

Społeczności lokalne

W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Społeczności lokalne

W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

redakcja naukowa

MIECZYŚŁAW ADAMCZYK

TERESA BOGUSŁAWA CHMIEL

**Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły
Przedsiębiorczości i Techniki
w Polkowicach**

Polkowice – Wrocław – Żary 2013

Redakcja naukowa:

prof. zw. dr hab. Mieczysław Adamczyk
dr Teresa Bogusława Chmiel

Recenzja naukowa:

prof. dr hab. Ewa Kurantowicz
prof. dr hab. Bogdan Idzikowski

Projekt okładki:

Monika Gajewska

Grafiki na okładce: © Dariusz Kopestynski – Fotolia.com

Skład i łamanie, redakcja techniczna:

Jadwiga Popowska

www.studiojaga.pl

Korekta:

Magdalena Rudnik

Druk i oprawa:

Fabryka Druku sp. z o. o., Warszawa

Wydanie I

© Copyright by DWSPiT Polkowice 2013

ISBN 978-83-61234-53-1

Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły
Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach
ul. Skalników 6b, 59-101 Polkowice
tel. 76 746 53 53, wydawnictwo@dwspit.pl
www.dwspit.pl



*Książkę dedykujemy
pamięci prof. dr. hab. Michała Kuleszy,
współtwórcy polskich reform samorządowych,
nieustannie zaangażowanego
w budowę społeczeństwa obywatelskiego,
nieustraszonego rzecznika decentralizacji
i umacniania społeczności lokalnych.*

Spis treści

<i>Mieczysław Adamczyk, Teresa Bogusława Chmiel</i> Wstęp	11
<i>Włodzimierz Olszewski</i> Lokalne centra wiedzy jako przestrzeń edukacyjna dla „imigrantów cyfrowych” w erze czasu wolnego	19
<i>Zbigniew Paśko</i> Perspektywy rozwojowe niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego w powiecie kłodzkim – możliwości i potrzeby	41
<i>Teresa Bogusława Chmiel</i> Tożsamość jako element kapitału społeczno-kulturowego młodzieży uczęszczającej na zajęcia do świetlicy środowiskowej	77
<i>Beata Świątek</i> Orientacje oświatowo-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych na przykładach MOW i MOS w powiecie wałbrzyskim	99
<i>Anna Ziółkowska</i> Działalność zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej	111
<i>Agnieszka Becla, Stanisław Czaja</i> Współczesne wyzwania społeczno-ekonomiczne a kreacja kapitału społecznego (na przykładzie Głogowa i regionu głogowskiego)	133
<i>Agnieszka Fetzka</i> Systemowe rozwiązania na rzecz integracji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych na przykładzie miasta Żary	155
<i>Mariola Kłos</i> Kształcenie i aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością na Dolnym Śląsku	167
<i>Aneta Kamińska</i> Instytucjonalna opieka nad niepełnosprawnymi w Wielkiej Brytanii a rozwiązania polskie	187

SPIS TREŚCI

Katarzyna Werszner-Garnczarek

Opieka nad osobami niepełnosprawnymi wzrokowo
na przykładzie Wielkiej Brytanii 203

Jan Walczak

Rola samorządu lokalnego we wzmacnianiu wizerunku uczelni 231

Tomasz Fetzki

Edukacja regionalna i markowe produkty turystyczne jako czynniki
rozwoju społeczności lokalnych na przykładzie powiatu żarskiego 249

Table of contents

<i>Mieczysław Adamczyk, Teresa Bogusława Chmiel</i>	
Introduction	11
<i>Włodzimierz Olszewski</i>	
Local centres of knowledge as the educational space for „digital immigrants” in the era of free time	19
<i>Zbigniew Paśko</i>	
The prospects for development of private nursery schools within the district of Kłodzko – possibilities and needs	41
<i>Teresa Bogusława Chmiel</i>	
The identity as an element of the socio-cultural capital of the youth participating in the activities of the day-activity centres	77
<i>Beata Świątek</i>	
Academic and professional preferences of the students of lower secondary schools illustrated with the example of MOW and MOS in the Wałbrzych district	99
<i>Anna Ziółkowska</i>	
The activity of the group for supporting the youth’s emancipation of children leaving the Childcare and Socialization Unit	111
<i>Agnieszka Becla, Stanisław Czaja</i>	
Current socio-economic challenges versus the creation of the social capital (with Głogów and its surrounding area being the example)	133
<i>Agnieszka Fetzka</i>	
Systemic solutions for promoting the social and vocational integration of people with disabilities in the District of Żary being the example	155
<i>Mariola Kłos</i>	
Education and occupational activation of disabled people within the area of Lower Silesia	167

TABLE OF CONTENTS

Aneta Kamińska

The institutional care over disabled people in Great Britain
versus Polish developments 187

Katarzyna Werszner-Garnczarek

The care over the people with visual impairment illustrated
with the example of Great Britain 203

Jan Walczak

The role of the local self-government in enhancing the image
of the University 231

Tomasz Fetzki

Regional education and branded tourist products as the factors
of the local societies development with the example
of the Żary district 249

Wstęp

Świat współczesny stawia przed jednostką szereg wyzwań, którym winna ona sprostać. Nie zawsze efekt podejmowanych działań zależy wprost od jej wysiłku i zaangażowania wkładanego w realizację przyjętych celów i dążeń. Bariery mogą być zarówno czynniki zewnętrzne (brak wystarczających środków materialnych, słabo rozbudowana sieć kontaktów społecznych, niezadawalający stan zdrowia), jak i wewnętrzne, które można łączyć z predyspozycjami osobowościowymi i cechami charakteru wpływającymi na zachowanie.

Rozpoznanie indywidualnych potrzeb człowieka wydaje się być znacznie bardziej możliwe w sytuacji, gdy nie jest on anonimowym członkiem społeczeństwa, gdy przestrzeń, w której żyje sprzyja jego rozwojowi, umożliwia zaspokojenie jego, nie tylko elementarnych, potrzeb. Takim miejscem może być lokalny rynek pracy czy edukacji. „Zakorzenie w określonej przestrzeni dokonuje się zawsze wśród swoich, dając możliwość wszelkim jednostkowym identyfikacjom i dalszemu ustawicznemu i niekończącemu się rozwojowi tożsamości”¹. Taka perspektywa pokazuje, że nie wystarczy jedynie dobrze się ulokować. Konieczna jest współpraca lokalnej społeczności na możliwie wielu płaszczyznach aktywności. Ważne są tu oddolne inicjatywy podejmowane przez jednostki, ale także działania lokalnych instytucji, władz samorządowych i organizacji. O możliwościach takiej współpracy, a także wymiernych efektach określonych działań traktuje niniejsza publikacja.

Podjęmowane inicjatywy na rzecz różnych grup wchodzących w skład każdej lokalnej społeczności, w tym wychowanków domu dziecka, świetlic środowiskowych, osób z niepełnosprawnością czy niedostosowanych społecznie, nie zawsze przynoszą spodziewane efekty. Wymagają więc szczególnej uwagi, wrażliwości, determinacji i samozaparć tych, którzy podejmują owe wyzwania. Nie bez znaczenia jest tu także życzliwość i wsparcie lokalnych władz samorządowych, pogłębione rozpoznanie problemu, wspólne szukanie z przedstawicielami lokalnych instytucji i organizacji możliwie najlepszych rozwiązań. W charakteryzowanych przykładach widoczne jest

¹ J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region. Tożsamość. Edukacja*, Białystok 2005, s. 16.

przewodnie hasło „zdrowego” podejścia do zjawiska globalizacji, tj. „myśl globalnie – działaj lokalnie”. Pozwala to wykorzystywać osobiste predyspozycje, wiedzę i zdolności do dobrze rozpoznanych potrzeb lokalnej społeczności, szczególnie zaś tych, którzy nie potrafią „mówić własnym głosem”. Do tej grupy można zaliczyć wszystkich, którzy z powodu jakiegoś deficytu, dysfunkcji, czy swoistej „inności” spychani są na margines życia społecznego, wykluczani, piętnowani, etykietowani i izolowani. Charakteryzowane tutaj osoby nie chcą, nie potrafią lub nie mogą uczestniczyć w życiu społecznym, korzystać w pełni z praw publicznych, czy współtworzyć społeczeństwa obywatelskiego. Nie są bowiem odpowiednio przygotowane do wyzwań, które stawia przed nimi współczesny świat, jak uczenie się przez całe życie, podnoszenie kwalifikacji, zmiana zawodu, aktywne poszukiwanie pracy.

Pierwszy tekst opisujący wskazane trudności dotyczy osób starszych będących słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Autor, Włodzimierz Olszewski w artykule *Lokalne centra wiedzy jako przestrzeń edukacyjna dla «imigrantów cyfrowych» w erze czasu wolnego* wskazuje na rolę lokalnych władz samorządowych w procesie stymulowania i inicjowania zmian dokonujących się w różnych obszarach życia społeczności lokalnych. Takim miejscem inicjowania zmian może być m.in. szkoła wyższa działająca w danym regionie, której funkcje ulegają permanentnemu przewartościowaniu. Obecnie ze świątyni mądrości przekształca się ona coraz częściej (ze względu na nowe zadania dotyczące samokształcenia, kształcenia współuczestniczącego) w instytucję usługową. Uczelnia pośrednio powinna służyć całej zbiorowości ludzi zamieszkujących w jej pobliżu, pomagając w rozwoju niezbędnych dla człowieka współczesnego kompetencji i umiejętności. W tym duchu działa uczelnia samorządowa w Polkowicach, organizująca m.in. zajęcia dla osób starszych polegające na nauce obsługi komputera i korzystania z Internetu.

Uczenie się przez całe życie jest celem, do którego powinniśmy przygotowywać dziecko już od pierwszych lat jego życia, czyli już od przedszkola. Jednak nie wszystkie dzieci, z różnych względów, mają możliwość podjęcia edukacji przedszkolnej. O trudnościach dotyczących zakładania przedszkoli i ich finansowania traktuje tekst Zbigniewa Paśko *Perspektywy rozwojowe niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego w powiecie kłodzkim – możliwości i potrzeby*. Utrzymanie przedszkoli niepublicznych należy do zadań gminy. Choć liczba takich przedszkoli i punktów przedszkolnych sys-

tematycznie wzrasta, to dane statystyczne potwierdzają, że ciągle na wsiach ponad 48% dzieci w wieku przedszkolnym nie jest objętych żadną instytucjonalną formą wychowania. Przyczyn tego jest wiele, m.in. deficyty środków finansowych, stereotypy związane z rodzicielską opieką nad dzieckiem, odległość od tych placówek, niechęć do nich, negatywna ocena kompetencji nauczycieli. Dobrym rozwiązaniem mogą tu być przedszkola domowe (obowiązujące przepisy nie przewidują jednak takiej formy wychowania), a przykładem dobrych praktyk w tym obszarze aktywności jest działające przy stowarzyszeniu przedszkole w Żelaźnie.

Przedszkole jest miejscem, w którym dzieci mają szansę na wyrównywanie deficytów rozwojowych, będących konsekwencją wychowania w niekorzystnych warunkach środowiska rodzinnego. Instytucja opiekuńczo-wychowawcza nie zawsze jednak realizuje swoje zadania w stopniu dostatecznym, a nawet jeśli na tym etapie rozwoju uda się pomóc dziecku, to zazwyczaj w szkole podstawowej, gimnazjalnej problemy nasilają się. Nierozwiązane na bieżąco prowadzą do poważnych dysfunkcji w zakresie życia społecznego, socjalizacji, przystosowania. O młodzieży, której rozwój jest utrudniony ze względu na specyficzny rodzaj ich ukształtowanej tożsamości, traktuje artykuł Teresy Chmiel *Tożsamość jako element kapitału społeczno-kulturowego młodzieży uczęszczającej na zajęcia do świetlicy środowiskowej*. Młodzież wywodząca się ze środowisk rodzinnych napiętnowanych ze względu na swoje niskie wykształcenie, wzorce życia, zasoby materialne itp., spośród trzech wymiarów tożsamości, tj. dziedziczonej, nabywanej oraz wybieranej, nie korzysta z tego trzeciego wymiaru tożsamości. W kształtowaniu obrazu własnego „ja” nie odwołuje się do wymiaru tożsamości wybieranej ze względu na silne oddziaływanie oraz utrwalenie dwóch pierwszych wymiarów, wzmocnionych w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Nieudany proces socjalizacji prowadzi do trudności w zachowaniu, które są widoczne zwłaszcza u młodzieży, która trafia do placówek resocjalizacyjnych typu MOS (młodzieżowy ośrodek socjoterapii) czy MOW (młodzieżowy ośrodek wychowawczy). O sposobach przezwycięzania trudności młodzieży niedostosowanej społecznie informuje Beata Świątek w artykule *Orientacje oświatowo-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych na przykładach MOW i MOS w powiecie wałbrzyskim*. Autorka podkreśla, że charakteryzowane orientacje młodzieży są powiązane z kulturą popularną. Jej najważniejszym kanałem są media. Spośród 60 badanych wychowanków szkoły podstawowej i gimnazjum, działających przy MOW i MOS, więk-

szość deklaruje chęć nauki i pracy, ale wartości te, jak stwierdza autorka, nie stanowią dostatecznej motywacji do działania. Taka diagnoza sytuacji spowodowała, że zainicjowano działania studentów i artystów ze środowiska lokalnego na rzecz młodzieży niedostosowanej społecznie, mieszczone się w obszarze reedukacji inkluzyjnej i twórczej resocjalizacji.

Trudności związane z samodzielnym funkcjonowaniem w społeczeństwie dotyczą także wychowanków domów dziecka. Poświęca im swoją uwagę Anna Ziółkowska w artykule *Działalność zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej na rzecz wychowanków opuszczających placówkę socjalizacyjną*. Celem takiego usamodzielnienia jest ich trwała readaptacja społeczna i zawodowa, a nie tylko formalno-prawne zrealizowanie zadania zawartego w statucie. Aby założony efekt był możliwy do osiągnięcia, powołano specjalny zespół. W jego skład weszli m.in. potencjalni pracodawcy, opiekunowie praktyk, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz doradcy zawodu. Włączono też usamodzielnianych wychowanków w działania o charakterze społeczno-użytecznym i wolontariackim oraz zorganizowano im edukację kulturalną. W konsekwencji podjętych działań spośród 15 usamodzielnianych wychowanków pięciu uzyskało pożądany status, w tym czterech znalazło stałą pracę.

Ważnym wyznacznikiem stopnia zaangażowania w życie lokalnej społeczności jest kapitał społeczny. Prezentują to Agnieszka Becla i Stanisław Czaja w artykule *Współczesne wyzwania społeczno-ekonomiczne a kreacja kapitału społecznego (na przykładzie Głogowa i regionu głogowskiego)*. Kapitał społeczny jest nie tylko jedną z form kapitału, wartością kulturową czy elementem racjonalnych wyborów jednostki, ale również nakładem i efektem działań zbiorowych. Ma charakter relacyjny. Wyzwania społeczno-ekonomiczne, np.: wzrost niestabilności struktur społecznych i instytucji, degradacja i zanik niektórych relacji społecznych, kompresja czasu i przestrzeni, globalizacja, zmiany demograficzne, postępujące zjawiska urbanizacyjne, wpływają na procesy kreacji kapitału społecznego w skali lokalnej. Autorzy artykułu na przykładzie Głogowa i rejonu głogowskiego ukazują obszary zmian, będących udziałem badanej społeczności.

Grupą, która w sposób szczególny wpisuje się w działania lokalnych władz na rzecz zapobiegania nierównościom społecznym i wykluczeniu, są osoby niepełnosprawne. O możliwych konstruktywnych rozwiązaniach, wspierających osoby, które z powodu niepełnosprawności narażone są na marginalizację, traktuje artykuł Agnieszki Fetzka *Systemowe rozwiązania*

na rzecz integracji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych na przykładzie miasta Żary. Dzięki wzajemnej współpracy i otwartości na wspólne inicjatywy władz lokalnych, wolontariuszy, stowarzyszeń i organizacji działających na terenie miasta Żary (MOPS, Stowarzyszenie na Rzecz Osób Niepełnosprawnych „Radość życia”, Polski Związek Niewidomych, Polski Związek Głuchych, PCK, Grupa Aktywnej Rehabilitacji) możliwe były przedsięwzięcia pozwalające na czynne włączenie osób z niepełnosprawnością, starszych oraz z zaburzeniami psychicznymi w życie społeczności lokalnej. Rozszerzono ofertę zajęciową dla nich, uruchomiono wypożyczalnię sprzętu z punktem informacji, wykorzystano możliwość przygotowania grupy tych osób do zawodu asystenta rodziny.

Bez pomocy podmiotów działających lokalnie, które na ogół mają dość dobrą orientację m.in. w zakresie potrzeb lokalnej społeczności, nie było by możliwe kształcenie uczniów z niepełnosprawnością. Artykuł Marioli Kłos *Kształcenie i aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością na Dolnym Śląsku* prezentuje możliwe formy nauczania dzieci z niepełnosprawnością w polskim systemie edukacyjnym. Dzieci z niepełnosprawnością mogą uczyć się, ale tylko niektóre w zespołach integracyjnych lub ogólnodostępnych (tutaj nauczyciel wraz z zespołem opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, tzw. IPET). W Unii Europejskiej niektóre państwa członkowskie przyjęły model edukacji włączającej dla osób niepełnosprawnych. Polega on na tym, że w szkołach ogólnodostępnych opracowany jest dodatkowy wachlarz usług edukacyjnych zgodnych z potrzebami danego typu niepełnosprawności. Dzięki temu uczniowie niepełnosprawni nie są izolowani lub wyróżniani spośród swoich rówieśników, a ich ścieżka edukacyjna jest zwykle dłuższa niż w przypadku innych form kształcenia takich osób. Wpływa to pozytywnie na wskaźnik ich zatrudnienia na otwartym rynku pracy.

Możliwych rozwiązań dotyczących edukacji i opieki nad osobami z niepełnosprawnością jest wiele. Omawia to Aneta Kamińska w artykule *Institutionalna opieka nad niepełnosprawnymi w Wielkiej Brytanii a rozwiązania polskie*. W charakteryzowanym przez nią brytyjskim modelu opieki kładzie się m.in. nacisk na walkę z ubóstwem oraz na reintegrację jednostek marginalizowanych ze społeczeństwem. Edukacja dla niepełnosprawnych jest tam dostępna na wszystkich szczeblach nauczania, wydatnie zindywidualizowana, z aktywnym udziałem rodziców. Ponadto państwo przeznacza znaczne środki na wspomaganie procesu ich integracji zawodowej. Podejmowane

inicjatywy są finansowane z sektora publicznego, prywatnego, fundacji, organizacji społecznych i władz lokalnych. Dobrze zorganizowana jest także działalność trzeciego sektora opieki. Niepełnosprawni mogą tu liczyć m.in. na bezzwrotne pożyczki i dodatki oraz na pomoc współpracujących ze sobą interdyscyplinarnych zespołów i specjalistów.

Od aktywności władz lokalnych w dużej mierze zależy jakość współpracy instytucji z podmiotami działającymi na terenie danego regionu. Konstruktywną współpracę lokalnych instytucji charakteryzuje Jan Walczak w artykule *Rola samorządu lokalnego we wzmacnianiu wizerunku uczelni*. Na przykładzie jedynej w Polsce uczelni samorządowej, działającej w Polkowicach pod nazwą Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki, autor ukazuje wymierne korzyści będące konsekwencją wzmacniania wizerunku szkoły przez lokalne władze. Takowy bowiem niweluje zjawisko anonimowości między uczelnią a odbiorcą, ułatwia wzajemne porozumienie i sprzyja wytworzeniu korzystnego nastawienia do niej. Charakteryzowana szkoła wyższa stała się wizerunkiem miasta Polkowice. Jest łączona z takimi działaniami środowiska nauki, samorządu i biznesu jak: konferencje naukowe, badania, Forum Ekoenergetyczne. Strukturę tej uczelni tworzą nie tylko tradycyjne jednostki organizacyjne, ale także konwent zrzeszający przedstawicieli firm znaczących dla tamtejszego rejonu.

Promocja tego ostatniego może mieć różny zasięg i charakter oraz bazować na różnorodnych produktach. W dużej mierze o tym, co będzie promowane i gdzie, decyduje specyfika zasobów, którymi dysponuje rejon. Produktem regionalnym mogą być bogactwa naturalne lub walory turystyczno-krajoznawcze. Píše o tym Tomasz Fetzki w artykule *Edukacja regionalna i markowe produkty turystyczne jako czynniki rozwoju społeczności lokalnych na przykładzie powiatu żarskiego*. Według autora edukacja regionalna to proces, który wpływa na postawy niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa w skali mikro, to element wychowania permanentnego, związanego z potrzebą afiliacji i zakorzenienia. Do markowych, czyli łatwo rozpoznawalnych dla potencjalnych turystów atutów powiatu żarskiego zalicza on Park Mużakowski oraz Geopark „Łuk Mużakowa”.

Przedstawiona w prezentowanej tu publikacji problematyka jest osadzona w przestrzeni społeczności lokalnych. Dotyczy podmiotów reprezentujących lokalne społeczności, w pierwszej kolejności władz samorządowych, instytucji państwowych i organizacji powołanych w celu lepszego rozpoznania aspiracji i potrzeb społeczności lokalnych oraz do tworzenia warun-

ków sprzyjających ich zaspokajaniu. Od jakości działań owych podmiotów zależy m.in. poziom życia mieszkańców na danym terenie. Zwłaszcza tych przedstawicieli lokalnej społeczności, którzy z uwagi na swoją inność, niedyspozycję, czy inne trudności, nie są w stanie (nie potrafią lub nie chcą) aktywnie włączyć się w życie zbiorowości lokalnych. Przywołane tu przykłady tzw. dobrych praktyk w zakresie wzajemnej współpracy różnych osób i instytucji na szczeblu lokalnym dowodzą, że jest możliwe osiągnięcie również bardziej złożonych celów.

*prof. zw. dr hab. Mieczysław Adamczyk
dr Teresa Bogusława Chmiel*

WŁODZIMIERZ OLSZEWSKI

DOLNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
I TECHNIKI W POLKOWICACH

Lokalne centra wiedzy jako przestrzeń edukacyjna dla „imigrantów cyfrowych” w erze czasu wolnego

Przemiany funkcji szkoły wyższej w środowisku społeczności lokalnych

Przemiany jakie zachodzą w Polsce po 1989 r., ściśle powiązane są, a nawet uwarunkowane przemianami współczesnego, nieustannie i dynamicznie zmieniającego się globalnego „świata płynnej nowoczesności”¹. Z drugiej strony mamy do czynienia z odradzającą się ideą społeczności lokalnych („małych ojczyzn”). Ponieważ owe społeczności funkcjonują w świecie dynamicznych i chaotycznych zmian, z niespotykanym dotąd rozwojem nowych technologii, zachodzą w nich przemiany kulturowe oraz cywilizacyjne. Nawiązuje do tego przyjęta przez rząd w lutym 2013 r. *Długookresowa strategia rozwoju kraju*, o której M. Boni mówi: „W długiej perspektywie chcemy wspomagać różne ośrodki miejskie, tak żeby cały kraj pokryła sieć miast z potencjałem rozwojowym. Chcemy z jednej strony stworzyć warunki do promieniowania i rozprzestrzeniania się sukcesów, które niosą centra wzrostu, ale z drugiej zadbać o wyrównywanie szans”².

Dla podejmowania dobrych decyzji w sprawie rozwoju „potrzebujemy zatem więcej informacji o tym, co się dzieje i co się może zdarzyć”³. Mamy nowoczesny system komunikowania się i gromadzenia wiedzy, ale czy wo-

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków 2006.

² A. Pezda, P. Jedlecki, *Teraz Polska B*, „Gazeta Wyborcza”, nr 36, 12 lutego 2013 r., s. 6.

³ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków 2006, s. 5–7.

bec zalewu informacji i postępu technologicznego korzystamy z niego dostatecznie? Warto zapytać, czy podejmujemy działania i tworzymy warunki dla powstawania uczących się społeczności, funkcjonujących w „społeczeństwie wiedzy” i paradygmacie LLL (kształcenia się przez całe życie). Ten paradygmat „koncentruje uwagę badaczy edukacji dorosłych na uczeniu się przez całe życie, które jest uczeniem się *long-life* i *wide-life*, czyli zarówno w ciągu całego życia, jak i poprzez wszelkie sytuacje, konteksty, w których uczestniczą jednostki i grupy”⁴, i, jak zauważa M. Malewski, „nakazuje rozumieć andragogikę jako naukę o całożyciowym uczeniu się ludzi dorosłych”⁵.

Rozważając zagadnienia społeczności lokalnych⁶ i odnosząc się do źródeł ich rozwoju, wskazywałem wielokrotnie na rolę samorządu lokalnego w procesie sterowania zmianami (budowa infrastruktury, kapitału ludzkiego oraz kapitału społecznego i innowacyjnego).

Działania samorządów wpisują się w czynniki endogeniczne (wewnętrzne), funkcjonujące obok czynników egzogenicznych (zewnętrznych).

Szczególną rolę mogą odegrać szkoły wyższe jako liderzy przemian na poziomie lokalnym, którzy działają „w” i „dla” tych społeczności. Warto zauważyć, że obok tradycyjnych funkcji przypisanych uczelniom, związanych z kształceniem i badaniami naukowymi, które podlegają przemianom, badacze coraz częściej zwracają uwagę na konieczność zdobywania umiejętności i kompetencji społecznych przez studentów oraz „ewolucję szkolnictwa wyższego z uniwersytetem w szczególności, od świątyni wiedzy do organizacji oferującej usługi edukacyjne, badawcze, konsultingowe”⁷.

Współcześnie zaczyna dominować model uniwersytetu jako „instytucji ekonomicznej”, postrzeganej przez pryzmat jego wkładu w rozwój gospodarki danego kraju, regionu oraz zdolności do produkowania „siły roboczej”. Jak zauważa Z. Melosik: „W tym świetle wydaje się zasadne stwierdzenie, że współcześnie mamy do czynienia w krajach zachodnich z rosnącą komercja-

⁴ E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 25.

⁵ M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się dorosłych*, [w:] *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 2, Wrocław 2006, s. 47.

⁶ W. Olszewski, *Miejsce niepublicznej szkoły wyższej w rozwoju społeczności lokalnej polskich Łużyc*, [w:] A. Adamczyk, T. Chmiel, *Lokalne potrzeby edukacyjne w perspektywie kształcenia w szkołach wyższych*, Wyd. WSM Legnica, Legnica 2011, s. 71–79; W. Olszewski, *W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej – studium przypadku*, Wyd. DWSPiT Polkowice, Polkowice 2012, s. 55–68.

⁷ K. Denek, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] *Media-edukacja-kultura. W stronę edukacji medialnej*, W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), Wyd. Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań, Poznań-Rzeszów 2012, s. 54.

lizacją zarówno uniwersytetów i profesoraíatu, jak i dwóch podstawowych funkcji placówek edukacji: badawczej i kształcącej. Występuje więc swoisty paradoks w zakresie *społecznej integracji uniwersytetu* – staje się on co prawda stopniowo integralną częścią społeczeństwa, jednak zarazem przekształca się – właśnie wskutek tego procesu ze *świątyni mądrości* w instytucję usługową, w coraz mniejszym stopniu autonomiczną (coś za coś?)⁸.

Trudno nie zgodzić się też z K. Denkiem, który zabierając głos w sprawie przemian funkcji współczesnego uniwersytetu, stwierdza: „Oczekiwania społeczno-ekonomiczne i edukacyjne zgłaszane obecnie pod jego adresem nigdy nie były tak powszechne, natarczywe i wygórowane”, oraz przywołuje zdanie R. Tadeusiewicza, iż „ściśle dostosowanie kształcenia akademickiego do potrzeb rynku, czyli kształcenie «na miarę», jest niezwykle ryzykowne”⁹.

Uwzględniając paradygmat „ustawicznie zmieniającego się świata”, zwraca się uwagę na konieczność zdobywania umiejętności korzystania z zasobów wiedzy z Internetu, jej krytycznej analizy, nie zaś samego jej przyswajania (teoria konektywizmu), co powoduje konieczność samokształcenia i kształcenia współuczestniczącego.

W oparciu o dynamiczne zmiany badacze wskazują przyszłość edukacji w perspektywie globalnej, rysując sześć scenariuszy rozwoju systemu edukacji, które podzielono na trzy grupy¹⁰.

Pierwszą grupę opisano jako *Status quo* – edukacja końca XX w. (tradycyjna instytucja szkoły i kształcenia formalnego) i zawiera ona dwa scenariusze:

- a) Kontynuacja biurokratycznego systemu – silna presja na uniformizację oraz opór przed prawdziwymi zmianami nie osłabną. Udział technologii informatyczno-komunikacyjnych (TIK) będzie się ciągle zwiększał, ale bez wywoływania zmian w strukturach organizacyjnych szkół.
- b) Ucieczka nauczycieli, czyli scenariusz Czarnobyl – poważny kryzys wywołany brakiem kadry dydaktycznej. Duża liczebność grupy nauczycieli sprawia, że wszystkie próby podniesienia względnej atrakcyjności zawodu będą kosztowne, a na namacalne rezultaty takich działań trzeba będzie długo czekać. Szybko rozwinie się konkurencyjny rynek kształcenia międzynarodowego. W miarę nasilania się kryzysu płace zostaną podniesione, kosztem inwestycji w TIK oraz w infrastrukturę.

⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B. D. Gołębiak (red.), Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 107.

⁹ K. Denek, *Wyzwania uniwersytetu*, „Forum Akademickie” nr 1, styczeń 2013, s. 62.

¹⁰ OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *The OECD Schooling Scenarios in Brief*, [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.oecd.org/document/>

Drugą grupę nazwano *Re-schooling* – przebudowa szkoły w celu dopasowania do zmieniających się warunków życia społecznego. Zawiera ona dwa scenariusze:

- a) Szkoły jako ośrodki edukacji społecznej – dzielenie odpowiedzialności pomiędzy szkoły i inne organizacje społeczne, ekspertów, instytucje zajmujące się dalszą edukacją. Pojawia się rozmaite formy organizacyjne szkół – nacisk zostanie położony na kształcenie nieformalne, wpajanie wartości i budowę społeczeństwa obywatelskiego.
- b) Szkoły jako organizacje skupione na uczeniu – organizacja oparta raczej na wiedzy niż na więzach społecznych, silne wykorzystanie TIK obok innych mediów, zarówno tradycyjnych, jak i nowych. Zarządzanie wiedzą wysunie się na pierwszy plan. Struktury zarządzania staną się płaskie – wykorzystywane będą zespoły badawcze, sieci i różne źródła ekspertyz. Partnerska współpraca z organizacjami pozarządowymi i szkolnictwem wyższym wzmocni zróżnicowanie ośrodków edukacyjnych i warunków do nauki.

Ostatnią grupę opisano jako *De-schooling* – demontaż, odejście od jednego, tradycyjnego modelu instytucji szkoły i kształcenie na rzecz wielu równorzędnych form edukacji, w tym edukacji online, a może nawet – w najbardziej radykalnej prognozie – koniec szkoły, jaką znamy. Zawiera ona dwa scenariusze:

- a) Uczące sieci i społeczeństwo sieciowe – liczne uczące sieci, wzmacniane możliwościami potężnych i tanich TIK. Klienci usług będą socjalizowani i uczeni przez głosy zróżnicowane kulturowo, religijnie i społecznie. Wyłonią się nowi profesjonalni edukatorzy, zatrudniani, by uczyć, lub występujący jako konsultanci.
- b) Rozszerzenie modelu rynkowego – na rynku edukacji pojawi się wielu nowych dostawców wiedzy, zachęcanych reformami struktur finansujących szkolnictwo i zmianami prawnymi. Regulacje programu nauczania i nadzór publiczny nad procesem kształcenia będą wypierane poprzez mierniki, akredytacje i wskaźniki rynkowe. Zredukowana zostanie rola autorytetów edukacji publicznej – nadzór będzie sprawowany przez regulacje rynku. Zarówno publiczni, jak i prywatni nauczyciele będą profesjonalistami, zatrudnianymi elastycznie według potrzeb.

OECD nie wskazuje, który scenariusz może lub powinien być realizowany, a zaprezentowane scenariusze mogą stanowić cenną pomoc dla decydentów w obszarze edukacji.

Należy zauważyć, że jakkolwiek ze wskazanych scenariuszy byłyby realizowane, we wszystkich akcentuje się wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz odejście od tradycyjnego kształcenia (metody, formy, treści, miejsce). Stawia to przed organizatorami procesów edukacyjnych zadania zbadania oczekiwań interesariuszy, w tym „imigrantów cyfrowych”, oraz poszukiwania nowych przestrzeni edukacyjnych. Zasygnalizowane zmiany związane z kształtowaniem kompetencji medialnych stawiają przed szkołami wyższymi, zwłaszcza w środowiskach lokalnych, nowe wyzwania realizowane w ramach uczelni społecznie zaangażowanej¹¹. Realizacja tej ważnej funkcji, która chyba nie jest nowa, ale nabiera nowego znaczenia i wagi w dobie społeczeństwa informacyjnego, przekształcającego się w społeczeństwo wiedzy oraz w erze czasu wolnego, jest przesłanką do tworzenia przez uczelnie o zasięgu subregionalnym lokalnych centrów wiedzy.

Rozważając temat przemian funkcji szkoły wyższej w środowisku lokalnym, należy zwrócić uwagę na fakt, że krąg osób zainteresowanych kształceniem oferowanym przez uczelnie poszerza się. Oprócz maturzystów podejmujących studia są to coraz częściej „osoby pracujące lub niepracujące (w tym emeryci), pragnące poszerzać swoją wiedzę i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową, także w celu zachowania sprawności intelektualnej i poprawy jakości życia”¹².

Tak jest w Polkowicach, gdzie władze uczelni, przy współudziale i wsparciu samorządu lokalnego, podejmują próby wykreowania nowego wizerunku instytucji kształcenia na poziomie wyższym – „uczelni samorządowej” z rozbudowaną funkcją uczelni społecznie zaangażowanej, będącej subregionalnym centrum wiedzy.

Centra wiedzy jako przestrzeń edukacyjna dla „imigrantów cyfrowych”

Współczesny człowiek żyje w medialnym świecie, otoczony cyfrowymi narzędziami, z których korzysta na co dzień i które służą mu do komunikowania jak i pozyskiwania wiadomości/wiedzy.

Sieciowe społeczeństwo podejmuje dziś wiele internetowych inicjatyw społecznych, biznesowych, edukacyjnych i tym podobnych. Wszystko wska-

¹¹ W. Olszewski, *Miejsce szkoły wyższej w podnoszeniu kultury informacyjnej współczesnego społeczeństwa wiedzy*, [w:] K. Went, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, Wyd. PPH ZAPOL, Szczecin 2009, s. 316.

¹² *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Wyd. IBE, Warszawa 2012, s. 160.

zuje na to, że może stać się w najbliższym czasie siłą napędową przemian społecznych. Entuzjaści technologii IT twierdzą, że żyjemy w początkowej fazie cyfrowego, medialnego, sieciowego świata. Warto zapytać, czy rzeczywiście tak jest, skoro wielu Polaków nie ma dostępu do szerokopasmowego Internetu, a wielu z tych, co nawet taki dostęp mają, albo nie korzysta z niego, albo nie potrafi go wykorzystać. Można zatem przyjąć, jak pisze amerykański badacz mediów M. Prensky w swoim artykule z 2001 r. *Digital Natives, Digital Immigrants*¹³, podział społeczeństwa na „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów”. Ta stratyfikacja społeczno-kulturowa jest szczególnie interesująca z perspektywy edukacyjnej, pedagogicznej. W niniejszym artykule będę starał się przybliżyć wybrane zagadnienia dotyczące nowych wyzwań dla lokalnych uczelni na rzecz „imigrantów cyfrowych”.

Przyjmując za J. Morbitzerem, że „cyfrowi tubylcy” „nie znają świata bez komputerów, Internetu i telefonów komórkowych, sporadycznie odwiedzają tradycyjną bibliotekę, natomiast notorycznie używają Google lub innych wyszukiwarek”, trudno jednak nie zgodzić się z nim, że istotą ich zaklasyfikowania do *Internet generation*, pokolenia „kopiuj-wklej”, pokolenia „kciuka” bądź „sieciaków” nie może być narzucony arbitralnie przez Prensky’ego rok urodzenia (po 1983 r.), ale winny być nimi specyficzne cechy¹⁴.

Szczególną podgrupę wśród „cyfrowych tubylców” stanowi tak zwane pokolenie „C”, do którego zaliczane są osoby urodzone po roku 1990, które nie potrafią już żyć poza siecią. Nazwa pokolenie „C” wywodzi się od słów określających cechy tego pokolenia: *Computerized, Connected, always Clicking* (skomputeryzowane, podłączone, ciągle klikające). Część badaczy wyróżnia także *Google generation* – to jest urodzonych po 1993 r. Internet jest dla nich istotnym elementem codziennego funkcjonowania – w nim poszukują informacji, nawiązują i utrzymują przyjaźnie, słuchają muzyki, dokonują zakupów. Szczególnie cenią sobie media społecznościowe, jest to zatem pokolenie nowych mediów – dzieci sieci. Digitalni tubylcy uczą się inaczej i inaczej przetwarzają informacje, zdolni są do *multitaskingu*, czyli robienia kilku rzeczy naraz¹⁵.

Z kolei „cyfrowi imigranci” to osoby starsze, przybysze z dawnego, odległego świata mediów analogowych, którzy muszą się uczyć funkcjonowania

¹³ Za: M. Żylińska, *Szkola szkodzi na mózg*, „Polityka”, nr 36 (2772), 4 września 2010, s. 28–30. Píše o tym m.in. J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*, [w:] „Neodidagmata” nr 33/34, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 136–137.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ M. Żylińska, *Szkola szkodzi na mózg*, „Polityka”, nr 36 (2772), 4 września 2010, s. 28.

w nowej dla nich rzeczywistości. Od cyfrowych tubylców szczególnie różni ich sposób korzystania z telefonu komórkowego. W rękach cyfrowych tubylców pełni on funkcję multimedialnego centrum rozrywki. „Cyfrowi imigranci”, wychowani na książce drukowanej, przedkładają tekst nad obraz i dźwięk. Ma to poważne konsekwencje psychologiczno-kognitywne, gdyż obraz oddziałuje głównie na emocje, książka zaś na intelekt – to tłumaczy w sposób najbardziej skrótowy i uproszczony, dlaczego obecnie młode pokolenie ma dużo problemów z opanowaniem emocji (ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi czy ADD – zespół deficytu uwagi)¹⁶.

Rozważając temat przemian zachodzących we współczesnej edukacji, dostrzegamy potrzebę wskazania wybranych paradygmatów dotyczących kształcenia w społeczeństwie informacyjnym, przekształcającym się w społeczeństwo wiedzy. Tradycyjne miejsce, w którym zachodził proces edukacyjny, miało wymiar fizyczny (szkoła). Współcześnie mówimy coraz częściej o przestrzeniach edukacyjnych, które stają się bardziej społeczno-sciowe, interdyscyplinarne i wspierane są przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji, współpracy i koordynacji działań. Nowe środowisko medialne staje się nową przestrzenią edukacyjną, a tradycyjne pojęcie mediów i ich funkcji służących zdobywaniu, utrwalaniu i przesyłaniu informacji za pomocą nowoczesnych technologii komunikacyjnych zostaje rozszerzone o zmianę kulturową i ich społecznościowy charakter.

Jak zauważa Cellary, „w społeczeństwie industrialnym ogólnym celem systemu edukacji było wykształcenie społeczeństwa, (...) nauczanie społeczeństwa jak używać wiedzy. W społeczeństwie informacyjnym zadaniem stawianym przed systemem edukacyjnym – będzie nie tylko, jak używać wiedzy, ale jak tworzyć wiedzę”.

Należy zauważyć, że wiedza konwencjonalna (ogólnie dostępna) będzie warunkiem istnienia na rynku pracy (jak nie zostać wykluczonym), a wiedza niekonwencjonalna będzie warunkiem bycia konkurencyjnym. Celem nadrzędnym współczesnej edukacji jest zatem nie tyle wykształcenie, co wykształcenie oryginalne¹⁷. Konieczne jest zatem wypracowanie nowych metod kształcenia dla oryginalności, opartych na pracy zespołowej i współpracy, ze względu na koszty i zasięg, siłą rzeczy, przez sieć. A instytucje edukacyjne (publiczne i prywatne) muszą odpowiadać na potrzeby ustawicznego

¹⁶ J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*, [w:] „Neodidagmata” nr 33/34, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 138.

¹⁷ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwanie dla polskiej szkoły i ucznia*, Wyd. Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 58.

kształcenia w ciągu całego życia każdego człowieka. Nawiązując do uczenia się jako procesu zmiany i konstruowania znaczeń, zdaniem E. Kurantowicz teorią najbardziej inspirującą w tym zakresie jest koncepcja transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, odwołująca się do Freire'owskiego hasła mówiącego, że każde uczenie się powoduje zmianę.

Transformatywne uczenie się jest procesem poznawczym polegającym na kreowaniu szeroko rozumianych znaczeń. Jest uczeniem się szczególnym, gdyż zakorzenionym w zdobytych i zdobywanych doświadczeniach życiowych ludzi dorosłych. Ze względu na dynamikę życiowych doświadczeń, nagle i dramatyczne ich pojawienie się i przeżywanie, jednostki rozpoznają własne zaangażowania i innych (przez komunikację, krytyczną refleksję i samorefleksję), zaprzeczając uprzednim znaczeniom (schematom znaczeniowym) lub zmieniając je. Nowa perspektywa – nabyta poprzez uczenie się transformatywne – charakteryzuje się większą mocą inkluzji rzeczywistości doświadczanej w codziennym życiu uczących się, daje możliwość jej „nowego” rozumienia¹⁸.

Aby móc podolać wyzwaniom XXI w., kluczową kompetencją będzie umiejętność skutecznego uczenia się.

Niezbędną składową tej umiejętności jest umiejętność czytania w nowoczesnym rozumieniu – alfabetyzm informacyjny (medialny). W warunkach powszechności nowych technologii komunikacyjnych problemem nie jest dostęp do wiedzy, ale szybkie wyszukiwanie relewantnej (przydatnej) informacji spośród tysięcy źródeł, przetworzenie jej, a także zdolność do weryfikacji źródła pod kątem wiarygodności, aktualności oraz krytycznej oceny jego wartości merytorycznej.

Rzeczony rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym Internetu (zwłaszcza 2.0, tzw. społecznościowego), sprawił, że z jednej strony łatwiej stał się dostęp do źródeł wiedzy (wszelkiego typu), z drugiej natomiast bardzo szybko przyrastają zasoby informacji i wiedzy w sieci. Ponadto nie sposób nie zauważyć, że wiedza szybko się dezaktualizuje, co wymaga nowej umiejętności – zapominania wiedzy nieaktualnej. Obowiązuje zasada „naucz się – oducz się – naucz się nowego”.

Ten gwałtowny przyrost wiedzy powoduje, że można użyć stwierdzenia, że wiedza „wyszła” dziś z naszej głowy i jest dostępna dla tych, którzy potrafią posługiwać się współczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w sieci, o czym traktuje teoria konetywizmu,

¹⁸ E. Kurantowicz, op. cit, s. 27–28.

prezentowana od samego początku pod hasłem „teorii uczenia się w epoce cyfrowej”.

W literaturze przedmiotu można znaleźć określenia dobitnie ukazujące jej istotę, np. „człowiek z doczepionym mózgiem”, „nasza głowa to przenośny twardy dysk”, „nasza głowa to miejsce w sieci (tzw. chmura, ang. *cloud*), gdzie gromadzimy potrzebne nam akurat w danym okresie zasoby wiedzy”.

S. Downes, kanadyjski naukowiec, wizjoner, przedstawiciel nurtu konektywizmu w edukacji, przewiduje, że za cztery dekady wszystkie obiekty będą potrafiły komunikować się z ludźmi i wyjaśnić, czym są, a także będą potrafiły wytłumaczyć (a może nawet nauczyć), w jaki sposób należy z nimi postępować. Sieć (bardziej zaawansowana niż współczesny Internet) nie będzie już siecią pasywną, stanie się siecią dynamiczną, której poszczególne elementy mogą się ze sobą komunikować – będzie to sieć, która będzie wiedzieć (czyli będzie jednocześnie zasobem wiedzy, który może dzielić się informacją z człowiekiem).

Nauczanie, zdaniem Downesa, będzie ustawicznym procesem opartym przede wszystkim na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na wiek i etap kształcenia. Uczenie się będzie „strumieniem” (wiedza praktyczna, często aktualizowana i odnawiana), nie zaś tworzeniem zamkniętego zasobu (tzw. zbiornika retencyjnego), z którego korzystamy przez całe życie. Istotą procesu edukacji będzie akceptacja zmiany i umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowej wiedzy potrzebnej do funkcjonowania w życiu¹⁹.

Ponieważ otoczenie będzie się stale i szybko zmieniać, zmieniać się będą również obiekty (narzędzia), z których będziemy korzystać (w procesie nauczania będziemy dokonywać stałej analizy przydatności poszczególnych narzędzi). Każdy z nas będzie tworzył własny schemat sieci osób i narzędzi pomocnych w procesie edukacji, z którego będzie na bieżąco korzystał²⁰.

Obok tradycyjnej mądrości wytworem cyfrowej cywilizacji charakterystyczna dla „cyfrowego człowieka” (ang. *digital human*) jest „cyfrowa mądrość” (ang. *digital wisdom*) jako koncepcja oparta ona na dwóch filarach:

1. Przekroczenie swoich wrodzonych możliwości i sił poznawczych, dzięki wykorzystaniu powszechnych i dostępnych technologii.
2. Umiejętne dobieranie i stosowanie zdobyczy technologii do doskonalenia różnych umiejętności.

¹⁹ S. Downes, *Learning 2050*, *Slideshare.net*, [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.Slideshare.net/Downes/learning-2050>

²⁰ W. Kołodziejczyk, M. Polak, op. cit., s. 35.

Oznacza to, że w niedalekiej przyszłości osoby obdarzone życiową mądrością, które nie są jednak biegłe w posługiwaniu się techniką, nie będą miały możliwości korzystania z dostępnych zasobów, choć pozostaną one w zasięgu ludzi, którzy może nie posiadają wspomnianych miękkich umiejętności (intuicji, umiejętności wyciągania wniosków czy też zasad moralnych), ale za to są obeznani z technologią²¹.

Ludzie dorośli, aby nie zostać cyfrowo wykluczonymi i móc wykorzystywać coraz nowsze i potężniejsze pokłady wiedzy, winni mieć dostęp do miejsc, gdzie będą mogli zdobywać umiejętności korzystania z zasobów wiedzy i podnoszenia kultury informacyjnej. Takimi centrami wiedzy powinny stać się lokalne uczelnie (szkoły), które współdziałając z interesariuszami, muszą poznawać ich potrzeby edukacyjne i zaspokajać je.

Oczekiwania dorosłych w erze czasu wolnego i tworzącego się społeczeństwa wiedzy

Odgrywanie roli centrum wiedzy i umiejętności wymaga kształtowania i utrzymywania dobrych relacji z interesariuszami²². Ważne jest określenie odbiorców usług edukacyjnych oraz ich potrzeb.

Warunkiem dobrego funkcjonowania w medialnym świecie jest dobre przygotowanie zarówno techniczne, jak i humanistyczne. Tytułowi „imigranci cyfrowi” często tkwią w świecie humanizmu, a „cyfrowi tubylcy” z kolei są zanurzeni w świecie neomediów ze wszystkimi tego konsekwencjami. Taka polaryzacja powoduje nowe wyzwania dla współczesnej edukacji i stwarza pole dla zaspokojenia potrzeb kształceniowych aktywnych edukacyjnie dorosłych, będących podmiotem badawczym autora.

Celem badań przygotowanych przez autora była diagnoza, dotycząca wykorzystania mediów dla pozyskiwania wiedzy i wpływu mediów na rozwój ankietowanych, a także miejsca zdobywania wiedzy o korzystaniu z mediów. Pozyskane informacje mają być pomocne w określeniu oczekiwań dorosłych i zaspokajaniu ich potrzeb edukacyjnych. Badania są kontynuacją wcześniejszych, prowadzonych w Żarach na przełomie lat 2009/2010

²¹ Ibidem, s. 45.

²² M. Geryk, *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Oficyna Wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2012, s. 11.

i w 2012 roku²³. Dla realizacji założonych celów autor postawił następujące pytania badawcze:

1. Jakie media są podstawowym źródłem pozyskiwania wiedzy i ile czasu respondentci poświęcają na korzystanie z mediów?
2. W jakim stopniu korzystanie z mediów wpływa na rozwój badanych?
3. Gdzie ankietowani zdobywają wiedzę na temat wykorzystywania nowych mediów?

Badania przeprowadzono w czerwcu 2012 r. za pomocą metody sondażu diagnostycznego, a jako narzędzie wykorzystano kwestionariusz ankiety własnego autorstwa.

Badana populacja to aktywni edukacyjnie dorośli, będący słuchaczami Polkowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku działającego w strukturze Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach.

Grupa badawcza liczyła 55 osób, z czego 22% to mężczyźni, a 78% to kobiety. 50% ankietowanych to osoby w wieku 61–70 lat, 39% mieściło się w przedziale 51–60 lat, a 9% powyżej 70 lat. Aż 95,5% to mieszkańcy Polkowic, a 82% stanowili emeryci i renciści.

Analizując poziom wykształcenia ankietowanych, należy odnotować, że 63% posiadało wykształcenie średnie lub policealne, 26% zawodowe, 9% wyższe, a tylko 2% podstawowe.

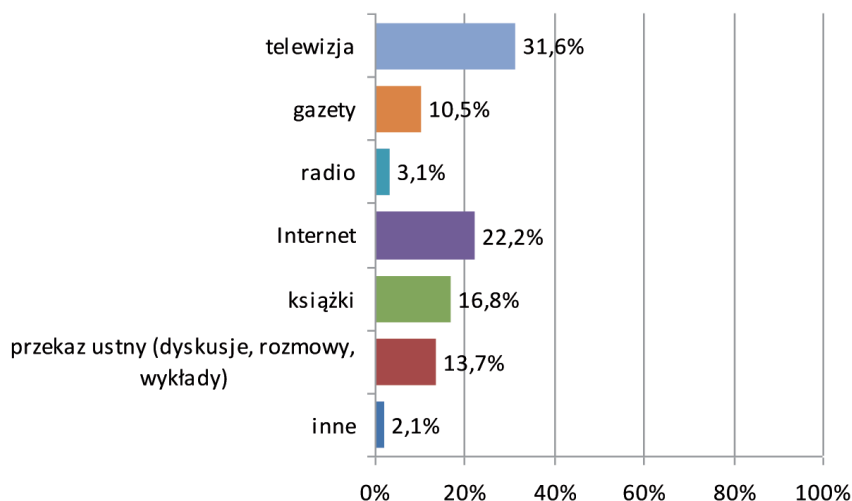
Zachodzące dynamicznie zmiany związane z rozwojem technologii informacyjnych i coraz łatwiejszym oraz powszechniejszym dostępem do nich, powodują lawinowy wzrost informacji. Ważnym zatem obszarem dociekań badawczych autora są zagadnienia dotyczące udziału poszczególnych mediów w pozyskiwaniu wiedzy oraz czasu, jaki badani poświęcają na korzystanie z mediów.

Podstawowym źródłem wiedzy dla ankietowanych jest nadal telewizja (32%), ale już na drugim miejscu znalazł się Internet (22%). Stosunkowo wysoki jest udział tradycyjnych „mediów papierowych”, tj. książek (17%) i gazet (10,5%), na e-booki wskazało 2%. Ważny jest także ustny przekaz wiedzy w postaci wykładów, dyskusji i rozmów, na który wskazało blisko 14% respondentów (rys. 1 na następnej stronie).

²³ W. Olszewski, *Media w zagospodarowaniu czasu wolnego ludzi dorosłych*, [w:] E. Perzycka (red.) *Pedagogika informacyjna. Media w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. Wolumina.pl, Szczecin 2010, s. 171-181, W. Olszewski, *Media w aspekcie pedagogicznej funkcji czasu wolnego ludzi dorosłych*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media-Edukacja-Kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wyd. PTT i ME Poznań-Rzeszów 2012, s. 435-447.

Rys. 1.

Podstawowe źródło pozyskania wiedzy o interesujących sprawach



Źródło: Badania własne.

Pozyskane dane wskazują na rosnącą rolę mediów cyfrowych (Internet i e-booki to 24%), przy nadal dużym udziale telewizji. Podobne badania przeprowadzone przez autora na przełomie lat 2009/2010 w grupie 146 mieszkańców 50+, zamieszkujących głównie dwa powiaty (żagański, żarski) polskiej części Łużyc pokazały, że dla 55% głównym źródłem pozyskiwania wiedzy jest telewizja, a Internet znalazł się na trzecim miejscu (16%) po gazetach (19%), ale już w grupie studentów i słuchaczy studiów podyplomowych Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach Internet wskazało blisko 40%, podczas gdy telewizję 20% (badania z maja 2012 r. w grupie badawczej 135 osób, z czego blisko 25% to studenci studiów nie-stacjonarnych i studiów podyplomowych powyżej 40. roku życia).

Otrzymane wyniki badań wskazują, że w grupie osób dorosłych, które nie są aktywne edukacyjnie udział telewizji jako głównego medium, z którego pozyskują wiedzę, jest o przeszło o 20% wyższy niż wśród uczestników procesu edukacyjnego.

Wysoki udział telewizji w zakresie pozyskiwania informacji (wiedzy) wynika zapewne głównie z powszechnego dostępu i taniości tego medium (zarówno zakupu jak i jego obsługi, wielości i różnorodności programów informacyjnych, a także ostatnio, dostępności do szerokiej gamy kanałów tematycznych i popularnonaukowych o wysokim poziomie merytorycznym). Ponadto telewizor w przeciwieństwie do komputera „starzeje się” znacznie wolniej i może

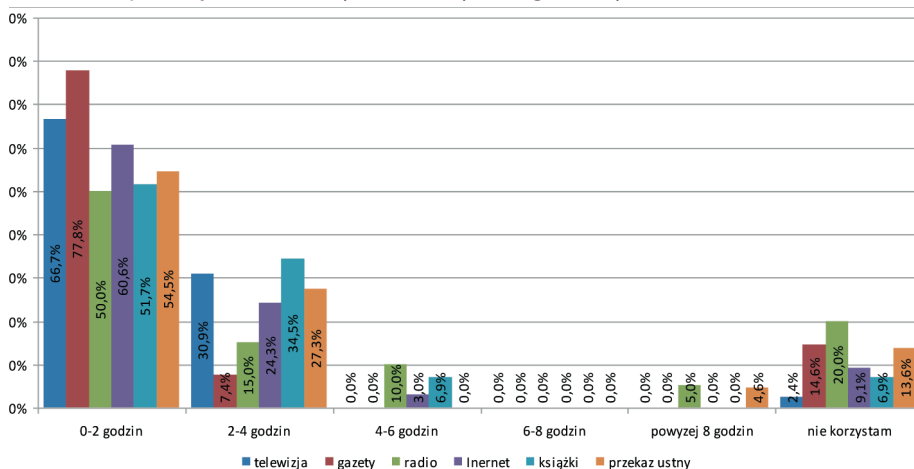
być użytkowany przez wiele lat. Internet bardziej wypiera tradycyjne gazety i radio, pełniące coraz częściej rolę rozrywkową. W grupie osób aktywnych w procesie edukacyjnym (studenci, słuchacze studiów podyplomowych i Uniwersytetu Trzeciego Wieku) gazety wskazało 9–10% respondentów, a radio zaledwie 3–4% badanych.

Ilość czasu poświęconego na korzystanie z mediów wskazuje na zróżnicowanie, ale większość respondentów poświęca im do 2 godzin dziennie (78% na czytanie gazet, 67% na oglądanie telewizji i 61% na korzystanie z Internetu). W przedziale 2–4 godziny dziennie badani korzystają z Internetu (24%), telewizji (31%) i czytając książki (34,5%). Warto zwrócić uwagę, że aż 20% nie słucha radia, 15% nie czyta gazet, 7% nie czyta książek, a 9% deklaruje, że nie korzysta z Internetu (rys. 2).

	0–2 godzin	2–4 godzin	4–6 godzin	6–8 godzin	powyżej 8 godzin	nie korzystam
telewizja	66,7%	30,9%	-	-	-	2,4%
gazety	77,8%	7,4%	-	-	-	14,6%
radio	50,0%	15,0%	10,0%	-	5,0%	20,0%
Internet	60,6%	24,3%	3,0%	-	-	9,1%
książki	51,7%	34,5%	6,9%	-	-	6,9%
przekaz ustny	54,5%	27,3%	-	-	4,6%	13,6%

Rys. 2.

Ilość czasu poświęcana na korzystanie z wymienionych mediów

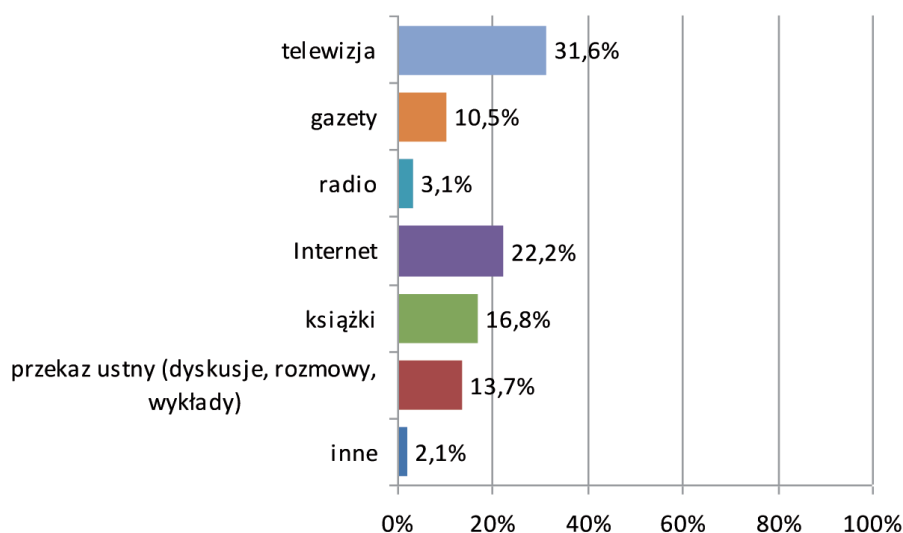


Źródło: Badania własne.

Ważnym zagadnieniem badawczym, w kontekście kształcenia całożyciowego „imigrantów cyfrowych” była odpowiedź na pytanie: kto uczy pokolenie 50+ korzystać z nowych mediów (głównie Internetu). Dla populacji Polkowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, gdzie przeprowadzono badanie, 50% badanych wskazało na zajęcia realizowane przez sekcję informatyczną, 20% stwierdziło, że samodzielnie korzysta ze zorganizowanych form edukacji – nie wiadomo, czy ankietowani mieli na myśli również kursy organizowane w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Stosunkowo niewielu badanych korzysta z pomocy młodszego pokolenia (14%), a blisko 11% uczy się samodzielnie (rys. 3).

Rys. 3.

Kto uczy badanych korzystania z nowych mediów, np. Internetu?



Źródło: Badania własne.

Analiza jakościowa na podstawie wywiadów przeprowadzonych z częścią słuchaczy Polkowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz nauczycielami wskazuje, że słuchacze uczestniczący w zajęciach są silnie zmotywowani, wykazują duże zainteresowanie i aktywność oraz zgłaszają potrzebę poznawania coraz nowszych możliwości wykorzystania neomediów.

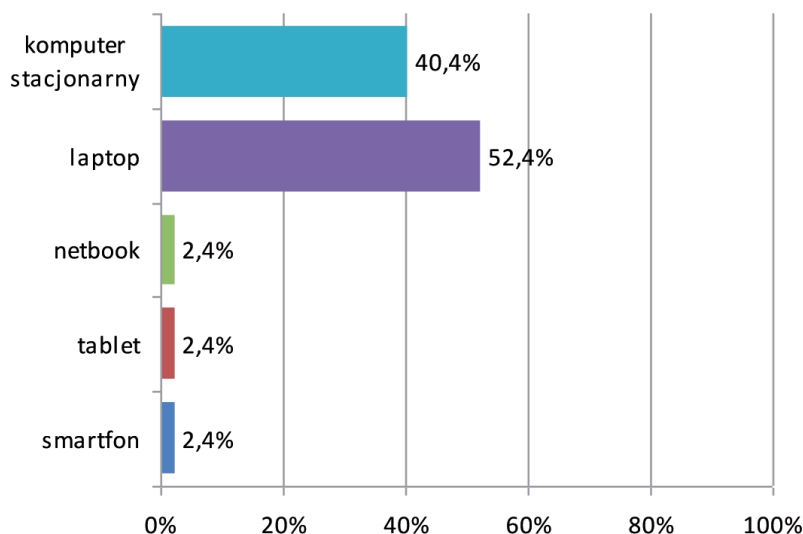
Porównując powyższe dane z badaniami w grupie 50+ z Łużyc, która nie jest uczestnikiem zorganizowanego procesu edukacyjnego, daje się zauważyć istotne różnice, gdyż tam wskazało na młodszego pokolenie (dzieci,

wnuki) aż 47% respondentów, zaś 25% spośród nich stwierdziło, że nie korzysta z Internetu²⁴.

Dociekając na temat nowoczesnych urządzeń wykorzystywanych przez ankietowanych, należy zauważyć, że 92% korzysta z komputera, 52% spośród nich korzysta z laptopa, a 40% z komputera stacjonarnego. Tylko pojedyncze osoby wykorzystują inne urządzenia (tablet, smartfon, czy netbook) – rys. 4.

Rys. 4.

Nowoczesne urządzenia informatyczne używane przez ankietowanych



Źródło: Badania własne.

Ważnym obszarem badawczym w świetle teorii rozwoju człowieka i edukacji całościowej jest wpływ mediów na rozwój osobowy respondentów. Pozyskane dane wskazują, że mimo iż podstawowym źródłem pozyskiwania wiedzy jest telewizja, to w największym stopniu na rozwój badanych wpływają Internet (53% w dużym stopniu i 29% w średnim), książki (po 42% w stopniu dużym i średnim), podczas gdy telewizja tylko na 18% badanych w stopniu dużym, na 36% w stopniu średnim, a na 10% w stopniu niewielkim.

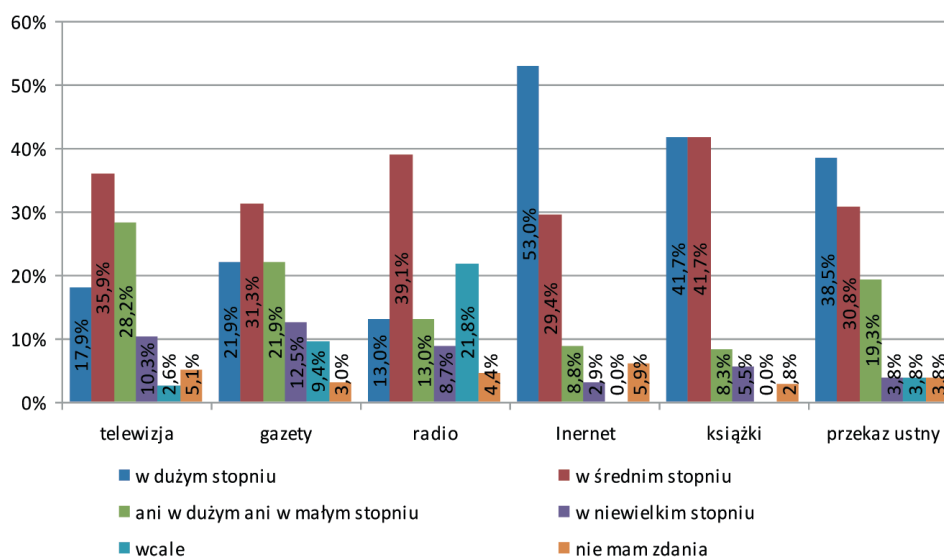
Z uwagi na uczestnictwo ankietowanych w cyklu różnorodnych zajęć, realizowanych w Polkowickim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, wykłady, dyskusje czy rozmowy wpływają w dużym stopniu (38%) i średnim stopniu (31%) na rozwój pytanych (rys. 5 na następnej stronie).

²⁴ Ibidem, s. 179.

	w dużym stopniu	w średnim stopniu	ani w dużym ani w małym stopniu	w niewielkim stopniu	wcale	nie mam zdania
telewizja	17,9%	35,9%	28,2%	10,3%	2,6%	5,1%
gazety	21,9%	31,3%	21,9%	12,5%	9,4%	3,0%
radio	13,0%	39,1%	13,0%	8,7%	21,8%	4,4%
Internet	53,0%	29,4%	8,8%	2,9%	-	5,9%
książki	41,7%	41,7%	8,3%	5,5%	-	2,8%
przekaz ustny	38,5%	30,8%	19,3%	3,8%	3,8%	3,8%

Rys. 5.

W jakim stopniu Pani zdaniem korzystanie z mediów wpływa na Pana/i rozwój?



Źródło: Badania własne.

Zaprezentowane badania wpisują się w zagadnienie przemian kulturowych współczesnego świata. Wydłużający się wiek życia człowieka, w Polsce w dwudziestolecie 1990-2010 wzrósł o 5,9 roku dla mężczyzn (ze średniej 66,2 roku w 1990 r. do średniej 72,1 roku w 2010 r.) i 5,4 roku dla kobiet

(ze średniej 75,2 roku w 1990 r. do średniej 80,6 roku w 2010 r.)²⁵ i prognozy wskazujące na dalsze wydłużanie się życia oraz zmiany form pracy powodują, że mamy do czynienia z erą czasu wolnego i stajemy przed nową rolą konsumenta czasu wolnego.

Warto przy okazji zwrócić uwagę na przemianę istoty rozumienia czasu wolnego, który można definiować obiektywistycznie i relatywistyczno-subiektywistycznie, przy czym definicja druga przybiera następującą postać: czas wolny stanowi pojęcie abstrakcyjne, które podlega relatywizacji, stając się kategorią subiektywnie odczuwanej przez podmiot sytuacji (stanu), w której przejawia on zachowania odczuwane jako pożądane, pozytywnie waloryzowane, dające możliwości zaspokojenia swoich potrzeb, doświadczenia własnej podmiotowości (samosteroowności i sprawstwa) oraz emancypacji, czyli uwolnienia od sytuacji odczuwanych przez niego jako opresyjne (niechciane i zniewalające przemocą symboliczną)²⁶.

Analizując zagadnienie czasu wolnego, należy zauważyć, że „tradycyjne pojmowanie czasu wolnego osadzone w liniowej sekwencji koncepcji czasu nie przystaje do współczesnych warunków życia człowieka. Nie można posługiwać się prostą dwubiegunową typologią zachowań w czasie: wolne-obowiązkowe²⁷, a ponadto „istnieje taki czas, który wypełniony jest równocześnie kilkoma treściami”²⁸.

Jak słusznie zauważa M. Czerepaniak-Walczak, „czas wolny jest zawsze czasem osoby (osób)” oraz „to podmiot zaświadcza o istnieniu (lub nie) takich interwałów czasu, w których doświadcza wolności w usensowieniu własnego życia i własnych wyborów”²⁹.

Nie wdając się w bardziej szczegółową analizę zagadnień czasu wolnego, można przyjąć, że „obecnie już dla nikogo nie ulega wątpliwości, że czas wolny – sfera życia w największym stopniu kierowana osobistymi potrzebami, dyspozycjami, nawykami, akceptowanymi wzorami postępowania – oddziałuje na sfery pozostałe i jest przez nie kształtowany”³⁰.

²⁵ J. Kowalski, *Mężczyzna prowadzi niebezpieczne życie i się nie leczy, więc umiera młodo*, „Dziennik Gazeta Prawna”, nr 27, 8 lutego 2012, s. A4.

²⁶ B. Idzikowski, *Dekonstrukcja i rekonstrukcja pojęcia czas wolny w perspektywie społeczeństw w transformacji*, [w:] Łużyckie Zeszyty Naukowe nr 3, Wyd. „Monogram”, Żary 2007, s. 36.

²⁷ *Wychowanie, Pojęcia, Procesy, Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 313.

²⁸ Ibidem, s. 308.

²⁹ Ibidem.

³⁰ A. Zawadzka, K. Ferenz, *Spoleczne aspekty wypoczynku młodych kobiet*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 11.

Podsumowując wyniki badań własnych, należy wskazać na rosnącą rolę mediów cyfrowych w pozyskiwaniu informacji i wiedzy przez dorosłych (szczególnie aktywnych uczestników procesu edukacyjnego). Widać także, że aż 89% badanych korzysta z Internetu w przedziale do 4 godzin dziennie. Blisko połowa badanych „imigrantów cyfrowych” korzysta ze zorganizowanych przez uczelnie form nauczania, wykorzystuje nowe media, a 82% ankietowanych deklaruje, że Internet wpływa w dużym i średnim stopniu na ich rozwój.

Pozyskane wyniki badań mogą być próbą wskazania kierunku oczekiwań dorosłych co do procesu ich kształcenia organizowanego przez lokalne centra wiedzy i umiejętności.

W ocenie autora to właśnie sposób zagospodarowania czasu wolnego staje się istotnym kryterium (wyróżnikiem) podziału społeczeństwa i decyduje o jakości życia w dobie wolności jednostki. W erze rewolucji technologicznej i informacyjnej (cyfrowym świecie) można założyć, że chyba jak nigdy dotąd od nas zależy, czy będziemy pariasami, czy też „pełnowartościowymi” członkami nowego społeczeństwa wiedzy. Od nas zależy, czy wystarczy nam wiedza konwencjonalna, ogólnie dostępna, aby nie być wykluczonym, czy też zechcemy pozyskać wiedzę niekonwencjonalną, aby być konkurencyjnym. Bez względu na to, jaką kategorię wiedzy uzyskamy, będziemy zmuszeni wpisywać się w imperatyw kształcenia całościowego i w czasie wolnym.

Zakończenie

Prowadzone badania to tylko niewielki wycinek pola badawczego, dotyczącego edukacji całościowej i pedagogiki czasu wolnego, na podstawie którego nie można generalizować i przyjmować wiążących rozstrzygnięć.

Należy jednak zauważyć kilka ciekawych tendencji i wynieść spostrzeżenia dla edukacji dorosłych oraz budowania lokalnych społeczności uczących się.

1. Rośnie i będzie rosła liczba osób coraz lepiej wykształconych i posiadających nowe potrzeby edukacyjne, wyrażone uczestnictwem w różnorodnych formach kształcenia, np. Uniwersytet Trzeciego Wieku.
2. Dynamiczny rozwój technologii informacyjnych powoduje budowanie nowych przestrzeni edukacyjnych, bazujących na nowych sposobach zdobywania wiedzy, tworzenia jej i wykorzystywania dla rozwoju indywidualnego i zbiorowego.

3. Zachodzi konieczność kształtowania kultury czasu wolnego i kultury informacyjnej, we wszystkich kategoriach wiekowych.
4. Tradycyjna rola szkoły (w tym wyższej) i jej funkcje ulegają zmianie na rzecz uczelni społecznie zaangażowanej i budującej swoją strategię rozwojową, opartą na koncepcji społecznej odpowiedzialności.
5. Szybki wzrost zainteresowania budowaniem indywidualnych ścieżek edukacyjnych, opartych o pozaszkolne formy kształcenia i wykorzystujących neomedia, stwarza przesłanki do tworzenia lokalnych centrów wiedzy.
6. Odgrywanie roli lokalnego centrum wiedzy i umiejętności wymaga od danego ośrodka kształtowania i utrzymywania dobrych relacji z interesariuszami oraz aktywnego reagowania na sugestie środowiska społecznego oferującego model edukacji współuczestniczącej.

W dobie cywilizacji medialnej, tworzącego się społeczeństwa wiedzy i nadchodzącej ery czasu wolnego tworzą się nowe przestrzenie edukacyjne. Jednocześnie następuje rozwarstwienie społeczeństwa na „cyfrowych imigrantów” i „cyfrowych tubylców”, co niesie i będzie niosło określone konsekwencje społeczne nazywane przez niektórych badaczy „zderzeniem cywilizacji” (konflikt międzypokoleniowy). W świetle prognoz demograficznych ukazujących postępujący proces starzenia się społeczeństw pedagogika czasu wolnego stosunkowo mało miejsca poświęca ludziom dojrzałym. Wymaga to zmiany organizacji procesów edukacyjnych i większej społecznej odpowiedzialności uczelni (szkół), będących ważnymi instytucjami (współliderami), gotowymi aktywnie reagować na potrzeby środowiska społecznego i uczestniczyć w przemianach społeczności lokalnych.

Zaprezentowane w niniejszym tekście rozważania mogą być inspiracją do dalszych dociekań zarówno dla autora, jak i innych badaczy.

Bibliografia

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków 2006
- Denek K., *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), Wyd. Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań, Poznań–Rzeszów 2012
- Denek K., *Wyzwania uniwersytetu*, „Forum Akademickie”, nr 1, styczeń 2013
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Geryk M., *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Oficyna Wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2012
- Idzikowski B., *Dekonstrukcja i rekonstrukcja pojęcia czas wolny w perspektywie społeczeństw w transformacji*, [w:] „Łużyckie Zeszyty Naukowe”, nr 3, Wyd. „Monogram”, Żary 2007
- Kołodziejczyk K., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwanie dla polskiej szkoły i ucznia*, Wyd. Instytut Obywatelski, Warszawa 2011
- Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Wyd. IBE, Warszawa 2012
- Kowalski J., *Mężczyzna prowadzi niebezpieczne życie i się nie leczy, więc umiera młodo*, „Dziennik Gazeta Prawna” nr 27, 8 lutego 2012
- Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007
- Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się dorosłych*, [w:] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 2, Wrocław 2006
- Melosik Z., *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty*, [w:] B. D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008
- Morbitzer J., *O istocie medialności młodego pokolenia*, [w:] „Neodidagmata”, nr 33/34, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2012
- Olszewski W., *Media w aspekcie pedagogicznej funkcji czasu wolnego ludzi dorosłych*, [w:] Skrzydlewski W., Dylak S. (red.), *Media – Edukacja – Kultura: W stronę edukacji medialnej*, Wyd. PTT i ME Poznań – Rzeszów 2012
- Olszewski W., *Miejsce szkoły wyższej w podnoszeniu kultury informacyjnej współczesnego społeczeństwa wiedzy*, [w:] Wenta K., Perzycka E. (red.), *Edu-*

kacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy, Wyd. PPH ZAPOL, Szczecin 2009

Olszewski W., *Miejsce niepublicznej szkoły wyższej w rozwoju społeczności lokalnej polskich Łużyc*, [w:] Adamczyk A., Chmiel T., *Lokalne potrzeby edukacyjne w perspektywie kształcenia w szkołach wyższych*, Wyd. WSM Legnica, Legnica 2011

Olszewski W., *W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej – studium przypadku*, Wyd. DWSPiT Polkowice, Polkowice 2012

Pezda A., Jedlicki P., *Teraz Polska B*, „Gazeta Wyborcza” nr 36, 12 lutego 2013

Zawadzka A., Ferenz K., *Społeczne aspekty wypoczynku młodych kobiet*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998

Żylińska M., *Szkola szkodzi na mózg*, „Polityka”, nr 36 (2772), 4 września 2010

Źródła internetowe

The OECD Schooling Scenarios in Brief, OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), <http://www.oecd.org/document/>

Downes S., *Learning 2050*, *Slideshare.net*, [http://www. Slideshare.net/Downes/learning-2050](http://www.Slideshare.net/Downes/learning-2050)

Streszczenie

Poszukując wewnętrznych i zewnętrznych dominant rozwojowych jednostek jak i społeczności lokalnych, należy zauważyć, że współcześnie w społeczeństwie medialnym pozycję dominującą w procesie informacyjno-komunikacyjnym zajmują neomedia (media cyfrowe, interaktywne).

Rewolucja w mediach implikuje daleko idące zmiany we wspólnotach, gdzie obok tradycyjnego paradygmatu wspólnot terytorialnych będzie współistniał nowo powstały paradygmat wspólnot treściowych. Stwarza to nowe przestrzenie edukacyjne, w których umiejętność skutecznego uczenia się staje się kluczową kompetencją XXI wieku.

Niespotykany dotąd rozwój technologii informacyjnych i odpowiadającej mu infrastruktury („społeczństwo sieciowe”, „okablowany świat”) powoduje rozwarstwienie społeczeństwa na „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów”, dlatego coraz większe znaczenie będzie miała edukacja dorosłych, będących w znacznej części „cyfrowymi imigrantami”. Ze względu na szybko

przyrost wiedzy oraz jej szybką dezaktualizację nabyta wcześniej wiedza już nie wystarczy, aby uniknąć cyfrowego wykluczenia.

Jednocześnie mamy do czynienia z nadchodzącą erą czasu wolnego i stajemy przed nową rolą konsumenta czasu wolnego. Sposób zagospodarowania czasu wolnego staje się istotnym, nowym kryterium podziału społeczeństwa i decyduje o jakości życia jednostki.

Zaprezentowane przemiany wymagają zmiany organizacji procesów edukacyjnych i większej społecznej odpowiedzialności uczelni (szkół) jako organizacji społecznie zaangażowanych, badających i reagujących aktywnie na potrzeby środowiska lokalnego oraz tworzących nowe przestrzenie edukacyjne w „społecznościach uczących się”.

Summary

Local centres of knowledge as the educational space for "digital immigrants" in the era of free time

Searching the internal and external developmental dominants of the individuals as well as the local societies, it is necessary to notice, that currently, in the media society this is neomedia (digital and interactive media) that take the dominating role in the information and communication process.

The revolution in media implicates the widely spread changes within the communities, where next to the traditional paradigm of the territorial communities, there is going to co-exist the newly-developed paradigm of the content communities. It creates new educational areas, where the skill to learn efficiently becomes the key competence of XXI Century.

The uncommon development of the information technologies and adequate infrastructure („the network societies”, „wired world”) causes the division of the society into “the digital autochthon” and “digital immigrants”, therefore the education of the adults will be more and more crucial, of those who are mainly “digital immigrants”. Due to the fast knowledge increase and its fast outdated nature, the knowledge already gained will not prevent being excluded digitally.

At the same time, there is the era of free time approaching and we are facing the new role of the consumer. Free time management becomes an essential, new criteria of dividing the society and decides about the quality of life of an individual.

The changes presented in the work require the alteration of the educational processes and greater social responsibility of the universities (schools) as the organizations socially involved, examining and reacting actively to the needs of the local environment and creating new educational areas within “the learning societies”.

ZBIGNIEW PAŚKO

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA WE WROCŁAWIU

Perspektywy rozwojowe niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego w powiecie kłodzkim – możliwości i potrzeby

Legislacyjna ewolucja

Jedną z istotnych zmian systemu oświatowego w Polsce było reaktywowanie placówek niepaństwowych. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. zapoczątkowała proces odchodzenia od zasady prowadzenia szkół i placówek wychowania przedszkolnego przez administrację rządową (ministerstwo, kuratoria), przekazując stopniowo ich prowadzenie samorządowi terytorialnemu. Ustawa ta, co ze względu na temat naszego artykułu najważniejsze, przywracała też w pełni możliwość zakładania i prowadzenia publicznych i niepublicznych placówek oświatowych i wychowawczych przez osoby fizyczne oraz prawne, niebędące jednostkami samorządu terytorialnego¹. Samo wprowadzenie takich możliwości nie byłoby jeszcze wystarczające dla dynamicznego rozwoju reaktywowanych placówek, gdyby nie stworzenie zrębów systemu wspomagającego ich finansowanie. Pierwszym ważnym postanowieniem w tej sprawie była decyzja o finansowaniu szkół publicznych z budżetu państwa, niezależnie od rodzaju organu prowadzą-

¹ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991, art. 5, ust.1, 2. (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.). W ustępie 1 tego artykułu wprowadza się obowiązujący podział szkół ze względu na osobę prowadzącą: „Szkoła i placówka może być szkołą i placówką publiczną albo niepubliczną”. Treść ustępu 2 ustala, kto może być osobą prowadzącą: „Szkoła i placówka, z zastrzeżeniem ust. 4, może być zakładana, prowadzona i utrzymywana przez: 1) ministra lub inny organ administracji rządowej, 2) gminę lub związek komunalny, 3) inne osoby prawne, 4) osobę fizyczną.

cego². Zgoła inaczej potraktowano placówki wychowania przedszkolnego, zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Zostały one przekazane do prowadzenia gminom, jako zadanie własne tych jednostek, ale realizowane z dochodów gminy, a nie z budżetu państwa³. Przedszkola niepubliczne jednak od samego momentu umożliwienia im działalności aż do dzisiaj otrzymują dotacje niższe niż niepubliczne szkoły. Początkowo dotacje te były równe dla obu typów placówek, ale bardzo szybko uległo to zmianie. Szkoły niepubliczne zaczęły być dotowane w wysokości 100% środków przekazywanych szkołom publicznym. Przedszkola niepubliczne natomiast takiego poziomu dotowania nie osiągnęły do dzisiaj, choć trzeba zaznaczyć, że co parę lat dotacja ta była powiększana⁴.

² Ibidem, art. 79, ust. 1: „Szkoły i placówki publiczne prowadzone przez ministrów i inne organy administracji rządowej oraz gminy i związki komunalne są jednostkami budżetowymi i prowadzą gospodarkę finansową na zasadach określonych w odrębnych przepisach”. Art. 80, ust. 1: „Szkoły publiczne niewymienione w art. 79 prowadzą gospodarkę finansową według zasad określonych przez organ prowadzący szkołę. Szkoły te otrzymują na każdego ucznia dotacje z budżetu państwa na działalność dydaktyczną i opiekuńczo-wychowawczą, w tym na utrzymanie obiektów, w wysokości odpowiadającej wydatkom na jednego ucznia ponoszonym w tego samego typu szkołach publicznych prowadzonych przez organy, o których mowa w art. 79 ust. 1”. Chodzi tu o szkoły publiczne prowadzone przez osoby prawne i fizyczne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego.

³ Ibidem, ust. 5: „Zakładanie, prowadzenie i utrzymywanie przedszkoli i szkół podstawowych publicznych, z wyjątkiem przedszkoli i szkół specjalnych, należy do obowiązkowych zadań własnych gminy, z zastrzeżeniem art. 104, 105”. Art. 105 precyzował: „Zadanie własne gmin w zakresie prowadzenia przedszkoli, o których mowa w art. 5 ust. 5 staje się zadaniem obowiązkowym z dniem 1 stycznia 1992 r.”. Natomiast art. 3, ust. 1, pkt 12) ustalał, że „utrzymanie szkoły lub placówki – należy przez to rozumieć zapewnienie lokalowych i materialnych warunków realizacji programów nauczania i innych zadań statutowych”. Co to oznacza w przełożeniu tych zapisów na język konkretnych decyzji finansowych, może pokazać przykład małej gminy wiejskiej Zawonia, liczącej 5 680 mieszkańców. Od tego roku rozpoczyna ona prowadzenie 5-ciooddziałowego przedszkola, w którym oddział liczył będzie od 20 do 24 dzieci. Roczne wydatki z dochodów własnych gminy na to przedszkole to kwota 515 000 zł; przy rocznym budżecie gminy 16 000 000 zł (Uchwała Rady Gminy Zawonia nr XIX/161/212 z 12 grudnia 2012 r. w sprawie uchwalenia budżetu...). Stąd zapewne, w zderzeniu z realiami finansowymi, bierze się niewielki entuzjazm urzędów gminnych dla tego typu działalności.

⁴ Od 1991 do 1995 r. zarówno niepubliczne przedszkola, jak i niepubliczne szkoły podstawowe otrzymywały dotacje z budżetu gminy, „w wysokości do 50% wydatków bieżących ponoszonych w przedszkolach lub szkołach niepublicznych tego samego typu w przeliczeniu na jednego ucznia...” [ibidem, art. 90 ust. 3]. Od roku 1995 było to już pełne 50% [Ustawa z 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty... art. 1, pkt 65), lit. b) (Dz. U. z 1995 r. nr 101, poz. 504 ze zm.)], od 2000 r. „w wysokości nie niższej niż 50%” [Ustawa z 9 listopada 2000 r. o zmianie ustawy o podatkach dochodowych od osób fizycznych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, art. 2, pkt 3) (Dz. U. z 2000 r. nr 104, poz. 1104 ze zm.)]. W tym samym roku 2000 niepubliczne szkoły podstawowe uzyskiwały 100% dotacji, czyli „w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na jednego ucznia w części oświatowej subwencji ogólnej otrzymywanej

Oddanie gminom prowadzenia przedszkoli nastąpiło o 2 lata wcześniej niż przekazanie jednostkom samorządu terytorialnego pierwszej grupy szkół publicznych⁵. Przekazanie przedszkoli zapoczątkowało więc proces decentralizacji zarządzania oświatą, ale też wygenerowało wciąż aktualny ze strony gmin zarzut, że „za przekazywanymi zadaniami nie idą odpowiednie środki finansowe”, niezbędne do ich realizacji. Tak rozwiązana kwestia finansowania placówek wychowania przedszkolnego stała się, bardziej niż dla gmin, niekorzystna dla osób zamierzających założyć i prowadzić tego typu placówki jako jednostki niepubliczne, gdyż dotowanie ich zostało początkowo ograniczone do 50% wydatków ponoszonych przez gminę na prowadzenie jej własnych przedszkoli publicznych, a zasady ustalania wysokości tej dotacji określała gmina⁶. W roku 1995 dotacja dla przedszkoli niepublicznych została jednoznacznie ustalona na poziomie 50%, a w 2000 r. na poziomie nie niższym niż 50%. Poważniejsza zmiana wysokości dotowania przez gminy nastąpiła w 2001 r. Ustalono ją na poziomie 75% wydatków bieżących ponoszonych przez gminy w przedszkolach publicznych (por. przypis 4). Podkreślić jednak należy, że w dalszym ciągu dotacje te miały pochodzić, i do dzisiaj pochodzą, z dochodów własnych gminy. Zrodziło to pokusę likwidacji przedszkoli publicznych, o ile pojawiała się osoba zamierzająca utwo-

przez jednostkę samorządu terytorialnego” [ibidem pkt 2)]. Natomiast w następnym roku – 2001, wszedł przepis obowiązujący do dziś: „Dotacja dla niepublicznych przedszkoli przysługuje na każdego ucznia w wysokości nie niższej niż 75% ustalonych w budżecie danej gminy wydatków bieżących ponoszonych w przedszkolach publicznych w przeliczeniu na jednego ucznia...”. [Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 o zmianie ustawy o systemie oświaty.... art.1, pkt 54), lit. c) (Dz.U. z 2001 r. nr 111, poz. 1194 ze zm.)].

⁵ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., art. 104, ust. 1. Przepis ten jednoznacznie określił datę obligatoryjnego przekazania szkół podstawowych gminom: „Prowadzenie szkół podstawowych, z wyjątkiem szkół podstawowych specjalnych (w tym szkół przy zakładach karnych oraz zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich) i artystycznych, przechodzi do obowiązkowych zadań własnych gmin z dniem 1 stycznia 1994 r., chyba że szkoły te zostaną wcześniej przekazane w trybie określonym w ust. 2”. Ten nadzwyczajny tryb przekazania ust. 2 regulował następująco: „Kurator oświaty za zgodą gminy lub na jej wniosek co najmniej na trzy miesiące przed rozpoczęciem roku budżetowego przekazuje gminie prowadzenie szkół podstawowych jako zadanie własne. Przekazanie następuje z początkiem roku budżetowego”.

⁶ Ibidem, art. 90 ust. 1. Przedszkole niepubliczne i niepubliczna szkoła podstawowa otrzymują dotacje z budżetu gminy z zastrzeżeniem art. 104 ust. 6. (...) 3. Dotacje o których mowa w ust. 1 i 2 przysługują w wysokości do 50% wydatków bieżących ponoszonych w przedszkolach lub szkołach tego samego typu w przeliczeniu na jednego ucznia (...). 4. Szczegółowe zasady ustalania wysokości i udzielania dotacji, o których mowa w ust.1 określa właściwa gmina. Podstawowe szkoły niepubliczne z dotowania przez gminę zostały wyłączone na mocy art. 104. ust. 6: „Do dnia 31 grudnia 1993 r. niepubliczne szkoły podstawowe otrzymują dotacje z budżetu państwa na zasadach określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 90 ust. 5.”

rzyć przedszkole niepubliczne, albowiem dotowanie tego ostatniego było dla gminy początkowo co najmniej o połowę, a obecnie o 25%, tańsze.

„Scholaryzacja” przedszkolna

Stopniowe zwiększanie kwoty dotacji dla przedszkoli niepublicznych poprawiało ich kondycję finansową, ale nie likwidowało mizerności budżetu przedszkola niepublicznego, który musiał być, i do dzisiaj jest, zasilany zasadniczo z jednego źródła – opłat uiszczanych przez rodziców wychowanków, tam gdzie to jest możliwe⁷. W konsekwencji, niczym relikwiny systemu rozdzielczo-nakazowego, co roku odnotowywano deficyt miejsc w przedszkolach. Gminy bowiem, tłumacząc się brakiem środków, nie zapewniały dostatecznej liczby miejsc, a z kolei na umieszczenie dziecka w przedszkolach niepublicznych wielu rodziców po prostu nie było stać⁸. Stąd też odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym był stosunkowo niski w odniesieniu do europejskich standardów, bo wynosił pod koniec pierwszego pięciolecia po wprowadzeniu ustawy, czyli w roku 1995 – 45,6%⁹, co w porównaniu z celami wyznaczonymi przez postanowienia Strategii Lizbońskiej było wynikiem o połowę niższym¹⁰. W następnych latach dynamika wzrostu, liczona w trzech

⁷ Często w niepublicznych przedszkolach wiejskich pobieranie czesnego to tylko teoretyczna możliwość, gdyż rodziców nie stać na taki „luksus”. Aby więc przedszkole mogło być bezpłatne, jego płynność finansową zapewnia się m.in. poprzez niższe płace pracowników, dzięki temu, że odnośne przepisy Karty Nauczyciela w placówkach niepublicznych nie obowiązują.

⁸ Bariera dostępności w postaci opłat za przedszkole istniała i istnieje nadal nie tylko w odniesieniu do przedszkoli niepublicznych, albowiem również w przedszkolach publicznych rodzice są zobowiązani uiszczać ustalone przez samorząd opłaty. Możliwość ich pobierania daje samorządom art. 6 Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r.: „Przedszkolem publicznym jest przedszkole które: 1) prowadzi bezpłatne nauczanie i wychowanie w zakresie co najmniej minimum programowego wychowania przedszkolnego (...)”. Przepis ten implikuje zatem możliwość pobierania opłat za działania dydaktyczno-wychowawcze wykraczające poza wspomniane minimum.

⁹ Dane GUS za 2011 r.: Portal Informacyjny Głównego Urzędu Statystycznego/Bank Danych Lokalnych [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.stat.gov.pl/bdl/>

¹⁰ Strategia przyjęta w Lizbonie przez Radę Europejską w marcu 2000 r. zakładała uczynienie gospodarki europejskiej do 2010 r. najbardziej konkurencyjną gospodarką świata. W tym celu zalecano kreowanie pozytywnych zmian na rynku pracy (ułatwienia w podejmowaniu działalności gospodarczej oraz zreformowanie edukacji, umożliwiające stworzenie modelu gospodarki opartej na wiedzy) i modernizację polityki zatrudnienia. Jednym z elementów ich polityki miał być wyższy poziom zatrudnienia kobiet, którego osiągnięcie z kolei miało zapewnić m.in. objęcie większej niż dotąd liczby dzieci wychowaniem przedszkolnym: „W opinii Rady Europejskiej zmodyfikowana Strategia zatrudnienia powinna uwzględniać następujące kryteria: (...) państwa członkowskie powinny tworzyć zachęty (bodźce) dla zwiększenia udziału kobiet

okresach czteroletnich, utrzymywała się na poziomie średnio 4,9%, w wyniku czego odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym wzrósł w roku 2007 do 59,3%¹¹. Gdy popatrzymy jak w tym samym czasie zmieniała się demografia, okaże się, że mieliśmy do czynienia z korelacją ujemną – im bardziej spadała liczba urodzeń, tym więcej dzieci objętych było wychowaniem przedszkolnym, tyle tylko, że był to przyrost drastycznie nieproporcjonalny. Tę dysproporcję powodował pozorny paradoks – im bardziej zmniejszała się liczba urodzeń, tym mniej było również miejsc w przedszkolach. Działo się tak dlatego, że charakterystyczną właściwością polskiego systemu oświaty jest konsekwentne pomniejszanie efektu tzw. renty demograficznej. Renta ta jest sama w sobie zjawiskiem negatywnym, gdyż powstaje jako nadwyżka w wyniku zmniejszenia. Zmniejsza się wprawdzie z roku na rok liczba dzieci, ale na skutek tego zwalnia się liczba dotychczasowych miejsc w szkołach i przedszkolach zajmowanych przez odchodzące liczniejsze roczniki. Skoro tak, można by dzięki temu zmniejszać liczebność poszczególnych oddziałów, a w przedszkolach przyjmować na zwolnione miejsca większy odsetek dzieci z przychodzących mniej licznych roczników. Tak jednak się nie dzieje, bo samorządy, minimalizując koszty, likwidują placówki zarówno szkolne, jak i wychowawcze, no i miejsc ubywa. Proces ten, który w żargonie urzędowym nazywany jest „poszukiwaniem oszczędności” dobrze obrazują dane statystyczne w tym zakresie. W trzech czteroleciach, licząc od 1995 roku, korelacje te wyglądały następująco:

- 1) 1995–1999 – liczba dzieci spada o 315 640, maleje także liczba przedszkoli o 617.
- 2) 1999–2003 – liczba dzieci spada o 238 507, liczba przedszkoli zmniejsza się o kolejne 68.
- 3) 2003–2007 – liczba dzieci spada o 140 441, a przedszkoli o 21.

Tak więc pomimo tego, że w tym 12-leciu liczba dzieci zmniejszyła się o 33,5%, to ich odsetek w wychowaniu przedszkolnym wzrósł tylko o 13,7%, gdyż zamknięto w tym okresie 806 przedszkoli publicznych¹². Ta statystyka

na rynku pracy oraz dołożyć wszelkich starań, w ramach narodowych wzorców, aby do 2010 roku 90% dzieci w wieku od 3 do 7 lat miało zapewnioną opiekę w przedszkolu, a 33% dzieci poniżej 3 lat – w żłobku (...)” [*Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, A. Budzyńska ... (red.), Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002, s. 20].

¹¹ Dane GUS, ibidem.

¹² W 1995 r. było 2 130 623 dzieci, w 2007 r. – 1 416 015. Zatem ubyło 714 817 dzieci. Dane GUS, ibidem.

byłaby o wiele gorsza, gdyby nie działalność przedszkoli niepublicznych, których liczba w omawianym okresie sukcesywnie rosła, pomimo ograniczonych źródeł finansowania.

Tabela 1.

Dynamika wzrostu liczby przedszkoli niepublicznych w trzech okresach czteroletnich¹³

Okres	Wzrost
1995 – 1999	167
1999 – 2003	160
2003 – 2007	559

Źródło: Opracowanie własne.

Odstępstwo od tej prawidłowości miało miejsce tylko w roku 2008. Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym wzrósł wówczas, w porównaniu z rokiem poprzednim, o 3,8%. Wpływ na to miał zapewne fakt, że również wzrosła w ciągu tego roku liczba przedszkoli publicznych – o 194, ale, co znamienne i warte zapamiętania, liczba przedszkoli niepublicznych zmniejszyła się o 36¹⁴. Jak można przypuszczać, mogło to być spowodowane swoistym przesileniem kumulacyjnym. Z jednej bowiem strony powiększała się z roku na rok wspomniana wcześniej renta demograficzna, z drugiej nasilały się głosy niezadowolenia wśród rodziców spowodowane brakiem miejsc w przedszkolach. Media donosiły o karkołomnych pomysłach rodziców (taktyczne rozwody i zameldowania) w celu spełnienia kryteriów umożliwiających zapisanie dziecka do przedszkola. Być może na nietypowy wzrost miała też wpływ propagandowa akcja MEN – Rok Przedszkola. Mogła ona zdopingować gminy do swego rodzaju pozytywnej poprawności politycznej. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem uznać, że w przedszkolach publicznych do 2008 roku stopniowy przyrost liczby dzieci w wieku od 3 do 6 lat miał zasadniczo charakter ekstensywny, gdyż był przede wszystkim wynikiem pogłębiającego się niżu demograficznego. Intensywny przyrost miał natomiast miejsce w tym okresie wśród przedszkoli niepublicznych; jak należy przypuszczać, było to spowodowane wspomnianymi wcześniej dość istotnymi zmianami legislacyjnymi – umożliwienie prowadzenia przedszkoli niepublicznych oraz

¹³ Dane GUS, ibidem.

¹⁴ Ibidem.

zagwarantowanie wprawdzie częściowej, ale sukcesywnie wzrastającej dotacji. Szczególnie odczuwalną, jak już pisaliśmy, w tym ostatnim zakresie była zmiana dokonana w 2001 r.: „Dotacje dla niepublicznych przedszkoli przysługują na każdego ucznia w wysokości nie niższej niż 75% ustalonych w budżecie danej gminy wydatków bieżących”¹⁵. Zmiana przepisów odebrała ponadto samorządom możliwość uchwalania przez radnych wysokości takich dotacji, pozostawiając im jedynie ustalanie trybu ich rozliczania¹⁶. Co więcej, dla przedszkoli publicznych, prowadzonych przez osoby fizyczne lub prawne niebędące jednostkami samorządu gminnego, dotacja ta (dwa lata później) wzrosła do 100% kosztów ponoszonych przez daną gminę na prowadzenie jej własnych przedszkoli¹⁷. Wszystkie omówione tu zmiany prawa w ostatnich 21 latach od uchwalenia ustawy o systemie oświaty, spowodowały, jak należy zakładać, powolną, lecz stałą poprawę w dostępie dzieci do placówek wychowania przedszkolnego. Progres w tej dziedzinie możemy odnotować również w ostatnim czterolecu.

Obecnie żyje w Polsce ponad półtora miliona dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

Tabela 2.

Demografia dotycząca dzieci wieku od 3 do 6 lat w Polsce w 2011 r.¹⁸

Liczba dzieci	Ogółem	W miastach	Na wsiach
od 3 do 6 lat	1 590 606	909 529	681 077
w tym od 3 do 5 lat	1 220 734	700 532	520 202

Źródło: Opracowanie własne.

Spośród nich ogólna liczba dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych w 2011 r. była w skali całego kraju o 26 306 mniejsza niż liczba miejsc w tych placówkach.

¹⁵ Ustawa z 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty... art. 1 pkt 54), lit. c) (Dz. U. z 2001 r. nr 111, poz. 1194, ze zm.).

¹⁶ Ibidem lit. g): „Organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego ustala tryb rozliczenia dotacji, o których mowa w ust. 2a–3b, uwzględniając w szczególności podstawę obliczenia dotacji i zakres danych, które powinny być zawarte we wniosku o udzielenie dotacji”.

¹⁷ Przedszkole publiczne prowadzone przez osobę prawną lub fizyczną „...otrzymuje na każdego ucznia z budżetu gminy dotację w wysokości równej wydatkom bieżącym przewidzianym na jednego ucznia w przedszkolach publicznych prowadzonych przez gminę...” Ustawa z 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty... art 1, pkt 60), lit. a) (Dz. U z 2003 r. nr 137, poz. 1304, ze zm.).

¹⁸ Dane GUS, ibidem.

Tabela 3.

Relacje między liczbą dzieci i miejsc w placówkach wychowania przedszkolnego w Polsce w 2011 r.¹⁹

	Przedszkola	Punkty przedszkolne	Zespoły wychowania przedszkolnego	Oddziały przedszkolne w szkołach	Razem
Liczba miejsc	880 137	31 990	2 114	272 574	1186815
Liczba dzieci	861 270	25 048	1 617	272 574	1160509
w wieku 3–6 lat	832 762	23 434	1 528	267 465	1125189

Źródło: Opracowanie własne.

Istnienie wspomnianej liczby wolnych miejsc nie oznacza jednak, że wszystkie dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczają do odpowiednich placówek. W skali całego kraju ich odsetek jest już dość bliski standardowi Strategii Lizbońskiej, ale dotyczy głównie dzieci miejskich. Na wsiach odsetek ten odbiega jeszcze dość znacznie od wspomnianego standardu.

Tabela 4.

Dzieci w wychowaniu przedszkolnym w miastach i na wsiach w Polsce w 2011 r.²⁰

	Liczba dzieci w wieku 3–6 lat	Dzieci objęte wychowaniem przedszkolnym	%
W miastach	909 529	762 414	83,8
Na wsiach	681 077	364 406	53,5

Źródło: Opracowanie własne.

Dwie dynamiki wzrostu – publiczna i niepubliczna

Podobnie jak w zaprezentowanych wyżej trzech czteroleciach, również w okresie od 2008 do 2012 roku dynamika wzrostu liczby przedszkoli, a co za tym idzie również nowych miejsc w placówkach wychowania przedszkolnego, była wyższa w jednostkach niepublicznych.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

Tabela 5.

Roczne przyrosty liczby placówek przedszkolnych publicznych i niepublicznych w latach 2008–2001 w Polsce²¹

LICZBA PLACÓWEK	2005	2008	2009	2010	2011
POLSKA					
Przedszkola	7 661	7 963	8 358	8 704	9 233
Publiczne	6 620	6 551	6 601	6 634	6 675
Niepubliczne	1 041	1 412	1 757	2 070	2 558
Zespoły wychowania przedszkolnego		83	112	113	106
W tym publiczne		22	49	55	53
Niepubliczne		61	63	58	53
Punkty przedszkolne		126	707	1 121	1 405
W tym publiczne		78	310	466	480
Niepubliczne		48	397	655	925

Źródło: Opracowanie własne.

Różnice w liczbowym przyroście placówek w poszczególnych ich typach pokazuje zestawienie poniżej.

Tabela 6.

Różnice w rocznych przyrostach liczby placówek przedszkolnych publicznych i niepublicznych w latach 2008–2011 w całej Polsce²²

LICZBA PLACÓWEK	2005	2008	2009	2010	2011
POLSKA					
Przedszkola	7 661	+298	+395	+346	+529
W tym publiczne	6 620	– 69	+50	+33	+41
Niepubliczne	1 041	+371	+345	+313	+488
Zespoły wychowania przedszkolnego		83	+29	+3	+3
W tym publiczne		22	+27	+6	– 2
Niepubliczne		61	+2	– 5	– 5
Punkty przedszkolne		126	+581	+414	+284
W tym publiczne		78	+232	+156	+14
Niepubliczne		48	+349	+258	+270

Źródło: Opracowanie własne.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

Przy czym, jak widać w obu tabelach, od 2008 roku pojawiają się nowe podmioty na rynku edukacyjnym, którymi są punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego²³.

Jednakże na poprawę współczynnika scholaryzacji największy wpływ miały, jak nietrudno zauważyć, niepubliczne przedszkola i także niepubliczne punkty przedszkolne. Jeżeli chodzi o przedszkola niepubliczne, ich średni roczny przyrost w okresie czterech ostatnich lat wynosił 379, czyli był kilkakrotnie wyższy niż w poprzednich trzech czteroleciach (I – 55,6; II – 53,3; III – 186). Bliski temu wynikowi stał się także średni roczny przyrost punktów przedszkolnych i wynosił, nie licząc pierwszego „rozruchowego” roku 2008 – 225,3. Wynika z tego, iż zapoczątkowana w roku 1991 liberalizacja przepisów oświatowych, uwzględniająca zasady wolnego rynku, przyczyniła się do wzrostu odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym²⁴. Czy jednak znaczącego? Raczej tak, gdyż w roku 2011 wśród 6 675 wszystkich przedszkoli, niepublicznych przedszkoli było 2 558 (por. Tabela nr 7) co stanowiło 30% ogólnej liczby przedszkoli.

Natomiast na ogólną liczbę przedszkolaków wynoszącą 832 762 do przedszkoli niepublicznych w roku 2011 uczęszczało 143 387 dzieci, czyli 17,2% ogółu przedszkolaków w Polsce. Kiedy weźmiemy pod uwagę niepubliczne punkty przedszkolne, widzimy, że było ich w roku 2011 już prawie dwukrotnie więcej niż publicznych, a na ogólną liczbę 23 434 dzieci do nich uczęszczających 60,8% spośród nich chodziło do punktów niepublicznych. W niepublicznych zespołach wychowania było w tym czasie 54,6% dzieci z ogólnej ich liczby 1528. W sumie do niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego wszystkich typów w roku 2011 uczęszczało 18,5% dzieci.

²³ Ustawą z 2007 r. zostają wprowadzone dodatkowo inne niż przedszkola formy wychowania przedszkolnego oraz zostaje określona wysokość udzielanych im dotacji zarówno dla publicznych, jak i niepublicznych placówek tego typu. Ustawa z 7 września 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty art.1 pkt 7), lit. b), pkt 16 (Dz. U. z 2007 r. nr 181, poz. 1292 ze zm.): „dotacja z budżetu gminy w wysokości nie niższej niż 50 proc...”, pkt 19): „dotacja z budżetu gminy w wysokości nie niższej niż 40 proc...”).

²⁴ Gwoli ścisłości dodać należy, że współczynnik ten poprawił się także z powodu objęcia pewnej części 6-latków nauczaniem w szkołach.

Tabela 7.

Liczba dzieci w placówkach przedszkolnych publicznych a niepublicznych w 2011 r. w całej Polsce²⁵

Placówki wychowania przedszkolnego	Przedszkola	Punkty Przedszkolne	Zespoły Wychowania Przedszkolnego	Razem
	Liczba dzieci w wieku od 3 do 6 lat			
Publiczne (prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego)	68 9375	9 181	694	69 9250
Niepubliczne	14 3387	14 253	834	15 8474
Ogółem	83 2762	23 434	1528	857 724

Źródło: Opracowanie własne.

Warto też w tym miejscu zauważyć, że jakaś część placówek publicznych jest prowadzona przez osoby fizyczne lub prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego, a zatem ten procent mógłby być jeszcze wyższy²⁶. Jeżeli nawet przyjmujemy, że mimo wszystko placówki niepubliczne są jedynie uzupełnieniem działalności samorządów w zakresie prowadzenia placówek wychowania przedszkolnego, to jednak musimy przyznać, że jest to kompensacja znacząca, nawet gdybyśmy mieli dać wiarę, że została ona częściowo wygenerowana przez same samorzady, skwapliwie rezygnujące ze swych zadań własnych na rzecz innych organów prowadzących. Niezależnie od tych wątpliwości, pewne jest jedno – wraz z rozwojem placówek niepublicznych i publicznych, ale prowadzonych przez osoby niebędące jednostkami samorządu terytorialnego, rosną szanse na tzw. samozatrudnienie, czyli mówiąc bardziej tradycyjnie, na otwieranie własnej działalności gospodarczej. Możliwość ta jest ważna szczególnie w sytuacji, gdy sporo spośród osób studiujących na uczelniach pedagogicznych wybiera specjalizację z zakresu nauczania przedszkolnego. Znalezienie zatrudnienia w pu-

²⁵ Dane GUS, ibidem.

²⁶ Różnica między takimi placówkami – publicznymi prowadzonymi przez organ niebędący jednostką administracyjną a niepublicznymi – polega zasadniczo na tym, że w tych pierwszych nie można pobierać czesnego, poza tym podmiotowość organów prowadzących takie placówki jest taka sama – tak w jednym, jak i w drugim przypadku mają one status właścicielski.

blicznych przedszkolach i punktach przedszkolnych prowadzonych przez samorządy w sytuacji wolno rosnącej ich liczby, zwłaszcza poza obrębem wielkich miast, jest rzeczą niełatwą. Być może ten obszar przedsiębiorczości – tworzenie niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego – stanowi niewykorzystane jeszcze zasoby pracy, dające szanse na uniknięcie bezrobocia po studiach. W dalszych rozważaniach nad tym zjawiskiem zajmujemy się powiatem kłodzkim.

Paralela: kraj – powiat

Rejon powiatu kłodzkiego pod względem wysokości stopy bezrobocia znajduje się na drugim miejscu na Dolnym Śląsku²⁷. W Kłodzku – stolicy powiatu, siódmy rok działa filia Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Przez sześć lat był nią Zamiejscowy Ośrodek Dydaktyczny. Od ponad roku jest to Wydział Zamiejscowy.

Zarówno w ośrodku, jak i obecnie na wydziale prowadzone są studia z pedagogiki m.in. na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Specjalność tę ukończyło do 2012 r. blisko 150 absolwentów z tytułem licencjata, uprawniającym do pracy w placówkach wychowania przedszkolnego i jako nauczyciel nauczania początkowego. Spójrzmy zatem, jak wygląda sytuacja na rynku edukacyjnym powiatu kłodzkiego w porównaniu z sytuacją na całym obszarze Polski.

Dzieci zamieszkałych w miastach powiatu kłodzkiego jest o 25% więcej niż na wsiach, czyli o 11% więcej niż ma to miejsce w miastach całego kraju.

Tabela 8.

Demografia dotycząca dzieci w wieku od 3 do 6 lat powiatu kłodzkiego w 2011 r.²⁸

Liczba dzieci	Ogółem	W miastach	Na wsiach
W wieku od 3 do 6 lat	6 083	3 789	2 294
W tym od 3 do 5 lat	4 635	2 883	1 752

Źródło: Opracowanie własne.

²⁷ Stopa bezrobocia na Dolnym Śląsku – najwyższa: 26,6% powiaty: górowski, złotoryjski; 24,7% powiaty: kłodzki, lubański, lwówecki. Dane GUS, ibidem.

²⁸ Ibidem.

Liczba miejsc w placówkach wychowania przedszkolnego jest o 342 wyższa od liczby dzieci uczęszczających do tych placówek. W placówkach publicznych ogólna liczba miejsc wolnych wynosi 142, a w niepublicznych 200.

Tabela 9.

Liczba miejsc i dzieci w placówkach przedszkolnych powiatu kłodzkiego 2011 r.²⁹

	Przedszkola	Punkty przedszkolne	Zespoły wychowania przedszkolnego	Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych	Razem
Liczba miejsc	3 748	40	30	892	4 710
Liczba dzieci	3 419	30	27	892	4 368
W wieku od 3 do 6 lat	3 261	29	24	883	4 197

Źródło: Opracowanie własne.

Nie oznacza to, podobnie jak w całym kraju, że wszystkie dzieci z tego powiatu objęte są wychowaniem przedszkolnym. W miastach dotyczy to prawie 80% mieszkających tam dzieci, ale na wsiach niewiele ponad połowę. W stosunku do średniej krajowej jest to wynik odpowiednio o 4% (miasta) i 2,3% (wsie) gorszy, ale ta różnica, jak widzimy, nie jest wielka. W sumie 1 886 dzieci nie jest objętych wychowaniem przedszkolnym – 767 w miastach i 1 119 na wsiach.

Tabela 10.

Liczba dzieci powiatu kłodzkiego w placówkach przedszkolnych w miastach a na wsiach w 2011 r.³⁰

	Liczba dzieci od 3 do 6 lat	Dzieci objęte wychowaniem przedszkolnym	%
W miastach	3 789	3 022	79,8
Na wsiach	2 294	1 175	51,2

Źródło: Opracowanie własne.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

Jeśli chodzi o dynamikę rozwoju placówek wychowania przedszkolnego na terenie powiatu wygląda ona inaczej niż średnia dynamika rozwoju dla całego kraju. Zasadniczo w przypadku przedszkoli publicznych mamy w powiecie kłodzkim do czynienia ze stagnacją. Lepiej natomiast wygląda sytuacja uwzględniająca przyrost niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego, ale ów przyrost dotyczy w odróżnieniu od całego kraju, przede wszystkim niepublicznych przedszkoli, a w dodatku – to kolejna różnica – jest dość umiarkowany. Wyjątek stanowi rok 2011. Słaba natomiast w porównaniu ze średnią krajową jest dynamika przyrostu punktów przedszkolnych. Tu również można mówić o stagnacji.

Tabela 11.

Dynamika rocznego przyrostu placówek przedszkolnych powiatu kłodzkiego w latach 2005–2011³¹

LICZBA PLACÓWEK	2005	2008	2009	2010	2011
POWIAT KŁODZKI					
Przedszkola	34	34	35	36	43
Publiczne	31	29	29	29	31
Niepubliczne	3	5	6	7	12
Zespoły wychowania przedszkolnego		2	3	3	2
Punkty przedszkolne			2	3	2

Źródło: Opracowanie własne.

Rynek edukacyjny powiatu kłodzkiego a przepisy prawne

Gdy uwzględnimy wyłącznie dane statystyczne, można by stwierdzić, że na terenie interesującego nas powiatu istnieją spore szanse na otworenie własnej działalności opiekuńczo-wychowawczej w ramach każdego typu placówki tego rodzaju. Teoretycznie największe takie możliwości istnieją na wsiach, gdzie 48,8% dzieci nie jest objętych żadną instytucjonalną formą wychowania przedszkolnego, znacznie mniejsze natomiast w miastach – 20,2% dzieci poza placówkami przedszkolnymi. Najmniejsza natomiast konkurencja, jeżeli chodzi o typy placówek, istnieje, statystycznie rzecz bio-

³¹ Ibidem.

rac, w zakresie prowadzenia zespołów wychowania przedszkolnego i punktów przedszkolnych, których w powiecie kłodzkim jest w sumie 4³². Taka, jak wydawać by się mogło, korzystna sytuacja rynkowa, skłoniła działającą na terenie powiatu Dolnośląską Szkołę Wyższą do zorganizowania 13 lutego 2010 r. seminarium szkoleniowego, według projektu „Twoja Wiedza. Twoja Firma”, na którym zostały zaprezentowane teoretyczne i praktyczne kryteria oraz możliwości własnej działalności gospodarczej w zakresie prowadzenia publicznych i niepublicznych placówek przedszkolnych i szkolnych. W seminarium wzięło udział 71 studentek pedagogiki ze specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, studiów licencjackich I, II i III roku – roczników, które wszystkie, od października 2012 r., weszły w poczet absolwentów studiów licencjackich, a studentki ówczesnego roku III ukończyły studia magisterskie. Do tych trzech roczników w listopadzie 2012 r. została skierowana ankieta zawierająca zasadniczo dwa pytania zamknięte i jedno otwarte:

1. Czy podjęła Pani próbę założenia własnej placówki wychowania przedszkolnego lub szkoły? Tak. Nie.
2. Czy udało się Pani założyć planowaną placówkę ? Tak. Nie.
3. Co, Pani zdaniem, było tego przyczyną ?

W badaniu uczestniczyły 64 osoby ze wspomnianych wyżej roczników studiów. Spośród nich tylko 7 osób próbowało otworzyć własną działalność edukacyjną. W pięciu przypadkach miało to miejsce jeden raz, w jednym przypadku dwukrotnie i także w jednym, pięciokrotnie. W każdym przypadku chodziło o otwarcie przedszkola. Ani jedna próba nie zakończyła się powodzeniem³³. Respondentki (oprócz dwóch), podały następujące przyczyny:

- Bardzo ciężko uzyskać środki na rozpoczęcie takiej działalności, ponadto wymogi sanepidu itd., są bardzo zaostrzone, więc jest problem nawet z odpowiednim lokalem.
- Brak możliwości wynajęcia lokalu.
- Osoba prowadząca uświadomiła nam, iż jest to nieopłacalne.
- Uzyskałam informację w Wydziale Oświaty Urzędu Miasta w Kłodzku, że potrzeby, a raczej zapotrzebowanie, jest wyczerpane.

³² Taki stan rzeczy może być wynikiem niższej dotacji dla tego typu placówek, która dla punktów przedszkolnych wynosi 50%, a dla zespołów 40%.

³³ Te trzy roczniki to w sumie 137 absolwentek studiów licencjackich, 32 spośród nich pracuje w przedszkolach, 5 w szkołach, żadna z tych osób nie prowadzi własnej placówki przedszkolnej ani szkoły.

- Mieszkanie na I piętrze, brak wystarczających finansów, zbyt mało pieniędzy i informacji z urzędu.

Jak widać, głównymi przeszkodami zdaniem respondentek, są trudności: finansowe, lokalowe, popytowe. W tym momencie trzeba sobie zadać pytanie, czy deklarowane trudności są obiektywne, czy może stanowią wygodną wymówkę dla własnej niezaradności. Pierwszym faktem, który daje się pod tym kątem łatwo zweryfikować, są przepisy wykonawcze do wcześniej cytowanych ustaw, dotyczących placówek przedszkolnych. Chodzi mianowicie o przepisy warunkujące utworzenie interesujących nas placówek i określające niezbędne koszty spełnienia takich warunków. Te warunki przez Ustawę o systemie oświaty są określone w sposób ogólny:

„Organ prowadzący szkołę lub placówkę odpowiada za jej działalność. Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należy w szczególności:

- zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie (...);
- wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych³⁴.

Ustawa implikuje także kolejny niezbędny warunek kosztochłonny:

„Przedszkole realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową³⁵. Obowiązek taki mają także punkty przedszkolne oraz zespoły wychowania przedszkolnego, których wyposażenie ma umożliwiać realizację podstawy programowej³⁶. Jakie konkretne wymagania kryją się za tymi ogólnymi warunkami, ustalają odpowiednio: przepisy sanitarne, przeciwpożarowe, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisy budowlane. Dotyczą one wyposażenia, wielkości lokalu, warunków tech-

³⁴ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., art. 5 ust. 7 (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572).

³⁵ Ibidem, art. 14, ust. 2.

³⁶ Rozporządzenie MEN z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie innych rodzajów wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania § 2, pkt 2 (Dz. U. z 2010 r. nr 161, poz. 1080).

nicznych, bezpieczeństwa i higieny pracy³⁷. Oto najważniejsze z nich, które wymienia także Rozporządzenie MEN z 31 sierpnia 2010 r.:

- Wyposażenie posiadające odpowiednie atesty i certyfikaty.
- Meble dostosowane do wymogów ergonomii.
- Zabawki spełniające wymagania bhp.
- Osłony grzejników.
- Trudno zapalne wykładziny podłogowe i inne elementy wyposażenia wystroju wnętrz.
- Gaśnice proszkowe ABC.
- Budynek wykonany z elementów co najmniej nierozprzestrzeniających ognia.
- Powierzchnia pomieszczenia, co najmniej 16 m², a w zależności od liczby dzieci zwiększana od 2 do 2,5 m² na każde dodatkowe dziecko powyżej grupy pięcioosobowej.
- Wysokość pomieszczenia co najmniej 2,5 m.
- Ściany pomieszczeń do wysokości co najmniej 2 m pokryte materiałami zmywalnymi oraz nietoksycznymi i odpornymi na działanie środków dezynfekcyjnych.
- Umywalki, brodziki z natryskami, miski ustępowe, po jednej na nie więcej niż 15 dzieci.
- Oświetlenie o parametrach zgodnych z Polską Normą.
- Miejsce do przechowywania odzieży wierzchniej.
- Pościel, leżaki i miejsce do leżakowania.

³⁷ a) Ustawa z 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane (Dz. U. z 1994 r. nr 89, poz. 414 ze zm.), rozporządzenie Ministra Infrastruktury z 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz. U. z 2002 r. nr 75, poz. 690), b), ustawa z 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. z 1991 r. nr 14781, poz. 351. ze zm.), c) ustawa z 14 marca 1985 r. o Państwowej Inspekcji Sanitarnej (Dz. U. z 2006 r. nr 122, poz. 851 ze zm.), rozporządzenie MENiS z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2006 r. nr 122, poz. 85) oraz rozporządzenie przytoczone w przypisie 36, ewentualnie rozporządzenie MPiPS z 25 marca 2011 r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych (Dz. U. z 2011 r. nr 69, poz. 367 ze zm.), z którego wybrane paragrafy inspektorzy sanepid-u stosują niekiedy w odniesieniu do punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego. Dla osoby zakładającej placówkę przedszkolną ważna jest przede wszystkim świadomość istnienia tych przepisów, albowiem o szczegółowych wymaganiach zostaje ona i tak poinformowana w trakcie starań o uzyskanie zgody właściwych inspektora-tów: a) Wydziału Architektury Starostwa Powiatowego, b) Powiatowej Komendy Straży Pożarnej, c) Państwowego Powiatowego Inspektora Sanitarnego lub Powiatowej Stacji Sanitar-no-Epidemiologicznej.

Kapitał początkowy

Konieczność spełnienia tych wszystkich wymagań sprawia, że w rankingu kosztochłonności związanej z zakładaniem pałcówek oświatowych, placówki wychowania przedszkolnego są na pierwszym miejscu³⁸.

Jako przykład tego typu „wydatków na starcie” może posłużyć „Szczegółowy budżet projektu” Fundacji Edukacji Przedszkolnej, która w roku 2010 w ramach unijnego projektu „Program Operacyjny Kapitał Ludzki” otworzyła w Bystrzycy Kłodzkiej własne przedszkole niepubliczne „Bystrzaki”, o powierzchni użytkowej 186 m². Na „Zadanie 2: Przygotowanie Przedszkola FEP”, we wspomnianym budżecie, przeznaczono następujące środki:

Tabela 12.

Koszt wyposażenia na starcie przedszkola o pow. 186 m² w 2010 r.³⁹

Przygotowanie Przedszkola FEP		
Przedmiot	Ilość	Wartość
1	2	3
1. Zakup wykładzin, osłon na kaloryfery, paneli – faktura VAT	1 kpl.	9 577,81 zł
2. Zakup gaśnicy i apteczki pierwszej pomocy – faktura VAT	2 szt.	492,92 zł

³⁸ O wiele łatwiej jest założyć szkołę. Zaraz po wejściu w życie Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991, zdecydowana większość powstających szkół niepublicznych nie wymagała ze strony założyciela praktycznie żadnych środków finansowych poza niewielką opłatą rejestracyjną działalności gospodarczej. Założyciele bowiem wynajmowali pomieszczenia w istniejących już szkołach z całym dobrodziejstwem inwentarza, w tym z odpowiednimi pozwoleniami inspekcji bhp i ppoż. Czynsz za wynajęcie pomieszczeń szkolnych oraz wypłata wynagrodzeń zatrudnionych nauczycieli następowała, zgodnie z wcześniej zawartymi umowami, po pomyślnym zakończeniu naboru, co było równoznaczne z uzyskaniem opłat z czesnego, z których to środków realizowano zobowiązania wynikające z umów. Najprościej wynajęcie tego typu wyglądało w odniesieniu do zakładanych szkół wieczorowych i zaocznych. Autor pełnił w tym czasie (od października 1990 r. do kwietnia 1998 r.) obowiązki starszego wizytatora w Kuratorium Oświaty we Wrocławiu i do jednej z jego najważniejszych kompetencji należało rejestrowanie i nadzór niepublicznych szkół wieczorowych i zaocznych – ponadpodstawowych i policealnych. Od 1992 r., czyli od momentu gdy przepisy ustawy zaczęły już praktycznie działać, do początków roku 1998 zarejestrował na terenie ówczesnego województwa wrocławskiego 118 ww. szkół.

³⁹ Szmigiel T., *Wniosek o dofinansowanie projektu – Program Operacyjny Kapitał Ludzki*, Fundacja Edukacji Przedszkolnej, Wrocław 2010 r., s. 12.

1	4	3
3. Zakup wyposażenia – meble (krzeselka, stoliki, szatnie, regały, szafki, biurko i krzesło dla nauczyciela, leżaki etc. – dla 2 grup po 20 osób)	2 kpl.	19 999,10 zł
4. Zakup wyposażenia – sprzęt sportowy i rehabilitacyjny (kształtki, megabloki, materace, piłki, gry ruchowe, szarfy etc.)	2 kpl.	7 316,12 zł
5. Zakup wyposażenia – dydaktyka (książki, ćwiczenia, multimedia, gry planszowe, zabawki logopedyczne, plansze tematyczne etc.)	1 kpl.	178,71 zł
6. Zakup wyposażenia – zabawki (także instrumenty muzyczne)	1 kpl.	13 180,07 zł
7. Zakup wyposażenia – sprzęt RTV (aparat cyfrowy z kartą i ładowarką, odtwarzacz CD, mikrofon)	1 kpl.	2 062,60 zł
8. Zakup wyposażenia – sprzęt AGD (czajnik bezprzewodowy, odkurzacz)	1 kpl.	365,00 zł
9. Dostosowanie pomieszczeń – adaptacja, oraz zakup elementów wyposażenia palcu zabaw – wkład własny gminy rozliczany na podstawie faktur	1 kpl.	21 374,86 zł
10. Koszt transportu wyposażenia		436,60 zł
Łącznie		74 983,79 zł

Skoro koszt startu przedszkola przeznaczonego na początkową liczbę 40 dzieci, a docelową 60, wyniósł 74 983,79 zł, oznacza to, że tzw. przeliczeniowy przedszkolak wygenerował kwotę w wysokości od 1 249,73 do 1 874,59 zł. Warto przy tym zaznaczyć, że przedstawione wyżej wyposażenie kupiono po cenach niewygórowanych. Aby się o tym przekonać, wystarczy przejrzeć cenniki firm produkujących taki asortyment. Na przykład cena szatni dla 6 dzieci to koszt od 499 do 869 zł, jedno krzeselko – od 75,99 do 77,99 zł, leżak – od 89, 99 do 151,50 zł. Całkowity koszt tylko tych trzech sprzętów dla 40 dzieci, liczony po najniższych cenach wyniesie ponad 8 640 zł⁴⁰. Taki kosztorys może być znacznie wyższy, jeżeli lokal musi przejść roboty adaptacyjne, zmieniające dotychczasowe warunki wynika-

⁴⁰ Firmowa oferta asortymentu przedszkola [online]. Dostępna w Internecie: www.nowumedukacja.pl, www.betzold.pl

jące z pierwotnego pozwolenia na budowę obejmującego: bezpieczeństwo pożarowe, powodziowe, pracy, zdrowotne, higieniczno-sanitarne, ochronę środowiska, wielkość lub układ obciążeń konstrukcyjnych. Jeżeli są to nieskomplikowane prace remontowe, koszt może sięgać, tak jak w przypadku prezentowanego budżetu, 24 183,33 zł. Podane tu koszty mogą być oczywiście niższe albo wyższe, co zależy od wielu czynników: wielkości pomieszczeń oraz liczebności grup, dysponowania lokalem mniej lub bardziej przystosowanym do potrzeb przedszkola, większymi lub mniejszymi możliwościami uzyskania wsparcia finansowego. Niezależnie jednak od tego, jak wielka będzie pomysłowość założyciela i wysokość uzyskanej przez niego pomocy finansowej, jedno jest niezmiennie – nie da się rozpocząć tego typu działalności bez odpowiednich środków kapitałowych oraz bez wypełnienia licznych formalności prawnych⁴¹. Jest to *conditio sine qua non*. Warunek, który, jak można się domyślać, odbiera niejednej osobie chęć uruchomienia placówki przedszkolnej. W takiej sytuacji jedynym czynnikiem mogącym pomóc w zrealizowaniu planów pozostaje pomysłowość i zaradność w poszukiwaniu sposobów na obniżenie kosztów startu i skuteczne zapoznanie się z obowiązującymi przepisami.

Praktycznych podpowiedzi „o skutecznym rad sposobie”, w dziedzinie tworzenia i prowadzenia placówek przedszkolnych, uwzględniających optymalizację kosztów i procedur administracyjnych, jest wiele. Zasadniczo można je podzielić na dwie grupy. Do pierwszej zaliczyć należy te wszystkie pomysły, które za swą podstawę mają działalność kolektywną w ramach stowarzyszenia czy fundacji⁴² jako organu prowadzącego placówkę. Wśród zalet takiego rozwiązania na pierwsze miejsce do roku 2006 wysuwał się fakt, iż „stowarzyszenia, fundacje i jednostki samorządowe mają dużo większe możliwości pozyskiwania funduszy unijnych na działalność oświatowo-wychowawczą niż przedsiębiorcy”. Autorka tego cytatu – Monika Ebert, pisząc o przedsiębiorcach miała na myśli osoby fizyczne prowadzące interesujące nas placówki, ale jako osoby „prowadzące działalność gospodarczą nastawioną na zysk”⁴³. I rzeczywiście do roku 2006 zasady funkcjonowania eu-

⁴¹ Wyjątek stanowią takie przedsięwzięcia, w wyniku których tworzy się nową placówkę w pomieszczeniach zlikwidowanego, przez gminę lub inny organ prowadzący, przedszkola.

⁴² Ustawa z 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (Dz. U. z 2001 r. nr 79, poz. 855 ze zm.), ustawa z 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz. U. z 1991 r. nr 46, poz. 203 ze zm.) – art. 3.2. W oświadczeniu woli o ustanowieniu fundacji fundator powinien wskazać cel fundacji oraz składniki majątkowe przeznaczone na jego realizację.

⁴³ M. Ebert, *Małe Przedszkole w każdej wsi. Jak założyć przedszkole niepubliczne?*, 2007 r., s. 4, [online], dostępny w Internecie: www.flo.org.pl

ropejskich funduszy społecznych ustalały priorytety w przyznawaniu unijnych środków dla podmiotów społecznych wymienionych przez autorkę. Po 2006 r. unijne programy operacyjne priorytety te zniosły, wprowadzając równość aplikacji dla wszystkich podmiotów⁴⁴. Niezależnie od tej zmiany dość powszechnie jednak funkcjonuje przekonanie, że podmiotom społecznym łatwiej jest uzyskać środki unijne z funduszy przeznaczonych na cele oświatowe. Przekonanie to o tyle jednak jest słuszne, o ile odnosi się do środków pomocowych jakimi dysponują samorządy, których rzeczywiście spora część jest dedykowana stowarzyszeniom i fundacjom oświatowym⁴⁵. Ze względów wizerunkowych liczy się zapewne w wielu sytuacjach także fakt, iż fundacja czy stowarzyszenie działają *non profit*. Wartością samą w sobie jest natomiast powstanie i działalność grupy stowarzyszeniowej jako kongregacji obywatelskiej w środowisku lokalnym.

Przedsięwzięcie niskokapitałowe – zasada skromnych początków

Do drugiej grupy pomysłów utworzenia placówki przedszkolnej należy zaliczyć te, których podstawą jest, by tak rzec, franklinowska zasada indywidualnej działalności właścicielskiej, uosobiona w wizerunku *self-made man'a*. Umożliwia ona samozatrudnienie osoby prowadzącej placówkę, a przy odpowiednich jej kwalifikacjach i małej liczbie dzieci, pozwala na połączenie funkcji dyrektora, nauczyciela i pracownika gospodarczego, co gwarantuje niską kosztochłonność przedsięwzięcia. Niebagatelną też zaletą jest większa sprawność zarządzania dzięki pełnej samodzielności, okupionej jednak także pełną odpowiedzialnością. Podkreślić należy również, że placówka przedszkolna prowadzona jednoosobowo przez właściciela ma takie same możliwości uzyskania wsparcia finansowego z funduszy unijnych jak każda inna.

Widzimy zatem, że od strony prawnej zostały zagwarantowane wystarczające warunki tworzenia i prowadzenia różnych form wychowania przedszkolnego podmiotom niebędącym jednostkami samorządu terytorialnego.

⁴⁴ Ustawa z 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz. U. z 2006 r. nr 227, poz. 1658 ze zm.).

⁴⁵ Regulują te kwestie: Ustawa z 10 maja 1990 r. Przepisy wprowadzające ustawę o samorządzie terytorialnym i ustawę o pracownikach samorządowych. (Dz. U. z 1990 r. nr 191 ze zm.) i Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. Przepisy wprowadzające ustawę o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2003 r. nr 96, poz. 874 ze zm.).

Z jednej bowiem strony prawo umożliwia tworzenie i prowadzenie takich placówek, zapewniając stały przypływ środków na działalność bieżącą w postaci zagwarantowanej dotacji gminnej, z drugiej zaś umożliwia w wielu przypadkach pokonanie bariery braku kapitału niezbędnego do rozpoczęcia tego typu działalności, poprzez możliwość uzyskania środków finansowych niezbędnych na samym starcie. W praktyce jednak nie jest to takie proste, bo chociaż o środki unijne ubiegać się może każdy podmiot, to jednak ich uzyskanie, poza spełnieniem wszystkich innych kryteriów, bardzo często obwarowane jest obowiązkiem udziału środków własnych w projekcie. Z tego powodu w wielu przypadkach starania kończą się takim np. smutnym finałem:

„Ponadto, oceniający stwierdzili, że brak na koncie sumy zabezpieczającej w wysokości ok. 2 mln zł, może być przeszkodą w realizacji projektu. Dlaczego zatem nie wzięto pod uwagę, że ową płynność można zapewnić z dopłat budżetu gminy. Niewielu z pewnością doskonałych pedagogów, psychologów, terapeutów dysponuje milionami na koncie”⁴⁶.

Wymóg własnego kapitału na starcie jest najczęściej, jak już zaznaczyliśmy wcześniej, specyficzną cechą przedszkolnej przedsiębiorczości. Ale im ta przedsiębiorczość jest bardziej kreatywna, tym większa szansa na obniżenie własnego kapitału inicjującego. Najbardziej sprawdzoną metodą w tym zakresie okazuje się wspomniana już wcześniej zasada franklinowska – pomysłowość, pracowitość i oszczędność oraz start z poziomu skromnego przedsięwzięcia. W przypadku placówek przedszkolnych przedsięwzięciem względnie najskromniejszym nie jest jednak decyzja o wyborze najprostszej formy tego typu działalności, np. o uruchomieniu zespołu czy punktu wychowania przedszkolnego, albowiem zarówno zespół, punkt czy przedszkole podlegają w momencie startu podobnym wymogom prawnym, generującym, proporcjonalnie rzecz biorąc, prawie takie same wydatki związane z uruchomieniem placówki. Toteż skromność przedsięwzięcia w takich przypadkach sprowadza się głównie do miniaturyzacji jego skali.

Stowarzyszenie Inicjatywa Edukacyjna „Nasze Żelazno” jest dobrą ilustracją takiego pomysłu, o którym narrator zaczyna swą opowieść od inwokacji: „Początki były skromne”. Wiosna 2008 r. Wójt zamierza zlikwidować szkołę podstawową w Żelaznie. Rodzice uczniów i część mieszkańców zakładają w kwietniu stowarzyszenie. Zapisuje się 17 osób. Dyrektorka szkoły

⁴⁶ A. Klempous, *Pismo Fundacji Wspierania Rozwoju Dziecka*, 54–032 Wrocław; ul. Małopolska 48, do Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Wrocław 5 lipca 2010 r., s. 2.

wspiera ich działania. Wójt odstępował od zamiaru likwidacji. W wolnej sali po „zerówce” powstaje zespół wychowania przedszkolnego dla 12 dzieci. Sala na potrzeby zespołu wraz z wyposażeniem zostaje przekazana Stowarzyszeniu na podstawie użyczenia. Prócz tego wójt obiecuje: „Dodam wam tyle, ile będziecie miały same”. Ruszają z kwestą. Zbierają 1,5 tys. zł. Pieniądze zostały przeznaczone na zakup krzeseł. Pomieszczenia pomalowali rodzice. Niestety wydane wcześniej opinie bhp, ppoż., sanepid-u dla placówki niepublicznej okazały się nieaktualne. Jednak i te wymagania stowarzyszenie pokonało. Potem były kolejne kwesty i festyny, i powstał plac zabaw. Jedna z mam za własne pieniądze, w tajemnicy przed mężem kupuje dla placówki radioodbiornik. Szkoła istniała jeszcze 2 lata jako placówka publiczna. Po tym okresie wójt przedstawia stowarzyszeniu alternatywę – przejmuje szkołę albo ją likwiduje. Stowarzyszenie spisało z wójtem porozumienie i szkołę przejęło. Zespół wychowania przedszkolnego przekształcono w oddział przedszkolny w przejętej szkole podstawowej. Obecnie pracuje w nim nauczycielka i stażystka. Zapisanych jest 24 dzieci. Płace na etat pochodzą z dotacji gminy (75% dotacji = 253 zł na każde dziecko miesięcznie). Z tych środków stowarzyszenie organizuje również dowóz dzieci. Nauka języka angielskiego opłacana jest z pieniędzy pochodzących z programu unijnego. Rodzice uiszczają dobrowolną składkę – 10 zł miesięcznie. Członkowie stowarzyszenia podkreślają też ważne ich zdaniem korzyści społeczne. Powstanie ich własnej placówki oświatowej zintegrowało mieszkańców gminy. Coraz częściej robią coś wspólnie dla jej dobra, np. zbiorowe prace nad estetycznym wyglądem w konkursie na najbardziej zadbaną wieś – 6 tys. zł nagrody. Inny przykład to Gminne Dożynki 2012 r. (35 wsi), przygotowane przy solidarnej współpracy wszystkich lokalnych stowarzyszeń: Ochotniczej Straży Pożarnej, Koła Gospodyń Wiejskich, Towarzystwa Przyjaciół Żelazna i Stowarzyszenia Inicjatywa Edukacyjna „Nasze Żelazno”⁴⁷.

To historia ze szczęśliwym zakończeniem, której warunkiem była determinacja, pomysłowość i pracowitość rodziców z jednej strony, a z drugiej ich umiejętności negocjacyjne i umiejętność współpracy z władzami gminy. Tego typu interakcje socjolog zakwalifikowałby do perspektywy działającego podmiotu i z pewnością widziałby w nich przejawy charakterystyczne

⁴⁷ Informacje uzyskane na podstawie wywiadu narracyjnego przeprowadzonego przez autora z p. Barbarą Piorun-Czech (dyrektor szkoły), Gabriellą Figurską (skarbnik stowarzyszenia), Magdaleną Kruk-Ledzion (wiceprezes stowarzyszenia) dnia 5 stycznia 2013 r. w oddziale przedszkolnym w Żelaznie.

dla społeczeństwa obywatelskiego⁴⁸. Nie mając nic przeciwko tej socjologicznej opcji, podkreślić raz jeszcze trzeba, że wyłaniający się z tej historii model inicjacyjny jest z praktycznego punktu widzenia, uwzględniającego polskie realia prawno-administracyjne, modelem optymalnym. Optymalnym dla osób niedysponujących większymi środkami finansowymi, osób mogących liczyć przede wszystkim na samych siebie, a także na życzliwych ludzi z oswojonego krajobrazu „bliszczyny” – na rodzinę, sąsiadów, lokalny samorząd. Największą szansę na sukces mają projekty takich osób, które zaczynają od przedsięwzięć skromnych (niskokapitałowych), dobrze wpisujących się we współpracę z lokalnymi władzami i wspartych własną kongregacją społeczną. Oczywiście również działanie indywidualne ma spore szanse na sukces, o ile stosuje wspomnianą wcześniej zasadę „skromnych początków”. Nie może jednak liczyć na dotacje ze strony gminy dedykowane stowarzyszeniom. Zyskuje jednak wspomniany wyżej komfort samodzielności zarządzania⁴⁹.

Możliwości i oczekiwania klientów

Oczywiście każdy typ wspomnianych tutaj inicjatyw musi jednak wziąć pod uwagę, jeszcze nim zapadnie decyzja o stworzeniu placówki, jakie są rzeczywiste potrzeby i popyt na tego typu usługi. Z samych danych statystycznych wynika jedynie, ile dzieci na wsiach i w miastach uczęszcza lub nie do placówek wychowania przedszkolnego. Takie dane zaprezentowane zostały wcześniej zarówno w odniesieniu do obszaru całego kraju, jak i powiatu kłodzkiego. Ciekawe są jednak, prócz danych statystycznych,

⁴⁸ Por. P. Mikiewicz, *Spoleczne swiaty szkół srednich...*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2005, s. 61–73.

⁴⁹ Z ponad 6-letnich obserwacji autora, jako wizytatora szkół niepublicznych, który uczestniczył przy powstawaniu kolejnych placówek tego typu, rejestrując je i wnioskując o nadanie im uprawnień szkoły publicznej, wynika, że często decyzja o prowadzeniu tzw. szkoły społecznej, czyli *de facto* niepublicznej, zakładanej przez spółkę, stowarzyszenie czy fundację, wynikała z lęku pozornej alienacji. Zdecydowana większość nowych animatorów nie prowadziła wcześniej żadnej działalności gospodarczej, a co gorsza wyniosła z okresu realnego socjalizmu przeświadczenie, że władza podejrzliwie patrzy na inicjatywę prywatną i „prywaciarzy”. Z tych zapewne powodów spora część założycieli wołała otwierać swe szkoły pod parasolem ochronnym stowarzyszeń. Historia edukacji niepublicznej na Dolnym Śląsku zna jednak wiele, niekiedy dramatycznych, przykładów późniejszego rozpadu takich korporacji i przekształcania ich w organy prowadzące, będące osobami fizycznymi. Zna też smutne historie trwania takich „niebezpiecznych związków”, szarpanych wewnętrznymi animozjami i niemożnością wyzwolenia się z pęt korporacji. Taki stan rzeczy odnosi się zarówno do niepublicznych szkół, jak i uczelni wyższych prowadzonych przez osoby prawne.

dane jakościowe gęstego opisu – „wiedza żywa”, a zwłaszcza ta jej część, która może wyjaśnić, z jakich powodów wspomnianych wyżej 1866 dzieci powiatu kłodzkiego w wieku od 3 do 5 lat nie uczęszcza do przedszkola. Reprezentatywnej wiedzy na ten temat dostarczają odpowiedzi matek na pytania ankiety skierowanej do nich przez 82 studentów⁵⁰ w rejonach swego zamieszkania, w listopadzie i grudniu 2012 r. W badaniu wzięło udział 189 matek (123 miejskich i 66 wiejskich), posiadających w sumie 256 dzieci (169 miejskich i 87 wiejskich), zamieszkałych w 44 miejscowościach powiatu kłodzkiego – w 13 miastach i miasteczkach oraz 31 wsiach.

Z uzyskanych odpowiedzi wyłania się siedem głównych przyczyn, dla których dzieci nie są objęte wychowaniem przedszkolnym (niektórzy z respondentów podawali ich kilka):

1. **Zaniedbanie ze strony rodziców** – taki przypadek jest wymieniony tylko dwa razy. „Rodzice nie dopilnowali, przegapili termin przyjęcia dziecka do przedszkola (...). Chłopiec skończył 4 lata i praktycznie nie mówi. Rodzice nie rozmawiają z nim, nie czytają mu bajek, nie poświęcają czasu na edukacyjne zabawy”.
2. **Nieprzystosowanie** – ten powód podało 5 rodziców w odniesieniu do 6 dzieci: „Nasze dziecko (...) zraziło się do pani logopedy. (...) jak tylko wspomniemy z mężem o przedszkolu, to nasza córka dostaje ataku hysterii”.
3. **Trudności z dowozem** – powód ten podało 16 rodziców odnośnie 23 dzieci: „Mam dwie córeczki, bliźniaczki. Obie chciałyby chodzić do przedszkola (...). Dziewczynki nie uczęszczają do przedszkola ze względu na to, że nie ma go w naszej miejscowości, a najbliższe jest 7 km oddalone od naszego miejsca zamieszkania. Mąż jeżdżąc do pracy zabiera samochód, a ja musiałabym jeździć z dziewczynkami autobusem, który jest o 7 rano, a wraca o godzinie 17 (...). Jest mi szkoda córeczek i z bólem serca patrzę, jak mówią o przedszkolu albo widzą je w telewizji, ale one wiedzą, że innego wyjścia nie mamy”.
4. **Troska o zdrowie dziecka** – z tego powodu 27 rodziców nie posyła do przedszkola 36 dzieci: „Nie wysyłam mojego syna do przedszkola, ponieważ niedawno urodziłam dziecko, jestem na urlopie macierzyńskim. Drugim powodem dość istotnym jest to, że lekarz rodzinny nie zaleca wysyłania dziecka do przedszkola, ponieważ syn może przynosić do domu zarazki i infekcje, przez to będzie zarażał młodsze rodzeństwo”.

⁵⁰ Są to studenci Wydziału Zamiejscowego DSW w Kłodzku, mieszkańcy powiatu kłodzkiego.

Dwoje spośród tych 27 respondentów jako powód podało chorobę matki oraz ojca: „Mąż jest po transplantacji nerki, (...) ze względu na obniżoną odporność jest bardzo podatny na wszelkiego rodzaju infekcje.”

5. **Brak miejsc w przedszkolu** – z taką odmową spotkało się 39 rodziców 49 dzieci, najczęściej (5 przypadków) dlatego, że „nie ma miejsc, bo nie przyjmują 3-latków” lub (5 przypadków) w związku z tym, iż „przedszkole miało miejsce tylko dla dzieci, których rodzice pracują we dwoje”. Ale, jak się okazuje, praca dwojga rodziców niczego w tej sprawie nie gwarantuje, bo „w jednym przedszkolu otrzymałam odpowiedź, że w każdej chwili mogę stracić pracę, ponieważ mam umowę zlecenie i dziecko będzie miało opiekę”. Jednak nawet umowa na czas nieokreślony obojga rodziców może nie wystarczyć, gdyż, jak ironizuje odprawiona z kwitkiem matka: „mieliśmy nadzieję, oboje pracujemy”, ale p. dyrektor uznała, że „są ludzie w gorszej sytuacji, a my możemy wynająć opiekunkę”.

6. **Brak finansów** – brak pieniędzy doskwiera 65 rodzicom, wychowującym 90 dzieci. Zaznaczają oni jednak, że mają świadomość negatywnych skutków takiej decyzji. Najczęstszą przyczyną złej kondycji finansowej tych respondentów jest praca tylko jednego członka rodziny albo bezrobocie obojga rodziców: „Utrzymujemy się z mojej renty socjalnej i zasiłków rodzinnych oraz z OPS, nie stać nas na posłanie dzieci do przedszkola. Oprócz dzieci w wieku przedszkolnym mam też starsze dziecko, które chodzi do szkoły, więc dochód na osobę jest bardzo mały. Mimo tego, że nie pracuję i mogę być z dziećmi w domu, chciałabym, aby miały możliwość edukacji od przedszkola, bo to daje lepsze podstawy do zaczęcia edukacji w szkole i pozwala rozwijać umiejętności i wyobraźnię dziecka”. Nieraz przyczyną jest wielodzietność: „Mam 5-osobową rodzinę i tylko mąż pracuje, a przedszkole jest zbyt drogie, żebym posłała swoje dzieci, ale na pewno pójdą do zerówki, bo ona jest za darmo”. Innym razem nieodpowiedni czas pracy: „Pracy w naszym mieście również nie ma do odpowiednich godzin, abym zdążyła, nawet po pracy, iść po dzieci do przedszkola; z reguły są czynne do 15-tej–16-tej, a praca często, w której są wolne miejsca, to praca do 21-tej wieczorem.”

Niekiedy opiekę przejmuje niepracujący ojciec: „Mój mąż nie pracuje i zajmuje się dzieckiem. Mam nadzieję, że już niebawem znajdzie pracę i na przyszły rok nasz synek Kubuś pozna mury przedszkola”.

7. **Samodzielna rezygnacja rodziców** – do takiej decyzji przyznało się 85 rodziców wychowujących 121 dzieci. Ich decyzja rezygnacji miała za podstawę trzy różne powody:

- **rezygnacja pomimo akceptacji wychowania przedszkolnego.** 31 osób zrezygnowało z przedszkola, gdyż dzieckiem może zajmować się niepracująca matka: „Obecnie nie pracuję zawodowo, dlatego uważam, że wysyłanie dziecka do przedszkola i zabieranie miejsca innym dzieciom pracujących matek jest niestosowne”. 14 respondentów ma możliwość pozostawiania dziecka pod opieką babci: „Babcia zajmuje się dziećmi, jest na miejscu i sama zaproponowała takie rozwiązanie”, dla trzech osób powodem jest dogodna zmienność pracy: „Moje dziecko nie uczęszcza do przedszkola, ponieważ mąż pracuje zwyczajowo tylko po południu i wymieniamy się opieką nad dziećmi”⁵¹. W sumie z tych trzech przyczyn zrezygnowały 53 osoby.
- **rezygnacja w wyniku uznania wyższości wychowania domowego nad przedszkolnym;** 21 rodziców podało wiele przyczyn takiej decyzji: „nie mam zaufania do przedszkoli”, „w domu jest bezpieczniejsze”, „nie chcę zabierać mu dzieciństwa”, „mniej narażone na negatywny wpływ rówieśników”, „dziecko ma duży komfort, jest traktowane indywidualnie”, „dziećmi opiekuje się mama, która jest emerytowaną przedszkolanką, środowisko domowe (...) bardzo dobrze wpływa na ich rozwój”, „jako osoba wykształcona uważam, że potrafię nauczyć (...) dziecko samodzielności i podstawowych wiadomości (...), nie zapominając oczywiście o kontaktach z rówieśnikami”, „stać nas na zatrudnienie niani, która poświęci 100% czasu i uwagi naszym dzieciom”, „sama mam niemiłe wspomnienia z przedszkola”, „najważniejsze jest, żeby tak małe dziecko czuło bliskość z rodzicami”, „babcia ma duże doświadczenie i również dobrze będzie wychowywać moje dziecko”.
- **rezygnacja ze względu na negatywną ocenę działalności edukacyjnej przedszkoli.** Tak umotywowaną decyzję podjęło 11 rodziców, doświadczając lub dostrzegając wady przedszkoli. „Pewnego dnia poszłam po synka do przedszkola. (...) Dzieci robiły, co chciały, nie było żadnej dyscypliny. Nauczycielka siedziała przy biurku i malowała sobie paznokcie. Kiedy chłopczyk zapłakany podbiegł do niej i powiedział, że boli go brzusek, ta odpowiedziała, że mógł nie przychodzić do przedszkola, (...) uznałam z mężem, że nasz synek nie będzie chodził do przedszkola.” „Nie ma dobrego przedszkola.” „Zbyt dużo dzieci w przedszkolu.” „Częste infekcje, posiłki mało treściwe

⁵¹ Jednak 8 osób z tej grupy jako dodatkowy powód podało także trudności materialne: „Moja rodzina jest na utrzymaniu męża, ja opiekuję się dziećmi, ponieważ nie pracuję aktualnie, nie sprawia mi to problemu. Opłata za przedszkole jest zbyt droga”.

i mało wartościowe (...). Nie było możliwości przebywania z dzieckiem przez pierwsze dni jego pobytu”, „W przedszkolu zmusza się dzieci do leżakowania”. „Ciągłe nabywanie złych nawyków i zachowań (...), wychowawczyni jest jedna, toteż wydaje mi się, że nie jest w stanie okiełznać wybryków dzieci.” „Przedszkole funkcjonuje w niedogodnych godzinach, co uniemożliwia podjęcie pracy, a wręcz przyczynia się do jej pozbawienia, kiedy bywa zniechęcona i często zamykana z uwagi na jedną wychowawczynię”. „Pochodzę z rodziny, w której żadne dziecko nie chodziło do przedszkola, więc moje dzieci też nigdy nie uczęszczały i nie będą uczęszczały”.

Wnioski

Przed przystąpieniem do analizy tych wyników raz jeszcze należy podkreślić, że pewna grupa rodziców podawała kilka przyczyn niekiedy ze sobą logicznie sprzecznych, np. brak finansów, a jednocześnie wyższość wychowania domowego, co może sugerować, że ta druga przyczyna jest próbą honorowego uzasadnienia wyboru, który w rzeczywistości jest spowodowany wstydliwym ubóstwem. Taka sugestia, o decydującym wpływie sytuacji materialnej na nieuczęszczanie dziecka do przedszkola, nasuwa się również po przeanalizowaniu odpowiedzi na pytanie o wysokość miesięcznych dochodów na jednego członka rodziny. Okazuje się, że na granicy minimum socjalnego, czyli przy dochodach poniżej 300 zł na osobę, żyje 17 rodzin (9,0 %). W nieco lepszej sytuacji (dochody 300–500 zł na osobę) są 54 rodziny (28,6 %). Trzecią grupę o dochodach 500–1000 zł stanowi 68 rodzin (36,0 %). W sumie 139 rodzin znajduje się w złej lub słabej sytuacji materialnej⁵². Co ciekawe, nawet w czwartej grupie, 50 rodzin (26,5 %) o dochodach powyżej 1000 zł na osobę, 6 respondentów jako przyczynę rezygnacji z przedszkola także podało trudności finansowe. Zadeklarowanego przez respondentów statusu materialnego trudno nie uznać za obiektywną przeszkodę, zwłaszcza gdy dochody trzech pierwszych grup zestawimy z wysokością opłat za przedszkole. Okaże się, że nawet przy maksymalnych zarobkach dla tych trzech grup, miesięczna opłata na przedszkole jest istotnym wydatkiem

⁵² Pomimo to sugestia o decydującym wpływie czynników materialnych nie odnosi się do nich wszystkich. Członkowie 33 rodzin, jakby niezależnie od zadeklarowanej sytuacji materialnej, jednoznacznie oświadczyli, że nie posyłają dzieci do przedszkola wyłącznie z następujących powodów: uznania wyższości wychowania domowego (10 rodzin), negatywnego stosunku do tych pałacówek (5 rodzin), troski o zdrowie dziecka (12 rodzin) i trudności z dowozem (6 rodzin).

w domowym budżecie, pomimo istnienia tańszych i droższych przedszkoli. Przecież nie zawsze tak się składa, że najtańsze placówki są akurat tam, gdzie żyją najbiedniejsi.

Jak przykładowo kształtują się koszty za przedszkola, pokazują dwie tabele poniżej z podziałem na placówki publiczne i niepubliczne.

Tabela 13.

Przykładowe opłaty w publicznych i niepublicznych przedszkolach

Przedszkola publiczne	Średni koszt miesięczny	Każda godzina ponad standard	Komitet Rodzicielski	Rytmika (raz w tygodniu)	Język angielski	Wyżywienie
Przedszkole Publiczne w Domaszkanie	146 zł (6 godz.)	1,90 zł				108 zł (5,40 zł/dzień; 5,40 x 20 = 108)
Gminne Przedszkole Publiczne w Radkowie	188 zł (6 godz.)	2,10 zł		22 zł		120 zł (6 zł/dzień; 6 x 20 = 120)
Przedszkole nr 3 w Kłodzku	340 zł (8 godz.)	3,04 zł	15 zł	12 zł	24 zł	88 zł
Przedszkola niepubliczne	Oferta					Czesne miesięcznie
Niepubliczne Przedszkole „Co Słonko Widziało” w Kudowie Zdroju	1. Opieka w godz. 06.30–16.30, pełne wyżywienie i bardzo bogata oferta edukacyjna, min: język angielski, rytmika, nauka tańca zajęcia z elementami kinezylogii edukacyjnej, biblioterapia, muzykoterapia 2. Odpłatne zajęcia dodatkowe na życzenie rodziców: logopeda, gimnastyka korekcyjna					410 zł
Niepubliczne Przedszkole Przyjaciół Dzieci w Kłodzku	Wyżywienie, pomoc logopedyczna i psychologiczna, język angielski, ćwiczenia ogólnorozwojowe, plastyka					350 zł Wpisowe 100 zł (jednorazowo)
Niepubliczne Przedszkole Sióstr Salezjanek w Nowej Rudzie	1. Comiesięczna opłata podstawowa – 150 zł 2. Wyżywienie całkowite – 100 zł (5 zł/dzień; 5 x 20 = 100) 3. Zajęcia dodatkowe z języka angielskiego i rytmiki (raz w tygodniu) – 26 zł					276 zł

Źródło: Opracowanie własne.

Wysokość opłat, jak łatwo dostrzec, uzależniona jest głównie od tego, jak bogata jest przedszkolna oferta, a nie od statusu przedszkola. Opłaty najniższe występują tam, gdzie właściwie rodzice płacą wyłącznie za wyżywienie dziecka, mając opiekę i wychowanie w wymiarze standardowych pięciu godzin, faktyczne za darmo. Jak wynika z odpowiedzi respondentów o niskim statusie materialnym, nawet na te najniższe opłaty ich nie stać albo w najbliższej okolicy nie ma tak taniego przedszkola. Wniosek dla osób zamierzających prowadzić przedszkole wynika stąd jeden – największy wpływ na oddanie dziecka do przedszkola przez rodziców o niskich dochodach ma oferta przedszkola bezpłatnego. Każda złotówka ewentualnej płatności szansę tę zmniejsza. Zasada ta odnosi się również do drugiej nadrzędnej przyczyny nieuczęszczania dzieci do przedszkoli, którą obok sytuacji materialnej, jest bezrobocie dwojga lub jednego z rodziców. Zwłaszcza, że w wielu sytuacjach za przyczynę nadrzędną w stosunku do niskich dochodów uznać należy bezrobocie, gdyż to głównie z jego powodu dochody rodziny są niskie. Rodzin z bezrobotną matką jest 93, z bezrobotnym ojcem 7, z obojgiem rodziców 8. W sumie w 108 rodzinach ktoś z rodziców pozostaje bez pracy (101 matek i 15 ojców) lub nie ma jej żadne z nich. Taka sytuacja dotyczy 57,1% rodzin respondentów. W stosunku do tej grupy nie ma żadnego zastosowania cytowane wyżej zalecenie Strategii Lizbońskiej. Tych 101 matek nie pracuje ze względu na wysokie bezrobocie w rejonie i posłanie dzieci do przedszkola nie umożliwi im podjęcia pracy, bo jej po prostu nie ma. Pomimo to należy wnioskować, że przeważająca liczba respondentów (143 osoby – 75,7%) wołałaby posyłać swoje dzieci do przedszkola, a jeżeli tego nie robi, to z przyczyn zewnętrznych, gdyż jako powód podaje głównie brak pieniędzy i pracy. Nie robi tego zatem dlatego, że jest przekonana o nieprzydatności czy wręcz szkodliwości placówek wychowania przedszkolnego dla rozwoju dziecka. Wprost przeciwnie, wiele spośród nich jednoznacznie wyraża swój żal (zob. np. pkt 6 „Brak finansów”), że z powodu wymienionych wyżej trudności ich dziecko traci szanse na bardziej wszechstronny rozwój. Zdecydowana większość spośród rodzin respondentów to osoby z ukończoną szkołą maturalną (77 matek i 58 ojców), na drugim miejscu plasują się absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (46 matek i 76 ojców), niemały procent posiada wykształcenie wyższe licencjackie bądź magisterskie (51 matek i 29 ojców), a najmniej wykształcenie podstawowe (15 matek i 15 ojców), i co ważne, rodzin, w których oboje rodziców ma tylko wykształcenie podstawowe jest zaledwie 6. Tak więc bardzo często zdarza się, że przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie ponadpodstawowe, nierzadko maturalne lub wyższe.

Tabela 14.
Wykształcenie rodziców

	Wykształcenie ojca	Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Maturalne	Wyższe	Suma
Wykształcenie matki	*					
Podstawowe	2	6	6	1		15
Zasadnicze zawodowe	5	5	27	8	1	46
Maturalne	4	2	33	32	6	77
Wyższe		2	10	17	22	51
Suma	11	15	76	58	29	
Liczba kobiet z wykształceniem wyższym od mężczyzny						69
Liczba kobiet z wykształceniem niższym od mężczyzny						22
Liczba kobiet z wykształceniem równym wykształceniu mężczyzny						87
*) kolumna zawiera dane kobiet samotnych						

Źródło: Opracowanie własne.

Jest więc bardzo prawdopodobne, że przeważająca część tych rodziców dostrzega różnice między instrumentalną funkcją przedszkola-„przechowalni”, a jego funkcją edukacyjną, ważną w rozwoju dziecka. Stanowią oni potencjalną grupę klientów, która winna być uwzględniona przez osoby zamierzające prowadzić placówkę wychowania przedszkolnego. Należy zatem odpowiednio dostosować ją do sytuacji i potrzeb zarówno dzieci, jak i ich rodziców, uwzględniając przede wszystkim całkowitą bezpłatność lub zapłatę minimalną za edukacyjną ofertę. Duże możliwości pod tym względem mają te podmioty, którym udało się uzyskać dofinansowanie swego projektu ze środków unijnych. Dobrym tego przykładem może być wspomniana już wyżej Fundacja Edukacji Przedszkolnej. Uzyskane przez nią środki, jak również kapitał własny pozwoliły na otwarcie przedszkola niepublicznego, które przez dwa lata było bezpłatne. Celem fundacji stało się „wyrównanie różnic edukacyj-

nych między dziećmi wiejskimi i miejskimi”⁵³. Po rozpoznaniu potrzeb dzieci oraz możliwości rodziców, ofertę skierowano głównie do 3- i 4-latków. Czas pracy przedszkola dostosowano do aktywności rodziców. Poszerzono ofertę o dodatkowe zajęcia. Bezpłatność tych zajęć została poprzedzona podpisaniem przez rodziców zobowiązania do wzięcia udziału w warsztatach z zakresu „procesów rozwojowych dzieci i aspektów wychowawczych w oparciu o ich potrzeby i możliwości oraz łamania stereotypów (...) przynależności (...) płci”. Chodziło też o „wyrobienie wśród rodziców nawyku korzystania z pomocy specjalistów, szczególnie psychologa i logopedy”⁵⁴.

Jednakże nie tylko te projekty, które zyskują pokaźne wsparcie zewnętrzne, są w stanie przekonać do swoich ofert potencjalnych klientów, czego dowodem była opisana wcześniej inicjatywa mieszkańców Żelazna, której generalnym założeniem stało się utworzenie bezpłatnej placówki przedszkolnej. Jak wiadomo, było to możliwe m.in. dzięki ustawowemu zwiększeniu dotacji na rzecz takich placówek, a powinno być jeszcze bardziej realne po ustawowym wprowadzeniu zasady subwencjonowania placówek wychowania przedszkolnego z budżetu państwa. Wprawdzie MEN przygotował odpowiedni projekt ustawy⁵⁵, ale poza skomplikowanymi warunkami przyznawania i rozliczania otrzymywanego wsparcia finansowego, wprowadza też dodatkowe warunki przyznawania dotacji przez gminy placówkom niepublicznym⁵⁶. A zatem materialny aspekt będzie musiał jeszcze bardziej być brany pod uwagę, również i z tego powodu, że w powiecie kłodzkim potencjalnych klientów, których dzieci nie znalazły się w przedszkolu z innych powodów niż bezrobocie rodziców lub niskie dochody, jest stosunkowo niewiele, bo 39. Są to przede wszystkim te osoby, których dzieci (w sumie 49) nie trafiło do przedszkoli ze względu na brak miejsc.

⁵³ T. Szmigiel, *ibidem*, s. 2–6.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Projekt. Ustawa z 2012 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, 5) w art. 14 b: b) ust. 3 otrzymuje brzmienie: „Art. 14 d 1. Na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego gmina otrzymuje dotację celową z budżetu państwa, przeznaczoną na pokrycie wydatków bieżących związanych z realizacją tych zadań” [online], dostępny w Internecie: www.men.gov.pl/wychowanie_przedszkolne

⁵⁶ *Ibidem* 19) w art. 90: b) po ust. 1a dodaje się ust. 1b–1h w brzmieniu: „1b. Na wniosek osoby prowadzącej niepubliczne przedszkole, przedszkole to może otrzymać na każdego ucznia z budżetu gminy dotację w wysokości równej wydatkom bieżącym przewidzianym na jednego ucznia w przedszkolach publicznych prowadzonych przez gminę pomniejszoną o opłaty wnoszone przez rodziców za korzystanie przez ucznia z nauczania, wychowania i opieki, prowadzonych w czasie przekraczającym czas bezpłatnego nauczania, wychowania i opieki oraz za wyżywienie...”.

Jak wynika z analizy ankiet, istnieje także grupa rodziców, którym przedszkole jako placówka edukacyjna z różnych, ważnych dla nich powodów nie odpowiada (nieprzystosowanie dziecka, troska o zdrowie dziecka, uznanie wyższości wychowania domowego, negatywna ocena przedszkoli – 64 osoby), albo z przyczyn obiektywnych nie są w stanie z niej skorzystać (trudności dowozem – 16 osób). I dlatego wolą lub muszą wychowywać dzieci sami albo z pomocą dziadków lub niani. W kilku przypadkach respondenci oświadczyli, że osoby te mają nawet odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne. Ta grupa rodziców została „legislacyjne osierocona”. Ustawodawca, pomimo wiedzy na ten temat, nie potrafił wykorzystać polskich doświadczeń w tym zakresie⁵⁷ ani doświadczeń innych krajów i nie wprowadził zasady równoprawnego działania przedszkoli domowych, w których opiekę i wychowanie sprawuje nad jednym lub kilkoma dziećmi osoba wykwalifikowana lub przeszkolona, a jej działalność dotowana jest tak samo jak funkcjonowanie instytucjonalnych placówek wychowania przedszkolnego. Pisała o tym m.in. wielka orędowniczka przedszkoli alternatywnych Irena Dzierzgowska:

„Już od kilku lat powtarzany był postulat uelastycznienia organizacyjnego zajęć dla małych dzieci. (...) W Wielkiej Brytanii istnieje szeroka gama placówek zajmujących się wychowaniem najmłodszych i wsparciem rodziców:

(...)

- *Raczkujący rodzice* – grupy nieformalne rodziców dzieci do 5 lat.
- Opiekunki dla dzieci zapewniające opiekę nad dzieckiem we własnym domu.
- Opiekunki (nianie) zapewniające opiekę w domu rodzinnym dziecka.
- Rodzinne centra łączące wczesną edukację i opiekę nad dziećmi od urodzenia do 5 lat”⁵⁸.

Podstawową zaletą takich przedsięwzięć z punktu widzenia osoby prowadzącej, jest możliwość rozpoczęcia działalności „z marszu”, od zaraz, przy minimalnym albo żadnym kapitale początkowym. Ten minimalny kapitał byłby ewentualnie potrzebny na poprawę standardu własnego mieszkania w aspekcie wymagań niektórych przepisów z zakresu bezpieczeństwa i higieny. Nie-

⁵⁷ Chodzi tu o doświadczenia m.in. takich organizacji pozarządowych jak Fundacja Rozwoju Dzieci im. Amosa Komeńskiego Teresy Ogrodzińskiej i Federacja Inicjatyw Oświatowych Alicji Kozińskiej-Bałdygi.

⁵⁸ I. Dzierzgowska, *Rok Przedszkolaka – realna szansa czy chwyt propagandowy?*, [w:] „Społeczny Monitor Edukacji” [online], dostępny w Internecie: <http://monitor.edu.pl/2008>

bagatelną zaletą takich rozwiązań jest również optymalizacja wydatków na prowadzenie placówki, bo wypłacane przez gminę dotacje są takie same, tzn. niezależne od wielkości pomieszczeń przedszkolnych ani liczby nauczycieli, „idą” bowiem za dzieckiem. Tymczasem na pomieszczenia niezbędne do prowadzenie zajęć osoba podejmująca taką alternatywną działalność nie wydaje nic albo niewiele, gdyż pomieszczenia już istnieją wraz z niezbędną infrastrukturą; bo są to w większości mieszkania rodziców lub opiekunów dzieci⁵⁹. Jednakże działalność domowych przedszkoli, która niestety znalazła się „poza prawem”, ma znacznie poważniejsze zalety niż jej optymalne koszty:

„Wielką korzyścią z alternatywnych przedszkoli jest aktywizacja rodziców i włączanie ich w zajęcia z dziećmi. (...) Nie można dopuścić do tego, aby sformalizowanie wymagań uniemożliwiło wolontariat rodziców”⁶⁰.

Źródła internetowe

Dane GUS za 2011 r.: Portal Informacyjny Głównego Urzędu Statystycznego/ Bank Danych Lokalnych (<http://www.stat.gov.pl/bdl/>)

Dzierzgowska I., *Rok Przedszkolaka – realna szansa czy chwyt propagandowy?*, [w:] Społeczny Monitor Edukacji (<http://monitor.edu.pl/> 2008)

Ebert M. „Małe Przedszkole w każdej wsi. Jak założyć przedszkole niepubliczne?”, 2007 (www.flo.org.pl)

Firmowa oferta asortymentu przedszkola (www.novumedukacja.pl, www.betzold.pl)

Bibliografia

Informacje na temat działalności Stowarzyszenia Inicjatywa Edukacyjna „Nasze Żelazno” uzyskane na podstawie wywiadu narracyjnego, przeprowadzonego 5 stycznia 2013 r. w oddziale przedszkolnym w Żelaznie

Klempous A., *Pismo Fundacji Wspierania Rozwoju Dziecka do Ministerstwa Rozwoju Regionalnego*, Wrocław 5 lipca 2010 r.

⁵⁹ W Polsce nie bierze się takich możliwości pod uwagę mimo pogłębiającego się niżu demograficznego, co najbardziej jaskrawo widać na przykładzie szkolnych inwestycji budowlanych. Rozpiętość kosztów wybudowania nowej szkoły tej samej wielkości sięga nierzadko 10 mln zł. Przykład – szkoła podstawowa w Kostomłotach i gimnazjum w Sobótce. Gdy tymczasem w krajach znacznie od Polski bogatszych buduje się szkoły wielokrotnego użytku, które można rozebrać w miejscowości „bezdziętnej”, aby przewieźć i złożyć w miejscowości, w której dzieci nie brakuje. Jedną z takich szkół została, jako dar Skandynawów, zainstalowana we Wrocławiu.

⁶⁰ I. Dzierzgowska, ibidem.

- Mikiewicz P., *Spoleczne światy szkół średnich*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2005
- Rozporządzenie MEN z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie innych rodzajów wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie
- Rozporządzenie MENiS z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach
- Rozporządzenie MPiPS z 25 marca 2011 r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych
- Budzyńska A. (red.), *Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002
- Szmigiel T., *Wniosek o dofinansowanie projektu – Program Operacyjny Kapitał Ludzki*, Fundacja Edukacji Przedszkolnej, Wrocław 2010
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.
- Uchwała Rady Gminy Zawonia nr XIX/161/212 z 12 grudnia 2012 r. w sprawie uchwalenia budżetu
- Ustawa z 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty
- Ustawa z 9 listopada 2000 r. o zmianie ustawy o podatkach dochodowych od osób fizycznych oraz o zmianie niektórych innych ustaw
- Ustawa z 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty
- Ustawa z 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty
- Ustawa z 7 września 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty
- Ustawa z 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane
- Ustawa z 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej
- Ustawa z 14 marca 1985 r. o Państwowej Inspekcji Sanitarnej
- Ustawa z 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach
- Ustawa z 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach
- Ustawa z 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju
- Ustawa z 10 maja 1990 r. Przepisy wprowadzające ustawę o samorządzie terytorialnym i ustawę o pracownikach samorządowych
- Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. Przepisy wprowadzające ustawę o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie
- „Ustawa przedszkolna” (www.men.gov.pl/wychowanie/przedszkolne)

Streszczenie

Celem artykułu jest charakterystyka potrzeb i możliwości prowadzenia przez osoby prawne i fizyczne niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego w ramach tzw. samozatrudnienia, na terenie dotkniętym wysokim bezrobociem.

Tekst artykułu analizuje relacje zachodzące pomiędzy zmianami legislacyjnymi polskiego prawa oświatowego a rozwojem placówek wychowania przedszkolnego. Szczególnie placówek niepublicznych. Analiza ma charakter porównawczy – dane krajowe skonfrontowane są z danymi dotyczącymi powiatu kłodzkiego. Wyniki tej analizy w połączeniu z danymi statystycznymi na temat: demografii, bezrobocia, dochodów rodzin i wykształcenia rodziców oraz kosztów założenia placówki przedszkolnej i opłat za korzystanie z niej, pokazują jakie są optymalne możliwości wejścia na rynek edukacyjny osób zamierzających prowadzić własną placówkę przedszkolną na terenie powiatu kłodzkiego.

Praktycznym celem zawartych w artykule treści poznawczych jest m.in. dostarczenie potencjalnym animatorom takiej działalności przewodnika po rynku edukacyjnym wspomnianego powiatu. Z tego też powodu tekst operuje szczegółowymi danymi z zakresu warunków prawnych takiej działalności, jak również przykładami udanej praktyki.

Summary

The prospects for developemnt of private nursery schools within the district of Kłodzko – possibilities and needs

The aim of this paper is to characterise the needs and prospects of conducting non-public pre-school institutions as a part of so-called self-employment by legal and natural persons, in the area suffering from high unemployment.

The content of the article analyses the relation between Polish educational law's legislative changes and the development of preschool institutions, in particular non-public institutions. The paper is a comparative analysis – national data are confronted with data from Kłodzko county. The results of this analysis in conjunction with the statistical data on: demographics, unemployment, family income, education of parents, costs of setting up a preschool institution and fees for using it, show most favourable opportunities to enter the education market for those wishing to run their own pre-school facility in Kłodzko county.

The practical aspect of the article's cognitive content is to provide a guide as to the educational market of the county for potential animators of such an activity. For this reason, the text uses detailed data concerning the legal terms of such activities, as well as examples of successful practice.

TERESA BOGUSŁAWA CHMIEL

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA WE WROCŁAWIU

Tożsamość jako element kapitału społeczno-kulturowego młodzieży uczęszczającej na zajęcia do świetlicy środowiskowej

Inspiracją do podjęcia prezentowanej problematyki stały się badania przeprowadzone w świetlicy środowiskowej. W moim przekonaniu świetlica, jako placówka realizująca przede wszystkim funkcje wychowawczo-socjalizacyjne, jest miejscem napiętnowanym, wydzielonym w sposób sztuczny z przestrzeni życia społeczności lokalnych. W tej sytuacji uczestnicy zajęć, dzieci i młodzież pochodzący ze środowisk defaworyzowanych, niewydolnych wychowawczo, o zazwyczaj niskim poziomie kapitału społeczno-kulturowego, potwierdzają obecnością w naznaczonych miejscach swoją tożsamość. Tożsamość, którą zdaniem J. Nikitorowicza¹ tworzą trzy wymiary, tj. wymiar tożsamości przypisanej, dziedziczonej wraz z przyjściem na świat w określonej rodzinie, tożsamości nabywanej (kształtowanej) w procesie socjalizacji i wychowania oraz tożsamości wybieranej, samoświadomościowej, będącej konsekwencją wyboru spośród tego, co dziedziczone i kształtowane.

W prezentowanych rozważaniach spróbuję odpowiedzieć na pytanie: W jakim stopniu dzieci i młodzież przypisani do kategorii, tzw. innych (w potocznej świadomości inność bywa odczytywana jako coś negatywnego, gorszego, odbiegającego od normy) korzystają z tego ostatniego wymiaru tożsamości? Dwa pierwsze wymiary tożsamości są wzmacniane i eksponowane w procesie wychowania, socjalizacji najpierw w rodzinie, a następnie w instytucjach, w których przebywa młodzież (szkoła, świetlica,

¹ J. Nikitorowicz, *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 1997.

klub). Nabyta tożsamość podlega pewnym zmianom i modyfikacjom, jednakże granice tych zmian wyznacza między innymi kapitał społeczno-kulturowy jednostki i jej zasoby (materialne, społeczne, biologiczne itp.), a także sposób postrzegania jej przez innych w otoczeniu pozarodzinnym. Tak więc tożsamość osoby wtórnie staje się elementem kapitału, przez który na początku procesu kreowania poczucia „ja” jest kształtowana.

W tej perspektywie kapitał społeczno-kulturowy staje się podstawą tożsamości jednostki, niejako punktem wyjścia do jej kształtowania, natomiast w procesie socjalizacji i wychowania budowana tożsamość staje się elementem kapitału.

Szukając odpowiedzi na postawione pytania badawcze do realizacji badań wybrałam jakościowy, pogłębiony wywiad otwarty. Indywidualne rozmowy przeprowadziłam z wszystkimi obecnymi w dniu realizacji badań uczestnikami zajęć świetlicowych.

Szukałam odpowiedzi na kilka podstawowych pytań, które sformułowałam przed przystąpieniem do badań, poddając refleksji stan wiedzy na temat działalności świetlic środowiskowych oraz uczestników zajęć realizowanych w tego rodzaju placówkach. Były to następujące pytania: Kim są uczestnicy zajęć proponowanych w świetlicy środowiskowej? Z jakich rodzin się wywodzą, czy mają jakieś cechy wspólne? Jakimi kategoriami opisują siebie? Jakie mają marzenia, plany na przyszłość? W jaki sposób definiują szczęście i szanse na sukces?

Interpretację wyników zrealizowanych badań poprzedza analiza wybranych koncepcji teoretycznych dotyczących tożsamości, etapów jej kształtowania, a także czynników sprzyjających bądź utrudniających charakteryzowany proces.

Działalność świetlic środowiskowych

Świetlice środowiskowe podlegają regulacjom prawnym dotyczącym działalności placówek wsparcia dziennego. Według rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych „placówka wsparcia dziennego działa w najbliższym środowisku lokalnym dziecka. Zapewnia dziecku pomoc w nauce, organizację czasu wolnego, rozwój zainteresowań, organizację zabaw i zajęć sportowych. Prowadzi stałą pracę z rodziną dziecka (...), zapewnia dzieciom przynajmniej jeden posiłek dostosowany do pory dnia i czasu przebywania, wyposażenie w przedmioty potrzebne do zajęć oraz w miarę możliwości odzież, obuwie,

bieliznę i inne przedmioty osobistego użytku”². Przywołana definicja wyraźnie akcentuje zadania placówek wsparcia dziennego, które nastawione są na kompensację braków, będących następstwem trudnej sytuacji rodzinnej uczestników zajęć. Wskazuje na konkretne deficyty dotyczące żywienia, ubrania, wyposażenia w niezbędne przedmioty, a także podkreśla konieczność organizacji czasu wolnego dzieciom.

Mowa jest także o pracy z rodziną dziecka, w celu podniesienia poziomu świadomości wychowawczej rodziców, na co w realnych warunkach wychowawcom świetlicy zazwyczaj nie starcza czasu (zbyt mała liczba wychowawców, krótki czas pobytu dziecka w świetlicy w ciągu dnia). W działalności świetlic brakuje wyraźnie miejsca na wsparcie indywidualnych zasobów podopiecznego, perspektywy odwoływania się do jego doświadczeń kulturowych oraz społecznych (które zazwyczaj są definiowane stereotypowo, jako niegodne zainteresowania, uwagi, ponieważ są patologiczne, odbiegają od normy). W moim przekonaniu opisana sytuacja sprzyja jednowymiarowemu postrzeganiu zarówno samego miejsca, jak i zadań realizowanych przez wychowawców zatrudnionych w palcówkach.

Do podstawowych zadań realizowanych przez wychowawców świetlic środowiskowych należy zaliczyć: zapewnienie dzieciom opieki wychowawczej w czasie wolnym od zajęć szkolnych, stwarzanie warunków do nauki i udzielanie pomocy w tym zakresie, organizowanie czasu wolnego, dbanie o rozwój zainteresowań i uzdolnień, pomoc w sytuacjach trudnych, dożywanie, organizowanie zajęć korekcyjnych, kompensacyjnych i logopedycznych, organizowanie grupowej i indywidualnej pracy z podopiecznymi.

W rzeczywistości zadania te ograniczają się do nadzorowania przebiegu procesu socjalizacji, zgodnego z narzuconym wzorem kultury dominującej. Fakt ten znajduje potwierdzenie w sformułowaniu dotyczącym opisu wychowanków przyjmowanych do placówek, tj. uczniów z zaburzeniami zachowania, sprawiających problemy wychowawcze, zaniedbanych wychowawczo, wychowujących się w warunkach niekorzystnych dla ich prawidłowego rozwoju, zagrożonych demoralizacją, przestępczością lub uzależnieniami.

² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz. U. nr 201, poz. 1455. Pozostałe przepisy regulujące pracę placówek wsparcia dziennego to: ustawa o pomocy społecznej z marca 2004 r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 ze zm.), ustawa z 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (tekst jednolity Dz. U. z 2002 r. nr 147, poz. 1231 ze zm.). [Online] [dostęp 11 lutego 2013]. Dostępny w Internecie: www.org.pl/data/KOMPENDIUM.pdf

„Z opieki świetlic korzystają głównie dzieci zaniedbane wychowawczo lub pochodzące z najuboższych rodzin. Często grozi im zabranie z domu rodzinnego oraz wypadnięcie z systemu szkolnego”³.

Zadania realizowane przez placówki wsparcia dziennego są konsekwencją przyjętych celów, wyznaczają jednocześnie ich funkcje. Do podstawowych funkcji zaliczyć można funkcję opiekuńczą, wychowawczą, dydaktyczną, profilaktyczną oraz kompensacyjną.

Z wymienionych funkcji najpełniej realizowane są te, które wiążą się z zaspokojeniem podstawowych potrzeb bytowych dziecka oraz kompensacją jego braków w zakresie nauki szkolnej, w niewielkim stopniu (ze względu na brak specjalistów obecnych na co dzień w placówkach wsparcia dziennego) realizowane są obowiązki z zakresu indywidualnej pomocy dziecku i pracy z rodziną. Wychowanek, który w świetlicy przebywa 4 godziny dziennie, nie ma możliwości uzyskania indywidualnej pomocy, dzieje się tak jedynie w skrajnych przypadkach łamania regulaminu, bądź wyraźnych oznak niedostosowania. Wychowawca, który ma pod swoją pieczę od 10 do 15 wychowanków nie jest w stanie (realizuje przede wszystkim zadania opiekuńczo-kontrolne) efektywnie pracować z dzieckiem, poznać jego zasobów społeczno-kulturowych, zaakcentować to, co bliskie wychowanekowi, co stanowi element jego tożsamości, a wiąże się z napiętnowanym w opinii społecznej (i nie tylko) środowiskiem pochodzenia. Gdyby inność potraktować tutaj nie jako element patologii, dysfunkcji, lecz przekazu kulturowego, który ma swoją wartość, wówczas świetlica środowiskowa mogłaby stać się miejscem edukacji międzykulturowej, a nie wtórnej socjalizacji i napiętnowania. Dzieci i młodzież uczęszczająca na zajęcia do świetlicy środowiskowej posiadają w swoich zasobach cenną wiedzę na temat tego jak sobie radzić w trudnych sytuacjach życiowych, są znacznie bardziej dojrzałi i odpowiedzialni od swoich rówieśników, którzy nie muszą na co dzień mierzyć się z problemami świata dorosłych, potrafią racjonalnie planować swoją przyszłość, brakuje im natomiast wiary w siebie, warunków (nie tylko materialnych, ale przede wszystkim emocjonalnych) do rozwijania swoich pasji, zainteresowań, odnoszenia choćby drobnych sukcesów (edukacyjnych, interpersonalnych), potwierdzających ich kompetencje osobowe. (Wymienione predyspozycje znalazły odzwierciedlenie w wypowiedziach badanej przeze mnie młodzieży).

³ *Augustyn: świetlice środowiskowe na obecnych zasadach jeszcze przez 2 lata* [online] [dostęp 11 lutego 2013]. Dostępny w Internecie: www.biznes.onet.pl/augustyn-swietlice-srodowiskowe-na-obecnich-zasadach

Pojęcie tożsamości oraz kapitału społeczno-kulturowego

Współcześnie tożsamość jest pojęciem przywoływanym często w kontekście kryzysu tożsamości, barku tożsamości lub różnych rodzajów tożsamości, które „próbują” człowiek już nie tylko w okresie adolescencji, ale także wczesnej i późnej dorosłości.

Wybierając spośród szerokiego wachlarza możliwości, jak zauważa Z. Melosik⁴, współczesny człowiek zmienia swoją tożsamość adekwatnie do aktualnych potrzeb i sytuacji. Ma do dyspozycji m.in. tożsamość globalnego nastolatka, tożsamość typu „supermarket”, przezroczystą, uporowaną, pop-tożsamość itp. W konsekwencji „Tożsamość ponowoczesna okazuje się być niepewna, rozmyta, rozchwiana, niekiedy – po prostu nie istnieje”⁵.

Tożsamość może być rozumiana podmiotowo (poczucie tożsamości) oraz przedmiotowo (składnik samowiedzy). Jest ważnym komponentem osobowości człowieka, wpływa pośrednio na jego kontakty z innymi (element kapitału społecznego), a także na odczuwanie „indywidualnej potencjalności” związanej bezpośrednio z samooceną, wyznaczaniem celów do realizacji oraz ich osiąganiem⁶.

Konstruowanie tożsamości, określanej jako coś prawdziwego, autentycznego, podobnego, z czym można się identyfikować⁷, nie łączy się obecnie tylko i wyłącznie z miejscem urodzenia, pochodzeniem społecznym czy doświadczeniem. Jest to konstrukt niegotowy, podlegający ciągłym zmianom, budowany z fragmentów często niepowiązanych ze sobą zdarzeń, zatem niestały, labilny, trudny do określenia. W konsekwencji proces budowania własnej tożsamości jest zadaniem niezwykle trudnym i złożonym, wymagającym sprzyjających warunków oraz odpowiednich wzorów osobowych, które mogłyby stanowić punkt odniesienia dla jednostki.

Charakteryzowany proces powinien być postrzegany perspektywicznie, gdyż „jedynie jednostka o prawidłowo ustalonej tożsamości jest w stanie efektywnie wywiązywać się z zadań życiowych i uporać się

⁴ Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, wyd. specjalne, Wrocław 2000.

⁵ M. Cyłkowska-Nowak, *Tożsamość. (Po)nowoczesne konfrontacje*, [w:] Z. Melosik (red.), *Młodość. Styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001, s. 198.

⁶ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2006.

⁷ S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka (red.), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1990, s. 832.

w sposób satysfakcjonujący z realizacją swej drogi życiowej”⁸. Prawdłowo ustalona tożsamość oznacza, że jednostka wie, kim jest, co ją wyróżnia na tle innych oraz potrafi „obronić” swoją niepowtarzalność i unikatowość w każdej sytuacji.

Poczucie tożsamości wiąże się z dwoma aspektami naszego funkcjonowania, tj. jednostkowym i społecznym. Z jednej strony indywidualna tożsamość pozwala człowiekowi różnicować siebie na tle innych, z drugiej strony grupa społeczna, a szerzej zbiorowość ludzi pozwala na identyfikację z innymi, przyczyniając się w ten sposób do kształtowania tożsamości indywidualnej. „Na płaszczyźnie tożsamości społecznej wymaga się (...) od jednostki, aby kierowała się unormowanymi oczekiwaniami co do zachowań: działający podmiot ma być taki sam jak inny. Na płaszczyźnie tożsamości osobowej od jednostki wymaga się, by była niepowtarzalna i jedyna w swoim rodzaju: powinna być inna niż wszystkie inne”⁹. Niebagatelne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie ma umiejętność łączenia obu wymienionych wyżej rodzajów tożsamości, tj. utrzymanie swojej niepowtarzalności w działaniach nastawionych na współpracę z innymi, wchodzenia z nimi w interakcje.

Wśród opisywanych w literaturze przedmiotu rodzajów tożsamości najczęściej przywołuje się tożsamość kulturową (międzykulturową), osobową, społeczną, narodową.

Zasygnalizowany wyżej rodzaj tożsamości kulturowej jest powiązany z reprodukcją kulturową, która rozpoczyna się w rodzinie, „szkoła zaś poszerza lub ogranicza, kształtuje na istniejących lub proponuje inne wartości i oczekuje ich przyjęcia (szkoła jako kontynuacja, utrwalenie, rozwinięcie i uzupełnienie ...) kreowanie członka konkretnej społeczności według specyficznych wzorów i wartości z dominującymi relacjami dominacji i podporządkowania)”¹⁰. Możliwości dzieci i młodzieży, pochodzących z rodzin o niskim poziomie wykształcenia, borykających się z problemami bezrobocia, ubóstwa, są ograniczane w zakresie kształtowania tożsamości wybieranej poprzez narzucanie wartości kultury uprzywilejowanej, dominującej.

⁸ B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Poznań 2007, s. 7.

⁹ K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 1996, s. 147.

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Konteksty lokalno-szkolne kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyń – Warszawa – Kraków 2005, s. 187.

W procesie reprodukcji kulturowej zawsze jedna z kultur postrzegana jest jako wyższa, bardziej wartościowa, dominująca, dlatego inne kultury przesuwane są w obszar „ciszy”, ignorowane, nieobecne, niezdolne do mówienia własnym głosem. Kultura dominująca legitymizuje władzę i istniejący porządek, powiela struktury społeczne, posługując się przemocą symboliczną, której wyrazem jest tzw. ukryty program.

„Ukryty program” można zdefiniować jako „pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym celu i uzasadnieniu działań oświatowych”¹¹. Elementów „ukrytego programu” w szkole należy poszukiwać w takich obszarach, jak: przestrzeń szkoły, rozkład zajęć, oficjalny program nauczania, oczekiwania nauczycieli, ukryty program języka, funkcjonowanie w grupach rówieśniczych oraz ocenianie, testowanie i egzaminowanie. Szczegółowo kwestie te opisuje R. Meighan w książce pt. *Socjologia edukacji*.

Jednym z aspektów „ukrytego programu” w kontekście podjętej w niniejszym artykule problematyki jest segregacja i stygmatyzacja, która w sposób niejawni obecna jest w miejscach takich jak świetlice środowiskowe czy socjoterapeutyczne, niektóre klasy szkolne (przynależność do grupy jest odgórnie narzucona, uczniowie poddawani są ukrytej selekcji, której podstawowym kryterium staje się pochodzenie społeczne), czy wyodrębnione w sposób symboliczny i rzeczywisty dzielnice, rejony miasta, gminy zamieszkiwane przez określone zbiorowości charakteryzowane poprzez kryterium inności, np. mniejszości etniczne, narodowe, wyznaniowe, kulturowe, ale także bezrobotnych, ubogich (np. dzielnice, w których budowane są mieszkania socjalne dla rodzin eksmitowanych z powodu zaległości w opłatach za czynsz).

W przestrzeni szkoły stygmatyzacją najbardziej zagrożeni są (zarówno ze strony nauczyciela, jak i rówieśników) uczniowie pochodzący z biednych rodzin, którzy nie posiadają Internetu, komputera, markowej odzieży, czasami nawet dobrego nazwiska¹².

Etykietowanie (stygmatyzacja, naznaczanie, piętnowanie)¹³ wiąże się z przypisaniem jednostce przez otoczenie roli społecznej, z którą naznaczona

¹¹ A. Lewandowska, M. Peryszka, *Zły wpływ ukrytego programu*, [w:] „Edukacja i Dialog”, nr 1, 2001, s. 25.

¹² B. Toruń, *Akceptacja uczniów z zaburzeniami parcjalnymi w zespole klasowym a teorie labelingu*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu”, 2006, nr 2.

¹³ Po raz pierwszy nazwa ta została użyta przez H. S. Beckera; zob. A. Siemaszko, *Granice tolerancji – o teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 332.

osoba z czasem w pełni się identyfikuje, co oznacza, że zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami, jakie mają inni wobec pełnionej przez nią roli. Piętnowanie jest elementem składającym się na doświadczenia związane z nierównym traktowaniem uczniów ze względu na: płeć, umiejętności i zdolności, miejsce zamieszkania, przynależność do grup etnicznych, religijnych, status ekonomiczny rodziny oraz pochodzenie, stan zdrowia, osiągnięcia szkolne.

Doświadczenie, które staje się udziałem przedstawicieli grup marginalizowanych, towarzyszy jednostce w procesie kształtowania tożsamości, utwierdzając ją w przekonaniu, że zmiana trajektorii życia nie jest możliwa. Stygmat staje się elementem tożsamości ograniczającym aktywność jednostki, zamyka horyzonty rozwoju, nie pozwala wyjść poza narzuconą rolę, pozbawia niezależności, sprawstwa, uzależnia od innych.

Konstruktywną propozycję rozwiązania problemu reprodukcji kulturowej podaje J. Nikitorowicz, który postuluje „kształtowanie pozytywnego odniesienia do wartości rdzennych (język matczyny, wyznawana religia, zasiedzialość terytorialna, genealogia, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w *ojczyźnie prywatnej*)”¹⁴. Wychowawcy placówek wsparcia dziennego powinni posiadać kompetencje i umiejętności pozwalające na rozpoznanie sytuacji rodzinnej dziecka w kontekście jego genealogii, wartości i norm, jakie uznaje za ważne, tradycji pielęgnowanych w domu, osób znaczących, na których się wzoruje. Wiedza w tym zakresie mogłaby stać się punktem wyjścia do działań podejmowanych na rzecz wzmacniania tożsamości przypisanej i nabywanej w środowisku pochodzenia, wolnej od określeń piętnujących, segregujących, a tym samym pozbawiających świadomego wyboru ról społecznych.

Ważnym komponentem tożsamości jest kapitał społeczny jednostki, który definiuję za P. Bourdieu¹⁵ jako sumę aktualnych i potencjalnych zasobów (np. wykształcenie, uroda, stan zdrowia, wiedza, koneksje towarzysko-zawodowe), które przysługują jednostce lub grupie z tytułu posiadania określonej sieci relacji, znajomości, wzajemnego uznania. Z kolei kapitał kulturowy można rozumieć jako przyswojony przez jednostkę „system zhierarchizowanych i aprobowanych treści kultury, określających prawomocne wartości, wiedzę, dążenia i styl życia, będących zasobami warunkującymi osiągnięcia w rywalizacji z innymi osobami”¹⁶.

¹⁴ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 27.

¹⁵ P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 2001.

¹⁶ A. Bartoszek, *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Katowice 2003, s. 19.

Wymienione elementy kapitału składają się na tożsamość jednostki, warunkują proces kształtowania osobowości, poczucia przynależności do grupy (tożsamość społeczna) oraz odrębności (tożsamość osobowa). W niektórych przypadkach (patrz dzieci z grup zagrożonych stygmatyzacją) wyodrębnione składowe tożsamości mogą w konsekwencji prowadzić do kreowania „ja” zamkniętego na inne zbiorowości, szczególnie w sytuacji, gdy zasoby oferowane przez środowisko pochodzenia są znacząco różne od tych, do których jednostka nie ma dostępu, a które w danej zbiorowości definiowane są jako norma(lne). Ponadto mogą utrudniać dostęp do trzeciego wymiaru tożsamości – tożsamości wybieranej. W opisywanym przypadku człowiek nie ma wyboru, nie jest świadom swoich możliwości w tym obszarze, decyzyje podejmowane są za niego, w jego imieniu, ale nie dla niego.

Tożsamość osoby kształtuje się pod wpływem wielu czynników i sytuacji, w których jednostka uczestniczy. Pierwszym, a w związku z tym najważniejszych ze względu na siłę i głębokość wpływów miejscem, w którym tworzą się podstawy tożsamości, jest środowisko rodzinne. „Zakorzenie w określonej przestrzeni dokonuje się zawsze wśród swoich, dając możliwość wszelkim jednostkowym identyfikacjom i dalszemu ustawicznemu i niekończącemu się rozwojowi tożsamości”¹⁷.

Rozwój dziecka przebiega prawidłowo, gdy środowisko rodzinne nie obciąża go nadmiernie wyzwaniami, ale także nie pozbawia możliwości podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, nie asekuje w każdej sytuacji. Wyzwania nieadekwatne do możliwości dziecka mogą przyczynić się do ukształtowania postawy zamkniętej, defensywnej, z kolei nadmierne chronienie i asekuracja może prowadzić do lęku, zależności, podporządkowania.

Właściwie funkcjonujące środowisko rodzinne charakteryzuje sprzyjająca rozwojowi wszystkich członków atmosfera życia rodzinnego oraz określona jakość interakcji. „Interakcje rodzinne, z racji ich głębokości, intensywności, czasu trwania i powtarzalności, niezależnie od modelu rodziny, mają szczególne znaczenie dla jej rozwoju i tworzących ją jednostek”¹⁸.

Z kolei do czynników zakłócających proces kształtowania się tożsamości, lokowanych w rodzinie można zaliczyć: brak poczucia bezpieczeństwa (fi-

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.), *Region. Tożsamość. Edukacja*, Trans Humana, Białystok 2005, s. 16.

¹⁸ L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, [w:] A. Michalska (red.), *Obraz życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Poznań 2006, s. 102.

zycznego, psychicznego, materialnego), zaspokojenia potrzeby miłości, przynależności do rodziny, akceptacji, negatywne postawy rodzicielskie (nadmierne chronienie, jawne odtrącenie, perfekcjonizm), pozbawianie dziecka poczucia sprawstwa, wiary we własne siły, szacunku dla własnej osoby.

Rodzina, postrzegana jako pierwsze środowisko kształtujące poczucie tożsamości jednostki, ma szczególne znaczenie w okresie adolescencji. Wówczas młodzież znajduje się w fazie tzw. normatywnego kryzysu, który może być pozytywnie rozwiązany tylko wówczas, gdy młody człowiek otrzyma szeroko rozumiane wsparcie. Przeżywany kryzys rozwojowy jest konsekwencją zmian jakie zachodzą na płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej i społecznej. Młodzież, która uczęszcza na zajęcia do świetlicy środowiskowej z reguły nie może liczyć na pomoc najbliższych, a sam proces kształtowania tożsamości niejednokrotnie przebiega w warunkach niekorzystnych wychowawczo, utrudniając, czy wręcz uniemożliwiając pozytywne postrzeganie swojej odrębności i niepowtarzalności. Może ponadto generować liczne napięcia i frustracje oraz utwierdzać w przekonaniu, że jest się innym (w znaczeniu gorszym), ponieważ nie dysponuje się odpowiednim kapitałem społecznym i kulturowym.

Systemy rodzinne funkcjonują w wielu różnych konfiguracjach, które sprzyjają bądź utrudniają formowanie się tożsamości. Typologię podziału rodzin ze względu na rodzaj relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi oraz sposób wyznaczania granic skonstruowała M. Ryś. Na tej podstawie wyodrębniła rodzinę prawidłową, nadopiekuńczą, chaotyczną (brak więzi pomiędzy członkami, liczne napięcia i konflikty), władzy (od dziecka wymaga się często bezwzględного posłuszeństwa), uwikłaną (dziecko jest wykorzystywane do zaspokajania potrzeb rodzica). Z wymienionych kategorii systemów rodzinnych jedynie pierwszy daje szansę na prawidłowy rozwój osobowości oraz umożliwia niemal bezkolizyjne przechodzenie na kolejne etapy kształtowania się tożsamości.

W przeciwieństwie do zdrowych systemów rodzinnych, w których role są płynne i ulegają zmianie adekwatnie do sytuacji, wyzwań codzienności, w rodzinach dysfunkcyjnych pełnione role są sztywno określone, narzucone odgórnie, nie podlegają świadomym wyborom, są wywołane potrzebami systemu rodzinnego. Można je opisać także przez pryzmat określonych cech, które w znacznym stopniu utrudniają proces prawidłowego kształtowania się tożsamości. Zalicza się do nich m.in. brak poczucia bezpieczeństwa, zespół ukrytych zasad (dotyczy kontrolowania wszelkich interakcji, uczuć i zachowań), zaburzenia w komunikacji, splątanie granic. Są to rodzi-

ny o specyficznym układzie wewnętrznych granic, które albo zachodzą na siebie, albo są nieprzepuszczalne. Również zewnętrzne granice są mocno kontrolowane i uszczelnione, tworząc tym samym zamknięte środowisko, nieczułe na potrzebę zmiany.

Obowiązujące zasady nie pozwalają poszczególnym członkom na odmienne wzory zachowań, wybór potencjalnych możliwości. Do wspomnianych zasad należy: konieczność kontrolowania wszelkich interakcji, uczuć i zachowań, oskarżanie siebie lub innych w przypadku niepowodzenia, porażki, zaprzeczanie problemom, nieujawnianie negatywnych emocji.

Wymienione czynniki środowiska rodzinnego nie pozostają obojętne dla atmosfery życia rodzinnego, klimatu wychowania. Systemy rodzinne zamknięte, odgórnie narzucające role swoim członkom mogą utrudniać proces symbolicznego „oddzielenia się” nastolatków od rodziców, skazując ich tym samym na różnego rodzaju trudności i niedojrzałe próby radzenia sobie z przeżywanymi konfliktami konstruowania własnej tożsamości (anoreksja, narkomania, nadużywanie alkoholu, podejmowanie zachowań ryzykownych, przestępczość). Z takich rodzin najczęściej wywodzi się młodzież uczestnicząca w zajęciach organizowanych w świetlicy środowiskowej. Umiejętne zdemaskowanie zasad, ukazanie prawidłowych relacji, sposobów właściwego komunikowania swoich potrzeb i stanów emocjonalnych innym, powinno stanowić jedno z podstawowych zadań podejmowanych na rzecz wychowanków placówek wsparcia dziennego.

Kolejnym znaczącym środowiskiem wpływającym na kształtowanie się poczucia tożsamości jednostki, jest grupa rówieśnicza. „Grupa rówieśników, ze względu na podobieństwo przeżywanego problemów, daje możliwość wymiany doświadczeń i sposobów ich interpretowania, stanowi oparcie w dążeniu do niezależnienia się od rodziny (...), dostarcza modeli (...) w procesie samookreślenia”¹⁹.

Grupa, z którą jednostka chętnie się identyfikuje powinna posiadać uniwersalne cele, zaspokajać szeroki zakres potrzeb osobistych swoich członków oraz doprowadzić do tego, by jednostka przyjęła grupę za układ odniesienia. Wymienione czynniki wyznaczają rodzaj i stopień identyfikacji. Dla młodzieży uczestniczącej w zajęciach organizowanych w świetlicy środowiskowej taką grupą odniesienia może stać się wspólnota wychowanków dzielących ten sam los i noszących tę samą etykietę. Jednak ze względu na

¹⁹ L. Bakiera, *Kształtowanie tożsamości a relacje młodzieży z wychowawcami*, [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Poznań 2007, s. 83.

specyfikę miejsca i osób naznaczających tę przestrzeń swoją obecnością, opisywana młodzież nie ma wyboru, skazana jest na odgórnie (ustawowo, regulaminowo, statutowo) narzucone decyzje. Korzystnym rozwiązaniem tej sytuacji byłoby, w moim przekonaniu, włączenie świetlic w szeroko pojmowaną działalność kulturalno-oświatową, zaproponowanie tej formy aktywności w miejscu, które nie jest naznaczone piętnem.

Potrzeba kreowania tożsamości jest jedną z podstawowych potrzeb współczesnego człowieka, natomiast jej zaspokojenie jednym z najtrudniejszych zadań, z którym musi się zmierzyć. „Wymaga bowiem doświadczenia ambiwalencji, zarówno w sensie psychologicznym, jak i społecznym (...) nieustannego określania swej przynależności, definiowania swej tożsamości, zabiegania o uznanie tej tożsamości przez innych”²⁰.

Etapy kształtowania się tożsamości

Tożsamość jednostki, choć zmienna i niestabilna w dzisiejszych czasach, tworzona wciąż od nowa, będąca jedynie aktualnie realizowanym projektem, przechodzi przez określone etapy rozwoju, które w swojej koncepcji rozwoju człowieka wyróżnił E. Erikson. Według autora osoba nabywa tożsamość, przemieszczając się przez kolejne etapy, przy czym kolejność przechodzenia z jednego etapu na następny jest niezmienna, indywidualizacji podlega jedynie czas przemieszczania oraz jakość pokonywania poszczególnych faz rozwoju.

Pierwszy etap to kształtowanie wstępne, które charakteryzuje posłuszeństwo dziecka wobec osób znaczących (najczęściej rodziców, choć ich miejsce może niekiedy zająć grupa rówieśnicza), przyjmowanie ich poglądów, wartości, często wymuszonych wyborów. Dziecko nie kwestionuje narzuconych wartości, ponieważ pochodzą od tych, z którymi się identyfikuje.

Kolejny etap w rozwoju tożsamości to dyfuzja poczucia tożsamości; jest to czas negacji, buntu wobec tego, co zostało wcześniej przez jednostkę zaakceptowane, czego źródłem były osoby znaczące. W tym okresie rozwoju człowiek żyje chwilą, nie planuje swojej przyszłości w aspekcie osobistym, zawodowym, społecznym. Dopiero następny etap, czyli moratorium staje się czasem testowania różnych ról, próbowania siebie w różnych obliczach

²⁰ A. Szczurek-Boruta, *Edukacja szkolna a kształtowanie się tożsamości młodzieży – pedagogiczna wartość antynomii istniejących w społecznej przestrzeni wychowania*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn – Warszawa – Kraków 2005, s. 212.

tożsamości, by poprzez zdobyte doświadczenia dokonać właściwego dla siebie wyboru. Obecnie ten okres ulega przedłużeniu ze względu na trudność zadania, jakim jest podejmowanie decyzji kim mam być, czy też problematyzowanie pytania, kim mogę być, a kim chciałbym być. Pytania te nie dają łatwych rozstrzygnięć, zmuszają do ciągłego poszukiwania oraz odraczania decyzji, ponieważ nie wystarczy wybrać, trzeba być także na czasie ze swoją tożsamością, podążać za modą na określoną tożsamość, nie dać się zmarginalizować czy napiętnować.

Ostatni etap jest określony przez E. Eriksona etapem osiągnięcia poczucia tożsamości. „Polega ono na ukształtowaniu (ani przedwczesnym, ani zbyt późnym) silnego, spójnego systemu wartości oraz na *zdrowym* przystosowaniu do świata wypełnionego przez znaczące związki z ludźmi, pracę oraz zajęcia w czasie wolnym”²¹.

W dobie ponowoczesności niezwykle trudno osiągnąć ten etap rozwoju tożsamości. Sygnalizowana trudność łączy się nie tylko ze wspomnianymi na wstępie kryzysami autorytetów i wartości, ale także ze zjawiskami obecnymi w codzienności, takimi jak zanik więzi międzyludzkich, poczucia wspólnotowości graniczący z anomią, brak głębszego zaangażowania w relacje z innymi, negacja tradycyjnych wzorów życia i kultury, nastawienie na indywidualny sukces i szczęście niemal za wszelką cenę.

Tożsamość jako element kapitału społeczno-kulturowego w badaniach własnych

Poszukując odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadziłam wywiady narracyjne z młodzieżą uczęszczającą na zajęcia do świetlicy środowiskowej. Postawiłam sobie kilka pytań, na które szukałam odpowiedzi w rozmowie z respondentami. Problematyka pytań koncentrowała się na zagadnieniach związanych z poczuciem tożsamości, samooceną, planami na przyszłość, czynnikami kształtującymi człowieka, sposobach wartościowania siebie.

W badaniach wzięło udział 9 osób, w tym 5 kobiet i 4 mężczyzn. Moi rozmówcy są osobami w przedziale wiekowym od 13 do 20 lat. Wszyscy są także uczestnikami zajęć świetlicowych, jedna z badanych osób w charakterze wolontariusza.

²¹ M. Herbert, *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*, GWP, Gdańsk 2008, s. 17, za: E. Erikson, *Identyty: Youth and Crisis*, New York, Norton 1965.

Analiza wypowiedzi badanych na temat rodziny pochodzenia pozwala na wyodrębnienie pewnych cech wspólnych moich rozmówców. Większość z nich pochodzi z rodzin rozbitych (najczęściej przyczyną rozpadu rodziny był rozwód, separacja, w jednym przypadku śmierć ojca), na nowo zrekonstruowanych. Normą jest to, że pochodzą z rodzin wielodzietnych. Ich rodzice zazwyczaj posiadają wykształcenie zawodowe, nie wszyscy są zatrudnieni na umowę o pracę, trzy osoby badane potwierdziły, że jeden z rodziców pozostaje od dłuższego czasu bez pracy. Dochód przypadający na jednego członka rodziny zwykle nie przekracza 300 zł, tak więc zasoby materialne respondentów nie należą do najwyższych. Badana młodzież zamieszkuje zazwyczaj mieszkania w starym budownictwie (kamienice czynszowe), metrażowo nieprzystosowane do liczby ulokowanych tu osób. Ponadto lokale te znajdują się w tej części miasta, która w opinii społecznej uważana jest za dzielnicę „ubogich, pijaków i bezrobotnych”.

Dwie osoby spośród badanych miały za sobą epizod powtarzania klasy, co potwierdza teorię obniżania aspiracji edukacyjnych dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, a to z kolei przekłada się na krótszą niż przeciętna ścieżkę edukacyjną, niechęć do systemu szkolnego, brak potrzeby ciągłego doksztalcania się, podnoszenia kwalifikacji.

Moi rozmówcy podczas badania ujawnili swoje indywidualne zainteresowania i pasje. Interesują się sportem, teatrem, muzyką, jednak zgodnie stwierdzają, że nie mają warunków, zarówno materialnych, jak i w zakresie doradztwa, pomocy, wsparcia, potrzebnych do realizacji swoich pasji.

Podczas rozmów z badanymi miałam okazję przekonać się, jak oceniają siebie w perspektywie przyszłych planów edukacyjno-zawodowych. W większości przypadków chcą szybko zdobyć „dobry” zawód (tzn. taki, który gwarantuje pracę), kierując się chęcią (nieraz koniecznością) pomocy rodzinie macierzystej. W ich planach nie pojawiają się cele nastawione na całościowe uczenie się, podnoszenie poziomu wykształcenia, realizację i rozwój zainteresowań.

Charakteryzują siebie przez pryzmat tego, co lubią lub co ich denerwuje, a także w kontekście zaobserwowanych zachowań, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych (te zachowania zdecydowanie przeważały w wypowiedziach respondentów). Ponadto badani opisywali siebie, nawiązując do zaobserwowanych cech charakteru (miły, pomocny, zaradny, energiczny, spokojny). Nieliczni potrafili odnieść się do pytania jaki/jaka jestem? Ważnym wyznacznikiem identyfikacji (poza płcią) są dla badanych pełnione role społeczne, zarówno w rodzinie (córka, siostra, ciocia, brat), jak i w szkole (uczeń).

Potwierdzenia swojej tożsamości szukają w realnych „dowodach” takich jak: akt urodzenia, świadectwo szkolne oraz w opinii osób znaczących (często są to rodzice/rodzic, przyjaciele, czasami nauczyciele i wychowawcy).

W kontekście postrzegania siebie oraz czynników wpływających na budowanie tożsamości zapytałam respondentów o to, kim chcieliby być w przyszłości. „W literaturze przedmiotu orientację przyszłościową definiuje się jako złożone poznawczo-motywacyjne konceptualizacje jednostki na temat własnej osoby w przyszłości oraz na temat kontekstu przyszłego życia”²². Orientacja przyszłościowa ma znaczenie dla aktywności człowieka w kolejnych latach życia, jest wyznacznikiem rozwoju indywidualnego.

W odpowiedziach pojawiły się określenia związane z zainteresowaniami: „Chciałabym zostać sportowcem, ponieważ uważam, że jestem w tym dobra” (Kasia), „Siatkarką, bo mam dobrą technikę w siatkówce” (Patrycja), „Marzę, aby zostać kabareciarzem, bo lubię rozbawiać ludzi, lubię się śmiać” (Michał), zawodami: „Chciałabym iść do szkoły handlowej, bo zawsze mi się podobało, jak ktoś pracował na kasie” (Daria), „Chciałabym zostać piekarzem, bo to jest fajna praca, można się nauczyć robić ciasta, pojeść” (Ania) oraz marzeniami: „Chciałabym zostać bilionerem, ponieważ mogłabym spełniać marzenia swoje i najbliższych, szczęśliwą, spełnioną osobą, która ma własny dom i poczucie bezpieczeństwa” (Sylvia).

Wśród odpowiedzi pojawiły się także sceptyczne twierdzenia, przykładem jest wypowiedź Roberta „Wszystko mi jedno, gdzie pójdę do pracy, nie jest tak, że można sobie wybrać” oraz wypowiedzi, które określiłam filozoficznymi: „Chciałabym być sobą bez względu na wszystko, chciałbym być aktywny” (Bartek).

Przedstawione wypowiedzi pokazują, że marzenia młodzieży uczęszczającej na zajęcia świetlicowe są w większości możliwe do spełnienia, wiążą się najczęściej z chęcią uprawiania określonego zawodu lub zainteresowaniami. Przy czym zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku motywacja wydaje się być konsekwencją specyficznych warunków życia badanych, ich doświadczeń życiowych, które składają się na zasoby jakimi dysponują. Niezamożnych i niewykształconych rodziców nie stać na to, by finansować dzieciom dodatkowe zajęcia sportowe, także zaplecze szkoły oraz innych placówek opiekuńczo-wychowawczych nie sprzyja rozwijaniu zainteresowań sportem, stąd szansa na sukces w tym obszarze wydaje się

²² H. Liberska, *Orientacja przyszłościowa młodzieży a jej środowisko rodzinne*, [w:] A. Michalska (red.), *Obraz życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Poznań 2006, s. 65.

niewielka. Podobna perspektywa rysuje się w marzeniach związanych z zawodami. Wskazane aktywności podyktowane są zazwyczaj koniecznością szybkiego przygotowania do zawodu i uzyskania dochodu pozwalającego na wsparcie rodziny pochodzenia, ponadto wiążą się z deficytami w obszarze niezaspokojonych potrzeb, takich jak np. potrzeba bezpieczeństwa fizycznego, emocjonalnego czy psychicznego.

W kontekście powyższych rozważań interesujące są wypowiedzi respondentów dotyczące przyczyn niepowodzeń w realizacji marzeń. Sygnalizowane bariery i utrudnienia można podzielić na kilka grup, tj. bariery finansowe („Bo do większości rzeczy pieniądze są potrzebne” – Daria), przyczyny tkwiące w osobowości jednostki (niepewność siebie – Kasia, lenistwo – Ania, „Być może moja postawa, pasywność, przeżycie życia bezwarunkowo” – Bartek), związane z chorobą, słabymi wynikami w nauce („Ciężko mi idzie z matematyki, a chciałbym bardzo zdać maturę” – Michał), problemy generowane przez innych (nauczyciele, rodzice), będące konsekwencją niskiego wykształcenia rodziców („Moi rodzice nie uczyli się” – Ania), braku wsparcia ze strony bliskich.

Prezentowane wypowiedzi wyraźnie wskazują na złożoność przyczyn niepowodzeń w realizacji marzeń. Wiele z nich łączy się w sposób bezpośredni z kapitałem społeczno-kulturowym badanych, ich środowiskiem rodzinnym, które charakteryzuje niski poziom wykształcenia, trudności finansowe uniemożliwiające realizację niekiedy elementarnych potrzeb członków rodziny, a także piętnowanie praktykowane w szkole, przybierające charakter przemocy symbolicznej, wpływającej bezpośrednio na wizerunek i samopoczucie etykietowanego. Nauczyciele zazwyczaj z dużą łatwością przypisują dzieciom pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych, dysfunkcyjnych, ubogich czy patologicznych etykietkę ucznia problemowego, z niskim potencjałem intelektualnym, skazanego na porażkę i powielanie losu swoich rodziców.

Moi rozmówcy w różny, nie zawsze prawidłowy, akceptowany społecznie sposób radzą sobie z trudnościami życiowymi. Niektórzy próbują „wyżywać się na kimś, najczęściej słabszym, kłócić się oraz słuchać muzyki” (Ania, Robert). Innym pomaga „ambicja i wyimaginowany przyjaciel” (Bartek), „samotność, oderwanie się od ludzi na moment” (Kasia), „chłopak, nieraz mama, jak z nią siadę i pogadam, wychodzę na pole pochodzić albo do przyjaciół” (Patrycja). Kolejni respondenci przyznają, że w trudnych chwilach zajmują się tym, co im sprawia przyjemność: „Jak mam *dola*, to sobie puszczałam kabarety, uprawiam sport” (Michał), „uczę się, powtarzam, idę do pokoju” (Daria).

Jest to konsekwencją doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, który najczęściej nie wyposaża w adekwatne sposoby radzenia sobie ze stresem, wręcz przeciwnie – uczy zasad charakterystycznych dla rodziny dysfunkcyjnej: nie mów, nie przeżywaj itd.

W ostatnim pytaniu wywiadu poprosiłam respondentów o określenie, czym jest dla nich szczęście, jak postrzegają ten stan, z jakimi cechami utożsamiają to pojęcie. Wypowiedzi moich rozmówców mieszczą się w kilku grupach, które wyodrębniłam ze względu na przyjętą przez badanego w wypowiedzi kategorię ważności. Pierwsza grupa odpowiedzi zawiera określenia definiujące szczęście jako proces realizacji marzeń. Kolejna odwołuje się do zaspokojenia elementarnej potrzeby człowieka, czyli poczucia bezpieczeństwa, trzecia wyróżniona kategoria opisu szczęścia utożsamia z brakiem czegoś, co utrudnia, uniemożliwia realizację celów. Ostatnia z wyodrębnionych grup wypowiedzi pozwala na przypisanie do niej tych określeń, które szczęście definiują jako pozytywny stan emocjonalny, tj. radości, spełnienia, satysfakcji, bliskości innych.

Konkludując, badani szczęście utożsamiają przede wszystkim z wartościami pozamaterialnymi, odwołującymi się do pozytywnych stanów emocjonalnych, doświadczanych za sprawą obecności i bliskości innych, z konstruktywnym przezwyciężaniem trudności, niepowodzeń, problemów dnia codziennego oraz z działaniami związanymi z zaspokajaniem potrzeb niezbędnych do prawidłowego rozwoju i funkcjonowania.

Z moich badań wynika, że młodzież uczęszczająca na zajęcia do świetlicy środowiskowej swoją tożsamość kreuje przede wszystkim w oparciu o opinie innych, znaczących w ich najbliższym środowisku osób (im młodszy respondent, tym większą rangę przypisuje ocenie rodziców, wraz z wiekiem osobami znaczącymi dla budowania tożsamości stają się rówieśnicy, nauczyciele, wychowawcy). Stopniowo do tej oceny włączana jest samoocena (zazwyczaj krytyczna). Wypowiedzi respondentów wskazują na znaczący wpływ środowiska rodzinnego na proces kształtowania się osobowości i tożsamości młodych ludzi. Niektórzy rozmówcy wprost przywołują argumenty potwierdzające rangę czynników lokowanych po stronie rodziny, inni w sposób pośredni informują o tym. Przykładem pośredniego komunikatu jest marzenie jednej z respondentek, żeby założyć rodzinę i mieć kilkoro dzieci, innej natomiast, by szybko zdobyć zawód, mieć fach w ręku, bo tylko wtedy jest się użytecznym i można pomóc rodzinie pierwotnej.

Prawie wszyscy moi rozmówcy pogodzili się z faktem, że w życiu nie mogą sięgać po to, co dla innych jest standardem, normą. Nie rozwijają swo-

ich pasji, zainteresowań (mimo, że nie są one wygórowane), ponieważ nikt im w tym nie pomaga, nie wspiera, nie próbuje dotrzeć do indywidualnych potrzeb w tym zakresie. Najczęściej młodzież przypisaną do miejsc, grup „napiętnowanych” postrzega się jako przegraną, skazaną na powielanie drogi życiowej swoich rodziców, jedyne co można jej zaoferować, to możliwość zdobycia zawodu, kontrolę przebiegu procesu socjalizacji, organizację czasu wolnego, bez wglądu w indywidualne doświadczenia składające się na proces kształtowania tożsamości. Tożsamości, która w charakteryzowanej grupie badanych mocno łączy się z odgrywaniem przypisanych ról, zarówno w systemach rodzinnych, jak i w przestrzeni, która segregując, pozbawia możliwości wyboru.

Wypowiedzi respondentów sprowokowały mnie do zadania pytania o to, jak nie wpaść w pułapkę postrzegania dzieci i młodzieży ze środowisk marginalizowanych, napiętnowanych, jednowymiarowo. Jak postępować, by trzeci obszar tożsamości wybieranej był także jej udziałem, by mogli mówić swoim głosem, swobodnie artykułować własne, indywidualne potrzeby oraz by mieli możliwość, na równi z innymi, ich zaspokajania.

Ponadto w perspektywie pomocy młodzieży uczęszczającej na zajęcia do świetlicy środowiskowej ważne byłoby uwzględnienie działań nie tylko o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i kompensacyjnym, ale także wspierających ich mocne strony (a do takich niewątpliwie należy: poczucie odpowiedzialności za siebie i innych, cele życiowe uwzględniające perspektywę nie tylko „mieć” ale także „być”, wrażliwość na drugiego człowieka).

Kompetentni wychowawcy powinni wspierać trudny proces kształtowania się tożsamości młodych ludzi poprzez wartościowanie pozytywnych doświadczeń wyniesionych ze środowiska rodzinnego oraz ukazywanie możliwości modyfikowania zachowań, wzorów, norm, które utrudniają pokonywanie życiowych trudności. Moim zdaniem będzie to możliwe tylko wówczas, gdy świetlice środowiskowe – pod inną nazwą, wolne od stygmatu – zaczną funkcjonować jako miejsca spotkań dla młodzieży w ogóle, bez określania użytkowników tej przestrzeni, gdy stworzone zostaną warunki do przenikania się różnych kultur, osobowości, zwyczajów z wychowawcą-facylitatorem (animatorem), będącym jednym z uczestników spotkań.

Bibliografia

- Bakiera L., *Kształtowanie tożsamości a relacje młodzieży z wychowawcami*, [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Poznań 2007
- Bakiera L., *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, [w:] A. Michalska (red.), *Obraz życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Poznań 2006
- Bartoszek A., *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Katowice 2003
- Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 2001
- Cybał-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006
- Cylkowska-Nowak M., *Tożsamość. (Po)nowoczesne konfrontacje*, [w:] Z. Melosik (red.), *Młodzież. Styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001
- Harwas-Napierała B., Liberska H. (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Poznań 2007
- Herbert M., *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*, Gdańsk 2008, za: E. Erikson, *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York 1965
- Lewandowska A., Peryszka M., *Zły wpływ ukrytego programu*, [w:] „Edukacja i Dialog”, 2001, nr 1
- Liberska H., *Orientacja przyszłościowa młodzieży a jej środowisko rodzinne*, [w:] A. Michalska (red.), *Obraz życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Poznań 2006
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, wyd. specjalne, Wrocław 2000
- Nikitorowicz J., *Konteksty lokalno-szkolne kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, Cieszyń – Warszawa – Kraków 2005
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005
- Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region. Tożsamość. Edukacja*, Białystok 2005
- Nikitorowicz J., *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997

Przybył I., *Dysfunkcjonalne relacje wewnątrzrodzinne a proces kształtowania tożsamości w okresie dorastania*, [w:] W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył (red.), *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Poznań 2005

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz. U. nr 201, poz. 1455. Pozostałe przepisy regulujące pracę placówek wsparcia dziennego to: ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 ze zm.), ustawa z 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (tekst jednolity Dz. U. z 2002 r. nr 147, poz. 1231 ze zm.)

Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1990

Szczurek-Boruta A., *Edukacja szkolna a kształtowanie się tożsamości młodzieży – pedagogiczna wartość antynomii istniejących w społecznej przestrzeni wychowania*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, Cieszyń – Warszawa – Kraków 2005

Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 1996

Toruń B., *Akceptacja uczniów z zaburzeniami parcjalnymi w zespole klasowym a teorie labelingu*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu”, 2006, nr 2

Źródła internetowe

Augustyn: świetlice środowiskowe na obecnych zasadach jeszcze przez 2 lata, www.biznes.onet.pl/augustyn-swietlice-srodowiskowe-na-obecnym-zasadach [online] [dostęp 11 lutego 2013]. Dostępny w Internecie: www.biznes.onet.pl/augustyn-swietlice-srodowiskowe-na-obecnym-zasadach

Streszczenie

Współczesna młodzież stoi przed trudnym zadaniem kształtowania własnej tożsamości, zachowania odrębności, niepowtarzalności z równoczesnym włączeniem się w życie zbiorowości. Tożsamość, zdaniem J. Nikitorowicza²³ tworzą trzy wymiary, tj. wymiar tożsamości przypisanej, dziedziczonej wraz

²³ J. Nikitorowicz, *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 1997.

z przyjściem na świat w określonej rodzinie, tożsamości nabywanej (kształtowanej) w procesie socjalizacji i wychowania oraz tożsamości wybieranej, samoświadomościowej, będącej konsekwencją wyboru spośród tego, co dziedziczone i kształtowane. W prezentowanych rozważaniach przyjąłam hipotezę, że dzieci i młodzież przypisane do określonej kategorii, tzw. innych (w potocznej świadomości inność bywa odczytywana jako coś negatywnego, gorszego, odbiegającego od normy), w niewielkim stopniu korzystają z ostatniego wymiaru tożsamości – nie wybierają spośród tego, co dziedziczone i kształtowane, ponieważ podstawą staje się tożsamość nabywana. W celu zweryfikowania powyższego twierdzenia przeprowadziłam badania jakościowe. Posłużyłam się metodą indywidualnych przypadków, do której wybrałam technikę wywiadu skategoryzowanego. W badaniach wzięło udział 9 osób, w tym 5 kobiet i 4 mężczyzn w przedziale wiekowym od 13 do 20 lat, będących uczestnikami zajęć świetlicowych.

Tak więc tożsamość osoby wtórnie staje się elementem kapitału, przez który na początku procesu kreowania poczucia „ja” jest kształtowana.

Summary

The identity as an element of the socio-cultural capital of the youth participating in the activities of the day-activity centres

The contemporary youth is faced with a difficult task today, of moulding their own identity, maintaining individuality and uniqueness, while starting to live the social life at the same time. According to J. Niktorowicz, identity is shaped by three dimensions, i.e. the dimension of assigned identity, inherited at birth, of identity acquired (shaped) during the process of socialization and nurture as well as chosen identity, a consequence of choice made between that what has been acquired and shaped. In the following discourse, I assumed a hypothesis that children and teenagers if assigned to a particular category, the so called “different”, take advantage of the latter dimension of identity – they do not choose between inherited and shaped one because the acquired identity becomes the base. Thus, a person’s identity incidentally becomes a part of the capital through which it is shaped at the beginning of the process of the creation of the sense of “self”.

BEATA ŚWIĄTEK

KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA W JELENIEJ GÓRZE

Orientacje oświatowo-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych na przykładach MOW i MOS w powiecie wałbrzyskim

Orientacje szkolne i zawodowe młodzieży funkcjonują w powiązaniu i wzajemnych relacjach z orientacjami ogólnobytowymi, rodzinnymi i materialnymi. Są one także ściśle powiązane z głównymi tendencjami rozwoju społeczeństwa¹ i uwarunkowane rozwojem cywilizacyjnym oraz poziomem materialnego życia², charakterem stosunków i instytucji społecznych, w tym edukacyjnych³, mającymi miejsce kryzysami społeczno-gospodarczymi⁴, dostępnością poszczególnych grup do dóbr i zakresem korzystania z ogólnych praw, jak również wzajemnym oddziaływaniem układów ideologicznych i systemów moralnych, obyczajowości i stylów życia oraz wieloma nieuchwytnymi na bieżąco czynnikami specyficznymi dla wydzielonych odcinków czasowych⁵.

Orientacje szkolne i zawodowe młodzieży związane są bardzo silnie z tzw. kulturą popularną⁶, której najważniejszym kanałem są media. Kształtują one gusty, zachowania, a także preferencje odbiorców, opiniują co jest

¹ M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości, Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 1998, s. 6.

² M. Bloch, J. Parry, *Pieniądz i moralność wymiany*, [w:] M. Kępny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury, elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003, s. 221.

³ T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia, reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Wyd. Impuls, Kraków 2003, s. 8.

⁴ B. Galas, *Pokolenie chaosu i nadziei. Socjalizacja w warunkach zmiany społecznej*, [w:] R. Kwiecińska, M. Szamański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, WSP im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2001, s. 167.

⁵ B. Urban, *Przestępczość młodzieży polskiej u schyłku XX wieku*, [w:] B. Urban (red.), *Problemy współczesnej patologii społecznej*, UJ, Kraków 1998, s. 10.

⁶ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Referat na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, Poznań 1998.

modne, a co już nie. Młodzież często pod wpływem mediów dokonuje ważnych wyborów i decyzji. Młodzi ludzie – zauważa B. Barber – są „absolutnie sami z cyberprzestrzenią, a ekran pełni rolę doskonale bezpośredniego pośrednika”⁷. Potrzeby kształtowane wcześniej w kontakcie społecznym teraz można zaspokoić poprzez Internet. W wyniku erozji etyki religijnej i wzrostu swobodnie dysponowanych dochodów, kultura przejęła inicjatywę promowania zmian, a gospodarka ukierunkowana została na zaspokajanie nowych zapotrzebowań. Tym samym doszło do odwrócenia historycznego wzorca przemian społecznych – dziś trudniej jest zmienić strukturę ekonomiczną, w kulturze zaś panuje fantazja, swoboda i pęd ku zaspokojeniu gustów „kulturalnych mas”. Funkcje legitymizacji zachowań społecznych, w miejsce religii, przejęła kultura kreowana za pośrednictwem mediów⁸. Ważne wydaje się przede wszystkim to, że edukacja „kulturalna” za pośrednictwem mediów dokonuje się spontanicznie i bez wysiłku⁹. Dzieje się tak, ponieważ media dysponują środkami, których nie posiada szkoła ani rodzina. Środowiska te stają – w związku z tym – coraz mniej atrakcyjne i akceptowane przez młodzież, która tworzy własny świat kultury niezrozumiały i niedostępny dla rodziców i wychowawców. Ujawnia się tu problem swistego „przesunięcia socjalizacyjnego”, polegającego na tym, że tradycyjne instytucje socjalizacji (rodzina, szkoła, Kościół) tracą na znaczeniu, a ich miejsce zajmują w inwazyjny sposób środki masowego przekazu i szeroko rozumiana kultura popularna.

Na orientację młodzieży, oprócz wymienionych wyżej czynników, mają wpływ makrospołeczne zmiany systemowe. A. Gańczarczyk uważa, że „człowiek w skutek zmieniających się warunków cywilizacyjnych coraz bardziej będzie zmuszony do twórczych nastawień wobec życia”¹⁰. Zauważa to również B. Urban, który podaje, że w zachowaniach młodzieży współczesnej wyraźnie obserwowalna jest innowacyjność, która jako postawa jest konstruktywna, ale równocześnie ryzykowna, gdyż wszelki nonkonformizm rodzi niebezpieczeństwo dewiacji¹¹. Innowacyjność zachowania to odrzucenie dotychczasowych (powszechnie stosowanych) środków osiągnięcia celów

⁷ B. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 2000, s. 127.

⁸ W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2004, s. 88.

⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Podręcznik Akademicki*, PWN, Warszawa 2003, s. 76–77.

¹⁰ A. Gańczarczyk, *Orientacje młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994, s. 38.

¹¹ B. Urban, op. cit., s. 49.

i szukanie nowych środków. W tym poszukiwaniu wypróbowuje się środki ryzykowne, nie zawsze legalne¹². Po osiągnięciu dojrzałości społecznej zdecydowana większość młodych ludzi zaprzestaje dokonywania czynów przestępczych, można sądzić, że przestępczość jest zjawiskiem nieodłącznym młodości, z którego można się „wyleczyć” naturalnie, bez zewnętrznej interwencji¹³.

Zmiany zachodzące w środowisku wymagają od jednostki szybkiego przystosowania, adaptacji do nowych warunków, kreatywności w działaniu oraz elastyczności myślenia. W przypadku młodzieży z zaburzoną socjalizacją jest to trudne, problematyczne zadanie, szczególnie jeśli dotyczy norm i zasad społecznych. W związku z powyższym podstawowe znaczenie dla prowadzonych analiz mają zmiany normatywne. Należy przez nie rozumieć powstawanie, zastępowanie lub modyfikowanie komponentów struktury normatywnej: norm, wartości, ról, instytucji¹⁴. Jak zauważa R. Bierstedt „Odstępstwa od starej struktury są prawie na pewno częścią procesu tworzenia nowych”¹⁵. A. Gańczarczyk jest zdania, że u podstaw tworzenia nowych struktur leżą orientacje aktywne wyzwalające twórcze działania jednostek, pozwalające na modyfikację norm i wzorów społecznych. Zaznaczyć jednak należy, że zmiany normatywne mogą mieć charakter pozytywny i negatywny. W przypadku młodzieży z zaburzoną socjalizacją istotnym zagadnieniem jest dewiacja normatywna.

Analizując problematykę pod tym kątem, niezbędne wydaje się odniesienie do teorii R. Mertona, który adaptację uznaje za dewiacyjną (...), kiedy zachowanie odbiega od wymagań stawianych przez cele kulturowe lub przez normy instytucjonalne, albo przez obie naraz¹⁶. Zdaniem autora zachowanie dewiacyjne odróżnić należy od zachowania alternatywnego. To ostatnie według Ch. Jacobsena, cechuje przyzwolenie społeczne, czyli „zinstytucjonalizowany klimat społeczny, w którym osoba może publicznie pogwałcić przyjęte normy, nie ściągając na siebie sankcji”¹⁷. W odróżnieniu od zachowań alternatywnych, zachowanie dewiacyjne wywołuje zwykle określone sankcje społeczne. R. Merton wyróżnia dwie podstawowe formy dewiacji: zachowanie

¹² B. Urban, op. cit., s. 49.

¹³ Ibidem, s. 49.

¹⁴ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków 2005, s. 234.

¹⁵ R. Bierstedt, *American Sociological Theory: A Critical History*, Academic Press, New York 1981, s. 461.

¹⁶ R. Merton, *Social Conformity, Deviation and Opportunity-Structure*, [w:] „American Sociological Review”, t. 24, nr 2/1959, s. 178.

¹⁷ P. Sztompka, *Socjologia ...*, op. cit., s. 235.

nonkonformistyczne (lub dewiacja pryncypialna) lub zachowanie aberracyjne (lub dewiacja doraźna). Różnią się one pod kilkoma istotnymi względami. Nonkonforizm ma charakter publiczny, zachowanie aberracyjne zaś prywatny: „nonkonformiści ogłaszają swoje odstępstwo publicznie; nie starają się ukryć faktu odstąpienia od norm społecznych. Z kolei przestępcy aberracyjni starają się unikać światła jupiterów kontroli społecznej”¹⁸. Nonkonformizm wiąże się z wycofaniem legitymacji dla powszechnie przyjętych norm, zachowaniu aberracyjnemu zaś równocześnie towarzyszy legitymizacja norm. Nonkonformiści podważają zasadność norm społecznych, które odrzucają, lub przynajmniej podważają ich stosowanie w określonych sytuacjach. Natomiast aberranci uznają prawomocność norm, jednak łamią je, traktując taki akt jako doraźny środek lub wyraz stanu ich własnego umysłu.

Omówione zachowania pociągają za sobą dwa odmienne sposoby morfogenezy normatywnej, różniące się etapami i wewnętrznymi mechanizmami. Zachowanie nonkonformistyczne inicjuje morfogenezę przez innowację normatywną, zachowanie aberracyjne – przez omijanie norm. Obie formy morfogenezy mają zasadnicze znaczenie dla kształtowania się orientacji życiowych młodzieży niedostosowanej społecznie. Porównując je, można stwierdzić, że morfogeneza przez innowację normatywną pomimo negacji tradycyjnych norm daje możliwość wypracowania nowych interesujących rozwiązań – jednostka wykazuje wtedy innowacyjność w zachowaniu¹⁹. Możliwość taka nie istnieje w przypadku morfogenezy przez omijanie norm. Zaczyna się ona od incydentów aberracyjnego zachowania jednostek, które uznają normy za zbyt dla nich wymagające, mimo że ogólnie prawomocne. Jak to definiuje Ch. Jacobsen: „Omijanie norm jest szczególnym rodzajem pogwałcenia norm, który ma charakter zarówno umyślny, jak i chytry”²⁰.

Dla prowadzonych rozważań za istotną uznałam tezę wysuwaną przez R. Mertona, który uważa, że jednostki odnoszące sukcesy według kryteriów omijania norm stają się pierwowzorami dla innych ludzi z ich środowiska, którzy, początkowo mniej skłonni do tego i w niniejszym stopnia wyalienowani, przestają trzymać się zasad, które wcześniej postrzegali jako prawomocne²¹. Z drugiej strony aktywne ujawnianie orientacji życiowych, zwłaszcza twórczych w stosunku do różnych dziedzin rzeczywistości może nie zawsze przynosić jednostce satysfakcję. Działania mające na celu wprowa-

¹⁸ Ibidem, s. 235.

¹⁹ B. Urban, op. cit., s. 49.

²⁰ P. Sztompka, *Socjologia...*, op. cit., s. 236.

²¹ Ibidem, s. 237.

dzenie zmian często pierwotnie są zjawiskiem destruktywnym (nonkonformizm). Ich istota polega na tym, by obalać, burzyć, nie zgadzać się z czymś lub z kimś. Dopiero wtórnie może stać się zjawiskiem konstruktywnym, kiedy jednostka przejdzie do ujawniania projektów zmian, do ewentualnego ich urzeczywistniania. Wiadomo również – jak podkreśla A. Gańczarczyk – że niektóre struktury społeczne, wartości, instytucje są bardzo odporne na zmiany, dlatego jakakolwiek próba innowacyjna w stosunku do nich spotyka się z oporem, negatywną reakcją²².

Omówione rodzaje zachowań – nonkonformistyczne i aberracyjne – odnieść można do koncepcji orientacji A. Gańczarczyka. Według autora orientacje aktywne wywołują zachowania twórcze, pozwalające na modyfikacje norm poprzez działania innowacyjne. Natomiast orientacje bierności nie dają jednostce możliwości rozwoju, na skutek tego skłonna jest ona bardziej omijać normy niż w sposób twórczy je zmieniać. Prowadzi to do poczucia bezradności, bezsensu. Młody człowiek nie widzi możliwości konstruktywnego rozwiązania swoich problemów. Podkreśla to H. Świda-Ziemba, która podaje, że dla znaczącej części młodzieży teraźniejszość rodzi lęk, a stawiane wymagania zdają się ich przerastać²³. Osoby bezradne i załamane często są przekonane o zewnętrznym sterowaniu ich losem, co jeszcze pogłębia ich rezygnację. Przygnębienie i brak nadziei wywołują powtarzające się dramatyczne przeżycia, nad którymi jednostka nie ma kontroli. Jednym ze wskaźników bezradności jest poziom optymizmu – pesymizmu. Im wyższy optymizm, tym mniejsze poczucie bezradności²⁴. Wysoki stopień pesymizmu predysponuje jednostkę do przejawiania orientacji biernych oraz skłonności do zachowań aberracyjnych, konformistycznych, uległych. Analizując teorię A. Gańczarczyka w odniesieniu do koncepcji zmian normatywnych, można założyć, że jeśli jednostka posiada pozytywne nastawienia do określonych wartości szkolnych i zawodowych, będzie przejawiała optymizm i twórczo na nie oddziaływała. Natomiast jeśli młody człowiek posiada negatywny stosunek do wartości, może przejawiać wobec niej niechęć, pesymizm lub bierność, a jakiejkolwiek zmiany w tym obszarze mogą nosić znamiona dewiacji doraźnej.

W badaniach wzięło udział 60 wychowanków ośrodków wychowawczych i ośrodków socjoterapii z powiatu wałbrzyskiego. Są to uczniowie realizujący obowiązek szkolny w szkołach podstawowych i gimnazjalnych.

²² A. Gańczarczyk, op. cit., s. 39.

²³ H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Wyd. Literackie, Kraków 2005, s. 15–16.

²⁴ P. G. Myers, op. cit., s. 541–542.

W obszarze orientacji oświatowo-zawodowych widoczna jest silna ambiwalencja nastawień. Z jednej strony młodzież deklaruje chęć nauki i pracy, z drugiej strony wartości te nie stanowią dla niej motywacji do działania. Rozbieżność pomiędzy deklarowanymi chęciami, a rzeczywistymi działaniami może wynikać z utrudnień, jakie młodzi ludzie napotykają, chcąc podjąć się realizacji zadania. Mając na uwadze fakt, iż większość badanych pochodzi ze środowisk, które nie realizują poprawnie funkcji wychowawczych – a niejednokrotnie przerzucają na młodych ludzi odpowiedzialność za przyszłość rodziny – młodzież ma oprócz obowiązków szkolnych inne problemy, przeszkadzające w uczeniu się, np. zdobycie środków na utrzymanie, zabezpieczenie sobie (a w niektórych przypadkach także rodzinie) ubrania lub jedzenia. Okazjonalne kontakty ze szkołą oraz materiałem szkolnym sprawiają, że narasta niechęć do realizowania obowiązków szkolnych. Nakładają się na siebie niepowodzenia szkolne, negatywne oceny i opinie ze strony nauczycieli. W świetle wypowiedzi badanych wychowanków szkoła jest obowiązkiem, z którym należy sobie „jakoś” poradzić. Wysoką siłę deklarowanych orientacji związanych z nauką i pracą można interpretować jako uświadomienie sobie przez młodzież dużego znaczenia pracy w warunkach gospodarki rynkowej i tego, że rodzaj i jakość wykonywanej pracy ma bardzo duży wpływ na losy życiowe młodych ludzi.

Nauka jako wartość, tylko w wąskiej grupie wychowanków jest oceniana pozytywnie, jako istotna dziedzina, od której zależy przyszłość. W większości respondencji nie chcą się uczyć, nie lubią szkoły. Z drugiej strony, kierując się realną oceną sytuacji, twierdzą, że pobyt w ośrodku daje możliwość ukończenia szkoły. Podają: „Musimy tu być, z nudów coś trzeba robić”. Pod hasłem „trzeba coś robić” młodzież rozumie szkołę. Interpretuje ją jako przykry aspekt pobytu w placówce. Należy podkreślić, iż postawą bezradności (manifestowaną jako bierność) reaguje badana młodzież na zbyt wysokie oczekiwania edukacyjne. Niechęć do szkoły przełamywana jest rzeczowymi argumentami (czerpanymi z rozmów wychowawczych) dotyczącymi wartości wykształcenia w przyszłym życiu. Wychowankowie wiedzą, że wykształcenie prowadzi do stabilizacji materialnej, daje możliwość osiągnięcia sukcesu, szansę spełnienia własnych ambicji. Większość badanych jest przekonana, że gdy zdobędą określone wykształcenie, tym samym zdobędą odpowiedni zawód i pracę. Dla młodzieży odpowiedni zawód to taki, który daje poczucie spełnienia, zadowolenia, satysfakcji oraz odpowiednie wynagrodzenie finansowe. Przy czym wielu ma świadomość, iż zdobycie takiego zawodu w rzeczywistości jest mało realne, wręcz niemożliwe.

Badani oceniają swoje postępy edukacyjne dość pozytywnie. Aż 86,6% wychowanków podaje, że „uczy się dobrze”. Młodzież ma nadzieję, że ich sytuacja szkolna ustabilizuje się. Powtarzają się wypowiedzi, że w ośrodku jest możliwość „zrobić dwa lata w jeden rok”, daje to badanym perspektywę szybszego skończenia nauki. Widoczne jest tu nastawienie badanych świadczące o posiadanych chęciach skończenia szkoły. Z drugiej strony młodzież zdaje sobie sprawę, że w naukę szkolną trzeba włożyć wysiłek. „Nauka i szkoła to jest dla mnie takie coś, że powinno się chodzić, uczyć, bo jeżeli chce się mieć w przyszłości pracę, to musi się uczyć”. „Jeżeli nie będzie się uczyć, to nie będzie się mieć pracy”. „Nieraz chce nam się uczyć, zależy od dnia”. Badani mają za sobą doświadczenia w postaci lekceważenia obowiązków szkolnych. Większość młodzieży przebywa w ośrodkach za niezrealizowanie obowiązku szkolnego oraz pogłębiające się zaburzenia w zachowaniu. Wychowankowie podają najczęściej: „Jestem tu za opuszczanie szkoły, i za naukę, i za zachowanie”, „Ja za kradzież”, „Ja za szkołę”, „Za zachowanie”, „Opuszczanie szkoły, coś takiego”.

Szkoła i edukacja jest przez wychowanków wiązana z ośrodkiem, w którym przebywają. Analizując wypowiedzi badanych, można zauważyć ambiwalencję nastawień w odniesieniu do placówki. Z jednej strony młodzież postrzega ją negatywnie, jako miejsce gdzie muszą „na siłę” siedzieć, z drugiej strony badani podkreślają: „Dobrze, że są takie ośrodki, bo ma się ciepło, ma się gdzie spać, ma się co jeść. Dla osób, którzy nie mają rodziny, np. mama, tato piją i w ogóle, nie ma opieki, to jest właśnie dobre dla tych osób. W ośrodkach poznaje się nowych ludzi”. W grupie respondentów wypowiadających się pozytywnie znajdują się głównie badani z dłuższym stażem w placówce. Są to wychowankowie, którzy faktycznie dostrzegają potrzebę ukończenia szkoły, a nie tylko o tym mówią. Znajduje się w tej grupie młodzież, która w niedalekiej przyszłości ma opuścić ośrodek i usamodzielniać się.

Orientacje oświatowo-zawodowe badanych stanowią istotne pole badań z uwagi na ich wpływ na przyszłość młodzieży. Od tego, jakie wychowankowie mają plany zawodowe, jak radzą sobie z nauką szkolną, jakie są ich aspiracje zawodowe, może zależeć to, czy poradzą sobie w życiu, czy też nie.

Istotną sprawą w toku badań jest deklarowana chęć nauki i pracy według ośrodka, w którym przebywa młodzież. Zdecydowana większość badanej młodzieży (78,3%) deklaruje chęć nauki i pracy. W grupie tej znajduje się 30% badanych z ośrodka wychowawczego, 23,3% młodzieży z ośrodka szkolno-wychowawczego oraz 25,0% badanych z ośrodka socjoterapii. Wynika z tego, że młodzi ludzie mają świadomość, iż nauka i praca są ważnymi elementami życia.

Deklaracje badanych wychowanków nie mają pokrycia w działaniach. Świadczy o tym fakt, że aż 85% badanych nie realizuje w sposób planowy obowiązku szkolnego, a tylko 15% wychowanków nie posiada opóźnienia szkolnego. Na postępy w nauce wpływa głównie absencja na zajęciach, aż 68% badanych nagminnie, samodzielnie opuszcza placówkę, nie podporządkowuje się obowiązującym zasadom i regulaminom²⁵. Można więc przyjąć, że podawane zainteresowanie nauką i pracą ma charakter wyłącznie deklaracyjny. Potwierdzają to badania faktycznie przejawianych chęci popartych działaniami wychowanków.

W przypadku aż 61,7% badanych widoczny jest brak zainteresowania nauką i pracą. W grupie tej znajduje się 16,7% badanych z ośrodka wychowawczego, 23,3% młodzieży z ośrodka szkolno-wychowawczego oraz 21,7% badanych z ośrodka socjoterapeutycznego. Przebywając w szkole, ponad połowa badanych (56%) łamie regulamin, wykazuje niski poziom frustracji na niepowodzenia oraz popada w konflikty z rówieśnikami. Ponadto dezorganizuje pracę na zajęciach i jest wulgarna w stosunku do nauczycieli. Inną kwestią jest planowany w przyszłości zawód. Badani wypowiadając się na ten temat, wymieniają zawody: fizyczne, artystyczne, umysłowe oraz własną działalność.

Najliczniejsza grupa badanych (30%) chce wykonywać w przyszłości zawód o charakterze fizycznym. Młodzież wymieniała takie zawody jak: sprzedawca, murarz, budowlaniec, elektryk, stolarz. Druga duża grupa (28,3%) myśli o zawodzie artystycznym. Wychowankowie wiążą swe plany zawodowe głównie z dziedziną muzyki. W grupie tej przeważają osoby z zaburzeniami lękowymi. Chęć prowadzenia własnej działalności zadeklarowało 25% badanych, z kolei zawód umysłowy chciałoby wykonywać tylko 15% młodzieży.

Analizując wyniki badań, można dostrzec tendencję do wyboru przez młodzież dziedziny, z którą ma pewne doświadczenia. Z pracą fizyczną wychowankowie stykają się na co dzień w ośrodkach, gdzie wykonują prace porządkowe oraz niektóre prace renowacyjne. Z muzyką mają również ścisły kontakt, ponieważ w czasie wolnym skupiają się na jej słuchaniu. Pomysł na prowadzenie własnej działalności może wynikać z posiadanej przez badanych umiejętności samodzielnego radzenia sobie, od najmłodszych lat, z problemami życiowymi takimi jak zdobywanie jedzenia czy ubrania.

²⁵ Dzienniki szkolne placówek na rok szkolny 2005/2006.

Analizy badawcze posłużyły do opracowania programu wspierania młodzieży niedostosowanej społecznie (w ramach lokalnej inicjatywy społecznej na rzecz osób niedostosowanych społecznie). Studenci i artyści ze środowiska lokalnego, w ramach wolontariatu, prowadzą z młodzieżą niedostosowaną społecznie cykl zajęć z obszaru twórczej resocjalizacji. Zajęcia mają na celu rozbudzenie aktywnych orientacji oświatowo-zawodowych. Praca z młodzieżą przebiega zgodnie z zasadami reedukacji inkluzyjnej. Pierwszą z nich jest postawienie się w sytuacji dziecka, spojrzenie na świat jego oczami. Jak podkreśla L. Pytka, to wychowawca, pedagog ma za zadanie wczuć się w położenie podopiecznego, a nie odwrotnie²⁶. Drugą zasadą jest uruchomienie procesu destygmatyzacji, czyli procesu umożliwiającego zbudowanie nowej tożsamości społecznej. Kolejną zasadą jest pokazanie młodemu człowiekowi, że ma zasoby, talenty, potencjały, które mogą posłużyć mu jako fundament nawiązywania pozytywnych relacji ze środowiskiem społecznym, mogą stanowić podstawę uzyskania społecznej aprobaty i szacunku. Zajęcia mają za zadanie rozbudzić pasję do działania, uwrażliwić młodzież na wartości zawarte w sztuce, pokazać, jak czerpać satysfakcję z działań wartościowych społecznie.

Zakres programowy zajęć obejmuje bloki: pedagogiczny i artystyczny. W obszarze oddziaływań pedagogicznych prowadzone zajęcia mają na celu rozbudzenie aktywnych orientacji oświatowo-zawodowych poprzez:

- przygotowanie młodzieży do odbioru dzieł sztuki,
- wzmocnienie odczuwania i przeżywania emocji (praca metodą indukcji),
- uwrażliwienie na problemy innych osób i pokazanie możliwości rozwiązywania konfliktów (praca na przypadku, zgodnie z teorią sprawiedliwości naprawczej),
- trening optymistycznego myślenia,
- pokazanie możliwości wykorzystania potencjałów i zasobów w edukacji i pracy zawodowej.

W obszarze oddziaływań artystycznych prowadzone zajęcia mają na celu rozbudzenie aktywnych orientacji oświatowo-zawodowych poprzez wykorzystanie możliwości oddziaływania muzyki rap oraz *beatmakingu*. Praca w tym obszarze będzie odnosiła się do:

²⁶ L. Pytka, *Autonomia i uwikłanie transdyscyplinarne pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] A. Rejzner, P. Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji*, cz. 1, Wyd. Żak, Warszawa 2009, s. 21.

1. Wykorzystania potencjału twórczego jednostki oraz autorytetu ze świata kultury do zmiany postrzegania siebie i innych przez jednostki niedostosowane społecznie.
2. Wykorzystania muzyki rap oraz *beatmakingu* do wygaszania negatywnych nawyków oraz rozwijania i wspierania pozytywnych.
3. Uruchomienia procesu destygmatyzacji dzięki pracy w grupie z artystami.
4. Rozszerzenia kompetencji kulturowych, na poziomie krajowym i zagranicznym.
5. Zwiększenia zasobu słownictwa wychowanków oraz poprawienia dykcji.
6. Zwiększenia tolerancji wobec osób wyznających odmienne wartości kulturowe.
7. Konfrontacji tradycji z nowoczesnością poprzez nową interpretację dzieł artystów zaliczanych do klasyki kulturowej.

Program, dzięki użyciu innowacyjnych metod, ma za zadanie rozbudzić aktywne orientacje zawodowo-oświatowe, charakteryzujące się nastawieniami twórczymi, kreatywnymi i przedsiębiorczymi. Poprzez wykorzystanie twórczych metod pracy z udziałem artystów ze środowiska hip-hopowego młodzież z ośrodków wychowawczych ma możliwość zdobycia umiejętności i kompetencji niezbędnych do urealnienia planów edukacyjno-zawodowych.

Bibliografia

- Barber B., *Dzihad kontra McŚwiat*, Warszawa 2000
- Bierstedt R., *American Sociological Theory: A Critical History*, Academic Press, New York 1981
- Bloch M., Parry J., *Pieniądz i moralność wymiany*, [w:] M. Kępný, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury, elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003
- Burszta W. J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2004
- Gałas B., *Pokolenie chaosu i nadziei, Socjalizacja w warunkach zmiany społecznej*, [w:] R. Kwiecińska, M. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli, Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, WSP im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2001

- Gańczarczyk A., *Orientacje młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Referat na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, Poznań 1998
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003
- Merton R., *Social Conformity, Deviation and Opportunity-Structure*, [w:] „American Sociological Review”, t. 24, nr 2/1959
- Myers P. G., *Psychologia*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 2003
- Pytko L., *Autonomia i uwikłanie transdyscyplinarne pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] A. Rejzner, P. Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji*, cz. 1, Wyd. Żak, Warszawa 2009
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków 2005
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 1998
- Świda-Ziemia H., *Młodzi w nowym świecie*, Wyd. Literackie, Kraków 2005
- Urban B., *Przestępczość młodzieży polskiej u schyłku XX wieku*, [w:] B. Urban (red.), *Problemy współczesnej patologii społecznej*, UJ, Kraków 1998
- Wilk T., *Edukacja, wartości i style życia, reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Wyd. Impuls, Kraków 2003

Streszczenie

Orientacje szkolne i zawodowe młodzieży funkcjonują w powiązaniu i wzajemnych relacjach z orientacjami ogólnobytowymi, rodzinnymi i materialnymi. Są one także ściśle powiązane z głównymi tendencjami rozwoju społeczeństwa i uwarunkowane rozwojem cywilizacyjnym oraz poziomem materialnego życia ludzkości, charakterem stosunków i instytucji społecznych, w tym edukacyjnych. Orientacje szkolne i zawodowe (oświatowo-zawodowe) można podzielić na aktywne i bierne. Orientacje aktywne wywołują zachowania twórcze, pozwalające na modyfikacje norm poprzez działania innowacyjne. Natomiast orientacje bierne nie dają jednostce możliwości rozwoju, na skutek tego skłonna jest ona bardziej omijać normy niż w sposób twórczy je zmieniać. Prowadzi to do poczucia bezradności, bezsensu. W obszarze orientacji oświatowo-zawodowych widoczna jest silna ambi-

walencja nastawień. Z jednej strony młodzież deklaruje chęć nauki i pracy, z drugiej strony wartości te nie stanowią dla młodych ludzi motywacji do działania. Rozbieżność pomiędzy deklarowanymi chęciami, a rzeczywistymi działaniami może wynikać z utrudnień, jakie młodzi ludzie napotykają, chcąc podjąć się realizacji zadania. Nowe możliwości pokonywania tych utrudnień daje podjęcie pracy z młodzieżą w ramach inicjatyw społecznych, artystycznych i kół studenckich.

Summary

Academic and professional preferences of the students of lower secondary schools illustrated with the example of MOW and MOS in the Wałbrzych district

Academic and professional preferences of the youth act in connection with and mutual relations with existential, family and material background of the man. They are also precisely determined by major trends in human development and conditioned by the progress of civilization, quality of life of the community, the character of relationships within it and its institutions, also educational ones.

The choice of educational and occupational career can be divided into active and passive inclinations. Active tendencies awaken creative attitudes which allow you to modify standards by innovative measures. Passive tendencies, however, do not give an individual a chance of development, thus making them more liable to avoid norms rather than constructively improve them. This phenomenon raises a sense of hopelessness and uselessness.

In the area of academic and professional preferences we can notice a strong ambivalence of standpoints. On the one hand, the youth declares their determination to seek educational and occupational progress. On the other hand, these values do not provide them with a stimulus to act. The discrepancy between their declared intentions and actual actions can result from obstacles the young face when undertaking some venture. Activating adolescents under social and artistic initiatives, as well as student associations may offer new opportunities to overcome these difficulties.

ANNA ZIÓŁKOWSKA

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA WE WROCŁAWIU

Wsparcie środowiska lokalnego w usamodzielnianiu wychowanków Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach

Wprowadzenie

Głębsze spojrzenie na problem usamodzielnienia wychowanków pozwala stwierdzić, iż dotychczasowy system pomocy społecznej usamodzielnienie wychowanka traktuje raczej jako incydentalne wydarzenie niż jako proces wymagający rzetelnego przygotowania. Ujmowanie usamodzielnienia jedynie w kategoriach aktu formalno-prawnego oraz jednorazowej wypłaty świadczeń pieniężnych z tytułu usamodzielnienia są rozwiązaniem niewystarczającym, przy założeniu, iż celem usamodzielnienia jest trwała readaptacja społeczna i adaptacja zawodowa wychowanków.

Z obserwacji zdobytych podczas wieloletniej pracy w placówce opiekuńczo-wychowawczej wynika, iż moment odejścia z placówki jest dla podopiecznych trudnym okresem. Z jednej strony pragną oni samodzielności, z drugiej boją się wyzwań, jakie stawia przed nimi życie. Skłoniło mnie to do wielu refleksji dotyczących usamodzielnienia wychowanków, z których jedna brzmi następująco: aby usamodzielnienie wychowanka było skuteczne, należy rozpocząć całą procedurę jak najwcześniej, skupiając się przede wszystkim na rozwoju kompetencji społecznych i zawodowych podopiecznych.

Biorąc pod uwagę powyższe, wspólnie z zespołem pracowników placówki podjęłam wiele działań zmierzających do jak najlepszego przygotowania wychowanków do dorosłości. W niniejszym artykule omówię utworzenie zespołu do spraw wsparcia młodzieży usamodzielnianej z Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach. Jest to działanie, które z praktycznego

punktu widzenia przyniosło wiele korzyści zarówno nam – osobom, które odgrywają znaczącą rolę w usamodzielnianiu podopiecznych placówki opiekuńczo-wychowawczej, jak i samym wychowankom. Jako że odnoszę się do działań z obszaru praktyki pedagogicznej, tekst nie zawiera przypisów ani odniesień do literatury naukowej.

Zespół ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej jako innowacyjne założenie projektu „DO PRACY – GOTOWI – START! II”

Utworzenie zespołu jest innowacyjnym założeniem projektu „DO PRACY – GOTOWI – START! II”, który realizowaliśmy w okresie od 1 IX 2011 r. do 31 III 2012 r. Był to projekt partnerski, w którego skład wchodził: LIDER PROJEKTU – Fundacja Eudajmonia oraz PARTNER – Powiat Polkowicki, w którego imieniu działała Placówka Socjalizacyjna „Skarbek” w Polkowicach.

Projekt był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowany jest w ramach działania 7.3 PO KL.

Głównym celem projektu był wzrost gotowości do samodzielnego funkcjonowania w obszarze życia społecznego i zawodowego 15 przygotowywanych do usamodzielnienia mieszkańców Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach.

Pierwsza część projektu była z założenia przypomnieniem wcześniej wypracowanych zespołowych zasad w zakresie umiejętności interpersonalnych (warsztaty umiejętności interpersonalnych).

Następnie młodzież uczestniczyła w warsztatach z zakresu „zarządzania jakością”. Planowanym do osiągnięcia rezultatem tego bloku był wzrost umiejętności organizowania dnia codziennego po opuszczeniu placówki oraz wzrost wiedzy zarówno o wsparciu możliwym do uzyskania ze strony lokalnych organizacji i instytucji, jak również o zobowiązaniach względem nich.

Rezultaty te zostały osiągnięte przez realizację 6 zajęć grupowych z zakresu: podstawy zarządzania czasem, zarządzanie budżetem, sztuka oszczędzania, zobowiązania względem instytucji (PUP, OPS, US), tworzenie mapy wsparcia – rozpoznanie oferty lokalnych organizacji i instytucji.

Kluczowym punktem projektu „DO PRACY – GOTOWI – START! II” była realizacja grupowego i indywidualnego doradztwa zawodowego. Warsztaty grupowe były realizowane w formie:

- stacjonarnej, i obejmowały zagadnienia: ocena predyspozycji zawodowych za pomocą testów osobowościowych i kompetencji, nowoczesne metody poszukiwania pracy, oczekiwania pracodawcy – wizyta w dziale kadrowym lokalnego przedsiębiorcy przybliżająca proces rekrutacyjny,
- wyjazdowej w trakcie ferii zimowych, i obejmowały zagadnienia: dokumenty aplikacyjne, moja wizytówka, sztuka autoprezentacji – teoria, sztuka autoprezentacji – ćwiczenia praktyczne z udziałem kamery.

Kierując się doświadczeniem z poprzedniego projektu wiedzieliśmy, iż zajęcia wyjazdowe pozwolą zwiększyć ich atrakcyjność, zintensyfikują udział wychowanków i przyczynią się tym samym do wzrostu efektywności. Najważniejsze jednak było to, by wychowankowie podczas zajęć niestacjonarnych mieli możliwość swobodnego wyrażania siebie i swoich opinii, co przełoży się na przełamanie oporu przed publicznym wystąpieniem i autoprezentacją.

W bloku tym zaplanowano także doradztwo zawodowe indywidualne, w ramach którego beneficjenci mieli możliwość opracowania indywidualnej ścieżki rozwoju i kariery zawodowej.

Wsparcie warsztatowo-szkoleniowe skierowane do uczestników projektu poszerzone zostało o działania zmierzające do zacieśnienia współpracy lokalnych instytucji, organizacji społecznych oraz przedstawicieli biznesu na rzecz młodzieży usamodzielnianej. W ten sposób powstał pomysł utworzenia zespołu wsparcia młodzieży usamodzielnianej. Liczyliśmy na to, iż zaproszeni przedstawiciele lokalnych instytucji, organizacji społecznych i przedsiębiorstw wesprą działania placówki i Fundacji Eudajmonia w adaptacji zawodowej i usamodzielnianiu podopiecznych „Skarbka”. Założeniem funkcji zespołu było nie tylko omówienie sytuacji młodzieży usamodzielnianej, ale przede wszystkim wskazanie obszarów deficytów w zakresie wsparcia wychowanków, a co za tym idzie określenie programu współpracy w ich kompensowaniu przy uwzględnieniu specyfiki sytuacji lokalnej i dostępnych zasobów.

Obecnie placówka jest w fazie realizacji działań podjętych w ramach programu współpracy na rzecz młodzieży usamodzielnianej w zakresie adaptacji zawodowej.

Działania zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej oknem na nowe możliwości w zakresie adaptacji zawodowej podopiecznych placówki

Pierwsze spotkanie zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej odbyło się 15 XII 2011 r. Wzięło w nim udział 17 z 20 zaproszonych osób. Były to osoby związane w sposób bezpośredni z wychowankami usamodzielnianymi poprzez współpracę z Placówką Socjalizacyjną „Skarbek” w Polkowicach (m.in. członek Zarządu Powiatu Polkowickiego, dyrektor Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie w Polkowicach, dyrektor Ośrodka Pomocy Społecznej w Polkowicach, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Polkowicach, z-ca dyrektora Powiatowego Urzędu Pracy w Polkowicach, Komendant Hufca Pracy OHP w Polkowicach) oraz poprzez zatrudnienie naszych podopiecznych w ramach praktyk zawodowych (kierownik szkolenia praktycznego zespołu szkół w Polkowicach, opiekunowie praktyk, pracodawcy). W spotkaniu udział wzięli także pracownicy placówki oraz wiceprezes Fundacji Eudajmonia.

Głównym celem spotkania była próba odpowiedzi na pytanie: „Które z potencjałów wychowanków placówki należy pielęgnować, a nad którymi cechami należy pracować, by przygotować młodzież ze «Skarbka» do sprawnego wejścia na rynek pracy?”

Wychowawcy placówki, którzy bezpośrednio uczestniczą w wychowaniu i przygotowaniu młodzieży do samodzielnego życia, podzielili się swoimi obawami wynikającymi z pracy z usamodzielniającymi się wychowankami. Podkreślali, że przygotowanie ich do kolejnego etapu w ich życiu, jakim jest podjęcie pracy zawodowej, wymaga specjalnego pokierowania nimi i wpływania na ich poczynania z uwagi na specyficzne problemy podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych w zakresie: społecznym, emocjonalnym oraz intelektualnym (niepełnosprawność umysłowa).

W związku z powyższym zarówno u wychowanków, jak i ich opiekunów pojawiają się pewne rozterki. Deficyty wyżej wskazane, a charakterystyczne dla podopiecznych domów dziecka mogą rzutować na to, iż młodzież usamodzielniana jest postrzegana z jednej strony jako nieudolna, zamknięta i mało elastyczna, a z drugiej – jako roszczeniowa i niechętna do podjęcia pracy zarobkowej.

Dlatego też z uwagi na złożoność problemu niezbędna jest na polu adaptacji zawodowej wychowanków współpraca ze wszystkimi osobami, które

mają możliwość zatrudnienia wychowanków placówki, czyli zarówno z lokalnymi firmami, przedsiębiorcami, przedstawicielami organizacji pozarządowych, jak i z osobami prywatnymi. Zaznajomienie ww. osób z problemami, z jakimi borykają się na co dzień wychowankowie domów dziecka może pomóc w zrozumieniu niepokojących dotąd zachowań tych młodych i zagubionych ludzi i pokierowaniu nimi tak, by byli wydajnymi i lojalnymi pracownikami.

Wielu z zaproszonych gości wzięło aktywny udział w spotkaniu i poprzez bezpośredni kontakt z wychowankami odniosło się do powyższego zagadnienia. Dzięki temu, jako osoby pracujące z wychowankami usamodzielniającymi, uzyskaliśmy nowe i cenne informacje o naszych podopiecznych jako osobach widzianych w *roli pracownika*. Szczególne znaczenie miały tu opinie opiekunów praktycznej nauki zawodu oraz przedsiębiorców zatrudniających naszych podopiecznych w ramach praktyk zawodowych. Podkreślili oni zgodnie, iż wychowankowie placówki nie sprawiają więcej problemów niż ich rówieśnicy – uczniowie wychowujący się w środowisku rodzinnym. Ponadto podkreślili, iż nasi podopieczni posiadają wiele cech pozytywnych, wśród których znalazły się m.in.:

- punktualność,
- sumienność,
- skromność,
- używanie zwrotów grzecznościowych,
- chęć do pracy w zakresie umiejętności określonych w opisie zawodu.

Jednakże nadmienili oni także, iż wychowankowie placówki wymagają początkowo indywidualnej opieki, nieustannego modelowania zachowania – podkreślania dobrych cech i zarazem wskazywania tych, które należy poddać korekcie. I tak oto dowiedzieliśmy się, iż podopieczni placówki wymagają pracy w zakresie szeroko pojętej komunikacji społecznej i relacji interpersonalnych. Opiekunowie praktyk zaobserwowali bowiem, iż nasi podopieczni mają problemy w relacjach interpersonalnych z obcymi osobami – w sytuacji gdy mają porozmawiać z kimś obcym, stają się zamknięci w sobie, wycofani, zawstyżeni, nieufni. Konieczne jest zatem podjęcie działań w kierunku zwiększenia wśród wychowanków placówki umiejętności bardziej otwartego, swobodnego kontaktowania się z otoczeniem, z osobami spoza kręgu placówkowego.

Przy okazji poruszenia powyższej kwestii okazało się, iż kierunki kształcenia zawodowego, które wybrali podopieczni placówki nie zawsze idą

w parze z ich predyspozycjami osobowościowymi, że często sami wychowankowie przyznają, iż wybór zawodu był przypadkowy, podjęty pod wpływem koleżanki lub kolegi. Dlatego też już w wieku gimnazjalnym należy oferować naszym podopiecznym doradztwo zawodowe w planowaniu ich kariery zawodowej. Doradztwo zawodowe w sposób trafny określi predyspozycje młodzieży usamodzielnianej do konkretnego zawodu. Dzięki temu wychowankowie zwiększą swe szanse na to, by w przyszłości robić to, co sprawi im satysfakcję i co będzie na miarę ich możliwości intelektualnych, fizycznych i osobowościowych. Objęcie naszych podopiecznych kompleksowym i ciągłym doradztwem zawodowym ze strony Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Polkowicach oraz Powiatowego Urzędu Pracy w Polkowicach może stać się kluczem do sukcesu wielu podopiecznych placówki.

Podczas żywej dyskusji zaproszone osoby odkryły przed nami, pracownikami placówki, nowe możliwości wspierania usamodzielnionych wychowanków w starcie na rynku pracy. Dzięki współpracy z Ośrodkiem Pomocy Społecznej w Polkowicach oraz z Powiatowym Urzędem Pracy w Polkowicach nasi wychowankowie mogą otrzymać szansę uczestniczenia w pracach społeczno-użytecznych, które są nową formą aktywizacji osób bezrobotnych (obok stażów zawodowych i prac interwencyjnych), w trakcie których oprócz dochodów młodzież z placówki mogłaby nabyć nowe umiejętności, zyskać świadomość pracy i wyrobić sobie nawyk systematycznego, odpowiedzialnego podejścia do pracy zarobkowej.

Ciekawymi obserwacjami z zebranymi podzieliła się Komendantka ZHP Hufiec Polkowice, która od wielu lat współpracuje z placówką i niejednokrotnie miała okazję zobaczyć zaangażowanie młodzieży placówki podczas prac wolontariackich na rzecz Hufca Polkowice. Stwierdziła ona bowiem, iż rozszerzenie działań wolontariackich podopiecznych domu dziecka może skutkować zdobyciem przez nich nowych umiejętności i doświadczenia zawodowego. Jest to szansa na aktywne wykorzystanie okresu bezrobocia, z którym niejedyn młody człowiek musi się zmierzyć. Praca w wolontariacie może stać się swoistym treningiem przed podjęciem zatrudnienia.

Na zakończenie spotkania podsumowano zebrane spostrzeżenia i zgodnie stwierdzono, iż mimo wielu zalet wychowanków placówki niezbędne jest dalsza praca w kierunku:

- nabywania przez wychowanków umiejętności niezbędnych w kontaktach interpersonalnych poprzez wprowadzenie do usług opiekuńczo-wychowawczych treningów interpersonalnych, zajęć z komunikacji społecznej,

- utworzenia grupy wsparcia dla wychowanków opuszczających placówkę – we współpracy z Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Polkowicach,
- podejmowania przez podopiecznych placówki inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu i wychowaniu w procesie pracy poprzez uczestnictwo wychowanków w akcjach wolontariackich,
- zachęcania młodzieży z domu dziecka do korzystania z pomocy doradcy zawodowego w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz w planowaniu kariery zawodowej,
- wypracowania u wychowanków swego rodzaju elastyczności, dzięki czemu będą oni mogli podejmować działania zmierzające do dostosowywania się do potrzeb rynku pracy, np. umiejętność poszukiwania kursów i szkoleń zawodowych w celu przekwalifikowania zawodowego.

Drugie spotkanie zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej odbyło się 27 II 2012 r. Na spotkanie to, oprócz dyrektorów instytucji współpracujących z placówką, wiceprezesa Fundacji Eudajmonia i pracowników pedagogicznych, zostali zaproszeni przedstawiciele lokalnych firm i przedsiębiorstw. Niestety na 11 zaproszonych firm (zakłady pracy chronionej, firmy z polkowickiej strefy ekonomicznej, firmy z branży gastronomicznej oraz przedstawiciele hipermarketów działających na terenie Polkowic) aż 10 firm odmówiło przybycia na spotkanie. Brak zainteresowania problemami usamodzielnionych wychowanków placówki ze strony lokalnych firm i przedsiębiorstw był dla nas – jako inicjatora utworzenia zespołu – czymś niezrozumiałym tym bardziej, że właśnie powodzenie procesu usamodzielnienia młodzieży w dużej mierze wiązaliśmy właśnie z nawiązaniem współpracy z lokalnymi firmami i przedsiębiorcami. Jedyną firmą, która potwierdziła przybycie swojego przedstawiciela jest firma NG2 SA w Polkowicach.

Przybycie i aktywny udział w spotkaniu zespołu koordynatora ds. personalnych NG2 SA w Polkowicach pozwolił nam osiągnąć następny założony cel, którym było wskazanie obszarów deficytów w zakresie wsparcia wychowanków, a co za tym idzie określenie programu współpracy w ich kompensowaniu przy uwzględnieniu specyfiki sytuacji lokalnej i dostępnych zasobów. Pomocne okazało się wspólne opracowanie mapy deficytów w zakresie wsparcia usamodzielnianych wychowanków oraz sposobów/możliwości kompensowania tych deficytów.

Przedstawicielka firmy NG2 SA w Polkowicach odegrała ważną rolę w drugim spotkaniu zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej. Po-

dejsie biznesowe, jakim podzieliła się z nami oraz spojrzenie na problem usamodzielniania wychowanków z punktu widzenia pracodawców odkryły przed nami nowe możliwości w zakresie udzielania pomocy usamodzielnionym wychowankom w procesie aktywizacji zawodowej.

Przede wszystkim cenny okazał się pomysł zaangażowania innych firm do współpracy z placówką w ramach budowania społecznej odpowiedzialności biznesu – CSR. Założeniem takiej współpracy jest wskazanie korzyści dla firm z udziału w programie usamodzielniania wychowanków poprzez zagwarantowanie przez placówkę budowania pozytywnego wizerunku firmy w środowisku lokalnym czy nowoczesnego spojrzenia na firmę.

W ramach działalności firmy NG2 w SA w Polkowicach koordynator ds. personalnych:

- podkreślała otwartość na współpracę oraz zaangażowanie w projekt pracowników NG2 SA posiadających wyższe stanowiska pracy, takich jak dyrektor, brygadziści, kierownicy działów,
- przedstawiła nam propozycję organizowania dni otwartych dla wychowanków placówki. Umożliwiłoby to pracodawcom zapoznanie się z wychowankami, a osobom zainteresowanym (ewentualnym przyszłym pracownikom) z miejscem pracy, specyfikacją poszczególnych stanowisk. W przypadku wychowanków Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek”, byłoby to niezwykle wskazane, gdyż dzieci te mają nierzadko problemy z wykonaniem pierwszych kroków w poszukiwaniu zatrudnienia (lęk, obawa przed nowymi doświadczeniami).

Połączenie doświadczenia praktyków – osób, które na co dzień zajmują się opieką i wychowaniem dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej z profesjonalnym, biznesowym podejściem do problemu aktywizacji zawodowej wychowanków usamodzielnionych pozwoliło na wspólne wypracowanie w formie warsztatowej mapy deficytów w zakresie wsparcia usamodzielnianych wychowanków oraz sposobów/możliwości kompensowania tychże deficytów.

Tabela 1.

Mapa deficytów w zakresie wsparcia usamodzielnianych wychowanków oraz sposobów/możliwości kompensowania tychże deficytów

Deficyty w zakresie wsparcia usamodzielnianych wychowanków	Sposoby/możliwości kompensowania deficytów w zakresie wsparcia usamodzielnianych wychowanków
1. Brak świadomości pracodawców o potrzebie wsparcia wychowanków po opuszczeniu placówki. 2. Brak zakładów pracy chronionej, które pomagałyby osiągać sukces zawodowy mimo niepełnosprawności, a nie tylko liczących na ulgi związane z posiadaniem orzeczenia o niepełnosprawności przez pracowników. 3. Nieodpowiednie kwalifikacje/kompetencje zawodowe wychowanków do potrzeb rynku pracy. 4. Niska motywacja wychowanków do pracy i do nauki. 5. Lęk/obawa zarówno pracodawców przed zatrudnianiem podopiecznych domów dziecka, jak i wychowanków: „Czy sobie poradzę?” 6. Mała oferta edukacyjna, ograniczenia wyboru zawodu w szkole.	1. Dodatkowe uprawnienia zwiększające szanse na rynku pracy (ustawiczne kształcenie się wychowanków w kierunkowym profilu). 2. Budowanie społecznej odpowiedzialności biznesu: • współpraca, • wskazanie korzyści dla firm – budowanie wizerunku firmy, • nowoczesne spojrzenie na firmę, • podejście biznesowe, • korzyści z udziału w programie. 3. Rozpoznanie potrzeb lokalnego rynku pracy przed wyborem zawodu. 4. Rozeznanie w kierunkach kształcenia na etapie gimnazjalnym oraz szkoły średniej. 5. Kontynuacja warsztatów, programów w zakresie motywowania wychowanków, warsztatów interpersonalnych, asertywności, umiejętności codziennych. 6. Spotkania przyszłych pracowników wychowanków z pracodawcami, tzw. dni otwarte dla osób chcących podjąć zatrudnienie.

Powyższa mapa stała się załącznikiem do opracowania programu współpracy na rzecz młodzieży usamodzielnianej w zakresie adaptacji zawodowej.

Znaczący udział w opracowaniu ww. programu mieli pracownicy placówki, którzy na kolejnym spotkaniu zespołu (22 III 2012 r.) podzielili się swoimi odczuciami, obserwacjami i doświadczeniami dotyczącymi aktywizacji zawodowej wychowanków oraz stali członkowie zespołu, którzy na spotkaniu w dniu 27 IV 2012 r. przeanalizowali poszczególne punkty programu pod kątem przydatności w procesie adaptacji zawodowej wychowanków.

Program współpracy na rzecz młodzieży usamodzielnianej w zakresie adaptacji zawodowej

**Program opracowany w ramach
projektu „DO PRACY! – GOTOWI! – START! II”**

Cel główny:

Wspieranie usamodzielnianych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej – Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach w zakresie adaptacji zawodowej.

Uzasadnienie celu:

Osoby usamodzielniające się z Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach zazwyczaj nie mogą liczyć na wsparcie ze strony swoich rodzin biologicznych. Dlatego też ważnym zadaniem instytucji zajmujących się opieką i wychowaniem dzieci pozbawionych możliwości wychowywania się w rodzinie naturalnej oraz lokalnych firm i przedsiębiorstw jest wspieranie młodych osób, które opuszczają placówki opiekuńczo-wychowawcze w podjęciu zatrudnienia bezpośrednio po jej opuszczeniu.

Cel główny realizowany będzie poprzez cele szczegółowe, które przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2.

Wyznaczenie celów szczegółowych oraz opis działań i podmiotów je realizujących

Cel główny: Wspieranie usamodzielnianych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej – Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach w zakresie adaptacji zawodowej.		
Cele szczegółowe	Działania	Realizatorzy*
1	2	3
Wzrost kompetencji interpersonalnych wychowanków niezbędnych do konstruktywnego wypełniania ról społecznych. Wzrost umiejętności społecznych.	Organizowanie na rzecz wychowanków warsztatów: • umiejętności interpersonalnych, m.in. w zakresie: zwiększenia wiedzy podopiecznych o sobie samych, umiejętności nazywania, rozpoznawania i wyrażania emocji, wzrostu umiejętności życia w grupie i nawiązywania pozytywnych relacji interpersonalnych, sztuki współpracy;	PS „Skarbek” w Polkowicach, PPP w Polkowicach, organizacje pozarządowe, np. Fundacja Eudajmonia.

1	2	3
	z zakresu „zarządzania codziennością” (wzrost umiejętności organizowania dnia codziennego po opuszczeniu placówki – zarządzanie czasem, zarządzanie budżetem – sztuka oszczędzania).	
Dalsza współpraca nad wypracowaniem modelu ułatwiającego proces usamodzielnienia wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.	- Pomoc wychowankom w opracowywaniu indywidualnych programów usamodzielnienia i ich realizacji. - Objęcie wychowanków usamodzielnionych wsparciem przez opiekuna usamodzielniania. Opiekun powinien mieć dystans wobec usamodzielnionego wychowanka, a zarazem posiadać wiedzę na temat dalszych jego losów. Rola wychowawcza opiekuna w okresie usamodzielnienia przybiera formę reagowania i wspierania w momentach kryzysowych (nadopiekuńczość nie jest wskazana). - Objęcie wychowanków usamodzielnionych wsparciem psychologicznym, pedagogicznym i prawnym przez pracowników placówki i PCPR. - Zapoznanie wychowanków z regulacjami prawnymi dotyczącymi procesu usamodzielnienia. - Utworzenie grupy wsparcia dla wychowanków opuszczających placówkę opiekuńczo-wychowawczą.	PS „Skarbek” w Polkowicach, PCPR w Polkowicach.
Podejmowanie przez wychowanków inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu, wychowaniu w procesie pracy, uwrażliwianiu ich na potrzeby innych.	- Podejmowanie przez wychowanków zatrudnienia w ramach prac sezonowych. - Uczestnictwo wychowanków w wolontariacie stałym – wychowanie w procesie pracy. - Uczestnictwo wychowanków w wolontariacie akcyjnym – uwrażliwianie na potrzeby innych.	PS „Skarbek” w Polkowicach, ZHP Hufiec Polkowice, Hufiec Pracy OHP Polkowice, lokalne firmy i lokalni przedsiębiorcy.

1	2	3
Określenie predyspozycji zawodowych wychowanków.	1. Objęcie wychowanków doradztwem zawodowym już na szczelnie szkoły gimnazjalnej – pomoc w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz planowanie kariery zawodowej adekwatnej do ich możliwości intelektualnych, fizycznych i cech osobowościowych. 2. Objęcie pełnoletnich wychowanków usamodzielnianych lub już usamodzielnionych doradztwem zawodowym umożliwiającym przekwalifikowanie – zgodnie z potrzebami rynku pracy. 3. Rozeznanie z doradcą zawodowym potrzeb lokalnego rynku pracy przed wyborem zawodu. 4. Nawiązanie współpracy ze szkołami ponadgimnazjalnymi celem rozszerzenia oferty edukacyjnej dla podopiecznych – poszukiwanie odpowiedniej szkoły, zawodu poza miejscem zamieszkania.	PS „Skarbek” w Polkowicach, PPP w Polkowicach, PUP w Polkowicach, Młodzieżowe Centra Kariery przy OHP, szkoły ponadgimnazjalne.
	1. Objęcie wychowanków placówki następującymi formami aktywizacji zawodowej: • praktyki zawodowe, • staże zawodowe, • prace społecznie użyteczne, • prace interwencyjne, przy jednoczesnym zobowiązaniu pracodawców do wsparcia wychowanków placówki (w tym niepełnosprawnych) w ich pierwszych krokach życia zawodowego, dzięki daniu im szansy zdobywania doświadczenia, rozwijania kompetencji i zainteresowań. 2. Organizowanie wizyt w działach HR lokalnych firm i przedsiębiorstw w celu poznania procesu rekrutacyjnego oraz oczekiwania pracodawcy.	PS „Skarbek” w Polkowicach, PUP w Polkowicach, OPS w Polkowicach, Fundacja Eudajmonia, lokalne firmy i lokalni przedsiębiorcy.

1	2	3
	3. Organizowanie warsztatów dotyczących nowoczesnych metod poszukiwania pracy – przekazanie doświadczeń i podzielenie się dobrymi radami przez pracowników firm i przedsiębiorstw. Doradztwo zawodowe w tej formie realizowane byłoby przez pracownika konkretnej firmy lub przedsiębiorstwa, mającego kompetencje w tym zakresie. Zajęcia odbywałyby się zarówno na terenie placówki, jak i firm i przedsiębiorstw. 4. Kształcenie ustawiczne: • dostosowywanie posiadanych kwalifikacji do potrzeb rynku pracy poprzez organizowanie dla podopiecznych szkoleń i kursów, • nabycie przez podopiecznych elastyczności i otwartości na nowe wymagania rynku pracy. 5. Zapraszanie wychowanków na targi pracy oraz organizowanie dni otwartych w konkretnych firmach i przedsiębiorstwach, dla wychowanków chcących podjąć zatrudnienie – spotkania z pracodawcami. 6. Opracowanie projektu mającego na celu uzyskanie środków finansowych na staże z Europejskiego Funduszu Społecznego z przeznaczeniem dla młodzieży usamodzielnianej.	
Współpraca z lokalnymi firmami i lokalnymi przedsiębiorcami w ramach budowania społecznej odpowiedzialności biznesu.	1. Spotkania z przedstawicielami lokalnych firm i przedsiębiorstw celem: • uświadomienia im potrzeby wsparcia wychowanków po opuszczeniu placówki, • ukazania im korzyści z udziału w programie usamodzielniania wychowanków – budowanie wizerunku firmy, nowoczesnego spojrzenia na firmę.	PS „Skarbek” w Polkowicach, lokalne firmy i lokalni przedsiębiorcy.

1	2	3
	2. Nawiązanie współpracy z zakładami pracy chronionej.	
Współpraca lokalnych służb zajmujących się pomocą dziecku i rodzinie na rzecz usamodzielniania wychowanków placówki.	1. Wspieranie wychowanków w procesie usamodzielnienia poprzez: • pomoc w uzyskaniu zatrudnienia, • pomoc w uzyskaniu miejsca w mieszkaniu chronionym, • pomoc w uzyskaniu lokalu mieszkalnego z zasobów gminy. 2. Praca nad zmianą stereotypów myślowych w regionie na temat placówek opiekuńczo-wychowawczych i przebywających w nich wychowanków, a dzięki temu zwiększenie szans na integrację osób usamodzielnionych ze środowiskiem lokalnym na płaszczyźnie społecznej i zawodowej.	PS „Skarbek” w Polkowicach, PUP w Polkowicach, UG właściwe ze względu na miejsce zamieszkania wychowanka.
Czerpanie doświadczeń i dobrych praktyk w procesie usamodzielniania z innych źródeł.	Nawiązanie współpracy z organizacjami pozarządowymi, które statutowo zajmują się usamodzielnianiem i wszechstronnym wspieraniem młodzieży z instytucji opieki zastępczej.	PS „Skarbek” w Polkowicach, organizacje pozarządowe.
Kontynuacja działań zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej.	Monitorowanie realizacji programu.	PS „Skarbek” w Polkowicach.

*PS „Skarbek” w Polkowicach – Placówka Socjalizacyjna „Skarbek”
w Polkowicach

PCPR – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Polkowicach

UG – Urząd Gminy Polkowice

PUP – Powiatowy Urząd Pracy w Polkowicach

OPS – Ośrodek Pomocy Społecznej w Polkowicach

PPP – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Polkowicach

OHP – Ochotnicze Hufce Pracy (Hufiec Pracy w Polkowicach)

ZHP – Związek Harcerstwa Polskiego (Hufiec Polkowice)

Spodziewany rezultat programu:

Wzmocnienie procesu aktywizowania osób usamodzielnianych do: uczestnictwa w życiu społecznym, kontynuowania nauki, uzyskiwania pożądaných kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim podejmowania zatrudnienia bezpośrednio po opuszczeniu placówki.

Dotychczasowe działania podjęte w ramach realizacji programu współpracy na rzecz młodzieży usamodzielnianej w zakresie adaptacji zawodowej.

1. Wzrost kompetencji interpersonalnych wychowanków, niezbędnych do konstruktywnego wypełniania ról społecznych.
 - Nabywanie przez wychowanków umiejętności w kontaktach interpersonalnych poprzez wprowadzenie do usług opiekuńczo-wychowawczych treningów interpersonalnych oraz zajęć z komunikacji społecznej. Zajęcia te od roku szkolnego 2012/2013 mieszczą się w planie pracy z wychowankami z grupy usamodzielnienia. Prowadzone są cyklicznie w formie warsztatów grupowych przez wychowawcę oraz pracownika socjalnego. Na prośbę wychowanków zajęcia odbywają się dwa razy w miesiącu w godzinach popołudniowych. Tematyka oraz harmonogram zajęć zostały opracowane przy uwzględnieniu potrzeb wychowanków. Największe zainteresowanie wychowanków wzbudziły zagadnienia dotyczące zarządzania budżetem oraz zarządzania czasem.
 - Realizacja programu „Świat kultury także dla nas – cz. I” i „Świat kultury także dla nas – cz. II” we współpracy z Fundacją Polska Miedź z siedzibą w Lubinie oraz Fundacją Banku Zachodniego WBK – Bank Dziecięcych Uśmiechów. Jest to program skierowany do podopiecznych Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach, realizowany w terminie sierpień–listopad 2012 r.

Program zakłada umożliwienie wychowankom placówki udziału w różnych formach aktywności kulturalnej, rozumianych jako uczestnictwo w ofercie edukacyjnej i wydarzeniach artystycznych. Wychowankowie mają możliwość zobaczyć projekcje filmowe i spektakle teatralne. Odwiedzą kilka teatrów i obejrzą przedstawienia o zróżnicowanej tematyce. Będą mieli również możliwość uczestnictwa w koncercie filharmonicznym. Zwiedzą wybrane muzea, obejrzą tamtejsze wystawy i wezmą udział w lekcjach muzealnych na wybrany temat.

Podczas realizacji kolejnych etapów programu wychowankowie odwiedzili m. in. Centrum Filmowe Helios SA, Centrum Kultury Muza w Lubinie, Teatr im. H. Modrzejewskiej w Legnicy, Wrocławski Teatr Lalek, Teatr Polski we Wrocławiu, Teatr Muzyczny Capitol we Wrocławiu, Muzeum Miedzi w Legnicy, Muzeum Narodowe i Muzeum Etnograficzne we Wrocławiu, Filharmonię Wrocławską, Galerię Sztuki Naiwnej i Ludowej we Wrocławiu, Panoramę Raławicką.

Program ma na celu: zwiększenie roli kultury w procesie edukacji i wychowania oraz przygotowanie uczestników do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym po opuszczeniu placówki; wyposażenie uczestników w podstawowe umiejętności pozwalające na dostęp do dóbr kultury (m. in. umiejętność odpowiedniego zachowania się w placówkach kulturalnych, odpowiedni ubiór, słownictwo, szukanie i umiejętne korzystanie z ofert kulturalnych, poruszanie się w placówkach kulturalnych – zakup biletu w kasie biletowej, korzystanie z usług towarzyszących); stymulowanie uczestników programu do brania udziału w życiu kulturalnym miasta i regionu, do otwartości w nawiązywaniu nowych kontaktów interpersonalnych. Program zakłada wyrównywanie szans edukacyjnych, kulturalnych i rozwojowych. Jest istotną szansą wzbogacania osobowości naszych podopiecznych. Dodatkowo młodzież biorąca udział w programie będzie miała możliwość integracji ze społeczeństwem poprzez uczestnictwo w różnych formach aktywności kulturalnej.

2. Dalsza współpraca nad wypracowaniem modelu ułatwiającego proces usamodzielnienia wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.

- W kwestii utworzenia grupy wsparcia dla wychowanków opuszczających Placówkę Socjalizacyjną „Skarbek” w Polkowicach odbyły się dwa spotkania w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Polkowicach z udziałem pracowników ww. instytucji. Omówiono na nich koncepcję utworzenia grupy wsparcia w zakresie charakteru grupy, odbiorców, założeń, częstotliwości spotkań oraz specjalistów opiekujących się grupą. Obecnie jesteśmy w fazie opracowania konkretnego programu w odniesieniu do przedyskutowanych wcześniej kwestii.
- Objęcie pięciu usamodzielnionych wychowanków placówki wsparciem przez opiekuna usamodzielniania oraz świadczeniami należnymi z PCPR w związku z usamodzielnieniem się.

3. Podejmowanie przez wychowanków inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu, wychowaniu w procesie pracy, uwrażliwianiu ich na potrzeby innych.

- Zakotwiczenie w wychowankach idei wolontariackiej poprzez udział w akcjach doraźnych:
 - a) wsparcie chorych z hospicjum w Lubinie poprzez wykonanie prac plastycznych dla chorych oraz przygotowanie wystąpienia artystycznego,
 - b) udział w akcji „Zima bywa sroga – pomyśl ciepło o czworonogach”; wychowankowie samodzielnie wykonywali prace naprawcze starych koców, zużytych kołder, ręczników, a następnie zawieźli ww. produkty do schroniska dla bezdomnych zwierząt w Legnicy,
 - c) przyłączenie się wychowanków do wielkiej akcji „Pomóżmy dzieciom z Wrocławskiego Hospicjum”. Podopieczni wraz z pracownikami skrupulatnie zbierali i segregowali plastikowe nakrętki, pudełka i inne surowce wtórne,
 - d) udział w pracach wolontariackich przy przygotowywaniu bazy obozowej w Ostrowie (nad morzem), będącej własnością ZHP Hufiec Polkowie.

Udział w tych inicjatywach przyniósł wychowankom wiele satysfakcji, a łatwość z jaką można nieść pomoc innym zadziwiła podopiecznych. Szczytny cel okazał się cenną lekcją empatii, uwrażliwieniem na drugiego człowieka, na potrzeby zwierząt, a także nauką dbałości o środowisko, gdyż nawyk segregacji pozostał.

- Rozbudzenie w wychowankach wrażliwości poprzez udział w 4-dniowej podróży do „miejsc pamięci i przestrogi”, którą pomogła placówce zorganizować Fundacja Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (sierpień 2012 r). Projekt pt. „Szlakiem historii pamięci narodowej” był połączeniem nauki o Holokauście i innych zbrodniach nazistowskich z nauką o wartościach i demokracji.

Odwiedzanie miejsc pamięci połączone z nauczaniem o Holokauście odegrało dużą rolę dla głębszego zrozumienia przez uczestników pojęcia *Zagłady*. Nasi podopieczni stwierdzili m.in. że „wizyta w miejscu pamięci pozwala lepiej zrozumieć, co tam naprawdę się zdarzyło”. Miejsca historyczne dostarczyły uczestnikom wiedzy na

temat cierpienia ofiar, ich indywidualnych losów, jak również organizacji, zasięgu i szerszego kontekstu Holokaustu – wiedzy, którą trudno posiadać podczas lekcji.

Wizyty w miejscach historycznych wywarły trwałą ślad w psychice naszych podopiecznych. W wielu przypadkach pobyt w autentycznym miejscu stał się dla nich przekonującym potwierdzeniem tego, o czym uczyli się w szkole. Takie doświadczenie pozwoliło im lepiej zrozumieć specyficzne aspekty organizacji i sposobu funkcjonowania maszyny ludobójstwa.

Edukacja w miejscach historycznych i muzeach jest nie do przecenienia, szczególnie dla naszych wychowanków. Dzięki tym unikalnym możliwościom nasi podopieczni mogli zwiedzić miejsca pamięci i przyrzeć się zachowanym w nich śladom przeszłości, takim jak różne przedmioty i budowle, a także obejrzeć wystawy, zapoznać się z autentycznymi dokumentami i różnymi sposobami upamiętniania wydarzeń historycznych.

4. Określenie predyspozycji zawodowych wychowanków.

Wychowankowie, którzy w czerwcu roku szkolnego 2011/2012 kończyli szkołę gimnazjalną lub zasadniczą szkołę zawodową zostali objęci doradztwem zawodowym w ramach projektu „DO PRACY! – GOTOWI! – START! II”.

Każdy podopieczny mógł skorzystać z usług doradcy zawodowego w kontakcie indywidualnym – przez 3 godziny. To pomogło wychowankom wybrać zawód lub dalsze kształcenie zgodne z ich predyspozycjami i możliwościami.

Beneficjenci projektu (15 osób) wybrali następującą ścieżkę edukacyjną:

- 3 osoby kontynuują naukę w technikum hotelarskim,
- 1 osoba kontynuuje naukę w liceum ogólnokształcącym,
- 1 osoba wybrała zasadniczą szkołę zawodową w kierunku sprzedawca,
- 1 osoba wybrała zasadniczą szkołę zawodową w kierunku mechanik samochodowy,
- 2 osoby wybrały technikum uzupełniające dla dorosłych w zawodzie kucharz,
- 4 osoby kontynuują naukę w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych,
- 1 osoba studiuje na kierunku praca socjalna.

Dwie osoby nie podjęły nauki:

- jedna usamodzielniała się po osiągnięciu pełnoletności – ukończyła jedynie gimnazjum (wychowanek przerwał naukę w zasadniczej szkole zawodowej w kierunku mechanik samochodowy),
- druga ukończyła zasadniczą szkołę zawodową w kierunku kucharz, następnie była słuchaczem liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, jednak po miesiącu naukę przerwała.

5. Aktywizacja zawodowa pełnoletnich wychowanków oraz wychowanków usamodzielnionych.

- Placówka jako priorytet założyła sobie zmotywowanie wychowanków do podjęcia pracy niezwłocznie po usamodzielnieniu. W efekcie:
 - 2 osoby podjęły pracę w firmach znajdujących się w Polkowickiej Strefie Ekonomicznej,
 - 2 osoby podjęły pracę w branży gastronomicznej,
 - 2 osoby pracują w firmie budowlanej w zawodzie brukarz,
 - 1 osoba odbywa półroczny staż jako pomoc kucharza,
 - 2 osoby nie podjęły zatrudnienia,
- Wychowankowie kontynuujący naukę na szczeblu Zasadniczej Szkoły Zawodowej i Technikum odbywają praktyki zawodowe w wybranych przez siebie zakładach (praktyki śródroczne i podczas wakacji – 5 osób).
- Dnia 19 IX 2012 r. wychowankowie placówki z grupy usamodzielnienia oraz byli wychowankowie uczestniczyli w Polkowickich Targach Pracy pod hasłem „Pomoc na wyciągnięcie ręki!”. Podopieczni zapoznali się nie tylko z ofertami pracy przedstawionymi przez lokalne firmy i przedsiębiorców, ale także z ofertą Powiatowego Urzędu Pracy w Polkowicach w zakresie m.in. doradztwa zawodowego, szkoleń i kursów, stażów zawodowych, działalności Klubu Pracy.

6. Współpraca z lokalnymi firmami i lokalnymi przedsiębiorcami w ramach budowania społecznej odpowiedzialności biznesu.

W ramach działań z powyższego zakresu odbyły się spotkania z lokalnymi firmami.

Pierwsze miało miejsce we wrześniu 2012 r. i dotyczyło współpracy z Firmą Sanden Manufacturing Poland Sp. z o.o., drugie odbyło się w listopadzie tego samego roku i dotyczyło współpracy z Volkswagen Motor Polska Sp. z o.o. W trakcie spotkań omówiliśmy zakres działań, jakimi

firmy z Polkowickiej Strefy Ekonomicznej mogłyby objąć placówkę pod kątem efektywnego usamodzielnienia wychowanków. Obecnie jesteśmy w trakcie ustalania priorytetów oraz negocjowania warunków i zasad, na których miałyby zostać oparta obustronna współpraca.

7. Współpraca lokalnych służb zajmujących się pomocą dziecku i rodzinie na rzecz usamodzielniania wychowanków placówki.
 - W sierpniu 2012 r. usamodzielniało się 5 wychowanków placówki. Dzięki współpracy lokalnych instytucji oraz firm i przedsiębiorstw udało się znaleźć zatrudnienie dla 4 osób. Współdziałanie z Urzędem Gminy w Polkowicach zaowocowało pozyskaniem dla 2 podopiecznych lokalu mieszkalnego na terenie Polkowic, zaś z Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Polkowicach – 2 miejsc w mieszkaniu chronionym dla usamodzielnionych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz rodzin zastępczych.
 - W celu zmiany stereotypów myślowych w regionie na temat placówek opiekuńczo-wychowawczych podopieczni placówki zaangażowali się w zorganizowanie wystawy prac plastycznych, która została przedstawiona podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Opieka, edukacja i resocjalizacja – wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej”, zorganizowanej przez Uczelnię Zawodową Zagłębia Miedziowego w Lubinie. Wystawa miała miejsce w październiku 2012 r. i cieszyła się dużym zainteresowaniem wśród uczestników konferencji. Dzięki temu placówka miała okazję nie tylko zaprezentować prace artystyczne swoich wychowanków, ale także umocnić pozytywny wizerunek w środowisku lokalnym i ponadlokalnym.

Analizując dotychczasowe działania na rzecz adaptacji zawodowej wychowanków podjęte przez placówkę, można dostrzec, iż przenikają się one z działaniami z zakresu readaptacji społecznej. Dzięki temu podopieczni placówki zyskują pełniejsze kompetencje do lepszego funkcjonowania w życiu codziennym i w społeczeństwie.

Aby zespół ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej działał sprawnie i efektywnie, ważna jest współpraca wszystkich podmiotów będących członkami zespołu oraz pomoc lokalnych firm i przedsiębiorstw. Tylko tak rozumiany projekt może stanowić pełną, kompleksową formę wsparcia społecznego dla usamodzielniających się wychowanków Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach.

Streszczenie

Utworzenie zespołu ds. wsparcia młodzieży usamodzielnianej z Placówki Socjalizacyjnej „Skarbek” w Polkowicach jest innowacyjnym założeniem projektu „DO PRACY – GOTOWI – START! II”.

Zadaniem zespołu było – i nadal jest – nie tylko omówienie sytuacji młodzieży usamodzielnianej, ale przede wszystkim wskazanie obszarów deficytów w zakresie wsparcia wychowanków, a co za tym idzie określenie programu współpracy w ich kompensowaniu przy uwzględnieniu specyfiki sytuacji lokalnej i dostępnych zasobów.

Do zespołu zaproszeni zostali przedstawiciele lokalnych organizacji, instytucji społecznych i przedsiębiorstw, firm i zakładów pracy chronionej, celem wsparcia działań Placówki w adaptacji zawodowej podopiecznych „Skarbka”.

Rezultatem współdziałania członków zespołu jest opracowanie mapy obszarów deficytów w zakresie wsparcia grupy usamodzielnianych wychowanków oraz sposobów i możliwości kompensowania tych braków.

Summary

The activity of the group for supporting the youth's emancipation of children leaving the Childcare and Socialization Unit

The article presents the idea of creating of the working group on youth support who leave the Facility of Childcare and Socialization „Skarbek” in Polkowice. The group is an innovative project idea „DO PRACY– GOTOWI – START! II”/ “TO WORK – READY – GO! II”.

The team was (and still is) not only to discuss the situation of young people, who leave Children's Home, but also to identify areas of wards' support deficits, and thus determine the program of identify cooperation in their specifications, taking into account offsetting the local situation and available resources.

The representatives of local organizations, social institutions and enterprises, companies and sheltered workshops were invited to the team in order to support activities in the vocational rehabilitation of the wards of „Skarbek”.

This will result in the team mapping areas of deficits in support groups of pupils leaving of facility and ways to means to compensate these gaps.

**AGNIESZKA BECLA
STANISŁAW CZAJA**

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W GŁOGOWIE

Współczesne wyzwania społeczno- -ekonomiczne a kreacja kapitału społecznego (na przykładzie Głogowa i regionu głogowskiego)

1. Uwagi wstępne. Pojęcie kapitału i kapitału społecznego

Pojęcie kapitału jest często wykorzystywane w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej. W teorii ekonomii pojęcie to wiąże się bezpośrednio z kategorią zasobów ekonomicznych. Pod pojęciem zasobów ekonomicznych rozumie się wszystkie materialne i symboliczne elementy otaczającej nas rzeczywistości, które mogą być potencjalnie wykorzystane w procesach gospodarowania. Na zasoby ekonomiczne składają się zatem:

- (1) zasoby ludzkie, które obejmują ludzi wraz z ich umiejętnościami i predyspozycjami do wykonywania pracy;
- (2) zasoby rzeczowo-pieniężne, które obejmują przedmioty wspierające proces ludzkiej pracy (narzędzia, urządzenia, budynki, budowle i inne elementy infrastruktury techniczno-ekonomicznej), a także aktywa finansowe i pieniądze;
- (3) zasoby informacyjne, które obejmują wiedzę jednostkową oraz społeczną, nagromadzoną w postaci różnych baz danych;
- (4) zasoby przyrodnicze, które tworzą elementy i komponenty środowiska przyrodniczego, o odnawialnym i nieodnawialnym charakterze;
- (5) zasoby kulturowe, złożone z symbolicznych składników kultury, tradycji oraz relacji międzyludzkich¹.

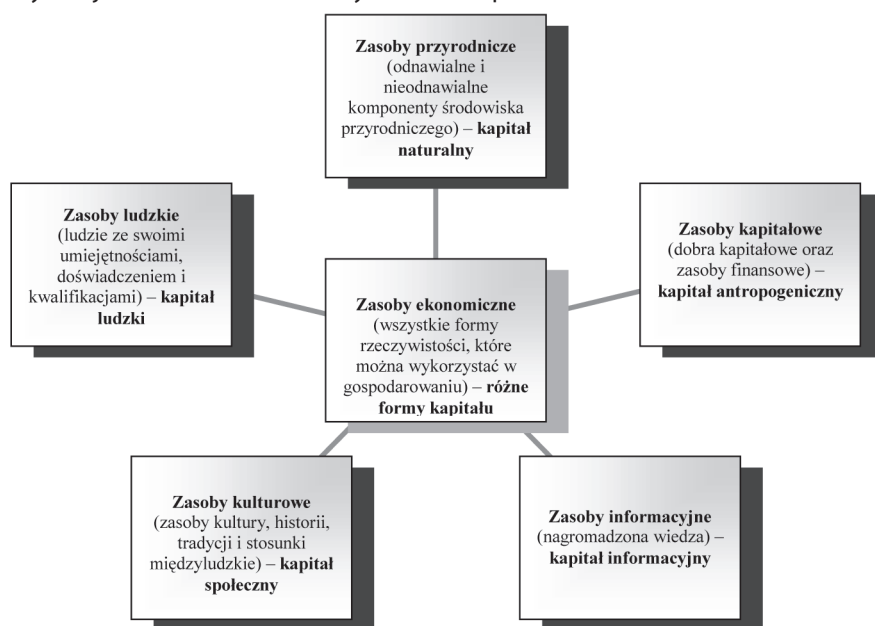
¹ Por. S. Czaja, A. Becla, *Ekologiczne podstawy procesów gospodarowania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2007, rozdział 1.

Zasoby ekonomiczne mogą być traktowane jako pozbawione wymiaru czasowego *zasoby* lub jako *strumienie*, z wyraźnie określonym wymiarem czasowym². W pierwszym przypadku szczególną rolę odgrywa problem ograniczoności (fizycznej skończoności) i rzadkości (większej od jedności relacji pomiędzy zapotrzebowaną a dostępną ilością danego zasobu). W drugim, znacznie ważniejszym, problemem jest czasowy przepływ strumieni oraz zdolność (warunki) do ich odtwarzania. Atrybut odtworzenia można wykorzystać jako element użyteczny przy identyfikacji pojęcia *kapitał*.

Kapitał byłby zatem takim elementem zasobów ekonomicznych, który charakteryzuje zdolność do odtwarzania. Mogłaby ona łączyć się ze zjawiskami zużywania się w czasie danego zasobu w procesie gospodarowania oraz przywracania własności fizyko-chemicznych czy symbolicznych pozwalających na ponowne ich wykorzystanie w kolejnych procesach gospodarowania.

Schemat 1.

Klasyfikacja zasobów ekonomicznych i form kapitału



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: S. Czaja, A. Becla, *Ekologiczne podstawy procesów gospodarowania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2007, rozdział 1.

² Szerzej na ten temat patrz: S. Czaja, *Czas w ekonomii. Sposoby interpretacji czasu w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, rozdział 2.1.

Dla ekonomistów bardziej interesujące jest zagadnienie odtwarzania się zasobów kapitału. Procesy odtwarzania mogą wiązać się z celową działalnością człowieka lub pozostawać poza nią. Odtworzenie dotyczy rozmiaru walorów użytkowych, a także jakości tych walorów. Jest tak w przypadku kapitału ludzkiego, kapitału antropogenicznego, kapitału finansowego, kapitału intelektualnego, kapitału naturalnego, a także najbardziej nas interesującego kapitału społecznego³.

Przedmiotem niniejszego opracowania jest prezentacja wybranych związków pomiędzy procesem kreacji kapitału społecznego w wymiarze lokalnym a wyzwaniami społeczno-ekonomicznymi. Określone zostały pojęcie i czynniki determinujące rozwój zasobów kapitału społecznego oraz czynniki kształtujące zasoby lokalnego kapitału społecznego w regionie głogowskim i mieście Głogowie. Czynniki te powiązane zostały z głównymi współczesnymi wyzwaniami społeczno-ekonomicznymi. Wnioski ze zrealizowanych badań można bez większych błędów rozszerzyć na większość tego typu ośrodków i regionów Dolnego Śląska. Lokalne społeczności są dobrym przedmiotem analizy, ponieważ odzwierciedlają w odpowiednio mniejszej skali większość problemów występujących na poziomie makroekonomicznym, a jednocześnie skala ta pozwala analitykom skuteczniej wychwycić zarówno poszczególne zjawiska, jak i ich wzajemne związki. Są zatem swoistym, bardzo użytecznym „laboratorium” dla studiów empirycznych.

2. Pojęcie kapitału społecznego w literaturze i jego kluczowe elementy

Elementy tworzące wykorzystywaną koncepcję kapitału społecznego pojawiły się w teorii ekonomii dość wcześnie⁴. Były na przykład ważną częścią analiz realizowanych w szkole historycznej czy instytucjonalizmie, gdzie bar-

³ Problematyka pojęcia kapitału i sposobów rozumienia poszczególnych jego rodzajów w teorii ekonomii i praktyce gospodarowania będzie przedmiotem przygotowywanej przez autorów książki pod tytułem: *Spory wokół pojęcia kapitału w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej*, której ukończenie przewidywane jest na koniec roku 2013. Czasami w literaturze podkreśla się, że do zrozumienia kapitału niezbędne jest uwzględnienie, iż przedstawia on zasób posiadania, który przynosi strumień korzyści w postaci dochodów i wpływów pieniężnych. Należy jednak pamiętać, że obliczanie wartości kapitału na podstawie płynącego od niego strumienia korzyści nie oznacza, iż kapitał i strumień korzyści oznaczają to samo.

⁴ Por. A. Becla, S. Czaja, *Determinanty rozwoju lokalnego kapitału społecznego*, [w:] *Ekonomia i Zarządzanie*, Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, nr 11/2008, s. 23–41, Białystok 2008.

dzo szeroko (w sensie rodzajowym) traktowano czynniki wpływające na zachowanie się gospodarki, poszczególnych podmiotów gospodarujących czy grup społecznych (grup interesu). Był to nie tylko wyraz symbiozy analiz ekonomicznych i socjologicznych, ale również dowód na to, że w złożonych systemach społeczno-gospodarczych nakładają się na siebie wpływy różnych czynników (ekonomicznych, społecznych czy przyrodniczych – materialno-energetycznych i symbolicznych) oraz swoisty „protest” części analityków przeciwko uproszczonemu traktowaniu przemian społeczno-ekonomicznych (czy szerzej cywilizacyjnych) wyłącznie przez pryzmat determinant materialno-ekonomicznych, charakterystycznych na przykład w głównym nurcie ekonomii XIX wieku. Samo pojęcie kapitału społecznego zostało po raz pierwszy wykorzystane w studiach socjologicznych przez W. Hanifana w 1916 roku⁵. Nie miało jednak sensu takiego, jaki nadaje się mu we współczesnej literaturze.

Najczęściej wykorzystywane definicje kapitału społecznego pojawiły się przy okazji projektów badawczych nad tego typu zjawiskami, realizowanych w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Miały one charakter interdyscyplinarny, łączący wymiary – ekonomiczny, społeczny, kulturowy i polityczny oraz psychologiczny, i pozwalały na wypracowanie trzech głównych sposobów (tradycji) traktowania kapitału społecznego⁶:

- (1) kapitał społeczny jako jedna z form kapitału (Pierre Bourdieu),
- (2) kapitał społeczny w kontekście racjonalnych wyborów (James Coleman),
- (3) kapitał społeczny jako wartość kulturowa (Robert Putman).

Każda z tych tradycji eksponuje inne elementy kategorii *kapitał społeczny* i podkreśla różnice oraz podobieństwa między poszczególnymi formami kapitału a kapitałem społecznym. Najbardziej interesujące cechy różnicujące kapitał społeczny i inne formy kapitału wiążą się ze specyficzną wewnętrzną budową tego pierwszego. Autorzy raportu z badań przygotowanych na zlecenie Banku Światowego, zauważają, że kapitał społeczny, inaczej niż na przykład kapitał ludzki, może się gromadzić w trakcie procesu jego użytkowania oraz gromadzić jako efekt tego użytkowania⁷.

⁵ Por. W. Hanifan, *The Rural School Community Center*, [w:] „Annals of the Academy of Political and Social Science”, t. 67, 1916, s. 130–138.

⁶ Por. C. Trutkowski, S. Mendes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, rozdział 2.

⁷ Por. *The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*, Ch. Grootaert, Th. van Bastelaer (red.), Cambridge University Press, Cambridge Mass., 2002.

Wiele innych form kapitału nie posiada takiej cechy, łączącej się zapewne z wyraźnie symbolicznym, a nie materialnym charakterem kapitału społecznego. Kapitał społeczny jest jednocześnie nakładem i efektem (wynikiem) działań zbiorowych. Inna cecha różnicująca wiąże się z relacyjnym charakterem kapitału ludzkiego. Aktywizacja jego zasobów, ich kreacja i wykorzystanie wymaga obecności co najmniej dwóch osób, podobnie jak proces komunikowania się⁸. Kapitał społeczny jest dobrem publicznym, które oddziałuje na optymalizację poziomu własnego wytwarzania.

Podobieństwa kapitału społecznego i innych form kapitału także łączą się z określonymi ich atrybutami. Najważniejszy, z ekonomicznego punktu widzenia oznacza, że wytwarzanie każdej formy kapitału wymaga nakładów, które wyrażone w formie pieniężnej przyjmują postać kosztów, w tym alternatywnych. Odtworzenie, czy rozszerzenie zasobów kapitału łączy się z inwestycjami, które przybierają postać strumieni pieniężnych, materialno-energetycznych czy nakładów czasu. W przypadku kapitału społecznego mogą to być na przykład trwające lata interakcje, kontakty lub spotkania.

Inna wspólna cecha łączy się z niewłaściwym korzystaniem z zasobów danego kapitału. Zawsze prowadzi to do ich nadmiernej degradacji. W przypadku kapitału społecznego niewłaściwą formą użytkowania mogą być obywatelskie (międzyludzkie) konflikty, niszczące ważne elementy zasobów kapitału społecznego. W przypadku kapitału społecznego i innych form kapitału istnieje wyraźna asymetria pomiędzy zawsze szybszym tempem degradacji w wyniku niewłaściwego użytkowania i niższym tempem restytucji utraconych elementów zasobów.

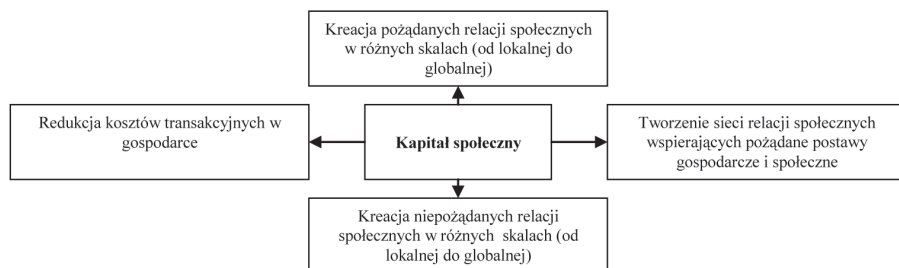
Atrybutem kapitału społecznego jest również zdolność do akumulowania zasobów z płynącego strumienia korzyści. „Punkt widzenia, który zakłada, że kapitał społeczny jest dobrem cennym, to znaczy, że reprezentuje autentyczny/rzeczywisty kapitał należy rozumieć następująco: kapitał społeczny jest czymś więcej niż tylko zbiorem społecznych relacji lub społecznych wartości. Po stronie nakładów ten dodatkowy wymiar polega na wymogu inwestowania w kreowanie trwałej/stałej rzeczy cennej; po stronie dochodów/zysku wymiar ten polega na uzyskiwaniu zdolności do generowania strumienia korzyści”⁹.

⁸ Por. A. Becla, S. Czaja, *Pozyskiwanie, wykorzystanie i ochrona informacji*, Wydawnictwo I-BIS, Wrocław 2013, w druku.

⁹ B. Pogonowska, *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej*, [w:] *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. H. Januszek, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2004, s. 18.

Schemat 2.

Poziomy kreacji i oddziaływania kapitału społecznego (ujęcie teleologiczne)

*Źródło: Opracowanie własne.*

W podejściu teleologicznym możemy spojrzeć na kapitał społeczny w czterech wymiarach (aspektach). Pierwszy wiąże się z procesami kreacji pożądaných relacji społecznych, na różnych poziomach – od lokalnego, po globalny. Aspekt ten oznacza symboliczną strukturę kapitału społecznego, której istnienie determinuje jego wymiar funkcjonalny. Drugi aspekt ma biegunowo odmienny charakter. Kapitał społeczny może przyjąć postać swoistego „antykapitału”, co oznacza tworzenie niepożądanych relacji społecznych w różnych skalach¹⁰. Trzeci aspekt oznacza tworzenie sieci relacji społecznych wspierających pożądanę postawę gospodarczą i społeczną. Dzięki jej istnieniu pojawiają się i upowszechniają innowacje i działania przedsiębiorcze, odkrycia i sprawne procedury, a przede wszystkim zachowania decyzyjne oparte na zasadzie racjonalnego gospodarowania i racjonalności w ogóle. W tym wymiarze kapitał społeczny nabiera znaczenia siły sprawczej kreującej efektywność procesów gospodarczych i społecznych. Czwarty aspekt wiąże się z decydującą funkcją kapitału społecznego, jaką jest redukcja kosztów transakcyjnych występujących w realnych procesach gospodarczych, a które są miarą ich niesprawności.

Definicje kapitału społecznego są potwierdzeniem trzech wspomnianych tradycji interpretacyjnych oraz pokazują bardzo interesującą różnorodność aspektów samej kategorii. Uzasadniona wydaje się tutaj uwaga K. Newtona, że kapitał społeczny można pojmować przez pryzmat norm i wartości, sieci społecznych i społecznych konsekwencji¹¹.

¹⁰ Kapitał społeczny wzbudza zainteresowanie ekonomistów jako źródło potencjału wytwórczego (rozwojowego). Niewiele jest natomiast studiów w zakresie „antykapitału” społecznego, rozumianego jako tworzenie się niepożądanych relacji społecznych lub brak kreacji relacji pożądaných. Autorzy niniejszego opracowania prowadzą badania nad taką postacią relacji społecznych.

¹¹ Por. K. Newton, *Social Capital and Democracy*, [w:] „The American Behavioral Scientist”, t. 40, nr 5/1997, s. 225–226.

Współcześnie najchętniej wykorzystywane jest ujęcie zasobowe, zgodnie z którym kapitał społeczny oznacza zasoby ekonomiczne pozostające w dyspozycji jednostki w strukturach (sieciach) społecznych, w których ona funkcjonuje i działa. Sieci społeczne umożliwiają dostęp do zasobów i informacji. Czynią to, ponieważ ułatwiają przepływy informacji, usprawniają systemy kontroli działań jednostek, tworzą „certyfikaty” wiarygodności oraz wzmacniają tożsamość i uznanie jednostki. Zasoby te mogą mieć charakter osobisty (na przykład dobra materialne czy elementy symboliczne – stopnie naukowe – zbliżające się do kapitału ludzkiego) oraz społeczny. S. Knack¹² rozróżnia na przykład kapitał społeczny i obywatelski. Pierwszy to instytucje rządowe, wpływające na zdolność ludzi do kooperowania w imię wspólnych korzyści, drugi zaś obejmuje wspólne wartości, normy, nieformalne sieci i partycypację w różnych formach organizacji społecznych, które wpływają bezpośrednio na zdolność jednostek do zbiorowego działania dla osiągnięcia wspólnych celów (celu).

Teoria efektów zewnętrznych, szybko rozwijająca się we współczesnej ekonomii, pozwala zinterpretować kapitał społeczny w konwencji efektów zewnętrznych. Podjęcie interakcji społecznych wywołuje zawsze efekty zewnętrzne. Społeczna interakcja daje pozarynkowy efekt ekonomiczny, a efekt ten nie jest pierwotnym celem społecznej interakcji, lecz jej skutkiem ubocznym lub zupełnie niezamierzonym¹³.

Mikroekonomiczna interpretacja kapitału społecznego z wykorzystaniem pojęcia efektów zewnętrznych pozwala pójść nieco dalej i dostrzec, że sam kapitał społeczny wpływa na wymianę ekonomiczną na dwa różne sposoby. Z jednej strony, zaufanie i emocjonalne powiązania mogą doskonalić efektywność przedsięwzięć i całego sektora publicznego oraz mogą umożliwiać lepszą współpracę poszczególnych elementów strukturalnych gospodarki. Z drugiej natomiast, korzyści płynące z istnienia i funkcjonowania sieci społecznych mogą przypadać bezpośrednio jednostce lub przedsiębiorstwu. Pozytywne skutki takich wpływów można łączyć z faktem, że kapitał społeczny zmniejsza niepewność życia gospodarczego związaną z ograniczeniami informacyjnymi.

¹² Por. S. Knack, *Social Capital, Growth, and Poverty: a Survey of Cross-Country Evidence*, [w:] *The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*, Ch. Grootaert, Th. van Bastelaer (red.), Cambridge University Press, Cambridge Mass., 2002, s. 42–82.

¹³ Por. P. Collier, *Social Capital and Poverty: a Microeconomic Perspective*, [w:] *The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*, Ch. Grootaert, Th. van Bastelaer (red.), Cambridge University Press, Cambridge Mass., 2002, s. 19–41.

Negatywną konsekwencją może być fakt, że przechwytywanie niektórych korzyści w postaci efektów zewnętrznych utrudnia osiągnięcie stanu optimum Pareto i zmusza do poszukiwania lepszych lub gorszych metod internalizacji efektów zewnętrznych.

3. Czynniki determinujące rozwój zasobów lokalnego kapitału społecznego – ujęcie teoretyczne

Sposób pojmowania (rozumienia) kapitału społecznego decyduje o zakresie i metodyce identyfikacji czynników determinujących powstawanie, powiększanie i degradację zasobów kapitału społecznego na każdym poziomie jego istnienia, od lokalnego poczynając, a na globalnym kończąc.

Jeżeli uznamy za użyteczne pojmowanie kapitału jako zasobu posiadania, który przynosi strumień korzyści w postaci dochodów i wpływów pieniężnych, to będziemy koncentrować się na rozpoznaniu tego strumienia korzyści, ponieważ będzie on określał wartość (rozmiar) kapitału. Dotyczy to również kapitału społecznego. Problem określenia rozmiarów zasobów kapitału społecznego jest jednak zagadnieniem wtórnym, w porównaniu z problemem identyfikacji samego pojęcia tego kapitału i określenia czynników determinujących jego jakość oraz wielkość.

Dokonując wyboru sposobu identyfikacji pojęcia kapitału społecznego i czynników determinujących ten kapitał, możemy zastosować różne podejścia. Do bardziej interesujących należą:

- (1) ujęcie prakseologiczne, koncentrujące się na grupach działań,
- (2) ujęcie oparte na efektach zewnętrznych,
- (3) ujęcie eksponujące problemy efektywności ekonomiczno-społecznej oraz
- (4) ujęcie socjologiczno-kulturowe, skupiające się na tworzeniu sieci interakcji społecznych.

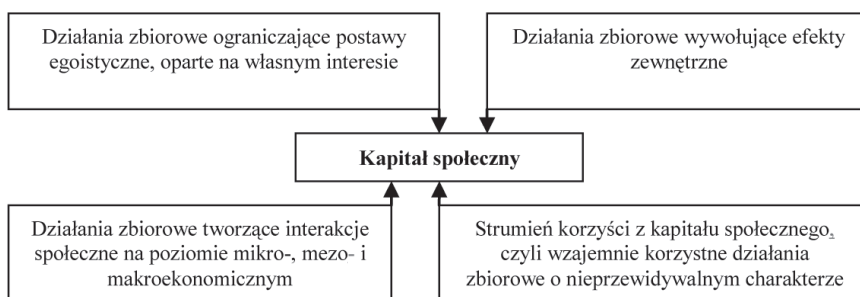
W pierwszym przypadku – ujęcie prakseologiczne (schemat 3 na następnej stronie) – analiza koncentruje się na rozpoznaniu grup działań, które mają wpływ na kształtowanie się zasobów lokalnego kapitału społecznego. Działania te tworzą sieć interakcji społecznych. Można je wraz z efektami podzielić na cztery podstawowe grupy:

- (1) działania zbiorowe ograniczające postawy egoistyczne i efekty „jeźdźca na gapę”; postawy te redukują lokalne zasoby kapitału społecznego;

- (2) działania zbiorowe wywołujące efekty zewnętrzne, których skutki wymagają sprawdzenia; mogą być to koszty zewnętrzne – niepożądany wpływ na zasoby kapitału społecznego, lub korzyści zewnętrzne, o pożądanym wpływie;
- (3) działania zbiorowe tworzące różne interakcje społeczne na poziomie lokalnym (mikro-), regionalnym (mezo-) i krajowym (makroekonomicznym);
- (4) wzajemnie korzystne działania zbiorowe, o trudno- lub nieprzewidywalnym charakterze, tworzące ostateczny strumień korzyści z kapitału społecznego.

Schemat 3.

Ujęcie prakseologiczne kapitału społecznego i czynników determinujących ten kapitał



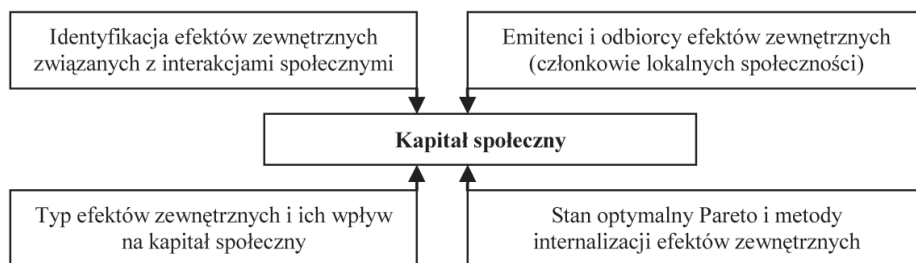
Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury problemu.

Jeżeli zastosujemy podejście oparte na koncepcji efektów zewnętrznych, wówczas kapitał społeczny koncentruje problemy wokół kilku zasadniczych kwestii:

- (1) niezbędna jest identyfikacja tych wszystkich skutków lokalnych sieci społecznych, które mają charakter efektów zewnętrznych;
- (2) muszą zostać precyzyjnie określone emitenci i odbiorcy efektów zewnętrznych;
- (3) zidentyfikowane efekty zewnętrzne muszą zostać rozpoznane ze względu na charakter (koszty zewnętrzne oraz korzyści zewnętrzne), a tym samym ich wpływ na zasoby kapitału społecznego (pożyteczny i szkodliwy kapitał społeczny);
- (4) występowanie skutków kapitału społecznego w postaci efektów zewnętrznych generuje problemy możliwości osiągnięcia stanu optymalnego Pareto oraz zagadnienie metod internalizacji efektów zewnętrznych.

Schemat 4.

Ujęcie kapitału społecznego w oparciu o koncepcję efektów zewnętrznych



Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku podejścia koncentrującego się na problemach efektywności kapitału społecznego generowane są kwestie bezpośrednio związane z efektywnością, a zwłaszcza:

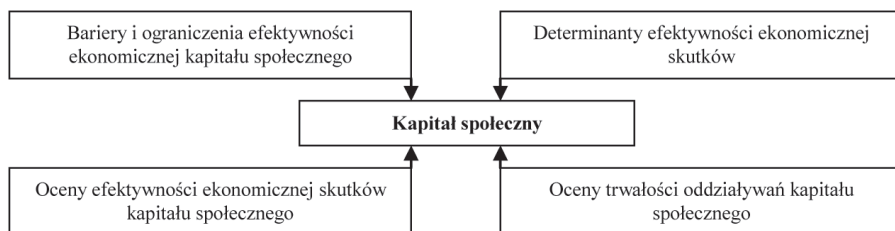
- (1) czynniki determinujące efektywność ekonomiczną, w tym efektywność elementów stanowiących skutki działania lokalnego kapitału społecznego,
- (2) bariery i ograniczenia efektywności ekonomicznej elementów kapitału społecznego,
- (3) bezpośrednie zagadnienia (problemy) oceny efektywności ekonomicznej lokalnego kapitału społecznego,
- (4) oceny trwałości oddziaływań poszczególnych elementów lokalnego kapitału społecznego.

Należy pamiętać, że efektywność jest to określana w czasie i przestrzeni (podmiotowo) relacja między uzyskanymi wynikami a poniesionymi nakładami w kontekście celów działania, środków i warunków niezbędnych do ich osiągnięcia. Jest to więc cecha ludzkiego działania, która sprzyja realizacji zamierzonego celu.

Działanie to jest zatem celowe i skuteczne. Efektywność wyraża kompleksowe relacje efektów do poniesionych nakładów, a jednocześnie podlega ocenie strukturalnej i dynamicznej. Są to wskaźniki użyteczne przy podejmowaniu decyzji *ex ante* i ocenie decyzji *ex post*.

Schemat 5.

Ujęcie kapitału społecznego w oparciu o determinanty efektywności ekonomicznej



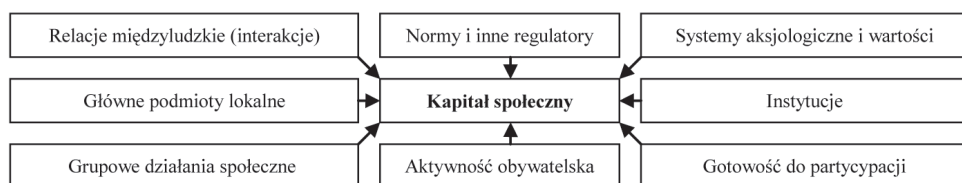
Źródło: Opracowanie własne.

Ocenę relacji pomiędzy celem a osiągniętym efektem wyraża kryterium celowości i skuteczności, natomiast ocenę relacji pomiędzy celem a wydatkowanym nakładem odzwierciedla kryterium oceny realności celu i trafności doboru środków. Dopiero ocenę relacji pomiędzy uzyskanymi efektami a wydatkowanymi nakładami odzwierciedla kryterium sprawności ekonomicznej. Łączne podejście oparte na trzech powyższych kryteriach pozwala dokonać pełnej oceny relacji pomiędzy efektywnością a optymalnością skutków działań gospodarczych.

W ujęciu socjologicznym kapitału społecznego analizie podlegają te wszystkie elementy, które tworzą sieć interakcji, norm i wartości, będące podstawą lokalnych zasobów kapitału społecznego (schemat 6).

Schemat 6.

Ujęcie lokalnego kapitału społecznego w oparciu o podejście socjologiczne (sieciowe)



Źródło: Opracowanie własne.

W jego ramach identyfikowane będą elementy kreujące między innymi normy i wartości, sieci relacji społecznych i instytucje sankcjonujące te relacje. Pozwala to rozpoznać przede wszystkim elementy tworzące sieci, najczęściej w oparciu o formułowane oceny, podejmowane działania, poziom gotowości do partycypacji, oceny aktywności obywatelskiej i identyfikację ról głównych podmiotów lokalnych, a zwłaszcza władzy samorządowej, istniejących form zrzeszania się obywateli, kościołów, lo-

kalnych mass mediów i przedsiębiorców. Poszczególne podmioty odgrywają określoną rolę w lokalnych sieciach społecznych i tworzą strukturę kapitału społecznego.

Bez względu na zastosowane podejście literatura problemu formułuje kilka zasadniczych oczekiwań co do skutków powstania, wykorzystywania i rozwoju zasobów lokalnego kapitału społecznego. Po pierwsze, kapitał ten ma ułatwić przepływy informacji. Po drugie, elementy kapitału społecznego wywierają określony wpływ na decydentów. Po trzecie, kapitał społeczny i partycypacja w jego skutkach w swoisty sposób „certyfikuje” poszczególne podmioty.

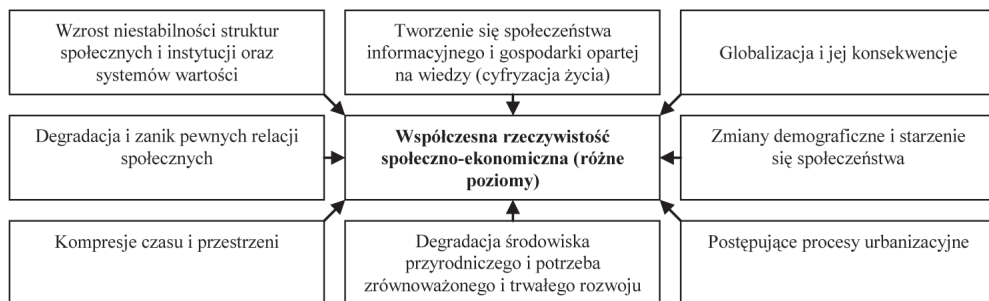
Po czwarte zaś, kapitał społeczny wpływa na formułowane oczekiwania oraz zakres akceptowalnych ocen.

4. Czynniki kształtujące zasoby lokalnego kapitału społecznego w świetle badań nad Głogowem i gminami regionu głogowskiego

Dokonując oceny wpływu współczesnych wyzwań społeczno-ekonomicznych na procesy kreacji kapitału społecznego, należy przede wszystkim określić, jakie wyzwania są brane pod uwagę. Nie jest to zadanie łatwe, z uwagi na niezwykłą złożoność rodzajową i funkcjonalną współczesnej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej oraz jej dynamiczność. Na użytek niniejszej analizy możemy wyzwania te zestawić w postaci następującego schematu (schemat nr 7).

Schemat 7.

Wybrane wyzwania społeczno-ekonomiczne wpływające na procesy kreacji kapitału społecznego w skali lokalnej



Źródło: Opracowanie własne.

Powyżej zaprezentowane wyzwania oznaczają splot megatrendów i trendów, przyjmujących postać wielu zjawisk, innowacji, szans i zagrożeń dla kształtowania się kapitału społecznego obecnie i w najbliższej przyszłości.

Tworzenie się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, co oznacza coraz szerszy zakres cyfryzacji życia, prowadzi do pojawienia się wielu bardzo poważnych konsekwencji dla struktury i funkcjonowania kapitału społecznego. Można je uporządkować w następujący sposób:

- (1) zanik wielu tradycyjnych relacji, opierających się na bezpośrednich kontaktach fizycznych ludzi, które eliminują nowe możliwości komunikacyjne,
- (2) pojawienie się nowych relacji międzyludzkich, jakie kreuje rewolucja informacyjna, upowszechnianie się komunikacji internetowej i nowoczesnych technologii komunikacyjnych,
- (3) pojawienie się nowych trendów prowadzących do przyspieszonej degradacji sieci relacji społecznych (na przykład upowszechniania się wykluczenia informacyjnego-cyfrowego) poprzez kształtowanie nowych systemów aksjologicznych i oceny zachowań czy postaw ludzi,
- (4) pojawienie się rozwiązań hybrydowych i prowadzących do cyborgizacji człowieka oraz instrumentalizacji („umaszynowienia”) relacji międzyludzkich.

Procesy związane z powstawaniem społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy nie przebiegają w Głogowie i regionie odmiennie od innych regionów Dolnego Śląska czy Polski. Przeprowadzone badania nie pozwoliły na wyróżnienie jakiegokolwiek lokalnej, indywidualnej charakterystyki tych procesów.

Globalizacja odciska swoje piętno na ludzkiej cywilizacji poprzez znoszenie różnorodnych barier i tworzenie łatwiejszych warunków do upowszechniania się najbardziej ekspansywnych elementów, w tym postaw ludzkich, opartych na przykład na konsumpcjonizmie, instrumentalizacji człowieka i wykorzystywaniu relacji międzyludzkich z punktu widzenia ich efektywności ekonomicznej. Również w przypadku globalizacji nie dostrzeżono żadnych lokalnych odmienności przejawiania się jej w Głogowie i regionie głogowskim. Dostrzegamy tu typowe formy oddziaływania procesów globalizacyjnych na poszczególne aspekty lokalnej działalności gospodarczej czy aktywności społecznej.

Zmiany demograficzne i starzenie się społeczeństwa, dość charakterystyczne dla rozwiniętych krajów Europy, Ameryki Północnej czy Azji,

także niosą istotne konsekwencje dla kreacji zasobów kapitału społecznego. Są to społeczeństwa starzejące się, o labilnych strukturach rodzinnych, przy równoległej ekspozycji kultu młodości i malejącym szacunku społecznym dla doświadczenia czy roli pokoleń ludzi starszych dla podtrzymywania więzi międzygeneracyjnych. Ludzie starsi są wykluczani w wymiarze zawodowym, społecznym, a nawet indywidualnym. Wielopokoleniowe rodziny są coraz rzadsze, a rola osób starszych w podtrzymywaniu tradycji czy dziedzictwa kulturowego jest redukowana lub w sposób naturalny zanika. Relacje międzypokoleniowe coraz częściej stają się również usługowo-funkcjonalne, o wyraźnym ekonomicznym charakterze. Dla Głogowa i regionu głogowskiego procesy demograficzne są szczególnie istotne, z dwóch powodów. Po pierwsze, po II wojnie światowej nastąpiła zasadnicza wymiana ludności niemieckiej, zamieszkującej ten teren od ponad dwustu lat na ludność napływową, pochodzącą z różnych regionów Polski. Po drugie, populacja skokowo zwiększyła się na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, ponownie w oparciu o ludność napływową, złożoną głównie z młodych mężczyzn, którzy podejmowali pracę w Zagłębiu Miedziowym (przy budowie i uruchamianiu hut miedzi oraz rozpoczęciu wydobywania rudy miedzi).

Towarzysząca globalizacji urbanizacja także zmienia relacje międzyludzkie. Człowiek jest gatunkiem stadnym, chociaż przez tysiąclecia skupiska ludzkie nie były zbyt liczne. Urbanizacja tworząca ośrodki miejskie liczące setki tysięcy czy miliony mieszkańców jest tworem gospodarki kapitalistycznej, rewolucji przemysłowej i ostatnich dwustu lat. W efekcie wytworzyły się zupełnie odmienne struktury społeczne. Pomimo wspólnoty warunków egzystencji społeczności miejskie nie są przykładem struktur społecznych budowanych na „miękkich”, psychologicznych relacjach międzyludzkich, lecz na relacjach funkcjonalno-usługowych, o wysokim poziomie ekonomicznej. W Głogowie i regionie głogowskim procesy urbanizacyjne przebiegają w ostatnich latach nieco inaczej. Samo miasto nie zwiększa liczby mieszkańców, a zaobserwowano nawet jej zmniejszenie. Część głogowian przenosi się do miejscowości i gmin ościennych, będąc nadal związana zawodowo czy w inny sposób z miastem. Zmniejsza to dochody miasta, generując nie mniejsze wydatki. Powoduje to pojawienie się konfliktów pomiędzy stałymi mieszkańcami Głogowa a osobami dojeżdżającymi oraz utrudnia współpracę władz miasta z władzami okolicznych gmin. Wielkość miasta w stosunku do znikomych rozmiarów miejscowości okolicznych pozwala zachować walory Głogowa jako lokalnego centrum.

Degradacja środowiska przyrodniczego prowadzi do pojawienia się wielu wyzwań modyfikujących relacje międzyludzkie. Takie zjawiska jak: globalne zmiany klimatyczne, niszczenie warstwy ozonowej, zakwaszenie atmosfery i wód, deforestacja, stepowanie i pustynnienie powierzchni Ziemi, zanieczyszczenie mórz i oceanów, degradacja zasobów wody pitnej, ograniczenie bioróżnorodności i ekologicznych użytków pozaekonomicznych czy zanieczyszczenie okołoziemskiej przestrzeni kosmicznej, tworzą określone zagrożenia dla człowieka jako jednostki biologicznej oraz społeczności, czy wręcz ludzkiej cywilizacji. Globalne zagrożenia ekologiczne nie są jeszcze na razie istotną determinantą zachowań w skali lokalnej. Są one natomiast widoczne przy lokalnych zagrożeniach. W przypadku Głogowa i regionu głogowskiego zjawiskiem takim jest powódź, nawiedzająca ten obszar dość systematycznie. Są to jednak relacje determinowane ekstremalnymi sytuacjami, a zatem posiadają krótkotrwały charakter.

Znacznie trudniej buduje się relacje wspólnej odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego, co w skali lokalnej objawia się troską o to środowisko, upowszechnianiem proekologicznych postaw życiowych czy konsumpcyjnych oraz rozwojem naukowej wiedzy ekologicznej i kształtowaniem odpowiedniej świadomości ekologicznej oraz systemów wartości. Lokalne problemy środowiskowe związane są przede wszystkim z eksploatacją rud miedzi i produkcją Huty Miedzi Głogów. Negatywne oddziaływania środowiskowe nie są dostatecznie uświadomione przez lokalną społeczność, a dodatkowo ich znaczenie jest pomniejszane przez dominację interesów ekonomicznych. Kombinat Górniczo-Hutniczy Miedzi, w tym Huta Miedzi Głogów są największymi pracodawcami w Głogowie i regionie. Problemy środowiskowe są również przyczyną konfliktu pomiędzy miastem Głogowem a gminą Żukowice, gdzie zlokalizowana jest huta miedzi. Administracyjnie włączona jest ona do miasta i ono czerpie korzyści z tej lokalizacji. Rzeczywiste negatywne oddziaływania środowiskowe huty odczuwane są natomiast przez mieszkańców tej gminy wiejskiej. Dodatkowo, problemy ekologiczne łączą się z lokalizacją miasta i regionu nad rzeką Odrą, która z jednej strony tworzy utrudnienia komunikacyjne (tylko jeden most drogowy), z drugiej zaś wezbrania jej wód wywołują powodzie, generujące znaczne szkody ekonomiczne. Sama rzeka zaś nie jest właściwie wykorzystywana.

Kompresja czasu i przestrzeni to bardzo charakterystyczne zjawisko współczesności. „Kompresja czasu wyraża się intensyfikacją produkcji i konsumpcji w jednostce czasu. Na kompresję wymiaru czasowego wpływ

mają zjawiska i procesy charakteryzujące zarówno rozwój społeczno-ekonomiczny, jak i przeobrażenia stylów życia. Z jednej strony pojawiły się nowe, przenośne produkty, umożliwiające kompresję wielu czynności, przyspieszony został obieg informacji i zmiana roli mass mediów, z drugiej – nowe formy pracy i uelastycznienie czasu pracy, połączone z pracoholizmem. Zahamowany został w ten sposób ilościowy wzrost czasu wolnego i pojawiła się potrzeba intensyfikacji jego wykorzystania. Kompresji czasu towarzyszy kompresja przestrzeni, związana z masowością i powszechną dostępnością podróży międzynarodowych i międzykontynentalnych, nowymi produktami i usługami, innowacjami w telekomunikacji (telefonią komórkową, Internetem), a także ze wzrostem znaczenia nowoczesnych środków komunikacji (samochodów, samolotów), rozwojem *telecommutingu*, czyli pracy w domu przez łącza komputerowe, oraz e-gospodarki¹⁴. W zakresie czasu mieszkańcy miasta i regionu poddawani są podobnej presji jak większość obywateli współczesnego rozwiniętego świata. Kompresja przestrzeni może być nieco mniejsza ze względu na peryferyjne położenie komunikacyjne miasta i regionu.

Degradacja i zanik pewnych relacji społecznych jest także elementem charakterystycznym dla współczesnych społeczeństw. Jak pokazują studia socjologiczne oraz opracowania futurologiczne, zmiany dotyczą między innymi takich cech w relacjach jak: pokora, skromność, zażyłość, odpowiedzialność osobista, prywatność czy empatia. Są to cechy występujące coraz rzadziej w tradycyjnej formie lub o zmienionym zasadniczo charakterze. Dla przykładu relacje zażyłości są zinstrumentalizowane, odpowiedzialność osobista sprowadzana do regulacji prawnych czy zobowiązań ekonomicznych, a prywatność – trudna do utrzymania, pomimo zabezpieczeń formalno-prawnych. W Głogowie i regionie głogowskim obserwujemy podobną intensywność degradacji pewnych form relacji społecznych jak w innych regionach. Pewne dodatkowe czynniki wzmacniające te procesy wynikają ze specyfiki demograficznej populacji zamieszkującej miasto.

Cała współczesna rzeczywistość społeczno-ekonomiczna charakteryzuje się rosnącą niestabilnością struktur społecznych i instytucji publicznych oraz systemów wartości. W efekcie zanikają takie fundamentalne elementy kapitału społecznego jak: poczucie bezpieczeństwa socjalnego i zaufanie

¹⁴ S. Czaja, *Czas w ekonomii. Sposoby interpretacji czasu w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2011, rozdział 4.1.

do państwa i jego agend czy postawa legalizmu w stosunku do regulacji prawno-instytucjonalnych. W Głogowie oraz regionie głogowskim również obserwuje się niekorzystne, z punktu widzenia kreacji kapitału społecznego, zjawiska towarzyszące wprowadzeniu gospodarki kapitalistycznej, pojawieniu się zjawiska bezrobocia, wzrostu niesprawności systemu emerytalnego i systemu świadczenia usług medycznych, kreacji niewłaściwego prawa w Polsce oraz upolitycznienia relacji społecznych na poziomie lokalnym.

Badania przeprowadzone przez autorów oraz inne zespoły analityków¹⁵ pozwalają przybliżyć empirycznie pojęcie kapitału społecznego oraz jego znaczenie dla współczesnego rozwoju społeczno-ekonomicznego. Badania tego typu nie należą do łatwych, zaś ze względu na przedmiot, zakres i stosowane metody, są kosztowne i czasochłonne. Nawet jeżeli są to badania fragmentaryczne, to pozwalają lepiej rozumieć samo pojęcie kapitału społecznego oraz determinanty kształtujące jego zasoby, jak również rolę kapitału społecznego we współczesnych procesach rozwoju społeczno-ekonomicznego. Korzyści dotyczą również metod badawczych stosowanych na etapie przygotowania, realizacji i oceny (interpretacji) otrzymanych wyników.

Podejście oparte na analizie podejmowanych działań w ramach społeczności lokalnych jest bardzo czaso- i kosztochłonne, wymagające bardzo precyzyjnego monitoringu działań i dużej wiedzy w zakresie ich skutków. Analiza prakseologiczna pozwala na lepsze zrozumienie działania kapitału społecznego w praktyce gospodarowania oraz zrozumienie procesów kreacji zasobów tego kapitału. Jest to jednak taka forma badania, która musi koncentrować się na pojedynczych typach działań, czy wręcz pojedynczych przedsięwzięciach i ich skutkach. Każde działanie może mieć bowiem, i często ma, inne skutki (konsekwencje) i jest bardzo szczegółowym przypadkiem. Prowadzenie takich badań wymaga wielomiesięcznych studiów lokalnych.

W przypadku studiów opartych na idei efektów zewnętrznych sytuacja jest jeszcze bardziej skomplikowana. Wymaga bowiem precyzyjnej identyfikacji samych efektów zewnętrznych, ich charakteru (koszty czy korzyści)

¹⁵ Obszerny projekt badawczy zrealizowano przez zespół badaczy i studentów Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Objął on indywidualne wywiady pogłębione z lokalnymi liderami opinii, zogniskowane wywiady grupowe z mieszkańcami, sondaż na losowo-kwotowej próbie 450 mieszkańców każdej badanej gminy oraz analizę treści prasy lokalnej. Wyniki badań zostały opublikowane. Por. C. Trutkowski, S. Mendes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

oraz skutków oddziaływania. Trudnym problemem jest również waloryzacja rozmiarów występujących efektów zewnętrznych. Studia przeprowadzone przez autorów nad dyfuzją i wpływem informacji ekologicznych¹⁶ pokazują, jak złożone są już wyjściowe problemy identyfikacji efektów zewnętrznych, ich emitentów i odbiorców. Waloryzacja tych efektów to kolejne złożone zadanie, a problem wpływu tych efektów na stan optimum Pareto pozostaje często poza możliwościami empirycznej weryfikacji.

Podejście oparte na efektywności kapitału społecznego eksponuje nieco inny, bardzo ważny z ekonomicznego punktu widzenia, aspekt tworzenia i użytkowania kapitału społecznego. Pozwala na rozpoznanie determinant decydujących o efektywności ekonomicznej skutków kapitału społecznego i barier oraz ograniczeń tej efektywności. W konsekwencji możemy dokonać wskaźnikowej oceny efektywności ekonomicznej skutków kapitału społecznego, a także oceny trwałości oddziaływania kapitału społecznego. Ten ostatni aspekt jest szczególnie ważny, gdy uwzględnimy istotę i sposób funkcjonowania gospodarczego zasobów kapitału społecznego. W Polsce nie przeprowadzono, o ile autorom wiadomo, badań modelowych czy wskaźnikowych dla skutków kapitału społecznego. Biorąc pod uwagę charakter analiz, we współczesnej ekonomii istnieje silna potrzeba wskaźnikowej oceny roli kapitału społecznego. Badania modelowe są podejmowane w pewnym zakresie przez endogeniczną teorię wzrostu gospodarczego. W jej ramach jednak nie można uzyskać bezpośrednio weryfikowalnych wyników dotyczących wpływu kapitału społecznego na wzrost gospodarczy (rozwój społeczno-ekonomiczny). Nie pozwalają na to wykorzystywane modele, zbyt zagregowane i nieposiadające, poza sposobami rezydualnymi, technik i pojęć do identyfikacji wpływów kapitału społecznego, na każdym z badanych poziomów, również lokalnych społeczności.

Nowe wyzwania analityczne łączą się z ocenami relacji pomiędzy efektywnością a optymalnością kapitału społecznego¹⁷. Obecny etap rozpoznania roli kapitału społecznego nie pozwala, w oparciu o studia empiryczne, na ocenę relacji pomiędzy celami a efektami, efektami a nakładami czy celami a nakładami dla poszczególnych elementów (skutków) kapitału społeczne-

¹⁶ Por. A. Becla, *Gospodarowanie informacją ekologiczną na poziomie społeczności lokalnej i gminy (aspekty teoretyczne)*, rozprawa doktorska, Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2004.

¹⁷ Problemy te będą przedmiotem przygotowywanego przez autorów do druku opracowania na temat: *Efektywność i optymalność w kontekście tworzenia, istnienia i wykorzystania zasobów kapitału społecznego*.

go. Nie pozwala również na właściwe wykorzystanie oczywistych w tych warunkach kryteriów celowości, skuteczności, sprawności ekonomicznej czy oceny realności celu i trafności doboru środków.

W studiach empirycznych najbardziej rozpowszechnione jest podejście sieciowe (socjologiczne), w ramach którego, w oparciu o dorobek socjologii, teorii kultury, psychologii społecznej, politologii czy ekonomii identyfikuje się istotne strukturalno-funkcjonalne elementy tworzące zasoby kapitału społecznego. Taki charakter miały badania zrealizowane w ramach wspomnianego już projektu dla małych miast Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Również autorzy powyższego opracowania mieli okazję przeprowadzić analizy, w ramach których, wykorzystując odpowiednie metody badawcze, rozpoznawano takie elementy jak: relacje i interakcje międzyludzkie, normy i inne społeczne regulatory, obowiązujące systemy aksjologiczne i uznawane wartości, wybrane działania społeczne o grupowym charakterze, deklarowaną gotowość do partycypacji czy rzeczywistą/deklarowaną aktywność obywateli. Najłatwiejszym elementem takich analiz pozostają podmioty i instytucje.

5. Podsumowanie

Analiza mająca ułatwić identyfikację determinant rozwoju lokalnego kapitału społecznego pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Po pierwsze, wiele wyzwań wiąże się z próbami doprecyzowania samego pojęcia „kapitał społeczny” we współczesnej teorii ekonomii. Owocuje to wieloma różnorodnymi definicjami i licznymi sporami w ramach oraz pomiędzy trzema tradycjami traktowania kapitału społecznego – jako jednej z form kapitału (P. Bourdieu), jego racjonalizujących i racjonalnych aspektów (J. Coleman) i jako wartości kulturowej (R. Putman). Niedostatki definicyjne generują problemy pomiaru tej kategorii i tworzenia odpowiednich wskaźników. Po drugie, spotkać możemy kilka sposobów podejścia do identyfikacji pojęcia kapitał społeczny i czynników determinujących ten kapitał. Szczególnie ciekawe wydają się tu: (1) ujęcie prakseologiczne, (2) ujęcie oparte na efektach zewnętrznych, (3) ujęcie eksponujące problemy efektywności ekonomiczno-społecznej oraz (4) ujęcie socjologiczno-kulturowe, wykorzystujące ideę sieci interakcji społecznych. Wszystkie podejścia są użyteczne, chociaż generują określone problemy poznawcze, identyfikacyjne oraz implementacyjne. Po trzecie, badania własne autorów i badania zrealizowane przez inne zespoły nie pozwalają na żadne

dalej idące uogólnienia. Ale nawet zawężona przedmiotowo i podmiotowo analiza otwiera wiele ciekawych płaszczyzn badawczych, wyznacza nowe kierunki studiów oraz daje nadzieję na lepsze rozpoznanie koncepcji kapitału społecznego i jego roli w rozwoju społeczno-ekonomicznym, w tym także na poziomie gmin i społeczności lokalnych.

Bibliografia

- Becla A., Czaja S., *Determinanty rozwoju lokalnego kapitału społecznego*, [w:] „Ekonomia i Zarządzanie” Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, nr 11/2008, Białystok 2008
- Becla A., Czaja S., *Pozyskiwanie, wykorzystanie i ochrona informacji*, Wrocław 2013
- Becla A., Czaja S., *Spory wokół pojęcia kapitału w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej*, Wydawnictwo I-BIS, Wrocław 2013, w druku
- Becla A., *Gospodarowanie informacją ekologiczną na poziomie społeczności lokalnej i gminy (aspekty teoretyczne)*, rozprawa doktorska, Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2004
- Coleman J., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1990
- Collier P., *Social Capital and Poverty: a Microeconomic Perspective*, [w:] Ch. Grootaert, Th. van Bastelaer (red.), *The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge Mass., 2002
- Czaja S., Becla A., *Ekologiczne podstawy procesów gospodarowania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2007
- Czaja S., Becla A., Zielińska A., *Efektywność i optymalność w kontekście tworzenia, istnienia i wykorzystania zasobów kapitału społecznego*, przygotowywany do druku
- Czaja S., *Czas w ekonomii. Sposoby interpretacji czasu w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011
- Hanifan W., *The Rural School Community Center*, [w:] „Annals of the Academy of Political and Social Science”, t. 67, 1916
- Knack S., *Social Capital, Growth, and Poverty: a Survey of Cross-Country Evidence*, [w:] Ch. Grootaert, Th. van Bastelaer (red.), *The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge Mass., 2002

- Newton K., *Social Capital and Democracy*, [w:] „The American Behavioral Scientist”, t. 40, nr 5/1997
- Pogonowska B., *Kapitał społeczny-próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej*, [w:] H. Januszek, (red.), *Kapitał społeczny-aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2004
- Putnam R., *Making Democracy Work: Civic Traditions In Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton, New York 1993
- The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*, (red.), Ch. Grootaert, Th. van Bastelaer, Cambridge University Press, Cambridge Mass., 2002
- Trutkowski C., Mendes S., *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005

Streszczenie

W artykule przedstawiono wybrane relacje pomiędzy współczesnymi wyzwaniami społeczno-ekonomicznymi a kapitałem społecznym. Autorzy omówili pojęcie kapitału i kapitału społecznego i przedstawili czynniki determinujące rozwój zasobów lokalnego kapitału społecznego. Autorzy wykorzystali badania zrealizowane w Głogowie i regionie głogowskim.

Summary

Current socio-economic challenges versus the creation of the social capital with Głogów and its surrounding area being the example

The selected relationships among present social economical challenges and social capital were presented in the article. The authors discussed the notion of the capital and social capital as well as the factors determining the development of the local social capital resources were also introduced. Authors used the research carried out in Głogów and its surrounding area.

AGNIESZKA FETZKA

MIEJSKI OŚRODEK POMOCY SPOŁECZNEJ W ŻARACH

Systemowe rozwiązania na rzecz integracji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych na przykładzie miasta Żary

Wprowadzenie

Od 2001 r. na terenie miasta Żary wdrażanych jest wiele działań nakierowanych na wsparcie integracji społecznej osób niepełnosprawnych, będących wynikiem diagnozy i analizy potrzeb członków społeczności lokalnej. Nie są to działania przypadkowe, izolowane lub doraźne. Zostały zaprojektowane i są realizowane jako system. System ten można uznać za przykład dobrej praktyki, którą warto wypromować i która być może się stać inspiracją dla władz innych społeczności lokalnych, których podstawową misją jest przecież zaspokajanie potrzeb członków tych społeczności.

Inicjatorem i głównym realizatorem opisanych w dalszej części artykułu licznych przedsięwzięć był Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Żarach. Podstawowym zadaniem systemu pomocy społecznej, w którym działają wszystkie ośrodki pomocy społecznej (a więc także żarski MOPS), jest zapobieganie wykluczeniu społecznemu, czyli izolacji jednostki, jej nieakceptowaniu przez społeczność, wyłączeniu z życia społecznego oraz ograniczeniu możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich.

Jedną z grup szczególnie narażonych na ryzyko wykluczenia są osoby niepełnosprawne. Dlatego też w ciągu ostatnich dziesięciu lat żarski MOPS zrealizował wiele projektów ukierunkowanych na wsparcie i integrację społeczną grup osób niepełnosprawnych w różnym wieku i z róż-

nymi rodzajami dysfunkcji. Wsparcie to dotyczyło zarówno osób, których niepełnosprawność została potwierdzona prawnie przez jeden z organów powołanych do orzekania w tego typu sprawach, jak również tych, u których realna dysfunkcja fizyczna czy psychiczna (powodująca skutki w postaci ograniczenia zdolności pełnienia ról społecznych, samodzielnego prowadzenia gospodarstwa domowego czy osiągnięcia niezależności ekonomicznej) była jedynie subiektywnie odczuwana lub obserwowana przez otoczenie danej osoby. Każda inicjatywa stała się kołem napędowym dla powstawania kolejnych, co udowadnia systemowy charakter podejmowanych działań.

Partnerstwo i współpraca

Podstawową barierą w rozwoju społecznym i w rozwiązywaniu problemów społecznych jest, z jednej strony, brak koordynacji działań instytucji i organizacji pracujących na rzecz tych samych grup czy osób, ale funkcjonujących w różnych systemach prawnych, z drugiej zaś brak dokładnej znajomości ich aktualnych potrzeb oraz problemów.

Dlatego w lipcu 2001 r. pracownicy MOPS zaprosili do współpracy przedstawicieli środowiska osób niepełnosprawnych, członków ich rodzin i osób zainteresowanych tą tematyką – zwołali zebranie założycielskie Stowarzyszenia na Rzecz Osób Niepełnosprawnych „Radość Życia”, z którym następnie przez wiele lat współdziałali i przełamywali kolejne bariery na drodze do powstania ośrodków wsparcia i zmiany postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych oraz w pozyskiwaniu środków na realizację kolejnych przedsięwzięć i w ich organizacji. Dziś stowarzyszenie jest dojrzałą, liczącą ponad 100 członków organizacją, prowadzącą wszechstronną działalność w środowisku lokalnym.

Organizacje nastawione na pomoc, występujące nie z żądaniami, ale w roli aktywnych partnerów, są cennymi współtwórcami życia społecznego. Dlatego też MOPS współpracuje w sferze wsparcia osób niepełnosprawnych również z innymi lokalnie działającymi organizacjami. Wśród nich są m.in. Polski Czerwony Krzyż, Towarzystwo Pomocy im. św. Brata Alberta, Polski Związek Niewidomych, Polski Związek Nieśłyszących, Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów oraz Grupa Aktywnej Rehabilitacji.

Bez zespołu, bez rzeczywistego a nie jedynie deklaratywnego zaangażowania osób autentycznie zainteresowanych problematyką, nie jest możliwe żadne działanie.

Aktywizacja przez działalność wolontariatu

W 2002 r., a więc jeszcze przed wprowadzeniem uregulowań prawnych w postaci ustawy o pożytku publicznym i wolontariacie¹, powołano przy MOPS zorganizowany wolontariat pomocy społecznej. Od tego czasu każdego roku kilkudziesięciu wolontariuszy (wśród których są uczniowie, osoby bezrobotne i pracujące, emeryci i renciści) wspomaga dzieci, osoby starsze i niepełnosprawne w ich miejscu zamieszkania, w ośrodkach wsparcia czy też w trakcie zajęć świetlicowych prowadzonych przez Stowarzyszenie „Radość Życia”. Wolontariusze pomagają m.in. poprzez dotrzymywanie towarzystwa, rozmowy, spacer, wykonywanie drobnych prac domowych, załatwianie spraw urzędowych, zakupy, pomoc w dotarciu do lekarza, napisaniu pism itp.

Na nieodpłatnej, wolontaryjnej pracy zyskują nie tylko jej odbiorcy, czyli osoby potrzebujące, ale również sami wolontariusze. Stwarzana jest im bowiem możliwość nabywania umiejętności i cenionego przez potencjalnych pracodawców doświadczenia zawodowego, przydatnego w pracy w zawodach związanych z pomocą społeczną, takich jak: pracownik socjalny, instruktor terapii zajęciowej, terapeuta lub opiekun osoby niepełnosprawnej.

Wolontariuszami opiekuje się koordynator, będący pracownikiem socjalnym. Posiada on odpowiednie kwalifikacje, aby właściwie ocenić kandydatów i kierować ich do realizacji odpowiedniego zadania, zgodnie z potrzebami odbiorców. Dzięki ścisłej współpracy z rejonami pracy socjalnej i ośrodkami wsparcia do działań wolontaryjnych angażowane są również osoby niepełnosprawne, starsze i z zaburzeniami psychicznymi. Pracując pod opieką zaufanych osób, w bezpiecznym miejscu, mogą wyrazić siebie, osiągają pierwsze sukcesy zawodowe, co często staje się punktem wyjścia do podjęcia pracy zawodowej. Dzięki działalności wolontariatu zmieniają się zatem postawy i wzrasta aktywność społeczna wszystkich zaangażowanych w tę formę działań osób.

Ośrodki wsparcia i rehabilitacji

Rok 2005 był kluczowy dla rozwoju zasobów infrastruktury społecznej w Żarach, gdyż dzięki zaangażowaniu pracowników MOPS i Stowarzysze-

¹ Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2010 r. nr 234, poz. 1536 ze zm.).

nia „Radość Życia”, przy poparciu decydentów i wykorzystaniu różnych źródeł finansowania oraz hojności sponsorów, otwierano kolejne placówki zajmujące się systematycznym wsparciem osób niepełnosprawnych, starszych i z zaburzeniami psychicznymi. Placówki te, wymienione poniżej, do dnia dzisiejszego są komórkami organizacyjnymi MOPS.

Dzienny dom wsparcia (DDW) jest ośrodkiem dziennego pobytu dla 24 starszych i niepełnosprawnych mieszkańców Żar. Organizowana jest w nim m.in. terapia zajęciowa, specjalistyczne poradnictwo, treningi samoobsługi i umiejętności społecznych, usprawnianie ruchowe, hipoterapia, zajęcia na basenie, celebrowane są święta i uroczystości. Uczestnicy angażują się w różne formy życia społeczności lokalnej. Regularnie trenują boccie – dyscypliną paraolimpijską i odnoszą już pierwsze sukcesy w zawodach na szczeblu wojewódzkim. Działalność DDW finansowana jest ze środków miasta Żary.

Środowiskowy dom samopomocy (ŚDS) przeznaczony jest dla osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz przewlekłe psychicznie chorych, a jego działalność finansowana jest ze środków budżetu centralnego. Organizowane są w nim zajęcia w zakresie treningu funkcjonowania w codziennym życiu, umiejętności interpersonalnych i rozwiązywania problemów, umiejętności spędzania czasu wolnego, poradnictwa psychologicznego oraz terapii ruchowej. Obecnie standardy usług określa rozporządzenie w sprawie środowiskowych domów samopomocy. Z pobytu dziennego w ŚDS mogą korzystać 32 osoby, zaś z pobytu całodobowego 5 osób.

Warsztat terapii zajęciowej przeznaczony jest dla 30 osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz innymi, współistniejącymi dysfunkcjami, które mają orzeczoną niezdolność do pracy i otrzymały wskazania do terapii zajęciowej w orzeczeniu o stopniu niepełnosprawności. W pracowniach terapii zajęciowej: krawieckiej, rękodzieła, stolarskiej, poligraficzno-informatycznej, gospodarstwa domowego i ogrodnictwa rozwijają umiejętności społeczne i zawodowe.

Ośrodki mogą pochwalić się licznymi sukcesami w zakresie usamodzielniania swoich uczestników. Niektórzy z nich podjęli pracę lub założyli rodzinę. Natomiast osobom głębiej niepełnosprawnym (które z racji stopnia i charakteru niepełnosprawności nigdy nie będą w stanie usamodzielniać się) i ich rodzinom działalność ośrodków pozwala podnieść standard życia i podejmować różne formy aktywności.

Ograniczanie skutków niepełnosprawności

Wypożyczalnia sprzętu z punktem informacji powstała w 2007 r., dzięki pozyskaniu środków PFRON w ramach „Programu ograniczania skutków niepełnosprawności”. Zakupiono 370 sztuk nowego sprzętu rehabilitacyjnego i urządzeń pomocniczych, pozyskano kilkaset sztuk sprzętu używanego z Niemiec. Wypożyczyć można tu m.in. wózki inwalidzkie, łóżka rehabilitacyjne, chodziki, balkoniki, materace przeciwoślizgowe, rowery trójkołowe.

Dotąd z wypożyczalni skorzystało ponad 900 osób. Otrzymały one fachową radę i informację: jak bezpiecznie wykorzystać sprzęt, gdzie starać się o dofinansowanie do własnego, w jaki sposób ubiegać się o środki na naukę itp. Pracownicy służb społecznych wiedzą jak istotna jest szybka, fachowa pomoc w trudnej sytuacji życiowej. Czasami wystarczy prosta porada, czy szybko otrzymany sprzęt kompensujący dysfunkcję organizmu, aby skutecznie pomóc osobie znajdującej się w potrzebie. Działalność wypożyczalni jest przykładem na prawdziwość tej tezy.

Kampanie informacyjne

„Żary – Miastem Dostępnym” to tytuł projektu realizowanego w latach 2008–2009 przez MOPS we współpracy z innymi instytucjami i organizacjami. Pierwszym jego elementem był happening „Szlakiem Barrier”. W dniu 16 kwietnia 2008 r. cztery zaproszone osoby – dwaj zastępcy burmistrza Żar, przewodniczący Rady Powiatu Żarskiego oraz naczelnik Wydziału Budownictwa w Starostwie Powiatowym w Żarach – zdecydowały się usiąść na wózkach inwalidzkich i wcielając się w rolę osób niepełnosprawnych w lokalnych instytucjach załatwiać zlecone im zadania. W latach 2011 i 2012 zrealizowano kolejne edycje happeningu, tym razem z udziałem nowych władz miasta – burmistrza i jego zastępców. Mieli oni również możliwość zrozumieć trudności, z jakimi borykają się osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności: osoba na wózku i osoba niewidoma poruszająca się po ulicach miasta i po ratuszu miejskim, jak również osoba niesłysząca chcąca załatwić sprawę w urzędzie. Osoby biorące udział w happeningu otrzymały z rąk osób niepełnosprawnych certyfikat z tytułem *Niezłomny Pogromca Barrier*.

Kolejne przedsięwzięcie to happening parkingowy „Zabrałeś moje miejsce – zabierz moją niepełnosprawność”. W dniu 19 czerwca 2008 r. dwie grupy zadaniowe z udziałem funkcjonariuszy Policji i Straży Miejskiej oraz

członków Bractwa Motocyklowego „Orzeł” skontrolowały i udokumentowały stan wszystkich znajdujących się na terenie miasta miejsc parkingowych dla osób niepełnosprawnych. W wyniku akcji ustalono, iż tzw. kopert jest zbyt mało, ich wymiary najczęściej nie są zgodne z normami, a ponadto zdarza się, że znajdują się w otoczeniu barier architektonicznych, są słabo oznakowane i na dodatek zajmowane przez osoby nieuprawnione.

Przez cały 2008 rok tworzone przewodnik po mieście pt. *Mapa Dostępności*. Zespół, w którego skład wchodziły również osoby niepełnosprawne, w tym uczestnicy ośrodków wsparcia, dokumentował poziom dostosowania żarskich obiektów użyteczności publicznej do potrzeb osób niepełnosprawnych. Powołana kapituła, w skład której weszli m.in. przedstawiciele władz lokalnych i organizacji pozarządowych, wydała ogólną ich ocenę. W 2009 r. wydano drukiem zwarte opracowanie *Mapa dostępności. Przewodnik po Żarach dla osób niepełnosprawnych i nie tylko*². Jednocześnie w siedzibie Działu Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej MOPS powieszono mapę Żar z zaznaczonymi obiektami opisanymi w przewodniku.

Kolejną formą zwrócenia uwagi społeczności lokalnej na potrzeby osób z niepełnosprawnością i wywierania pozytywnego wpływu na jej postawy, są cyklicznie organizowane tzw. spotkania inicjatywne.

Pierwsze odbyło się 12 grudnia 2008 r. pod hasłem „Hostel jako wsparcie grupowe w usamodzielnieniu osób z zaburzeniami psychicznymi i ich integracji z lokalną społecznością”. Ponad 100 osób, w tym przedstawiciele władz, placówek pomocy społecznej i służby zdrowia oraz lokalnych organizacji pozarządowych, osoby z zaburzeniami psychicznymi i ich rodziny, a także studenci, wysłuchali wykładów i wzięli udział w dyskusji panelowej na temat różnych możliwych form mieszkania wspieranego, w tym hostelu jako metody usamodzielniania, hostelu jako „domu zastępczego” oraz hostelu jako formy wsparcia w leczeniu psychiatrycznym. Wydano również folder konferencyjny.

Przyczynkiem do organizacji tego spotkania była promocja otwartego na początku 2008 r. przy Środowiskowym Domu Samopomocy (ŚDS) hostelu z pięcioma miejscami dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Mieścił się on w jednym z mieszkań w zwykłej kamienicy, był częścią normalnej wspólnoty mieszkaniowej. Pełnił funkcję treningową w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego, odblokowania zdolności samorealizacji

² A. Fetzka (red.), *Mapa Dostępności. Przewodnik po Żarach dla osób niepełnosprawnych i nie tylko*, Żary 2009.

i autonomii, pełnił również funkcję azylu w sytuacjach kryzysowych (np. choroby opiekuna). Mieszkańcy we własnym zakresie pokrywali koszty żywienia i zaspokojenia niezbędnych potrzeb osobistych, otrzymywali za to wsparcie terapeuty i psychologa w rozwijaniu umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego i pełnienia ról społecznych. Przez kilka lat działalność hostelu przynosiła realne korzyści – dwóch jego mieszkańców podjęło pracę i usamodzielniało się, kolejnych dwóch otrzymało mieszkanie socjalne, okresowo korzystając ze wsparcia dziennego w ośrodkach wsparcia i podejmując dorywczo pracę.

Niestety, po dwóch latach istnienia hostelu wprowadzono nowe rozporządzenie dotyczące środowiskowych domów samopomocy, w którym określono standardy jego działalności. Miejsca w hostelu uzyskały status miejsc całodobowego pobytu w ŚDS, wprowadzono ograniczenia czasowe pobytu, opłatę w wysokości 70% dochodów uczestnika i obowiązek zaspokojenia przez placówkę wszystkich jego potrzeb życiowych oraz zapewnienia mu całodobowej opieki. Tym samym ta nietrafna, zdaniem autorki, zmiana prawa nie tylko uniemożliwia realizację dotychczasowych celów hostelu, ale ponadto wytwarza u uczestników efekt uzależnienia od instytucji oraz wyuczoną bezradność. Dodatkowe problemy formalne – konieczność skreślenia z listy uczestników pobytu dziennego przy przyjęciu na pobyt całodobowy, bez gwarancji powrotu (ŚDS, aby nie stracić dotacji, musi przyjąć w to miejsce nową osobę) spowodowały, iż nie ma chętnych do korzystania z tego typu wsparcia. Być może jednak działalność hostelu na starych zasadach będzie możliwa do odtworzenia w formie organizacyjnej mieszkania chronionego.

Powyżej opisane zostały tylko najważniejsze ze zrealizowanych inicjatyw. Niewątpliwym sukcesem w powyższych działaniach była aktywizacja środowiska osób niepełnosprawnych i zainteresowanie ich sprawami pozostałych członków społeczności lokalnej.

Projekty

Od 2005 r. MOPS w Żarach zrealizował wiele projektów dofinansowanych ze źródeł zewnętrznych. Poniżej przedstawione zostaną najważniejsze.

W 2010 r. zrealizowano projekt pod nazwą „Sieć wsparcia osób z zaburzeniami psychicznym”, dofinansowany ze środków Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach konkursu ofert. Projekt obejmował cztery moduły:

1. **Węzeł wsparcia rodzin osób z zaburzeniami psychicznymi**, w tym:
 - grupę wsparcia dla rodzin osób chorych psychicznie,
 - grupę wsparcia dla rodzin osób z upośledzeniem umysłowym,
 - grupę inicjatywną rodziców osób głębiej upośledzonych i ich przyjaciół, podejmującą szereg działań i pokonującą problemy na drodze do utworzenia w Żarach hostelu pełniącego funkcję domu zastępczego;
2. **Węzeł wsparcia społecznego osób z zaburzeniami psychicznymi**, w tym:
 - grupę wsparcia pierwszego kontaktu,
 - cykl zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne,
 - trening samodzielności – cykl zajęć rozwijających umiejętności samoobsługi, prowadzenia gospodarstwa domowego, zachowań ekonomicznych, zachowania się w trudnych sytuacjach społecznych;
3. **Węzeł inicjatywny**, w ramach którego 14 grudnia 2010 r. zorganizowano II Spotkanie Inicjatywne pod hasłem „Sieć wsparcia osób z zaburzeniami psychicznymi – problemy, potrzeby, koordynacja działań”, we współpracy z placówkami służby zdrowia (poradniami zdrowia psychicznego i oddziałem psychiatrycznym miejscowego szpitala),
4. **Węzeł edukacyjny**, w ramach którego wydano folder zawierający wystąpienia prelegentów oraz informator na temat instytucji i organizacji świadczących pomoc osobom z zaburzeniami i ich rodzinom³.

Duże możliwości zorganizowania wsparcia adekwatnego do potrzeb osób niepełnosprawnych dają obecnie środki Unii Europejskiej. Żarski MOPS w ramach realizowanego projektu systemowego „Rozwój aktywnej integracji przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Żarach” w 2011 r. zrealizował „Program Aktywności Lokalnej” dla 20 osób niepełnosprawnych. Wszyscy uczestnicy projektu przez 11 miesięcy realizowali indywidualne programy reintegracji: brali udział w licznych inicjatywach pod kierunkiem zatrudnionego animatora lokalnego, organizowali akcje i imprezy, uczestniczyli w spotkaniach w grupie wsparcia i w zajęciach ze specjalistami różnych dziedzin. Swoje osiągnięcia zaprezentowali na kolejnym, trzecim z kolei spotkaniu inicjatywnym, które odbyło się pod hasłem „Warto być aktywnym”.

³ A. Fetzka (red.), *Sieć wsparcia osób z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzin – problemy, potrzeby, koordynacja działań*, Żary 2010.

Wsparcie rodziny jako szansa na skuteczną profilaktykę

W 2012 r. weszła w życie ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, nakładająca na samorządy gminne obowiązek pomocy środowiskowej i specjalistycznej rodzinom przeżywającym trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych⁴. W Żarach realizację zadań z tego zakresu powierzono Miejskiemu Ośrodkowi Pomocy Społecznej.

Pojawił się nowy zawód – asystent rodziny. To osoba pracująca z rodziną przede wszystkim w miejscu jej zamieszkania. Dzięki zadaniowemu czasowi pracy, dostosowanemu do rzeczywistych potrzeb, powstaje szansa na wczesne zdiagnozowanie dysfunkcji rozwojowych oraz interweniowanie w sytuacji zaniedbania dzieci przez rodziców w sferze opiekuńczej, emocjonalnej i wychowawczej. Ponadto organizowane są różnorodne spotkania grupowe dla kilkunastu lub kilkudziesięciu dzieci pozostających pod opieką wolontariuszy. Staje się to znakomitą okazją do obserwacji i stymulacji rozwoju społecznego oraz poznawczego dzieci, jak również jest źródłem informacji o umiejętnościach rodziców w tym zakresie.

Nasze obserwacje jednoznacznie wskazują, iż wykorzystanie instrumentów wspierania rodziny daje rzeczywistą szansę na zapobieganie powstawaniu uwarunkowanych środowiskowo dysfunkcji fizycznych i psychicznych, które w przyszłości powodować mogłyby zależność od innych, trudności w pełnieniu ról społecznych i w końcu wykluczenie. Bez wczesnej interwencji w środowisku nawet najlepsze rozwiązania w zakresie systemu oświaty czy instrumentów rynku pracy nie przyniosą pożądanych rezultatów.

Podsumowanie

Głównym celem autorki nie była prezentacja w niniejszym artykule liczby czy różnorodności inicjatyw, jakie w ostatnim dziesięcioleciu zostały zrealizowane w Żarach na rzecz osób niepełnosprawnych, starszych i z zaburzeniami psychicznymi (choć bez fałszywej skromności można uznać, że żarski MOPS ma się czym w tej dziedzinie pochwalić). Chodziło przede wszystkim o to, by podkreślić ich kompleksowy, systemowy charakter. Zakres tych przedsięwzięć, ich struktura i komplementarność są z pewnością unikatowe

⁴ Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. nr 149, poz. 887 ze zm.).

w skali naszego kraju. Dlatego należy z mocą podkreślić, iż wprowadzenie ich w życie było możliwe głównie dzięki istnieniu grupy – zespołu ludzi aktywnych, zaangażowanych, rozumiejących problemy i potrzeby adresatów programów wsparcia, a przy tym współpracujących ze sobą rzeczywiście, a nie tylko deklaratywnie.

Według Stanisława Kowalika⁵ środowisko społeczne może wpływać na osobę niepełnosprawną i jej funkcjonowanie w trojaki sposób, poprzez: postawy, realne bariery społeczne, wartości społeczne. Wydaje się, iż opierając się na tym modelu teoretycznym można uznać, że funkcjonujący w Żarach system wsparcia: 1) zmienia postawy na bardziej pozytywne, 2) likwiduje na bieżąco bariery, 3) czyni społeczność lokalną bardziej otwartą na potrzeby i na dostrzeganie wartości każdego człowieka niezależnie od występujących u niego dysfunkcji.

Często można spotkać się z wyrażanymi przez różne osoby opiniami, że efekty działań żarskiego MOPS w zakresie integracji osób niepełnosprawnych nie są jeszcze zadowalające. Jest w takich ocenach niewątpliwie sporo racji, jednak pozytywne i trwałe rezultaty podjętych wysiłków można już dostrzec bez trudu. Obserwujemy bardziej aktywny udział osób niepełnosprawnych, starszych i z zaburzeniami psychicznymi w różnych przejawach życia społecznego, wzrost ich aspiracji, podejmowanie pracy zawodowej oraz tworzenie przez nich związków. Innymi słowy: widoczne są postępy procesu integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Tak dotychczas działały władze miasta Żary przez swoje wyspecjalizowane agendy i, miejmy nadzieję, działać będą w ten sposób jak najdłużej. Dobre praktyki zawsze bowiem warte są kontynuacji i rozwoju.

Bibliografia

- Fetzka A. (red.), *Mapa Dostępności. Przewodnik po Żarach dla osób niepełnosprawnych i nie tylko*, Żary, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej 2009
- Fetzka A. (red.), *Sieć wsparcia osób z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzin – problemy, potrzeby, koordynacja działań*, Żary, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej 2010
- Kowalik S., *Wybrane psychospołeczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] Sęk H. (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa, PWN 1993

⁵ S. Kowalik, *Wybrane psychospołeczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993.

Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2010 r. nr 234, poz. 1536 ze zm.)

Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. nr 149, poz. 887 ze zm.)

Sreszczenie

Artykuł prezentuje funkcjonujący na terenie miasta Żary i pilotowany przez tutejszy Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, system pomocy i wsparcia osób dotkniętych różnymi formami niepełnosprawności oraz osób w podeszłym wieku, mający na celu doprowadzenie do ich optymalnej integracji społecznej i zawodowej ze społecznością lokalną. Tekst porusza także zagadnienie profilaktyki i przeciwdziałania pojawianiu się niepełnosprawności i nieprzystosowania społecznego w środowiskach ryzyka, z wykorzystaniem instrumentów pomocy społecznej i wspierania rodziny.

Summary

Systemic solutions for promoting the social and vocational integration of people with disabilities in the District of Żary being the example

The aim of this article is to present, accomplished in the District of Żary and guided by social Assistance Center, a system of help and support for people with various types of disability and to elderly people, which is created to obtain to optimal social and vocational integration with the local community. This article raises the subject prevention and counteraction of social non-adaptation in the risk-factor environment, with instruments of social care and support for families.

MARIOLA KŁOS

DOLNOŚLĄSKI SPECJALNY OŚRODEK SZKOLNO-WYCHOWAWCZY

NR 12 DLA NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH WE WROCŁAWIU

Kształcenie i aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością na Dolnym Śląsku

Wprowadzenie

Mówiąc o aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością, często podkreśla się aspekt psychologiczny, terapeutyczny, moralny, zapominając trochę o czystej ekonomii i zyskach. Prawdopodobnie tak mocno utrwalił się w odczuciu społecznym stereotyp osoby niepełnosprawnej jako niepełnowartościowej na rynku pracy, że bardzo trudno to zmienić zarówno w odczuciu pracodawców, jak i samych zainteresowanych oraz ich rodzin. Tymczasem patrząc na problem właśnie od strony ekonomii i zysków, w wielu konkretnych sytuacjach mogłoby być tak, że zamiast dwóch osób niezatrudnionych na rynku pracy (czyli osoby z niepełnosprawnością i przynajmniej jednego członka rodziny, na którym sytuacja wymusza pozostawanie w domu w celu opieki), mogłyby pojawić się trzy zatrudnione osoby: pracownik z niepełnosprawnością, jego asystent pracy i członek rodziny.

Problem jednak nie zaczyna się w momencie zakończenia nauki szkolnej i wyboru – starać się o rentę czy aktywnie szukać pracy? Problem zaczyna się już w najmłodszych klasach szkoły podstawowej, kiedy to rodzice stają przed trudnym wyborem, do jakiej szkoły posłać dziecko, a nauczyciele przed dylematem – ile i jak wymagać, jak uczyć, jak oceniać dzieci z niepełnosprawnością?

Z reguły, aby uczeń z niepełnosprawnością mógł osiągnąć to, co osiąga jego sprawny kolega, musi wkładać w swoją edukację znacznie więcej wysiłku niż jego rówieśnik bez niepełnosprawności. Podobnie nauczyciele, wychowawcy, instruktorzy, rodzice muszą dokładać dużo więcej starań, aby wspierać, kształcić i prowadzić młodego człowieka z niepełnospraw-

nością do samodzielności przynajmniej w niektórych ważnych dziedzinach życia. Jedną z tych dziedzin jest niewątpliwie praca – najlepiej na otwartym rynku pracy.

Ogromnym błędem wychowawczym jest brak wiary w niepełnosprawnego ucznia, brak wymagań i traktowanie go ulgowo. Bardzo wiele osób niepełnosprawnych może, po zakończeniu poszczególnych etapów edukacji, podjąć normalną pracę i być samodzielnymi członkami społeczeństwa – chodzącymi do pracy, płacącymi podatki, itd. Trzeba tylko, aby były przyjazne regulacje prawne oraz kompetentne osoby, które pojawią się na drodze edukacji i aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością.

KSZTAŁCENIE DZIECI I MŁODZIEŻY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W POLSCE NA TLE EUROPY – KIERUNKI PRZEMIAN SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH

Opis sytuacji

Jednym ze strategicznych celów, jakie w 2002 r. Rada Europy przyjęła dla systemów edukacji, jest ułatwianie powszechnego dostępu do tych systemów, przede wszystkim – tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego. Pełne otwarcie ma miejsce w modelu edukacji włączającej, gdzie uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym także uczniowie z niepełnosprawnością, są włączeni do powszechnego systemu szkół publicznych¹. Idealna byłaby taka sytuacja, gdyby każdy uczeń z niepełnosprawnością mógł uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej znajdującej się w pobliżu jego miejsca zamieszkania, do klasy optymalnie 20-osobowej, gdzie byłby jedynym w klasie dzieckiem z niepełnosprawnością. Idealnie, gdyby szkoła zatrudniała na przedmioty wiodące specjalistę od danego typu niepełnosprawności, który wspierałby ucznia w jego edukacyjnych wysiłkach.

¹ Charakterystykę zjawiska z punktu widzenia osoby niepełnosprawnej opisuje P. Wdówik, *Dostępna edukacja. Samorząd Równych Szans*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009, s. 8–17, [online]. Dostępny w Internecie: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Y8qNg454c_cJ:www.firr.org.pl/uploads/PUB/090608_Dostepna_educacja.pdf+5.+Wd%C3%B3wik+Pawe%C5%82,+Dost%C4%99pna+edukacja.+Samorz%C4%85d+R%C3%B3wnych+Szans,+Fundacja+Instytut+Rozwoju+Regionalnego,+Kra%C3%B3w+2009.&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEESjhXg6plsBF21NA5NKGTOA-XgzwyvXliAZAKHMvTvlvIkPMP5ncRt5DvV_IUgTs-9SVWk4KQSoUapYJkTpdoC9Xtiif63M-NZtWNjyrmNAUBd-BJY735Rs-Psgh4g29ROdtBNbn&sig=AHIEtbQ9KNxmuweSYihLYuDUiTY1WQ691A

Można powiedzieć, że część krajów europejskich wydaje się być bliżej tego ideału, druga część, w tym Polska, nieco dalej, jednak dążenie w tym kierunku poparte jest zaawansowanymi działaniami.

Pierwszą grupę stanowią państwa rozwijające politykę edukacji włączającej wszystkie dzieci niepełnosprawne do szkół ogólnodostępnych, oferując w tych szkołach wachlarz dodatkowych usług edukacyjnych, zgodnych z potrzebami danego typu niepełnosprawności. Tak dzieje się w Hiszpanii, Grecji, we Włoszech, w Portugalii, Szwecji, Norwegii i na Cyprze.

Druga grupa państw realizuje politykę wielotorową, dzieląc systemy edukacyjne na ogólny i specjalny. W tej grupie znajdują się: Niemcy, Dania, Francja, Irlandia, Anglia, Litwa, Czechy, Słowacja, Słowenia, Estonia i Polska. Przy czym w wielu krajach europejskich aktualnie dokonują się znaczące zmiany, między innymi:

- decentralizacja organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością (odpowiedzialność za tę organizację przejmują samorządy lokalne),
- zapewnienie rodzicom decydującego głosu w sprawie wyboru miejsca kształcenia (w szkolnictwie ogólnodostępnym czy specjalnym),
- przekształcanie się szkół specjalnych w centra wspierające dla edukacji włączającej.

Główne zadania takich centrów to przede wszystkim:

- szkolenia, treningi i kursy dla nauczycieli, którzy stają wobec nowych wyzwań edukacji włączającej,
- przygotowanie materiałów dydaktycznych i opracowanie metod pracy,
- organizowanie wsparcia dla szkół ogólnodostępnych oraz dla rodziców,
- wsparcie dla indywidualnego ucznia (dodatkowe zajęcia, terapia).

Część tych zmian objęła także Polskę. Etapem pośrednim między szkolnictwem specjalnym a edukacją włączającą wydają się być szkoły i klasy integracyjne, które zaczęły pojawiać się na naszej mapie edukacji w latach dziewięćdziesiątych.

Aktualnie mamy do wyboru trzy typy szkół dla uczniów z niepełnosprawnością²:

- specjalne,
- integracyjne,
- ogólnodostępne.

Szkoły ogólnodostępne nie mają prawnego obowiązku zatrudniania specjalistów w zakresie pedagogiki specjalnej dla uczęszczających tam uczniów. Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego są zobowiązane do stworzenia i realizowania dla każdego ucznia z takim orzeczeniem indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (tzw. IPET-u). Pozostaje jednak pytanie, czy edukacja niepełnosprawnego dziecka bez specjalisty z zakresu danego typu niepełnosprawności jest naprawdę korzystna dla ucznia.

Szkoły integracyjne lub szkoły, w których funkcjonują klasy albo oddziały integracyjne, są zobowiązane zatrudniać nauczyciela wspomagającego z każdego przedmiotu. Najwięcej pomocy specjalistycznej zapewniają uczniom z niepełnosprawnością szkoły specjalne. Bywają one jednak określane mianem segregacyjnych, homogenicznych, zamkniętych, ponieważ przeznaczone są zwykle dla uczniów z jednym typem niepełnosprawności, a tym samym zamknięte na środowisko osób pełnosprawnych, bez codziennego kontaktu z pełnosprawnymi rówieśnikami. Segregacja i oderwanie dzieci od rodziny – to główne oficjalnie podawane powody odchodzenia od szkolnictwa specjalnego, choć z pewnością duże znaczenie mają także koszty utrzymania specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych.

Szkolnictwo specjalne na Dolnym Śląsku i w Polsce na tle szkolnictwa ogólnodostępnego

W województwie dolnośląskim w roku szkolnym 2010/2011 w 231 szkołach specjalnych na etapie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym razem uczyło się 6 604 uczniów. W tym czasie w szkolnictwie ogólnym uczyło się 32 8143 uczniów w 1 626 szkołach. Niepełnosprawni stanowili więc 19,7% uczniów sprawnych, czyli średnio co pięćdziesiąty uczeń na Dolnym Śląsku był niepełnosprawny.

² Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.) określa możliwości i warunki kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i daje możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół: ogólnodostępnych, w szkołach lub oddziałach integracyjnych, w szkołach lub oddziałach specjalnych, na zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych (indywidualnych i grupowych) przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

Tabela 1.

Liczba uczniów uczących się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w województwie dolnośląskim w roku szkolnym 2010/2011

Etap kształcenia	Szkoły ogólnodostępne		Szkoły specjalne	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba szkół	Liczba uczniów
Podstawowe	736	145 696	85	2 135
Gimnazjalne	382	84 721	99	2 983
Ponadgimnazjalne	508	97 726	47	1 486
Razem	1 626	328 143	231	6 604
Policealne	266	22 833	1	8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Urzędu Statystycznego we Wrocławiu, Informacja Sygnalna nr 7/2011, [online]. Dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/wroc/ASSETS_educacja_03_07.pdf

Wśród danych statystycznych zwraca uwagę fakt, że po zakończeniu etapów kształcenia obowiązkowych dla wszystkich uczniów, czyli po ukończeniu gimnazjum, ogromna większość uczniów z niepełnosprawnością, bo aż 85% kontynuowała naukę w szkołach zawodowych. Tylko 220 osób, spośród prawie 1500, uczyło się w innych szkołach niż zawodowe. Stosunek ten przedstawiał się zupełnie inaczej wśród uczniów szkół ogólnodostępnych – tylko 16% wybierało zasadnicze szkoły zawodowe. Sytuacja taka jest bardzo niepokojąca wobec faktu, że obecnie na etapie likwidacji są licea i technika uzupełniające na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej. Dla młodzieży ze szkół specjalnych ponadgimnazjalnych, czyli mniej więcej dla 85% uczniów niepełnosprawnych, może to być definitywny koniec wszelkiej edukacji. Oznacza to również niedoskonałości drożności systemu – po gimnazjum można rozpocząć naukę w liceum lub technikum specjalnym, a po szkole zawodowej – praktycznie nie. Jakimś wyjściem z sytuacji wydaje się być nieujawnianie świadectwa ze szkoły zawodowej, aby składać podanie do szkoły średniej, jednak często może okazać się to niemożliwe ze względu na przekroczenie określonego wieku. Dla młodzieży z różnymi typami niepełnosprawności, zwłaszcza w stopniu lekkim, do tej pory w zasadzie normą było dochodzenie do wykształcenia średniego, a czasem

nawet wyższego poprzez szkołę zawodową (co rzadko zdarza się u uczniów sprawnych). Osoby z niepełnosprawnością wolniej i ostrożniej rozkładają swoje siły, budują swoje poczucie wartości i sprawdzają własne możliwości w samodzielnym życiu. Zgodnie z najnowszym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej edukacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej może być prowadzona do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy:

- 1) 18. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej;
- 2) 21. rok życia – w przypadku gimnazjum;
- 3) 23. rok życia – w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej³.

Inne ministerialne rozporządzenie daje uczniom z niepełnosprawnością możliwość wydłużenia okresu nauki na każdym etapie edukacyjnym co najmniej o jeden rok. Wydłużenie okresu nauki nie jest tożsame z powtarzaniem danej klasy, następuje po uzgodnieniu z rodzicami, często po zasięgnięciu opinii specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Nierzadko bywa, że całe zespoły klasowe w szkołach specjalnych korzystają z takiej możliwości⁴.

Prześledźmy nieodosobniony przykład dziecka, które zostało odroczone od obowiązku szkolnego i rozpoczyna naukę szkolną w wieku 8 lat. Jeśli to dziecko (lub cała jego klasa), zgodnie z prawem będzie korzystać z możliwości wydłużenia I etapu kształcenia, lub nawet z wydłużenia I i II etapu kształcenia, to może skończyć szkołę podstawową dopiero w wieku 16 lat. Korzystając z możliwości wydłużenia okresu nauki w gimnazjum lub w sytuacji powtarzania klasy, nawet z powodów niezależnych od ucznia, może skończyć gimnazjum w wieku 19–20 lat, a szkołę zawodową ukończy, mając około 23 lata. W tej sytuacji nie ma już żadnych szans kontynuowania nauki w specjalnej szkole średniej – liceum czy technikum – przed ukończeniem 23. roku życia. Dla dorosłych nie istnieją ani technika, ani licea specjalne, czyli takie, gdzie osoba niepełnosprawna może liczyć w szkole na pomoc nauczyciela surdopedagoga, tyflopädagoga, czy innego specjalisty. Obecny system bardzo poważnie ogranicza zdobycie wykształcenia średniego, za-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1490 ze zm.).

⁴ Rozporządzenie MENiS z 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r. nr 15, poz. 142, ze zm.; Dz. U. z 2002 r. nr 137, poz. 1155; Dz. U. z 2002 r. nr 39, poz. 337; Dz. U. z 2003 r. nr 116, poz. 1093; Dz. U. z 2004 r. nr 43, poz. 393).

mykając niejako drogę do innego niż wykształcenie zasadnicze zawodowe dla osób z niepełnosprawnością. Likwidacja liceów i techników uzupełniających jest dla nich dużą stratą.

Specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, szkoły specjalne oraz inne placówki specjalne

Szczególnym typem szkolnictwa specjalnego są specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, prowadzone w szczególności dla młodzieży i dzieci:

- niesłyszących i słabosłyszących,
- niewidomych i słabowidzących,
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi,
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym.

W ośrodkach zazwyczaj działają: przedszkole i wszystkie typy szkół – specjalna szkoła podstawowa, gimnazjum specjalne, specjalne szkoły ponadgimnazjalne oraz czasami specjalna szkoła przysposabiająca do pracy⁵. Dzieci i młodzież z orzeczeniem o danym symbolu niepełnosprawności mają prawo przebywać w ośrodku od wieku przedszkolnego aż do ukończenia 23. roku życia. Ośrodek zapewnia wychowankom całodobową opiekę. Rodzice nie ponoszą żadnej odpłatności za internat, wnoszą natomiast opłatę za posiłki w stołówce ośrodka równą wysokości kosztów surowca przeznaczonego na wyżywienie⁶. Dla większości uczniów pobyt w ośrodku łączy się z koniecznością rozłąki z rodziną. Zazwyczaj uczniowie wyjeżdżają do domów rodzinnych na soboty i niedziele, jednak część ośrodków daje także możliwość pozostawiania w nich na niektóre weekendy.

⁵ Specjalne szkoły przysposabiające do pracy są to 3-letnie szkoły przeznaczone dla młodzieży z upośledzeniem umysłowym lub niepełnosprawnością sprzężoną, których absolwenci otrzymują zaświadczenie o przysposobieniu do pracy i nie rokuje nadziei na dalszą naukę. Liczba uczniów w tych szkołach wzrosła o 3,6% w ciągu jednego roku. W czerwcu 2010 r. ukończyły je w województwie dolnośląskim 132 osoby. Funkcjonują też ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim i z zaburzeniami sprzężonymi.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458 z 1 września 2011 r.).

Od 2000 roku liczba ośrodków i liczba przebywających tam uczniów systematycznie spada. W 2000 roku były na terenie całej Polski 442 ośrodki, w których przebywało 31 776 wychowanków. Na przestrzeni 10 lat liczba ośrodków zmniejszyła się o 10% i w roku 2011 było ich już tylko 391, natomiast liczba wychowanków tych ośrodków zmniejszyła się o przeszło 50% i w roku 2011 opiekę i edukację otrzymało 18 277 wychowanków. Na Dolnym Śląsku aktualnie działa 38 specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz 47 innych placówek, w których działają szkoły specjalne⁷. Likwidowanie ośrodków i zmniejszanie się liczby podopiecznych to efekt przede wszystkim polityki oświatowej zmierzającej do edukacji i wychowania w integracji (oraz edukacji włączającej, choć samo określenie nie jest jeszcze w Polsce powszechnie znane ani używane). Duża część najmłodszych uczniów albo w ogóle nie trafia do ośrodka, albo przechodzi z ośrodków specjalnych do szkół integracyjnych czy ogólnodostępnych, w których tworzy się klasy integracyjne.

Zdarzają się również sytuacje odwrotne, gdyż część dzieci niepełnosprawnych ze szkół ogólnodostępnych przenosi się lub wraca do ośrodka, po nieudanej próbie adaptacji w środowisku pełnosprawnych uczniów, z poważnymi brakami edukacyjnymi, z zaniżonym poczuciem własnej wartości. Całkowita likwidacja specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych może mieć zatem poważne konsekwencje dla dużej części niepełnosprawnych młodzieży i dzieci.

Szkoły integracyjne i klasy integracyjne w szkołach ogólnodostępnych. Wyzwania stojące przed nauczycielami

Klasa integracyjna to oddział szkolny, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się razem z pozostałymi uczniami. Szkoła integracyjna – to taka, w której wszystkie klasy są oddziałami integracyjnymi⁸. Kształcenie integracyjne jest ofertą edukacyjną dla wszystkich dzieci niepełnosprawnych, zarówno w normie intelektualnej, jak i z niepełnosprawnością intelektualną, niezależnie od jej stopnia. Nabór do tych klas odbywa się na zasadzie pełnej akceptacji rodziców wszystkich dzieci w oddziale, co powinien zapewniać także statut szkoły.

⁷ Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Informacja sygnałna 7/2011 [online], dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/wroc/ASSETS_edukacja_03_07.pdf

⁸ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty art. 3 pkt 2a i 2c oraz art. 71b ust. 7 pkt 3 (tekst pierwotny: Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425, tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572).

Integracja wymaga współdziałania nie tylko dyrekcji i nauczycieli szkoły z rodzicami uczniów niepełnosprawnych, ale także specjalistów administracji oświatowej i samorządowej, a przede wszystkim samych uczniów. W klasach integracyjnych liczba wszystkich uczniów wynosi od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych, na lekcji pracuje dwóch nauczycieli – wiodący i wspomagający. Nauczyciel wspomagający nie jest pedagogiem drugiej kategorii – powinien mieć kwalifikacje z danego przedmiotu oraz z zakresu pedagogiki specjalnej. Szkolny program integracyjny powinien być opiniowany przez kuratora oświaty⁹ i uzupełniony indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym (IPET-em) opracowanym dla każdego ucznia niepełnosprawnego.

Szkoły integracyjne najczęściej pracują według metod stymulacji pedagogicznej, między innymi W. Sherborne, W. Montessori, Knillów, F. Alforter, M. Bogdanowicz, komunikacji alternatywnej np. systemu Blissa, matematyka według Gruszczyk-Kolczyńskiej, itp. Oczywiście nie istnieje jedna uniwersalna metoda pracy w klasach integracyjnych ani nie ma gotowych recept na każdą sytuację. Nauczyciele znaleźli się teraz w trudnej sytuacji, stoją wobec wielkich wyzwań, na które nie zawsze są przygotowani. Powodzenie edukacyjne i wychowawcze w dużej mierze zależy od ich intuicji, osobowości i talentu pedagogicznego. To bardzo trudne zadanie uczyć grupę dwudziestoosobową, w której znajduje się pięcioro uczniów z różnymi typami niepełnosprawności, a każdy z nich wymaga zupełnie innych metod pracy. Także przed ośrodkami akademickimi pojawiły się poważne wyzwania właściwego przygotowania kadry nauczycielskiej, nie tylko od strony metodyki nauczania określonego przedmiotu, ale także właściwego podejścia pedagogicznego, etycznego, często też medycznego, aby stworzyć klimat bezpieczeństwa, wzajemnej akceptacji i szacunku dla wszystkich uczniów. Integracja to długi proces wychowawczy, do którego trzeba wychowywać zarówno dzieci od najmłodszych lat i ich rodziców, jak i nauczycieli, którzy do tej pory w swojej pracy edukacyjno-wychowawczej nie zetknęli się z problemem niepełnosprawności.

Dzieci niepełnosprawne w ramach integracji, oprócz uczestnictwa w zajęciach klasowych, biorą również udział w zajęciach dodatkowych na terenie szkoły – rewalidacyjnych i socjoterapeutycznych, logopedycznych, w gimnastyce korekcyjnej, rehabilitacji ruchowej i innych.

⁹ W oparciu o Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z 4 października 1993 r. § 10 pkt. 3 kurator oświaty opiniuje program integracyjny.

AKTYWIZACJA ZAWODOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ NA DOLNYM ŚLĄSKU NA TLE POLSKI. CHRONIONY I OTWARTY RYNEK PRACY

Warsztaty terapii zajęciowej (WTZ)

WTZ to placówki dziennego pobytu działające na rzecz osób z niepełnosprawnością różnego typu, stwarzające niezdolnym do podjęcia pracy możliwość rehabilitacji społecznej i zawodowej w zakresie pozyskania lub przywracania umiejętności potrzebnych do podjęcia zatrudnienia. Warsztaty mogą być organizowane przez fundacje, stowarzyszenia lub przez inne podmioty. Aktualnie w województwie dolnośląskim działa około 40 WTZ¹⁰. Potocznie uważa się, że warsztaty terapii zajęciowej przeznaczone są dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Tymczasem z przeprowadzonych w 2003 roku ogólnopolskich badań¹¹ wynika, że upośledzenie umysłowe dotyczyło tylko 45% uczestników WTZ, a choroby psychiczne 2%, czyli pozostałe 53% korzystających z działalności warsztatów to osoby z różnymi innymi typami niepełnosprawności. Istnieją też oddzielne WTZ dla osób niewidomych i słabowidzących, a także dla głuchych i niedosłyszących. Uczestnikami warsztatów mogą być osoby posiadające prawnie potwierdzony status niepełnosprawności oraz wskazanie na orzeczeniu do uczestnictwa w terapii zajęciowej.

Zdecydowana większość uczestników warsztatów to ludzie młodzi, ok. 80% nie ukończyło 35. roku życia, natomiast grupa powyżej 47. roku życia stanowi zaledwie 6% ogółu uczestników. Spośród 84 081 uczestników warsztatów badanych w 2003 r. wyższe wykształcenie posiadało 1% uczestników, średnie zawodowe 2% i średnie ogólne 3%, zasadnicze 14%, a podstawowe 70% (w tym szkoły życia). Przy czym zauważalna była tendencja do odchodzenia z WTZ osób z wyższym wykształceniem.

W codziennej praktyce zdarza się, że część WTZ-ów skupia się na zada-

¹⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: http://bazy.ngo.pl/search/wyniki.asp?kryt_nazwa=Warsztaty+Terapii+Zaj%C4%99ciowej&kryt_typ_instyt_multi=29&szukanie=zaawans1&kryt_woj=1&baza=30&wyniki=1&page=1

¹¹ Zob.: *Warsztaty Terapii Zajęciowej. Raport z badania*, Opracowanie: M. Misztal-Kurek, Konsultacja merytoryczna: A. Wojtowicz-Pomierna, A. Iwanek. Zatwierdził: J. Lach, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2003 [online], dostęp w Internecie: <http://www.google.pl/search?hl=pl&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q=Warsztaty+Terapii+Zaj%C4%99ciowej.+Raport+z+badania%2C+Opracowanie%3A+Monika+Misztal%E2%80%93Kurek%2C+&btnK=>

niach opiekuńczych, zajęciach rekreacyjnych, jednak działają też warsztaty, które uważają za swoje główne zadanie nabycie przez uczestników podstawowych umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia oraz różne formy pomocy w przygotowaniu do podjęcia i utrzymania pracy na otwartym rynku lub w zakładach pracy chronionej.

Pomoc udzielana w tym zakresie przez WTZ w badaniu z 2003 r. przedstawiała się następująco:

- 43% badanych WTZ udzielało pomocy w przygotowaniu do podjęcia pracy,
- 57% WTZ pomagało w zarejestrowaniu się w urzędzie pracy,
- 70% WTZ udzielało pomocy w wyborze ewentualnych ofert pracy,
- 43% WTZ dbało o adaptację swoich beneficjentów w nowym miejscu pracy,
- 86% WTZ pomagało w nawiązaniu kontaktów z pracodawcą.

Rozpoczynając właśnie od działalności warsztatów terapii zajęciowej, Wrocławski Sejmik Osób Niepełnosprawnych wraz ze Stowarzyszeniem „Ostoja” zainicjował we Wrocławiu i w całej Polsce program „TRENER – Zatrudnianie Wspomagane”. Idea wspierania zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie na otwartym rynku pracy przy udziale wykwalifikowanych instruktorów, tzw. trenerów pracy, pochodzi ze Stanów Zjednoczonych. Funkcjonuje tam od lat osiemdziesiątych XX w. pod nazwą *job coaching*, na grunt polski zaadaptował ten pomysł właśnie Wrocławski Sejmik Osób Niepełnosprawnych pod nazwą TRENER. Pracodawcom lokalnego rynku pracy wskazuje się potencjał osób niepełnosprawnych jako pracowników. Program obejmuje głównie osoby z niepełnosprawnością intelektualną i chorobami psychicznymi¹².

We Wrocławiu od początku działania programu pracuje na stałe na otwartym rynku pracy 60 osób oraz jest wiele takich, które pracowały przez jakiś czas. Zatrudnienie znajdują głównie w sieci restauracji KFC, McDonald’s, Pizza Hut, a także w hotelach przy pracach porządkowych niewymagających dużych kwalifikacji. Na Dolnym Śląsku oprócz Wrocławia program działa także w Miliczu i Głogowie.

¹² Zob: [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.idn.org.pl/sonnszz/trener.htm>; http://www.pfron.org.pl/porta1/pl/98/92/Spis_tresci_programu_Trener_pracy.html; <http://www.bezrobocie.org.pl/x/303083>

Zakłady aktywności zawodowej (ZAZ)

Formą pośrednią między WTZ a rynkiem pracy chronionej są zakłady aktywności zawodowej. Stanowią one jednostki wyodrębnione organizacyjnie i finansowo, tworzone są przez powiat, gminę, stowarzyszenie lub inną organizację społeczną. Ich statutowym zadaniem jest rehabilitacja zawodowa i społeczna osób z niepełnosprawnością¹³. ZAZ powinien spełniać określone warunki dotyczące obiektów i pomieszczeń, a także opieki medycznej, poradnictwa i usług rehabilitacyjnych. Uzyskane dochody ZAZ ma obowiązek przeznaczać na cele związane z aktywnością zawodową osób niepełnosprawnych. Placówce tej przysługują zwolnienia z różnych podatków i opłat, miesięczne dofinansowania wynagrodzeń oraz składek na ubezpieczenia społeczne z tytułu zatrudniania osób niepełnosprawnych, a także inne formy wsparcia finansowego. Zakład aktywności zawodowej powinien zatrudniać, w stosunku do ogółu pracowników, co najmniej 70% osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego lub do umiarkowanego stopnia niepełnosprawności, u których stwierdzono autyzm, upośledzenie umysłowe lub chorobę psychiczną, w szczególności skierowanych z warsztatów terapii zajęciowej (wskaźnik zatrudnienia tej grupy nie może być wyższy niż 35%). Osoby pracujące w zakładach aktywności zawodowej mają szansę wejść na otwarty rynek pracy, choć zdarza się to niezwykle rzadko.

W Polsce działa 46 zakładów aktywności zawodowej. Zdecydowana większość jest zlokalizowana w Wielkopolsce i południowo-zachodniej części kraju. Na Dolnym Śląsku osoby niepełnosprawne podejmują pracę w czterech istniejących ZAZ-ach¹⁴. Jeden z nich bardzo prężnie działa we Wrocławiu przy ul. Litomskiej. Wrocławski Zakład Aktywności Zawodowej jako zakład budżetowy Gminy Wrocław został utworzony uchwałą Rady Miejskiej Wrocławia z dnia 11 września 2008 roku i zatrudnia niepełnosprawnych w trzech rodzajach aktywności: w poligrafii – oferując mieszkańcom usługi poligraficzne (druki i formularze, wizytówki i bilety, foldery i ulotki, zaproszenia, papiery firmowe i inne), w gastronomii – oferując usługi gastronomiczne i cateringowe, oraz w ogrodnictwie (usługi ogrodnicze i porządkowe)¹⁵.

¹³ Podstawy prawne dla działalności zakładów aktywności zawodowej stworzyła ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. nr 123, poz. 776 ze zm.).

¹⁴ Dane zaczerpnięte z [online] dostęp w Internecie: www.zazpolska.pl (aktualizacja 2013 r.).

¹⁵ Dane zaczerpnięte z [online] dostęp w Internecie: www.zaz.wroclaw.pl

Zakłady pracy chronionej (ZPCh)

Zakład pracy chronionej jest przedsiębiorstwem i działa w celu osiągnięcia zysków. Przez wielu bywa określany mianem przeżytku epoki socjalistycznej. Mimo takiego „piętna”, na Dolnym Śląsku działa 91 ZPCh, przy czym 67 z nich (to jest 56% wszystkich) zlokalizowanych jest w czterech największych dolnośląskich miastach: 40 ZPCh w samym Wrocławiu, 12 w Legnicy, 8 w Lubinie i 7 w Jeleniej Górze¹⁶. ZPCh, decydując się na zatrudnienie znacznej liczby osób niepełnosprawnych, musi być przystosowany do ich potrzeb, co wiąże się z koniecznością zapewnienia pomocy medycznej i rehabilitacji. ZPCh nie powinien więc być przedsiębiorcą, który przypadkowo trafił na osoby niepełnosprawne i zdecydował się na ich zatrudnienie. Korzystanie z pracy osób niepełnosprawnych powinno być świadomym wyborem i elementem strategii ZPCh. Należałoby organizować pracę specjalnie z myślą o osobach niepełnosprawnych, być jak również zapewnić pracownikom odpowiednie warunki socjalne. Pracodawca jest zobowiązany uwzględnić potrzeby osób niepełnosprawnych w zakresie przystosowania stanowisk pracy, pomieszczeń higieniczno-sanitarnych i ciągów komunikacyjnych. ZPCh musi zatrudniać nie mniej niż 25 pracowników, w tym ponad 50% niepełnosprawnych (według najnowszych rozporządzeń Unii Europejskiej). To teoria, praktyka często bywa nieco odmienna. Zdarza się, że zatrudnione osoby bywają niepełnosprawne tylko „na papierze”, że od pracowników z niepełnosprawnością o wiele ważniejsze są po prostu zyski przedsiębiorstwa¹⁷.

Otwarty rynek pracy

Głównym celem aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością jest działanie w kierunku zatrudniania możliwie jak największej liczby osób na otwartym rynku pracy. Z danych najnowszego „Raportu Obserwatorium Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji”¹⁸ wynika, że w 2009 roku w województwie dolnośląskim zatrudnionych było 26 908 osób niepełnosprawnych,

¹⁶ Dane Dolnośląskiego Urzędu Wojewódzkiego z września 2012 r.

¹⁷ Dokładne zasady działalności ZPCh i podstawę prawną można znaleźć online, dostęp w Internecie: <http://pomocspoleczna.ngo.pl/x/200431>

¹⁸ *Ocena skuteczności działań w zakresie aktywizacji zawodowej osób i grup zagrożonych wykluczeniem społecznym na Dolnym Śląsku. Raport końcowy*, Badanie realizowane w ramach projektu „Obserwatorium Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji” realizowanego w ramach poddziałania 6.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Wrocław 2012, s. 93–94.

co stanowiło 11% wszystkich zatrudnionych niepełnosprawnych w kraju. Jednak spośród tych prawie 27 tysięcy pracujących zawodowo na Dolnym Śląsku, tylko 16% było zatrudnionych na otwartym rynku pracy, większość znalazła zatrudnienie w zakładach pracy chronionej. W skali całej Polski na otwartym rynku pracy pracowało 22% niepełnosprawnych.

W październiku 2011 roku w urzędach pracy w województwie dolnośląskim zarejestrowane były 9 774 osoby niepełnosprawne, czekało na nich zaledwie 226 ofert pracy. Praktycznie nie wzrasta liczba ofert pracy dla tych osób w urzędach – w 2009 roku na 9 697 zarejestrowanych bezrobotnych niepełnosprawnych ofert pracy było tylko 255, rok później na 10 319 zarejestrowanych czekało 276 ofert dla niepełnosprawnych.

Inną kwestią jest, że osoby niepełnosprawne zarejestrowane w dolnośląskich urzędach pracy stanowiły tylko 7,1% wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych na Dolnym Śląsku (w kraju ten odsetek wynosił 22%). Mimo, że od 2008 roku dał się zauważyć nieznaczny wzrost zarejestrowanych bezrobotnych niepełnosprawnych¹⁹, stanowili oni jedną z najmniej licznych grup w urzędach pracy. Jednak wynika to raczej z ich bierności, a nie ze stanu faktycznych potrzeb. Osoby niepełnosprawne częściej od innych pozostających bez pracy nie rejestrują się i nie podejmują zatrudnienia.

Przyczyny małej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych

Mała aktywność zawodowa jest dużym problemem wśród niepełnosprawnych. Dla przykładu w populacji sprawnych 45% bezrobotnych pozostawało biernych, w populacji niepełnosprawnych aż 84% nie wykazywało aktywności. Ogólnie można wyodrębnić cztery główne obszary problemów powodujących brak zaangażowania w poszukiwanie pracy przez niepełnosprawnych.

Pierwszy obszar jest związany z posiadanymi kwalifikacjami i umiejętnościami. Zwykle osoby z niepełnosprawnością mają świadomość niższego poziomu wykształcenia.

Drugi obszar to bariery architektoniczno-komunikacyjne, czyli komunikowanie się z resztą środowiska, utrudnienia związane z dojazdem do szkoły lub uczelni, a także problemy z wyposażeniem w sprzęt rehabilitacyjny ułatwiający przyswajanie wiedzy w warunkach niepełnosprawności oraz brak

¹⁹ Ibidem, s. 95.

pomocy dydaktycznych. Do problemów związanych z szeroko pojętą komunikacją przyczyniają się też czynniki psychologiczne – osoby z etykietką „nie w pełni sprawne” nie wierzą, że mogą konkurować dziś na rynku pracy z innymi „w całej pełni sprawnymi”.

Trzecia grupa trudności to bariery ekonomiczne. Wydatki związane z opieką medyczną niepełnosprawnego członka rodziny zawsze pociągają dodatkowe i niemałe nakłady finansowe i często brakuje środków na kontynuację kształcenia.

Kolejny krąg problemów to bariery systemowe – tak zwana pułapka rentowa i system orzekania o stopniu niepełnosprawności, który chyba w największym stopniu „zaciemnia” i utrudnia rozpoznanie rzeczywistej sytuacji dotyczącej zdrowia, wykształcenia i możliwości podjęcia pracy. Pracodawcy, nie nadążając za pojawiającymi się zmianami w prawie, wykazują wiele obaw, czytając w orzeczeniu określenia „całkowicie niezdolny do pracy i samodzielnej egzystencji”, „praca – żadna”. Z całą pewnością nie są to określenia zachęcające do aktywizacji zawodowej. Pracodawcy często sądzą błędnie, że takie zapisy oznaczają po prostu zakaz pracy. Tymczasem przepisy mówią, że zaliczenie kogoś do znacznego albo umiarkowanego stopnia niepełnosprawności nie wyklucza możliwości zatrudnienia tej osoby nawet u pracodawcy niezapewniającego warunków pracy chronionej. Wystarczy że pracodawca przystosuje tylko stanowisko pracy do potrzeb osoby niepełnosprawnej lub zatrudni ją w formie telepracy²⁰. Poza tym w zapisie chodzi o niezdolność do pracy w konkretnym zawodzie czy w pewnej grupie zawodów, co nie oznacza, że w innym zawodzie, na innym dostosowanym stanowisku nie można pracować. Jednak faktycznie podjęcie pracy o podobnym charakterze jak ta, ze względu na którą otrzymało się orzeczenie o niezdolności do pracy, może skutkować całkowitą utratą renty.

Dużym utrudnieniem w aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych jest fakt, że w Polsce działa kilka systemów orzecznich. Orzeczenie ZUS potrzebne jest do ustalenia spraw rentowych i zakresu niezdolności do pracy, Powiatowe Zespoły ds. Orzekania o Niepełnosprawności orzekają o stopniu niepełnosprawności dla celów pozarentowych. Na podstawie tych orzeczeń dzieci i młodzież oraz ich rodziny korzystają z pewnych ulg i uprawnień. Funkcjonują też tzw. „stare” grupy inwalidzkie I, II i III. Ponadto działa Kasa Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego (KRUS) i osobno orzecznictwo dla

²⁰ Dokładne zasady zostały ustanowione i wyjaśnione w rozdziale 1 art. 4 ust. 5 ustawy z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (tekst jednolity Dz. U. z 2011 r. nr 127, poz. 721).

służb mundurowych. Wydaje się, iż dużo bardziej korzystne byłoby przejście na system orzeczniczy proponowany przez Światową Organizację Zdrowia – Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia ICF – (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*)²¹. Klasyfikacja ICF, przyjęta w 2001 r. rezolucją Światowej Organizacji Zdrowia WHO (*World Health Assembly*), to standardowa i ujednolicona klasyfikacja opisująca stany zdrowotne i związane ze zdrowiem. Łączy ona różne aspekty dotyczące osób o różnym stanie zdrowia, np. określa jakie czynności może, a jakich nie może wykonywać osoba z daną chorobą. Przenosi uwagę z opcji „konsekwencji choroby” na „komponenty zdrowia”²². Reformy związane z orzecnictwem lekarskim są w Polsce niezbędne nie tylko dla zabezpieczenia społecznego i ochrony zdrowia, ale także dla większej aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością.

Podsumowanie

Edukacja a aktywizacja zawodowa

W edukacji niepełnosprawnych dzieci i młodzieży czasami można odnieść wrażenie, że najważniejszym powodem ich kształcenia jest wypełnienie obowiązku szkolnego, który na rodziców i nauczycieli nakłada państwo. Do ukończenia obowiązku szkolnego wszystko wydaje się być dobrze zorganizowane – dzieci mają zapewnioną opiekę, nauczyciele – pracę, a rodzice wiele dodatkowych zajęć, które nie pozwalają im narzekać na brak pracy. W takich okolicznościach edukacja może stać się czystą formalnością, a nawet małą fikcją. Zdarza się, że ani rodzice, ani nauczyciele, ani oczywiście sam uczeń nie wierzą w powodzenie jakiegokolwiek przedsięwzięcia edukacyjnego. Najważniejszy staje się wówczas sam fakt uczestnictwa (czytaj: obecności) w zajęciach szkolnych. Cele i wypracowane efekty schodzą na dalszy plan, ponieważ wszystkie niedociągnięcia edukacyjne zawsze można uzasadnić niepełnosprawnością ucznia, tym, że go po prostu na więcej nie stać. Uczeń na pewno się nie obroni, nie udowodni, że metody stosowane przez nauczycieli

²¹ Szczegółowe wyjaśnienia w obszernej publikacji opracowanej i wydanej przez Światową Organizację Zdrowia w 2001 r., a przetłumaczonej na język polski w 2009 r.: *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia*, Światowa Organizacja Zdrowia 2009, tytuł oryginału *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, World Health Organization, Geneva 2001.

²² A. Wilmowska-Pietruszyńska, D. Bilski, *ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego* [online], dostępny w Internecie: <http://www.ol.21net.pl/pdf/ole-2010/ole-2010-1-001.pdf>

nie są adekwatne do jego specyficznej sytuacji zdrowotnej. Może to stanowić jeden z najpoważniejszych problemów edukacji włączającej.

Dzieci z różnymi typami niepełnosprawności dorastają i muszą zdobywać wykształcenie po to, aby w jak największym stopniu samodzielnie i odpowiedzialnie funkcjonować w społeczeństwie. Do spełnienia tego warunku konieczna jest praca, najlepiej zwyczajna, normalna praca na otwartym rynku pracy. Problem w tym, że to, co dla osób sprawnych jest oczywiste, w przypadku niepełnosprawnych wcale takie oczywiste nie jest. Dla wszystkich byłoby bardzo korzystne, gdyby zatrudnienie niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy było czymś zwyczajnym i oczywistym. W dużym stopniu może się do tego przyczynić kompetentna i adekwatna do sytuacji uczniów z niepełnosprawnością postawa nauczycieli i wychowawców. Po rodzicach, to oni mają największy wpływ na późniejsze kwalifikacje i przygotowanie do pracy osób z niepełnosprawnością.

Bibliografia

- Badanie rynku edukacji ponadgimnazjalnej na terenie Dolnego Śląska – fragmenty raportu przygotowanego przez laboratorium Badań Społecznych Sp. z o.o.*, [w:] „Informator Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji” 2012, nr 6
- Kryjak A., *Wywiad z Piotrem Klagiem, dyrektorem Dolnośląskiego Ośrodka Polityki Społecznej*, [w:] „Informator Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji” 2012, nr 11
- Opis skuteczności działań w zakresie aktywizacji zawodowej osób i grup zagrożonych wykluczeniem społecznym na Dolnym Śląsku. Raport końcowy*. Badanie przeprowadzone w ramach projektu „Obserwatorium Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji” realizowanego w ramach poddziałania 6.1.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Wrocław 2012
- Sytuacja na dolnośląskim rynku pracy – badanie zapotrzebowania na zawody, kwalifikacje i umiejętności*. Raport podsumowujący badania realizowane przez The Gallup Organization Poland Sp. z o.o. dla Dolnośląskiego Wojewódzkiego Urzędu Pracy w ramach projektu „Obserwatorium Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji”, Wałbrzych 2011
- Warsztaty Terapii Zajęciowej. Raport z badania*, Opracowanie: M. Misztal-Kurek, Konsultacja merytoryczna: Alina Wojtowicz-Pomierna, Anna Iwanek, Zatwierdził: Jan Lach, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, Warszawa

2003 [online], dostęp w Internecie: <http://www.google.pl/search?hl=pl&tbo=d&output=search&client=psy-ab&q=Warsztaty+Terapii+Zaj%C4%99ciowej.+Raport+z+badania%2C+Opracowanie%3A+Monika+Miszta%E2%80%93Kurek%2C+&btnK=>

Wdówik P., *Dostępna edukacja. Samorząd Równych Szans*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009, [online], dostęp w Internecie: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Y8qNg454c_cJ:www.firr.org.pl/uploads/PUB/090608_Dostepna_educacja.pdf+5.+Wd%C3%B3wik+Pawe%C5%82,+Dost%C4%99pna+edukacja.+Samorz%C4%85d+R%C3%B3wnych+Szans,+Fundacja+Instytut+Rozwoju+Regionalnego,+Krak%C3%B3w+2009.&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEESjhXg6plsBF-21NA5NKGTOA-XgzwyvX1iAZAKHMvTvIvIkPMP5ncRt5DVv_lUgTs-9SVWk4KQSoUapYJkTpdoC9Xtiif63M-NZtWNjyrmNAUBdBJY735Rs-Psgh4g29RODtBNbn&sig=AHIEtbQ9KNxmuweSYihLYuDUiTY1WQ691A].

Wilmowska-Pietruszyńska A., Bilski D., *ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego*, [online], dostęp w Internecie: <http://www.ol.21net.pl/pdf/ole-2010/ole-2010-1-001.pdf>

Akty prawne (chronologicznie)

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572)

Ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (tekst jednolity: Dz. U. 2011 r. nr 127 poz. 721)

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 lutego 2002 r. w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16. roku życia (Dz. U. z 2002 r. nr 17, poz. 162 ze zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U z 2009 r. nr 23, poz. 133)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1490 ze zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci

i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1490 ze zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2011 r. nr 109, poz. 631)

Źródła internetowe

http://bazy.ngo.pl/search/wyniki.asp?kryt_nazwa=Warsztaty+Terapii+Zaj%C4%99ciowej&kryt_typ_instyt_multi=29&szukanie=zaawans1&kryt_woj=1&baza=30&wyniki=1&page=1

<http://www.bezrobocie.org.pl/x/303083>

<http://www.idn.org.pl/sonnszz/trener.htm>;

http://www.pfron.org.pl/porta1/pl/98/92/Spis_tresci_programu_Trener_pracy.html;

http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/wroc/ASSETS_edukacja_03_07.pdf

<http://www.zazpolska.pl>

<http://www.zaz.wroclaw.pl>

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wybrane zagadnienia związane z edukacją dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością na Dolnym Śląsku na tle funkcjonowania systemów edukacyjnych w Polsce i w Europie. Przedstawiono aktualne regulacje prawne dotyczące niepełnosprawnych uczniów w szkolnictwie specjalnym, integracyjnym, ogólnodostępnym oraz wyzwania, przed którymi stanęli nauczyciele w związku z przekształcaniem się szkolnictwa specjalnego w edukację włączającą. Zebrano także najnowsze dane statystyczne dotyczące kształcenia zawodowego i zatrudnienia osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Zwrócono uwagę na potrzebę większej aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych oraz lepszej współpracy instytucjonalnej w tym zakresie w celu stwarzania większych możliwości wchodzenia osób z niepełnosprawnością na otwarty rynek pracy.

Summary

Education and occupational activation of disabled people within the area of Lower Silesia

The article is devoted to the chosen issues connected with education of disabled youngsters in Lower Silesia in context of functioning of educational systems in Poland and Europe. Current legal regulations concerning handicapped students in special, mainstream and public schools as well as challenges which teachers have been confronted with in connection with the process of transformation of special education into inclusive education are presented here. The latest statistics concerning employment training and employment of the disabled in the voivodship of Lower Silesia have been collected. The need to improve the chances of full employment for the disabled and the necessity for effective collaboration between institutional structures in order to obtain this goal has been stressed.

ANETA KAMIŃSKA

AKADEMIA IGNATIANUM W KRAKOWIE

Instytucjonalna opieka nad niepełnosprawnymi w Wielkiej Brytanii a rozwiązania polskie

Dla głębszego zrozumienia niniejszego artykułu autorka przedstawia pojęcie niepełnosprawności. „Obejmuje ono różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej (...). Istotne jest dokładniejsze rozgraniczenie, czy dana niepełnosprawność jest uszkodzeniem w sensie medycznym, czy niezdolnością do wykonywania funkcji życiowych, czy też upośledzeniem w sensie socjalnym (...). Niepełnosprawność jest wielozakresowa i wielopłaszczyznowa, czyli przejawia się w kilku wymiarach życia i jest ona relatywna w stosunku do aktualnie obowiązujących norm i standardów społeczno-kulturowych”¹.

W 1980 r. sprecyzowano ujęcie niepełnosprawności, które później zyskało miano interpretacji biologicznej. Według niego określona wada, choroba lub uraz są przyczynami uszkodzenia narządów organizmu. Powoduje to obniżenie sprawności, czyli niepełnosprawność. Można się z nią w pewnym stopniu uporać, zmniejszając nasilenie i zasięg medycznych komplikacji lub usprawnić funkcjonalne ograniczenia jednostki m.in. poprzez rehabilitację.

W dotychczasowych opracowaniach polskich przez niepełnosprawność, zgodnie z ustaleniami Światowej Organizacji Zdrowia, rozumie się najczęściej zakres zjawiska odpowiadającego terminowi upośledzenie. Takie jej rozumienie zostało przyjęte m.in. w badaniach A. Ostrowskiej, A. Hulka, A. Maciarz

¹ W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2005, s. 6–7.

i M. Sokołowskiej². W tym ujęciu oznacza ona niekorzystną dla danej jednostki sytuację wynikającą z ograniczenia lub niepełnosprawności, która zmniejsza lub przeszkadza w pełnieniu roli uznanej dla tej jednostki za normalną, z uwzględnieniem jej wieku, płci, czynników społecznych i kulturowych. Taka definicja niepełnosprawności, zgodnie z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia, obejmuje również przedsięwzięcia określone jako: zapobieganie, rehabilitacja i wyrównanie szans. Chodzi o takie działania na rzecz ludzi niepełnosprawnych, poprzez które realizowana jest także zasada ich pełnego uczestnictwa oraz równości w relacjach z innymi członkami społeczeństwa³.

W społecznym ujęciu tego pojęcia, bierze się pod uwagę również stopień niezależności samych niepełnosprawnych i ich odpowiedzialność za swoje życie. Podkreśla się też możliwość zwalczania ich ułomności nie tylko poprzez samopomoc, ale także w drodze egzekwowania obowiązujących praw, doradztwa i usunięcia ograniczających ich barier⁴.

Osoby niepełnosprawne potrzebują bardziej wydatnego wsparcia ze strony państwa i społeczeństwa, by móc osiągnąć możliwie optymalne warunki do życia, nauki i pracy. Nie powinno ono przy tym być traktowane jako przywilej czy jałmużna, lecz jako społeczna powinność. Osobom niepełnosprawnym w Zjednoczonym Królestwie przysługują takie same prawa jak innym pełnosprawnym obywatelom. Od pewnego już czasu w krajach rozwiniętych, w tym członkowskich Unii Europejskiej, dąży się do poszanowania praw ludzi mniej sprawnych, a nawet do możliwie pełnej ich samodzielności. Są oni chronieni przez regulacje prawne, wspomagani przez instytucje pomocy społecznej, placówki opiekuńcze i organizacje pozarządowe. Te ostatnie w Zjednoczonym Królestwie odznaczają się wzmoczoną inicjatywą i skutecznością. Taki stan rzeczy jest charakterystyczny dla państw anglosaskich, które jednakże obejmują swoich obywateli niskimi świadczeniami społecznymi⁵. Jednym z głównych założeń opieki społecznej w Wielkiej Brytanii jest walka z ubóstwem oraz reintegracja marginalizowanych jednostek ze społeczeństwem. Posiada ona model prorynkowy. Oznacza to, że grupa beneficjentów jest ograniczona do najbardziej potrzebujących. Duży

² A. Hulek, *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa 1986, s. 13; A. Maciarz, *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1989, s. 21.; M. Sokołowska, *Socjologia kalektwa i rehabilitacji. Wybrane problemy*, Wrocław 1976, s. 12; Sztabiński P., *Niepełnosprawni jako specjalna kategoria w badaniach socjologicznych*, [w:] A. Ostrowska, J. Sikorska, Z. Sufin, *Sytuacja ludzi niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa 1994, s. 224.

³ Ibidem, s. 14.

⁴ Ibidem, s. 136.

⁵ L. Dziewięcka-Bokun, *Systemowe determinanty polityki społecznej*, Wrocław 2000, s. 94.

nacisk jest kładziony na samodzielne zdobywanie środków na utrzymanie. Świadczenia nie są nazbyt wysokie, żeby nie zniechęcać tych osób do działania na rynku pracy. Rynek jest podstawowym mechanizmem zaspokajania potrzeb⁶. Państwo to odznacza się dużym doświadczeniem w zakresie dostosowywania systemu świadczeń do potrzeb różnych osób⁷. Dla porównania opieka społeczna w takich krajach jak Holandia, Niemcy, Francja, czy Szwecja ma nieco szerszy zasięg niż w Zjednoczonym Królestwie⁸.

Państwa europejskie posiadają w nierównym stopniu rozwiniętą opiekę nad osobami niepełnosprawnymi. Mimo wytycznych organizacji międzynarodowych, które dotyczą zwłaszcza przeciwdziałania dyskryminacji tych osób, zaznaczają się między nimi znaczne różnice w tym zakresie. Do państw, w których opieka nad niepełnosprawnymi funkcjonuje na ogół dobrze należą m.in. kraje skandynawskie i Niemcy. Mniejszą natomiast pomoc od państwa i organizacji charytatywnych otrzymują niepełnosprawni m.in. w krajach byłego bloku socjalistycznego, w tym w Polsce⁹.

Regulacje prawne

Ratyfikowanie konwencji międzynarodowych nakłada na państwa członkowskie ONZ obowiązek dostosowania własnego ustawodawstwa do przyjętych w nich zasad i ustaleń.

Do najważniejszych międzynarodowych aktów prawnych należą: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 r., stwierdzenia zawarte w Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r., Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka 1966 r. (Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Pakt Praw Gospodarczych i Kulturalnych), Międzynarodowa Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych z 1975 r., Deklaracja Praw Osób Głuchych i Niewidomych z 1979 r., Konwencja Praw Człowieka w połączeniu z Aktem Praw Dziecka z 1989 r., Zielona Karta z 1997 r., Deklaracja Osób Niepełnosprawnych 1983–1992 r., Standardowe Zasady Wyrównania Szans Osób Niepełnosprawnych 1993 r., Europejska Ustawa o Niedyskryminacji Osób Niepełnosprawnych z 1995 r., Traktat Amsterdamski z 1997 r.

⁶ L. Jodkowska, *Państwo opiekuńcze w Polsce i w Niemczech*, Warszawa 2009, s. 34–37.

⁷ M. Żukowski, *Pieniężne świadczenia społeczne dla inwalidów w Wielkiej Brytanii*, [w:] S. Golińska (red), *Zabezpieczenie społeczne osób niepełnosprawnych w innych krajach*, Warszawa 2001, s. 241–243.

⁸ L. Jodkowska, op. cit., s. 34.

⁹ W. Anioł, *Polityka socjalna Unii Europejskiej*, Warszawa 2003, s. 6.

Do ważniejszych brytyjskich aktów zaliczyć należy natomiast: *Educational Handicapped Children Act* z 1970 r., *Educational Mentalny Handicapped Children Act* z 1974 r., *Report Warnock* z 1978 r., (w 1981 r. przyjęto zalecenia zawarte w tym raporcie), *Code of Practise* z 1944 r. W 1993 r. został powołany niezależny Trybunał do Spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (*The Special Educational Leeds Tribunal* – SENT), który umożliwił rodzicom dzieci niepełnosprawnych szybkie odwoływanie się od decyzji władz lokalnych i apelowanie w sprawie ich dyskryminacji. W 2002 r. został on przekształcony w Trybunał ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Niepełnosprawności (*The Special Educational Needs and Disability Tribunal* – SENDIST). Istotne są również akty edukacyjne z lat 2000, 2001, 2003 i 2005¹⁰.

Wymienione wyżej regulacje międzynarodowe dotyczą różnych obszarów życia i rodzajów aktywności osób z niepełnosprawnością, w tym ich kształcenia i przygotowania zawodowego. Nie wszystkie są prawnie wiążące i obligujące poszczególne kraje do ich całkowitego przestrzegania. Stanowią wzór postulatów zapewniających tym osobom dostęp do edukacji, opieki społecznej, zdrowotnej i rehabilitacji. Są one przyjmowane jako swoiste drogowskazy i wyznaczniki sposobów traktowania niepełnosprawnych. Gdy chodzi o kraje europejskie, a zwłaszcza te lepiej rozwinięte, to starają się one konsekwentnie przestrzegać zawartych w nich ustaleń i zaleceń¹¹.

Brytyjskie akty prawne dotyczące tych osób są już na ogół bardziej szczegółowe i dotyczą zróżnicowanych zagadnień. Liczne są zwłaszcza te dotyczące szkolnictwa i aktywizacji zawodowej. Akty rządowe z 1970 i 1974 r. podkreślają, że każde dziecko niepełnosprawne (bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności), winno być tam objęte opieką i nauczaniem¹². Natomiast Raport Warnock z 1978 r. zapewnił im szerszy dostęp do masowej edukacji, w tym kursowej¹³. Szkoły głównego nurtu zostały zobowiązane do stworzenia tym uczniom odpowiednich warunków do nauki, zarówno w zakresie wyposażenia technicznego, jak i zatrudnie-

¹⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: www.eurydice.uk

¹¹ H. Ochonczenko, *Idea równych szans osób niepełnosprawnych w wybranych dokumentach prawnych*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyn 2005, s. 91.

¹² M. Kellet, *Special educational Needs and inclusion in education*, [w:] D. Mathenson (red.), *An Introduction to the study of education*, London 2004, s. 150.

¹³ N. Frederickson, T. Cline, *Special Educational Needs. Inclusion and diversity*, Berkshire 2002, s. 176.

nia specjalistycznej kadry pedagogicznej oraz pomocniczej¹⁴. Uznano też, że realizacja pełnego planu lekcji zarówno w placówkach ogólnodostępnych, jak i specjalnych, pozwoli tym uczniom na przyswojenie szerszego zakresu wiedzy i tym samym zwiększy ich szanse na lepsze przygotowanie zawodowe. Powszechna stała się też praktyka indywidualnego podejścia do każdego takiego ucznia oraz tolerancja dla jego inności¹⁵. Ponadto dyrektorzy szkół i nauczyciele zostali zobligowani do podjęcia działań celem aktywnego włączenia rodziców w proces edukacji ich dzieci. Dotyczy to nie tylko wyboru przez nich między szkołą specjalną a masową, ale także wpływu na przebieg procesu nauki ich niepełnosprawnych dzieci¹⁶. W odnośnych aktach prawnych została podkreślona konieczność kreowania ogólnej atmosfery równości, akceptacji i tolerancji dla osób niepełnosprawnych nie tylko na terenie szkoły¹⁷. Opiekunowie powinni traktować tych uczniów w sposób, który pozwoli im zyskać poczucie, iż są pełnoprawnymi i cenionymi członkami brytyjskiego społeczeństwa¹⁸.

Wprowadzony w 1994 r. Kodeks Praktyki (*Code of Practice*) regulował współpracę między lokalnymi władzami oświatowymi, służbą zdrowia, placówkami edukacyjnymi i instytucjami socjalnymi. Odtąd stały się one odpowiedzialne wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Special Educational Needs* – SEN). Natomiast w zmodyfikowanej wersji tej ustawy, z 2001 r., położono większy nacisk na ich naukę w szkołach integracyjnych.

Państwo uznało, że niepełnosprawni nie powinni poprzestawać na ukończeniu szkół obowiązkowych, ale podejmować także naukę na kursach zawodowych i w szkołach średnich¹⁹. Również kolegia wyższe i uniwersytety zostały zobligowane do udzielania szeroko rozumianego wsparcia niepełnosprawnym studentom²⁰. W ustaleniach rządowych znajdują się szczegółowe wytyczne dotyczące m.in. aranżacji przestrzeni sal wykładowych, w tym instalacji urządzeń nagłaśniających oraz stosowania odpowiednich dla niepełnosprawnych uczniów i studentów metod dydaktycznych²¹.

¹⁴ Ibidem, s. 177.

¹⁵ Ibidem, s. 180.

¹⁶ [Online]. Dostępny w Internecie: www.batod.co.uk

¹⁷ [Online]. Dostępny w Internecie: www.bbc.co.uk

¹⁸ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

¹⁹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.britisheducation.co.uk

²⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: www.britishuniversities.co.uk

²¹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

To m.in. dzięki ustawie o Niedyskryminacji Osób Niepełnosprawnych z 1995 r. w państwie tym nauka nieobowiązkowa niepełnosprawnych jest w większości przypadków bezpłatna. Nawet w placówkach prywatnych chesne uiszczają tylko bardziej zamożni rodzice. Powszechnie dostępne dla badanej młodzieży są szkoły techniczne i zawodowe. Dla wszystkich na zasadzie równości są również przeznaczone studia wyższe²².

Akty prawne, o których mowa regulują również sprawy związane z jej zakwaterowaniem i z zapewnieniem jej pomocy w trakcie wypełniania codziennych obowiązków²³. Zgodnie z nimi osoby niepełnosprawne mają również dostęp do dóbr i usług umożliwiających im możliwie pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Mogą też korzystać z leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, a także ze świadczeń zdrowotnych (uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności). Mają również prawo do zróżnicowanej rehabilitacji, w tym wspomagającej ich adaptację zawodową i społeczną. Przyznawane są im środki uwzględniające konieczność ponoszenia zwiększonych kosztów wynikających z ich niepełnosprawności²⁴. Niepełnosprawni w tym państwie mają ponadto możliwość korzystania z uzupełniających środków finansowych ułatwiających ich integrację zawodową.

Praca jest postrzegana przez Brytyjczyków jako szczególna wartość. Stanowi ona ważne źródło samorealizacji jednostki, dając jej zarazem możliwość kontaktów z innymi ludźmi. Wraz z ustalonym pakietem socjalnym stanowi dla większości tych osób sposób na rozwiązywanie ich problemów życiowych. Jest również gwarantem porządku rodzinnego²⁵.

Prawo brytyjskie uznaje, że potrzeby młodzieży niepełnosprawnej ewoluują w miarę jej dorastania. Przyjmuje się w nim pewną równowagę między jej uprawnieniami, a obowiązkami rodziców i opiekunów, odpowiedzialnych za jej rozwój i zdrowie. Umożliwia się jej również uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących jej spraw²⁶.

²² S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson, M. Flekkoy, *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk 2006, s. 20.

²³ [Online]. Dostępny w Internecie: www.eurydice.uk

²⁴ I. Marcykowska, op. cit., s. 253.

²⁵ W. Kozaczek, *Rynek pracy w Polsce w perspektywie instytucjonalnej*, [w:] A. Barska, T. Michalczyk, A. S. Szczepańska (red.), *Ku integracji rozwoju człowieka i społeczeństwa*, Katowice 2000; A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przemian społecznych*, Impuls, Kraków 2005, s. 193–194; J. Stochmialek, *Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej*, [w:] W. Dykciak, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb niepełnosprawnych*, Olsztyn – Poznań – Warszawa 2002, s. 57.

²⁶ S. Hart, op. cit., s. 19.

Finansowanie

Obok Skandynawii, USA i Francji, Zjednoczone Królestwo należy do tych państw, które oferują niepełnosprawnym odpowiednią do potrzeb pomoc finansową. Pochodzi ona z sektora publicznego, prywatnego oraz fundacji i organizacji społecznych²⁷. Budżetem na sfinansowanie dodatkowego wsparcia dysponują również władze lokalne. W ich gestii leży też prawo podejmowania decyzji, co do sposobu ich wydatkowania. Jest to dobre rozwiązanie, gdyż w poszczególnych regionach występuje inna liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dodatkowe fundusze osoby niepełnosprawne otrzymują również od instytucji pozarządowych²⁸.

Mogą one m.in. uzyskać środki na zakup sprzętu technicznego. Możliwe jest również dofinansowanie kosztów ich codziennego utrzymania. Częściowo sponsorowane są też ich nauka, pomoce dydaktyczne, rehabilitacja oraz środki transportu komunikacji miejskiej i międzymiastowej²⁹. Ponadto dla niedosłyszących państwo przygotowało m.in. szeroki wachlarz bezzwrotnych pożyczek i bonifikat³⁰. Do najważniejszych należą: *Disability Living Allowance*, *Attendance Allowance*, *Carer's Allowance*, *Incapacity Benefit*, *Tax Credit*, *Disablement Schemes*, *Income Support*, *Pension Credit*, *Jobseeker's Allowance* i *Housing Benefit*³¹. Uzyskanie jednej z takich dotacji nie wyklucza otrzymania innych. Przeciwnie, zwiększa nawet szansę na nie. Są to tzw. świadczenia wiązkowe³².

Do najczęściej przyznawanych należą: *Disability Living Allowance*, *Attendance Allowance*, *Care's Allowance*, *Incapacity Benefit* oraz *Distabled Students Allowance*. Dofinansowanie otrzymują głównie osoby niepełnosprawne, które nie są w stanie samodzielnie poruszać się, zwłaszcza na terenie miasta, lub nie mogą poradzić sobie z codziennymi zajęciami domowymi. Potrzebują w związku z tym pomocy³³.

W Zjednoczonym Królestwie istnieją również takie formy wsparcia niepełnosprawnych, które są skierowane do nich pośrednio (m.in. dotacje do zakładów pracy), a które umożliwiają zdrowym opiekę nad nimi. Są one

²⁷ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

²⁸ [Online]. Dostępny w Internecie: www.eurydice.pl

²⁹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.gov.co.uk

³⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: www.eurydice.uk

³¹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

³² *National Statistics: United Kingdom 2005, The Official Yearbook of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*, s. 71.

³³ [Online]. Dostępny w Internecie: www.gov.co.uk

przeznaczone zarówno dla osób prywatnych chcących zająć się osobą niepełnosprawną, jak i dla ich pracodawców³⁴. Uczniowie niepełnosprawni o dofinansowanie ich nauki zgłaszają się, za pośrednictwem swoich rodziców lub opiekunów, do władz lokalnych (w Anglii, Walii i Szkocji jest nią *Student Awards Agency*, a w Irlandii Północnej *Library Board*). Dofinansowanie to, czyli *Disabled Student Allowance* wygasa, gdy uczeń ukończy 16 lat³⁵. Jednakże, zgodnie z Aktem o Niedyskryminacji Niepełnosprawnych w zakresie edukacji z 1995 r., nie pozostają oni bez materialnego wsparcia. Placówki edukacji dalszej i wyższej są bowiem zobowiązane do stworzenia im na swoim terenie niezbędnych udogodnień, w tym zapewnienia sprzętu specjalistycznego. Dostarczają im również pomoc informacyjną, psychologiczną i finansową³⁶. Wysokość tej ostatniej jest jednak zróżnicowana w poszczególnych szkołach. Najczęściej taki student płaci niższe czesne lub zostaje z niego całkowicie zwolniony³⁷.

Na pomoc finansową, zarówno od państwa, jak i organizacji charytatywnych, mogą liczyć również placówki przeznaczone dla niepełnosprawnych, zakłady organizujące dla nich praktyki oraz warsztaty terapii zajęciowej. Przekazywane dla nich granty są przeznaczone głównie na dostosowanie infrastruktury obiektów oraz wynagrodzenia specjalistycznej kadry wychowawczo-edukacyjnej.

Gdy chodzi o finansowanie kursów zawodowych, które stanowią ważny składnik edukacji osób niepełnosprawnych, to odbywa się ono głównie przez pracodawców, organizacje wolontarystyczne oraz fundacje. Rola państwa ogranicza się tu do inspiracji przede wszystkim w zakresie jakości ofert, subwencjonowania lokalnych organizacji kierowanych przez pracodawców oraz do stosowania udogodnień w sferze podatków, a także pożyczek dla zakładów pracy lub osób fizycznych. Główny dysponent środków (Departament Edukacji i Umiejętności Ministerstwa Edukacji) przekazuje finanse Radzie ds. Kształcenia i Umiejętności, która następnie dofinansowuje poszczególne instytucje szkoleniowe.

Drugi rodzaj kursów zawodowych stanowią szkolenia, w całości finansowane przez pracodawców. Poszukiwane są tu innowacyjne rozwiązania w zakresie ich finansowania dla osób niepełnosprawnych. Uwzględnia się zatem zakładanie indywidualnych rachunków bankowych z funduszami

³⁴ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

³⁵ [Online]. Dostępny w Internecie: www.ndcs.co.uk

³⁶ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

³⁷ [Online]. Dostępny w Internecie: www.batod.co.uk

na kształcenie. Również w Szwecji występuje pozapaństwowe finansowanie kursów. We Francji natomiast pracodawcy zobowiązani są do ich współfinansowania. Wielkość środków jakie przedsiębiorstwa przekazują na ten cel, zależy od liczby zatrudnianych osób. Przykładowo, firmy zatrudniające 10 pracowników odprowadzają na jej rzecz 1,6% swoich rocznych zysków³⁸.

Independent Living Strategy jest programem mającym na celu pomoc w usamodzielnieniu się osób niepełnosprawnych. W ramach programu przeznaczane są dodatkowe subwencje na zatrudnienie, transport, opiekę medyczną oraz zakwaterowanie. Natomiast w ramach innego programu *Disabled Facilities Grants* niedosłyszący uzyskują niezbędne udogodnienia w postaci sprzętu domowego. Dzięki *Home improvement agencies* ich domy zostaną tak przystosowane, aby stały się ich miejscem pracy. *Housing donating* jest dofinansowaniem do mieszkania dla bezrobotnych osób niepełnosprawnych. Gdy podejmują one pracę zawodową, utrzymuje się ono jeszcze przez 12 tygodni, lecz może być przedłużone do 52 tygodni. *Return to work credit* jest dofinansowaniem dla tych niedosłyszących, których roczne zarobki nie przekraczają 15 tys. funtów³⁹. Z kolei *Incapacity Benefits* mogą otrzymać osoby, które nie są w stanie sprostać wymogom rynku pracy w zakresie wykonywania czynności zawodowych⁴⁰. Decyzja o przyznaniu tego rodzaju dofinansowania jest podejmowana na podstawie analizy specjalistycznego kwestionariusza (tzw. *Personal Capacity Assessment*). Uwzględnia się w nim informacje dotyczące stanu zdrowia osoby badanej oraz stopnia realizacji jej podstawowych funkcji życiowych⁴¹.

Instytucje zabezpieczenia społecznego

W Wielkiej Brytanii dominuje system pomocy zbliżony do funkcjonującego w USA, Kanadzie i Australii⁴². Potrzeby niepełnosprawnych są zaspokajane głównie w ramach organizacji społecznych⁴³.

³⁸ Z. Wołk (red.), *Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Zielonej Górze, Zielona Góra, 2000, s. 31.

³⁹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.govdirect.co.uk

⁴⁰ *Pathways to Work: Helping people into Employment*, Secretary of State for Work and Pensions, Norwich 2003, s. 6.

⁴¹ *A Guide to Incapacity Benefits – The Personal Capacity Assessment*, June 2004, s. 6

⁴² L. Dziewięcka-Bokun, op. cit, s. 94.

⁴³ E. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000, s. 26.

Zjednoczone Królestwo jest państwem o rozwiniętym systemie opieki społecznej. Realizacja zadań zajmujących się opieką społeczną organizacji podlega badaniom ich skuteczności. Służą temu niezależne ośrodki naukowe, np. *Thomas Coram Research Unit*, będący częścią Uniwersytetu w Londynie, *The Darington Research Unit* (Uniwersytet w Bristolu) czy *The Hester Adrian Research Unit* w Manchesterze⁴⁴. Korzenie brytyjskiej pomocy socjalnej dla niepełnosprawnych sięgają XVII wieku⁴⁵. Wydatnemu rozwojowi uległa ona następnie w latach 70. XX wieku. Dokonano wtedy m.in. zcentralizowania instytucji społecznych, a zarządzanie nimi zostało bardziej ujednolicone. Dzięki temu niepełnosprawni otrzymują taki sam pakiet socjalny, niezależnie od regionu, w którym mieszkają. W tamtejszym systemie opieki społecznej dokłada się starań, aby usługi publiczne i efektywność samych służb była wysoka⁴⁶.

Brytyjskie rządowe instytucje centralne kształtują i wykonują określone prawem funkcje w zakresie opieki. Regulują też działalność stowarzyszeń i innych organizacji pozarządowych⁴⁷. Zasady ich funkcjonowania są na ogół jednolite, a różnice występujące między Anglią, Walią, Szkocją i Irlandią Północną niezbyt duże. Nierzadko wyrażają się one jedynie w nazwach⁴⁸. W Zjednoczonym Królestwie obowiązek pomocy społecznej osobom niepełnosprawnym spoczywa m.in. na Ministerstwie Zdrowia. Odpowiada ono również za usługi medyczne. Na szczeblu lokalnym istnieje wiele instytucji i organizacji świadczących usługi potrzebującym. Ich działania są koordynowane i kontrolowane przez władze lokalne. Te ostatnie sporządzają również projekty mające na celu usprawnienie funkcjonowania osób niepełnosprawnych⁴⁹. Są one następnie realizowane przez poszczególne instytucje. Jednakże głównym podmiotem w zakresie pomocy społecznej pozostaje państwo. Narzędziem jego kontroli jest Departament Służb Społecznych (DSS), funkcjonujący przy organie władzy lokalnej na szczeblu hrabstwa⁵⁰.

⁴⁴ S. Badora, D. Marzec, *System opieki kompensacyjnej w Zjednoczonym Królestwie*, Kraków 2002, s. 446.

⁴⁵ A. Żukiewicz, *Opieka i pomoc społeczna w Anglii jako obraz praktycznych rozwiązań systemowych opartych na aktywności społeczności lokalnych – inspiracja dla Polski*, [w:] M. Biedroń, M. Prokosz (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2001, s. 154.

⁴⁶ [Online]. Dostępny w Internecie: www.gov.co.uk

⁴⁷ S. Badora, D. Marzec op. cit. s. 429.

⁴⁸ Ibidem, s. 430.

⁴⁹ *The official Yearbook of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* 2005, s. 195.

⁵⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: www.ddlp.co.uk

Każdy niepełnosprawny obywatel Wielkiej Brytanii otrzymuje znaczną pomoc informacyjną, finansową i psychologiczną świadczoną w ramach opieki społecznej⁵¹. Osobom niepełnosprawnym udzielane jest wsparcie już po rozpoznaniu ich niepełnosprawności, m.in. poprzez realizację odpowiednich programów działania realizowanych przez współpracujące ze sobą interdyscyplinarne zespoły specjalistów⁵². Ich pomoc jest kompleksowa. Wsparcie osób niepełnosprawnych obejmuje wszystkie fazy ich życia. Środki izolujące ich od społeczeństwa są minimalizowane lub, jeśli istnieje taka możliwość, zupełnie zredukowane⁵³.

Organizacje pozarządowe i centra pomocy osobom niepełnosprawnym

Brytyjskie władze państwowe i lokalne prowadzą działalność organizacyjną, koordynacyjną i nadzorczą celem zapewnienia niepełnosprawnym optymalnych warunków ich funkcjonowania w społeczeństwie. Jednakże główna rola w tym zakresie przypada organizacjom pozarządowym.

Wielka Brytania znana jest z dość dobrze funkcjonującego tzw. trzeciego sektora opieki⁵⁴. W Polsce niezbyt jasny nadal status organizacji pozarządowych, w tym charytatywnych, znacznie utrudnia ich aktywną działalność⁵⁵. Natomiast w Zjednoczonym Królestwie mają one określone i klarownie zadania, bogate tradycje oraz działają dość sprawnie. Cieszą się też niemałym uznaniem zarówno obywateli, jak i rządu. Współpracują z władzami państwowymi i samorządowymi. Z ich usług w zakresie pomocy niepełnosprawnym korzystają uprawnione osoby, zakłady pracy oraz firmy prywatne⁵⁶.

Tamtejsze organizacje pozarządowe dzielą się na te prowadzone przez same osoby niepełnosprawne i te, które pracują na ich rzecz. Tych drugich jest w Zjednoczonym Królestwie zdecydowanie więcej, tj. ponad 1000. Są one rozmieszczone na terenie całego państwa, lecz najwięcej jest ich w Anglii⁵⁷.

⁵¹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

⁵² M. Skórczyńska, *Współczesne tendencje we wczesnej interwencji u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Perspektywa edukacyjna*, Kraków 2005, s. 11, 16.

⁵³ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 192.

⁵⁴ [Online]. Dostępny w Internecie: www.rnid.co.uk

⁵⁵ [Online]. Dostępny w Internecie: www.eurydice.pl

⁵⁶ J. Clarke, J. Newman, *Commission on the Future of the Voluntary Sector in England*, London 2000, s. 21.

⁵⁷ H. K. Anheier, *Nonprofit Organizations: Theory, Management and Policy*, UK 2005, s. 51.

Natomiast centra przeznaczone dla osób niepełnosprawnych oferują im kompleksowo pomoc. Pełnią one funkcje informacyjno-doradczą i społeczno-psychologiczną. Wspomagają też potrzebujących finansowo oraz przeprowadzają badania medyczne i technologiczne mające na celu ulepszenie jakości ich życia. Są również często sponsorami takich badań. Organizują grupy wsparcia i samopomocy. Udostępniają bezpłatny kontakt z rehabilitantami i pracownikami socjalnymi. Przewodniczą kampaniom i programom mającym na celu wzrost świadomości społecznej dotyczącej spraw osób niepełnosprawnych. Publikują magazyny i czasopisma z artykułami poświęconymi utracie słuchu. Organizują kursy i szkolenia dla osób, w tym wolontariuszy, chcących z nimi współpracować. Udzielają także pomocy prawnej. Fundusze, jakimi dysponują pochodzą z datków od osób prywatnych i z dotacji instytucji państwowych⁵⁸.

Członkowie organizacji charytatywnych i centrów dla osób niepełnosprawnych pomagają tym osobom znaleźć pracę. Testują również sprzęt specjalistyczny. Uczestniczą ponadto w projektach modernizacji przychodni i szpitali, sponsorując także zakupy przeznaczonego dla nich, nowoczesnego sprzętu medycznego i rehabilitacyjnego⁵⁹.

Brytyjskie organizacje pozarządowe i centra dla osób niepełnosprawnych szczycą się wysoko wykwalifikowaną kadrą pracowniczą. Rekrutują one najbardziej wykształconych, doświadczonych i zaangażowanych tłumaczy, psychologów, prawników, pracowników socjalnych, nauczycieli oraz innych specjalistów. Dzięki temu osoby niepełnosprawne mogą liczyć na ich profesjonalne wsparcie⁶⁰.

Analizując rozwiązania dotyczące opieki nad osobami niepełnosprawnymi w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii (kraju wysoko rozwiniętym o bogatej tradycji, mogącym służyć za przykład innym państwom), nasuwają się wnioski dla naszego rodzimego systemu opieki nad tymi osobami. Autorka niniejszego artykułu sugerowałaby rozważenie niektórych z nich. Mogą one służyć jako inspiracja głównie dla naszych władz samorządowych.

W Zjednoczonym Królestwie, ze względu na zdecentralizowany charakter władzy, to głównie władze lokalne (*Local Authorities* – LA) kształtują życie społeczeństwa w danym hrabstwie, w tym w dużym stopniu przyczy-

⁵⁸ J. Kendall, *The Voluntary Sector: Comparative Perspectives in the United Kingdom*, UK 2002, s. 219.

⁵⁹ Ch. A. Shepherd, op. cit., s. 51.

⁶⁰ Ibidem, s. 275.

nią się do obecnego kształtu i jakości funkcjonowania opieki nad osobami niepełnosprawnymi, a tym samym tworzą możliwości aktywnego funkcjonowania tych osób w brytyjskim społeczeństwie.

Według autorki korzystnym rozwiązaniem dla polskiego systemu opieki nad osobami niepełnosprawnymi mogłyby okazać się następujące rozwiązania:

- Utworzenie centrów dla osób niepełnosprawnych, zarządzanych lokalnie. Władze lokalne najtrafniej określałyby potrzeby tych osób na danym terenie. Rzetelne i kompleksowe usługi wielu zrzeszonych w nich specjalistów znacznie usprawniłyby i ułatwiłyby pomoc mniej sprawnym obywatelom.
- Podjęcie przez władze lokalne różnorodnych działań mających na celu zwiększenie udziału społecznego osób niepełnosprawnych i ich pełniejszą aktywność, w tym zawodową. Mogłoby się to odbyć m.in. poprzez organizację większej liczby miejsc pracy dla tych osób, tworzenie organizacji pozarządowych i obsadzanie ich wewnętrznych stanowisk osobami niepełnosprawnymi. Możliwość pracy uczyniłaby życie niepełnosprawnych i ich rodzin pełniejszym i szczęśliwszym. Są to osoby, które niejednokrotnie sumiennie wykonują powierzone im obowiązki niż osoby pełnosprawne, przy jednoczesnym zadowoleniu z posiadania pracy. Podjęcie przez osoby niepełnosprawne nawet drobniejszych, mniej znaczących w opinii społecznej prac (*menial jobs*), pozwoliłoby na wytworzenie u nich takich uczuć jak poczucie sprawstwa czy pewnej niezależności od państwa i rodziny (w naszym kraju większość tych osób pozostaje na utrzymaniu ww. niemal przez całe życie lub większą jego część) i utrwalaniu postawy odpowiedzialności, czyli postawy dorosłego, dojrzałego człowieka (czego przeciwieństwem jest wrodzona lub nabyta bezradność).
- Należałoby także stworzyć możliwość szerszego korzystania z lokalnej oferty kulturalnej, m.in. u boku osób sprawnych jako opiekunów kulturalnych. Korzystny byłby również udział tych osób w tworzeniu kultury, poprzez twórcze działania w ramach m.in. kół zainteresowań w ośrodkach kultury.
- Cenne byłoby również uświadamianie społeczności lokalnych w kwestii niepełnosprawności oraz podnoszenie wiedzy na ten temat poprzez m.in. akcje charytatywne i świadomościowe, adresowane zarówno do dorosłych obywateli, jak i do młodzieży, która będzie kształtowała w przyszłości życie społeczności lokalnych.

Bibliografia

- A Guide to Incapacity Benefits – The Personal Capacity Assessment*, June 2004
- Anheier H. K., *Nonprofit Organizations: Theory, Management and Policy*, UK 2005
- Anioł W., *Polityka socjalna Unii Europejskiej*, Warszawa 2003
- Badora S., Marzec D., *System opieki kompensacyjnej w Zjednoczonym Królestwie*, Kraków 2002
- Barska A., Michalczyk T., Szczepański M. S. (red.), *Ku integracji rozwoju człowieka i społeczeństwa*, Katowice 2000
- Clarke J., Newman J., *Commission on the Future of the Voluntary Sector in England*, London 2000
- Dykciak W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2005
- Dziewięcka-Bokun L., *Systemowe determinanty polityki społecznej*, Wrocław 2000
- Frederickson N., Cline T., *Special Educational Needs. Inclusion and Diversity*, Berkshire 2002
- Hart S., Cohen C., Farrell Ericsson M., Flekkoy M., *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk 2006
- Hulek A., *Człowiek Niepełnosprawny w Społeczeństwie*, Warszaw 1986
- Jodkowska L., *Państwo opiekuńcze w Polsce i w Niemczech*, Warszawa 2009
- Krause A., *Człowiek niepełnosprawny wobec przemian społecznych*, Impuls, Kraków 2005
- Kellet M., *Special Educational Needs and Inclusion in Education*, [w:] *An Introduction to the Study of Education*, D. Mathenson (red.), London 2004
- Kendall J., *The Voluntary Sector: Comparative Perspectives in the United Kingdom*, UK 2002
- Kozaczek W., *Rynek pracy w Polsce w perspektywie instytucjonalnej*, [w:] A. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000
- Maciarz A., *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1989
- National Statistics: United Kingdom 2005, The Official Yearbook of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*
- Pathways to Work: Helping people into Employment*, Secretary of State for Work and Pensions, Norwich 2003
- Sokołowska M., *Socjologia kalektwa i rehabilitacji. Wybrane problemy*, Wrocław 1976
- The official Yearbook of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* 2005

- Ochonczenko H., *Idea równych szans osób niepełnosprawnych w wybranych dokumentach prawnych*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyn 2005
- Skórzyńska M., *Współczesne tendencje we wczesnej interwencji u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Perspektywa edukacyjna*, Kraków 2005
- Stochmiałek J., *Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej*, [w:] W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb niepełnosprawnych*, Olsztyn–Poznań–Warszawa 2002
- Sztabiński P., *Niepełnosprawni jako specjalna kategoria w badaniach socjologicznych*, [w:] A. Ostrowska, J. Sikorska, Z. Sufin, *Sytuacja ludzi niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa 1994
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006
- Shepherd Ch. A., *Key Organizations 2007: The Up-to-date Guide Organizations*, United Kingdom 2007
- Wołk Z. (red.), *Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Zielonej Górze, Zielona Góra 2000
- Żukowski M., *Pieniężne świadczenia społeczne dla inwalidów w Wielkiej Brytanii*, [w:] S. Golimowska (red.), *Zabezpieczenie społeczne osób niepełnosprawnych w innych krajach*, Warszawa 2001

Źródła internetowe

www.eurydice.co.uk
www.ddlp.co.uk
www.govdirect.co.uk
www.socialwork.co.uk
www.batod.co.uk
www.bbc.co.uk
www.rnid.co.uk
www.britisheducation.co.uk
www.britishuniversities.co.uk
www.gov.uk

Streszczenie

Niniejszy artykuł prezentuje opiekę nad niepełnosprawnymi w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii. Jednym z jej zadań jest niwelowanie ubóstwa oraz reintegracja marginalizowanych jednostek ze społeczeństwem. Autorka charakteryzuje pracę instytucji społecznych i organizacji pozarządowych. Artykuł zawiera również dość szczegółowe informacje na temat regulacji prawnych i źródeł finansowania tych osób. Ważne miejsce w brytyjskim systemie opieki nad osobami niepełnosprawnymi zajmują centra dla nich przeznaczone. Celem przedstawienia tych dogodnych dla niepełnosprawnych rozwiązań jest zainspirowanie naszych władz lokalnych do przeniesienia niektórych z nich na nasz rodzimy grunt.

Summary

The institutional care over disabled people in Great Britain versus Polish developments

This article presents social welfare of the handicapped in The United Kingdom of Great Britain. One of its tasks is to level the poverty and reintegrate the marginalized individuals with society. The author characterizes work of social institutions and non-government organizations. The paper also includes quite detailed information about legal regulations and funding of the handicapped. Important area in the British social welfare of the disabled people covers the centres that are devoted to them. The aim of the presentation of that convenient resolutions for the handicapped is to inspire Polish local government to transfer some of them to our country.

Opieka nad osobami niepełnosprawnymi wzrokowo na przykładzie Wielkiej Brytanii

Niepełnosprawność towarzyszy ludzkości od początków jej istnienia. Stanowi jedno z poważniejszych zjawisk i wyzwań współczesności. Mimo profilaktyki i rozwoju nauk medycznych liczba osób niepełnosprawnych jest wciąż niemała, a przy tym trudna do bliższego ustalenia. Bo choć postęp medycyny pozwala na przeżycie poważnych chorób, nie zawsze można zapobiec ich skutkom. Osoby z różnymi niepełnosprawnościami znajdują się we wszystkich częściach świata i we wszystkich warstwach społecznych. Przyjmuje się, że stanowią ok. 10% społeczeństw Unii Europejskiej, a także ok. 10% populacji światowej¹. Narodowy spis powszechny z 2002 r. wykazał, że w Polsce żyje ich blisko 5,5 miliona (ok. 14,3 % ludności kraju). Co siódma osoba jest więc niepełnosprawna². Dane z 2011 r. dotyczące tej kwestii wskazują na niewielki spadek ich liczby (12,2%), jednak nie są one jeszcze kompletne³. Zróżnicowane bywają natomiast sposoby radzenia sobie z problemem niepełnosprawności w poszczególnych państwach. Wynika to głównie z odmiennych warunków kulturowych, ekonomicznych i społecznych oraz z podejmowanych działań w tym zakresie.

¹ M. Piasecki, M. Stępiak (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2003, s. 9; [online]. Dostępny w Internecie: <http://globaleconomy.pl/content/view/142/2/>; <http://www.niepełnosprawni.pl>

² A. Nowak, E. Syrek, *Společno-socjalne aspekty marginalizacji chorych i niepełnosprawnych w społeczeństwie ryzyka*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 234.

³ Blisko 1,5 mln respondentów odmówiło udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące niepełnosprawności. Można przypuszczać, że w tej zbiorowości znajdują się osoby niepełnosprawne. Nie zebrano też bardziej szczegółowych danych w przypadku osób przebywających za granicą, a jest to grupa niemała. Dlatego też wyniki spisu z 2011 r. dotyczące osób niepełnosprawnych należy traktować jako wstępne; *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012; <http://www.stat.gov.pl>

Należy zauważyć, że nastąpił wydatny wzrost świadomości i wrażliwości społecznej, gdy chodzi o szeroko pojętą sytuacją życiową osób z niepełnosprawnością. Jej postrzeganie ewoluowało w stronę altruizmu, empatii, interdyscyplinarnego i dynamicznego dostrzegania przyczyn zaburzeń w rozwoju człowieka. Obecnie propaguje się głęboko humanistyczną orientację w tym zakresie. Przejawia się ona m.in. upowszechnieniem idei możliwie pełnej integracji i adaptacji, podejmowaniem prób normalizacji w środowisku życia tych osób z uwzględnieniem szans indywidualnego rozwoju, uznaniem ich społecznej autonomii i praw oraz promowaniem ich mocnych stron⁴. Zaczęto traktować je jako niewykorzystany potencjał. O ile dawniej, np. nauczanie niepełnosprawnych wzrokowo traktowano jako odrębne i swoiste, o tyle obecnie ich edukacja została w sposób integralny powiązana z kształceniem powszechnym.

W nurcie owych dokonujących się zmian nastąpił duży wzrost naukowego zainteresowania niepełnosprawnością, zwłaszcza pod koniec ubiegłego stulecia. W konsekwencji utorowało to drogę do rozwoju dyscypliny naukowej zwanej *Disability Studies* (studia nad niepełnosprawnością). Podejmowane w jej ramach badania charakteryzuje holistyczna interpretacja niepełnosprawności. Jest ona możliwa dzięki kooperacji socjologów, pedagogów, psychologów, kulturoznawców, filozofów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin nauki. Wskazuje się w niej na potrzebę większego udziału osób niepełnosprawnych w życiu społecznym oraz szerszego otwarcia się pełnosprawnej większości na współpracę z nimi. Niemalymi doświadczeniami w tym względzie wykazują się państwa anglosaskie. Obecnie funkcjonuje w nich kilkanaście ośrodków akademickich prowadzących takie badania. Za wiodący uważa się University of Leeds w Anglii, przy którym mieści się Centre for Disability Studies⁵. Realizacja nowej koncepcji pomocy osobom z niepełnosprawnością polega zatem na traktowaniu ich jak zwykłych obywateli, którym należy nie tyle przyznawać kolejne przywileje, co wyrównywać szanse normalnego funkcjonowania. Chodzi tu także o wszelkie działania włączające tę grupę w zwalczanie ich społecznej i zawodowej marginalizacji. Znalazło to swoje odzwierciedlenie również w podstawowych normach prawa międzynarodowego, dokumentach poświęconych tej problematyce, m.in. na forum władz Unii Europejskiej i w ustawodawstwie jej państw członkowskich.

⁴ W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Poznań 2007, s. 45 i nast.

⁵ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies>; http://en.wikipedia.org/wiki/Disability_studies

Po załamaniu się mitu państwa opiekuńczego w Europie Zachodniej (lata 70. XX w.), przyjęto potrzebę roztoczenia opieki nad grupami szczególnie zagrożonymi defaworyzacją, tj. dziećmi, osobami starszymi i niepełnosprawnymi. Współczesne systemy opieki nad tymi ostatnimi współtworzą regulacje prawne (międzynarodowe, ogólnopaństwowe i regionalne), instytucje pomocy publicznej (urzędy, poradnie), placówki opiekuńcze (szkoły, centra kształcenia zawodowego) i organizacje pozarządowe. Natomiast bieżąca polityka społeczna koryguje ich funkcjonowanie.

Państwa Unii Europejskiej nie prowadzą jednolitych działań w tym zakresie. Każdy kraj kieruje się własną polityką społeczną i tworzy swoisty system wsparcia. Każdy stosuje inne metody i instrumenty służące rozwiązywaniu problemów ludzi niepełnosprawnych. Dotyczące ich ustawodawstwo różni się w poszczególnych krajach, w zależności od funkcjonujących tam systemów prawnych. Sytuacja taka bywa nierzadko uwarunkowana wielorako, w tym historycznie, kulturowo, ekonomicznie, społecznie i politycznie. Obecnie jest jednak w działaniach różnych państw coraz więcej elementów zbieżnych⁶. Wynika to głównie z konieczności przestrzegania przez państwa członkowskie przyjętych w tym względzie standardów i dyrektyw unijnych. Przykładowo, główne kierunki wspólnotowej polityki społecznej obejmują m.in.:

- koordynację systemów zabezpieczenia społecznego,
- przeciwdziałanie dyskryminacji,
- politykę równości szans w zatrudnieniu,
- zwalczanie wykluczenia społecznego⁷.

Podjęmowane w ich obrębie działania mają na celu również wspieranie osób z niepełnosprawnością w tym, żeby nauczyli się pomagać samym sobie. Chodzi tu zwłaszcza o zwiększenie przedsięwzięć prospołecznych i wspieranie współpracy w obrębie społeczności⁸.

Polska od kilkunastu lat przekształca gruntownie swój system opieki nad osobami niepełnosprawnymi, dostosowując go do wymagań państwa demokratycznego o gospodarce rynkowej. Jednocześnie następuje intensyfikacja dążeń do podnoszenia jakości życia i dorównania standardom krajów rozwiniętych. Wymaga to m.in. znajomości rozwiązań stosowa-

⁶ W. Anioł, *Polityka społeczna Unii Europejskiej*, Warszawa 2003, s. 6 i nast.

⁷ Ibidem, s. 93, 112, 117, 123.

⁸ P. Czekanowski, *Nauczanie pracy socjalnej ze społecznościami. Teoria i praktyka*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń 2003, s. 256.

nych już w innych państwach, zwłaszcza Europy Zachodniej. Mają one bogatsze doświadczenia, gdy chodzi o działania sprzyjające integracji i aktywnemu uczestniczeniu tej grupy w życiu społecznym, zawodowym oraz w środowisku lokalnym.

Nastąpiły już niezbędne zmiany legislacyjne i organizacyjne. Nie wszystkie przyniosły jednak oczekiwane efekty. Z badań przeprowadzonych przez J. Wojtasia w latach 2006–2007 w województwie dolnośląskim wynika, że wśród osób z niepełnosprawnością 34,8% posiadało wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe, 34,5% zasadnicze zawodowe, 21,3% wykształcenie średnie, 6,2% wyższe (w tym 2,2% niepełne wyższe), a 3,2% inne (głównie kursy)⁹. Dla porównania, w 2011 r. odnotowano wzrost liczby osób z wykształceniem średnim – ok. 34% i wyższym – do ponad 7%, a wśród osób w wieku produkcyjnym – do 9,4%. Co się tyczy niepełnosprawnych studentów, to w 2010 r. było ich 30,1 tys., w tym 2,6 tys. osób z dysfunkcją wzroku¹⁰. Świadczy to o poprawie ich sytuacji edukacyjnej. Nadal jednak wymaga ona działań wspomagających. Gdy chodzi zaś o główne źródła utrzymania osób niepełnosprawnych, to dla 84% stanowiły je świadczenia społeczne, tj. renty, emerytury i zasiłki. Natomiast 8% nie posiadało własnych środków i korzystało z dochodów współmałżonka, pomocy rodziców lub innych osób¹¹. Jako przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych wymienia się m.in. niedoinformowanie pracodawców, ich niechęć, w tym obawy i stereotypy (postrzeganie osoby z niepełnosprawnością jako mniej wydajnej i stwarzającej problemy), brak miejsc pracy, niskie wynagrodzenia, cechy rynku pracy zniechęcające do samozatrudnienia, a także zbyt małą aktywność samych zainteresowanych w poszukiwaniu pracy oraz ich zbyt roszczeniową postawę wobec pracodawcy¹². Celowe są więc dalsze próby poszukiwania nowych rozwiązań, w tym postrzeganych w kontekście porównawczym. Nabrało to na znaczeniu zwłaszcza po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. W zaistniałej sytuacji oraz w obliczu wyzwań współczesności, zmieniającej się szybko edukacji, ciągłej wymiany informacji i kontaktów, owo poznanie może być użyteczne.

⁹ Określenie wykształcenie „niepełne wyższe” podają za autorem badań: J. Wojtaś, *Potrzeby edukacyjne i zawodowe*, [w:] A. Kubów, M. Wawrzak-Chodaczek, J. Wojtaś, J. Zarzeczny (red.), *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Raport końcowy*, Legnica 2008, s. 88.

¹⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.niepelnosprawni.gov.pl>

¹¹ A. Kubów, *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim*, Raport z badań, Legnica 2007, s. 6.

¹² Ibidem, s. 132.

Tym, co wyróżnia współczesne rozwiązania problemów społecznych w krajach demokratycznych, w tym niepełnosprawności, jest m.in. przechodzenie od scentralizowanego systemu opieki (państwa), do działań lokalnych partnerów i aktywizacji społeczeństwa opiekuńczego¹³. Pomoc udzielana w ramach istniejących rozwiązań ma doprowadzić do możliwie dużego usamodzielnienia się osób niepełnosprawnych i ich integracji, w głównej mierze, ze środowiskiem, w którym żyją¹⁴. Cechą współczesnych systemów opieki jest również zmniejszanie zależności między dawcami a biorcami pomocy¹⁵. Ogranicza się zatem długookresowe świadczenia pieniężne.

Niemale osiągnięcia w tym zakresie posiada Wielka Brytania. Tamtejsze społeczeństwo należy do wysoko rozwiniętych, a jego oświata spełnia szereg standardów światowych, w tym unijnych. Dzieje się tak, mimo że państwo to niezbyt chętnie podporządkowuje się decyzjom władz Unii Europejskiej. Niejednokrotnie już podkreślało swoje odrębne stanowisko i nie bez oporów przyjmowało niektóre rozporządzenia i dyrektywy. Nadal też rzadko są one wdrażane bez żadnych modyfikacji¹⁶. Tamtejsze szkolnictwo posiada także sporo specyficznych cech. Na nim wzorowane były systemy oświatowe wielu byłych kolonii brytyjskich, np. USA, Kanady, Australii czy Nowej Zelandii.

Krajowe akty prawne

Wielka Brytania – państwo o starej demokracji i rozwiniętej samorządności obywateli posiada znaczne doświadczenie w zakresie budowy swoich struktur zgodnie z zasadami państwa prawa. Specyficznie rozwinęło też swój system prawny. Jest on oparty na dwóch filarach: tj. ustawach wydawanych przez Parlament oraz na tzw. *common law*, czyli prawie zwyczajowym (zbiorze wcześniejszych decyzji sądu w określonych sprawach)¹⁷. Akty takie kształtują również rodzaje i sposoby działań w zakresie opieki społecznej.

¹³ J. Krzyszkowski, *Determinanty funkcjonowania pomocy społecznej w czasach globalizacji*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń 2003, s. 91 i nast.

¹⁴ J. Auleytner, K. Głębicka, *Polityka społeczna pomiędzy opiekuńczością a pomocniczością*, Warszawa 2000, s. 253.

¹⁵ O. Kowalczyk, *Rola pomocy osobistej w procesie integracji społecznej osób niepełnosprawnych w Polsce i w innych krajach*, Wrocław 2003, s. 205.

¹⁶ B. Rosamond, *The Europeanization of British Politics*, [w:] P. Dunleavy, A. Gamble, R. Hefernan, G. Peele (red.), *Developments in British Politics*, New York 2003, s. 59.

¹⁷ D. McDowall, *Britain in Close-up*, Edinburgh 1999, s. 55 i nast.

Regulują one także sprawy osób niepełnosprawnych jako jednej z czterech grup podlegających szczególnej ochronie (obok dzieci, osób starszych i marginalizowanych społecznie).

Już od lat siedemdziesiątych XX w. w państwie tym mocno akcentuje się znaczenie lokalnej demokracji. Tamtejszy system opieki ma w zasadzie charakter jednolity, gdy chodzi o jego podstawy (tj. przepisy, rządowe instytucje centralne, stowarzyszenia i organizacje pozarządowe, władze lokalne). Występujące różnice dotyczą głównie nazewnictwa¹⁸.

Chociaż każde z czterech krajów Zjednoczonego Królestwa posiada własną administrację, to jednak pozostaje ona pod władzą zwierzchnią rządu centralnego w Londynie. Ten zaś wyznacza główne kierunki polityki wewnętrznej całego państwa. Jednakże szczegółowe rozwiązania i funkcjonowanie większości instytucji należy w dużej mierze do władz krajowych i lokalnych. Posiadają one znaczną autonomię w zakresie podejmowanych decyzji, w tym w określaniu i nadzorowaniu kierunków działań oraz ustalaniu funduszy. Do ich obowiązków należy też rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb w danym hrabstwie czy społeczności lokalnej¹⁹. Każde z nich wypracowało już sposoby radzenia sobie z problemem niepełnosprawności, głównie na podstawie własnych doświadczeń.

Przykładem jednej z wcześniejszych regulacji prawnych jest akt z 1970 r. Obejmował on ustalenia dotyczące osób przewlekłe chorych i niepełnosprawnych. Zawierał m.in. przepis stanowiący, że wszystkie nowe budynki publiczne powinny być dla nich dostępne (m.in. dzięki podjazdom, windom). Natomiast w połowie lat siedemdziesiątych mianowano pierwszego w Wielkiej Brytanii (a także na świecie) ministra ds. osób niepełnosprawnych. Powołał on specjalną komisję, mającą za zadanie zbadać sprawę dostępności dla nich różnych obiektów, zwłaszcza użyteczności publicznej²⁰.

Podstawowym dokumentem wyznaczającym politykę wobec tej grupy osób jest jednak ustawa o niedyskryminowaniu z 1995 r. (tzw. *Discrimination Disability Act* – DDA)²¹. Stanowi ona zbiór przepisów dotyczących

¹⁸ A. Kula, J. Jarosz, *Systemowe rozwiązania opieki nad dziećmi w Zjednoczonym Królestwie*, [w:] S. Badora, D. Marzec (red.), *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, Kraków 2002, s. 414.

¹⁹ W. Hellinckx, *Opieka instytucjonalna i jej alternatywy w krajach Unii Europejskiej*, [w:] Z. W. Stelmaszuk (red.), *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem*, Warszawa 1999, s. 116.

²⁰ Ustawa o niedyskryminowaniu osób niepełnosprawnych [online]. Dostęp w Internecie: <http://www.britishembassy.gov.uk>

²¹ *Discrimination Disability Act*, 1995.

ludzi niepełnosprawnych. Jej podstawowym celem jest wyraziste sprecyzowanie ich praw m.in. w zakresie: zatrudnienia, edukacji, środków transportu, udogodnień i usług oraz nabywania i najmu towarów dostępnych dla osób pełnosprawnych. W praktyce oznacza to zakaz traktowania niepełnosprawnych w sposób odmienny z powodu ich dysfunkcji. Kolejne regulacje prawne (w tym aktualizacja w 2005 r.) wносиły różne poprawki i uzupełnienia modyfikujące i rozszerzające zakres pierwotnego DDA. W różnym czasie i w różnym stopniu następowało też wdrażanie w życie poszczególnych postanowień tej ustawy.

Na podstawie DDA powołano Krajową Radę ds. Niepełnosprawności. Jej celem było m.in. propagowanie wyrównywania szans tej grupy społecznej, walka z przejawami dyskryminacji oraz interpretowanie samej ustawy. W 1999 r. przekształcono ją w Komisję ds. Praw Osób Niepełnosprawnych (*Disability Rights Commission – DRC*)²². Zakres jej działań jako organu publicznego jest znacznie szerszy od poprzedniego. Nie podlega on też żadnemu z ministerstw. Oznacza to, iż posiada znaczną autonomię w zakresie podejmowania własnych decyzji. W jej kompetencji znalazło się wiele ważnych zadań, w tym nadzór nad przestrzeganiem ustawy DDA. Należą do nich m.in.: prawo do udzielania wsparcia osobom niepełnosprawnym w kierowaniu do sądu ich spraw związanych z dyskryminacją (a także ich reprezentowania), prowadzenie dochodzenia w sprawie praktyk dyskryminacyjnych w polityce społecznej, udzielanie porad telefonicznych oraz organizowanie kampanii informacyjnych i integracyjnych. Ponadto ma ona obowiązek informować rząd brytyjski o tym, jak skutecznie działa DDA w praktyce. Należy podkreślić, iż co najmniej połowę członków DRC stanowią osoby dotknięte problemem niepełnosprawności. Dzięki temu Komisja ds. Praw Osób Niepełnosprawnych faktycznie reprezentuje i działa w ich imieniu oraz na ich rzecz. W rezultacie mogą oni mieć znaczny wpływ na kształt dotyczącej ich polityki (zgodnie z zasadą „nic o nas bez nas”).

Gdy chodzi o edukację osób z niepełnosprawnością, to najszerszy zakres zagadnień dotyczących tej kwestii reguluje ustawa z 2001 r. – tzw. *Special Educational Needs and Disability Act* (SENDA). Jej celem jest zapewnienie dobrze przygotowanego kształcenia dzieciom i młodzieży z dysfunkcjami, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami rozwojowymi. Akt ten zobowiązuje do stwarzania im możliwości dostępu do wszystkich typów placówek,

²² Disability Rights Commission [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.drc-gb.org>

na każdym szczeblu edukacyjnym (także wyższym)²³. Tym samym umacnia ich prawa do nauki, w tym w szkołach głównego nurtu. Zgodnie z nim lokalne władze oświatowe są odpowiedzialne za ich kształcenie. To one decydują, która szkoła będzie lepsza dla dziecka z określonymi potrzebami edukacyjnymi. Zadaniem organów państwowych jest natomiast nadzór nad spełnianiem standardów w tym zakresie w skali całego kraju, by zapobiec wykluczeniu dzieci i młodzieży z dysfunkcjami. Chodzi tu o ich dostęp m.in. do różnych usług w środowisku lokalnym osoby niepełnosprawnej. Regulacje te przewidują również tworzenie sieci placówek dostosowanych do różnych rodzajów trudności w nauce. We współpracy z rodzicami i opiekunami wybrana szkoła winna zapewnić uczniom potrzebującym szczególne wsparcie i skuteczną pomoc (m.in. ze strony specjalnie przeszkolonych pedagogów) oraz udogodnienia edukacyjne przystosowane do ich potrzeb (w tym właściwie wyposażone w urządzenia i programy pomocnicze). Ma to sprawić, by nie znaleźli się oni w mniej korzystnym położeniu w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami.

W ostatnich latach powstało w Wielkiej Brytanii wiele dokumentów prawnych i rozporządzeń istotnych dla tamtejszego systemu opieki nad osobami z niepełnosprawnością. Na przykład tzw. *Codes of Practise* (Kodeksy Praktyki), opracowane przez rząd i Komisję ds. Praw Osób Niepełnosprawnych. Dotyczą one ochrony praw tej grupy, poprzez niwelowanie barier we wszystkich dziedzinach życia i umożliwienie im samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie²⁴. Regulują również sferę edukacji. Dokument ten dostarcza organom władzy publicznej praktycznych wskazówek jak wdrażać postanowienia DDA.

Kodeksy Praktyki pomagają osobom o specjalnych potrzebach dostrzeżać nie tylko obowiązki nałożone na władze publiczne, ale i rolę jaką one same w nich odgrywają. Nie są to regulacje o charakterze wiążącym. Tworzą raczej zbiór praktycznych porad dla osób z niepełnosprawnością, pracodawców i instytucji edukacyjnych. Zostały jednak zatwierdzone przez parlament, a zatem sądy powszechne, sądy pracy i trybunały są zobowiązane uwzględniać je. Kodeksy Praktyki stanowią kolejny przykład specyficznych rozwiązań brytyjskiej polityki podejmowanych z myślą o ludziach niepełnosprawnych. Jej priorytetowym celem jest promowanie równego traktowania tych osób.

²³ *Special Educational Needs and Disability Act*, 2001.

²⁴ Disability Rights Commission [online]. Dostępny w Internecie: <http://www.drc-gb.org>

Jak już zostało podkreślone, Wielka Brytania jako jeden ze starszych członków Unii Europejskiej (przystąpiła do Wspólnoty wraz z Irlandią i Danią w 1973 r.)²⁵ formowała swoje przepisy wykonawcze zgodnie z jej dyrektywami. Jednakże państwo to ukształtowało również własne tradycje w tym zakresie. Zadania i cele tamtejszej polityki społecznej wiążą się ze znaczącym uznaniem osób niepełnosprawnych przez brytyjskie społeczeństwo. Szacunek dla prawa i jego przestrzegania stanowi jego charakterystyczną cechę. Powszechna aprobata społeczna dla prawa kształtowała się na przestrzeni wielu lat. Przestrzeganie i realizacja przepisów jest więc tam traktowana jako oczywista. W państwie tym już od dawna istnieje przeświadczenie, że człowiek niepełnosprawny może uważać się i być uznawanym za pełnoprawnego obywatela. Dowodzą tego uchwalane ustawy i rozporządzenia. Istniejące przepisy są na ogół konsekwentnie egzekwowane. Te zakazujące dyskryminacji zwiększyły w znacznym stopniu możliwość funkcjonowania osób niepełnosprawnych w różnych sferach. Sami zainteresowani znają też dość dobrze swoje prawa. Ponadto włącza się ich aktywnie w proces zmian dotyczących prowadzonej wobec nich polityki. Regulacje prawne potwierdzają tam fakt, że skuteczne rozwiązania w zakresie problematyki osób z niepełnosprawnością powinny obejmować również kształtowanie odpowiednich postaw i nastawień całego społeczeństwa. Wielość i zakres aktów określających różnorodne aspekty funkcjonowania systemu opieki nad nimi są także tego wyrazem.

Wyróżniki opieki nad osobami z niepełnosprawnością

W Wielkiej Brytanii od kilkudziesięciu lat prowadzi się przyjazną politykę wobec osób niepełnosprawnych, w tym wzrokowo. Charakteryzuje ją kompleksowość, elastyczność, dość wysoka sprawność i skuteczność. Dąży się przede wszystkim do skoordynowania tej działalności z poszczególnymi podmiotami systemu zabezpieczenia społecznego, poprzez całościowe traktowanie sytuacji podopiecznych. Ważnym dla podjętego tematu jest fakt, że ich kształcenie integracyjne zaczęto tam wdrażać już w latach siedemdziesiątych XX w. Wówczas też nastąpił znaczny rozwój różnych organizacji prowadzonych przez samych niepełnosprawnych (np. *Derbyshire Coalition of Disabled People*, obecnie *Derbyshire Coalition for Inclusive Living*). W 1981 r. utworzono natomiast the *British Council of Organizations of Disabled People*

²⁵ *Aspects of Britain: Britain in the European Community*, London 1992, s. 7.

– BCODP. Pod koniec ubiegłego stulecia zrzeszała ona już blisko 130 organizacji reprezentujących potrzeby ponad 400 tys. niepełnosprawnych²⁶. Od dawna w środowiskach lokalnych podejmowane są różne działania zmierzające do pełnej inkluzji tych osób. Na tamtejszym gruncie wypracowano zadowalające rozwiązania, gdy chodzi o edukację i przygotowanie osób niepełnosprawnych do możliwie samodzielnego funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym. Stanowią one interesujący przedmiot badań.

Na uwagę zasługuje fakt, że Wielka Brytania charakteryzuje się jasno rozgraniczonym systemem kompetencji władz na ich poszczególnych szczeblach (centralnym, hrabstw i gmin)²⁷. Państwo to ukształtowało przez wieki system, który łączy sprawną władzę wykonawczą, kontrolę społeczną i wolność osobistą²⁸. Ma to niebagatelny wpływ na różne aspekty jego funkcjonowania. W brytyjskim systemie opieki, a szerzej w anglosaskim, kładzie się nacisk przede wszystkim na usługi publiczne i efektywność danych służb w zaspokajaniu potrzeb w takich dziedzinach jak zdrowie, mieszkalnictwo i edukacja²⁹. Opiera się on na starej tradycji sięgającej XVII w.³⁰. Stanowi ona podstawą stabilności jego funkcjonowania.

Wielka Brytania odznacza się m.in. sprawną administracją, rozwiniętą samorządnością i opieką społeczną. Ukształtowały je w głównej mierze tradycje i specyficzne cechy kulturowe tego społeczeństwa (m.in. wyspiarskie położenie, prawo precedensowe, zdecentralizowanie sprzyjające inicjatywom oddolnym). W polityce społecznej dominuje system pomocy zbliżony do przyjętego w USA, Kanadzie i Australii. Jest on zbudowany w znacznym stopniu w oparciu o kryterium zamożności, niskich powszechnych świadczeń albo skromnych ubezpieczeń społecznych³¹. Charakteryzuje go znaczna skala działań organizacji społecznych ze względnie niskimi nakładami rządowymi na zaspokojenie określonych potrzeb³². Udział państwa w jego

²⁶ C. Barnes, *Disability Activism and the Struggle for Change: Disability, policy and politics in the UK*, Leeds 2007, s. 11 i 30.

²⁷ L. Malinowski, *Unia Europejska. Państwa – gospodarka – szkolnictwo*, Warszawa 2005, s. 226.

²⁸ G. M. Trevelyan, *Historia Anglii*, Warszawa 1963, s. 22.

²⁹ W. Anioł, op. cit., s. 6 i nast.

³⁰ A. Żukiewicz, *Opieka i pomoc społeczna w Anglii jako obraz praktycznych rozwiązań systemowych opartych na aktywności społeczności lokalnych – inspiracja dla Polski*, [w:] M. Biedroń, M. Prokosz (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2001, s. 154.

³¹ L. Dziewięcka-Bokun, *Systemowe determinanty polityki społecznej*, Wrocław 2000, s. 94.

³² E. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000, s. 26.

finansowaniu jest więc stosunkowo nieznaczny. Zgodnie z tradycją anglosaską raczej rzadko ingeruje ono w sprawy społeczne (w odróżnieniu od państw Europy kontynentalnej).

Funkcjonowanie tamtejszego systemu opieki jest uwarunkowane również bieżącą polityką państwa. Tworzą ją dwa główne ugrupowania partyjne, tj. The Labour Party i The Conservative Party³³. Pierwsze z nich, po 18 latach pozostawania w opozycji, powróciło do władzy w 1997 r. pod przewodnictwem Tony’ego Blaira. Jest to partia lewicująca, skłonna więcej łożyć na pomoc społeczną i świadczenia z zakresu usług publicznych. Kładzie też nacisk na współpracę i partnerstwo pomiędzy sektorem państwowym i prywatnym³⁴. Z kolei Partia Konserwatywna (obecnie rządząca pod przewodnictwem Davida Camerona), powstała w 1832 r. w wyniku przekształcenia ugrupowania torysów³⁵, preferuje rozwój gospodarki państwa, tak aby mogło posiadać więcej środków, m.in. na cele społeczne.

Cechą brytyjskiego systemu zabezpieczenia społecznego jest jego powszechność. Odznacza się on brakiem powiązania między świadczeniami inwalidzkimi (rentą) a emerytalnymi. Opiera się na założeniu „praca dla tych, którzy mogą i zabezpieczenie dla tych, którzy nie mogą jej wykonywać”. Generalnie wsparcie pieniężne przysługuje wszystkim na tych samych zasadach. Istotny jest fakt, że dodatkowa pomoc finansowa jest kierowana do osób najbardziej potrzebujących i faktycznie niezdolnych do pracy³⁶. Państwo to posiada duże doświadczenie w zakresie dostosowywania systemu świadczeń do indywidualnych potrzeb różnych osób.

Przyjmuje się zatem, że rentowe zabezpieczenie społeczne ma być stosowane tylko w ostateczności. Pożądaną jest bowiem praca zawodowa i czerpanie z niej środków na własne utrzymanie. Podejmuje się więc różne inicjatywy propagujące wśród osób niepełnosprawnych rezygnację z tego typu świadczeń na rzecz zatrudnienia. Przykładem może być powołanie (w ramach projektu *Department for Work and Pensions*) zespołów specjalnych doradców. Do ich zadań należy aktywizowanie i zachęcanie

³³ R. Heffernan, *Political Parties and the Party System*, [w:] P. Dunleavy, A. Gamble, R. Heffernan, G. Peele (red.), *Developments in British Politics*, New York 2003, s. 134 i nast.; J. Dearlove, P. Saunders, *Introduction to British Politics*, Cambridge 1991, s. 51 i nast.

³⁴ M. Bevir, R. A. W. Rhodes, *Interpreting British Governance*, London and New York 2003, s. 129.

³⁵ B. Jones, D. Kavanagh, *Political Parties*, [w:] B. Jones (red.), *Politics UK*, London – New York – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore 1994, s. 241 i nast.

³⁶ M. Żukowski, *Pieniężne świadczenia społeczne dla inwalidów w Wielkiej Brytanii*, [w:] S. Golimowska (red.), *Zabezpieczenie społeczne osób niepełnosprawnych w innych krajach*, Warszawa 2001, s. 241, 249 i nast.

korzystających z *Incapacity Benefit*, lub ubiegających się o takowy, do podjęcia pracy. Wskazują oni przede wszystkim na potencjał, jaki dana osoba zachowała, mimo istniejących ograniczeń jej sprawności. Podczas indywidualnych rozmów przedstawiają też różne możliwości jej funkcjonowania zawodowego³⁷.

Sprawą istotną w toku takiego postępowania jest aktywna postawa samej osoby zainteresowanej oraz uwzględnienie jej oczekiwań i preferencji dotyczących integracji społecznej i zawodowej.

Przykłady europejskich krajów rozwiniętych, w tym Wielkiej Brytanii, dowodzą, że pomyślnie realizowane programy socjalne opierające się na świadczeniach selektywnych (np. udzielanie kredytów na usamodzielnienie się), są bardziej efektywne chociażby z ekonomicznego punktu widzenia. Odchodzi się tam od udzielania długookresowej pomocy finansowej i ogranicza łatwą dostępność do niej. Co więcej, system zaopatrzenia rentowego i świadczeń z tytułu niepełnosprawności jest powiązany z licznymi mechanizmami wspierającymi aktywne zatrudnienie.

Dla porównania, w Polsce wciąż znaczna część osób pozostaje bierna zawodowo i zależna od świadczeń z tytułu posiadanej niepełnosprawności. Wspierają one niewątpliwie ich bezczynność zawodową³⁸. Mniej publicznych środków przeznacza się natomiast na rehabilitację zawodową i wspieranie zatrudnienia niż na różne należności związane z niepełnosprawnością (renty, wcześniejsze emerytury, różnego rodzaju zasiłki). Do tego dochodzą nie zawsze spójne i jasne przepisy prawne, ich słaba znajomość, a nierzadko również istniejące bariery mentalne ze strony pracodawców³⁹.

Utrudniają one tworzenie sprzyjających warunków do aktywnej działalności zawodowej osób niepełnosprawnych. W rezultacie, na tle innych państw wyróżnia nas jeden z niższych wskaźników ich zatrudnienia⁴⁰. W krajach członkowskich UE wynosi on średnio 40%–50%, podczas gdy w Polsce jest blisko dwukrotnie niższy, gdyż ponad 80% ogółu osób niepełnosprawnych funkcjonuje nadal poza rynkiem pracy. Z kolei wydatki na renty są u nas

³⁷ P. Thornton, *What Works and Looking Ahead: UK Policies and Practices Facilitating Employment of Disabled People*, Social Policy Research Unit, University of York 2003, s. 52.

³⁸ D. Dromlewska, *Wzorem Wielkiej Brytanii*, „Równouprawnienie i Praca”, 2006, nr 6, s. 8 i nast.

³⁹ A. Barczyński, *Jakość stanowienia prawa a efektywność systemu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, „Nasze Forum”, 2006, nr 1–2, s. 72 i nast.

⁴⁰ *Transforming Disability into Ability. Policies to Promote Work and Income Security for Disabled People*, OECD Paris 2003, s. 35.

przeciętnie trzy-czterokrotnie większe⁴¹ niż w krajach UE. Przewyższają one znacznie te przeznaczane na wspieranie zatrudnienia. Mniej uwagi poświęca się więc w Polsce mobilizowaniu osoby z niepełnosprawnością do podjęcia pracy. Przykładowo, regulacje prawne, dość sztywny system rentowy oraz odgórne ustalenia potrzeb i stopnia ich zaspakajania, nie sprzyjają działalności zawodowej naszych niepełnosprawnych. Progi dochodów umożliwiające zachowanie pomocy finansowej są przy tym zbliżone do wysokości dostępnych świadczeń. Innymi słowy, osoby niepełnosprawne niejednokrotnie „wpadają w pułapkę świadczeń”. Pobierając zasiłek, znajdują się w lepszej sytuacji finansowej niż podejmując zatrudnienie⁴². W przeciwieństwie do Polski, w Wielkiej Brytanii (a także w Danii i Szwecji), możliwe jest zawieszenie części zasiłku lub renty⁴³. W Polsce istniejące ulgi i dodatkowe uprawnienia związane z posiadaną dysfunkcją również generują negatywne postawy społeczeństwa i pracodawców wobec osób niepełnosprawnych. W konsekwencji liczba tych zatrudnionych na otwartym rynku w Polsce jest dość skromna.

Gdy chodzi o bardziej szczegółową strukturę wydatków społecznych w Polsce, to w porównaniu z przeciętną krajów UE, udział tych przeznaczanych dla osób nieaktywnych zawodowo jest dwukrotnie wyższy niż średnia europejska (24% wobec 12%). Dzieje się to kosztem mniejszych nakładów finansowych przydzielanych m.in. na aktywną politykę rynku pracy (1% wobec 4%). Przytoczone dane nie są zatem korzystne. Jednakże prognozuje się, że do 2020 r. nastąpi zmiana w strukturze wydatków socjalnych – spadnie udział tych przeznaczanych na renty⁴⁴. Przełoży się to na pewne zbliżenie do standardów krajów Europy Zachodniej.

Ważnym warunkiem aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością wzrokową jest ich większe uspołecznienie. Rozwiązania zmierzające do ich adaptacji społeczno-zawodowej w naszym kraju nie zawsze

⁴¹ A. Migas, *Współczesne problemy rehabilitacji i aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, t. II, Kraków 2006, s. 37.

⁴² M. Piasecki, M. Stępnia (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2003, s. 15.

⁴³ J. Kalita, *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy oraz rola organizacji pozarządowych świadczących usługi dla tej grupy beneficjentów*, Warszawa 2006, s. 5 i nast.; S. Kantyka, *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych a problem ich podmiotowości*, [w:] H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, tom II, Kraków 2006, s. 141.

⁴⁴ J. Zarzeczny, *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej i w Polsce*, [w:] J. Zarzeczny, M. Wojtaś (red.), *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Raport z badań*, Legnica 2007, s. 24.

jeszcze przynoszą pożądane efekty. Winny więc być wdrażane strategie włączające te osoby w różne działania kulturalne, społecznie użyteczne, ruch wolontariatu, itp. Służyć temu powinny zadania tj.: rozwój organizacji zrzeszających niepełnosprawnych, w tym klubów i centrów integracji społecznej, a także możliwie szerokie ich zaangażowanie w różne poczynania na rzecz własnych środowisk lokalnych oraz promowanie ich dokonań w tych społecznościach, rynku pracy i mediach. Przykłady europejskich państw rozwiniętych, w tym Zjednoczonego Królestwa, dowodzą, że takie rozwiązania przyczyniały się do poprawy sytuacji materialnej, rodzinnej, zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych⁴⁵. Towarzyszyło temu znaczne obniżenie świadczeń finansowych na ich rzecz. Chodzi tu zwłaszcza o renty.

Obecnie we wspomaganiu tej grupy instytucje brytyjskie często wykorzystują osiągnięcia cywilizacyjne. Wzrasta również rola wszechobecnej już technologii informatycznej. Zostało zainicjowanych wiele projektów mających na celu wykorzystanie tzw. *Assistive technology* i *ICT Technology*⁴⁶. Organizacje takie jak *British Computer Association of the Blind* (BCAB) i *Aspire Consultancy* dbają o równy dostęp do informacji i technologii informatycznych przez osoby niepełnosprawne, w tym niewidomych i niedowidzących⁴⁷. Chodzi o ich wykorzystanie w edukacji, pracy zawodowej i w życiu codziennym. Wymienione wyżej organizacje zajmują się także organizowaniem specjalistycznych szkoleń w tym zakresie. Wsparciem służy tu również *Communications Technology Agency* (Becta). Rodzime doświadczenia w tym obszarze nie zawsze są zadawalające. Z danych zawartych w raporcie z 2012 r., dotyczącym aktywizacji zawodowej osób z dysfunkcją wzroku i podnoszenia ich kompetencji w województwie dolnośląskim wynika, że zaledwie 27% ośrodków pomocy społecznej ma stronę internetową dostosowaną do ich potrzeb. Stanowi to niemałą barierę w pozyskiwaniu informacji przez te osoby. W efekcie są one bardziej narażone na szeroko rozumiane wykluczenie. Znacznie lepiej natomiast jest zorganizowana pomoc, gdy chodzi o możliwość pobrania dokumentów do

⁴⁵ M. Adamczyk, *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych na powiatowym rynku pracy*, [w:] M. Adamczyk (red.), *Kapitał intelektualny – wybrane zagadnienia*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom X, zeszyt 10, Łódź – Wrocław 2009, s. 136.

⁴⁶ Ch. Stevens, *Information and Communication Technology, Special Educational Needs and Schools: A Historical Perspective of UK Government Initiatives*, [w:] L. Florian, J. Hegarty (red.), *ICT and Special Educational Needs (Info and Communications Technology)*, England 2004, s. 31.

⁴⁷ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.bcab.org.uk>; <http://www.aspire-consultancy.co.uk>

wypełnienia ze strony internetowej (umieściła je ponad połowa badanych placówek) oraz wsparcie w sporządzaniu pism⁴⁸.

Niebagatelne znaczenie dla osób niepełnosprawnych ma również przystosowanie do ich potrzeb rozwiązań urbanistyczno-architektonicznych (mieszkań, obiektów użyteczności publicznej, w tym kin, banków, szkół, zakładów pracy, obiektów sportowych i turystycznych). Może to bowiem znacznie ułatwiać im codzienne funkcjonowanie. W naszym kraju brak dostępności budynków dla osób niepełnosprawnych jest wynikiem m.in. wieloletnich zaniedbań. Zależy także od świadomości społeczeństwa i jego wiedzy na temat potrzeb ludzi niepełnosprawnych – nierzadko np. prawidłowo zaprojektowany i wykonany podjazd jest zastawiany przez innych użytkowników⁴⁹. Tworzenie niepełnosprawnym dostępnego otoczenia poprzez likwidowanie barier środowiskowych, a więc technicznych, transportowych i tych w komunikowaniu się, zajmuje natomiast istotne miejsce w brytyjskich działaniach podejmowanych na rzecz osób z dysfunkcją wzroku⁵⁰.

W Wielkiej Brytanii koordynacja i nadzór pracy instytucji pomocy leży w gestii władz lokalnych. Natomiast praktyczne rozwiązania w tym zakresie są domeną samych organizacji⁵¹. Tym, co charakteryzuje ich funkcjonowanie, jest znaczne zorientowanie na działanie, a nie tylko na gromadzenie środków. Dominująca rola podmiotów prywatnych, finansowanych ze źródeł niepublicznych obniża wydatnie poziom obciążenia budżetu państwa. W rezultacie ściślejsza współpraca administracji publicznej z licznymi organizacjami pozarządowymi prowadzi do tańszego i bardziej efektywnego realizowania zadań w ramach opieki nad osobami z niepełnosprawnością. Fakt, że samorządy lokalne mają najwięcej do powiedzenia w tych sprawach jest raczej konsekwencją tradycji protestanckiej.

Nie bez znaczenia jest również fakt, że brytyjskie społeczeństwo jest w znacznym stopniu otwarte na potrzeby społeczne. Cechuje je potrzeba aktywności w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnej. Z drugiej strony, wyróżnia je odmienne od polskiego podejście do pomocy. Specy-

⁴⁸ *Projekt Innowacyjny E-learning na rzecz niewidomych i niedowidzących*, Raport dotyczący współpracy Ośrodków Pomocy Społecznej z osobami z dysfunkcją wzroku w kontekście aktywizacji zawodowej i podnoszenia kompetencji na terenie województwa dolnośląskiego – etap I, Wrocław 2012, s. 13.

⁴⁹ *Samorząd równych szans*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009, s. 27 i nast.

⁵⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.rnib.org.uk>

⁵¹ A. Żukiewicz, op. cit., s. 155.

fiką tamtejszego systemu opieki jest m.in. duża liczba małych, lokalnych podmiotów świadczących usługi potrzebującym. Główną rolę w realizacji owych zadań odgrywają jednak organizacje sektora pozarządowego. Merytoryczne i finansowe aspekty ich działalności są na bieżąco kontrolowane i nadzorowane. Organizacje pomocowe są tworzone również przy związkach wyznaniowych i kościołach. Niebagatelną rolę odgrywa w nich wsparcie wolontariuszy. Ich praca jest stymulowana i kierowana przez profesjonalnych pracowników. Brytyjskie instytucje pomocowe bazują na bezpośrednim kontakcie z zainteresowanymi. Mniejszy wpływ niż w Polsce mają tu decyzje administracyjne⁵².

Z badań przeprowadzonych w 2004 r. wynika, że Polacy przejawiają niższą niż średnia europejska gotowość do działań obywatelskich. Stosunkowo mniejszy ich procent podejmuje się niesienia bezinteresownej pomocy ludziom niepełnosprawnym⁵³. Przyczyn takiego stanu rzeczy można dopatrywać się m.in. w braku wiedzy na temat możliwości i potrzeb tych osób, wciąż istniejących stereotypach na ich temat oraz niezadowalająco zharmonizowanych działań w tym zakresie. Do tego dochodzi brak wiary w skuteczność przedsięwzięć obywatelskich ze strony organizacji społecznych. Jak zauważa M. Ziółkowski, potrzeba takiej działalności jest związana ze stosunkiem ludzi do państwa i poczuciem wpływu na sprawy kraju oraz swojego środowiska. W Polsce zaś wciąż istnieją znaczne roszczenia i oczekiwania wobec władzy i instytucji rządzących. Jednakże w ostatnich dziesięcioleciach, mimo bierności i frustracji towarzyszącej przechodzeniu od systemu komunistycznego do demokratycznego, można dostrzec istotne zmiany w tym obszarze. Następuje stopniowy wzrost poczucia podmiotowości społeczeństwa. Przekłada się to na swobodną organizację i instytucjonalizację rozmaitych sił społecznych, a to z kolei na wyraźne zwiększenie oddolnych, konstruktywnych działań na rzecz osób potrzebujących wsparcia⁵⁴. Niemniej jednak nie dzieje się to w takim stopniu jak w przypadku społeczeństw o znacznie starszych tradycjach demokracji, np. Wielkiej Brytanii.

⁵² Ibidem, s. 141 i nast.

⁵³ J. Konarska, *Wolontariat – niewykorzystany potencjał w rehabilitacji*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin 2008, s. 124, 128 i nast.

⁵⁴ M. Ziółkowski, *Spółeczeństwo obywatelskie, transformacja i tradycja we wspólnotach lokalnych*, [w:] K. Bondyra, M. S. Szczepański, P. Śliwa (red.), *Państwo, samorząd i społeczności lokalne*, Poznań 2005, s. 44, 47.

Ważny dla podjętego tematu jest również fakt, że na tamtejszym gruncie problemy osób z niepełnosprawnością wzrokową stanowią podstawę planowania działań w stosunku do nich i ich otoczenia. To te osoby w znacznym stopniu decydują o zakresie i sposobie udzielanego im wsparcia. Wiąże się to m.in. z wnikliwą analizą i precyzyjnym monitorowaniem ich potrzeb, jak również sprzyja tworzeniu skutecznej infrastruktury pomocowej. Tak pojmowane podejście do niepełnosprawności umożliwia osobom niepełnosprawnym bycie w jakimś stopniu koordynatorami własnego procesu usamodzielnienia, w tym adaptacji społeczno-zawodowej, i korzystanie ze wsparcia specjalistów z różnych powołanych do tego instytucji.

Rola organizacji wspomagających i społeczności lokalnych

Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych, w tym wzrokowo, w znacznej mierze zależy od ścisłej współpracy administracji rządowej, władz centralnych i lokalnych, różnych placówek i instytucji zajmujących się bieżącą opieką, rehabilitacją i edukacją oraz organizacji pozarządowych⁵⁵.

Obecnie te ostatnie stają się stałymi i mocnymi partnerami systemu opieki. Zasięg ich działalności może być ogólnopństwowy i międzynarodowy. Zdecydowana większość wykonuje jednak swoje zadania w skali lokalnej. Są to organizacje wspierające lub uzupełniające działalność państwa i samorządów⁵⁶. Chodzi tu m.in. o niepaństwowe organizacje kościelne, fundacje, stowarzyszenia, różnego typu związki czy inicjatywy obywatelskie. Ich funkcjonowanie bazuje na wartościach umożliwiających skupianie społeczeństwa wokół określonych zadań społecznych i tworzenia wspólnot celowych.

Charakterystyczne dla Wielkiej Brytanii jest to, że w porównaniu z Polską znaczącą rolę odgrywają tam różnego rodzaju stowarzyszenia. Podejmują one szeroki zakres działań komplementarnych ze służbami państwowymi. Często też inicjują rozmaite poczynania o charakterze pomocowym. Organizacje pozarządowe są stałymi i mocnymi partnerami rozbudowanych instytucji publicznych opieki i wsparcia. Sektor ten jest dobrze rozwinięty i może poszczycić się bogatymi tradycjami.

⁵⁵ S. Kantyka, *System opieki i kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, „Polityka Społeczna”, 2001, nr 4, s. 30.

⁵⁶ J. Auleytner, *Polska polityka społeczna*, Warszawa 2004, s. 241 i nast.

Dla porównania, w Polsce dopiero po 1989 r. nastąpił rozwój sieci takich instytucji. W ostatnich latach odnotowuje się wzrost różnego rodzaju stowarzyszeń i ruchów samopomocowych. W coraz większym stopniu przejmują one zadania od państwa. Wypełniają też w znaczącym stopniu luki istniejące w naszym systemie opieki. Jako przyczyny stosunkowo niedużej liczby lokalnych organizacji pozarządowych wymienia się m.in. doświadczenia komunizmu i pasywną postawę samorządów⁵⁷. Organizacje lokalne mają przy tym wciąż ograniczone możliwości działań. W rezultacie osoby niepełnosprawne wrocznie w swoich codziennych zmaganiach borykają się niejednokrotnie z niedostatecznym dostępem do usług rehabilitacyjnych, medycznych, socjalnych, oświatowych i kulturalnych⁵⁸. Oferta rozwiązań pomocowych nie zawsze też odpowiada na ich rzeczywiste potrzeby. Zdarza się, iż jest z nimi rozbieżna, gdyż nie poprzedza ją wnikliwa ocena rzeczywistych potrzeb konkretnych osób. Innym utrudnieniem są niewystarczające środki pieniężne. Z kolei istniejące oferty i możliwości realizacyjne charakteryzuje spore „rozcłonkowanie” kompetencyjne i finansowe między różnymi resortami i sektorami. W konsekwencji, istniejąc obok siebie, pozostają one w niedookreślonych wzajemnych relacjach⁵⁹. Do tego dochodzi biurokratyzacja, krótkotrwałość podejmowanych działań i brak ich ciągłości. Nie sprzyja to kształtowaniu skutecznych i uzupełniających się form opieki.

Brytyjskie organizacje wspierające osoby niewidome i niedowidzące wyróżnia ich mnogość. Zasługują one niewątpliwie na uwagę. Cechuje je przy tym duża elastyczność i innowacyjność. Wzbogacają one w liczącym się stopniu system pomocy poprzez poszerzanie oferty usług. Stwarzają również większe możliwości wyboru formy pomocy, zwłaszcza dla społeczności lokalnych.

Ich podział nie jest łatwy, chociażby ze względu na fakt, że działalność części z nich często się zazębia, a ponadto obejmuje duże spektrum zadań. Są wśród nich zarówno te o zasięgu międzynarodowym (np. *European Blind Union*, *International Council for Education of People with Visual Impair-*

⁵⁷ P. Błędowski, P. Broda-Wysocki (red.), *Państwo, samorzady, organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego. Raport z badań*, Warszawa 2007, s. 54.

⁵⁸ A. Juros, *Rola i zadania społeczności lokalnej we wspieraniu aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] W. Otrębski (red.), *System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych (Założenia, elementy, zasady organizacji)*, Lublin 1999, s. 139 i nast.

⁵⁹ W. Otrębski, *Lokalny system wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] W. Otrębski (red.), *System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych (Założenia, elementy, zasady organizacji)*, Lublin 1999, s. 153.

ment, Sightsavers International), ogólnopaństwowym (np. *Royal National Institute of the Blind*), jak i krajowym (np. *Wales Council for the Blind* czy *Deafblind Scotland*). Zdecydowana większość organizacji wykonuje jednak swoje zadania w skali lokalnej (np. *Kent Association for the Blind*). Kierując się priorytetowymi celami, jakie sobie stawiają, można wyodrębnić następujące ich grupy:

- organizacje skupiające się na profilaktyce, leczeniu, kompleksowej rehabilitacji i działalności interwencyjnej (*British Council for Prevention of Blindness*),
- zajmujące się zaopatrywaniem w niezbędne artykuły, specjalistyczny sprzęt i pomoce techniczne w domu, szkole i miejscu pracy (*Aspire Consultancy*),
- prowadzące działalność naukową i oświatową, badania i analizy służące rozpoznaniu zjawiska niepełnosprawności wzrokowej oraz zajmujące się opracowywaniem i wydawaniem związanych z nimi publikacji (*British Eye Research Foundation, Fight For Sight*),
- pomagające innym państwom w zakresie problematyki dysfunkcji wzroku, np. w szkoleniu personelu medycznego i zaopatrzeniu w odpowiednie materiały i pomoce (*Vision Aid Overseas*),
- wspomagające proces zatrudnienia i popierające inicjatywy gospodarcze podejmowane przez osoby niepełnosprawne wzrokowo (*Blind Business Association Charitable Trust*).

Aktywność tych stowarzyszeń wywiera znaczący wpływ na środowiska osób z niepełnosprawnością wzrokową w Wielkiej Brytanii. Wielość i różnorodność tamtejszych organizacji nie pozwala jednak na pełne przedstawienie działalności ich wszystkich w niniejszym opracowaniu. Zostaną tu zaprezentowane wybiórczo i skrótowo te, które bazują w znacznym stopniu na potencjale społeczności lokalnych oraz podejmują bardziej swoiste zadania w zakresie opieki.

Aktualnie głównymi organizacjami reprezentującymi ich w tym państwie są: *Royal National Institute of the Blind* i *Action for Blind People*. Działalność pierwszej z nich jest wspierana pracą ponad 10 tys. ochotników i ciągle pozyskiwanych fundatorów. Przekształcenie w 2002 r. nazwy na *Royal National Institute of the Blind* (RNIB) zaakcentowało rolę tej instytucji jako organizacji prowadzącej działania na rzecz i w imieniu osób z dysfunkcją wzroku. Celem tej zmiany było również podkreślenie wpływu większej liczby ludzi niepełnosprawnych na jej funkcjonowanie. Polityce RNIB przyświe-

cają następujące priorytety dotyczące strategii działań i rozwoju w ramach kształtowania skutecznej pomocy osobom niewidomym i niedowidzącym:

- podnoszenie świadomości społeczeństwa,
- walka z dyskryminacją i negatywnymi postawami wobec osób niewidomych,
- współpraca pomiędzy organizacjami krajowymi, okręgowymi i lokalnymi oraz między innymi stowarzyszeniami, bazująca na zasadach partnerstwa,
- zachęcanie rządu i innych organizacji, by ważne informacje były przekazywane w sposób dostępny również dla osób z niepełnosprawnością wzrokową,
- usprawnianie funkcjonowania grup wsparcia,
- współpraca z lokalnymi społecznościami osób niepełnosprawnych, by dzielić się informacjami, doświadczeniem, a przez to podnosić standardy usług,
- regularne konsultacje z personelem, osobami zainteresowanymi współdziałaniem i innymi organizacjami,
- udoskonalenie różnych form transportu dla osób z dysfunkcją wzroku,
- zachęcanie do wspólnej i jednocześnie wzajemnej nauki osób dotkniętych problemem utraty wzroku oraz widzących⁶⁰.

W 1899 r. powstała *The National League of the Blind and Disabled* (NLBD). Jest to organizacja związków zawodowych skupiająca ludzi niepełnosprawnych, szczególnie zorientowana na osoby z dysfunkcją wzroku. Jej podstawowym celem jest prowadzenie kampanii na rzecz ich pełnych praw obywatelskich. Odbywa się to poprzez reprezentowanie ich interesów w społecznościach lokalnych, domach i miejscach pracy. Do głównych zadań NLBD należy promowanie edukacji, szkoleń, zatrudnienia i ogólnej opieki społecznej. Działania te odgrywają istotną rolę zwłaszcza w środowiskach lokalnych.

Istnieją też organizacje o wąskim spektrum działania. Zajmują się one raczej wyspecjalizowaną pomocą ukierunkowaną na jeden rodzaj działalności. Należą do nich np. brytyjskie stowarzyszenie trenujące psy przewodniki czy największa darmowa biblioteka dla osób niewidomych w Europie (*The Guide Dogs for the Blind Association, National Library for the Blind* oraz

⁶⁰ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.rnib.org.uk>

National Listening Library)⁶¹. Działalność tych organizacji pozwala osobom niepełnosprawnym wzrokowo, działającym także poprzez własne stowarzyszenia, włączać się w planowanie, wdrażanie, kontrolowanie i ewaluację podejmowanych inicjatyw.

Interesującym pomysłem było stworzenie organizacji *Eye Talk English* (*Homestay Language Courses for the Blind and Partially Sighted*). Oferują one kursy nauki języka angielskiego dla młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową pochodzących z innych państw. Przyjeżdżają oni do Wielkiej Brytanii na kurs, podczas którego mają też możliwość zapoznania się z kulturą tego kraju. Korzystnym rozwiązaniem jest umieszczanie ich podczas całego pobytu w brytyjskich rodzinach⁶². Wśród zróżnicowanych działań pozostałych organizacji można wymienić następujące obszary ich aktywności: organizowanie grup środowiskowego wsparcia osób niepełnosprawnych, opiekunów i wolontariuszy, likwidowanie barier i ograniczeń, prowadzenie kursów, szkoleń i warsztatów mających na celu nabywanie, rozwijanie i podtrzymywanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania czy organizowanie imprez (kulturalnych, sportowych i rekreacyjnych).

Tym, co wyróżnia brytyjskie usługi dla osób z niepełnosprawnością, jest podejmowanie licznych działań wspierających ich włączanie w społeczność przy wykorzystaniu ich potencjału. Przykładem tego może być np. aktywność *Beacon Centre for the Blind*. Angażuje ono w realizację swoich działań przede wszystkim środowiska lokalne. Sprawowana przez tę organizację opieka bazuje w niemałym stopniu na wsparciu ze strony wolontariuszy. Ich zaangażowanie wiąże się m.in. ze wspomaganiem niepełnosprawnych wzrokowo w zakresie autorehabilitacji i osiągnięciu przez nich zaradności w kontaktach społecznych. Zabiega się też o adaptowanie warunków otoczenia do ich specjalnych potrzeb i możliwości⁶³. Ważnym celem organizacji staje się również właściwe przygotowanie tych osób do życia w ich lokalnych społecznościach, w tym kształtowanie u nich umiejętności zorganizowania sobie grup wsparcia i pomocników wśród widzających.

Działalność brytyjskiego *Beacon Centre* wiąże się z niemałymi nakładami finansowymi. Ważnym jego osiągnięciem jest zaangażowanie w po-

⁶¹ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.nlb-online.org>; <http://www.listening-books.org.uk>; <http://www.guidedogs.org.uk>

⁶² [Online]. Dostępny w Internecie: <http://website.lineone.net/~eyetalkenglish/index.html.htm#QUICK-VIEW>

⁶³ *Development Plans – May 2006*, Beacon Centre for the Blind.

moc materialną licznych podmiotów. Sama placówka organizuje różne akcje przyczyniające się do zdobycia potrzebnych funduszy. Podlegają jej *Charity Shops* (sklepy z używanym towarem). Część środków pochodzi też ze spadków darczyńców⁶⁴. Organizacja ta regularnie współpracuje z *Royal National Institute of the Blind*. Pozyskiwane przez nią pieniądze są wydawane zgodnie z rozpoznawanymi indywidualnymi potrzebami i życzeniami osób z dysfunkcją wzroku.

Godny podkreślenia jest fakt, że w Wielkiej Brytanii obserwuje się widoczny wzrost znaczenia i zasięgu przestrzennego tzw. przedsiębiorstw społecznych (*social enterprises/co-operatives/social firms*). Mają one na celu wspierać i propagować integrację społeczno-zawodową ludzi zagrożonych lub dotkniętych wykluczeniem na szczeblu lokalnym⁶⁵. Tworząc szereg form tymczasowego zatrudnienia, pomagają one w podjęciu własnej działalności gospodarczej. Promują też zatrudnienie wspomagane oraz przygotowują do pracy na otwartym rynku. Ich działania są ukierunkowane na wspieranie i rozwój społeczności lokalnych oraz ich poczucia współodpowiedzialności za osoby wymagające pomocy, a zwłaszcza niepełnosprawne⁶⁶. W grę wchodzi tu więc nie tylko osiąganie korzyści ekonomicznych, ale także podtrzymywanie i rozwój więzi społecznych.

Znaczące miejsce zajmują tu działania zapobiegające odosobnieniu niewidomych i niedowidzących, pozostających pod opieką rodziny bądź mieszkających samotnie. Uszkodzenie wzroku utrudnia i ogranicza bowiem kontakty z otoczeniem, powodując, że osoba taka jest częściej narażona na izolację społeczną. Sprawą ważną jest więc stwarzanie wokół niej odpowiedniego środowiska. Różnorakie działania aktywizujące i integrujące ją z lokalną społecznością są podejmowane np. przez funkcjonujące ośrodki opieki dziennej (*Resource centres/day services*). Obejmują one m.in. zajęcia rekreacyjne, sportowe, aromaterapię, spotkania w klubach społecznych czy udostępnianie informacji w zapisie audio lub w systemie Braille'a⁶⁷. Dzięki nim badani wchodzi w relacje z otoczeniem w miejscu zamieszkania.

⁶⁴ *Annual Report 2005*, Beacon Centre for the Blind; Birmingham and the Black Country Strategic Health Authority, Report 2004.

⁶⁵ P. Thornton, N. Lunt, *Employment Policies for Disabled People in Eighteen Countries: A Review*, Social Policy Research Unit, University of York 1997 s. 346.

⁶⁶ [Online]. Dostępny w Internecie: <http://www.socialfirms.co.uk>

⁶⁷ Thomas Pocklington Trust, *Annual Review 2004/2005*, s. 6.

Z myślą o wspieraniu osób niepełnosprawnych wzrokowo w realizacji ich potrzeb należałoby dążyć do tego, żeby wzorem Wielkiej Brytanii również i u nas działało znacznie więcej niż dotąd organizacji pozarządowych. Chodzi tu zwłaszcza o skalę lokalną, gdyż umożliwia ona szybsze reagowanie, lepsze rozpoznanie problemów poprzez przyjrzenie się im z bliska oraz efektywne dostosowanie strategii pomocowych.

Podstawą harmonijnego działania brytyjskiego systemu opieki jest możliwość dużej koncentracji na pomocy potrzebującym. Wyróżnia go też interdyscyplinarność, wielowątkowość i komplementarność jego poszczególnych segmentów. Na tle porównawczym jawi się on jako zbiór wyspecjalizowanych ról. Zarazem odznacza się też wysoką aktywnością społeczną w zakresie działań pomocowych i samopomocowych, wspomagających w wydatnym stopniu działania instytucjonalne. Różnorodność form wsparcia jest rezultatem wieloletniej praktyki. Zasady funkcjonowania opieki są tam powszechnie znane i akceptowane przez korzystające z niej podmioty. Jest ona przemyślana i mimo wewnętrznego zróżnicowania, dość sprawnie funkcjonująca. Przejrzyste regulacje prawne, lokalne władze, instytucje rządowe i pozarządowe tworzą jej stabilną strukturę. Każdy z jej elementów ma swoje jasno określone zadania i jest powiązany z innymi. Dzięki temu możliwy jest m.in. sprawny przepływ informacji. Należy przy tym podkreślić, że akty prawne są opracowywane przez podmioty zainteresowane uwzględnieniem realnych potrzeb osób niepełnosprawnych – nie narzuca się ich odgórnie.

Bibliografia

- Adamczyk M., *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych na powiatowym rynku pracy*, [w:] M. Adamczyk (red.), *Kapitał intelektualny – wybrane zagadnienia*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom X, zeszyt 10, Łódź – Wrocław 2009
- Anioł W., *Polityka socjalna Unii Europejskiej*, Warszawa 2003
- Annual Report 2005*, Beacon Centre for the Blind; Birmingham and the Black Country Strategic Health Authority, Report 2004
- Aspects of Britain: Britain in the European Community*, London 1992
- Auleytner J., Głębicka K., *Polityka społeczna pomiędzy opiekuńczością a pomocniczością*, Warszawa 2000
- Auleytner J., *Polska polityka społeczna*, Warszawa 2004

- Barczyński A., *Jakość stanowienia prawa a efektywność systemu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, „Nasze Forum”, 2006, nr 1–2
- Barnes C., *Disability Activism and the Struggle for Change: Disability, policy and politics in the UK*, Leeds 2007
- Bevir M., Rhodes R. A. W., *Interpreting British Governance*, London and New York 2003
- Błędowski P., Broda-Wysocki P. (red.), *Państwo, samorządy, organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego. Raport z badań*, Warszawa 2007
- Czekanowski P., *Nauczanie pracy socjalnej ze społecznościami. Teoria i praktyka*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń 2003
- Dearlove J., Saunders P., *Introduction to British Politics*, Cambridge 1991
- Development Plans – May 2006*, Beacon Centre for the Blind
- Discrimination Disability Act*, 1995
- Dromlewska D., *Wzorem Wielkiej Brytanii*, „Równouprawnienie i Praca”, 2006, nr 6
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 2007
- Dziewięcka-Bokun L., *Systemowe determinanty polityki społecznej*, Wrocław 2000
- Heffernan R., *Political Parties and the Party System*, [w:] P. Dunleavy, A. Gamble, R. Heffernan, G. Peele (red.), *Developments in British Politics*, New York 2003
- Hellinckx W., *Opieka instytucjonalna i jej alternatywy w krajach Unii Europejskiej*, [w:] Z. W. Stelmaszuk (red.), *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem*, Warszawa 1999
- Jones B., Kavanagh D., *Political Parties*, [w:] B. Jones (red.), *Politics UK*, London – New York – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore 1994
- Juros A., *Rola i zadania społeczności lokalnej we wspieraniu aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] W. Otrębski (red.), *System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. (Założenia, elementy, zasady organizacji)*, Lublin 1999
- Kalita J., *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy oraz rola organizacji pozarządowych świadczących usługi dla tej grupy beneficjentów*, Warszawa 2006
- Kantyka S., *System opieki i kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, „Polityka Społeczna”, 2001, nr 4
- Kantyka S., *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych a problem ich podmiotowości*, [w:] H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, Tom II, Kraków 2006

- Konarska J., *Wolontariat – niewykorzystany potencjał w rehabilitacji*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin 2008
- Kowalczyk O., *Rola pomocy osobistej w procesie integracji społecznej osób niepełnosprawnych w Polsce i w innych krajach*, Wrocław 2003
- Krzyszkowski J., *Determinanty funkcjonowania pomocy społecznej w czasach globalizacji*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń 2003
- Kubów A., *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Raport z badań*, Legnica 2007
- Kula A., Jarosz J., *Systemowe rozwiązania opieki nad dziećmi w Zjednoczonym Królestwie*, [w:] S. Badora, D. Marzec (red.), *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, Kraków 2002
- Leś E., *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000
- Malinowski L., *Unia Europejska państwa – gospodarka – szkolnictwo*, Warszawa 2005
- McDowall D., *Britain in Close-up*, Edinburgh 1999
- Migas A., *Współczesne problemy rehabilitacji i aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, Tom II, Kraków 2006
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012
- Nowak A., Syrek E., *Społeczno-socjalne aspekty marginalizacji chorych i niepełnosprawnych w społeczeństwie ryzyka*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005
- Otrębski W., *Lokalny system wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] W. Otrębski (red.), *System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. (Założenia, elementy, zasady organizacji)*, Lublin 1999
- Piasecki M., Stępiak M. (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2003
- Projekt Innowacyjny E-learning na rzecz niewidomych i niedowidzących*, Raport dotyczący współpracy Ośrodków Pomocy Społecznej z osobami z dysfunkcją wzroku w kontekście aktywizacji zawodowej i podnoszenia kompetencji na terenie województwa dolnośląskiego – etap I, Wrocław 2012

- Rosamond B., *The Europeanization of British Politics*, [w:] P. Dunleavy, A. Gamble, R. Heffernan, G. Peele (red.), *Developments in British Politics*, New York 2003
- Samorząd równych szans*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009
- Special Educational Needs and Disability Act*, 2001
- Stevens Ch., *Information and Communication Technology, Special Educational Needs and Schools: A Historical Perspective of UK Government Initiatives*, [w:] L. Florian, J. Hegarty (red.), *ICT and Special Educational Needs (Info and Communications Technology)*, England 2004
- Thomas Pocklington Trust, *Annual Review*, 2004/2005
- Thornton P., Lunt N., *Employment Policies for Disabled People in Eighteen Countries: A Review*, Social Policy Research Unit, University of York 1997
- Thornton P., *What Works and Looking Ahead: UK Policies and Practices Facilitating Employment of Disabled People*, Social Policy Research Unit, University of York 2003
- Transforming Disability into Ability. Policies to Promote Work and Income Security for Disabled People*, OECD, Paris 2003
- Trevelyan G. M., *Historia Anglii*, Warszawa 1963
- Wojtaś J., Potrzeby edukacyjne i zawodowe, [w:] A. Kubów, M. Wawrzak-Chodaczek, J. Wojtaś, J. Zarzeczny (red.), *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Raport końcowy*, Legnica 2008
- Zarzeczny J., *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej i w Polsce*, [w:] J. Zarzeczny, M. Wojtaś (red.), *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Raport z badań*, Legnica 2007
- Ziółkowski M., *Spółeczeństwo obywatelskie, transformacja i tradycja we wspólnotach lokalnych*, [w:] K. Bondyra, M. S. Szczepański, P. Śliwa (red.), *Państwo, samorząd i społeczności lokalne*, Poznań 2005
- Żukiewicz A., *Opieka i pomoc społeczna w Anglii jako obraz praktycznych rozwiązań systemowych opartych na aktywności społeczności lokalnych – inspiracja dla Polski*, [w:] M. Biedroń, M. Prokosz (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2001
- Żukowski M., *Pieniężne świadczenia społeczne dla inwalidów w Wielkiej Brytanii*, [w:] S. Golimowska (red.), *Zabezpieczenie społeczne osób niepełnosprawnych w innych krajach*, Warszawa 2001

Źródła internetowe

http://en.wikipedia.org/wiki/Disability_studies

<http://globaleconomy.pl>

<http://website.lineone.net/~eyetalkenglish/index.html.htm#QUICK-VIEW>

<http://www.aspire-consultancy.co.uk>

<http://www.bcab.org.uk>

<http://www.britishembassy.gov.uk>

<http://www.drc-gb.org>

<http://www.guidedogs.org.uk>

<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies>

<http://www.listening-books.org.uk>

<http://www.niepelnosprawni.gov.pl>

<http://www.nlb-online.org>

<http://www.rnib.org.uk>

<http://www.socialfirms.co.uk>

<http://www.stat.gov.pl>

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie brytyjskich doświadczeń w zakresie opieki nad osobami z niepełnosprawnością wzrokową w ujęciu komparatystycznym. Przedstawiam w nim specyficzne cechy tamtejszych rozwiązań zarówno w sferze regulacji prawnych na szczeblu państwowym, jak i praktyk lokalnych. Wskazuję na różnorodność i zarazem spójność podejmowanych działań w ramach wspomagania osób niepełnosprawnych wzrokowo w ich aktywizacji zawodowej i adaptacji społecznej. W Wielkiej Brytanii istotną rolę w tych poczynaniach odgrywa sektor pozarządowy (zwłaszcza inicjatywy lokalne). Jest on dobrze rozwinięty i może poszczycić się wieloletnimi tradycjami. Wpisuje się w specyfikę społeczeństwa obywatelskiego. Stąd też w tekście została przedstawiona skrótowo działalność przede wszystkim tych organizacji wspierających osoby niewidome i niedowidzące, które bazują w znacznym stopniu na potencjale społeczności lokalnych.

Summary

The care over the people with visual impairment illustrated with the example of Great Britain

The article focuses on British experience in respect of the care of people with visual impairment in comparative context. It describes specific characteristics of local solutions both in the sphere of legal regulations at the state level and local practices. I point to diversity and coherence of actions taken in order to assist visually impaired people in their vocational activation and social adaptation. In Great Britain they are strongly supported by non-governmental sector (particularly local initiatives), which is well-developed and boasts a long-established tradition. It is also a distinctive feature of a civil society. Hence in the text I briefly present some organizations which help to blind and partially sighted people is based largely on the potential of local communities.

JAN WALCZAK

DOLNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA

PRZEDSIĘBIORCZOŚCI I TECHNIKI W POLKOWICACH

Rola samorządu lokalnego we wzmacnianiu wizerunku uczelni

W niniejszym artykule autor porusza zagadnienie wpływu samorządu lokalnego na pozytywny wizerunek niepublicznej szkoły wyższej. Omawiany temat będzie zobrazowany przykładem jednego z najzamożniejszych i najlepiej rozwijających się samorządów w Polsce – Gminy Polkowice i Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach, powołanej przez tenże samorząd w 2002 r., obecnie określanej mianem *uczelni samorządowej*, działającej na rzecz społeczności lokalnej, co czyni ten przykład wartym przywołania¹.

Celem artykułu jest próba ukazania w zarysie na przykładzie Polkowic i działającej na ich terenie szkoły wyższej znaczenia, jakie samorząd może mieć dla wzmacniania pozytywnego wizerunku uczelni, odnosząc jednocześnie realne korzyści z tym związane dla ugruntowania własnej pozycji. Temat ze względu na określone ramy artykułu zostanie ograniczony do przywołania najistotniejszych, zdaniem autora, kwestii i jest zainspirowany zagadnieniami poruszonymi przez autora w sposób syntetyczny w referacie pt. „Pozytywny wizerunek uczelni samorządu lokalnego – wspólna sprawa”, będącym przedmiotem wystąpienia wygłoszonego w listopadzie 2012 r. podczas III Europejskiego Forum Instytucji Naukowych i Badawczych w Warszawie. Wspomniany referat, jak i niniejszy artykuł nie wyczerpują tematyki i mogą stać się przedmiotem dalszych, szczegółowych badań w przyszłości.

¹ Zob. W. Olszewski, *W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej – studium przypadku*, [w:] *Społeczności lokalne. Problemy-zmiany-rozwój*, M. Adamczyk, A. Chmiel (red.), Wydawnictwo DWSPiT w Polkowicach, Polkowice 2012, s. 57.

Rozwój gospodarki rynkowej po 1990 r. spowodował, że zarówno edukację, jak i miasto oraz region zaczęto postrzegać w kategoriach komercyjnych. W uczelniach, jak i w samorządach, chcących się rozwijać, środek ciężkości przeniósł się z *administrowania* na *sprzedaż produktu*². W przypadku szkół wyższych zaczęto konkurować o pozyskanie studentów, w przypadku miast i regionów m.in. o inwestorów krajowych i zagranicznych, a także turystów i nowych mieszkańców³.

Wagi nabrał wizerunek instytucji czy przedsiębiorstwa – swoisty obraz w świadomości osób, które mają z nimi kontakt pośredni i bezpośredni, utrwalających opinię np. o szkole wyższej. Wizerunek jest kreowany *na zewnątrz*, na co uczelnia może jedynie starać się mieć wpływ i próbować modelować wizerunek według potrzeb⁴. Kreowanie zamierzonego wizerunku uczelni ma na celu doprowadzenie do wysokiej jego wyrazistości tak, że będzie możliwa łatwa i szybka identyfikacja placówki edukacyjnej. Jest to zadanie stosunkowo trudne, ponieważ na rynku uczelni niepublicznych mamy do czynienia, jak zaznacza B. Iwankiewicz-Rak, z podobnie sformułowanymi nazwami szkół wyższych, wydziałów, kierunków, dalej programów nauczania oraz kierunków studiów. Niezbędne jest zatem, aby kształtowanie wizerunku odebrać jako proces wymagający skoordynowanej kampanii, tak aby usługi edukacyjne zmaterializowały się poprzez m.in. kulturę działania, relacje zachodzące w uczelni między studentem a wykładowcą czy precyzyjnie sformułowaną misję szkoły wyższej – które to mogą wyróżniać na tle innych⁵. Wizerunek nie zawsze odzwierciedla rzeczywistość, ponieważ powstaje w wyniku procesu nacechowanego subiektywizmem.

Budowaniu wizerunku, także uczelni, służy *public relations*, który jest rozumiany przez autora za T. Gobanem-Klasem jako „funkcja zarządzania, która nawiązuje i podtrzymuje wzajemne korzystne stosunki między instytucjami oraz grupami, od których zależy ich sukces lub klęska”⁶. W przypadku

² R. Kłeczek, W. Kowal, J. Woźniczka, *Strategiczne planowanie marketingowe*, Warszawa 1999, s. 22.

³ A. Stanowicka-Traczyk, *Kształtowanie wizerunku miasta na przykładzie miast polskich*, Bydgoszcz-Olsztyn 2008, s. 13.

⁴ E. M. Cenker, *Public relations*, Poznań 2007, s. 42.

⁵ B. Iwankiewicz-Rak, *Public relations w instytucjach publicznych i organizacjach pozarządowych*, [w:] *Public relations. Znaczenie społeczne i kierunki rozwoju, praca zbiorowa pod red. J. Olędzkiego, D. Tworzydło*, Warszawa 2007, s. 94.

⁶ B. Iwankiewicz-Rak, *Zarządzanie marketingowe szkołą wyższą*, [w:] *Marketing szkół wyższych, praca zbiorowa pod red. G. Nowaczyk, M. Kolasińskiego*, Poznań 2004, s. 54. Zob. T. Goban-Klas, *Public relations czyli promocja reputacji*, Warszawa 1997, s. 26.

omawianego tematu duże znaczenie dla przywoływanej uczelni mają pozytywne kontakty z samorządem lokalnym, który jest, w tej konkretnej sytuacji, fundatorem uczelni i jej najważniejszym sponsorem. Szeroko pojęta współpraca pozwala na podejmowanie wspólnych prestiżowych projektów, ważnych dla społeczności lokalnej, co podnosi wartość wizerunkową uczelni z punktu widzenia chociażby samych mieszkańców miasta.

Wizerunek uczelni, jak i każdej innej instytucji, nie jest jednorodny, a na jego złożoność wpływają przekonania, wrażenia, myśli, wyobrażenia, emocje jednostki lub grupy osób na temat danego obiektu, którym może być uczelnia, wydział, kierunek studiów. Na wielowymiarowy wizerunek szkoły można spojrzeć zatem z wielorakiej perspektywy: pracodawcy, twórcy kultury, podmiotu wspieranego finansowo, autorytetu moralnego, nauczyciela czy inwestora. Integracja i koordynacja budowania wizerunku we wszystkich zakresach służy kształtowaniu całkowitego wizerunku szkoły wyższej⁷.

Dobry wizerunek zjednuje opinię publiczną dla marki szkoły wyższej, usuwa anonimowość między uczelnią a odbiorcą; ułatwia wzajemne porozumienie; sprzyja wytworzeniu korzystnego nastawienia do uczelni⁸.

Dla kształtowania wizerunku, jak uważa E. M. Cenker, niebagatelne znaczenie mają *image* całej branży, tu edukacyjnej, czyli reputacja uczelni niepublicznych bądź publicznych. Wpływ na wizerunek firmy lub produktu ma także sposób postrzegania przestrzeni terytorialnej, w którym wytworzono produkt – tu rozumiany jako oferta edukacyjna⁹. W związku z tym można uważać, że miasto akademickie o pozytywnym wizerunku może być jednym z czynników, które skłaniają do podjęcia decyzji o wyborze uczelni.

Od chwili transformacji ustrojowej administracja samorządowa nabrała zupełnie nowego znaczenia, a jej funkcjonowanie zdeterminowała gospodarka rynkowa. Decydującą rolę odegrały szczególnie takie przesłanki jak decentralizacja decyzji i dyspozycji funduszami publicznymi oraz wyraźna możliwość artykulacji interesów lokalnych na gruncie ekonomicznym i społecznym¹⁰. Dzięki temu, pojawiła się konieczność rozwoju konkurencyjności

⁷ B. Iwankiewicz-Rak, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 55.

⁸ E. M. Cenker, *Public...*, op. cit., s. 42.

⁹ Ibidem, s. 45.

¹⁰ B. Iwankiewicz-Rak, *Public...*, op. cit., s. 100. Zob. też: E. Zeman-Miszewska, *Kreowanie konkurencyjności i regionów przez samorządy terytorialne*, [w:] *Marketing terytorialny: możliwości aplikacji, kierunki rozwoju*, praca zbiorowa pod. red. H. Szulce, M. Florek, Poznań 2005, s. 135.

samorządów i regionów dzięki uzyskaniu korzyści zewnętrznych w postaci różnych grup kapitału: finansowego, rzeczowego, społecznego, intelektualnego. Przyczynia się to do wzrostu dochodów, zatrudnienia, zwiększenia atrakcyjności życia obywateli i prowadzenia działalności gospodarczej. W przypadku gminy jej konkurencyjność na tle innych samorządów determinuje m.in.: projekt urbanistyczny, infrastruktura społeczna i techniczna, świadczone usługi, w tym edukacyjne na różnych poziomach kształcenia, również szkolnictwa wyższego – atrakcje turystyczne, przyrodnicze oraz struktura społeczno-demograficzna i zawodowa. Te elementy wykorzystywane są w budowie strategii przemian, które pozwalają zaplanować rozwój samorządu pod kątem rywalizacji np. między gminami. Samorządy konkurują głównie o inwestycje zagraniczne, turystów, nowych mieszkańców i wykwalifikowane kadry. Kluczową kwestią w przypadku samorządu, podobnie jak w przypadku uczelni, jest takie wykreowanie wizerunku publicznego, które pozwoli na wyakcentowanie wyrazistości, indywidualizmu, na polach ważnych dla środowiska społecznego i gospodarczego, umożliwiających jednoznaczną identyfikację na tle konkurencji¹¹. Jednym z elementów wyróżniających Polkowice, o czym za chwilę będzie mowa, jest posiadanie własnej *uczelni samorządowej* współfinansowanej z budżetu gminy.

Dla zbudowania wizerunku samorządu lokalnego niezbędne okazuje się określenie tzw. produktu terytorialnego (nazywanego też megaproduktem)¹², który jest rozumiany jako składowa wielu elementów – subproduktów, wśród których mogą znaleźć się m.in. produkty: socjalny, inwestycyjny, turystyczny, publiczny, a także istotny w tym przypadku, oświatowo-społeczny. Tworzą go głównie szkoły, uczelnie i inne placówki edukacyjne istniejące w danym mieście, poziom wykształcenia mieszkańców, kwalifikacje i umiejętności potencjalnych i obecnych pracowników firm i instytucji itp.¹³. Szkoła wyższa z całą swoją, szeroko pojętą ofertą, może więc pretendować do rangi jednej z wizytówek miasta.

Dwudziestotrytyścienne miasto Polkowice zlokalizowane w północnej części województwa dolnośląskiego dopiero w latach 90. ubiegłego wieku stało się centrum subregionu polkowickiego i niecałą dekadę później centrum życia samorządowego – w 1999 r. zlokalizowano tu po raz pierwszy

¹¹ B. Iwankiewicz-Rak, *Public...*, op. cit., s. 100.

¹² Zob. A. Stanowicka-Traczyk, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 105.

¹³ B. Iwankiewicz-Rak, *Public...*, op. cit., s. 101. Zob. też: A. Stanowicka-Traczyk, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 105.

w historii siedzibę starostwa powiatowego¹⁴. Na początku lat 90. Polkowice nazywano, jak określają to jego mieszkańcy, „górnictwą sypialnią”, „zaściankiem”¹⁵. Początek lat 90. i ustawa o samorządzie gminnym z 8 marca 1990 r.¹⁶ przyniosły zmiany. Z roku na rok budżet Polkowic zwiększał się. Było to spowodowane znacznymi wpływami do kasy gminnej z podatku od budowli podziemnych – kopalni należących do miedziowego koncernu KGHM Polska Miedź SA, których większość znajduje się pod powierzchnią Gminy Polkowice.

W latach 90. władze samorządowe stanęły przed wyzwaniem, jakim było odmienienie miasta pod każdym względem i nadrobienie zaległości, co w perspektywie ostatnich dwóch dekad udało się skutecznie osiągnąć. W ciągu lat 90. miasteczko zyskało zupełnie nowy wizerunek i zasłynęło w Polsce już nie tylko z wydobycia rud miedzi, ale również z nowoczesnych rozwiązań i spektakularnych inwestycji; stało się jedną z pierwszych miejscowości w kraju posiadających nowoczesny park wodny – Aquapark (dziś pod nazwą Aquapark Polkowice – Regionalne Centrum Rekreacyjno-Rehabilitacyjne SA). Równocześnie wrażenie na obserwatorach zrobiła inwestycja polegająca na wyburzeniu i odbudowaniu od podstaw zabudowy Rynku i Starego Miasta zgodnie z wytycznymi konserwatora zabytków, a także, co można określić jednym z najważniejszych polkowickich osiągnięć, utworzenie podstrefy ekonomicznej w Polkowicach – części Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej – która zapełniła się ważnymi inwestorami, takimi jak: Volkswagen Motor Polska sp. z o.o., Sitech sp. z o.o., TCM Polska sp. z o.o., Sanden sp. z o.o., Royal Europa sp. z o.o. czy NG2 SA (właściciel takich marek jak: CCC, Boti, Quazi). Przełomowym wydarzeniem dla Polkowic stało się uruchomienie w 2002 r. uczelni i współfinansowanie jej w dużej mierze z budżetu gminy. Było to podyktowane strategią, jaką po 1990 r. przyjęły władze samorządowe Polkowic, dążące do zmniejszenia zależności od KGHM, zdając sobie sprawę, że dochodowe złoża rud miedzi z czasem mogą ulec wyczerpaniu.

Strategia Rozwoju Zrównoważonego Gminy Polkowice na lata 2010–2015 zakłada, że gospodarka Gminy Polkowice będzie ulegać polifunkcjonalizacji. Rozwój alternatywnych form działalności gospodarczej będzie dotyczył

¹⁴ A. Szydłowska-Szczecińska, *Polkowice. Dwadzieścia niezwykłych lat*, „Chroma”, Żary 2010, s. 53–70.

¹⁵ Rozmowy z mieszkańcami Polkowic, J. Walczak. Zob. też: A. Szydłowska-Szczecińska, *Polkowice...*, op. cit., s. 9.

¹⁶ Ustawa o samorządzie gminnym z 8 marca 1990 r., Dz. U. z 2001 nr 142, poz. 1591.

przede wszystkim przemysłu, budownictwa, handlu i usług. Nie bez znaczenia pozostaną szkolnictwo i nauka¹⁷. Takie sformułowanie strategii świadczy o woli budowania przez samorząd konkretnego produktu terytorialnego, w którym istotną rolę odgrywa także polkowicka uczelnia. Stąd szczególne zainteresowanie Gminy Polkowice wzmacnianiem wizerunku powołanej przez nią szkoły wyższej.

Hasło promocyjne samorządu „Polkowice – Gmina na przyszłość” odzwierciedla charakter rozwijającego się wręcz wzorcowo miasta, do którego przylgnęła nazwa „Supermiasteczko”, będąca tytułem, nadanym trzykrotnie dla Polkowic przez dziennik „Rzeczpospolita” (2001, 2003, 2004). Działania promocyjne prowadzone przez Gminę Polkowice od dwóch dekad należą do najaktywniejszych w regionie. Potencjał, jakim dziś dysponują Polkowice sprawia, że miasto jest atrakcyjne dla młodych ludzi, którzy w dobie kryzysu gospodarczego szukają perspektyw i pomysłu na dorosłe życie, poprzez podjęcie studiów, a w dalszej kolejności pracy.

W styczniu 2002 r. w Warszawie zapadła historyczna dla Polkowic decyzja – minister wydał zgodę na uruchomienie w Polkowicach Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki¹⁸. Budżet szkoły tworzyły dotacje samorządowe gminy i powiatu¹⁹. Kadra naukowa pochodziła z uczelni wrocławskich, poznańskich oraz zielonogórskich²⁰. 26 października 2002 r. naukę w DWSPiT rozpoczęło 210 studentów²¹.

20 listopada 2006 r. odbyły się pierwsze zajęcia w ramach Polkowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku²². Obecnie z oferty UTW realizowanej m.in. w formie sekcji tematycznych i wykładów popularnonaukowych korzysta blisko 300 słuchaczy z terenu Gminy Polkowice.

Pod koniec 2009 r. uczelnia uzyskała Kartę Erasmusa, która upoważnia do międzynarodowej wymiany studentów oraz kadry dydaktycznej i pracowników administracji. Dotąd podpisano umowy z uczelniami z Cypru,

¹⁷ A. Sztando, *Strategia Rozwoju Zrównoważonego Gminy Polkowice na lata 2010–2015*, Polkowice 2010, s. 65. *Uchwała nr XXXIII/336/10 Rady Miejskiej Polkowic z 28 czerwca 2010 r.*

¹⁸ M. Grohman, *Minister pozwolił*, „Gazeta Wrocławska”, 18 stycznia 2002 r.

¹⁹ A. Osadczyk, *Polkowicki Oxford*, „Gazeta Polkowicka”, nr 38, 2001 r.

²⁰ Pik, *Zagłębie wyższych uczelni*, „KGHM Wiadomości”, 29 stycznia 2002 r.

²¹ Ema, *Bez egzaminu*, „Gazeta Wrocławska”, 20 czerwca 2002 r.; E. Hępa-Kulińska, *Szkoła przyszłości*, „Gazeta Wrocławska”, 23 października 2003 r.

²² Ulk, *W Polkowicach ponad stu seniorów zamarzyło o indeksie*, „Słowo Polskie – Gazeta Wrocławska”, 20 listopada 2006 r.

Rumunii i Turcji²³. Dobrze układa się współpraca zagraniczna z uczelniami z Rosji i Ukrainy.

W sierpniu 2010 r. władze szkoły wyższej podpisały umowę na budowę nowego budynku dydaktycznego. Czterokondygnacyjny gmach główny zostanie połączony z dotychczasowym budynkiem uczelni²⁴. Jego budowa zakończy się w 2013 r., a całość tej inwestycji zostanie sfinansowana przez Gminę Polkowice, co stanowi ewenement na skalę kraju.

Obecnie szkoła kształci na czterech kierunkach w ramach studiów licencjackich i inżynierskich – stosunki międzynarodowe, administracja, mechatronika, informatyka – w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. W ofercie uczelni dostępne są studia podyplomowe oraz różnorodne kursy. We wrześniu 2012 r. uczelnia uzyskała uprawnienia do prowadzenia studiów II stopnia – na poziomie magisterskim na kierunku stosunki międzynarodowe.

W 2007 r. otwarto centrum egzaminacyjne LCCI Londyńskiej Izby Przemysłowo-Handlowej oferującej egzaminy językowe²⁵. Prowadzona jest także działalność wydawnicza publikacji naukowych. DWSPiT realizuje projekty współfinansowane z budżetu Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Dzięki nim w DWSPiT organizowane są m.in. płatne staże studenckie, szkolenia, kursy wyrównawcze, powołano Biuro Karier i Klub Absolwenta, stworzono wiele udogodnień dla osób niepełnosprawnych²⁶.

O uzyskanym w ciągu dekady dobrym poziomie kształcenia i oferowanej jakości świadczą rankingi szkół wyższych prowadzone przez takie czasopisma jak „Wprost”, „Perspektywy” oraz „Rzeczpospolita”²⁷.

Polkowicka uczelnia samorządowa jest inicjatorem ważnych dla regionu i społeczności lokalnej konferencji naukowych, począwszy od 2005 r., kiedy to zainicjowano społeczną dyskusję nad strategią Dolnego Śląska. W Polkowicach obradowano także na temat sposobów najkorzystniejszej eksploatacji złóż węgla (2008). W latach 2009–2011 podjęto debatę dotyczącą przemian społeczności lokalnej po reformie samorządowej. W związku z tym odbyły

²³ Abi, *Żacy wyjadą po wiedzę za granice Europy*, „Gazeta Lubuska”, 29 stycznia 2010 r.

²⁴ Don, *Powiększając uczelnię o budynek dydaktyczny*, „Gazeta Lubuska”, 25 sierpnia 2010 r.

²⁵ Jawa, *Przepytyają poliglotów*, „Gazeta Lubuska”, 29 listopada 2007r.

²⁶ Na podst. materiałów uzyskanych od DWSPiT.

²⁷ Rankingi szkół wyższych 2012: „Wprost”, „Perspektywy”, „Rzeczpospolita”. Zob. [Online] [dostęp 18 października 2012]. Dostępny w Internecie: http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=5077&Itemid=926; <http://szkoły.wprost.pl/ranking/ide,27/idk,24/edycja-2012-Szkoły-niepanstwowe.html>

się konferencje: „Samorząd powiatowy – doświadczenia i perspektywy rozwoju”, „Polkowice – Dolny Śląsk – Europa”, „Przemiany społeczno-gospodarcze Polkowic po reformie samorządowej” oraz „Społeczności lokalne. Problemy – zmiany – rozwój”.

W ostatnich latach na uczelni prowadzono badania w dziewięciu zespołach naukowych, dotyczące rozwoju Polkowic po 1990 r. Projekt w pełni sfinansował samorząd. Efektem pracy jest dziewięć tomów monografii poświęconych przemianom społeczno-gospodarczym Polkowic w minionym dwudziestoleciu. Tomy monografii ukazały się nakładem Wydawnictwa DWSPiT w 2012 r. Tego rodzaju przedsięwzięcie jest unikalne w skali kraju. W realizację projektu zaangażowani zostali naukowcy z DWSPiT, a także największych wrocławskich uczelni, m.in. Uniwersytetu Wrocławskiego, Politechniki Wrocławskiej czy Uniwersytetu Ekonomicznego.

Ważnym wydarzeniem, które rokrocznie, począwszy od 2009 r., odbywa się w DWSPiT, jest ogólnopolskie „Forum Ekoenergetyczne” poświęcone głównie odnawialnym źródłom energii. Gościem pierwszego z Forów był przewodniczący Parlamentu Europejskiego prof. Jerzy Buzek. W roku 2012 „Forum Ekoenergetyczne” odbyło się po raz czwarty. Jego organizatorami są Fundacja na Rzecz Rozwoju Ekoenergetyki „Zielony Feniks”, Gmina Polkowice oraz DWSPiT. Aspekt dobrej współpracy w zakresie organizacji tego rodzaju wydarzeń ceni aktualny burmistrz Polkowic Wiesław Wabik:

„Dbałość o dobry wizerunek jest z pewnością bardzo ważna. Gminy przykładają do tego coraz większą wagę, podobnie jak uczelnie. Wspólne udane przedsięwzięcia nazwałbym nowoczesną formułą partnerstwa, które umacnia wizerunkowo obie strony. Ukształtował się w tym zakresie trwały trend, z czego jesteśmy bardzo zadowoleni”²⁸.

DWSPiT pełni obecnie także rolę czynnika kulturotwórczego i opinio-
twórczego. Ciekawą inicjatywą wykładowców i studentów była ekspedycja naukowo-badawcza „Azja – Trzecie Tysiąclecie” do Chin i Wietnamu w 2009 r., której efektem były prelekcje, wykłady oraz wystawa fotograficzna, skierowane w dużej mierze do polkowiczian. Najistotniejszym student-
kim wydarzeniem kulturalnym, które jest związane z życiem miasta są Dewspitalia, czyli święto polkowickich studentów, odbywające się w maju²⁹.

²⁸ Rozmowa z burmistrzem Polkowic W. Wabikiem przeprowadzona przez J. Walczaka w 2012 r.

²⁹ W. Olszewski, *W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej*, [w:] M. Adamczyk, A. Chmiel (red.), *Społeczności lokalne. Problemy – zmiany – rozwój*, Polkowice 2012, s. 60–61. Zob. też A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010, s. 202.

DWSPiT odgrywa więc istotną rolę w funkcjonowaniu samorządu terytorialnego, a jej wspieranie na różnych płaszczyznach jest w interesie władz samorządowych Polkowic, wyjątkowo mocno związanych ze swoją uczelnią. H. Bednarski o roli jaką uczelnia odgrywa dla społeczności lokalnej, a jednocześnie dla samorządu, pisze: „szkoły wyższe spełniają niezwykle ważne funkcje kulturotwórcze i miastotwórcze w środowisku lokalnym, w którym działają. Wyraża się to między innymi w aktywizacji kulturalnej środowisk lokalnych, w rozszerzaniu oferty edukacyjnej, w tworzeniu nowych miejsc pracy, w promocji miast i szerszych regionów, w których zlokalizowane są szkoły wyższe”³⁰.

Wymienione funkcje społeczno-edukacyjne uczelni pozwalają na wzmocnienie potencjału samorządu lokalnego i przyczyniają się do stabilizacji jego tożsamości.

Powołanie uczelni w Polkowicach z inicjatywy samorządu wiązało się także z koniecznością zabezpieczenia wysoko wykwalifikowanych kadr na potrzeby rozwijającej się polkowickiej części Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej. Działający tam przemysł motoryzacyjny związany z produkcją silników Diesla, siedzeń samochodowych, klimatyzatorów oraz branża obuwnicza i inne wymagają obsługi technicznej przez wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku pracy w znacznej mierze są oferowane przez DWSPiT kierunki studiów. Dostosowaniu programu nauczania do bieżących, realnych potrzeb pracodawców na poszczególnych kierunkach studiów służą konsultacje prowadzone między władzami DWSPiT a Konwentem Uczelni zrzeszającym przedstawicieli znaczących firm oraz instytucji w regionie, również samorządowców. Konwentowi przewodniczy, co znamienne, burmistrz Polkowic.

Przewodnictwo burmistrza w Konwencie uczelni sprzyja wizerunkowi gminy jako samorządu kompetentnego, troszczącego się o wykształcenie członków społeczności lokalnej oraz o nowe miejsca pracy, tworzącego sprzyjający klimat do działania biznesowego. Dodatkowo zacieśnianie współpracy uczelni i samorządu stanowi wsparcie autorytetu władz gminy.

Pozytywny wizerunek uczelni to dla władz Polkowic wyznacznik miasta nowoczesnego, którego rozwój opiera się również na wiedzy. Uczelnia daje szansę zatrzymania młodzieży w mieście, dotąd wyjeżdżającej na studia do

³⁰ H. Bednarski, *Kulturotwórcze funkcje szkoły wyższej w środowisku lokalnym*, [w:] *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej*, praca zbiorowa pod red. M. Dudka, Legnica 2003, s. 303.

dużych ośrodków akademickich i niejednokrotnie pozostających tam na stałe. Dzisiejsze Polkowice charakteryzują się jedną z najniższych stóp bezrobocia na Dolnym Śląsku (kwiecień 2012 r. – 9,5 proc.), co w zestawieniu z mocną stroną gospodarczą i socjalną gminy oraz dobrze rozwiniętą ofertą edukacyjną tworzy wizerunek miejsca dobrego do życia³¹.

Gmina Polkowice jest przywoływana dziś jako przykład udanego zastosowania strategii i niekwestionowanego sukcesu w podejmowaniu działań marketingu terytorialnego³², o czym świadczą pozyskani inwestorzy krajowi i zagraniczni, a także stosunkowo duża rozpoznawalność marki Polkowic. W związku z tym, że uczelnia w ciągu ostatniej dekady stała się atrakcyjnym elementem produktu terytorialnego, Gmina Polkowice w dalszym ciągu wspiera ją i buduje jej mocny wizerunek, co wspomagają, zdaniem autora, przede wszystkim następujące działania³³:

a) Uczelnia jest elementem strategii rozwoju zrównoważonego Gminy Polkowice.

Dzięki ujęciu uczelni w strategii rozwoju zrównoważonego samorządu, możliwy jest stabilny i zaplanowany rozwój Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach w perspektywie najbliższych lat. Został on dodatkowo doprecyzowany szczegółowo w strategii uczelni. Pozwala to uniknąć niepokojów związanych z przyszłością szkoły wyższej na rynku edukacyjnym, którego uczestnicy zorientowani są w dużej mierze na osiągnięcie zysku.

Ujęcie uczelni w planach rozwoju samorządu umożliwia zminimalizowanie trudności związanych ze wzmagającym się niżem demograficznym, będzie sprzyjało zaangażowaniu uczelni w sprawy społeczności lokalnej i podejmowaniu nowych istotnych społecznie zadań. Dzięki wsparciu samorządu aktualnie trwa budowa nowego gmachu głównego uczelni w całości finansowana z budżetu Gminy Polkowice. Zgodnie ze *Strategią Rozwoju Zrównoważonego Gminy Polkowice na lata 2010–2015* rozwój alternatywnych form działalności gospodarczej wobec KGHM Polska Miedź SA będzie dotyczył przede wszystkim przemysłu, budownictwa, handlu i usług. Ważną rolę odegra szkolnictwo i nauka.

³¹ [Online] [dostęp 18 października 2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.pup.polkowice.one.pl/pupp/index.php?idCat=5>

³² *Marketing terytorialny* [online] [dostęp 2 października 2012]. Dostępny w Internecie: <http://bajorconsulting.pl/marketing-terytorialny>,

³³ Informacje opracowane w podpunktach a–g zostały udostępnione przez DWSPiT Polkowice.

b) Gmina Polkowice promuje swoją uczelnię na forum lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim i zagranicznym.

Władze samorządowe podczas spotkań różnego szczebla i o różnorodnej tematyce z partnerami z kraju i zagranicy promują subprodukty terytorialne, w tym również oświatowo-społeczny, jako ważny dorobek dwudziestu ostatnich lat pracy samorządu. Szczególnym jego elementem jest uczelnia założona przez samorząd i współfinansowana z jego budżetu, choćby z tego względu, że pozytywnie wyróżnia Polkowice w skali ogólnopolskiej, bowiem jest to element zaspokajający ważne potrzeby społeczności lokalnej i stworzony z myślą o niej. Stanowi to rozwiązanie unikalne w skali kraju. Uczelnia jest przywoływana przez samorząd w wypowiedziach medialnych, reklamach prasowych, filmach i wydawnictwach promocyjnych, ulotkach i folderach na temat gminy. Zlokalizowanie szkoły wyższej w Polkowicach jest szczególnie ważnym argumentem wobec potencjalnych inwestorów krajowych i zagranicznych, którzy szukają atrakcyjnej lokalizacji biznesowej i wykształconych kierunkowo kadr. DWSPiT kształci na kierunkach (mechatronika, informatyka, stosunki międzynarodowe, administracja) dostarczających wiedzy i umiejętności potrzebnych przy organizowaniu i prowadzeniu biznesu.

c) Samorząd zleca uczelni realizację projektów istotnych dla społeczności lokalnej Polkowic.

DWSPiT realizuje na potrzeby samorządu ważne przedsięwzięcia i projekty. W ostatnim czasie są wśród nich m.in. badania naukowe prowadzone w dziewięciu zespołach w latach 2010–2011, poświęcone rozwojowi społeczno-gospodarczemu Polkowic w okresie 1990–2010. Ich efektem jest wydanie w 2012 r. dziewięciu tomów monografii. Istotnym przedsięwzięciem zarówno dla polkowickiej szkoły wyższej, jak i dla samego samorządu są konferencje naukowe poświęcone społeczności lokalnej, dostarczające ważnych informacji dla kierujących samorządem. DWSPiT prowadziła także kursy dokształcające członków społeczności lokalnej, np. z zakresu obsługi komputera. Przy uczelni funkcjonuje Polkowicki Uniwersytet Trzeciego Wieku (ok. 300 osób zapisanych na zajęcia). Słuchacze biorą udział w spotkaniach sekcji tematycznych, zajęciach ruchowych i wykładach popularnonaukowych. Nakładem Wydawnictwa DWSPiT ukazują się publikacje naukowe i popularnonaukowe związane m.in. z ważnymi tematami dla samorządu lokalnego. Wśród nich znalazł się tom pokonkursowy zawierający zbiór wspomnień pt. „Polkowice w mojej pamięci”. Głównymi

organizatorami konkursu był Gmina Polkowice oraz DWSPiT. Dzięki takim działaniom DWSPiT może być postrzegana jako uczelnia społecznie użyteczna, a wręcz jako dobro wspólne ponad istniejącymi podziałami w różnych kwestiach.

d) Samorząd wraz z uczelnią realizuje interesujące działania ponadlokalne.

Przykładem tego może być współfinansowanie przez Gminę Polkowice Ekspedycji Naukowo-Badawczej „Azja – Trzecie Tysiąclecie”, w ramach której uczestnicy – studenci i wykładowcy DWSPiT – odwiedzili Chiny, w tym Tybet, oraz Wietnam. Efektem wyprawy był cykl wykładów skierowanych również do mieszkańców Gminy Polkowice, wystawa fotografii na polkowickim rynku oraz książka wydana przez DWSPiT. Ważnym corocznym przedsięwzięciem jest organizacja od czterech lat, poczynając od roku 2008, Ogólnopolskiego Forum Ekoenergetycznego zainicjowanego przez prof. Jerzego Buzka. Forum organizowane jest przez Polkowice oraz Fundację „Zielony Feniks”. Władze Polkowic zdecydowały, że najlepszym miejscem do zlokalizowania obrad Forum będą mury Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach, a uczelnia uzyskała miano współorganizatora uznanego w kraju wydarzenia.

e) Samorząd współtworzy kontakty uczelni ze sferą biznesu.

Ważną rolę w kształtowaniu nowoczesnego wizerunku szkoły wyższej odgrywają kontakty ze sferą biznesu. Platformą do zainicjowania takiej współpracy jest Konwent Uczelni, któremu przewodniczy burmistrz Polkowic. Konwent to organ kolegialny, opiniotwórczo-doradczy, wspierający rozwój uczelni oraz działalność naukową i dydaktyczno-organizacyjną DWSPiT. Jego członkami mogą być przedstawiciele przedsiębiorstw i instytucji finansowych, administracji publicznej, szkół, instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych, organizacji pracodawców, samorządu gospodarczego, a także inne podmioty lub osoby³⁴. W regularnych spotkaniach Konwentu DWSPiT udział biorą przedstawiciele: Gminy Polkowice, Starostwa Powiatowego w Polkowicach, CCC Faktory sp. z o.o., Sitech sp. z o.o., Sanden Manufacturing Poland sp. z o.o., Banku Zachodniego BZ WBK SA Oddziału w Polkowicach, TCM Polska Tool

³⁴ *Myślimy o twojej przyszłości*. Folder projektu „Wzmocnienie potencjału DWSPiT” współfinansowanego ze środków UE w ramach EFS. Polkowice 2010, s. 8.

Consulting & Management sp. z o.o., DFM Zanam-Legmet sp. z o.o., Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej SA, Powiatowego Urzędu Pracy w Polkowicach, Federacji Pracodawców Polski Zachodniej oraz Związku Gmin Zagłębia Miedziowego³⁵. Plany Konwentu DWSPiT na przyszłość obejmują m.in. dalsze, różnego rodzaju, konsultacje czy uruchomienie przy uczelni laboratorium prowadzonego we współpracy z samorządem i lokalnie działającymi firmami. Studenci i mieszkańcy gminy mogliby pracować w nim nad projektami, które w przyszłości można by wprowadzić na rynek³⁶.

f) Pozytywny wizerunek gminy ma wpływ na decyzję o studiowaniu w DWSPiT.

Polkowice uchodzą za atrakcyjne i dobre miejsce do życia ze względu na dostępność pracy w licznych zakładach przemysłowych zlokalizowanych na terenie gminy (w tym KGHM, Volkswagen, NG2, Sanden, Sitech i inne). Władze miasta dbają o jak najlepsze warunki życia codziennego mieszkańców samorządu poprzez dostępność i wysoki poziom usług zdrowotnych, zwiększanie miejsc w przedszkolach, poprawę estetyzacji miasta, regularną rozbudowę infrastruktury sportowo-rekreacyjnej, drogowej i inne ważne inwestycje sprzyjające polkowiczantom. Polkowice jako miasto z ciekawą ofertą socjalną, kulturalną, gospodarczą może przekonać nie do końca zdecydowanych kandydatów do studiowania właśnie tutaj. Miasto bowiem daje perspektywy absolwentom, niejednokrotnie bardziej atrakcyjne niż kilkakrotnie większe miasta akademickie.

g) Wsparcie ze strony Gminy Polkowice wpływa na poziom zadowolenia studentów i pozytywne postrzeganie DWSPiT.

Dzięki corocznemu finansowemu wsparciu ze strony polkowickiego samorządu lokalnego osiąganie zysku przez DWSPiT nie musi być bezwzględnym priorytetem. W efekcie DWSPiT może zaproponować swoim studentom: nieodpłatny pierwszy rok studiów stacjonarnych, czesne za semestr należące do najniższych w Polsce (1250–1500 zł za semestr), bogatą ofertę stypendialną, w tym stypendia specjalne ufundowane przez burmistrza Polkowic. Ponadto zajęcia dydaktyczne prowadzone są w małych grupach, co pozwala na swobodny dostęp do wykładowców, rozwój

³⁵ Informacje udostępnione przez Biuro Karier DWSPiT w Polkowicach.

³⁶ *Jawa, Nauka, biznes, samorząd*, „Gazeta Polkowicka”, „Kurier Akademicki”, listopad 2012, nr 21.

zainteresowań, osiąganie lepszych wyników w nauce. Atrakcyjne warunki studiowania oraz możliwość uzyskania ponadstandardowych stypendiów podnosi poziom satysfakcji ze studiów, a co za tym idzie także z wybranej uczelni. Warto nadmienić, że dotyczy to również słuchaczy Polkowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, którzy ponoszą jedynie symboliczną roczną opłatę (50 zł) za udział w szerokiej ofercie zajęć UTW. Jest to możliwe wyłącznie dzięki wsparciu samorządu. Stworzone zostały najprawdopodobniej najlepsze w kraju warunki dla tej formy integracji i rozwoju zainteresowań seniorów.

Utworzenie uczelni w Polkowicach wpisuje się w politykę proedukacyjną samorządu lokalnego i domyka system kształcenia w subregionie polkowickim, m.in. poprzez funkcjonowanie studiów licencjackich, magisterskich, podyplomowych, jak również Polkowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, dzięki czemu możliwe jest kształcenie członków społeczności lokalnej w różnym wieku (koncepcja *Lifelong Learning* – uczenia się przez całe życie).

Burmistrz Polkowic Wiesław Wabik postrzega wspieranie uczelni, ale także innych placówek edukacyjnych, jako dobrą inwestycję: „Wydatkowanie środków publicznych na edukację i naukę ma głęboki sens. To jedna z tych inwestycji, które zapewniają satysfakcjonujący zwrot, gdyż podnoszą jakość życia mieszkańców. Zarówno doraźnie, jak i w dłuższej perspektywie. Gmina, wspierając uczelnię, po prostu wypełnia swoją powinność, szczególnie w sytuacji gdy, tak jak w Polkowicach, rozwojowe cele są przez lokalną wspólnotę w pełni uświadamiane i akceptowane”³⁷.

Polkowicki model tzw. uczelni samorządowej, w dużej mierze współfinansowanej z budżetu jednostki samorządu terytorialnego, jest unikalny w skali kraju, jednocześnie na tyle ciekawy i ważny dla rozwoju społeczności lokalnej, że wart naśladowania. Poprzez wzajemną koegzystencję zarówno uczelnia jak i polkowicki samorząd wzmacniają swój wizerunek.

Aspekt akademickości oraz posiadania na terenie samorządu szkoły wyższej, a co za tym idzie kapitału intelektualnego nie jest naturalnie jedynym i najważniejszym elementem, pozwalającym na wykreowanie pozytywnego wizerunku samorządu lokalnego Polkowic. Jednak w zestawieniu z innymi samorządami wyróżnia Gminę Polkowice. Nie do końca nawet poprzez

³⁷ Rozmowa z burmistrzem W. Wabikiem przeprowadzona przez J. Walczaka w 2012 r.

sam fakt działania szkoły wyższej na jej terytorium, ale poprzez szczególne zaangażowanie samorządu w rozwój uczelni, wzajemne ponadstandardowe relacje na linii samorząd – uczelnia, co jest dzisiaj ważną i potrzebną częścią *ekosystemu* samorządowego zaspokajającego potrzeby społeczności lokalnej Polkowic.

Pozytywny wizerunek uczelni potrzebnej społecznie sprzyja rozwojowi DWSPiT, będącej dobrem wspólnym *małej ojczyzny*, gdzie nie tylko kształcą się studentów, ale także są inicjowane przedsięwzięcia prorozwojowe, dla i z udziałem samorządu lokalnego, mającego rzeczywisty wpływ na swoją uczelnię i własny wizerunek, zaś partnerski model uczelni samorządowej można potraktować jako alternatywę wobec dychotomicznego podziału na uczelnie publiczne i niepubliczne³⁸. Wspieranie pozytywnego wizerunku uczelni przez samorząd wydaje się w tym przypadku koniecznością, a zarazem czymś zupełnie naturalnym.

Uczelnia, utrzymująca wysoki poziom współpracy z samorządem i otrzymując konkretne wsparcie, zaangażowana w sprawy lokalne, buduje wizerunek na solidnych podwalinach akceptacji i więzi z władzami lokalnymi, wpisując się w tożsamość mieszkańców miasta, gminy, powiatu i regionu. Jest szansa, że ci dostrzegą z czasem praktyczny wymiar uczelni w ich sąsiedztwie, a jej obecność stanie się spójną częścią ich subregionu, w końcu łatwo podejmą decyzję o skorzystaniu z jej usług.

Daje to efekt, dzięki któremu kreuje się Supermiasteczko z Superuczelnią – miejsce gdzie chce się studiować, mieszkać, pracować i dokształcać w myśl zasady *Lifelong Learning*.

Bibliografia

- 5 pytań do Małgorzaty Skórskiej i Jana Wawrzyniaka dbających o wizerunek Gminy Polkowice, http://www.proto.pl/archiwum/5pytan2/info?trackName=PR_5pytan_question&maxrec=30&type_id=eq&id=25 [dostęp 10 października 2012]
- Abi, *Żacy wyjadą po wiedzę za granice Europy*, „Gazeta Lubuska”, 29 I 2010
- Badanie opinii mieszkańców Gminy Polkowice*. Raport z badania ilościowego zrealizowanego na zlecenie Urzędu Gminy Polkowice. Opracowanie: Biuro Badań Społecznych Obserwator, wrzesień 2009

³⁸ W. Olszewski, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 64–66.

- Bednarski H., *Kulturotwórcze funkcje szkoły wyższej w środowisku lokalnym*, [w:] M. Dudek (red.), *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej*, Legnica 2003
- Być może będzie wyższa uczelnia w Polkowicach, „Informator Polkowicki”, 3 VII 1998
- Cenker E. M., *Public relations*, Poznań 2007
- Chmielowski G., *Czekają na ministra*, „Gazeta Wrocławska”, 12 II 2001
- Don, *Powiększając uczelnię o budynek dydaktyczny*, „Gazeta Lubuska”, 25 VIII 2010
- Ema, *Bez egzaminu*, „Gazeta Wrocławska”, 20 VI 2002
- Goban-Klas T., *Public relations, czyli promocja reputacji*, Warszawa 1997
- Grohman M., *Minister pozwolił*, „Gazeta Wrocławska”, 18 I 2002
- Helpa-Kulińska E., *Szkoła przyszłości*, „Gazeta Wrocławska”, 23 X 2003
- <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,27/idk,24/edycja-2012-Szkoly-niepanstwowe.html> [dostęp 18 października 2012]
- Iwankiewicz-Rak B., *Public relations w instytucjach publicznych i organizacjach pozarządowych*, [w:] J. Olędzki, D. Tworzydło (red.), *Public relations. Znaczenie społeczne i kierunki rozwoju*, Warszawa 2007
- Iwankiewicz-Rak B., *Zarządzanie marketingowe szkołą wyższą*, [w:] G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.), *Marketing szkół wyższych*, Poznań 2004
- Jawa, *Przepytają poliglotów*, „Gazeta Lubuska”, 29 XI 2007
- Kłeczek R., Kowal W., Woźniczka J., *Strategiczne planowanie marketingowe*, Warszawa 1999
- Kulig A., Nowaczyk G., *Decyzje maturzystów o wyborze uczelni i ich determinanty*, [w:] G. Nowaczyk, M. Kolasiński, *Marketing szkół wyższych*, Poznań 2004
- Marketing terytorialny*, <http://bajorconsulting.pl/marketing-terytorialny/> [dostęp 2 października 2012]
- Markowski T., *Zarządzanie rozwojem miast*, Warszawa 1999
- Marszałek A., *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010
- Mat, *Kasa pęka w szwach*, Radio Elka Głogów – Lubin – Polkowice – Legnica, 3 X 2012, <http://miedziowe.pl/content/view/59511/81/> [dostęp 2 października 2012]
- Nagrody przyznane dla Gminy Polkowice, <http://www.polkowice.pl/strona/39/Sukcesy%20gminy%20Polkowice> [dostęp 4 października 2012]
- Niewiadomski Z. (red.), *Samorząd terytorialny. Ustrój i gospodarka*, Bydgoszcz – Warszawa 2001

- Olszewski W., *Miejsce niepublicznej szkoły wyższej w rozwoju społeczności lokalnej polskich Łużyc*, [w:] M. Adamczyk, T. Chmiel (red.), *Lokalne problemy edukacyjne w perspektywie kształcenia w szkołach wyższych*, Legnica 2011
- Olszewski W., *W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej – studium przypadku*, [w:] M. Adamczyk, A. Chmiel, *Społeczności lokalne. Problemy, zmiany, rozwój*, Polkowice 2012
- Osadczyk A., *Polkowicki Oxford*, „Gazeta Prawna”, nr 38/2001
- Pik, *Zagłębie wyższych uczelni*, „KGHM Wiadomości”, 29 I 2002
- Rankingi szkół wyższych 2012: „Wprost”, „Perspektywy”, „Rzeczpospolita”.
Zob. http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=5077&Itemid=926
- Rozmowa z aktualnym burmistrzem Polkowic Emilianem Stańczyszynem przeprowadzona przez Jana Walczaka w 2012 r.*
- Rozmowa z burmistrzem Polkowic W. Wabikiem przeprowadzona przez Jana Walczaka w 2012 r.*
- Rozmowa z byłym burmistrzem Polkowic Emilianem Stańczyszynem przeprowadzona przez Jana Walczaka w 2012 r.*
- Rozmowa z ostatnim naczelnikiem Polkowic przed 1990 r. Bolesławem Kocwą przeprowadzona przez Jana Walczaka w 2011 r.*
- Rozmowy z mieszkańcami Polkowic zostały przeprowadzone przez J. Walczaka w 2011 i 2012 r. na potrzeby monografii: J. Tyszkiewicz, J. Walczak, *Polkowice – historia współczesna (1945–2010)*, Polkowice 2012. Archiwum autora
- Stanowicka-Traczyk A., *Kształtowanie wizerunku miasta na przykładzie miast polskich*, Bydgoszcz-Olsztyn 2008
- Sztando A., *Strategia Rozwoju Zrównoważonego Gminy Polkowice na lata 2010–2015*, Polkowice 2010
- Szydłowska-Szczecińska A., *Polkowice. Dwadzieścia niezwykłych lat*, Żary 2010
- Uchwała Rady Miejskiej w Głogowie nr VI/26/2011 z dnia 13 stycznia 2011 r. w sprawie budżetu Gminy Miejskiej Głogów na rok 2011
- Uchwała Rady Miejskiej w Lubinie nr IV/24/11 z dnia 11 stycznia 2011 r. w sprawie budżetu miasta Lubina na rok 2011
- Uchwała Rady Miejskiej w Polkowicach nr VI/47/11 z dnia 3 lutego 2011 r. w sprawie budżetu gminy na rok 2011
- Ulk, *W Polkowicach ponad stu seniorów zamarzyło o indeksie*, „Słowo Polskie – Gazeta Wrocławska”, 20 XI 2006

Urząd Pracy w Polkowicach, Stopy bezrobocia – zestawienie, <http://www.pup.polkowice.one.pl/pupp/index.php?idCat=5> [dostęp 18 października 2012]

Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990 r., Dz. U. z 2001 r. nr 142, poz. 1591

Włóczyk P., *Rajskie życie w bogatych gminach*, Prawo-Rzeczpospolita, 27 VII 2011 <http://prawo.rp.pl/artykul/693309.html> [dostęp 18 października 2012]

Wyniki konkursu na wiersz o Polkowicach, „Gazeta Polkowicka”, czerwiec – lipiec 1991, nr 6–7/9–10

Zeman-Miszewska E., *Kreowanie konkurencyjności i regionów przez samorządy terytorialne*, [w:] H. Szulce, M. Florek (red.), *Marketing terytorialny: możliwości aplikacji, kierunki rozwoju*, Poznań 2005

Streszczenie

W artykule został poruszony temat wpływu samorządu lokalnego na pozytywny wizerunek szkoły wyższej. Omówiono przykład współpracy jednego z najzamożniejszych i najlepiej rozwijających się samorządów w Polsce – Gminy Polkowice i Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach, powołanej przez tenże samorząd w 2002 r. W tekście wymieniono najważniejsze, zdaniem autora, działania samorządu lokalnego, które wspierają i budują mocny wizerunek tej uczelni.

Summary

The role of the local self-government in enhancing the image of the University

The topic of the impact the local self-government has on the positive image of the university is the main issue in the article. The example which is covered in the text is the cooperation of one of the wealthiest and fastest growing local self-governments in Poland and Lower Silesian University of Entrepreneurship and Technology in Polkowice, set up by that government in 2002. The text cites the most important, according to the author, the local self-government activities that support and create strong image of university in Polkowice.

TOMASZ FETZKI

ŁUŻYCKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA W ŻARACH

Edukacja regionalna i markowe produkty turystyczne jako czynnik rozwoju społeczności lokalnej na przykładzie powiatu żarskiego

Wstęp

W języku potocznym, a często także specjalistycznym, można spotkać łączne użycie słów *turystyka i krajoznawstwo*; wydaje się wręcz, iż zyskało ono rangę związku frazeologicznego. Istnienie takiego związku sugeruje, iż oba te pojęcia, jakkolwiek niejednoznaczne, są sobie bliskie, a ich de-sygnaty wpływają na siebie nawzajem. Taką właśnie przesłanką kierował się autor, zakreślając granice treściowe niniejszego opracowania. Dlatego też poruszone w nim zostaną dwa tematy: *edukacja regionalna*, zakresem swym w pewnym stopniu pokrywająca się z pojęciem *krajoznawstwa* oraz *markowy produkt turystyczny*, bezpośrednio związany z zagadnieniami dotyczącymi pojęcia *turystyka*.

Tematykę roli tak krajoznawstwa, jak i turystyki można rozpatrywać, biorąc za punkt wyjścia różne perspektywy¹. Mogą nas więc zainteresować funkcje poznawcze, socjalizujące, wspierające proces inkulturacji, czy też rekreacyjne tychże form ludzkiej aktywności. Można też, zwłaszcza w przypadku turystyki, rozważać aspekt ekonomiczny, tak w skali *makro*, jak i *mi-kro* – istnieją przecież społeczności lokalne, których byt materialny opiera się wyłącznie na tym segmencie gospodarki. Są to zagadnienia ważne i interesujące, jednak wymagałyby one znacznie bardziej obszernego omówienia.

¹ Na przykład W. W. Gaworecki w swej pracy *Turystyka* (2003), na str. 387–419, opisuje aż jedenaście funkcji turystyki.

Dlatego też w opracowaniu niniejszym skoncentrowano się na aspektach socjologicznych, czy też „socjotwórczych” edukacji regionalnej i markowego produktu turystycznego. Za przykład posłuży powiat żarski, którego specyfikę autor zna najlepiej.

Specyficzna rola edukacji regionalnej na Ziemiach Odzyskanych

Rozważanie na temat *edukacji regionalnej* musi być poprzedzone zdefiniowaniem tego określenia. Dla potrzeb niniejszej pracy będziemy ją rozumieć jako wprowadzenie w tradycję i aktualne życie społeczno-kulturalne regionu i środowiska lokalnego, polegające na „pedagogicznym ułatwieniu zaistnienia jednostek i małych grup społecznych jako podmiotów życia społecznego i społeczno-gospodarczego i urzeczywistnienia swoich aspiracji poprzez wspólne wykorzystanie zastanych i wytworzonych zasobów przyrodniczych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych”².

Przytoczona definicja wskazuje niedwuznacznie, że edukacja regionalna to proces, który znacząco wpływa na kształtowanie postaw niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa w skali *mikro*. Dodać przy tym należy, iż, zgodnie ze współczesnym rozumieniem istoty i celów pedagogiki³, edukacja regionalna nie dotyczy jedynie dzieci i młodzieży, ale jest elementem wychowania permanentnego. *Regionalnie edukowani* mogą, więc i powinni, być także ludzie dorośli, a nawet seniorzy.

Przywołane powyżej okoliczności wywołują dwie refleksje. Pierwsza z nich, natury ogólnej, dotyczy kwestii jakości procesu edukacji regionalnej ujmowanej generalnie, czyli dotyczącej wszystkich polskich (zresztą nie tylko polskich) społeczności lokalnych. Edukacja regionalna powinna być prowadzona na najwyższym poziomie. Wbrew pozorom nie jest to bowiem zagadnienie drugorzędne czy fakultatywne wobec innych form edukacji ogólnej i zawodowej. Przeciwnie: proces edukacji regionalnej zasługuje na pieczołowitą uwagę, gdyż jest istotnym elementem formowania prawidłowo zsocjalizowanych i ukształtowanych psychologicznie

² D. Jankowski, *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy*, [w:] S. Dąbrowski, A. Kociśzewski (red.), *Regionalizm polski*, Ciechanów 1990, s. 107.

³ Pomimo faktu, iż w samej nazwie pedagogiki odnajdujemy etymologię łączącą tę dziedzinę ludzkiej wiedzy z oddziaływaniami względem dzieci (gr. παῖδες paideō – dziecko, ἡ γογος – prowadzić), obecnie powszechnie ujmuje się pedagogikę jako naukę zajmującą się wychowaniem człowieka na każdym etapie jego życia.

jednostek. Bowiem dzięki edukacji regionalnej mieszkańcy danego regionu „wrastają” w dorobek i specyfikę swojej ziemi rodzinnej, przyjmują je za swoje i są z nich dumni.

By lepiej uzmysłowić sobie wagę tego zagadnienia, przywołajmy dwie kategorie psychologiczne, z którymi problematyka edukacji regionalnej jest, jak się wydaje, ściśle powiązana. Pierwsza z nich to opisana przez Abrahama Masłowa *potrzeba afiliacji*, czyli przynależności do grupy i satysfakcjonujących kontaktów emocjonalnych. W swej powszechnie znanej piramidzie potrzeb Masłow umieszcza potrzebę afiliacji jako pierwszą spośród potrzeb wyższego rzędu, zaraz po potrzebach podstawowych (fizjologiczne i bezpieczeństwa) oraz wskazuje, iż jej zaspokojenie ma istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki⁴.

Kategoria druga to *potrzeba zakorzenienia*, o której w swych pracach wspomina Erich Fromm, a charakteryzuje ją jako „dążenie do przynależności, bezpieczeństwa i stabilności, do znalezienia własnego miejsca w porządku społecznym, czegoś na kształt niszy ekologicznej; człowiek chce czuć się naturalną częścią świata dzięki wewnętrznemu pokrewieństwu z innymi ludźmi”⁵. W myśl tej koncepcji człowiek ma potrzebę bycia integralną częścią świata, przynależności do jakiejś grupy, która jest realizowana poprzez braterstwo z innymi ludźmi, a daje szansę odczytania pewnej tożsamości społecznej, kulturowej czy też narodowej. Prawidłowa realizacja potrzeby zakorzenienia jest, w rozumieniu niemieckiego psychiatry, istotnym czynnikiem kształtowania się prawidłowej, twórczej osobowości.

Analizując przywołane teorie psychologiczne bez trudu zauważamy, iż edukacja regionalna może się stać ważnym elementem zaspokojenia zarówno potrzeby afiliacji, jak i potrzeby zakorzenienia. Przypomnijmy: stan częściowego lub całkowitego niezrealizowania jakiejś potrzeby określany jest jako frustracja lub deprywacja. Ujmując rzecz w słowach właściwych dla języka potocznego: grupa złożona z frustratów nie może działać prawidłowo. Poglębiamy zagadnienie: jeśli poszczególne jednostki nie są emocjonalnie, kulturowo i społecznie związane z miejscem zamieszkania, nie mogą efektywnie pracować na rzecz swej społeczności lokalnej. Być może ludzie ci będą się rozwijać w sferze prywatnej, ale ich mała ojczyzna na tym nie zyska. Edukacja regionalna wydaje się być jednym ze sposobów rozwiązania tego problemu, dlatego należy ją otoczyć taką uwagą, na jaką zasługuje.

⁴ A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 62–123.

⁵ Temat przewija się przez różne prace Fromma, takie jak np. *Ludzki los jako klucz do psychoanalizy humanistycznej* czy też *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*.

Refleksja druga, bardziej szczegółowa, związana jest ze specyfiką edukacji regionalnej przebiegającej w społecznościach, których mała ojczyzna leży na ziemiach, jakie znalazły się w granicach naszego państwa w wyniku konferencji jałtańskiej. Taką właśnie społecznością są mieszkańcy powiatu żarskiego, a edukacja regionalna ma tutaj znaczenie szczególne ze względu na fakt, iż jako przesiedleńcy (przybywający zarówno z Kresów II Rzeczypospolitej, jak i z Polski centralnej, a także reemigranci z Europy Zachodniej) lub ich potomkowie w pierwszym albo drugim pokoleniu, żaranie doświadczyli procesu wykorzenienia socjokulturalnego. Znaleźli się z dala od regionów, w których od wieków kultywowano miejscowe zwyczaje i obrzędy. Sytuacja wykorzenienia, jak już wspomniano, nie sprzyja rozwojowi żywej i kreatywnej tkanki społecznej, niezbędnej dla prawidłowego funkcjonowania i rozwoju regionu. W takich okolicznościach rozwiązaniem może być dogłębne poznanie historii nowej małej ojczyzny. Okazuje się, że wiele elementów tej spuścizny przybysze mogą oswoić i z pożytkiem wykorzystać dla stworzenia własnych i swoistych zwyczajów oraz tradycji.

Powyższe refleksje dotyczą, jak wspomniano, wszystkich społeczności zamieszkujących tzw. Ziemie Odzyskane, jednak sytuacja każdej z nich wykazuje pewną odrębność i specyfikę, którą trzeba gruntownie przeanalizować, aby planowane działania z zakresu edukacji regionalnej przyniosły pożądane efekty. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kwestia kultywowania tradycji i obyczajów unikalnych, swoistych dla jednego, konkretnego regionu. Liczne przykłady takich tradycji odnajdujemy w społecznościach zasiedlonych, niedotkniętych powojennymi ruchami ludności. Możemy (przy pełnej świadomości różnicy kategorii, do których te tradycje należą) wymienić chociażby: poznańską paradę św. Marcina, tatarskie potrawy popularne wśród mieszkańców Kruszynian i Bohonik na Podlasiu, czy też pamięć o ofiarach wielkiej obławy NKWD, kultywowaną w Augustowie. Wyjątkowość, unikalność takich tradycji i zwyczajów jest szczególnym powodem do dumy i identyfikacji z własnym regionem.

Na obszarze Ziemi Odzyskanych, w procesie ich historycznego rozwoju, na który składał się dorobek różnych grup etnicznych i formacji kulturowych, także wytworzyło się wiele unikalnych zwyczajów czy obrzędów. Ciągłość tego procesu została jednak gwałtownie przerwana w roku 1945. Następnie, w ramach tzw. repolonizacji, część wspomnianej spuścizny celowo wyrugowano ze świadomości nowych mieszkańców tej ziemi, część uległa naturalnemu procesowi zapomnienia. Ostatnie dwie dekady, czyli okres po przemianach ustrojowych jakie miały miejsce w naszym kraju, to

czas intensywnego powrotu do korzeni, czy raczej nowego zakorzeniania. Stare tradycje, zwyczaje i obrzędy są odkrywane i, w miarę możliwości oraz potrzeb, restytuowane. Kwitnie aktywność wydawnicza, powstają stowarzyszenia zajmujące się kultywowaniem regionalnego dziedzictwa i edukacją regionalną.

Teren powiatu żarskiego jest wyrazistym przykładem, ilustrującym szczegółowo opisane powyżej ogólne procesy. W roku 2005 powstało Towarzystwo Upiększania Miasta (odwołujące się wprost do tradycji organizacji o nazwie Związek Upiększania Miasta, działającej na terenie Żar w latach 1861–1945)⁶. Rok młodsze jest Żarskie Stowarzyszenie Historyczne. Spośród publikacji prezentujących regionalne zwyczaje i tradycje, które ukazały się w ostatnim dwudziestoleciu, warto wymienić na przykład pracę Tomasa Jaworskiego *Żary. Polskie Dolne Łużyce*, książkę *Encyklopedia Ziemi Żarskiej* Jerzego Piotra Majchrzaka czy też *Żarskie legendy* w opracowaniu Ireneusza Brzezińskiego, choć to oczywiście lista dalece niepełna. Dzięki tym inicjatywom liczni mieszkańcy regionu żarskiego poczuli się w nim naprawdę „u siebie”.

Tym bardziej, iż rzeczywiście mogą się poszczycić dziedzictwem unikalnym w skali kraju. Niniejszy artykuł nie był pomyślany jako systematyczna i pogłębiona prezentacja tego dziedzictwa, ograniczymy się więc jedynie do zasygnalizowania zagadnienia: chodzi oczywiście o spuściznę ludu, który ponad tysiąc lat zamieszkiwał ten region, czyli Serbów Łużyckich, najmniejszego narodu słowiańskiego, który, jakkolwiek już bardzo mało liczny, do dziś jeszcze żyje po niemieckiej stronie Nysy Łużyckiej, w okolicach Chóśebuza i Budyšina. Nie bez racji Żary są nazywane stolicą polskich Łużyc. I choć język serbołużycki już od dawna nie rozbrzmiewa w tych okolicach, liczne tradycje i zwyczaje Wendów wciąż czekają na odkrycie, a nawet na odtworzenie; niekoniecznie musi to być wierne kopiowanie dawnych rytów, być może właściwszą drogą jest wypracowanie syntezy starych, serbołużyckich tradycji ze zwyczajami, które Polacy zamieszkujący tę ziemię przywieźli ze sobą. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby w przedszkolach i szkołach powiatu żarskiego dzieci świętowały piękne i malownicze obrzędy *Ptaśkowej Swajźby* (Ptasiego Wesela), czy też aby otrzymywały prezenty od *Janšojskiego boga - Žišetka* (Dzieciątka z Janšojc) – nigdzie w Polsce zwyczaje te nie są znane. Z kolei dorośli mogliby się pochwalić przed gośćmi z innych regionów kultywowaniem zwyczaju *Nowolětka* lub *Majskiego*

⁶ T. Jaworski, *Żary w dziejach pogranicza śląsko-łużyckiego*, Żary 1993, s. 163.

*bomu*⁷. Zaś mistrz Krabat – potężny czarodziej i opiekun Serbów Łużyc-
kich – mógłby zamieszkać w świadomości żaran, sąsiadów i spadkobier-
ców swych słowiańskich braci; istnieją przecież polskie przekłady legend
i podań o Krabacie⁸, wystarczy je efektywniej wykorzystać. Zdaniem autora
niniejszego artykułu takie między innymi zadania może i powinna stawiać
przed sobą edukacja regionalna w powiecie żarskim.

Markowy produkt turystyczny jako katalizator rozwoju społeczności lokalnej

Spośród licznych definicji markowego (lub brandowego) produktu tury-
stycznego adekwatna wydaje się ta, która określa go jako „produkt turystyczny
posiadający ustaloną dla siebie nazwę - cechę, która pozwala na jego iden-
tyfikację, wyróżnia go i jednocześnie wskazuje jego możliwości wejścia na od-
powiednie rynki, na których istnieje potencjalny popyt na ten rodzaj produktu.
Głównym celem istnienia markowych produktów turystycznych jest wyko-
rzystywanie ich jako skutecznych instrumentów marketingowych”⁹. Dla po-
trzeb niniejszych rozważań powyższą definicję należy uzupełnić o określenie
zaproponowane przez Aleksandra Panasiuka, który twierdzi, iż jest to „kom-
pleksowy produkt, który jest łatwo identyfikowalny dla potencjalnych tury-
stów, a jego elementy składowe charakteryzuje wysoki poziom jakości”¹⁰.

W świetle przytoczonych powyżej definicji można przyjąć, że na obsza-
rze powiatu żarskiego istnieją dwa obiekty, które z całą pewnością spełnia-
ją kryteria markowego produktu turystycznego. Jako że celem niniejszego
opracowania jest analiza roli markowych produktów turystycznych dla
rozwoju społeczności lokalnych, a nie wszechstronna prezentacja tychże
produktów, wspomniane obiekty zostaną przedstawione skrótowo; biblio-
grafia zawiera szereg tytułów publikacji, które pozwolą zainteresowanemu
czytelnikowi na znacznie dokładniejsze zapoznanie się z tymi, niewątpli-
wie interesującymi, miejscami. Bogata w tym zakresie jest także oferta
tematycznych stron internetowych.

⁷ *Dolnoserbские налоги. Обычае Долных Луžыц*, Cottbus.

⁸ Zob. Np. zamieszczone w bibliografii prace Měrcina Nowaka-Njechorńského i Jurija Brěžana.

⁹ [Online]. Dostępny w Internecie: www.zarabiajnaturystyce.pl.beta.pot.potsite.pl/abc-turystyki/slownik-pojec/ (dostęp 10 listopada 2012).

¹⁰ A. Panasiuk, *Jakość produktu turystycznego jako czynnik kształtowania marki tury-
stycznej regionu*, [w:] *Kształtowanie jakości produktu turystycznego regionu z za-
chowaniem rozwoju zrównoważonego*, Warszawa, Szczecin 2004, s. 153.

Pierwszym spośród markowych produktów turystycznych, zlokalizowanych w powiecie żarskim, jest *Park Mużakowski* – park krajobrazowy *à l'anglaise*, zaprojektowany i zrealizowany w latach 1815–1841 przez księcia Hermanna von Pückler wokół jego rodowej siedziby w Muskau, czyli łżyckim Mużakowie. Park o powierzchni ponad 500 ha zlokalizowany został na tarasowych brzegach po obu stronach Nysy Łżyckiej (rzeka stanowi część założenia jego konstrukcji), w związku z czym po roku 1945 podzieliła go granica państwowa, po stronie polskiej pozostawiając ok. 350 ha. Poza precyzyjnie wykorzystanym ukształtowaniem terenu (liczne punkty widokowe i osie krajobrazowe oraz sztuczne zbiorniki wodne) i starannie dobraną szatą roślinną (drzewa planowo nasadzone i ukształtowane wg pokroju, wielkości czy koloru liści, tworzące malownicze pejzaże) Park Mużakowski posiada cały szereg obiektów tzw. architektury parkowej, takich jak glorieta, ruiny mauzoleum, most arkadowy, „wiadukt” i wiele innych. Wszystkie te elementy łącznie tworzą unikalny obiekt o walorach przyrodniczych, kulturowych, artystycznych oraz historycznych.

Ryc. 1.

Logo stowarzyszenia Sieć Geoparków Europejskich



Źródło: www.mos.gov.pl/artykul/3438_siec_geoparkow_europejskich/12944_siec_geoparkow_europejskich.html

Drugim markowym produktem turystycznym, o znacznie młodszej metryce i zupełnie innym charakterze niż Park Mużakowski, choć położonym w jego bezpośrednim sąsiedztwie, jest, utworzony w 2009 roku, Geopark

„Łuk Mużakowa”. Geopark to nowa na gruncie polskim forma ochrony środowiska przyrodniczego, którą można określić jako „obszar o zdefiniowanych granicach, zawierający pojedyncze lub mozaikowo rozłożone obiekty o wybitnych wartościach geologicznych (geotopy), wartościowe dla geoturystyki i edukacji, które zostały udokumentowane w drodze przeprowadzonej inwentaryzacji i oceny, wykonanej przez służbę geologiczną”¹¹.

Geopark „Łuk Mużakowa” pokrywa się terytorialnie z utworzonym w 2001 r. Parkiem Krajobrazowym „Łuk Mużakowa”. Powtarzające się w nazwach tych obiektów określenie *Łuk Mużakowa* oznacza morenę czołową z okresu zlodowacenia środkowopolskiego, o długości 47 km (często opisywaną jako jedyna morena czołowa widoczna z kosmosu), która rozciąga się po obu stronach Nysy Łużyckiej. Geopark chroni samą morenę, jako obiekt wartościowy z punktu widzenia geologicznego, oraz występujące na jej obszarze geotopy, związane z eksploatacją węgla brunatnego, jaka miała tu miejsce od połowy XIX w. aż po lata 70. XX stulecia. Są to: pojezierze antropogeniczne (ponad 340 zbiorników wodnych powstałych w wyrobiskach i zapadliskach pokopalnianych), wychodnie i rowy wietrzeniowe (gisery) węgla brunatnego, formy erozyjne powstałe na złożach nadkładu czy też źródła kwaśnych wód kopalnianych.

Zarówno Park Mużakowski, jak i Geopark „Łuk Mużakowa” *ex definitionem* spełniają warunki pozwalające określić je jako markowe produkty turystyczne. Aby jednak usunąć wszelkie wątpliwości w tym zakresie, należy koniecznie dodać, iż ich „marka” została potwierdzona niejako „z urzędu” i opatrzona stosownym logo: Park Mużakowski w roku 2004 wpisano na Listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego Ludzkości UNESCO jako 12. obiekt polski, zaś Geopark „Łuk Mużakowa” w roku 2011 uzyskał stosowny certyfikat, stając się członkiem stowarzyszenia Sieć Geoparków Europejskich.

W przytoczonych na początku rozdziału definicjach markowego produktu turystycznego podkreślone jest jego znaczenie ekonomiczne, potencjalna wartość marketingowa, a więc czynnik stymulujący intensyfikację ruchu turystycznego i, co za tym idzie, generujący wyższy dochód dla lokalnej społeczności. Jest to podejście jak najbardziej prawidłowe, ale nieistotne z punktu widzenia niniejszego opracowania, w którym rozważane są społeczne walory opisywanych zjawisk. Markowy produkt turystyczny takie walory posiada, choć analizowane są one znacznie rzadziej niż jego aspekt finansowy.

¹¹ J. Koźma, *Ścieżka geoturystyczna „Dawna kopalnia Babina”*, Żary 2012, s. 65.

Wspomniana definicja A. Panasiuka mówi o jego kompleksowym charakterze oraz o wysokim poziomie jakości, który, co oczywiste, musi być stale utrzymywany. Takie wymagania powodują, że zarówno tworzenie, jak i późniejsza „eksploatacja” markowego produktu turystycznego to zadanie, które przekracza możliwości pojedynczego podmiotu; niezbędna jest ścisła współpraca różnych jednostek. Park Mużakowski i Geopark „Łuk Mużakowa” są egemplifikacją tej tezy. Historia ich powstania (rewaloryzacja całkowicie opuszczonego i zaniedbanego po wojnie parku księcia Pücklera oraz wykreowanie całkiem nowego obiektu, jakim jest Geopark) świadczy, że nie byłoby ono możliwe bez realnego, intensywnego współdziałania takich podmiotów jak: władze samorządowe różnego szczebla (gminny oraz powiatowy), nadleśnictwa, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Powiatowy Urząd Pracy oraz wiele osób reprezentujących inne organizacje. Wystarczy wspomnieć, że obszar Geoparku „Łuk Mużakowa” podlega jurysdykcji pięciu gmin i trzech nadleśnictw; w takiej sytuacji współpraca to nie luksus, ale konieczność. Dlatego już w roku 2003 w żarskim Starostwie odbyło się spotkanie inicjatywne Stowarzyszenia Geoparku Łuk Mużakowa, które zajęło się koordynacją działań na rzecz jego utworzenia i promocją tej idei w społeczności lokalnej. Działalność stowarzyszenia po sześciu latach zakończyła się sukcesem.

Ale, jak wspomniano, utworzenie markowego produktu turystycznego to nie koniec potrzeby współpracy. Przeciwnie – stałe utrzymywanie „wysokiego poziomu jakości” może być wyłącznie efektem ciągłej troski całej społeczności lokalnej, której elementy ściśle ze sobą współpracują. Ta współpraca, skoncentrowana na realizacji zadania w postaci długofalowego projektu, jest katalizatorem wyzwalającym aktywność i inicjatywę oraz poligonem, na którym w praktyce ćwiczy się współdziałanie i koordynację pracy. Dzięki temu istnienie markowego produktu turystycznego staje się, wspomnianym w tytule artykułu, czynnikiem rozwoju społeczności lokalnej.

Opisywane prawidłowości odnoszą się do wszystkich markowych produktów turystycznych. Jednak na terenie powiatu żarskiego mamy do czynienia z jeszcze jedną, specyficzną okolicznością. Zarówno Park Mużakowski, jak i Geopark „Łuk Mużakowa” znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie granicy państwowej, w rzeczywistości oba są obiektami transgranicznymi, a jako takie wymagają nawiązywania i rozwijania współpracy międzynarodowej.

Ryc. 2.

Logo przysługujące obiektom wpisanym na Listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego Ludzkości UNESCO



Źródło: www.unesco.pl/kultura/dziedzictwo-kulturowe/swiatowe-dziedzictwo/

Park Mużakowski, jak wspomniano, stanowi całość kompozycyjną rozciągającą się na obu brzegach Nysy Łużyckiej; jego prawidłowa i skuteczna rewaloryzacja po zniszczeniach wojny i okresu powojennego nie byłaby możliwa bez ścisłej współpracy odpowiednich organów obu państw (po stronie niemieckiej była to saksońska Fundacja Księcia Pücklera). Co więcej, właśnie ta współpraca była jednym z ważkich argumentów, przemawiających za wpisaniem Parku na listę UNESCO. Także fakt, iż morena czołowa Łuk Mużakowa stanowi geologiczną całość, rozciągającą się po obu stronach granicy polsko-niemieckiej, wymuszał konieczność współdziałania transgranicznego: partnerem Stowarzyszenia Geoparku „Łuk Mużakowa” była bliźnicza organizacja – Fördverein Geopark Muskauer Faltenbogen e. V. (Stowarzyszenie Wspierające Geopark „Łuk Mużakowa”). Doświadczenia merytoryczne i organizacyjne zdobyte w trakcie tej współpracy, są unikalną wartością, impulsem dodatkowo intensyfikującym proces rozwoju społeczności lokalnej.

Podsumowanie

Turystyka i krajoznawstwo zazwyczaj kojarzą się z działalnością „lekką, łatwą i przyjemną”, mającą za cel relaks i rekreację. Nie jest to ujęcie z gruntu błędne, jednak niedopuszczalnie redukuje rolę i wagę tychże działań. Poza zapewnieniem wypoczynku oraz rozrywki, turystyka i krajoznawstwo mają do spełnienia zadanie daleko bardziej istotne: biorą udział w tworzeniu i spajaniu społeczności lokalnych oraz podnoszą standardy ich funkcjonowania. Dlatego warto pamiętać, by wszyscy,

którzy są odpowiedzialni za animowanie inicjatyw w tym zakresie, za prowadzenie edukacji regionalnej oraz kreowanie markowych produktów turystycznych, mieli pełną świadomość, jak wiele dla społeczności lokalnej zależy od profesjonalizmu ich działań.

Bibliografia

- Beger J. (red.), *Kraina Księcia Pücklera w Łużycach Górnych. Śladami historii*, „Chroma” Drukarnia, Łęknica 2005
- Bržzan J., *Krabat*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 1984
- Brzeziński I. (red.), *Żarskie legendy*, Żary, Urząd Miasta Żary 1998
- Dąbek E. (red.), *Rezerwat Kulturowy Park Mużakowski w Łęknicy*, Żary, „Monogram” 2006
- Dąbrowski S., Kociszewski A. (red.), *Regionalizm polski*, Ciechanów, 1990
- Dolnoserbские nálogi. Obyczaje Dolnych Łużyc*, folder informacyjny, Cottbus, Założba za serbski lud, Serbska kulturalna informacja „Lodka”
- Frydryczak B., Kardasz H., *Park Mużakowski. Przestrzeń pamięci i pojednania*, Zelona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Gaworecki W. W., *Turystyka*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2003
- Gołębski G. (red.), *Kształtowanie jakości produktu turystycznego regionu z zachowaniem rozwoju zrównoważonego*, Warszawa, Instytut Turystyki, Szczecin, Forum Turystyki Pomorza Zachodniego 2004
- Jankowska E., Jankowski R., *Park Krajobrazowy „Łuk Mużakowa”*, Zielona Góra, DIAPRESS Agencja Fotograficzno-Wydawnicza 2005
- Jaworski T. (red.), *Żary. Polskie Dolne Łużyce*, Bydgoszcz, Pomorska Oficyna Wydawniczo-Reklamowa 2005
- Jaworski T., *Żary w dziejach pogranicza śląsko-łużyckiego*, Żary, 1993
- Koźma J. (red.), *Geopark Łuk Mużakowa – szansą rozwoju turystycznego*, „Chroma” Drukarnia, Łęknica 2006
- Koźma J. (red.), *Park Mużakowski i atrakcje geoturystyczne okolic Łęknicy*, „Chroma” Drukarnia, Łęknica 2005
- Koźma J., *Ścieżka geoturystyczna „Dawna kopania Babina”*, folder informacyjny, Lasy Państwowe Nadleśnictwo Lipinki, Żary 2012
- Majchrzak J. P., *Encyklopedia Ziemi Żarskiej w jej historycznych i współczesnych granicach*, Dom Wydawniczy „Soravia”, Żary 2002
- Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Nowak-Njechorński M., *Mistrz Krabat, dobry łużycki czarodziej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1983

Źródła internetowe

www.unesco.pl/kultura/dziedzictwo-kulturowe/swiatowe-dziedzictwo/ [dostęp 10 listopada 2012]

www.mos.gov.pl/arttykul/3438_siec_geoparkow_europejskich/12944_siec_geoparkow_europejskich.html [dostęp 10 listopada 2012]

www.zarabiajnaturystyce.pl.beta.pot.potsite.pl/abc-turystyki/slownik-pojec/ [dostęp 10 listopada 2012]

Streszczenie

Artykuł opisuje specyfikę edukacji regionalnej na terenie tzw. Ziemi Odzyskanych, a więc obszaru zasiedlonego przez repatriantów i ich potomków, którzy doświadczyli procesu wykorzenienia socjokulturowego. Charakteryzuje też rolę i znaczenie tej edukacji. Tekst porusza również temat możliwości wykorzystania markowych produktów turystycznych zlokalizowanych na terenie powiatu żarskiego (Park Mużakowski księcia Pücklera oraz Geopark „Łuk Mużakowa”) do intensyfikacji ruchu turystycznego na tym terenie. Dodatkowo uwagę poświęcono opisowi sytuacji, w której proces tworzenia markowych produktów turystycznych stał się katalizatorem zacieśniania współpracy pomiędzy różnymi podmiotami działającymi na terenie powiatu oraz rozwoju współpracy społeczności lokalnych w wymiarze transgranicznym.

Summary

Regional education and branded tourist products as the factors of the local societies development with the example of the Żary district

The aim of this article is to present a the characteristics of the local community of so called Recovered ground living on the local terrain settled by repatriates and their descendants, which were eradicated from socio-cultural perspective. This article also characterizes the role and importance of education, and shows the opportunity to make use of branded tourism products from the District of Żary (Prince Pückler's Park Muskau and Geopark "the Muskau Arc") to intensify of tourism at this region. We also focus on the situation which the process of construction the branded touristic products was the beginning of improved cooperation between various entities that are functioning on this terrain and the cooperation of local communities in cross-boarder dimension.