. Jest ono połączone z podwzgórzem, przez które następuje aktywacja osi HPA, która aktywuje także miejsce sinawe, co zwiększa rozwój stresowej reakcji. Miejsce sinawe odpowiedzialne jest również za wzmacnia-

nie zachowań lękowych, ponieważ pobudza ciało migdałowate oraz spowalnia aktywność kory przedczołowej. Odgrywa również ważną rolę we wzmacnianiu czujności i selektywności uwagi przez umiarkowaną aktywację noradrenergicznych szlaków.

Zadaniem ciała migdałowatego jest rozpoznawanie stresora oraz określenie jego emocjonalnego znaczenia. Zbyt duża jego aktywność może w konsekwencji doprowadzić do wstrzymania czynności hipokampu, który w pamięci ludzkiej odgrywa bardzo istotną funkcję. Hipokamp ma również udział w hamowaniu reakcji stresowej, poprzez zatrzymanie wydzielania przez podwzgórze kortykoliberyny (Katsnelson, 2011).

Działanie niepożądane dla człowieka ma wyłącznie stres silny, czyli taki który przewyższa zdolności adaptacyjne indywidualne jednostki, bądź jest on zbyt długotrwały. Gdy organizm człowieka doznaje w małym stopniu stresu, zwiększa się jego zdolność do radzenia sobie z adaptacyjnymi wymaganiami otoczenia, przez co doprowadza do psychicznego rozwoju. Pochylić się jednak należy nad negatywnymi skutkami stresu doznawanego zbyt intensywnie, wstępującego przez długi okres. Zjawisko to przyczynia się w ogromnym stopniu do rozwoju zaburzeń psychicznych, takich jak: nerwice lękowe i depresja. Stres traumatyczny, nagły oraz zbyt intensywny niesie za sobą ryzyko wystąpienia PTSD (zespołu stresu pourazowego), natomiast w szczególnych przypadkach zaburzeń osobowości (Kędra, Nowocień, 2015).

Stres jest naturalnym i fizjologicznym zjawiskiem, które jest niezbędne w rozwoju jednostki. Nie należy więc traktować go zawsze jako wroga. To dzięki stresowi podejmujemy działania, skupiamy uwagę, a także podejmujemy decyzje, czy też pokonujemy przeszkody. Dotychczas prowadzone badania nad stresem, skupiały swoją uwagę przede wszystkim na jego negatywnym wymiarze – na zaburzeniach stanu zdrowia. Aktualnie, w myśl nurtu psychologii pozytywnej, wielu badaczy coraz częściej zwraca uwagę na korzystne aspekty stresu dla człowieka. W tym kontekście należy wskazać na eustres. Zgodnie z bodźcową teorią, stres jest traktowany jako odzwierciedlenie doświadczanych przez człowieka życiowych zmian, eustres związany jest z występowaniem sytuacji czy zdarzeń, które są korzystne dla człowieka, lecz wywołują napięcie oraz wymagają przystosowania się. Do sytuacji takich zalicza się

na przykład: zawarcie małżeństwa, urodzenie dziecka, kupno nowego domu, awans w miejscu pracy, wyjazd na wakacje (Ogińska-Bulik, 2009).

Przeciwnieństwem powyższego jest dystres czyli reakcja organizmu na (Terelak, 2008):

- zagrożenie bezpośrednio – życia i zdrowia,
- brak możliwości lub trudności w zakresie realizacji istotnych celów lub zadań -zwolnienie z pracy, rozwód.

W dzisiejszym zglobalizowany świecie wszechobecna konkurencja, złe nawyki żywieniowe, przeciążenie obowiązkami zawodowymi oraz brak aktywności fizycznej sprawia, że możliwości obronne organizmu przed negatywnym rodzajem stresu są o wiele mniejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Omówione rodzaje stresu należy eliminować bardzo szybko gdy tylko ich symptomy się pojawią oraz nauczyć się minimalizować skutki, które stres po sobie zostawi (Ogińska-Bulik, 2009).

Kanadyjski fizjolog Hans Selye, który jako pierwszy sformułował ogólne pojęcie *stresu* twierdzi, że stres ma kilka faz oraz przebiega w następujących sposób:

1. **Faza alarmowa.** Następuje w niej początkowa, reakcja alarmowa zaskoczenia oraz niepokoju z powodu niedoświadczenia, a także konfrontacji z nową sytuacją. Wyróżnia w niej się dwie subfazy: stadium szoku i stadium przeciwdziałania szokowi (jednostka podejmuje obronne wysiłki).
2. **Faza przystosowania** (odporności). Organizm skutecznie i bez nadmiernych zaburzeń uczy się radzić sobie ze stresorem. Jeśli organizm sobie poradzi z trudną sytuacją wszystko wraca do normy. Jeżeli nie następuje faza trzecia.
3. **Faza wyczerpania - stres** przewlekły, który prowadzi do wyczerpania zasobów odpornościowych organizmu, co może być przyczyną poważnych chorób psychosomatycznych. Znane są także przypadki, które kończą się śmiercią (Terelak,2008).

W literaturze wyróżnia się następujące sytuacje stresowe:

1. **Deprywacja** – brak albo znaczne ograniczenie dostępu do podstawowych czynników, które są niezbędne dla normalnego funkcjonowania, do zaspokojenia potrzeb biologicznych oraz psychologicznych.

2. **Przeciążenie** – położenie, w którym stopień trudności zadania jest na granicy fizycznych możliwości umysłowych lub krańcowej wydolności nerwowej człowieka.
3. **Utrudnienie** – okoliczność, w której możliwość wykonania danego zadania zostaje zmniejszona na skutek pojawiających się braków przedmiotowych lub informacyjnych i fizycznych.
4. **Zagrożenie** – sytuacja, w której pojawia się niebezpieczeństwo utraty jakiejś cennej przez osobę wartości takiej jak: życie, zdrowie, pozycja społeczna.
5. **Konflikt motywacyjny** – czyli występowanie sprzecznych dążeń tej samej osoby lub konieczności dokonania wyboru między dwoma sytuacjami o jednakowej pozytywnej lub negatywnej wartości. Są to konflikty typu dążenie – dążenie, czy też unikanie – unikanie, dążenie – unikanie (Terelak, 2008).

Wśród stresorów się wyróżnia:

- **Stresory silne i ograniczone w czasie** - wizyta u dentysty, wtargnięcie osy do samochodu, czy też oczekiwanie na biopsję piersi.
- **Stresory mające określone następstwa** - utrata drugiej osoby, czy utrata pracy.
- **Powtarzające się stresory okresowe** - egzaminy dla studentów, spotkanie z nielubianymi osobami.
- **Stresory przewlekłe** - wyniszczająca choroby, długotrwały konflikt trwający w rodzinie, ciągłe ryzyko związane z wykonywanym zawodem (Oniszczenko, 1998).

W życiu codziennym stresory można podzielić na trzy podstawowe kategorie:

1. **Środowiskowe** - zdarzenia negatywne, które są niemożliwe do opanowania, nieprzewidywalne oraz niejednoznaczne, tj.: kataklizmy, huragany, nawałnice, silne mrozy, powodzie, susze, ulewy, trzęsienia ziemi, trąby powietrzne, itp.
2. **Psychologiczne** (zmiany sytuacji życiowej): planowane i nieplanowane, tj.: zawarcie związku małżeńskiego, utrata bliskiej osoby, awans, rozwód, ciąża, zmiana szkoły, zmiana pracy, utrata pracy, przeprowadzka, wygrana na loterii.
3. **Spoleczne**: które są bezpośrednio związane z czynnikiem ludzkim, niewłaściwym działaniem człowieka, tj.: przestępczość, skażenie środowiska, bezrobocie, zagrożenie wojną, re-

cesja gospodarcza, epidemie chorób zakaźnych, przeludnienie, alkoholizm, wybuch w elektrowni atomowej, narkomania, itp. (Kitajew-Smyk).

Odczuwanie stresu jest odczytywane przez organizm jako zagrożenie, a więc automatycznie ciało uruchamia mechanizmy reakcji stresowej. Jej najważniejszym zadaniem jest ponowne przywrócenie równowagi w organizmie. U każdego człowieka jest ona sprawą indywidualną i objawia się inaczej. W literaturze objawy dzielone są na cztery grupy: fizyczne, poznawcze, psychiczne, behawioralne (Watts, 2015).

W tabeli numer jeden przedstawiono poszczególne objawy stresu, z podziałem na wyżej wskazane kategorie.

Tabela 1. Objawy stresu

Objawy fizyczne	Objawy emocjonalne	Objawy poznawcze (związane z myśleniem)	Objawy behawioralne (związane z zachowaniem)
przyspieszone bicie serca, wzrost aktywności gruczołów potowych, zimne kończyny- dłonie i stopy, ogólne uczucie zimna, zaczerwienie lub błądź, mdłości, przyspieszony oddech, napięcie mięśni, drżenie kończyn, zgrzytanie zębami, suchość ust, potrzeba oddania moczu, zaparcia,	lęk, niepokój, panika, złe samopoczucie psychiczne, poczucie utraty kontroli, bezradność, frustracja, przygnębienie, depresja, zmiany emocji i nastroju, wrogość, rozdrażnienie, nerwowość, gniew, obojętność, uczucie przytłoczenia,	chaos myślowy, trudności z koncentracją, trudności z pamięcią, trudności z kojarzeniem, trudności z wnioskowaniem, negatywne myśli, uporczywe myślenie o czymś, spadek efektywności intelektualnej, negatywne nastawienie, utarta obiektywizmu,	sięganie po alkohol, papierosy, leki, zmiana nawyków żywieniowych (niepohamowany apetyt lub jego brak), głośny i szybki sposób mówienia lub małowówność, ziewanie, tiki nerwowe, obgryzanie paznokci, nerwowe ruchy, obronność, krytycyzm, agresja, irracjonalność,

Tabela 1. (cd.)

Objawy fizyczne	Objawy emocjonalne	Objawy poznawcze (związane z myśleniem)	Objawy behawioralne (związane z zachowaniem)
biegunka, zmiana apetytu, zaburzenia w aktywności seksualnej, zaburzenia snu - ospałość, trudności ze spaniem, różnorodne bóle, nieustanne uczucie zmęczenia, zaburzenia menstruacji i hormonalne.	zamartwianie się, smutek, poczucie winy, wstydu.	trudność w podejmowania decyzji.	przesada w sposobie reagowania, popełnianie licznych błędów, zwiększona podatność na wypadki, wzrost absencji, brak troski o własny wygląd.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ch. Watts, Życie bez stresu. Przywróć swojemu ciału równowagę, by cieszyć się pełnią zdrowia i szczęścia, Warszawa 2015, s. 113.

Podsumowując powyższe rozważania, należy wskazać, że stres posiada bardzo szerokie spektrum oddziaływania na organizm. Wywołuje przy tym wiele negatywnych konsekwencji, które powodują, że człowiek działający pod jego wpływem odczuwa liczne, destruktywne skutki, które bardzo utrudniają mu normalne funkcjonowanie w codziennym życiu.

4. Zjawisko stresu zawodowego

Stres może być też określany jako psychiczny stan człowieka będący pochodną reakcji na uwarunkowania środowiskowe. Szczególnym miejscem, w którym występuje wiele bodźców (stresorów) wywołujących stany stresowe u człowieka jest środowisko pracy (Kowal, 2002).

Stres w równym stopniu dotyczy pracowników oraz pracodawców. Może być przyczyną chorób oraz cierpienia ludzi, zarówno w miejscu pracy, jak i w domu. W znacznym stopniu wpływa też na końcowy wynik działalności danej organizacji. Człowiek przeżywa w pracy różne napięcia emocjonalne, które wywołują zarówno zwiększoną chęć do jej wykonania, jak również spadek zainteresowania jej procesem i rezultatami. Prognozy psychologów wskazują, że rola właściwych psychospołecznych warunków zatrudnionych w kształtowaniu bezpiecznego i zdrowego miejsca pracy będzie w przyszłości znacząco rosła (Gólczyński, 2007).

Do najważniejszych czynników stresu (stresorów) w miejscu pracy należy zaliczyć:

- **Ilościowe przeciążenie pracą:** pośpiech, tempo pracy przekraczające możliwości pracownika, krótkie terminy ich realizacji, częste nadgodziny, duża liczba zadań do wykonania;
- **Jakościowe przeciążenie pracą:** zadania przekraczające możliwości pracownika, duża odpowiedzialność, trudne zadania, rozwiązania dylematów natury moralnej, konieczność podejmowania trudnych decyzji;
- **Jakościowe niedociągnięcie pracą:** zadania do wykonania zbyt proste, poniżej kwalifikacji zatrudnionych, monotonne, zbyt mała odpowiedzialność, ciągłe wykonywanie tych samych czynności;
- **mała kontrola nad wykonywaną pracą:** codzienne wykonywanie zadań pod presją czasu, sztywne godziny pracy, presja współpracowników i kierownictwa;
- **niejasności, związane z wykonywaną pracą:** obawy i groźby związane z utratą miejsca pracy, brak precyzyjnego określenia zakresu obowiązków oraz odpowiedzialności pracownika;
- **brak wsparcia ze strony kierownictwa oraz współpracowników:** ciągła rywalizacja pomiędzy członkami zespołu pracowniczego i konkurencja, brak informacji o przeprowadzanych zmianach oraz konieczności ich wprowadzania, brak współpracy pomiędzy członkami grupy, nieetyczne zachowania, konflikty interpersonalne;
- **złe warunki pracy:** niska lub za wysoka temperatura, złe oświetlenie i hałas w pracy;
- **brak warunków do rozwoju zawodowego i osobistego;**

- **dyskryminacja w miejscu pracy, mobbing;**
- **wprowadzane w szybkim tempie zmiany;** np. technologiczne, informatyczne, procesowe;
- **niewłaściwa komunikacja na linii pracownicy produkcyjni** – pracownicy administracji (Ostrowska, Michcik, 2014).

W literaturze przedmiotu dostrzeżono problem zbyt małego zainteresowania czynnikami psychologicznymi, przez służby zajmujące się bezpośrednio medycyną pracy (Dudek, Waszkowska, Mercz, Hanke, 1999). Regulacje prawne, jak również lekarze medycyny pracy koncentrujący się na fizycznych czynnikach zagrażających zdrowiu pracowników oraz ich bezpośredniego wpływu na zdrowie, powinni brać pod uwagę również czynniki psychospołeczne.

W psychologii pracy wyróżnia dwa mechanizmy, za pośrednictwem których dochodzi bezpośrednio do uszczerbku na zdrowiu pracowników. Są nimi mechanizmy fizykochemiczne, które mają wpływ bezpośredni na zdrowie oraz psychofizjologiczne mające pośredni wpływ na zdrowie (Dudek, Waszkowska, Mercz, Hanke, 1999). Należy dodać, że w kontekście wpływu obu rodzajów mechanizmów na zdrowie, określenia „bezpośrednie” oraz „pośrednie” nie mają bezwzględnie charakteru. Oba rodzaje czynników wywierają różnicowany wpływ, np. czynniki fizykochemiczne powodują narażenie na toksyny i częściej będą oddziaływać bezpośrednio na zdrowie pracowników niż czynniki psychofizjologiczne, mamy tu na myśli stresującego przełożonego (Wróbel, 2012).

Stres jest typowym oraz najczęstszym mechanizmem psychofizjologicznym stanowiącym zagrożenie zdrowotne w miejscu pracy, jednak w przeciwieństwie do fizykochemicznych mechanizmów ma on pośredni wpływ na zdrowie zatrudnionych. Kiedy pracownik dojdzie dostrzeże utratę kontroli nad wykonywaną pracą, jej warunkami, szybkimi terminami realizacji, to w rezultacie może się pojawić u niego stres (Wróbel, 2012).

Długotrwały stres występujący w pracy może m.in.:

- prowadzić do niezdrowego trybu życia (czyli nadużywania alkoholu, środków psychoaktywnych, zwiększenia palenia tytoniu, niewłaściwej diety, bezsenności), co może wpłynąć w rezultacie na rozstrój nerwowy organizmu,
- powodować silne zaburzenia zachowania,
- zwiększać ryzyko wystąpienia chorób sercowo-naczyniowych,

- być przyczyną osłabienia układu odpornościowego, co może zwiększać w ryzyko zachorowalności na różnorakie choroby (Łosiak, 2008).

Intensywny stres w miejscu pracy uważany jest za jeden z czynników prowadzących do wypalenia zawodowego, które objawia się spadkiem motywacji do pracy oraz zadowolenia z jej wykonywania. Doprowadza ono do mniejszego zaangażowania, spadku wydajności, ciągłego strachu i co najgorsze dużej absencji chorobowej zatrudnionego (Clayton, 2012).

5. Wyniki przeprowadzonych badań

Celem przeprowadzonych badań, jest wykazanie jaka zachodzi współzależność występującego w miejscu pracy stresu zawodowego na efektywność pracy. W związku z tym postawiona została następująca teza: **stres zawodowy koreluje bezpośrednio na zmniejszenie efektywności pracy realizowanej przez pracownika.** W tym celu przeprowadzone zostały badania ankietowe wśród polskich nauczycieli szkół sobotnich w ich podstawowym miejscu pracy, które miały na celu potwierdzenie założonej hipotezy.

W związku z powyższym autorzy artykułu wskazują na dwa podstawowe problemy badawcze będące przedmiotem autorskiej analizy:

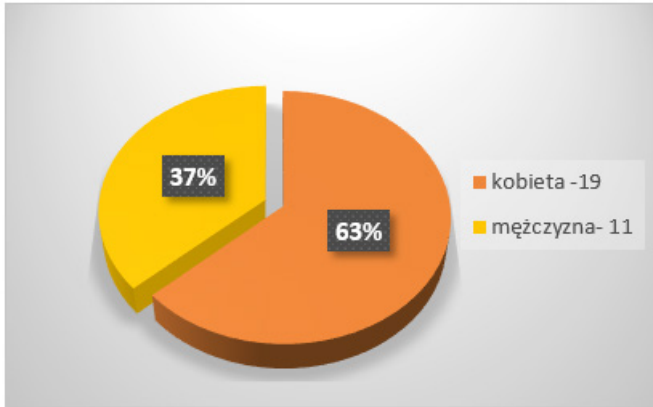
1. Czy zachodzi współzależność pomiędzy stresem, z którym pracownik ma do czynienia w miejscu pracy, a jego zachowaniem w miejscu zamieszkania?
2. Które czynniki korelują najbardziej na poziom stresu w miejscu pracy?

Badania przeprowadzone zostały w formie ankiety w miesiącu listopadzie 2021 roku. Ankieta składała się wyłącznie z pytań zamkniętych. Grupą badawczą były osoby aktualnie pracujące zawodowo na różnych szczeblach hierarchii organizacyjnej. W badaniu wzięło udział 30 respondentów.

Jeżeli chodzi o płeć to grupa badawcza charakteryzowała się następującymi cechami (wykres 1):

- kobieta – 63% (19 respondentek),
- mężczyzna – 37% (11 respondentów)

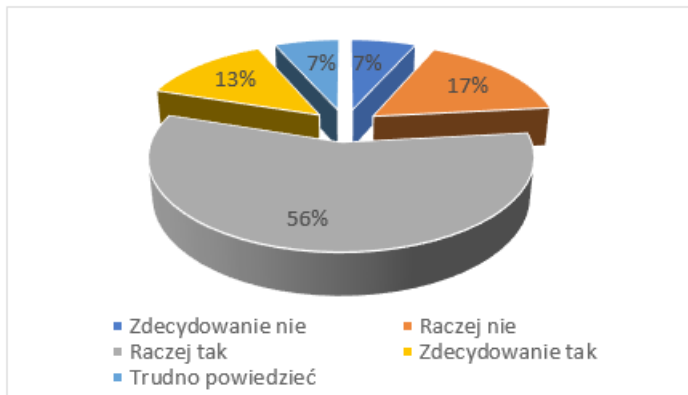
Wykres nr 1. Płeć respondentów



Źródło: badania własne

Wiek badanej grupy: od 18 – 24 lat - 4; 25-30 lat – 6; 31-40 lat – 9; powyżej 40 lat – 11. Wszyscy ankietowani posiadają wykształcenie wyższe w tym: licencjat - 5; inżynier – 3; mgr – 22. W pierwszym pytaniu poproszono respondentów o wskazanie, czy są w ogólnej ocenie są zadowoleni z wykonywanej przez siebie pracy? Z uzyskanych odpowiedzi można wywnioskować, że co do zasady pracownicy są raczej zadowoleni ze swojej pracy, ponieważ odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 17 osób. Z kolei „zdecydowanie tak” wskazały 4 osoby. Daje to ponad 69 % badanych, zadowolonych ze świadczonego stosunku pracy.

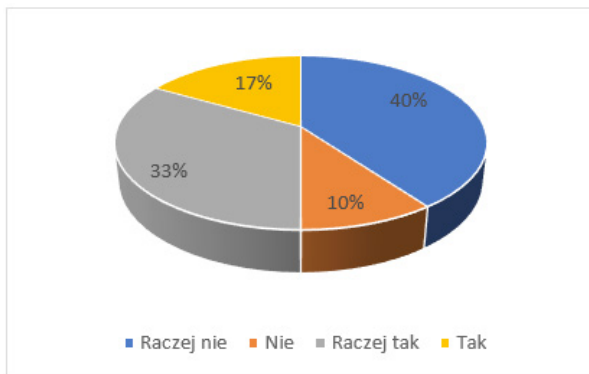
Wykres. 2. Czy w ogólnej ocenie Pan/i lubi swoją pracę?



Źródło: badania własne

Pytanie drugie zadane ankietowanym brzmiało: „Czy Pan/i idąc do pracy odczuwa stres?”. Odpowiedzi kształtowały się różnie. Ogólnie wskazać należy, że najczęściej ankietowani zaznaczali odpowiedź „raczej nie” – 12 osób. Jednak 10 osób zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”. Z kolei na odpowiedź „tak” wskazało 5 osób, a „nie” – 3 osoby.

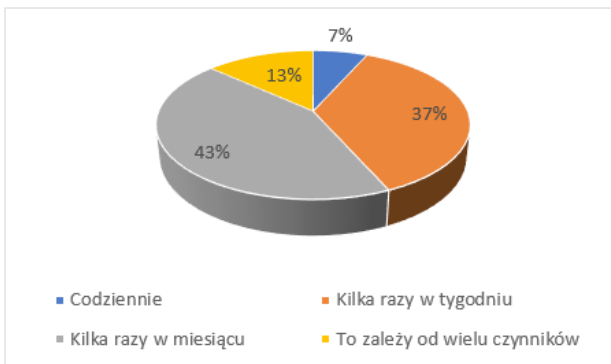
Wykres 3. Czy Pan/i idąc do pracy odczuwa stres?



Źródło: badania własne

O częstotliwość sytuacji stresowych zapytano ankietowanych w trzecim pytaniu. Wskazali oni, że z sytuacjami stresogennymi mają do czynienia zazwyczaj kilka razy w miesiącu (13 osób) lub nawet kilka razy w tygodniu (11 osób). 2 osoby wskazały, że praktycznie codziennie mają do czynienia z tego typu sytuacjami, a 4 osoby odpowiedziały, że zależy to od wielu czynników.

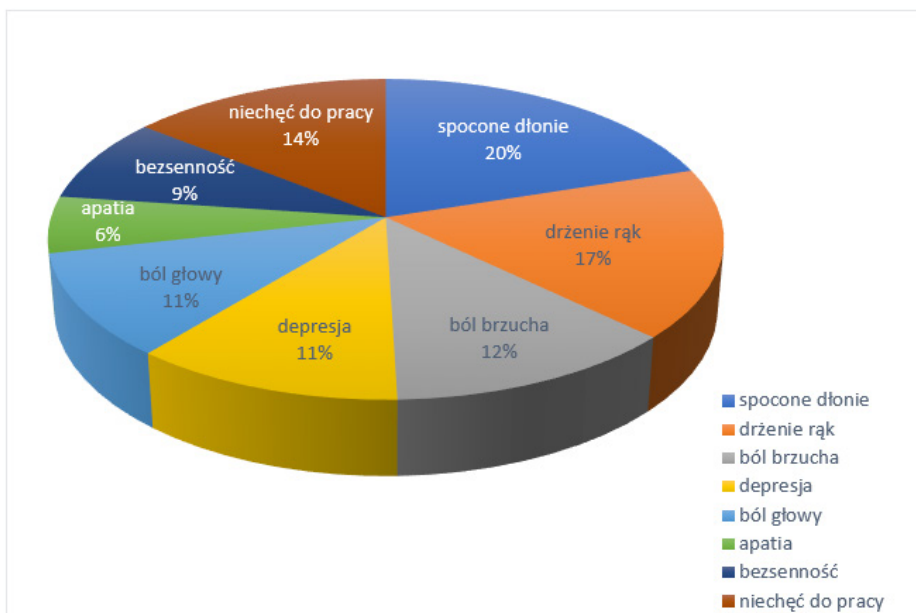
Wykres 4. Jak często Pan/i w obecnej pracy odczuwa sytuacje stresowe?



Źródło: badania własne

W kolejnym pytaniu (wielokrotnego wyboru - maksymalnie 3 odpowiedzi) zapytano o to, w jaki sposób objawiają się sytuacje stresowe. Najczęstszym objawem wskazywanym są: spocone dłonie – 21 odpowiedzi, niechęć do pracy – 18 odpowiedzi oraz drżenie rąk. Ponadto ankietowani wskazywali również na ból brzucha (13), depresję (12) oraz ból głowy (11). 6 razy zaznaczono apatię.

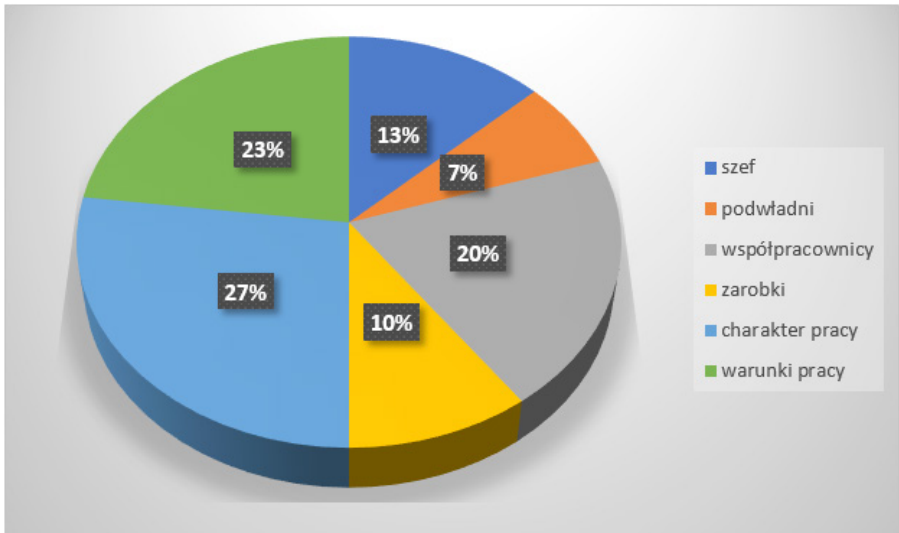
Wykres 5. Jakie Pan/i ma objawy stresu podczas pracy (można zaznaczyć trzy odpowiedzi)?



Źródło: badania własne

Następne pytanie dotyczyło tego, który czynnik stresogenny najbardziej wpływa na nich demotywująco? Na pytanie „Jakie czynniki są źródłem stresu w pracy dla Pana/i?”, badani wskazywali najczęściej, że jest to charakter wykonywanej przez nich pracy (27%), a także warunki pracy (23%). Nie mniejsze znaczenie mają również współpracownicy (20%). Co ciekawe współpracownicy są w opinii ankietowanych bardziej czynnikiem stresogennym niż szefostwo (13%). 10% wskazało na zarobki oraz podwładnych (7%).

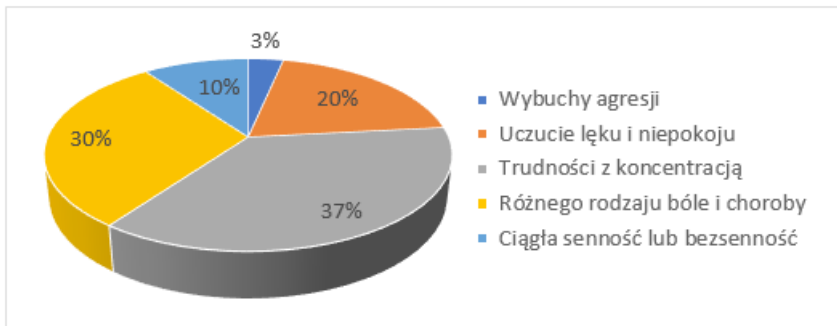
Wykres 6. Jakie czynniki są źródłem stresu w pracy dla Pana/i?



Źródło: badania własne

W kolejnym pytaniu zapytano: „Jakie skutki dla pracownika może spowodować praca w niekorzystnych warunkach?”. Najczęściej wskazywano na odpowiedź – trudności z koncentracją (11 osób) oraz na różnego rodzaju bóle (9 osób). Ponadto respondenci wskazywali również na uczucie lęku i niepokoju (6 osób), ciągłą senność lub bezsenność (3 osoby) oraz wybuchy agresji (1 osoba).

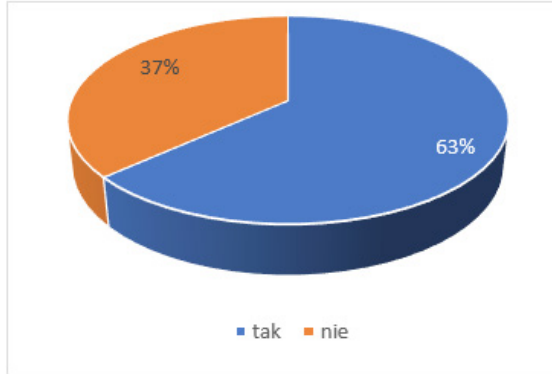
Wykres 7. Jakie skutki dla pracownika w Pana/i opinii, może spowodować praca w niekorzystnych warunkach?



Źródło: badania własne

Przedostatnie pytanie zadane badanej grupie dotyczyło tego, czy sytuacje, które zachodzą w miejscu pracy odbijają się na ich życiu prywatnym. Zdecydowana większość badanych (63%) udzieliła odpowiedzi „TAK”.

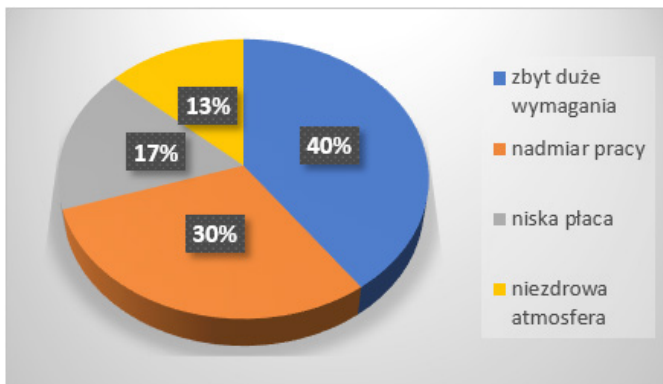
Wykres 8. Czy sytuacje zachodzące w miejscu pracy odbijają się na Pana/i życiu prywatnym?



Źródło: badania własne

„Które czynniki w opinii ankietowanych wpływają bezpośrednio na zjawisko stresu zawodowego?” było ostatnim pytaniem. Najwięcej wskazań to zbyt duże wymagania ze strony pracodawcy (40%) oraz nadmiar pracy (30%). Nieco mniejsze znaczenie mają również zbyt niskie zarobki (17%) oraz niezdrowa atmosfera w miejscu pracy (13%).

Wykres 9. Jakie są w Pana/i opinii najważniejsze przyczyny stresu zawodowego? (max 3 odpowiedzi)



Źródło: badania własne

6. Wnioski

Codziennie w miejscu pracy zatrudniony doświadcza sytuacji i zdarzeń, które określane są jako stresowe. Wielu ze wskazanych w artykule czynników nie jest w stanie wyeliminować, ponieważ nie może odizolować się całkowicie od innych współpracowników oraz od wpływu czynników fizycznych i biologicznych oddziałujących na jego organizm. Nie potrafi przewidzieć wszystkich potencjalnych zagrożeń i zapobiec ich pojawieniu się. Istotną rolę powinna odgrywać profilaktyka stresu, która opiera się na budowaniu odporności indywidualnej jednostki na stres.

Odporność na stres jest w zasadzie cechą stałą i niezmienną, przypisaną człowiekowi. Głównym celem, który odnosi się do budowania odporności psychicznej jest niewątpliwie doprowadzenie do stanu, kiedy pomimo ogarniającego organizm pracownika zmęczenia, presji wywieranej bezpośrednio przez otoczenie czy też wielu innych nieprzewidzianych oraz niezaplanowanych zdarzeń, człowiek jest w stanie realizować efektywnie postawione przed nim zadania.

Wskazać należy, że nie można bagatelizować w organizacji wpływu czynników związanych ze środowiskiem pracy na organizm ludzki, a także na zdrowie psychiczne oraz dobrostan pracowników. Praca w dobrych warunkach psychospołecznych ma bardzo istotny wpływ na zdrowie psychiczne pracowników, większe poczucie integracji społecznej, tożsamości, możliwość rozwoju, czy też większą pewność siebie u pracownika, co w sposób zdecydowany wpływa na jego efektywność i zaangażowanie w pracy. W związku z tym postawiona teza: **„Stres zawodowy wiąże się bezpośrednio ze zmniejszeniem efektywności pracy realizowanej przez pracownika”**, została potwierdzona.

Dwa podstawowe problemy badawcze, które były przedmiotem autorskiej analizy: **„Czy zachodzi współzależność pomiędzy stresem, z którym pracownik ma do czynienia w miejscu pracy z jego zachowaniem w miejscu zamieszkania?”** oraz **„Które czynniki korelują najbardziej z poziomem stresu w miejscu pracy?”**, wskazują jednoznacznie że mają istotny wpływ na zatrudnionych w życiu prywatnym, ponieważ 63% badanej grupy odpowiedziało „tak”.

Czynnikami, które najbardziej wpływają na odczuwany przez nich poziom stresu są: charakter wykonywanej pracy – 27%; warunki pracy – 23%; stosunki i innymi zatrudnionymi – 20%; współpraca z szefem – 13% oraz niskie zarobki – 113%.

Pracodawcy zatrudniający badaną grupę, powinni rozważyć wprowadzenie w swoich firmach programów redukcji stresu (Stress Management Interventions). Programy te, to bezpośrednie działania na szczeblu organizacyjnym skierowane bezpośrednio na pracowników, mają na celu eliminację albo redukcję stresu zawodowego. Są również ukierunkowane na pomoc oraz na rozwój jednostki w zakresie metod odnoszących się do bezpośredniego radzenia sobie ze stresem.

Bibliografia

- Bailey, R. (2011). *Zarządzanie stresem. Zbiór technik i narzędzi dla doradców oraz prowadzących szkolenia*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 13.
- Clayton, M. (2012). *Zarządzanie stresem. Czyli jak sobie radzić w trudnych sytuacjach*, Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa, s. 13
- Cox, T. Griffiths, A. Rial-Gonzales, E. (2006). *Badania nad stresem związanym z pracą*. Luksemburg: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Dudek, B. Waszkowska, M. Mercz, D. Hanke, W. (1999). *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Instytut Medycyny Pracy, Łódź.
- Everly, G. S. Rosenfeld, R. (1992). *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grzegorzewska, M. K. (2007). *Różnorodność w interpretacji problematyki stresu*, Czasopismo Studia Humanistyczne nr 5, s. 124.
- Gólczyk, M. (2007). *Stres w pracy. Poradnik dla pracodawcy*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Heszen, J, Sęk, A. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Katsnelson, A. (2011). *Stres w tłumie*. Świat Nauki, nr 10, s. 34.
- Kędra, E. Nowocień, M. (2015). *Czynniki stresogenne a ryzyko wypalenia zawodowego w pracy pielęgniarek*. Pielęgniarstwo Polskie, nr 3, s. 293
- Kitajew-Smyk, L. (1989). *Psychologia stresu*. Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Kisiel-Dorohnicki, W. (2009). *Anty MOBBING. Walcz o swoje prawa w miejscu pracy*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- W. Kisiel-Dorohnicki, W. (2012). *Tylko bez nerwów. Zarządzanie stresem w pracy*. Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Kowal, E. (2002). *Ekonomiczno-społeczne aspekty ergonomii*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań.
- W. Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Terelak, J. F. (2008). *Człowiek i stres. Koncepcje. Źródła. Reakcje. Radzenie sobie. Modyfikatory*. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa.

- Ogińska-Bulik, N. (2009) *Czy doświadczenia stresu może służyć zdrowiu*, Polskie Forum Psychologiczne 2009, nr 1, s. 33-34.
- W. Oniszczenko, W. (1998). *Stres – to brzmi groźnie*. Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Ostrowska, M. Michcik, A. (2014). *Stres w pracy – objawy, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Bezpieczeństwo Pracy 2014, nr 5, s. 12-13.
- H. Selye, H. (1978). *Stres okiełznany*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Uszyński, M. (2009). *Stres i antystres – patomechanizm i skutki zdrowotne*. Alfa-Medica Press, Wrocław.
- Watts, Ch. (2015). *Życie bez stresu. Przywróć swojemu ciału równowagę, by cieszyć się pełnią zdrowia i szczęścia*. Wydawnictwo Vital, Warszawa.
- Wróbel, A, (2012). *Trudny szef. Czyli jak się porozumieć z przełożonym*. Wydawnictwo Edgard, Warszawa.

Occupational stress and employee performance in the workplace

Keywords

stress, deprivation, motivational conflict, psychological stressors, social stressors, work overload

Summary

The civilization progress taking place in front of our eyes poses new challenges to modern organizations and their employees. Frequent changes of place, work, and its conditions as well as requirements related to it, are becoming important premises conducive to the occurrence of several unforeseen situations that may cause psychological discomfort of employees. As a result, nowadays a work has become a source of satisfaction and a cause of enormous mental and physical stress. Each human being reacts differently to stressful situations and has a different threshold of resistance to stress. Occupational stress is a very negative factor at work. Not only it can damage an employee's health, but it can also contribute to reduced levels of efficiency and productivity within a company. The consequences of workplace stress affect the employee as much as the organization.



Wpływ kompetencji i ról kierowniczych na sprawne zarządzanie organizacją

mgr Mirosław Szcześniak

Słowa kluczowe

kompetencje menedżerskie, diagnozowanie, percepcja, role menedżerskie, proces zarządzania, struktura organizacji

Kontakt

Polish Academy of Social Sciences and Humanities
w Londynie

ORCID ID: 0000-0001-6442-7132

miroslaw.szczeniak@passhlondyn.eu

Abstrakt

Efektywne funkcjonowanie organizacji w warunkach wysokiej konkurencji i ciągle zmieniającego się otoczenia stanowi ogromne wyzwanie, jakiemu muszą sprostać menedżerzy zarządzający. Każdy człowiek jest inny pod względem wyglądu postępowania, wykształcenia czy też przekonań. Każdy więc w sposób indywidualny przyjmuje wartości przyporządkowane pojęciu pracy menedżera. Należy jednak mieć na uwadze standardy wyznaczające granice, których jednostka ludzka postępująca etycznie przekraczać nie powinna. Zasada ta dotyczy obu płaszczyzn ludzkiej aktywności, która dotyczy zarówno życia zawodowego jak i prywatnego, w obrębie których można rozpatrywać etyczność ludzkiego postępowania. W życiu prywatnym nadrzędnymi walorami będzie moralność i pozytywne nastawienie wobec najbliższych, zaś w życiu zawodowym największą rolę odgrywa uczciwość względem partnerów biznesowych i współpracowników. W artykule podjęta została próba przedstawienia roli menedżera w organizacji, oraz kompetencje jakie powinien posiadać.

1. Wprowadzenie

Szybki postęp cywilizacyjny, powoduje wzrost znaczenia procedur myślowych ukierunkowanych na uogólnione oraz trafne diagnozowanie zjawisk zachodzących w otoczeniu każdej organizacji. Oznacza to praktycznie konieczność ciągłej weryfikacji relacji, jakie

zachodzą pomiędzy percepcją menedżera zarządzającego, a właściwościami otoczenia. Prawidłowy proces zarządzania odgrywa kluczową rolę w przedsiębiorstwie, którego jakość w dużej mierze wpływa na sukces firmy.

Francuski przemysłowiec H. Fayol (przedstawiciel klasycznej szkoły zarządzania, autor czternastu uniwersalnych zasad zarządzania) przypisuje każdemu menedżerowi następujące funkcje: planowanie, organizowanie, koordynowanie i kontrolowanie. Dla menedżera pierwszej dekady dwudziestego pierwszego wieku, funkcje te powinny być istotnym fundamentem wiedzy, aby rozwijać własne umiejętności w taki sposób, by mógł stać się menedżerem nowej ery (Godziszewski i inni, 2011).

Od początku dwudziestego wieku rola i znaczenie oraz pozycja menedżera, ulegała wielu modyfikacjom. Spowodowały je głównie zmiany w postępie informacyjnym, technicznym i technologicznym na świecie. Obecnie rola menedżera ewoluuje z powodu czynników (nastawienia, sytuacji, oczekiwania itp.), które wynikają ze zróżnicowanych struktur organizacji. Biorąc pod uwagę znaczenie kompetencji menedżerskich oraz ról kierowniczych w zarządzaniu przedsiębiorstwem, należy stwierdzić, że stanowią one jedne z najbardziej podstawowych elementów działalności firmy ze względu na proces organizacji, podział obowiązków i odpowiedzialność za powierzone zadania. Z tego też powodu, ważne jest, aby role i kompetencje kierownicze ukierunkowane na rozwój, wynikały z nabytej wiedzy oraz doświadczenia menedżera. Wyzwania, przed którymi stają dzisiejsi menedżerowie, wymagają doskonalenia ról i kompetencji kierowniczych, ponieważ kształtują one postawy efektywnego wykonywania zadań na pełnionych przez nich stanowiskach.

Badania wtórne literatury naukowej z tego zakresu, potwierdzają jednoznacznie, że tempo pracy menedżera jest wysoce operatywne, a wykonywane działania zróżnicowane i krótkotrwałe (Zajac, 2012). Należy jeszcze podkreślić, że dzisiejsi menedżerowie są intensywnie zorientowani na szybkie działania, a nie na myślenie długofalowe (strategiczne) (Jędrzejczyk, 2012). W reakcji na różnorodne bodźce płynące z otoczenia organizacji, menedżer działa przede wszystkim doraźnie, gdyż wymusza to charakter jego pracy. Ciągłe staje przed wyborem pomiędzy tym „co zrobić można”, a tym „co należy zrobić”. Jako znakomity strateg czy kontemplacyjny planista, istnieje jedy-

nie w podręcznikach akademickich z dziedziny zarządzania (Oleksyn, 2006).

Celem głównym artykułu jest przedstawienie teoretycznych podstaw ról i kompetencji menedżerów, którzy pracują w organizacjach w różnorodnych strukturach i na różnych płaszczyznach odpowiedzialności zarówno zawodowej, jak i społecznej. Opracowanie jest także refleksją naukową autora w oparciu o bogatą literaturę naukową polsko i anglojęzyczną z omawianego zakresu, dzięki której dokonano syntezy poglądów różnych autorytetów z tej interesującej dziedziny. Autor wykorzystał również swoje własne doświadczenia z pracy w strefie mikro organizacji oraz wieloletniej działalności społecznej na rzecz Polonii w Lancaster.

2. Menedżer a kierownik – różnice w definicjach

Menedżer, kierownik, lider, przywódca – pojęcia te dość często są stosowane zamiennie. Każda z tych osób zarządza określoną instytucją, przedsiębiorstwem czy też organizacją non profit. Menedżer to przede wszystkim ktoś, kto odpowiada za realizację procesu zarządzania, a zwłaszcza ten, który planuje i podejmuje decyzje, organizuje, przewodzi zasobom ludzkim oraz kontroluje zasoby: finansowe, rzeczowe i informacyjne (Griffin, 2004). Pojęcie to opiera się przede wszystkim na podstawowych zadaniach jakie w danej organizacji spełnia menedżer. Niezależnie od tego menedżer to również osoba, która jest równocześnie pracownikiem.

P. F. Drucker pisze, że menedżer to „każdy pracownik umysłowy, który z tytułu swojego stanowiska lub wiedzy odpowiada za wkład pracy wpływający fizycznie na zdolność organizacji do osiągnięć” (Drucker, 2011). Literatura przedmiotu bardzo podobnie definiuje pojęcie „kierownik”. Dlatego też, jak wcześniej wspomniano, używa się go zamiennie ze słowem menedżer. Zdaniem J. Zieleniewskiego, kierownik to człowiek kierujący ludźmi. Praca kierownika polega na osiąganiu założonych celów poprzez organizowanie pracy podporządkowanych ludzi (Gliński, 1961). Tym samym używając słowa kierownik lub menedżer, autorowi opracowania chodzi o osobę zajmującą się podstawowymi zadaniami związanymi z zarządzaniem daną organizacją.

Słowa „kierownik” i „menedżer” są pojęciami złożonymi, w których można odnaleźć podstawowe cechy, role oraz zadania, jakie powinna posiadać osoba pełniąca taką funkcję w danej organizacji. I tak np. J. Bendkowski twierdzi, że „menedżer (kierownik) to osoba, która jest odpowiedzialna za funkcjonowanie danej struktury organizacyjnej, tj. za realizację jej celów. W związku z tym kierownik jest uprawniony do planowania, organizowania i kontrolowania pracy zespołu, którym kieruje oraz do zarządzania środkami, jakimi dysponuje, aby zrealizować poszczególne zadania (Bendkowski, 2008).

Definicja pokazuje jednoznacznie, że menedżer i kierownik skupia się na wszystkim tym, co wiąże się z kierowaniem określonym zespołem ludzi, który jest podstawą i najcenniejszym kapitałem niemal każdej wiodącej firmy. Poza cytowanym autorem w literaturze znajdziemy jeszcze kilku innych badaczy, którzy skupiając się na podstawowych rolach i zadaniach menedżera/kierownika, wyjaśniają złożoność tych dwóch pojęć. Pokazuje to tabela 1.

Tabela 1. Definicje terminu „menedżer” w ujęciu wybranych autorów

Autor	Definicja
S. Bohdziewicz	Menedżer to osoba trudniąca się zawodowo zarządzaniem firmą lub jej częścią przy wykorzystaniu wiedzy fachowej, metod i technik zarządzania.
P.F. Drucker	Menedżer to autorytet wiedzy – jest profesjonalistą, posiada umiejętność adaptacji do zmian, rozwiązuje problemy i jest skuteczny w działaniu, cechuje go praktycyzm, racjonalizm i stanowczość. Osoba, która zarządza powierzonym kapitałem.
L. Gawrecki	Menedżer to kierownik samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie – w ramach szerokich kompetencji – zarządzający instytucją, czyli właśnie dyrektor profesjonalny.
T. Janusz, L. Lewandowska	Menedżer oznacza osobę zajmującą się organizacją i zarządzaniem przedsiębiorstwem.
H. Johannsen, G.T. Page	Menedżer to osoba odpowiedzialna za kształtowanie i koordynowanie pracy innych.

Tabela 1. (cd.)

K. Kubik	Menedżer to osoba posiadająca kompetencje niezbędne do kierowania organizacją lub jej częścią oraz zespołem pracowników, z którymi wspólnie pracuje na sukces firmy i każdego z nich.
R.B. Kuc	Menedżer to człowiek odpowiedzialny za pomaganie innym.
T. Listwan	Menedżer to osoba, która zarządza organizacją czy wydziałem.
B. Nogalski	Menedżer oznacza osobę zatrudnioną na stanowisku kierowniczym, posiadającą wielostronną wiedzę i umiejętności, niezbędne do kierowania organizacjami w warunkach niepewności i stałej zmienności otoczenia, w którym te organizacje działają.

Źródło: Bartkowiak, P. Niewiadomski, P. (2011), *Menedżer a kierownik w organizacji*, [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, Nr 687, *Finanse, Rynki finansowe, Ubezpieczenia* Nr 48, s. 28 – 29

Analizując poszczególne definicje da się zauważyć, że menedżer to również kierownik, który swoje zadania skupia przede wszystkim na innych ludziach pracujących w firmie. To właśnie od nich i od jego postępowania zależy sukces lub porażka przedsiębiorstwa. Literatura przedmiotu wymienia kilka typów osobowości menedżerów/ kierowników. Przedstawiono je w tabeli 2.

Tabela 2. *Typologia osobowości menedżerów zarządzających firmą*

Typ	Charakterystyka
Impetyczny	Uosabia człowieka poszukującego ryzyka, niechętnie koncentrującego się na jednym zadaniu, lecz przerzucającego swą aktywność w niedługi czas po rozpoczęciu działania. Firma kierowana przez impetyka natrafia na wiele zagrożeń, z których kto wie, czy nie największym jest wybór rozwiązań ryzykownych, przy bardzo małej znajomości otoczenia, impetyk bowiem nie jest w stanie wystarczająco dokładnie rozpoznać warunki, w jakich funkcjonuje jego przedsiębiorstwo.

Tabela 2. (cd.)

Himalaista	To człowiek, który umie analizować niebezpieczeństwo i jest pochłonięty pasją samorealizacji. Najlepiej sprawdza się tam, gdzie potrzebna jest wytrzymałość, odwaga, cierpliwość i umiejętność nieustannego dążenia w wytyczonym kierunku (...)
Centusia/Skapca	Przeżywa wewnątrznie swe emocje, dlatego w kierowaniu ludźmi dość rzadko osiąga nadzwyczajne efekty. Zapatrzoony w urok cyfr, większość czasu poświęca na drobiazgową analizę. Nie lubi podejmować ryzykownych decyzji i raczej zwleka z działaniem, przyglądając się zachowaniom innych firm, dlatego sprawdza się jako szef firmy doradczej niż produkcyjnej
Jowialnego marzyciela	Tego typu osoby rzadko tworzą firmy, często otrzymują je w spadku ... i łatwo doprowadzają do upadku. Pogrążony w swych fantastycznych planach marzyciel nie ma odwagi, by zacząć je realizować. W chwilach zagrożenia na próżno oczekiwałoby się od niego pomocy, za to potrafi pięknie mówić o tym, co chce zrobić. Z tego typu menedżerem lepiej nie prowadzić interesów – nieodpowiedzialność i niepunktualność to jego cechy

Źródło: Laszczak, L. (2004). *Kierowanie małą firmą. Tajniki przedsiębiorczości*, POLTEXT, Warszawa, s. 46 – 47.

Po dogłębnej analizie powyższej tabeli da się zauważyć, że poszczególne typy kierowników/menedżerów zawierają w swojej charakterystyce nie tylko same pozytywne cechy, są również takie typy, które posiadają negatywne strony, bezsprzecznie zakłócające jego trudną i odpowiedzialną pracę. Każdy kierownik skupia się na tym by jak najlepiej wykorzystać dostępne zasoby firmy i osiągnąć sukces. Musi zatem charakteryzować się przede wszystkim przedsiębiorczością, kreatywnością i innowacyjnością.

Zarządzając zespołem osób musi pamiętać, że nie pracuje sam i nie tylko dla siebie samego. Stawiając coraz to nowe cele firmie, kierownik musi brać pod uwagę fakt, że istotne znaczenie dla rozwoju ma ciągłe zdobywanie wiedzy i nowych umiejętności. Mam tu na myśli działania skupiające się na wielu obszarach organizacji (Szcześniak, 2018).

Analizując poszczególne różne definicje kierownika i menedżera oraz poszczególne cechy charakterystyczne obu pojęć da się zauważyć, że menedżer i kierownik pełnią zbliżone, często wręcz te same role i zadania w organizacji. Warto również podkreślić fakt, że każdy menedżer czy kierownik, by móc zarządzać powierzoną mu jednostką, musi posiadać (Szczupaczyński, 1998):

1. Uzdolnienia, predyspozycje, zainteresowania oraz wewnętrzne motywacje.
2. Wykształcenie i wiedzę.
3. Doświadczenie zawodowe i praktyczne umiejętności.
4. Odpowiedzialne postawy i zachowania, ważne w pracy zawodowej.
5. Cechy psychofizyczne, istotne w pracy na zajmowanym stanowisku.
6. Formalne umocowanie prawne, które pozwoli mu działać w imieniu danej organizacji.
7. Dobry stan zdrowia i formę psychofizyczną.

Rekapitulując powyższe rozważania, należy podkreślić, że pojęcia kierownik i menedżer są słowami, które można stosować zamienne. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku, chodzi przede wszystkim o wzorowe wypełnianie podstawowej roli, jaką jest przede wszystkim zarządzanie i kierowanie. Współczesny menedżer może efektywnie pełnić swoje podstawowe role i funkcje kierownicze, sprawnie realizować zadania, jeśli ma nie tylko odpowiednią wiedzę ogólną i specjalistyczną, doświadczenie, pożądaną zespół cech osobowości, zdolności, inteligencję, ale też podstawowe, konkretne umiejętności menedżerskie, utrwalone jako nawyki.

3. Charakterystyczne kompetencje i cechy kierownika

Sprawne oddziaływanie menedżera na organizacyjne zachowania podwładnych wymaga od niego wrodzonych zdolności kierowniczych. Z wyżej wymienionych względów menedżer powinien umieć rozpoznawać, analizować i rozwiązywać złożone problemy organizacyjno-zarządcze oraz podejmować właściwe decyzje zwią-

zane ze sprawnym funkcjonowaniem i rozwojem zarządzanej organizacji. Zarządzanie wymaga od niego przede wszystkim asertywności, kreatywności i przedsiębiorczości. Powinien także umieć przeciwstawiać się pokusom szybkiego sukcesu i łatwego zysku, być odpowiedzialnym, opanowanym, przezornym, odnosić się z szacunkiem do każdego podwładnego, rozwijać i doskonalić w sobie właśnie te pozytywne cechy, ale jednocześnie być odważnym i wytrwałym, aby inspirować innych pracowników do działania. Istotne znaczenie w umiejętnościach i cechach prawdziwego menedżera mają również: umiejętności intelektualne, utrzymywanie dobrych kontaktów międzyludzkich, samoświadomość emocjonalna, samokontrola, umiejętności socjalne, samomotywacja i cierpliwość (Albright, S. C., Wiston, W. L., 2009).

Umiejętności intelektualne to przede wszystkim wszystkie te zdolności, które prowadzą do kreatywnego, obiektywnego oraz krytycznego myślenia (Laszczak, 2004). Poza tym, jak wcześniej wspomniano, u każdego kierownika liczą się także umiejętności tworzenia interakcji międzyludzkich, tworzenie warunków koleżeńskiej współpracy i współdziałania, także umiejętności utrzymywania kontaktów jak najlepszych stosunków międzyludzkich. Osobę zarządzającą powinna zatem cechować emocjonalna stabilność, rozważa i takt, skłonność do kooperacji oraz pogoda ducha (Laszczak, 2004). Z opisywaną umiejętnością wiążą się również umiejętności komunikacyjne. Każdy kierownik zarządza zasobami ludzkimi, dzięki którym funkcjonuje dana organizacja. Umiejętności komunikacyjne, należy rozumieć jako: komunikatywność i właściwe rozporządzenie posiadanymi informacjami (Szcześniak, 2017).

Kolejną wymienianą umiejętnością, a zarazem cechą dobrego menedżera jest samoświadomość emocjonalna. Polega ona na rozumieniu własnych emocji i ich wpływu na jakość wykonywanej pracy. Samoświadomość prowadzi do uzyskania równowagi wewnętrznej. Trafna ocena posiadanych zalet i wad pozwala mu na optymalizację funkcji zarządczych w przedsiębiorstwie (Kuc, 2010).

Można powiedzieć, że samoświadomy menedżer nigdy nie będzie stosował nakazowego stylu zarządzania, gdyż zdaje sobie sprawę z własnych słabości, wie również, jak łatwo popełnić błąd. Dlatego należy oczekiwać, że swoje uprawnienia decyzyjne będzie cedował na innych pracowników (Kuc, 2016). Śmiem twierdzić, że każdy od-

powiedzialny kierownik musi być stabilny emocjonalnie, nie może ulegać i podejmować ważnych decyzji pod wpływem emocji. Wydając każde polecenie, musi brać pod uwagę pozytywne i negatywne strony danej sytuacji.

Samokontrola, o której wspomniano, to również jedna z ważniejszych cech menedżerskich. Wiąże się ona ściśle z samoświadomością emocjonalną. Każdy przedsiębiorca, a w szczególności menedżer, powinien posiadać umiejętność panowania nad emocjami przy równoczesnym nastawieniu na osiągnięcie wyznaczonych celów (Bartlett, C. A., Ghosal, S., 2003).

Wszystkie kompetencje kierownika – menedżera – można podzielić na kilka podstawowych grup. Wśród nich literatura wymienia (Chełpa, 1998):

1. Kompetencje specjalistyczne – umiejętność wykorzystywania specjalistycznej wiedzy, metod i technik niezbędnych do wykonywania pracy czy znajomość języków obcych. Są one decydujące przede wszystkim na niższych szczeblach zarządzania i zalicza się je do kompetencji twardych.
2. Kompetencje konceptualne – umiejętność spostrzegania kompleksowości organizacji, widzenia jej jako zintegrowanej całości, a także dostrzegania i rozumienia jej związków z otoczeniem zewnętrznym w celu wykorzystania do rozwoju przedsiębiorstwa, są one najważniejsze na najwyższych szczeblach zarządzania. Również zaliczamy je do kompetencji twardych.
3. Kompetencje interpersonalne – umiejętność rozróżniania i właściwego reagowania na nastroje i motywacje innych ludzi, oraz wpływanie i stymulowanie ich zachowań. Są one bardzo ważne na wszystkich szczeblach zarządzania i zaliczamy je do kompetencji miękkich.

Kierownik/menedżer kierujący podwładnym mu zespołem to nie tylko osoba, która powinna kierować się dobrem firmy. Powinno mu również zależeć na odpowiednim traktowaniu ludzi, gdyż to właśnie pracownicy są siłą napędową rozwoju przedsiębiorstwa i bezcennym jego kapitałem. Wobec tego kierownik powinien również posiadać umiejętności związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi. M. Adamiec i B. Kozusznik charakteryzując menedżera w tej perspektywie, twierdzą, że powinien on (Adamiec, Kozusznik, 2000):

- mieć świadomość własnej roli jaką mu powierzono i zadań które musi zrealizować,
- znać narzędzia i metody skutecznego ich wykonywania,
- wiedzieć wszystko o zadaniach i sposobie funkcjonowania własnej organizacji oraz występujących w niej konkretnych rodzajach pracy i stanowisk,
- znać aktualną sytuację prawną, ekonomiczną i finansową organizacji i umieć dbać o jej rozwój,
- posiadać wiedzę o ludziach i ich cechach oraz o właściwościach pozwalających najlepiej wykonywać postawione przed nimi zadania,
- znać środki i sposoby motywowania ludzi do wydajnej pracy i jej należytego wykonywania,
- znać metody i potrafić prawidłowo ocenić przydatności kandydata do pracy,
- umieć sprawować nadzór nad podwładnymi, odpowiednio ich kształtować i promować.

Kompetencje i umiejętności, jakie powinien posiadać każdy menedżer wiążą się również z poszczególnymi sferami jego życia oraz zarządzanej przez niego organizacji. W literaturze z tego zakresu z łatwością można znaleźć tego typu podział na kompetencje społeczne i kompetencje psychologiczne. Wśród pierwszych z wymienionych rozróżnia się tzw. składniki, do których zalicza się: rozumienie sytuacji społecznej, empatię, zainteresowanie ludźmi, kryteria działania wobec ludzi (gdzie najważniejszą rolę spełnia opinia oraz ocena innych ludzi), ocena moralna, odniesienie do wartości, zasady obyczajowe, pragmatyzm oraz własne postawy uczuciowe (Luthans, F., Peterson, S. J., 2002). Aby wszystkie umiejętności społeczne mogły być realizowane, menedżera muszą charakteryzować również kompetencje psychologiczne. Nie każdy bowiem nadaje się na osobę zarządzającą. Wśród takich umiejętności badacze wymieniają: asertywność, empatię, motywację, twórczość, krytycyzm, dobrą komunikację, zdolności negocjacyjne, kompromis, ekstrawersję, ale także brak zniekształceń patologicznych (Szcześniak, 2017).

Umiejętności charakteryzujące osobę menedżera to również takie, które pozwalają mu w odpowiedni sposób wykonywać twórczo

wszystkie wyznaczone mu zadania. Znani badacze omawianych w artykule kwestii R. Steiner i M. Weber przypisują dominującą rolę właśnie twórczym umiejętnościom menedżerów, zaliczając do nich (Weber, 2004):

- umiejętność generowania dużej liczby pomysłów w krótkim czasie;
- ciągle poszukiwanie nowych rozwiązań;
- oryginalność – tworzenia nowatorskich powiązań i pomysłów;
- umiejętność wybrania optymalnego rozwiązania;
- wytrwałość w pokonywaniu trudności;
- motywacja jako problem i wyzwanie;
- energiczność i operatywność;
- konsekwencja, systematyczność, odwaga;
- tolerancja i poszanowanie odmiennych poglądów;
- unikanie przedwczesnego zajmowania stanowiska w sprawie;
- otwartość na krytykę;
- relatywistyczne spojrzenie na rzeczywistość;
- niezależność sądów.

Analizując literaturę przedmiotu dotyczącą umiejętności i kompetencji kierowniczych da się zauważyć, że wraz z upływem lat rozrasta się ich lista. W zależności od autora zleźć można krótką charakterystykę podstawowych cech menedżerskich lub też cały szereg wytycznych, jakimi powinna charakteryzować się osoba piastująca to odpowiedzialne stanowisko. Zestawienie uwzględniające autorów oraz wykaz podstawowych kompetencji menedżerskich przedstawiła A. Rakowska w swojej książce „*Kompetencje menedżerskie we współczesnych organizacjach*”.

Tabela 3. **Współczesne klasyfikacje kompetencji i umiejętności menedżerskich**

Autor	Klasyfikacja
Bartkowiak	kompetencje kierownicze: zarządzanie operacjami, zarządzanie finansami, zarządzanie informacją, zarządzanie zasobami ludzkimi. pozostałe składowe skutecznego kierownika: funkcjonowanie moralne, auto-koncepcja i poczucie tożsamości, schematy poznawcze, postawa wobec rozwoju i uczenia się, uwarunkowania osobowościowe, kultura i klimat organizacyjny.
Chęłpa	cechy psychologiczne: motywacja, przedsiębiorczość, sprawność intelektualna, inteligencja personalna (intra-personalna i interpersonalna), poczucie sprawności psychofizycznej. Wiedza wyuczona: poziom wykształcenia, kierunek, języki obce, aktualizowanie wiedzy oraz wiedza nabyta, tj. staż pracy, kierowniczy, wiedza organizacyjno-zarządcza, ekonomiczna i dodatkowe uprawnienia zawodowe. Umiejętności zawodowe: ogólne tendencje behawioralne, preferowany styl kierowania, preferowane role grupowe.
Kuc	określone cechy psychologiczne, m.in. odporność na zmęczenie, zdolność do wykonywania zróżnicowanych zadań, zdolność do koncentracji, szybkiego reagowania, odporność na stres, nieuleganie emocjom. specyficzna motywacja, m.in. silna motywacja, potrzeba osiągnięcia prestiżu, potrzeba władzy i przynależności. Umiejętność i chęć kierowania innymi i związane z tym umiejętności komunikacyjne, kwalifikacje i umiejętności intelektualne, w szczególności: szybkie uczenie się, prawidłowa interpretacja, zdolność generowania ogólnych koncepcji, symulowanie przyszłości, generowanie pytań, współpracy z zespołem i doradcami. Konkretnie umiejętności: znajomość języków obcych, obsługa komputera, umiejętność przekonywania, samodzielnego tworzenia dokumentów organizacyjnych, biegła znajomość dokumentacji, opanowanie zasad i procedur, umiejętność posługiwania się statystycznymi technikami analizy danych. właściwe dysponowanie własnymi zasobami zdobywanie reputacji, która ma odzwierciedlenie w zaufaniu do menedżera.

Tabela 3. (cd.)

Caproni	<p>Umiejętność rozwijania samoświadomości: poznanie siebie, tożsamość, zrozumienie, w jaki sposób technologie i zmiany wpływają na postrzeganie siebie i odnoszenie się do innych, zrozumienie znaczenia samoświadomości, wrażliwość na inne kultury. Umiejętność budowania zaufania: zrozumienie znaczenia zaufania, umiejętność tworzenia strategii interpersonalnych, budowanie zaufania w organizacji, poznanie związków między pozytywnymi emocjami a sukcesem. Umiejętność skutecznej komunikacji: aktywne słuchanie, dawanie i otrzymywanie sprzężeń zwrotnych, komunikowanie się międzykulturowe, komunikacja.</p> <p>Umiejętność zdobywania i utrzymywania władzy i wpływów w sposób etyczny kierowanie relacjami z szefem, podwładnymi i współpracownikami: w tym zwrócenie uwagi na coaching, mentoring i networking, umiejętność robienia dobrego wrażenia na innych. kierowanie kulturową różnorodnością budowanie efektywnych zespołów dostrzeganie różnic między rzeczywistym a wirtualnym zespołem, kierowanie zespołami wirtualnymi kierowanie karierą życiową</p>
Alrichs	<p>poszukiwacz talentów: przyciąganie, identyfikowanie i zatrzymywanie najlepszych pracowników w firmie. Budujący relacje z innymi: z podwładnymi, przełożonymi, i jednostkami organizacyjnymi. Wprowadzanie nowych pracowników do organizacji i budowanie relacji z potencjalnymi pracownikami.</p> <p>Aktywne słuchanie; coaching, krytykowanie; wykorzystanie najnowszych technologii do komunikacji.</p> <p>Budujący zaufanie: budowanie wiarygodności, szacunku, poczucia sprawiedliwości, dumy z bycia członkiem „rodziny” lub „grupy”, kreowanie wartości organizacyjnych, programy typu praca i życie, służące łączeniu budowania zaufania z sukcesami.</p> <p>Budujący umiejętności: nieustanna ocena wymaganych i posiadanych umiejętności, wykorzystanie najnowszych technologii w doskonaleniu, zaangażowanie społeczności organizacyjnej i poza organizacyjnej w uczenie się, identyfikowanie „kto i co wie”, ukierunkowywanie podwładnych w doskonaleniu umiejętności, rozwijanie siebie.</p> <p>Budujący markę firmy: w taki sposób, aby przyciągać najlepszych pracowników.</p>

Tabela 3. (cd.)

Walkowiak	51 kompetencji menedżerów organizacji samorządowych w trzech kategoriach: kompetencje profesjonalne, kompetencje społeczne, kompetencje biznesowe.
Kubik	wykształcenie, znajomość języków obcych, umiejętności interpersonalne, umiejętności koncepcyjne, umiejętności diagnostyczne i analityczne, umiejętności techniczne,
Rakowska	55 umiejętności w 11 grupach: wiedza specjalistyczna, języki obce, kierowanie sobą, kierowanie stresem, umiejętności koncepcyjne, komunikowanie się, motywowanie, organizacja i kontrola, wywieranie wpływu, rozwiązywanie konfliktów, praca w zespole, wprowadzanie zmian

Źródło: A. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 72

Zaprezentowana przez autora artykułu wielowymiarowa sylwetka menedżera, powinna uwzględniać współczesną tendencję rozwoju cywilizacyjnego, która charakteryzuje się przechodzeniem od industrialnej i postindustrialnej fazy rozwoju do fazy społeczeństwa informacyjnego. Należy w tym miejscu wyjaśnić, że podstawą materialną fazy rozwoju industrialnego był rozwój przemysłu, a fazy postindustrialnej, rozwój usług. Podstawą ekonomiczną rozwoju społeczeństwa informacyjnego są zasoby intelektualne wynikające z zasobów wiedzy jednostek ludzkich i zespołów pracowniczych. Współczesny menedżer powinien więc posiadać (lub nabyć) umiejętności zarządzania wiedzą w organizacji (Szcześniak, 2017). Każdy, kto decyduje się na przyjęcie pełnienia roli menedżera, musi liczyć się z tym, że „nie może stać w miejscu”, ale musi ciągle się rozwijać, wzbogacać swoją wiedzę i posiadane umiejętności.

4. Rola i podstawowe zadania kierownika w przedsiębiorstwie

Kierownik w danym przedsiębiorstwie pełni kilka podstawowych zadań. Aby je odpowiednio spełniać musi charakteryzować się omówionymi wyżej umiejętnościami i cechami. Podstawowa rola mene-

dżera/kierownika to zarządzanie danym przedsiębiorstwem. Wiąże się ona z wykonywaniem podstawowych i zadań kierowniczych, które bezpośrednio związane są z jego codzienną bardzo odpowiedzialną i nie łatwą pracą.

Zygmunt Rytel, uwzględniając potrzeby organizacji i zadania jakie stają przed każdym kierownikiem, ustalił pięć zasad, które w swojej pracy powinien wziąć pod uwagę każdy menedżer (Martyniak, 2001):

1. Ustalić ściśle określony i użyteczny cel działania, przy czym - podstawową rolę odgrywa tu ustalenie wzorca nawet dla najdrobniejszych czynności i zadań.
2. Zrobić pełne rozeznanie skąd pozyskać środki potrzebne do osiągnięcia celu, określając ich charakter i ilość oraz plan postępowania.
3. Zgromadzić i przygotować środki niezbędne do osiągnięcia celu.
4. Skoordynować wykonanie ustalonego planu w celu zrealizowania zaplanowanego celu (zadania).
5. Prowadzić dokładną i ciągłą kontrolę oraz gromadzić tą drogą potrzebne informacje, gdzie korygować zaistniałe mankamenty.

Skupiając się na podstawowych rolach każdego menedżera, bez względu na szczebel kariery zawodowej, jego role można podzielić na trzy podstawowe kategorie: interpersonalną, informacyjną i decyzyjną. Ich charakterystykę i przykładowe działanie w ich obszarze przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Dziesięć podstawowych ról kierowniczych

Kategoria	Rola	Przykładowe działanie
Interpersonalna	Reprezentant	Udział w uroczystym otwarciu nowego zakładu
	Przywódca	Zachęcanie pracowników do zwiększania wydajności
	Łącznik	Koordinacja działań dwóch grup projektujących
Informacyjna	Obserwator	Śledzenie sprawozdań branżowych, aby nadążać za rozwojem wydarzeń

Tabela 4. (cd.)

Informacyjna (cd.)	Propagator	Wysyłanie notatek i informacji prezentujących nowe inicjatywy organizacji
	Rzecznik	Wygłaszanie przemówienia w dyskusji na temat planów wzrostu
Decyzyjna	Przedsiębiorca	Opracowywanie nowych pomysłów innowacyjnych
	Osoba przeciwdziałająca zakłóceniom	Rozwiązywanie konfliktów między podwładnymi
	Dysponent zasobów	Dokonywanie przeglądów i rewizji wniosków budżetowych
	Negocjator	Negocjowanie porozumienia z ważnym dostawcą albo związkiem zawodowym

Źródło: R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 17

Przedstawione w tabeli role kierownicze, mogą być przez niego wypełniane tylko dzięki posiadanym umiejętnościom. Menedżer musi zatem charakteryzować się pewnymi wrodzonymi zdolnościami i nabytymi umiejętnościami, aby mógł swobodnie wypełniać zadania, jakie musi zrealizować (Kuc, 2010). Umiejętności menedżera, takie jak: role i zadania, można również podzielić na kilka kategorii. Wśród najważniejszych R. W. Griffin wyróżnia (Griffin, 2004):

- umiejętności techniczne,
- umiejętności interpersonalne,
- umiejętności koncepcyjne,
- umiejętności diagnostyczne,
- umiejętności komunikowania się,
- umiejętności decyzyjne,
- umiejętności gospodarowania czasem.

Każdy kierownik zarządzający współczesną organizacją powinien tak pracować, aby stać się autorytetem dla całego zespołu, który u podlega. Jego wiedza oraz umiejętności stanowią podstawę całej

go zarządzania. W literaturze przedmiotu czytamy, że „nowoczesne kierowanie to proces sterowania zachowaniami innych ludzi, koordynowania ich działaniami oraz stymulowania wysiłków po to, żeby sprawnie oraz skutecznie osiągać cele organizacji. Istotą takiego kierowania jest przywództwo, rozumiane jako zdolność do wykorzystania potencjału, który tkwi w innych ludziach oraz skupienie wiedzy, talentów i zdolności” (Jasińska, 2010). Z powyższej konkluzji wynika jasno, że najistotniejsze role menedżerskie to te, które ukierunkowane są na zarządzanie zasobami ludzkimi. Ważne są również, role które są podporządkowane różnym poziomom działalności danej organizacji. Zalicza się do nich (Kuc, 2016):

1. Role strategiczne - rolą menedżera jest określanie misji, formułowanie długookresowych celów, rozwiązywanie na bieżąco występujących problemów itp.;
2. Taktyczne - rolą menedżera będzie dekompozycja (zmiana układu składników jakiejś całości lub jej celów na zadania), projektowanie systemów operatywnych, kierowanie ich wykonaniem itp.,
3. Operacyjne – chodzi tutaj o kierowanie systemem realizacyjnym, doskonalenie procedur, odpowiedni dobór metod wykonawczych itp.

Wszystkie role menedżerskie związane są ściśle z jego poszczególnymi działaniami. Jako osoba zarządzająca i odpowiedzialna na sukces organizacji, musi oddać się z pełnym zaangażowaniem, aby umiejętnie wykonać to co do niego należy. Wśród najważniejszych zadań menedżerskich wymienia się (Mroziewski, 2005):

- ustalanie celów i zadań zespołu,
- opracowywanie planów pracy,
- organizowanie środków,
- dobór i rozwój pracowników,
- kontrolowanie efektów pracy zespołu,
- sprawna komunikacja i wymiana informacji,
- rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji.

Wszystkie wymienione działania są złożonym procesem, w którym jedno zadanie menedżerskie wpływa na następne i odwrotnie. Menedżer zatem nie może stać w miejscu. Musi ciągle rozwijać swo-

je umiejętności, by w odpowiedni sposób zarządzać powierzonym mu sektorem danej organizacji (Rozalie J., 2005). Kończąc należy jeszcze dodać, że menedżer odpowiada nie tylko za realizację celów i zadań, zapewnienie wysokiej wydajności pracy, racjonalnego wykorzystywania zasobów (czynników produkcji), ale także za tworzenie przyjaznej atmosfery, wzajemnego zaufania, otwartości w pracy i warunków pobudzających inicjatywę i przedsiębiorczość oraz poczucie odpowiedzialności wśród podwładnych pracowników (Armstrong, 2007).

Do jego zadań, należy także zapewnienie odpowiednich warunków do celowej i harmonijnej współpracy w zarządzanej organizacji. Jego rola polega również na właściwym przydzielaniu zadań i środków oraz kontroli działań, a także uczciwej i wnikliwej ocenie pracowników. Każdy pracownik powinien mieć pewność, że jego praca zostanie obiektywnie oceniona, a jej efekty spotkają się z należyтым uznaniem. Zadaniem menedżera jest też inspirowanie, popieranie i motywowanie podległych pracowników oraz eliminowanie przeszkód w realizacji wszystkich zadań (Urbanowska-Sojkin, 2014).

5. Zakończenie

Menedżer zarządzający organizacją w dzisiejszych czasach, może efektywnie wykorzystać swoje podstawowe funkcje i role kierownicze nie tylko jeśli posiada adekwatną wiedzę specjalistyczną i ogólną, odpowiedni zespół cech osobowościowych, doświadczenie, ale również merytoryczne umiejętności menedżerskie, które będą utrwalone jako nawyki w jego codziennej, trudnej i odpowiedzialnej pracy.

Bez najmniejszej wątpliwości powinny go wyróżniać wrodzone predyspozycje osobowe i interpersonalne, zdolności przywódcze, odwaga i wyobraźnia, aby sprawnie zarządzać zasobami ludzkimi i finansowymi organizacji (Kozłowski, Piotrowski: 2006). Trudny proces zarządzania, będzie wymagał od niego przede wszystkim przedsiębiorczości, asertywności i kreatywności. Musi także umieć przeciwstawić się żądzy łatwego zysku i szybkiego sukcesu, stosując etyczne zasady funkcjonowania biznesu. Przewrotność, opanowanie,

odpowiedzialność, wytrwałość oraz umiejętne inspirowanie podwładnych pracowników do działania, będą bezsprzecznie istotnymi czynnikami, przyczyniającymi się do osiągnięcia sukcesu osobistego ale także i zarządzanej organizacji (Drucker, 2011 2011). Generalnym zadaniem, jakie przed nim stawiają akcjonariusze organizacji jest to, aby dzięki trafnym i odpowiedzialnym decyzjom zwiększył jej konkurencyjność i pozycję na bardzo trudnym i szybko globalizującym się rynku.

Wniosek który nasuwa się po dokładnej analizie rozważań autora, to przede wszystkim to, że każda osoba zarządzająca powinna tak kierować procesem zarządzania, aby zasoby ludzkie odpowiednio zmotywowane chciały wydajnie pracować dla osiągnięcia wspólnego celu do którego dąży cała organizacja. P. Drucker, twierdzi, że skuteczność i efektywność, która wiąże się bezpośrednio z pracą menedżera są jednocześnie ogólnymi miarami jego powodzenia w zarządzaniu (Drucker, 2011). Zadaniem menedżera jest więc zachowanie równowagi pomiędzy skutecznością a efektywnością.

Zdaniem autora niniejszej publikacji, najistotniejsze są te kompetencje, które w istotny sposób sprzyjają budowie środowiska pracy opartego na wzajemnym zaufaniu oraz samodzielnym podejmowaniu decyzji przez zasoby ludzkie organizacji, co w konsekwencji zwiększa liczbę nowych, kreatywnych i innowacyjnych pomysłów, które są podstawą i przyczyną sukcesu współczesnych organizacji.

Bibliografia

- Adamiec, M., Kożusznik, B. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor – Kreator – Inspirator*. Krakow: Wydawnictwo AKADE.
- Albright, S. C., Wiston, W. L. (2009). *Practical Management Science*, South-Western Learning, Mason.
- Armstrong, M. (2007). *Zarządzanie ludźmi, Praktyczny przewodnik dla menedżerów liniowych*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bartlett, C. A., Ghosal, S. (2003). *What is Global manager*, Harvard Business Review, Vol. 81.
- Bendkowski, J. (2008). *Praktyczne zarządzanie organizacjami. Kompetencje menedżerskie*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Czermiński, A., Grzybowski, M., Ficoń, K. (1999). *Podstawy organizacji i zarządzania*. Gdynia: Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu.
- Godziszewski, B., Haffer, M., Stankiewicz, M. J., Stankiewicz, S. (2011). *Przedsiębiorstwo. Teoria i praktyka zarządzania*. Warszawa: PWE

- Chełpa, S. (1998). *Metodologiczne problemy opracowywania miar kryteriów doboru: model teoretyczny kontra model empiryczny*, [w:] *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*, Witkowski T., (red.). Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Drucker, P. F. (2011). *Menedżer skuteczny*, wyd. II. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes Encyklopedia Organizacji i Zarządzania. (1981). Warszawa: Wydawnictwo PWE.
- B. Gliński, B. (1961). *Problemy zarządzania przedsiębiorstwami przemysłowymi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- R. W. Griffin, R. W. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- M. Jasińska, M. (2010). *Udział menedżera w sprawnym zarządzaniu organizacją opartą na wiedzy*, [w:] *Zeszyty Naukowe Akademii Podlaskiej*, w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie, nr 84/2010.
- Jędrzejczyk, W. (2012). *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej współczesnych przedsiębiorstw.*, [w:] *Stabryła, A., Woźniak, K. (red.) Determinanty potencjału rozwoju organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Mfiles.pl.
- Koźmiński, A., Piotrowski, W. (red.), (2006). *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- B. R. Kuc, B. R. (2016). *Menedżer nowych czasów. Najlepsze metody i narzędzia zarządzania*, wyd. III. Gliwice: Wydawnictwo Onpress.
- B. R. Kuc, B. R. (2010). *Zarządzanie doskonałe*. Warszawa: Wydawnictwo PTM Warszawa.
- M. Laszczak, M. (2004). *Kierowanie matą formą. Tajniki przedsiębiorczości*. Warszawa: Wydawnictwo POLTEXT.
- Luthans, F., Peterson, S. J. (2002). Employee engagement and manager self-efficacy. Implications for managerial effectiveness and development, *Journal of Management Development* 2002, No. 5.
- Mroziewski, M. (2005). *Style kierowania i zarządzania. Wybrane koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Nawrat, D. (2013). *Kształtowanie kompetencji innowacyjnych w świetle badań biografii menedżerów*, [w:] *Przedsiębiorczy menedżer przedsiębiorczej organizacji. Problemy współczesnej praktyki i zarządzania* (red.) Antoszkiewicz J. D., A. Mariański, A. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Oleksyn, T. (2006) *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna.
- Proskonka, J., Szlachta, J., Zaleski, J. (2012). *Mechanizmy i instrumenty polityki rozwoju*, [w:] *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, (red.) Górniak, J., Mazur, S. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Martyniak, Z. (2001). *Organizacja i zarządzanie*. Kraków-Kluczbork: Oficyna Wydawnicza Antykwa s.c.
- Rozalie J., (2005). *Reward for Value: Six Steps to Increasing Your Company's „People Value”, Benefits & Compensation Digest*, 2005, nr 7.
- Szałkowski, A. (2006). *Podstawy zarządzania personelem*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Szcześniak, M. (2016). *Szefie nie krzycz na mnie - porozmawiajmy*. Warszawa: Wydawnictwo Ementon.
- Szcześniak, M. (2017). *Wiedza a kapitał ludzki w nowoczesnej organizacji – rozważania teoretyczne*. Poznań: *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, 13, 17-33.
- Szcześniak, M. (2018). *The role of a Leader in Managing Change within an Enterprises*. Poznań: *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły w Poznaniu*, 80(3), 11-25.
- Szczupaczyński, J. (1998). *Anatomia zarządzania organizacją*. Warszawa: Wydawnictwo Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.
- Weber, M. (2004). *Racjonalność, władza, odczarowanie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Zając C. (2012), *Profil kompetencyjny menedżera w świetle modeli karier kierowniczych w międzynarodowych grupach kapitałowych*, [w:] *A. Stabryła, K. Woźniak (red.), Determinanty potencjału rozwoju organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Mfiles. pl.

The impact of managerial competencies and roles on effective organisational management

Keywords

managerial competences, diagnosis, perception, managerial roles, management process, organization structure

Summary

The effective functioning of an organisation in a highly competitive and constantly changing environment is a huge challenge for managers. Every individual is different in terms of their appearance, education or personal beliefs. Everyone, therefore, adopts the values attributed to the concept of managerial work in an individual manner. However, one should always bear in mind the standards determining the limits which should not be exceeded by an ethical human being. This principle applies to both planes of human activity, which includes both professional and private life, within which the ethics of human conduct may be considered. In private life, morality and a positive attitude towards one's nearest and dearest will be paramount, while in professional life, honesty towards business partners and co-workers plays the most important role. The article attempts to present the role of a manager in an organisation and the competences he or she should possess.



Migration among children – Polish authors about the young migrants

mgr Klaudia Mucha-Iwaniczko

translation: Iwona Gandor

Keywords

Polish literature, migrants, migration, adaptation, isolation, difficulties

Contact

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

ORCID ID: 0000-0001-7377-9818

k.mucha@doctoral.uj.edu.pl

Summary

The article discusses selected publications by Polish authors, referring to the experience of migration among children and adolescents and the migration-associated adaptation difficulties in the new cultural and linguistic surrounding.

Although the phenomenon of migration has been known to people of all time, it is becoming a topic which is increasingly frequently discussed in research papers. Migration, as a notion, affects numerous aspects which create various types of definitions of the presented notion. This is also associated with the interdisciplinarity of studies, which results in various exemplifications of this phenomenon, also in art, literature and other creative disciplines. Researchers attach increasing importance to “little migrants”, focusing their studies on the impact of migration on: the formation of identity, intercultural conflicts resulting from the change of the place of residence, adaptation problems and the cultural shock associated with them. The result of these phenomena are also the emerging reflections referring to the methods of supporting the children who live at the meeting point between different cultures. The literature for children and for the youth also does not remain indifferent in reference to these problems. Polish authors, following those from abroad, are also attempting to reflect the difficulties and concerns of life in emigration, indicating possibilities to counteract prejudice, isolation or aggression based on a cultural background. Texts of this type play

the role of support for both, the parents as well as the educators who want to form and improve intercultural competence, helping in the creation of a safe and open society.

As has already been mentioned, the diversity of studies related to migrations has resulted in a multitude of definitions, setting the phenomenon in the perspective of numerous disciplines. The general typology of the types of migration which I have presented below will allow for defining the general division of literature for children and adolescents which deals with the discussed topic. While classifying the types of migration, it is necessary to take the following factors into consideration: physical space (the distance covered by the migrating person), the decision-making process (the analysis of profits and losses resulting from the change of the place of residence), the time, the legal status of the migrant, the degree of voluntariness of the decision referring to the migration. Basing on the above, it is possible to differentiate, for example: migrations between a city and a village, national and international migrations, permanent and temporary migrations including short- and long-term migrations, legal and non-documented migrations, voluntary and forced migrations. A quite frequent criterion of division is also the reason for making the decision about the migration. Based on this reason, the following migrations are differentiated: migrations related to family matters, economic (labour) migrations, migrations associated with religion, with political matters, migrations related to nationality, touristic migrations. Moreover, migration movements also include remigration – return migration, repatriation – return after prior forced departure, and seasonal migration resulting from the nature of the performed work; seasonal migration belongs to the so-called incomplete migrations (Dariusz Niedźwiecki: 21–35). An element which is symptomatic for the countries of Eastern Europe is also the phenomenon referred to as *Euro-orphanhood*. It refers to situations in which one or both parents depart abroad as a result of labour migration, and leave a minor child in the country of birth. Most frequently, the child remains under the custody of the grandparents, aunts and uncles or (less frequently) friends of the family. Such migration aims at, above all, the quick solving of economic problems. Despite the fact that the child is not directly impacted by the experience of migration, the situation associated with being left by the parents

has got similar consequence as in case of a cultural shock resulting from moving to another country. Children experience difficulties in establishing and maintaining relations with peers, difficulties with studying, concentration problems. The studies referring to the consequences of migrations, which were carried out in 2008, clearly indicate the following results of migrations: the feeling of loneliness and the disruption of the emotional bond, an increase of self-reliance, a lack of control from the side of adults, an increase in risky behaviours – drinking alcohol, the deterioration of the health status. A parent's return to the country is also a big challenge because it is associated with the adaptation of the whole family to the new reality (Bogdan Więckiewicz: 11–21).

The fast pace of life and the changes taking place in the world result in the fact that even a few-month absence of a parent may significantly influence the disruption of communication with one's own child (B. Więckiewicz, p.21)

Polish authors on the topic of migration – selected examples

In the offer of the Polish publishing market we can find various images of migration. There are texts referring to topics such as refugeeism, labour migration, euro-orphanhood. It is worth to add that there are also texts focused on “migration from the past” – war migrations, forced resettlements, escapes. Each of these stories is different, individual in its own way, however, the element which is common for all of them is the reflection on alienation, fear, not being understood, intercultural conflicts. The main characters are children whose only desire is to find a safe place for themselves and for their families. Regardless of the motivation for the migration, each of them experiences an encounter with a new culture, a new language, a new society, and as a result, redefines themselves in reference to the new world which they know less, trying to find their place in it and build their identity anew.

At least 79.5 million people around the world have been forced to flee their homes. Among them are nearly 26 million refugees, around half of whom are under the age of 18. There are also millions of stateless people, who have

been denied a nationality and lack access to basic rights such as education, health care, employment and freedom of movement (<https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>).

Due to such a large scale of refugeeism and the terrifyingly high percentage of children escaping from war, literature is becoming a tool which makes readers aware of the difficult fate of refugees. By presenting the fate of the characters, the authors explain the reasons of refugeeism – they write about conflicts, the ongoing war, the condition of a given country as well as about traditions and culture which are the source of particular behaviours of the characters. One of the examples is the book by Renata Piątkowska entitled *Hebanowe serce (Ebony heart)* (2018) – a novel about a very dangerous escape from Libya to Europe. After the plunder and the complete destruction of the village, the main character – Omenka, and his family, decide to seek shelter on another continent. The boy's parents borrow money from many people to be able to pay for the journey. From the beginning, their journey is marked by dramatic events – they travel in a truck in which the crowded refugees barely survive after a gunfight. Despite the high cost of the journey, the driver does not ensure decent conditions for the passengers, some of them get wounded in the attack, the carrier leaves them half-dead in the desert. Subsequently, Omenka's family is supposed to, together, get on a boat to Europe, but the helmsman demands a much higher payment than the one agreed before, which is why Omenka's dad has to resign from the journey. The boy is left with his mum who is equally scared as him. They are miraculously saved by Italian police and they arrive to a centre for refugees at Lampedusa. The boy's journey is filled with fear, uncertainty of what he will face the next day. What helps the child survive this dangerous journey? For the whole time Omenka keeps tightly holding a figurine of the warrior, Ozyrion: "Tired with the heat, Omenka asked his mum for some water. He got a few sips, and when his mum was not looking, he poured a few drops onto his hand. He had to do that so that his invincible warrior could also drink a bit" (p. 13). The figurine is a symbol of courage, it also reminds the boy of his father: "Omenka's dad had sculpted the figurine of Ozyrion for him from a piece of ebony wood. For a long time, Omenka did not know how to name the figurine, but when he heard the fairy-tale about the brave Ozyrion, he understood that he would not find a better name than that" (p. 13). The book *Chłopiec*

z *Lampedusy* (*The Boy from Lampedusa*) by Rafał Witek refers to similar matters:

This story is made up. But a boy who is similar to its main character, really exists. In February 2015, together with other refugees from Eritrea, Tandżin arrived at the Italian island, Lampedusa. He was eleven years old back then. When the journalists asked Tandżin about his family, the boy replied: “*No mama. No papa. All alone*”. Because of these words, I could not stop thinking about Tandżin. And I have created this story. Partially – for him, and partially – for all the children who are in a similar situation – forced to leave their countries, exposed to the toils of the itinerancy, wandering around the world on their own, looking for a safe home. Rafał Witek (<https://www.wydawnictwoliteratura.pl/ksiazki/dla-dzieci/chlopiec-z-lampedusy>).

Both of these books are a part of the series *Wojny dorosłych – historie dzieci* (*Wars of Adults – Stories of Children*); these are books which discuss difficult stories. They are tales of the experiences of the war – they relate to both, historical events as well as contemporary conflicts. Currently the series includes 27 volumes. Another of these books is the novel by Barbara Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom* (*Now our home is here*) which tells the story of the migration of a Ukrainian family which, as a result of the conflict in Ukraine, decides to move to Poland. Romek and his siblings have to face the linguistic and cultural barrier, they have to understand why their grandparents decided to stay in the homeland, they have to cope with the longing for home and for the possessions they left behind. First the family arrives at a centre for refugees where the children learn Polish and go to school and kindergarten. Next, they move near Cracow. Romek and his siblings once again change their surroundings, which is why they have to once again adapt to the new space. Romek’s brother, Mikołaj, is really scared, he is afraid to say anything, and as a result, children think that the boy cannot speak. This clearly presents one of the difficulties associated with cultural shock – very frequently children retreat into themselves; it turns out that Mikołaj can speak Polish already, but he is afraid to say anything:

“He arrived from Ukraine with his parents and siblings”, the teacher explained. “In Ukraine there is war. Many people had to escape from there. In our country they find peace and a safe life. And we should help them do that. Mikołaj will speak Polish perfectly soon.”

“I can speak Polish already”, Mikołaj remarked silently. “But not everything yet, not as well as Roman. And my sister, Natałka, knows various rhymes, even though she is only three years old” (p. 43).

The persons who take care of forming intercultural competence and, thus, creating a safe atmosphere for the newly arrived children, are the teachers:

The teacher conducted a special lesson about Ukraine. He showed the country in the map, he told us about its history, but when he got to contemporary times, he thought I would like to tell something to the class. But I didn’t want to do it because they wouldn’t understand it at all anyway. I wouldn’t be able to tell them about what had been happening in our city (p. 5).

This fragment is really significant because it not only shows the important role of adults in the process of adaptation, but also the inability to speak about the difficult experiences – both, due to the linguistic barrier and as a result of the trauma accompanying the escape. This short novel clearly explains to children what is happening in Ukraine and why the people living there decide to migrate. The main characters – Ukrainian children – do not understand the reasons why they have to abandon their homeland, leave their home, their friends, their school. A similar situation often takes place on the other side – children in schools not always know the causes of the migration, they do not understand the reasons why new children join their classes. Therefore, it is worth to – at least on the example of the above mentioned texts – increase the awareness in this scope.

The book *Wędrówka Nabu* (*Nabu’s Journey*) by Jarosław Mikołajewski, is a slightly different text. The reader does not receive a story referring to a concrete place and a character assigned to it. It is a story which takes place in-between the real world and fantasy. As a result of unexplained events, Nabu and her family lose their house in a fire. After rebuilding the house and inhabiting it anew, fire breaks out again and this time the whole village becomes destroyed. The family sets out on a journey, Nabu wants to find a place “where houses do not get burnt”:

Nabu walked alone, ten days and nights. Her parents did not want to go and they forbid her brother to go. They also forbid Nabu, but when the wind scattered the branches which dad planned to use for building another house, she ran away from the home that did not exist (Mikołajewski).

Nabu makes an attempt to escape from the evil world, she sets off on a journey through the unknown. The child does not understand why soldiers, the police, customs officers are looking on her ominously, why she cannot find a safe place. When the girl wants to step into the lake, she hears that it is surrounded with barbed wire, but she comes closer and gets wounded, similarly in case of the wall – she does not see it but when she comes closer, she hits it. These situations demonstrate the permeation between the pure, semi-fantastic world without violence and real dangers that are threatening refugees during their escape. Nabu sees the world in a different way, she does not see the evil. The main character's journey is, in a way, an attempt to cope with the surrounding reality. It is also a metaphor of every escape, a metaphor of the attempt to break free from war, suffering, poverty. It is, in a way, closing oneself from everyday problems in a bubble of a fairy-tale world in which people are not being hurt. However, this world touches reality, which is why from time to time the girl “experiences” suffering.

Labour migration is a common phenomenon nowadays. Noone is surprised that a child is left under the care of persons other than parents, however, it is worth to remember that children left without parental care frequently feel lost, they long to the parents, they also require support because they have a specific experience of migration – the migration of their parents which is not indifferent to them. A book which refers to the experience of euro-orphanhood is *16:10 do Bergamo (04:10 PM to Bergamo)* by Piotr Rowicki. The main character, Lidka, lives with her grandfather. After the death of her dad, the family falls into financial trouble, so the girl's mum is forced to go to work in Italy, in the city mentioned in the title of the book – Bergamo. Being separated from the closest person very strongly influences the child's behaviour – the girl has problems with concentration during lessons, difficulties with relations with her peers, she is frequently frustrated, she does not understand the world surrounding her. She finds it hard to communicate with her grandfather who, despite strong efforts, is not fully able to build a relationship with his granddaughter. An element which is significant is that Lidka regularly keeps writing letters to her mum, in which she describes her adventures, emotions. Mum does not devote time to her, even when she is in Poland, she keeps settling various formalities, without paying attention to the girl. Lidka often does not

understand where her anger and apathy come from. The reply mum frequently uses in response to the girl's problems is "you're a big girl and you should understand it", although Lidka actually does not know what that means. A significant element is a letter which clearly shows how difficult the separation and the lack of the parent's attention is for the child:

Ms. mum,

I won't send this letter, I'll just write it because that's not what I think at all. I mean, it is what I think, but I don't want to think this way. I don't need you. (...) You don't have to come. Grandad is enough for me. (...) Generally, with grandad everything's so funny, it's hilarious all day. I don't know how to say "hilarious" in Italian, check it for yourself. Hilarious means very funny, like laughing until your tummy aches, without a reason. Do you get it? In the morning we laugh at breakfast, and at the fact that we have to get up so early, and that it's cold, and that it's raining. It's so funny that in Cebulówka for 300 days of the year it's cloudy, cold and gloomy. It's hilarious. School is even funnier. For example, my classmates say: "Shut up, you orphan!", or they just ask: "Where are your matches, Little Match Girl?" On the other hand, there are also funny misunderstandings, like when the teacher said: "I want one of your parents to come to school tomorrow". The whole class were splitting their sides" (Rowicki: 50–51).

After the mother's departure, the people surrounding the girl are welfare workers who control the grandfather, and the school psychologist. What is interesting is that Lidka's peers also experience Euro-orphanhood. This experience divides the children – they start to compete with one another and argue about whose parent has got a better job, which parent is closer to home. Lidka's only goal is moving to her mum, to Bergamo. The girl's departure is supposed to take place "soon", but the girl does not want to wait, that is why she sets off on a very dangerous journey to Italy, searching for her beloved mother. This book, which is full of fast action and interesting plot twists, actually discusses much more than just the story it presents – it talks about how lost are the children who are left in the homeland by their parents. It turns out that even though they do not experience migration directly, their problems are very similar to those experienced by migrating children.

In a short book by Justyna Zbroja, which is addressed to slightly younger readers, we meet *Matylda wyjeżdża* (*Mathilde is leaving*), a girl who leaves Poland and goes to live in a different country. Natu-

rally, Matylda is full of concern, she does not want to leave her home, but her parents are very excited about the migration, they perceive it as a chance for a better life – a good job, a decent salary:

When dad talks
about our great departure,
he keeps smiling.
Mum smiles much less and, even though she doesn't say it,
I think she's scared.
So I'm scared too (p. 12).

Matylda is afraid of the first day at school, the main character's greatest concern is the linguistic barrier. The girl wants to become friends with her peers, but she cannot talk with them and, in consequence, she cries.

You have to know why you want to learn.
And I know it well: I want to have a friend,
and I want to know what the teacher is reading to us.
Because I like interesting stories (p. 52–53).

The book also mentions the matter of cultural differences. For the party organized for Matylda's new friends, the girl wants to serve cucumber soup, but her mum advises her against that. Finally, they serve apple pie because "apples are known in whole Europe" (p. 21). The book is divided into 3 chapters: *Our great departure, Matylda learns the language, Matylda remembers where she comes from*. The author maintains balance between the adaptation to the new culture and remembering about one's origin, maintaining the identity:

Everyone's got their own story. It's important to remember who you are.
Thanks to that you can find happiness anywhere in the world.
You can tell others about your country, about your roots.
And cherish them so that you can breathe freely
wherever you are (p. 81).

Despite the fact that each of the works presents the experience of migration in a different way, pointing attention at various aspects of this experience, there are elements which are common for all of the stories. The feeling of alienation, isolation, the fear of encountering a new culture, the need to establish or maintain peer relationships.

The possibility for using literature discussing migration

At schools we meet children with various migration experiences and differentiated linguistic and cultural resources. Each of these experiences remains an individual experience process and, in its own way, situates a student in the adaptation to the new reality. Helping a migrating child in a new cultural environment is indispensable in order to reduce the negative effects of the change of the surroundings. The experience of migration among both, adults and children, may result in various difficulties in everyday functioning. Especially, if the migration is associated with a permanent change of the place of residence. This does not mean, however, that these difficulties will accompany the migrant forever, and that it is not possible to minimise them in any way, acting for the improvement of the wellbeing of the migrating person. Developing intercultural competence helps in both, coping in the situation of experiencing migration as well as in the moment when a person from a different culture joins a given community. In the school environment, there are various means of helping newly arrived migrants – psychological support, additional language classes, supporting the student in the scope of learning the language of school education. Teachers of language and literature may also form and improve intercultural competence through working with literature texts. Sensitising to the problems of Others, building on cultural awareness thanks to which it is possible to understand the essence of given behaviours or traditions.

The matters briefly presented above are becoming both, an inspiration and a need. Polish authors take up topics oscillating around migration in order to present the discussed phenomenon, to demonstrate the problems of migrants, to familiarize with their experiences, but also to present individual stories demonstrating that it is a phenomenon which is subject to many factors that impact the adaptation process.

Works cited

Children's book

- Gawryluk B. (2016), *Teraz tu jest nasz dom (Now our home is here)*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Mikołajewski, J. (2016), *Wędrówka Nabu (Nabu's Journey)*, Budapeszt; Kraków: Wydawnictwo Austeria Klezmerhojs,
- Piątkowska R. (2018), *Hebanowe serce (Ebony heart)*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Rowicki P. (2017), *16:10 do Bergamo (04:10 PM to Bergamo)*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Witek, R. (2018) *Chłopiec z Lampedusy (The Boy from Lampedusa)*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Zbroja J. (2015), *Matylda wyjeżdża (Mathilde is leaving)*, Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.

Secondary sources

- Niedźwiedzki D. (2010), *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku [Migration and identity. From theory do study case]*, Kraków: Nomos.
- UNHCR, the UN Refugee Agency, <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>.
- Więckiewicz B. (2011), *Eurosieroty – cena migracji [Euro-orphans – the price of migration]* [in:] *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*, pod red. B. Więckiewicz [The problem of Euro-orphanhood. Selected aspects, under the editorship of B. Więckiewicz].
- Witek R., <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/ksiazki/dla-dzieci/chlopiec-z-lampedusy>.

Migracja wśród dzieci – polscy autorzy o małych migrantach

Słowa kluczowe

literatura polska, migracja, adaptacja, izolacja, problemy migracyjne

Abstrakt

Artykuł omawia wybrane pozycje polskich autorów dotyczące doświadczenia migracji wśród dzieci i młodzieży oraz związanymi z nią trudnościami adaptacyjnymi w nowej przestrzeni kulturowo-językowej.



Zarządzanie i wykorzystanie służb ratowniczych w czasie katastrof kolejowych w ruchu pociągów osobowych

mgr Piotr Franczyk

Słowa kluczowe

katastrofa, służby ratownicze, pomoc, zagrożenie

Kontakt

Akademia Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie

Górnicej

ORCID ID: 0000-0002-0368-8379

piotr.franczyk@poczta.onet.pl

Abstrakt

Niniejszy artykuł przedstawia analizę działań służb ratowniczych podejmowanych podczas katastrof kolejowych w ruchu pociągów osobowych. Zwrócono uwagę na zadania, organizację i zakres działań podmiotów uczestniczących w akcji ratowniczej. Zakresy badawcze dotyczyły umiejętności, oceny jakości i przygotowania podmiotów uczestniczących w akcji. Artykuł przedstawia regulacje prawne w tym zakresie, sposoby zarządzania oraz wykorzystania służb ratunkowych w katastrofach kolejowych tj. współdziałanie ze sobą służb ratowniczych, działających w ramach struktur Zintegrowanego Ratownictwa w Polsce. Omawia również organizację systemu łączności, alarmowania, dysponowania, dowodzenia, właściwego wykorzystania sprzętu i ratowania uszkodzonych a także sporządzania odpowiedniej dokumentacji ze zdarzeń. Dodatkowo omówiono problemy występujące w czasie akcji ratowniczych oraz negatywne skutki katastrof.

1. Wprowadzenie

Pomoc w obliczu katastrofy nie jest świadczeniem indywidualnym, lecz wymaga sprawnego działania całego systemu ratownictwa. Wynika ze współpracy jednostek porządkowych, technicznych, medycznych i administracyjnych. Na miejscu zdarzenia niezbędne są bowiem przedsięwzięcia dotyczące oceny zagrożeń, organizacji pomocy, transportu oraz zadań logistycznych. Niemożliwe jest sa-

modzielne działanie służb medycznych, gdyż będą one bezradne w sytuacji braku dostępu do ofiar zdarzenia i miejsc udzielania im pomocy, a także gdy dostęp ten nie będzie zabezpieczony przez inne służby uczestniczące w akcji ratunkowej. Tylko wzajemna, efektywna współpraca, jednolite procedury medyczne w PSP i służbach medycznych oraz wzajemnie uzupełniające się wyposażenie znacznie zwiększą skuteczność działań ratowniczych, pozwolą na pomyślne rokowanie dla osób poszkodowanych i mogą przynieść pozytywne skutki. Brak zrozumienia spowoduje, że działania staną się chaotyczne, mało efektywne, a służby ratownicze zamiast się wspierać, będą wzajemnie sobie przeszkadzać.

W literaturze przedmiotu spotykamy liczne definicje katastrof, np. nauki techniczne określają katastrofę jako zdarzenie nagłe, będące wynikiem niekontrolowanych wydarzeń, powstałych w trakcie działalności produkcyjnej, jak i warunków naturalnych, prowadzące do poważnych niebezpieczeństw dla człowieka oraz powstania strat, których nie można opanować środkami miejscowymi (Koniczny, 2012: 9). Natomiast nauki medyczne rozumieją katastrofę jako naturalne lub inne wydarzenie, którego następstw nie można opanować środkami i siłami miejscowymi, wówczas wymagana jest pomoc z zewnątrz. Z punktu widzenia służby zdrowia jest to zdarzenie, w wyniku którego liczba ofiar i problemy medyczne przekraczają zdolności oraz możliwości istniejącego systemu ochrony zdrowia. Zachodzi dysproporcja pomiędzy potrzebami ze strony ofiar, a możliwościami niesienia pomocy przez lokalnie działający system opieki medycznej. Ponieważ nie wszyscy poszkodowani mogą otrzymać pomoc w jednym czasie w pełnym zakresie, dlatego też istnieje konieczność przeprowadzania segregacji medycznej poszkodowanych. Podejmując temat katastrof należy w krótkim zakresie odnieść się do najczęściej wymienianych w literaturze rodzajów katastrof w zależności od przyczyny ich wystąpienia: Wymienić m.in. można: 1) katastrofy naturalne (woda, ziemia, ogień, powietrze): trzęsienia ziemi, powódzie (tsunami, przerwanie wałów, gwałtowne przypływy), lawiny, oberwania góry, wybuchy wulkanów, pożary, orkany, tajfuny, susza; 2) katastrofy wywołane przez ludzi: a) wojny: bronią konwencjonalną, środkami masowego rażenia (nuklearne, chemiczne, biologiczne); b) katastrofy cywilizacyjne; c) katastrofy komunikacyjne: kolizje masowe na autostradach, zderzenia pociągów, upadek samolotu, zatonięcie statku; d) przemysłowe i budowlane: eksplozje,

wyciek substancji trujących, napromieniowanie, zaważenia; e) wielkie pożary: domy towarowe, szkoły, szpitale, wieżowce (Górka, Thier, 2017). Skutki katastrof obejmują szkody materialne, ofiary w ludziach, zniszczenie środowiska naturalnego, pogorszenie warunków bytowych, głód, choroby zakaźne i epidemie.

2. Organizacja systemu alarmowania, powiadamiania, łączności i dysponowania

Do walki z zagrożeniami potrzebny jest nie tylko odpowiedni sprzęt ratowniczy i wyszkoleni ratownicy, lecz również sprawny system zarządzania i kierowania akcją, co pozwoli skrócić czas reakcji na podstawowe zagrożenia, włączyć do akcji wszystkie możliwe siły i środki, skoordynować działania zespołów ratowniczych, a w konsekwencji zwiększyć efektywność działań. Działanie Systemu Powiadamiania Ratunkowego opisane jest w Ustawie z dnia 5 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy o ochronie przeciwpożarowej (Dz.U. z dnia 26 stycznia 2009 r. Nr 11, poz. 59), i zgodnie z tym System integruje w zakresie przyjmowania zgłoszeń oraz dysponowania Państwowe Ratownictwo Medyczne oraz Krajowy System Ratowniczo-Gaśniczy.

Organizacja systemów powiadamiania ratunkowego (SPR) cechuje się dwoma stopniami organizacyjnymi: stopniem integracji oraz stopniem centralizacji.

1. Systemy zintegrowane - cechuje przyjmowanie wszystkich zgłoszeń w jednym centrum pod jednym numerem alarmowym, np. numer 112,
2. Systemy scentralizowane, gdzie wszystkie wezwania wpływają do jednego centrum dyspozytorskiego z dużych obszarów obejmujących wiele lokalnych struktur. Jest to struktura niezależna od dysponentów zespołów ratowniczych,
3. Systemy rozdzielnego powiadamiania - w systemie tym funkcjonują odrębne numery alarmowe dla poszczególnych służb, np. policja, straż pożarna,
4. Systemy rozproszone - w tym przypadku ogniwo dysponowania jest powiązane z lokalnymi jednostkami ratowniczymi, np.

straż pożarna, ratownictwo medyczne. Przykładem takiego rozwiązania jest funkcjonujące w Polsce powiatowe Centrum Powiadamiania Ratunkowego.

Zgodnie z opisanymi powyżej zasadami organizacji polski system powiadamiania jest systemem rozdzielnego powiadamiania oraz rozproszony (Gula, 2009: 21-22). Do zadań, jakimi powinien zajmować się System Powiadamiania Ratunkowego należą:

1. Bieżąca analiza zasobów ratowniczych.
2. Przyjmowanie zgłoszeń alarmowych oraz obsługa numeru alarmowego 112.
3. Kwalifikacja zgłoszeń.
4. Podejmowania działań zgodnie z określonymi procedurami, a w szczególności: dysponowania sił ratowniczych i zespołów ratownictwa medycznego, koordynowania oraz monitorowania działań ratowniczych i medycznych czynności ratunkowych. Powiadamiania o zdarzeniu szpitalnych oddziałów ratunkowych, a jeśli wymaga tego sytuacja na miejscu zdarzenia, jednostek organizacyjnych szpitali wyspecjalizowanych w zakresie udzielania świadczeń zdrowotnych niezbędnych dla ratownictwa medycznego oraz inicjowania procedur reagowania kryzysowego.

Z kolei elementami Systemu Powiadamiania Ratunkowego są:

1. Wojewódzkie Centra Powiadamiania Ratunkowego (stanowiska kierowania Komendanta Wojewódzkiego PSP oraz stanowisko lekarza koordynatora medycznego).
2. Centra Powiadamiania Ratunkowego (stanowiska kierowania komendantów powiatowych oraz dyspozytorów medycznych).
3. Pozostałe stanowiska kierowania Państwowej Straży Pożarnej, stanowiska kierowania Policji obsługujące numery alarmowe, w zakresie określonym w ustawie z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz.U. z 2007 r. Nr 43, poz. 277, z późn. zm.).
4. Jednostkami współpracującymi z systemem powiadamiania ratunkowego są ponadto, inne niż wymienione w ust. 2, służby ustawowo powołane do realizacji przedsięwzięć mających na celu ochronę życia, zdrowia oraz bezpieczeństwa obywateli, a także mienia i środowiska. Jak również społeczne organizacje ratownicze (Dz.U. z dnia 26 stycznia 2009 r. Nr 11, poz. 59).

Personel Centrów Powiadomienia Ratunkowego (CPR) tworzą dyspozytorzy poszczególnych służb odpowiedzialnych za ratownictwo: dyspozytor medyczny, dyspozytor CPR oraz dyspozytor policji lub straży miejskiej - liczba dyspozytorów zależy od wielkości obszaru i liczby jednostek ratowniczych w dyspozycji danego CPR. Dyspozytorzy pracują we wspólnym pomieszczeniu i mają możliwość bezpośredniej wymiany informacji pomiędzy swoimi stanowiskami oraz możliwość przekierowania połączenia do stanowiska dyspozytorskiego innej służby w zależności od rodzaju zagrożenia.

Nowoczesne stanowiska dyspozytorskie używają do odbioru, analizy oraz przetwarzania informacji różnych rodzajów komunikacji, do których zaliczamy: łączność przewodową i radiową, komputerowy system rejestrowania nadchodzących i wychodzących informacji, system pozycjonowania jednostek, system komputerowego wspomagania decyzji, oprogramowanie umożliwiające wizualizację informacji w czasie rzeczywistym na mapach cyfrowych, co niewątpliwie wpływa na przyspieszenie obiegu informacji pomiędzy jednostkami poszczególnych służb oraz umożliwia automatyczną realizację wielu czynności (Karski, Nogalski, 2006: 364-365).

3. Elementy powiadamiania i dysponowania

Za pomocą numeru 112 sygnał alarmowy z miejsca zgłoszenia dociera do CPR, stąd dyspozytor medyczny przekazuje informacje do właściwych jednostek tj. Państwowej Straży Pożarnej, Policji oraz dysponentów jednostek systemu Państwowego Ratownictwa Medycznego. Po przyjęciu przez dyspozytora medycznego informacji o zaistniałym zdarzeniu uruchamia się proces oraz procedury związane z alarmowaniem i powiadamianiem.

Najważniejszymi elementami w procesie dysponowania są:

1. Przyjmowanie zgłoszeń alarmowych – dotyczy to istnienia jednego lub wielu numerów alarmowych lub odrębnym numerów dla poszczególnych służb,
2. np. policja, straż pożarna, pogotowie ratunkowe, GOPR, WOPR, ich zadaniem jest zebranie danych oraz wstępna ocena zaistniałego zdarzenia i przekierowanie rozmowy do właściwej służby.

3. Wywiad dyspozytorski – dyspozytor przeprowadza wywiad z osobą zgłaszającą dane zdarzenie, stanowi to podstawową oś procesu decyzyjnego. Zadaniem dyspozytora medycznego jest zebranie informacji, co się stało?, gdzie doszło do zdarzenia? i jak tam dojechać? (podanie konkretnej lokalizacji zdarzenia), jaki jest rodzaj zdarzenia? i ewentualne zagrożenia?, ile jest osób poszkodowanych? (osoba zgłaszająca powinna podać przybliżoną liczbę poszkodowanych), w jakim stanie są poszkodowani i czy są ofiary śmiertelne.
4. Kwalifikacja zgłoszeń – na podstawie zebranego wywiadu przez dyspozytora, podejmuje on decyzję o przyjęciu zgłoszenia, kwalifikacji zgłoszenia.
5. Nadanie kodu pilności (priorytetu) – którego celem jest wskazanie priorytetu działań dyspozytora. Przyjmuje się dwu – lub trójstopniowy system kodowania wezwań. Jednak najistotniejszym z kodów jest kod 1, polegający na niezwłocznym podjęciu interwencji przez najbliższy zespół ratownictwa medycznego.
6. Zadysonowanie zespołów – po ocenie oraz kwalifikacji zgłoszenia następuje zadysonowanie zespołu, najczęściej pierwszymi zadysonowanymi zespołami są zespoły znajdujące się najbliżej miejsca zgłoszenia.
7. Koordynacja działań (w tym koordynacja z innymi służbami) - są to wszystkie etapy koordynacji działań, najważniejsze jest zabezpieczenie miejsca zdarzenia poprzez wszystkie służby, które są niezbędne podczas akcji ratunkowej. Obejmuje także wykorzystanie dodatkowych zespołów oraz innych środków, w przypadku, gdy zdarzenie jest o charakterze masowym np. katastrofa kolejowa.
8. Wdrażanie procedur działania w sytuacjach kryzysowych – procedury te wdraża się w nadzwyczajnych zdarzeniach, w których wymagane jest wprowadzenie specjalnych zasad oraz użycia sił i środków w ilościach znacznie przekraczających możliwości danego rejonu operacyjnego (Guła, 2009).

Katastrofy oraz zdarzenia masowe to sytuacje, w których liczba poszkodowanych osób, a także rodzaj i ciężar doznanych obrażeń przewyższa możliwości reagowania jednostek, które zabezpieczają dany rejon zdarzenia. Dlatego w przypadku katastrof działania służb ratowniczych wymagają rutynowych zmian na procedury reagowania kryzysowego. Wszystkie służby ratownicze powinny być odpo-

wiednio przygotowane na zagrożenia oraz powinny brać pod uwagę możliwość wykorzystania istniejących zasobów, jak również możliwość uruchamiania dodatkowego sprzętu i personelu.

W przypadku katastrofy CPR wymaga odpowiedniej organizacji i wymagać będzie następujących czynności:

1. Zabezpieczenie terenu.
2. Zapewnienie odpowiedniej liczby zespołów ratownictwa medycznego.
3. Zapewnienie obecności służb niezbędnych w miejscu katastrofy (policja, straż pożarna, GOPR, LPR, Służby Poszukiwania i Ratownictwa SAR, pogotowie techniczne).
4. Organizacja punktów medycznych.
5. Organizacja dyslokacji poszkodowanych.
6. Zapewnienie odpowiedniego transportu poszkodowanym.
7. Zapewnienie wsparcia psychologicznego.

W zależności od skali zdarzenia i długotrwałości jego przebiegu zdarzenie może zostać zrealizowane poprzez normalną strukturę CPR. Jednak w przypadku katastrof uruchamiane są zazwyczaj struktury zarządzania kryzysowego. zależności od skali kryzysu zachodzi potrzeba użycia określonych środków na poziomie lokalnym, regionalnym oraz centralnym. Takie działania podlegają aktom prawnym dotyczącym zarządzania kryzysowego (Guła, 2009).

4. Organizacja działań ratowniczych podczas katastrof kolejowych

W każdej sytuacji kryzysowej, w tym również w zaistniałej katastrofie kolejowej, biorąc pod uwagę czas, jaki upłynął od jej wystąpienia oraz ze względu na rodzaj podjętych czynności ratowniczych, można wyodrębnić 4 fazy organizacji działań:

1. Fazę wstępną,
2. Fazę konsolidacji,
3. Fazę usuwania skutków,
4. Fazę odległą (Sosada, Żurawiński, Niczyporuk, 2006: 371).

Faza wstępna obejmuje pierwsze minuty lub godziny od wystąpienia zdarzenia. Ofiary w znacznym stopniu zdane są na siebie, współuczestników lub świadków. Decydującą rolę w ratowaniu ofiar w stanie zagrożenia życia odgrywają wówczas osoby znające zasady i umiejące wykonywać czynności pierwszej pomocy oraz potrafiące poprawnie wezwać pomoc specjalistyczną przy wykorzystaniu europejskiego numeru alarmowego 112 lub innych numerów krajowych (999 – Państwowe Ratownictwo Medyczne, 998 – Państwowa Straż Pożarna, 997 – Policja), ponieważ dopiero od tej chwili lokalny system ratownictwa dowiaduje się o zaistniałym wypadku i może rozpocząć swoje działania mające na celu udzielenie wszechstronnej pomocy.

Faza konsolidacji rozpoczyna się w momencie przybycia na miejsce zdarzenia służb ratowniczych, zadysponowanych przez dyspozytora Centrum Powiadamiania Ratunkowego, który po zebraniu istotnych informacji od świadków, dotyczących miejsca i rodzaju zdarzenia, drogi dojazdu, liczby poszkodowanych i charakteru doznanych przez nich obrażeń, a także ewentualnego niebezpieczeństwa występującego na miejscu zdarzenia, wysyła w rejon katastrofy pierwsze ambulanse z zespołami ratownictwa medycznego, a powiadomieni równocześnie o wypadku dyspozytorzy lub dyżurni straży pożarnej i policji wydają odpowiednie dyspozycje jednostce Krajowego Systemu Ratowniczo-Gaśniczego i patrolowi policji. Od tego momentu rozpoczyna się również skoordynowane stawianie w stan gotowości innych jednostek służb ratowniczych i szpitali (Ciećkiewicz, 2010).

Po przybyciu na miejsce służb następuje ogólna ocena zdarzenia. Służby w pewien sposób weryfikują informacje otrzymane od CPR, zdarza się bowiem, że nie zawsze są one w pełni wiarygodne i nie do końca można na nich polegać.

W momencie przybycia na miejsce zdarzenia pierwszych jednostek PSP, policji oraz zespołów ratownictwa medycznego rozpoczyna się planowe prowadzenie działań ratowniczych. Zgodnie z polskim prawem akcją ratowniczą dowodzi kierujący działaniem ratowniczym (KDR) w rozumieniu przepisów *Ustawy z dnia 24 sierpnia 1991 roku o ochronie przeciwpożarowej*, czyli odpowiedni rangą funkcjonariusz Państwowej Straży Pożarnej. Podejmuje on decyzję o uznaniu zdarzenia za masowe i przekazuje ją do Centrum Powiadamiania Ratunkowego, które uruchamia procedury przewidziane

w wojewódzkim planie działania Systemu Państwowego Ratownictwa. Uznanie zdarzenia za masowe upoważnia służby ratownicze do stosowania kompromisów medycznych, podporządkowanych zasadzie ratowania jak największej liczby osób, w jak najkrótszym czasie.

Do zadań kierującego działaniem ratowniczym należy:

1. Dokonanie podziału na strefy w zależności od stopnia niebezpieczeństwa.
2. Wyznaczenie siłom uczestniczącym w akcji ratunkowej zadań do realizacji.
3. Zezwolenie Zespołom Ratownictwa Medycznego na prowadzenie działań w strefie obejmującej miejsce zdarzenia, po ustaleniu, że nie istnieje tam już żadne zagrożenie lub po likwidacji takiego zagrożenia.
4. Systematyczna ocena sytuacji.
5. Nadzór nad przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa przez służby ratownicze.
6. Informowanie Wojewódzkiego Stanowiska Koordynacji Ratownictwa o niezbędnej mobilizacji dodatkowych sił i środków.
7. Koordynacja pracy służb ratowniczych.
8. Nadzorowanie ewakuacji zagrożonej ludności.
9. Zapewnienie opieki medycznej i psychologicznej poszkodowanym.
10. Zapewnienie służbom ratowniczym odpowiedniego zaopatrzenia w sprzęt w czasie działań prowadzonych podczas akcji.
11. Udzielanie przedstawicielom administracji i mediów informacji o przebiegu akcji oraz o samym zdarzeniu.
12. Ustalenie zakończenia działań ratowniczych w miejscu zdarzenia (Goniewicz, 2012).

Dowodzący ma kilku zastępców, każdy z nich odpowiada za poszczególne rodzaje działań, np. za działania policji, straży pożarnej, pogotowia ratunkowego, czy np. za przekazywanie informacji opinii publicznej.

Faza konsolidacji to także czas na opanowanie chaosu i uchwycenie działań ratowniczych w ramy organizacyjne. W tym okresie wykonywana jest segregacja medyczna poszkodowanych, doraźne zabiegi

ratujące życie. Poszkodowani otrzymują specjalistyczną pomoc (kwalifikowana pierwsza pomoc i/lub medyczne czynności ratunkowe) oraz przygotowani są do ewakuacji do właściwego szpitala zgodnie z zasadą „złotej godziny”. Szczególne znaczenie podczas katastrofy ma dostępność wolnych łóżek, bloków operacyjnych, specjalistycznego personelu medycznego oraz stanowisk intensywnej terapii w szpitalach, gdyż z tym wiąże się zdolność szpitala do przyjęcia ofiar katastrofy. Każdy szpital powinien posiadać plan reagowania kryzysowego obejmujący: analizę zagrożeń, zasady kierowania szpitalem, system mobilizacji personelu, system mobilizacji zasobów sprzętowych i materiałowych, taktykę postępowania z poszkodowanymi, sposób informowania władz, rodzin ofiar i środków masowego przekazu, zasady współpracy ze wszystkimi podmiotami krajowego systemu ratowniczego, jak również system szkolenia personelu, w tym udział w ćwiczeniach sprawdzających i doskonalących. Na tym etapie ogromną rolę odgrywa ciągła ocena sytuacji, organizacja działań, koordynacja pracy, sprawne zarządzanie służbami ratowniczymi i możliwość zgromadzenia adekwatnych, co do wielkości zagrożenia sił, a także środków, pozwalających na opanowanie zaistniałej sytuacji. Od sprawności przeprowadzonych w tej fazie działań w znacznym stopniu zależy wielkość poniesionych strat w wyniku katastrofy.

Trzecia faza – usuwania skutków – obejmuje specjalistyczne leczenie poszkodowanych w szpitalach, a także naprawę zniszczeń powstałych w miejscu katastrofy. Na tym etapie rozpoczynają się także prace dochodzeniowe, śledcze mające na celu wyjaśnienie przyczyn zdarzenia.

Ostatnia faza – odległa – obejmuje likwidację odległych skutków zdrowotnych, społecznych i ekonomicznych. Dokonuje się wówczas analiz i wypracowuje metody działania na przyszłość, tak aby w przyszłości usprawnić funkcjonowanie działań ratowniczych. Jest to w praktyce faza wieloletnia.

Akcja ratownicza powinna przebiegać na poziomie strategicznym, taktycznym i wykonawczym:

1. Poziom strategiczny to działania sztabu kryzysowego, działającego czasem w znacznej odległości od miejsca zdarzenia, jednak pod warunkiem sprawnej łączności. Zadaniem sztabu jest zapewnienie służbom ratowniczym dostępu do sił i środków niezbędnych do prawidłowego ich działania na miejscu zdarzenia (w razie konieczności nawet z sąsiednich powiatów lub

województw – w takich sytuacjach powinien uaktywnić się wojewódzki sztab kryzysowy). Ponadto koordynowanie ewakuacji poszkodowanych, zapewnienie wszystkim uczestnikom zdarzenia pomocy socjalnej i psychologicznej, jak również komunikowanie się ze środkami masowego przekazu. Na poziomie strategicznym funkcjonuje Centrum Powiadamiania Ratunkowego, które koordynuje medyczne działania ratunkowe.

2. Poziom taktyczny to działania sztabu kryzysowego akcji, który funkcjonuje bezpośrednio na miejscu zdarzenia. Jego zadaniem jest koordynowanie działań wszystkich służb ratowniczych w miejscu katastrofy, analizowanie aktualnych potrzeb i bieżące komunikowanie się za sztabem kryzysowym. Sztabem akcji dowodzi kierownik działań ratowniczych, którym zostaje oficer PSP. Natomiast za kierowanie medyczną stroną akcji w czasie katastrofy odpowiada koordynator medycznych działań ratunkowych. Początkowo rolę taką powierza się pierwszemu przybyłemu na miejsce zdarzenia lekarzowi, do czasu pojawienia się osoby bardziej uprawnionej. W późniejszym czasie jego miejsce zajmuje Koordynator Medycznych Działań Ratowniczych (KMDR), lekarz powołany w ramach lokalnych uzgodnień np. w ramach PSP, specjalnie przeszkolony w prowadzeniu działań ratowniczych w zdarzeniach masowych i katastrofach.

Zadaniem koordynującego medyczne działania ratunkowe jest:

- a) Nawiązanie współpracy z kierującym działaniami ratunkowymi PSP.
- b) Powiadomienie centrum operacyjnego o rzeczywistej skali i rodzaju zdarzenia oraz o wynikających z tego potrzebach.
- c) Kierowanie zespołami ratownictwa medycznego na miejscu.
- d) Kierowanie segregacją medyczną ofiar.
- e) Kierowanie pracą punktu pomocy medycznej.
- f) Kierowanie transportem poszkodowanych z miejsca zdarzenia do szpitali.
- g) Komunikowanie się z CPR (Ciećkiewicz, 2010).

KMDR nie bierze bezpośredniego udziału w leczeniu ofiar, angażuje się w pełni w kierowanie medyczną stroną akcji ratowniczej.

Wyznacza on lokalizację punktów pomocy medycznej z obszarem segregacji medycznej, obszarem wstępnego leczenia i obszarem oczekiwania na ewakuację. Punkt pomocy medycznej organizowany jest w miejscu bezpiecznym, dobrze widocznym, łatwym do oznakowania, w pobliżu dróg dojazdu i ewakuacji, zapewniającym łączność radiową, umożliwiającą lądowanie śmigłowca. W punkcie tym prowadzona jest wtórna segregacja i wstępne leczenie poszkodowanych. Z punktów pomocy medycznej przekazywane są koordynatorowi medycznych działań ratunkowych informacje o liczbie i rodzaju obrażeń poszkodowanych przyjmowanych do punktu.

W utworzonych medycznych punktach polowych, w zależności od potrzeb, wykonuje się zabiegi ratujące życie czy zakłada karty ewakuacyjne. Zabezpieczeni poszkodowani przekazywani są do strefy transportu, skąd przewożeni są ambulansami lub przez Lotnicze Pogotowie Ratunkowe do Szpitalnych Oddziałów Ratunkowych, gdzie otrzymują specjalistyczną pomoc medyczną.

Poziom wykonawczy to działania jednostek służb ratowniczych na miejscu katastrofy. W każdej ze służb działających na miejscu zdarzenia należy wyznaczyć koordynatora, czyli osobę bezpośrednio zarządzającą działaniami tej służby oraz będącą w bezpośredniej łączności ze sztabem akcji (Sosada, Żurawski, Niczyporuk, 2006).

W miejscu zdarzenia zostają wyróżnione 3 strefy bezpieczeństwa:

1. Strefa bezpośredniego zagrożenia – jest wyznaczona przez dowódcę pierwszej jednostki Państwowej Straży Pożarnej, przybyłej na miejsce zdarzenia. Wstęp do tej strefy mają wyłącznie ratownicy PSP, a niekiedy w szczególnych sytuacjach lekarze-ratownicy. Działania w tej strefie wymagają odpowiedniego wykształcenia oraz właściwych ubrań ochronnych i specjalistycznego sprzętu. Wprowadzenie w jej obręb personelu innych służb, które nie spełniają tych wymogów, mogłoby stworzyć dla nich nieuzasadnione niebezpieczeństwo i grozić niepotrzebnym zwiększeniem liczby ofiar. W strefie tej prowadzona jest wstępna segregacja oraz udziela się pierwszej kwalifikowanej pomocy przez pracowników straży. Po ewakuacji poszkodowanych poza strefę bezpośredniego zagrożenia opiekę medyczną nad poszkodowanymi przejmują zespoły ratownictwa medycznego.
2. Strefa transportu – to obszar pośredni między strefą bezpośredniego zagrożenia a strefą bezpieczną. W strefie tej wydzie-

lone są jednokierunkowe drogi ewakuacji osób poszkodowanych oraz drogi powrotu. Ponadto wyznacza się osobną drogę ewakuacji dla pieszych.

3. Strefa bezpieczna – w strefie bezpiecznej rozmieszczone są punkty pomocy medycznej oraz wyznaczone są lądowiska dla śmigłowców HEMS. W tej strefie odbywa się powtórna segregacja poszkodowanych i wstępne leczenie poszkodowanych. Osoby przewidziane do ewakuacji są układane w odległości 1,5 m od siebie w celu swobodnego dostępu służb ratowniczych (Sosaśa, Żurawski, Niczyporuk, 2006: 373).

5. Segregacja medyczna - Triage

W zdarzeniach masowych oraz katastrofach, ze względu na ograniczone środki oraz siły służb ratunkowych, gdzie nie ma możliwości udzielenia wszystkim poszkodowanym jednocześnie pomocy wprowadza się Triage.

Triage oznacza segregowanie, czyli badanie i klasyfikację poszkodowanych w zależności od pilności leczenia i ewakuacji. Podczas segregacji medycznej poszkodowani są oznaczani kodami barwnymi w zależności od stopnia zagrożenia życia i pilności ewakuacji (Sosaśa, Żurawski, Niczyporuk, 2006: 374).

Najważniejszym celem segregacji, zwłaszcza na wstępie działań ratowniczych, jest odnalezienie pośród dużej liczby poszkodowanych - osób w stanie nagłego zagrożenia życia i to w jak najkrótszym czasie, a następnie ewakuacja ich do szpitali w pierwszej kolejności. Właściwa realizacja tego zadania pozwala na uratowanie życia jak największej liczbie rannych. Uproszczenie zasad oznaczania grup w zakresie udzielania pierwszej pomocy medycznej, skraca jej czas udzielania i zwiększa szansę przeżycia.

Triage jest procesem ciągłym, dynamicznym, trwającym przez cały czas prowadzenia akcji ratowniczej, aż do momentu opuszczenia miejsca zdarzenia przez ostatnie ofiary. Należy pamiętać, że w każdej chwili stan poszkodowanych może ulec zmianie, dlatego też segregację medyczną przeprowadza się kilkakrotnie, a w sytuacji, kiedy zmienia się stan kliniczny pacjenta nadaje mu się inny kolor.

Prowadząc segregację ofiar katastrofy, dokonuje się oceny dotyczącej: stanu świadomości, drożności dróg oddechowych, funkcjonowania układu oddechowego, czynności układu krążenia, rodzaju doznanych obrażeń.

Pierwszeństwo w udzielaniu pomocy mają zawsze poszkodowani z zaburzeniami drożności dróg oddechowych, niewydolnością oddechową lub/i krążeniową (wstrząsem) i z obniżoną świadomością. Ofiary te wymagają, bowiem natychmiastowego leczenia na miejscu oraz ewakuacji do SOR w pierwszej kolejności.

Rys. 1. Zestaw do segregacji medycznej (TRIAGE)



Źródło: opracowanie własne

Szczególne warunki prowadzenia triage'u występują w sytuacjach, kiedy na skutek natury zdarzenia prowadzi się akcję ratunkową przy istnieniu zagrożenia ratujących. Dowodzący całością oficer straży pożarnej wyznacza wtedy granicę strefy niebezpiecznej. W tej strefie, na podstawie przepisów prawa, za zdrowie i życie odpowiadają strażacy-ratownicy, a cywilny personel medyczny nie ma do niej wstępu.

W ramach udzielanej pierwszej pomocy medycznej, ratownicy KSRRG zobowiązani są, po wyszkoleniu i zdaniu egzaminu do:

1. Resuscytacji krążeniowo-oddechowej bezprzyrządowej i przyrządowej z podaniem tlenu oraz zastosowaniem według wskazań defibrylatora automatycznego.
2. Tamowania krwotoków zewnętrznych i opatrywania ran.
3. Unieruchomienia złamań i podejrzeń złamań kości oraz zwichnięć.
4. Ochrony przed wychłodzeniem i przegrzaniem.
5. Prowadzenia wstępnego postępowania przeciwwstrząsowego.
6. Stosowania tlenoterapii 100 % tlenem również przy zastosowaniu respiratora transportowego.
7. Ewakuacji ze strefy zagrożenia.
8. Prowadzenia segregacji wstępnej w zdarzeniach masowych.
9. Wsparcia psychicznego poszkodowanych lub zagrożonych ludzi.
10. Opieki nad poszkodowanymi w miejscu wyznaczonym na terenie akcji ratowniczej, we współpracy z pracownikami jednostek ochrony zdrowia (KSRRG Dz. U. z 2017 r. poz. 1319 z późn. zm.).

Strażacy mogą udzielać pomocy zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami, a ich głównym zadaniem musi być możliwie szybka ewakuacja jak największej liczby ofiar i uczestników zdarzenia poza strefę niebezpieczną, gdzie odpowiedzialność za ich życie i zdrowie przejmują zespoły ratownictwa medycznego. W takiej sytuacji koordynujący medyczne działania ratunkowe powinien na granicy strefy niebezpiecznej i bezpiecznej wyznaczyć jeden lub kilka punktów segregacji, do których strażacy będą ewakuowali ofiary i gdzie na podstawie uprzednio opisanych kryteriów będzie ustalana kolejność udzielania im pomocy medycznej. Warto przypomnieć, że koordynator medycznych czynności ratunkowych kieruje jedynie triage'em, ale

sam go nie prowadzi. Równocześnie, w porozumieniu z dowódcą całości akcji ratunkowej wyznacza: strefę udzielania pomocy (punktu medycznego), strefy oczekiwania dla ofiar wypadku oraz strefę transportu, gdzie będą podjeżdżać ambulanse, zabierając chorych do szpitali. Celowość organizowania punktu medycznego wynika z konieczności koncentrowania w jednym miejscu wyposażenia potrzebnego do przeprowadzenia koniecznych zabiegów ratujących życie u tych, którzy „nie mogą czekać”, i dostępnych najwyższej kwalifikowanych pracowników medycznych, którzy będą mogli je wykonać.

Do strefy udzielania pomocy należy jak najszybciej, w kolejności wyznaczonej kodami kolorowymi, przenieść wszystkich „czerwonych”, i żółtych, a w pobliżu grupować zielonych.

Drugi etap triage'u odbywa się w strefie udzielania pomocy (strefie bezpiecznej), gdzie lekarz powinien ocenić konieczność wykonania odpowiednich zabiegów ratujących życie, które jeśli są konieczne przed rozpoczęciem transportu, winny być niezwłocznie wykonane. Ostatecznie on ustala kolejność i kierunek transportu do odpowiednich szpitali. Na tym etapie kryteria oceny powinny opierać się na tzw. wstępnym badaniu urazowym, ukierunkowanym na ocenę nie tylko istnienia zagrożeń życia w zakresie drożności dróg oddechowych, wydolności oddychania, stanu krążenia i świadomości, ale odkrycia ich przyczyny, co wyznacza też konieczność natychmiastowego podjęcia zabiegów ratujących życie. Do zabiegów takich zaliczamy: udrożnienie i zabezpieczenie drożności dróg oddechowych, tlenoterapię, oddech zastępczy lub wspomagany, odbarczenie odmy prężnej nakłuciem, zamknięcie opatrunkiem rany ssącej klatki piersiowej, zatamowanie krwotoku zewnętrznego, wkłucie dożylnie lub doszpikowe i rozpoczęcie przetaczania płynów, amputacje – w wyjątkowych przypadkach, odbarczenie worka osierdziowego w przypadku tamponady serca (Ciećkiewicz, 2010).

W przypadku skrajnej dysproporcji pomiędzy potrzebami ze strony ofiar, a możliwościami niesienia pomocy przez służby ratownicze, konieczna może się okazać rezygnacja z leczenia ofiar, których rokowanie, co do przeżycia jest bardzo złe, a które wymagają skomplikowanych i czasochłonnych metod leczenia, gdyż w konsekwencji podjęcia się wątpliwego w skutkach leczenia tych ofiar może dojść do zwiększenia umieralności wśród pozostałych uczestników zdarzenia.

Szybkie wyszukiwanie grupy ofiar w stanie nagłego zagrożenia życia za pomocą prostych parametrów życiowych ułatwia system segregacyjny START (*Simple Triage and Rapid Treatment* – prosta segregacja i szybkie leczenie). Oparty jest on na ocenie stanu poszkodowanego - sprawdza się częstość oddechu, obecność tętna na tętnicy promieniowej lub czas powrotu krążenia włóscinkowego, stan świadomości. Ocenę taką należy przeprowadzić w ciągu 30 sekund.

Po przeprowadzeniu segregacji poszkodowanych umieszcza się w wyznaczonych sektorach oznaczonych kolorami - czerwonym, żółtym, zielonym i czarnym. Poszkodowani oznaczeni kolorem czerwonym wymagają pilnego wstępnego leczenia i transportu do szpitala w pierwszej kolejności. Są to poszkodowani w stanie bezpośredniego zagrożenia życia, u których stwierdza się najczęściej zaburzenia krążenia, drożności dróg oddechowych, oddychania, ciężkie oparzenia, rany klatki piersiowej i jamy brzusznej, ciężkie urazy głowy, masywne krwawienie i wstrząs. Poszkodowani oznaczeni kolorem żółtym wymagają wstępnego leczenia i transportu do szpitala w drugiej kolejności. Są to poszkodowani, u których stwierdza się najczęściej urazy głowy bez zaburzeń świadomości, urazy kręgosłupa, mnogie złamania czy lekkie oparzenia.

Poszkodowani oznaczeni kolorem zielonym wymagają pomocy medycznej i transportu do szpitala w trzeciej kolejności. Są to najczęściej poszkodowani z powierzchownymi ranami, pojedynczymi złamaniami, zaburzeniami psychicznymi wymagający leczenia ambulatoryjnego. Ważnym zadaniem służb ratowniczych jest niedopuszczenie do niekontrolowanej ewakuacji poszkodowanych do placówek medycznych, co mogłoby znacznie utrudnić sprawne funkcjonowanie służb medycznych w tych jednostkach.

Osoby zmarłe, poszkodowani nieoddychający po wcześniejszym udrożnieniu dróg oddechowych oraz poszkodowani z obrażeniami ciała nierokującymi przeżycia oznaczani są na czarno (Sosada, Żurawski, Nicyporuk, 2006).

W systemie Triage jedną z najgorszych sytuacji na miejscu zdarzenia jest konieczność umieszczania na osobie poszkodowanej tasiemki czarnej, mimo, że osoba ta ma jeszcze możliwość przeżycia po podjęciu zaawansowanych zabiegów resuscytacyjnych (ALS). Takie działanie jest jednak konieczne, aby uratować jak największą ilość poszkodowanych osób.

W celu sprawnego przeprowadzenia segregacji stosuje się zestawy segregacyjne, które umożliwiają wyraźne oznakowanie poszkodowanych i ratowników.

W zestawie segregacyjnym znajdują się: karty segregacyjne (osoba prowadząca TRIAGE nadaje kody za pomocą kolorowych kartek według stanu poszkodowanego), latarka nagłowna, nożyczki, notatnik, laska fosforyzująca, kamizelki odbłaskowe, rękawiczki (Trzos, 2003: 25-28).

Karty segregacyjne stanowią element dokumentacji medycznej poszkodowanego oraz spełniają następującą rolę:

- a) Ułatwiają organizację działań ratunkowych w zdarzeniach masowych.
- b) Umożliwiają policzenie wszystkich ofiar zdarzenia.
- c) Umożliwiają monitorowanie stanu poszkodowanego.
- d) Zapewniają przekazanie informacji o poszkodowanych personelowi szpitali, do których są transportowani.
- e) Umożliwiają późniejszą identyfikację ofiar w szpitalach (Gaszynski, 2008: 281).

Warto wspomnieć, że specjalnie dla dzieci został ustanowiony system segregacyjny Jump START. System ten stosowany jest u poszkodowanych dzieci w wieku do ósmego roku życia. Istotną różnicą w segregacji dorosłych i dzieci jest postępowanie w przypadku braku oddechu po udzieleniu dróg oddechowych. Poszkodowany dorosły uznawany jest w takiej sytuacji za zmarłego, natomiast u dziecka dodatkowo wykonuje się ocenę tętna obwodowego. Dopiero brak oddechu i tętna pozwala zakwalifikować dziecko do grupy segregacyjnej „czarnej” i uznać je za zmarłe. Natomiast jeśli u dziecka występuje oddech prawidłowy, należy mu przydzielić kod segregacyjny czerwony, czyli pierwszy stopień pilności udzielania pomocy.

Udzielanie pomocy i powtórny re-triage w punkcie medycznym kończy wypełnienie karty ewakuacyjnej w odpowiednim zakresie, ustalenie kierunku transportu i przekazanie pacjenta załodze ambulansu. Następnie powinno dojść do sporządzenia dokumentacji, sprawozdania z przeprowadzonej akcji ratowniczej oraz odtworzenia stanu zdadności sił i środków uczestniczących w akcji w ramach przygotowania do prowadzenia kolejnych działań.

6. Zadania we wzajemnej współpracy służb ratowniczych

System powiadamiania ratunkowego integruje wszystkie służby powołane do niesienia pomocy ofiarom w nagłych zdarzeniach, w tym służby ratownicze, służby porządku publicznego oraz służby komunalne i techniczne. Najpełniej jednak na miejscu katastrofy współpracują ze sobą następujące służby: Państwowa Straż Pożarna, Zespoły Ratownictwa Medycznego i policja.

Do zadań Państwowej Straży Pożarnej należy: przyjęcie zgłoszenia o zdarzeniu; przekazanie tej informacji do policji i pogotowia ratunkowego; kierowanie i organizacja akcji; oznakowanie miejsca zdarzenia i wyznaczenie stref niebezpiecznych; udzielanie pierwszej pomocy; uwalnianie zakleszczonych osób; likwidowanie zatorów i przeszkód terenowych; ewakuacja ludzi i I strefy zagrożenia; oświetlenie terenu akcji; przejmowanie od osób prawnych i fizycznych niezbędnego sprzętu, gruntu i neutralizatorów; zorganizowanie sztabu akcji ratunkowej; usuwanie wraków zagrażających bezpieczeństwu ruchu; podejmowanie decyzji o wstrzymaniu ruchu; zabezpieczenie logistyczne akcji.

Do zadań Zespołów Ratownictwa Medycznego należy:

udzielenie świadczeń zdrowotnych oraz transport do najbliższego Szpitalnego Oddziału Ratunkowego; utrzymanie gotowości do natychmiastowego podjęcia medycznych czynności ratunkowych w rejonie działania; przybycie na miejsce zdarzenia w możliwie najkrótszym czasie; podjęcie na miejscu zdarzenia medycznych czynności ratunkowych; ocena zagrożeń oraz przejęcie koordynacji medycznych działań ratunkowych w przypadku zdarzeń z udziałem dużej ilości poszkodowanych, przez lekarza pierwszego Zespołu Ratownictwa Medycznego przybyłego na miejsce zdarzenia; zapewnienie stosownego transportu do najbliższego Szpitalnego Oddziału Ratunkowego lub oddziału właściwego dla stanu klinicznego chorego; w razie katastrof i innych działań specjalistycznych podporządkowanie się poleceniom kierującego działaniami ratunkowymi, zgodnie z obowiązującymi przepisami; udział w pracach sztabu akcji (Karski, Nogalski, 2006: 358).

Natomiast głównym zadaniem policji w zakresie alarmowania i ostrzegania jest:

1. Uzyskiwanie, przetwarzanie i przekazywanie informacji o zaistniałym zdarzeniu na potrzeby kierowania, dowodzenia i współdziałania.
2. Przekazywanie informacji i komunikatów o zagrożeniu poprzez policyjne systemy łączności oraz urządzenia rozgłoszeniowe.
3. Udostępnianie policyjnych systemów i środków łączności innym organom i służbom ratowniczym w celu przekazywania informacji o zagrożeniu oraz dla potrzeb kierowania działaniami tych organów i służb.

W zakresie działań porządkowych zadania te polegają na:

1. Umożliwieniu swobodnego dojazdu i wyjazdu ekipom i jednostkom ratowniczym.
2. Zorganizowaniu objazdów rejonów zagrożonych oraz informowanie o objazdach.
3. Ochronie porządku w miejscach pracy ekip ratowniczych oraz zabezpieczanie miejsc mogących stanowić dodatkowe zagrożenie dla życia i zdrowia ludzi.
4. Niedopuszczeniu do tworzenia się zbiegowiska i zapobieganie objawom paniki.
5. Egzekwowaniu przestrzegania przepisów i poleceń kierujących działaniami ratowniczymi.
6. Pilotowaniu kolumn transportu sił ratowniczych oraz pojazdów wywożących rannych w przypadku wystąpienia utrudnień w ich przemieszczaniu.
7. Pomocy w wyznaczaniu miejsc zbiórek lub parkowania pojazdów służących do ewakuacji.
8. Informowaniu ludności o kierunkach, odległościach, sposobie dojścia lub dojazdu do miejsc zbiórek do ewakuacji.
9. Ochronie porządku w miejscach pracy punktów medycznych, punktów zbiórek poszkodowanych itp.
10. Ochronie pozostawionego mienia, miejsc składowania porzuconego mienia.
11. Przeszukiwaniu terenu w celu zebrania, oznaczenia i zdeponowania porzuconego mienia.

12. Uzyskiwaniu i przekazywaniu informacji o miejscach pomocy medycznej i miejscach przechowywania mienia.
13. Identyfikacji i prowadzeniu wykazów ofiar.

Ponadto uczestnicząc w bezpośrednich działaniach ratowniczych Policja:

1. Pomaga w ewakuacji osobom poszkodowanym, chorym i starszym.
2. Udziela pierwszej pomocy przedlekarskiej poszkodowanym.
3. Udostępniania policyjne środki transportu na potrzeby działań ratowniczych.
4. Udostępniania policyjne obiekty na potrzeby kierowania działaniami ratowniczymi.
5. Uczestniczy w pracach zabezpieczających urządzenia techniczne lub tworzeniu umocnień w sytuacji bezpośredniej eskalacji zagrożenia, gdy siły i środki podmiotów odpowiedzialnych za te prace są niewystarczające lub ich nie ma, a zaniechanie spowoduje powiększenie szkód.

W zakresie działań mających na celu przywrócenie stanu istniejącego przed wystąpieniem zagrożenia działania Policji polegają na:

1. Regulacji ruchu osób i pojazdów.
2. Ochrony miejsc dystrybucji środków pomocy humanitarnej.
3. Udzielaniu informacji o miejscach pobytu poszkodowanych, przechowywanego i zabezpieczonego mienia oraz informacji o aktualnym stanie zagrożenia (Sobiech, Wilisowski, 2009: 12-14).

7. Zjawiska towarzyszące ratownikom w akcji

Katastrofa to nagłe i nieoczekiwane wydarzenie, które niesie ze sobą dużo negatywnych skutków. Dotykają one nie tylko bezpośrednich uczestników zdarzenia, czy ich rodziny, ale także osoby czynnie uczestniczące w działaniach ratowniczych, które również odczuwają konsekwencje katastrofy.

Zarówno psycholodzy, jak i psychiatrzy już od dawna twierdzą, że w wyniku urazu doznanego podczas takich zdarzeń u ofiar katastrof pojawiają się symptomy lęku, natrętnych wspomnień, zaburzonej koncentracji i wiele innych, a zaburzeniom psychicznym towarzyszą z reguły objawy wegetatywne i lękowe. Jednak najgroźniejsze i najpoważniejsze następstwa katastrof w psychice ofiar, mogą odezwąć się dopiero po 1-6 miesiącach od ustąpienia bezpośredniego zagrożenia, a niekiedy nawet i po kilku latach (Trendak, 2003).

Podobnie, jak bezpośrednio ofiary katastrofy, również i służby ratownicze narażone są na stres. Udział w akcji ratunkowej jest konfrontacją z ludzkim cierpieniem i śmiercią, a dodatkowo wiąże się z zagrożeniem zdrowia i życia ratowników. Ponadto praca ratownika wymaga pełnej dyspozycyjności i stąd często stanowi skrajne przeciążenie. Dodatkowym czynnikiem stresogennym może się okazać brak odpowiedniego sprzętu, konflikty kompetencyjne, wadliwy obieg informacji, co ogranicza skuteczność działań, gdyż praca odbywa się pod presją, a w związku z ograniczonym czasem, zmusza do trudnych wyborów, czy połączenia sprzecznych wymagań.

Dodatkowo do czynników stresogennych w pracy ratowników można też zaliczyć - niemożność uratowania ofiar, duże rozmiary tragedii, zetknięcie ze śmiercią, konieczność identyfikacji zwłok, poczucie bezsilności, osamotnienia, stąd niezmiernie ważnym czynnikiem okazuje się właściwe przygotowanie do zawodu oraz odpowiedni dobór ekip ratowniczych pod względem predyspozycji psychicznych.

Reakcje na katastrofy u służb ratowniczych są bardzo podobne do reakcji ofiar. Występuje szok, przerażenie, poczucie winy, objawy roszczeniowe, zaburzenia somatyczne czy poznawcze. Jednak pojawiające się tego typu reakcje, włącznie z objawami przemęczenia, czy zaburzeniami psychicznymi wymagają niezwłocznej interwencji i powinny skutkować natychmiastowym wyłączeniem ratownika z akcji. Nie przekreślają jednak jego przydatności do służby. Należy zwrócić uwagę również na obrażenia odniesione przez ratowników w czasie działań ratunkowych, które powinny być zaopatrywane w pierwszej kolejności.

Działaniami zapobiegającymi skutkom katastrof są oczywiście szkolenia ratowników, nie tylko w zakresie umiejętności technicznych i organizacyjnych, ale także podstaw pomocy psychologicznej.

Ponadto powinny odbywać się konsultacje, sesje odreagowania czy rekonstrukcji. Służby ratownicze należy objąć opieką psychologiczną, która pomogłaby rozładować podwyższony poziom stresu, zgromadzone emocje, a w razie potrzeby zwiększyć zdolność do ciągłej gotowości na wypadek kolejnych zdarzeń i akcji ratowniczych.

Ratownictwo jest zawodem i powołaniem kolektywnym. Zараźliwe są nie tylko lek, strach, bierność i depresja, ale również aktywność, odwaga, opanowanie, wola przeżycia. W sytuacjach kryzysowych ratownicy lubią być kierowani, A nie przytłacza ich wtedy odpowiedzialność za rozkazy i decyzje. Racjonalne działanie, opanowanie, rozsądek, pewny głos i doświadczenie dowódcy to dla wielu ratowników antidotum na strach i lęk. Opanowując strach ratownicy mają poczucie, że to właśnie oni są zwycięzcami (Jiers, 2004: 205).

Bibliografia

- Ciećkiewicz, J. (2010). Organizacja pomocy medycznej w wypadkach masowych i katastrofach. W: J. Ciećkiewicz (red.), *Ratownictwo medyczne w wypadkach masowych* (s. 30-38), Wrocław: Wyda. Górnicki.
- Goniewicz, M. (2012). *Medycyna katastrof*. Kielce: Wyższa Szkoła Ekonomii i Prawa im prof. Edwarda Lipińskiego.
- Górka, K., Thier, A. (2017). Katastrofy ekologiczne i ich wpływ na gospodarkę wodną. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 47(2), 175-186.
- Guła, P. (2009). *Powiadamanie i dysponowanie w ratownictwie medycznym*. Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Jiers, W. (2004). Aspekty psychologiczne działań ratowniczych w sytuacjach kryzysowych, przygotowanie specjalistów i ratowników. W: K. Chwesiuk, Cz. Christowa, A. Ostrołowski (red.), *Ratownictwo w sytuacjach kryzysowych* (s. 204-205). Szczecin: Akademia Morska w Szczecinie.
- Karski, J., Nogalski, A. (2006). Zasady organizacji struktur medycyny ratunkowej. W: A. Zawadzki (red.) *Medycyna ratunkowa i katastrof. Podręcznik dla studentów uczelni medycznych* (349-368). Warszawa: PZWL.
- Koniczny, J. (2012). *Medycyna katastrof – definicje, klasyfikacje, przedmiot i zakres działań*. W: M. Goniewicz (red.), *Medycyna katastrof. Problemy organizacyjno-diagnostyczne* (s. 9-21). Kielce: WSEiP
- Sobiech, P., Wilisowski, A. (2009). *Zadania Policji w warunkach katastrof naturalnych i awarii technicznych*. Katowice: Wyższa Szkoła Policji w Katowicach.
- Sosada, K., Żurawiński, W., Niczyporuk, A. (2006). Pomoc medyczna w zdarzeniach masowych i katastrofach. W: A. Zawadzki (red.) *Medycyna ratunkowa i katastrof. Podręcznik dla studentów uczelni medycznych* (s. 371), Warszawa: PZWL
- Trendak, W. (2003). Problemy psychologiczne i psychopatologiczne ofiar nagłych zdarzeń i katastrof. W: A. Rasmus, W. Gaszyński, E. Balcerzyk-Bardzo (red.) *Medycyna ratunkowa i medycyna katastrof. Podręcznik dla studentów* (s. 286-287), Łódź: Uniwersytet Medyczny w Łodzi.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy o ochronie przeciwpożarowej* (Dz.U. z dnia 26 stycznia 2009 r. Nr 11, poz. 59).

Management and use of emergency services over time railway disasters in the movement of passenger trains

Keywords

disaster, emergency services, assistance, danger

Summary

The article presents an analysis of the activities of the rescue operations services were undertaken during disasters railway moving passenger trains. Attention was paid to the tasks, organization and scope of activities entities participating in the rescue operation. The research areas concerned on skills and quality assessment and preparation of the participants in action. The article presents the legal regulations including scope, methods of management and use emergency services in railway accidents, i.e. cooperation of rescue services operating with each other within the framework of the Integrated Rescue in Poland. It also includes the organization of the system communication, alarming, control room, command, proper use of equipment and rescue as well as preparing a suitable one documentation of events. Additionally discussed problems occurring during rescue operations and the negative effects of disasters.

O AUTORACH

Małgorzata Burba

Absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego (1990), mgr filologii polskiej z przygotowaniem pedagogicznym, nauczyciel dyplomowany (od 2002) – doświadczenie w pracy dydaktyczno- wychowawczej z uczniami szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, konsultant w zakresie komunikacji językowej, profilaktyki, opieki i wychowania, wspomaganie rozwoju uczniów (deficyty kompetencji językowych, niepowodzenia edukacyjne, rozwój zdolności) w Warmińsko-Mazurskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie (od 2004). Zajmuje organizacją i prowadzeniem konferencji, seminariów, szkoleń/warsztatów dla dyrektorów, nauczycieli, wychowawców, specjalistów szkolnych różnych etapów edukacyjnych. Posiada kwalifikacje zawodowe w zakresie logopedii ogólnej, diagnostyki i terapii psychopedagogicznej, organizacji i zarządzania oświatą.

Mirosława Lipka

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej a później Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olsztynie oraz Instytutu Psychologii Zdrowia w Warszawie – tam pobierała nauki z pedagogiki, edukacji elementarnej i psychologii. Pogłębiała swoją wiedzę i rozwijała umiejętności nauczycielskie i terapeutyczne w Warmińsko – Mazurskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie (oligofrenopedagogika, terapia pedagogiczna). Jakość swojej pracy oceniała jako certyfikowany Egzaminator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Atrakcyjność tworzonych materiałów ułatwiał jej ukończony kurs „Mentor Multimedialny –Zawód Przyszłości”. Lider zmian w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi- po szkoleniach MEN w Warszawie. Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji w projekcie „Nowatorski system wsparcia nauczycieli w powiecie szczecińskim”. Absolwentka Wyższej Szkoły Nauk Pedagogicznych w Warszawie – pedagogika specjalna, coaching i tutoring w edukacji. Wieloletni organizator procesu kształcenia jako dyrektor placówek oświatowych: przedszkolnych i szkolnych.

Rafał Maćkowiak

Od 2014 roku pracuje jako lektor w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. W tym samym roku ukończył filologię polską oraz dziennikarstwo i komunikację społeczną na Uniwersytecie Łódzkim. Podczas studiów polonistycznych zrealizował program trzech specjalizacji: komunikowanie publiczne, edytorstwo tekstów literackich oraz nauczanie języka polskiego jako obcego, natomiast na dziennikarstwie wybrał specjalizację gatunki specjalistyczne dziennikarstwa. Zwińczeniem studiów polonistycznych była praca magisterska pt. Komizm w serialu „Świat według Kiepskich” napisana pod kierunkiem prof. Bożeny Ostromęckiej-Frażczak, natomiast praca magisterska z dziennikarstwa pt. Reportaż podróżniczy Wojciecha Cejrowskiego – studium przypadku powstała pod kierunkiem prof. Barbary Kudry. W 2018 roku uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa za pracę pt. Socjolekt polskich graczy wideo, napisaną pod kierunkiem prof. Edyty Pałuszyńskiej.

Paula Góralczyk-Mowczan

Ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Łódzkim w czerwcu 2013 r. Podczas studiów uczęszczała na dwie specjalizacje: nauczanie języka polskiego jako obcego oraz literatura stosowana. Od 2010 roku aktywnie działa w Kole Naukowym Glottodydaktyków UŁ – współorganizowała konferencje, stworzyła logo KNG, w roku 2013 objęła funkcję przewodniczącego. W trakcie studiów licencjackich ukończyła roczne warsztaty z Polskiego Języka Migowego, zorganizowane przez Polski Związek Głuchych. Otrzymała List Gratulacyjny od Rektora UŁ za wyniki w nauce. Pracę magisterską pt. Językowy obraz polskiej rodziny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego napisała pod kierunkiem prof. Bożeny Ostromęckiej-Frażczak. Analiza zgromadzonego materiału polegała na dostrzeżeniu zmian, jakie zachodziły w podręcznikach na przestrzeni lat, podkreśleniu różnic między podręcznikami dla wszystkich poziomów kompetencji językowej oraz zbadaniu, na ile obrazy, wyłaniające się z podręczników, pokrywają się ze współczesnymi realiami.

Marcin Jurczyk

Pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dyrektor Instytutu Nauk Społecznych PASSH. Absolwent Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Tytuł doktora Nauk Społecznych w dyscyplinie pedagogika otrzymał w roku 2019 w Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W latach 2019-2020 wychowawca w zakładzie penitencjarnym dla nieletnich w Wielkiej Brytanii (Oakhill Secure Training Centre). Posiada doświadczenie w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie oraz z dziećmi i dorosłymi wykazującymi zaburzenia psychiczne, w zachowaniu oraz rozwojowe.

Joanna Olkuska

Absolwentka studiów inżynierskich na Politechnice Warszawskiej oraz filologii angielskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Ukończyła podyplomowe studia z Zarządzania Finansami i Marketingu na Politechnice Warszawskiej. Nauczyciel kontraktowy chemii, matematyki i języka angielskiego w gimnazjum i Zespole Szkół Ekonomicznych w Płocku. Przypadkowo z nauczaniem języka polskiego dzieci dwujęzycznych rozpoczęła w Polskiej Szkole Sobotniej od września 2010 roku jako nauczyciel w klasie piątej, następnie nauczyciel w klasie GCSE. Od 2014 roku dyrektor Polskiej Sobotniej Szkoły Nauczania Przedmiotów Ojczystych w Lancaster. Prowadzi zajęcia z nauczania języka polskiego jako drugiego i obcego na wszystkich poziomach. Jest również lektorem języka angielskiego.

Mirosław Szcześniak

Studia licencjackie ukończył na Wydziale Ekonomicznym w Wyższej Szkole Społeczno Ekonomicznej w Warszawie o specjalności Ekonomia pracy i zarządzanie kadrami. Stopień zawodowy magistra zarządzania o specjalności Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, uzyskał w Warszawskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej im. Edwarda Wiszniewskiego na Wydziale Stosunków Gospodarczych i Zarządzania. Ukończył trzyletnie Seminarium Doktoranckie w Zakładzie Psychologii Stosowanej Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie w roku 2017. W latach 2016 – 2019 asystent w Zakładzie Psychologii Stosowanej Instytutu Nauk Społecznych PUNO. W roku 2019 powołany na stanowisko kierownika Zakładu Techniki w Środowisku i Biznesie w Instytucie Nauk Technicznych PUNO w Londynie. W latach 2005 – 2012 nauczyciel klas GCSE i A Level w Polskiej Szkole Sobotniej im. Jana Pawła II w Lancaster. Autor trzech książek i dwunastu artykułów naukowych z zakresu zarządzania.

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Doktorantka literaturoznawstwa na Wydziale Polonistyki UJ, absolwentka politologii, filologii polskiej oraz podyplomowych studiów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, a także nauczycielka języka polskiego oraz glottodydaktyk. W swojej pracy naukowej zajmuje się językiem

odziedziczonym, współczesną literaturą dla dzieci i młodzieży oraz innowacyjnymi metodami nauczania. Uczestniczka projektów naukowo-edukacyjnych realizowanych przez Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ. Zdobywczyni tytułu Lidera Edukacji Wielokulturowej. Obecnie pełni funkcję skarbnika w Stowarzyszeniu Twórczej Edukacji Polonistycznej.

Piotr Franczyk

Magistr psychologii o specjalności psychologia kliniczna i osobowości. Magister zarządzania ochroną zdrowia. Nauczyciel akademicki w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Czynny ratownik medyczny.



POLISH ACADEMY OF SOCIAL
SCIENCES AND HUMANITIES

PASSH