

# AUTOREFERAT

- 1. Imię i Nazwisko: Urszula Janina Gruca-Miąsik**
- 2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe / artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.**

Magisterium: magister pedagogiki, specjalność Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza (dyplom z wyróżnieniem), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie w 1991 roku, *Proces przyswajania wzorów osobowych przez młodzież z liceum ogólnokształcącego w teorii i praktyce wychowawczej*. Promotor dr Marianna Tomaszczuk.

Doktorat: doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, *Funkcjonowanie rodzin zastępczych – analiza systemowa*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie 2002, promotor prof. dr hab. Barbara Czeredrecka (recenzenci: prof. zw. dr hab. Józef Kuźma, prof. dr hab. Mieczysław Radochoński).

- 3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/ artystycznych.**

Głównym miejscem mojego zatrudnienia jest Uniwersytet Rzeszowski. Najpierw był to Instytut Pedagogiki WSP w latach 1991–2001 a od 2001 do chwili obecnej pracuję na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Od roku 2002 do 2013 roku jako adiunkt, obecnie zaś jako starszy wykładowca. W ramach działalności dydaktycznej prowadziłam również wykłady w następujących szkołach wyższych: PWSZ w Sanoku (2008–2011), Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie (2008–2014), Wyższej Szkole Prawa i Administracji w Rzeszowie (2008–2010), Akademii Pedagogicznej w Krakowie (2009/2010).

- 4. Wskazanie osiągnięcia\* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (DzU 2003, nr 65, poz. 595 ze zm.):**

**a) tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego:**

Monografia *Rozumowanie moralne młodzieży. Wybrane obszary i konteksty*, Rzeszów 2015 oraz inne publikacje z tego zakresu.

(autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa)

Monografia: U. Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży. Wybrane obszary i konteksty*, Wyd. UR, Rzeszów 2015, ss. 432 (recenzowali: prof. zw. dr hab. Józef Stala, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs).

### Cykl publikacji:

1. U. Gruca-Miąsik (2011), *Kształtowanie przekonań moralnych młodzieży wyzwaniem dla współczesnej edukacji i pracy socjalnej* [w:] A. Tokárová (red.), *Fenomén premeny vovzdelávani, kvalifikácii a sociálnej pomoci*, Prešov-Rzeszów, Wyd. Potenciál, ISBN 978-80-969073-4-2, EAN 9788096907342, s. 185-205 (recenzja: prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki, doc. M. Machalova, doc. E. Lukac, doc. J. Veteska).
2. U. Gruca-Miąsik (2011), *Wychowanie ku wartościom moralnym w środowisku kształtującym osobowość jednostki* [w:] W. Furmanek (red.), *Teoria i praktyka. Wartości w pedagogice*, Wyd. UR, Rzeszów, s. 194-204, ISBN 978-83-7338-653-2 (recenzja: prof. zw. dr hab. J. Niemiec).
3. U. Gruca-Miąsik (2010), *Zastosowanie edukacji moralnej w pracy socjalnej* [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Wyd. UR, Rzeszów, s. 248-256, ISBN 978-83-7338-557-3 (recenzja: prof. dr hab. M. Śnieżyński).
4. U. Gruca-Miąsik (2010), *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego* [w:] B. Balogová (red.), *Elan vital v priestore medzigeneracnych vzťahov*, Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 15 I 2010 v Prešove, do elektronickej podoby pripravila Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove., s. 136-144, ISBN 978-80-555-0198-7 (recenzja: doc. T. Matulayova, doc. C. Hatar).
5. U. Gruca-Miąsik (2010), *Profesjonalizm nauczycieli, pedagogów i wychowawców a poziom wychowania moralnego*, [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Wyd. Trans Humana, Białystok, s. 217-225, ISBN 978-83-61209-44-7 (recenzja: prof. dr hab. R. Stępień).
6. U. Gruca-Miąsik (2010), *Profesjonalna opieka i wychowanie wyrażone poziomem rozumowania moralnego* [w:] U. Gruca-Miąsik, A. Tokárová, E. Lukáč (red.), *Profesjo-*

*nalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie*, Wyd. UR, Rzeszów, s. 15-37 ISBN 978-83-7338-566-5 (recenzja: prof. zw. dr hab. A. Radziej-Winnicki, doc. PhDr. Marta Bačová CSc).

7. U. Gruca-Miąsik (2009), *Kreowanie tożsamości szkoły poprzez edukację moralną* [w:] K. Chałas (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, t. 1, Wyd. KUL, Lublin, s. 163-172, ISBN 978-83-7363-896-9 (recenzja: prof. dr hab. T. Lewowicki).
8. U. Gruca-Miąsik (2008), *Wybrane rodzinne korelaty poziomu rozumowania moralnego* [w:] G. Makiełło-Jarzy (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków, s. 233-251, ISBN 978-83-7571-045-8 (recenzja: prof., dr hab. L. Kocik).
9. U. Gruca-Miąsik (2008), *Edukacja moralna w dialogu, profesjonalna perspektywa etyczna* [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok, s. 375-386, ISBN 978-83-61209-06-5 (recenzja: prof. zw. dr hab. J. Kuźma).
10. U. Gruca-Miąsik (2008), *Wybrane korelaty rozumowania moralnego młodzieży polskiej i ukraińskiej – studium porównawcze* [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa, s. 306-315, ISBN 978-83-60260-08-1 (recenzja: prof. dr hab. T. Pilch).
11. U. Gruca-Miąsik (2007), *Edukacja moralna jako remedium dla kryzysu wychowania (studium porównawcze polsko-skandynawskie)* [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 170-188, ISBN 978-83-7441-751-8 (recenzja: prof. zw. dr hab. L. Witkowski, prof. zw. dr hab. A. Nalaskowski).

**b) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.**

Głównym celem wyżej wymienionych prac naukowych jest zbadanie, na poziomie teoretycznych analiz oraz empirycznych eksploracji, różnych aspektów rozumowania moralnego młodzieży, ważnego wskaźnika poziomu ich moralnego rozwoju. Wyrażając przekonanie o subiektywizmie charakteryzującym „moralność”, M. Ossowska wyekspono-

wała dwie podstawowe role, które moralność pełni w społeczeństwie: harmonizuje współżycie między ludźmi oraz wpływa na respektowanie ludzkiej godności. Ze względu na to, iż stopień harmonijności życia społecznego oraz realna akceptacja przez społeczeństwo godności każdej ludzkiej osoby warunkowane są poziomem rozwoju moralnego, to za zasadne uznać należy objęcie tej kwestii naukową refleksją. Przedmiot tych badań jest bardzo szeroki, gdyż rozwój moralny od strony podmiotowej można rozpatrywać na różnych płaszczyznach: uczuciowej, społecznej i umysłowej. Osiągnięcie w obrębie tych sfer odpowiedniego stopnia rozwoju wyznacza optymalny przebieg procesu kształtowania dojrzałości moralnej. Warunkowany jest on każdorazowo takimi właściwościami osobowymi jednostki, jak: poziom inteligencji i logicznego myślenia; wiedza o normach moralnych; zdolność do empatii; wrażliwość emocjonalna; rodzaj sumienia; inteligencja emocjonalna; poczucie sprawczości, i inne. Egzemplifikacją złożoności zagadnienia rozwoju moralnego jednostki jest obecność tej tematyki w badaniach naukowych z obszaru socjologii, psychologii, filozofii, teologii czy pedagogiki.

W wielokontekstowych rozważaniach nad rozwojem moralnym uwydatniają się trzy szkoły myślenia, odwołujące się do trzech metafor rozwoju<sup>1</sup>: organicznego wzrostu, maszyny (teoria uczenia się) i postępu w dyskursie i konwersacji (poznawczo-rozwojowa teoria). Wyznaczają one odrębny sposób rozumienia natury i mechanizmów rozwoju moralnego. Metafora organicznego wzrostu odzwierciedla stanowisko teorii ujmujących rozwój jako dojrzewanie. W ujęciu tym charakterystycznym np. dla psychoanalizy utrzymuje się, że w rozwoju dziecka ujawnia się wrodzony wzorzec, a środowisko stwarza tylko warunki dojrzewania jednostki. Może sprzyjać ujawnianiu się możliwości tkwiących w jednostce, lecz nie może wnieść do jej rozwoju nowej jakości. Wymogiem troski o moralną dojrzałość dziecka jest więc tworzenie odpowiednich warunków dla jego moralnego wewnętrznego rozwoju. Teoria uczenia się odwołuje się do metafory maszyny, charakteryzującej teorię asocjacionistyczne. Rozwój moralny jawi się tu jako wynik uczenia się i nauczania, w którym zasadniczą rolę odgrywa środowisko. Oznacza on stopniowe wchodzenie w świat wartości, zasad i norm moralnych stanowiących wytwór określonej kultury oraz stopniowe podporządkowanie się tym zrelatywizowanym normom i zasadom. Trzecia metafora – postępu w dyskursie i konwersacji – charakteryzuje teorię poznawczo-rozwojową. W dziecku nie widzi się tu rośliny czy też maszyny, lecz podmiot aktywnie poznający otaczający je świat. Z tego względu procesu rozwojowego nie można uznać za proste dojrzewanie czy bez-

---

<sup>1</sup> Zob. J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 107-115.

pośrednie uczenie się. Jego istotę stanowi reorganizacja struktur psychicznych stanowiących wynik wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska. Ze strukturą, centralnym pojęciem koncepcji poznawczo-rozwojowych, utożsamić trzeba ogólną zasadę opracowywania informacji bądź łączenia zdarzeń. Rozwój poznawczy jest rezultatem dialogu pomiędzy strukturą poznawczą dziecka a strukturami środowiska. Teoria poznawczo-rozwojowa, negując rozgraniczenie pomiędzy rozwojem społecznym i intelektualnym, traktuje je jako równoległe aspekty transformacji strukturalnych pojawiających się w rozwoju jednostki. Proces poznawczy stanowi konieczny, lecz niewystarczający warunek rozwoju moralnego. Osiągnięcia rozwojowe w zakresie myślenia logicznego nabierają nowego znaczenia w sferze rozumowania moralnego. W ujęciu tym moralność nie jest wynikiem internalizacji ustalonych wartości kulturowych, ani efektem działania spontanicznych impulsów, lecz funkcją rozumienia zasad i charakteru związków jednostki z innymi osobami w jej środowisku społecznym. Każdy człowiek jawi się tu jako źródło inteligentnego działania i myślenia: jest on w większym stopniu twórcą moralnych idei i sądów niż biorcą. Moralność zachowania określa zgodność z poziomem akceptacji i zrozumienia przez podmiot celów oraz środków podjętych działań lub wartości i zasad postępowania. Z tego względu czynności wykonanej przez jednostkę bez indywidualnego osądu i udziału jej woli nie można uznać za moralną. Adekwatnie do takiego pojmowania moralności w teorii poznawczo-rozwojowej zagadnieniem centralnym staje się problem związku między rozwojem sądów moralnych i działaniem moralnym jednostki. Myślenie i działanie sprowadzić można tu nawzajem do siebie: myślenie to uwewnętrznione działanie. Moralne rozumowanie i zachowanie są strukturalnie zorganizowane według tych samych zasad logicznych i niczym się nie różnią.

Rozwój rozumowania moralnego zdefiniować można przez wzrost świadomości moralnej jednostki, która poprzez kolejne stadia osiąga coraz wyższy stopień autonomii moralnej bądź też zatrzymuje się w swym rozwoju na wcześniejszych etapach. Wszelkie normy i zasady moralne regulujące współzycie między ludźmi, początkowo zewnętrzne w stosunku do psychiki, w toku procesu socjalizacji stopniowo zaczynają podlegać uwewnętrznieniu, stając się istotną częścią tworzącej się osobowości. W przypadku teorii poznawczo-rozwojowej w ramach interpretacji systemu społecznego uwzględnia się proces autorozwoju rozumowania moralnego jednostki oraz wpływ interakcji socjalizujących. Rozwój moralny tożsamy jest w perspektywie tej teorii z internalizacją norm i reguł postępowania oraz zastosowaniem ich w kontaktach międzyludzkich. Obejmuje również kształtowanie się sumienia, dzięki któremu następuje moralne poznanie i wartościowanie działań podmiotu. Dla jednostki na najwyższym poziomie rozwoju sumienia najważniejsze są wartości moralne

i wpływające z nich zasady regulujące współzycie między ludźmi, a nie autorytety czy grupa, do której należy. Rozwój rozumowania moralnego adekwatny jest do stopnia konwergencji oraz potencjalności czynników egzogenicznych i endogenicznych. Te pierwsze czynniki, wewnętrzne, stanowiąc element wsobny, przynależą danej osobie niejako z jej natury. Na ten właśnie aspekt rozwoju rozumowania moralnego silny nacisk, jako psycholog, kładł L. Kohlberg. Jednak z punktu widzenia pedagoga społecznego, szczególnie inspirującym obszarem badań jest oddziaływanie na poziom rozwoju rozumowania moralnego czynników zewnętrznych (środowiskowych). Wpływ ten dokonuje się najczęściej za pośrednictwem takich mechanizmów jak: naśladowanie, modelowanie i identyfikacja dziecka z rodzicami, pedagogami czy rówieśnikami. Identyfikacja ta jest szczególnie silna, gdy stanowią oni dla dziecka autorytet. Prawidłowy kierunek rozwoju rozumowania moralnego młodych ludzi w sposób ewidentny warunkowany jest jednak każdorazowo stopniem wiarygodności tego autorytetu.

Najważniejszym efektem mojej naukowej refleksji analizującej uwarunkowania stopnia rozwoju rozumowania moralnego młodzieży jest obszerna, o charakterze teoretyczno-empirycznym dysertacja pt. *Rozumowanie moralne młodzieży – wybrane obszary i konteksty*, Rzeszów 2015.

Prezentowana rozprawa, tak jak i wiele innych moich publikacji, podejmuje przede wszystkim tematykę rozwoju rozumowania moralnego. Skoncentrowanie się na tym aspekcie rozwoju moralnego nie oznacza braku świadomości co do tego, iż ludzie pozbawieni np. braku wrażliwości moralnej czy motywacji moralnego postępowania, nawet wtedy, gdy odznaczają się odpowiednią wiedzą o tym, jak należy postępować, mogą nigdy nie osiągnąć odpowiedniego poziomu moralnego. Eksploracja tego właśnie aspektu kształtowania osobowości moralnej z punktu widzenia pedagoga społecznego wydaje się jednak być niewystarczająca, zwłaszcza na gruncie polskiej współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Zagadnienie to budzi zainteresowanie także z tego względu, iż człowiek współczesny, zbyt często na płaszczyźnie swego życia moralnego odwołujący się do czynników wolicjonalnych, potrzebuje działań kompensacyjno-rehabilitacyjnych na polu swojej racjonalności.

Koncepcję rozumowania moralnego sformułowali przede wszystkim zwolennicy teorii poznawczo-rozwojowej, w myśl której stopień poziomu moralnego adekwatny jest do stadium rozwoju poznawczego. Silny akcent na poznawczy aspekt moralności i sumienia kładli tacy autorzy jak J. Piaget i L. Kohlberg<sup>2</sup>, a modyfikowali ją m.in. S. Hessen, J. Rest,

---

<sup>2</sup> Według Piageta jednostka pod wpływem funkcjonowania w grupach rówieśniczych przyswaja sobie „moralność dobra”, pod wpływem zaś dorosłych „moralność obowiązku”. Kohlberg uznał zaś, że w dziedzinie

T. Lickona, S. Schwartz, H. Muszyński, Z. Kwieciński, M. Łobocki, J. Trempała, J. Mariański, W. Szczęsny, D. Czyżowska.

Teorie poznawczo-rozwojowe, eksponując związek pomiędzy myśleniem i postępowaniem moralnym wskazują na przechodzenie rozwoju moralnego przez kolejne fazy. Jego stadialność uzależnia się tu głównie od struktur poznawczych, przynajmniej częściowo pomijając tym samym inne podsystemy biorące udział w sterowaniu zachowaniem. Według teorii poznawczo-rozwojowych wraz z rozwojem poznawczym, rośnie u dziecka zdolność do rozumowania moralnego, tj. umiejętność analizowania oraz oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów, a także norm społecznych. Prawidłowy rozwój rozumowania moralnego, zwłaszcza w przypadku młodych ludzi, uznać należy jednak praktycznie za niemożliwy do zrealizowania bez działań go stymulujących, tzn. bez podjęcia skutecznej edukacji moralnej, której nie można utożsamiać jedynie z tradycyjnie rozumianym wychowaniem moralnym opartym na formowaniu charakteru, czy też przekazywaniu wiedzy, gdyż jej zasadniczym celem jest stymulowanie i wspieranie rozwoju moralnego adolescentów oraz środowisk, w których dokonuje się ich socjalizacja. Wpływ środowiskowy na stopień rozwoju moralnego młodych ludzi wiąże się przede wszystkim z inspirowaniem do poszukiwania właściwych rozwiązań dylematów moralnych. Wychowawca jest tu w większym stopniu moderatorem dyskursu, przewodnikiem w poszukiwaniu wartości, niż osobą przekazującą gotowe treści.

Różne przejawy reakcji moralnych dziecka, główne etapy w rozwoju moralnym indywiduum czy też osobliwości tych poszczególnych faz interesują od dawna przedstawicieli wielu nauk, przeświadczonych, że zbadanie rozwoju moralnego człowieka dostarczy im dyrektyw dla skierowania go w pożądanym przez nich celu. Sprawa edukacji moralnej młodych pokoleń nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwach takich jak nasze, czyli doświadczających zjawiska przemiany form i warunków życia zbiorowego. Nie ulega bowiem wątpliwości, że szybkość i tendencje tych społecznych przemian skorelowane są ze zmianami jakie zachodzą w świadomości, zwłaszcza w sferze moralności, współczesnych ludzi.

Rozprawa pt. *Rozumowanie moralne młodzieży – wybrane obszary i konteksty*, obejmuje cztery rozdziały, z tym że pierwsze trzy mają charakter teoretycznego wprowadzenia do kwestii rozwoju moralnego, ze szczególnym uwzględnieniem różnych jego aspektów, czwarty zaś przedstawia wyniki moich badań empirycznych, których punktem odniesienia jest rozumowanie moralne adolescentów. Celem pracy, jak sugeruje to już jej tytuł, jest przedstawienie

---

moralności człowiek przechodzi szereg faz rozwojowych, w których zmienia się jego stosunek do kar i posłuszeństwa, konformizmu, sposobów uzasadniania norm i wartości.

wybranych obszarów warunkujących stopień rozwoju rozumowania moralnego współczesnych młodych ludzi, z uwzględnieniem kontekstu społecznego, etycznego i pedagogicznego, w jakim rozwój ten się dokonuje.

Pierwszy rozdział rysuje tło historyczno-doktrynalne omawianego zagadnienia, przedstawia czynniki wyznaczające swoistość społeczno-kulturową przełomu XX i XXI wieku, wywierające istotny wpływ na rozwój rozumowania moralnego współczesnych młodych ludzi. Edukacja moralna oraz sposób rozumienia zasad moralnych przez młodzież są pochodną utwierdzonej, tradycyjnej kultury oraz – zapewne w jeszcze większym stopniu aktualnych prądów cywilizacyjnych i preferowanych tendencji intelektualnych.

Zarówno w sposobie myślenia, jak i w działaniach wielu ludzi współczesnych, zwłaszcza młodych, coraz trudniej dostrzec bezpośredni związek z wartościami i normami bezwzględными (kategorycznymi). W wysoko zróżnicowanych strukturalnie i funkcjonalnie społeczeństwach wartości, normy i więzi moralne podlegają daleko idącej transformacji, dokonującej się na przecięciu procesów kontynuacji i dyskontynuacji. Uwidacznia się tu atrofia więzi moralnych, chaos normatywny, relatywizm i permissywizm, destandardyzacja moralna. Zarówno kondycję moralną młodzieży, jak i całego społeczeństwa opisuje się chętnie w kategoriach kryzysu „starych” wartości i rodzenia się „nowych”. Źródła tego stanu rzeczy tkwią w samych jednostkach, w grupach pierwotnych (np. w rodzinie) i wtórnych, w instytucjach i organizacjach, przeobrażających się w warunkach radykalnej modernizacji społecznej i sekularyzacji. Szybkie zmiany społeczne, wynikające z przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa ponowoczesnego, radykalnie pluralistycznego, wpływają na daleko idące przekształcenia w sferze świadomości i zachowań moralnych, w ustosunkowaniu się ludzi wierzących do religii i Kościoła<sup>3</sup>.

Procesowi przechodzenia społeczeństwa homogeniczno-monistycznego w kierunku heterogeniczno-pluralistycznego towarzyszą wyraźne transformacje w sferze wartości moralnych, zwłaszcza w przypadku ludzi młodych. W momencie kiedy osiągając dojrzałość mają oni już za sobą stosunkowo długi okres formalnego kształcenia oraz stoją przed koniecznością podejmowania ważnych decyzji dotyczących przyszłości, stanowią interesujący „obiekt” badań pedagoga społecznego. Przede wszystkim z tego względu, iż wielu adolescentów kształtujących dziś swoją dojrzałość moralną w warunkach zrelatywizowanych systemów wartości i norm moralnych, niespójnych, a nawet sprzecznych modeli, orientacji i wzorów

---

<sup>3</sup> J. Mariański, L. Smyczek, *Przedmowa*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 7-12.



zachowań, braku jednoznacznych autorytetów, nierzadko nie jest w stanie, używając nomenklatury L. Kohlberga, przekroczyć granicę konwencjonalnego poziomu rozumowania moralnego.

Uznając, iż kontekst intelektualny edukacji moralnej, przynajmniej w jakiejś części, wyznacza już od dziesięcioleci swoisty spór pomiędzy liberalnym a personalistycznym jej modelem, w prezentowanej pracy odniosłam się do tej kwestii, koncentrując się zwłaszcza na analizie tego drugiego nurtu. Personalizm staje się obecnie częścią nauki o jednostce ludzkiej, nauki, w której coraz trudniej o jednoznaczne rozróżnienie obszarów biologii, antropologii, teorii kultury, filozofii i psychologii. Jednym z ważniejszych przedstawicieli personalizmu jest Jan Paweł II (Karol Wojtyła), którego założenia antropologiczno-etyczne wydają się stanowić właściwą bazę dla integralnie rozumianego wychowania. Odwołanie się do refleksji polskiego papieża wynika również z tego, że uznając moment jego śmierci za ważny czynnik zmiany społecznej, z nim skorelowałam moje badania.

Personalizm Jana Pawła II, do którego odwołuję się w moich publikacjach, eksponuje prymat osoby ludzkiej nad społecznością jako skutek jej autonomii wobec stosunków społecznych. Duży udział w kształtowaniu koncepcji personalistycznych mają tezy filozofii człowieka, pozostające w ścisłym związku z ideą wolności jednostki, której istotą jest odniesienie się do obiektywnej prawdy. Antropologia społeczna Jana Pawła II, osadzona w personalistycznym nurcie myślenia, jest w dużej mierze nowatorska, stanowiąc wynik syntezy klasycznej filozofii bytu z antropologią fenomenologiczną. Strzegąc prymatu osoby ludzkiej w każdej wspólnotie i społeczeństwie i widząc w niej główną zasadę metafizyczną i moralną, personalizm głosi aspekt doskonałości i doskonalenia się osoby w społeczeństwie, wbrew tendencjom indywidualistycznym oraz kolektywistycznym. To osoba ludzka stanowi i powinna stanowić początek, podmiot i cel wszystkich społeczności, tak naturalnych, jak i dobrowolnie zorganizowanych. Dzięki właściwej sobie rozumności, czyli zdolności ujmowania prawdy, osoba ludzka jest także podmiotem moralnym. Doświadczenie moralne, które według K. Wojtyły w sposób podstawowy określa personalistyczny wymiar człowieka, jest niejako wpisane w akt poznania, nadbudowane na nim. Personalizm ten, uwypuklający rolę czynnika intelektualnego w doświadczeniu moralnym, w odkrywaniu prawdy i jej normatywnej mocy, zbliża się więc do mojego ujęcia teorii poznawczo-rozwojowej.

W drugim rozdziale pracy starałam się przybliżyć charakterystyczne elementy procesu kształtowania osobowości moralnej jako zasadniczego zadania edukacji moralnej. Pozostając niejako już ze swej natury istotą moralną, człowiek odkrywa zarazem wezwanie do realizacji tej potencjalności, które uznać należy za nigdy niekończący się proces. Dziecko rodzi się jako amoralne, nie ma wrodzonego poczucia dobra i zła. Nie rodzi się ze sferą moralną ani

z sumieniem w postaci gotowej. W odróżnieniu od zwierząt ma jednak predyspozycje do jej nabycia (od strony biologicznej uwarunkowane budową mózgu). Wszelkie normy moralne i zasady regulujące współżycie między ludźmi, początkowo zewnętrzne w stosunku do jego psychiki, w toku procesu socjalizacji stopniowo zaczynają podlegać uwewnętrznieniu, stając się istotną częścią tworzącej się osobowości. Wynika z tego, że rozwój osobowości moralnej, stanowiący ewidentnie przede wszystkim zadanie każdej jednostki, uwarunkowany jest w dużym stopniu także czynnikami środowiskowymi. Pomimo, że jednostka aktywnie uczestniczy w życiu społecznym, w interakcjach z innymi sama jest twórcą wartości, norm i zasad współżycia społecznego, to trzeba jednak zauważyć, że w pewnej mierze przystosowuje się do wymagań społecznych, choć trudno w tej sprawie o jednoznaczną linię demarkacyjną. Ze względu na to, iż różne środowiska wychowania: rodzina, szkoła, Kościół, grupy rówieśnicze czy media w dużej mierze determinują rozwój moralny jednostki, to ich charakterystyce pod kątem edukacji moralnej została poświęcona ostatnia część drugiego rozdziału. Pojawienie się dywergencji pomiędzy edukacją moralną, formalną i nieformalną przez środowiska te prowadzoną stawia pod znakiem zapytania możliwość osiągnięcia przez wielu młodych ludzi wysokiego poziomu rozwoju rozumowania moralnego.

W ostatnim teoretycznym rozdziale monografii referuję zagadnienia związane z teorią i praktyką rozumowania moralnego. Przedstawiając tu znaczące paradygmaty rozwoju moralnego, których wielość jest konsekwencją dynamizmu i wielowymiarowości rozwoju moralnego poszczególnych osób, szczególnie szeroko analizuję teorię rozumowania moralnego Kohlberga, stanowiącą bezpośrednią inspirację dla mojej koncepcji rozwoju rozumowania moralnego. Paragraf wieńczący teoretyczną część monografii, tworząc tło dla prowadzonych przeze mnie eksploracji, prezentuje wybrane badania zainspirowane teorią rozumowania moralnego.

Zasadniczy dla monografii, ostatni rozdział, przedstawia moje długoletnie badania empiryczne dotyczące rozumowania moralnego młodych ludzi w okresie adolescencji. Ich celem jest ocena poziomu rozumowania moralnego młodzieży szkół średnich na przestrzeni sześciu lat (2005–2010) oraz diagnoza zmiennych mających znaczący wpływ na jego kształtowanie się. Ponowienie badań w 2013 roku umożliwiło przeprowadzenie analiz o charakterze porównawczym z pewnej perspektywy czasowej.

Do podjęcia badań skoncentrowanych nad rozumowaniem moralnym młodzieży skłoniły mnie doświadczenia pedagoga społecznego zainteresowanego przebiegiem i uwarunkowaniami procesu socjalizacji, dostrzegającego ścisłą korelację pomiędzy poziomem rozwoju rozumowania moralnego młodych ludzi i kondycją moralną tej części społeczeństwa. Rola takich właśnie, empirycznych badań odnoszących się do różnych aspektów moralności,

mających przede wszystkim charakter diagnostyczno-wyjaśniający, wydaje się wzrastać w nowych warunkach społeczno-kulturowych. Niosą bowiem one ze sobą, przynajmniej częściową odpowiedź na pytanie o kierunek procesu przemian w moralności społeczeństwa polskiego, kształtując zarazem siły integracji i dezintegracji moralnej w różnych dziedzinach życia indywidualnego i społecznego.

Wybór czasu badań nie był przypadkowy, gdyż przeprowadziłam je w okresie, w którym silny wpływ na funkcjonowanie polskiego społeczeństwa wywarły dwa wydarzenia: śmierć Jana Pawła II (2005) i jego kanonizacja (2013) oraz katastrofa samolotu prezydenckiego z 2010 roku. Odniosłam się w ten sposób do pojęcia czasu społecznego i zmiany społecznej, stanowiących współcześnie ważny czynnik dla rozwoju pedagogiki. Ład aksjologiczny w społeczeństwie zmienia się przecież i kształtuje w dużej mierze pod wpływem zjawisk w obrębie jego zachodzących, często zresztą o charakterze zupełnie nieformalnym. Zmiany towarzyszą człowiekowi we wszystkich jego działaniach, a ich ekstrapolacja na grunt zbiorowości determinuje przekształcenia ładu społecznego, również na płaszczyźnie moralnej.

W zakresie problematyki moralnej i etycznej powstaje wiele publikacji, które opisują przede wszystkim uniwersalne wartości, kodeksy etyczne poszczególnych grup zawodowych czy przeobrażenia w kręgu tej dziedziny wiedzy wynikające ze zmian dokonujących się w świecie. Brakuje natomiast w Polsce i w świecie, badań empirycznych diagnozujących poziom rozumowania moralnego oraz związane z nim ściśle postawy etyczne czy wartości, zwłaszcza usystematyzowanych, prowadzonych na większej grupie osób. Tymczasem badania te pozwalają, niemal na bieżąco, weryfikować i analizować zmiany dokonujące się w tych obszarach życia człowieka, umożliwiając zarazem monitorowanie czynników bezpośrednio na nie wpływających.

Zasadniczy problem postawiony w monografii wyraża pytanie: Jaki jest poziom rozumowania moralnego młodzieży polskiej w danym czasie społecznym? Korelują z nim problemy szczegółowe: kwestia zależności pomiędzy przywiązywaniem znaczenia do wartości moralnych, płcią, miejscem zamieszkania, stylem wychowania w rodzinie, poziomem religijności a poziomem rozumowania moralnego badanych, ustalenie wymiarów rozumowania moralnego i poziomu relatywizmu i idealizmu badanych w relacji do czasu, w którym dokonano eksploracji.

Analogicznych, na taką skalę prowadzonych badań, opartych na analizie poziomu rozumowania moralnego, postaw etycznych, poziomu religijności, stopnia wglądu w siebie, cenionych wartości oraz kontekstu społeczno-rodzinnego nie udało mi się odnaleźć w literaturze przedmiotu, tak polskiej, jak i zagranicznej. Istnieją, co prawda – badania autorów –

prekursorów w tej dziedzinie (np. L. Kohlberg, J. Rest, C. Gilligan), ale skupiają się one przeważnie na jednym lub dwóch narzędziach badawczych. Wymienieni autorzy analizowali zazwyczaj wpływ na rozwój rozumowania moralnego jednego z wybranych przez siebie czynników. Elementem wyróżniającym prezentowane badania jest także uwzględnienie zależności pomiędzy poziomem rozumowania moralnego a różnego typu czynnikami wyznaczającymi kontekst społeczno-kulturowy, w ramach którego je przeprowadzono.

Samą ideę realizacji badań empirycznych przez kilka kolejnych lat zaczerpnięto z metodologii charakterystycznej dla psychologii oraz socjologii, a ściślej rzecz biorąc, z założeń badań podłużnych (longitudinalnych). Kwestię tę należy wyeksponować, gdyż w dziedzinie dotychczas prezentowanych eksploracji dotyczących rozwoju moralnego większość danych empirycznych zgromadzono w ramach poprzecznych planów badawczych. Niewiele badań miało charakter podłużny, rzadko również swoim zasięgiem obejmują one dłuższy okres życia ludzkiego. Badania podłużne prowadzone przez mnie odnoszą się do tych samych grup wiekowych przez dłuższy okres. Umożliwiają one śledzenie i opisywanie procesu rozwoju jednostki, szczególnie w zakresie stałości lub zmienności cech osobniczych. Badania te, oparte na kryterium czasu, służą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników wpływających na rozumowanie moralne. Ponieważ jednostki żyją w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym, zmiany związane z wiekiem stwierdzone w tych badaniach, są na tyle dobrze udokumentowane, że istnieje małe prawdopodobieństwo mylnej ich interpretacji. Z uwagi na to, że nie prowadzono ich na tej samej grupie osób, ale na osobach w tym samym przedziale wiekowym, uzyskane wyniki mogą być uogólniane nie tylko na tę grupę. Tym samym udało się uniknąć jednej z wad strategii porównań podłużnych, czyli niemożności dokonywania uogólnień na szerszą skalę.

Główną wybraną do realizacji celu badawczego metodę stanowił sondaż diagnostyczny dokonany za pomocą techniki ankiety audytoryjnej. Użyte w nim narzędzia to wywiad standaryzowany, składający się z 25 pytań zarówno otwartych, jak i zamkniętych, przy czym zdecydowano się na wykorzystanie dziewięciu z nich na potrzeby prowadzonych analiz. W celu ustalenia stopnia przywiązania młodzieży do określonych wartości zastosowano wersję skróconą Testu Aksjologicznego (TA) Andrzeja E. Sękowskiego, składającego się z 23 stwierdzeń, które odwołują się do wartości budujących 7 kategorii: ekonomicznych, artystycznych, społecznych, prestiżowych, religijnych, moralnych i teoretycznych.

Dla określenia wymiaru rozumowania moralnego wśród młodzieży sięgnięto po Kwestionariusz Postaw Etycznych (EPQ), który opracował i opublikował D. R. Forsyth. Umoż-

liwia on dokonanie pomiaru dwóch wymiarów rozumowania moralnego „idealizmu” i „relatywizmu”.

Postawę religijną młodzieży zmierzono za pomocą kilku pytań zaadaptowanych ze skali ROS (Religious Orientation Scale) autorstwa G.W. Allporta i J. M. Rossa. Metoda ta, odnosząca się do kilku jedynie, lecz najważniejszych elementów dotyczących życia religijnego, wydaje się adekwatna w sytuacji, gdy religijność stanowi tylko jeden z czynników wpływających na poziom rozumowania moralnego młodych ludzi.

Skala poziomu krytycyzmu zbudowana jest z trzynastu stwierdzeń, które zaczerpnięto z The forms of self-criticising/attacking & self-reassuring scale (FSCRS) autorstwa P. Gilberta, M. Clarka, S. Hempel, J. N.V. Milesa, i C. Ironsa.

W celu określenia zmiennej zależnej, którą jest poziom rozumowania moralnego, zastosowano Wielowymiarową Skalę Etyczną (WSE). Na jej podstawie prezentuję poziom rozumowania moralnego badanej przez mnie populacji młodzieży. Zastosowane w tym badaniu narzędzie składa się z opisu dwóch sytuacji zawierających w sobie dylemat moralny oraz z ośmiu pytań do każdej z nich. Dla precyzyjniejszego scharakteryzowania otrzymanych rezultatów przyjęto trzy wymiary wskazujące na posiadany przez respondenta poziom moralności, które podzielono na niski, przeciętny i wysoki. Powyższe narzędzie zaadaptowałam od T. M. Jonesa oraz J. M. Zycha.

Aby dokonać sfalsyfikowania hipotez, które traktują o zmiennych teoretycznych uprzednio zoperacjonalizowanych, dla potrzeb niniejszej rozprawy przeprowadzono także analizę statystyczną. Jednym z podstawowych pojęć w dziedzinie badań statystycznych jest pojęcie istotności. W odniesieniu do nauk behawioralnych, a więc i także do wielu badań z zakresu pedagogiki, pojęciu istotności nadano specyficzny sens empiryczny, wiążący je z proporcją zmienności zmiennej zależnej tłumaczoną przez określoną zmienną niezależną. Zatem jednym z najważniejszych problemów, na które należy udzielić odpowiedzi w badaniu empirycznym, jest pytanie o istotność jakiejś zmiennej niezależnej (lub pewnej liczby zmiennych i ich interakcji) dla określonej zmiennej zależnej, co niniejszym uczyniono dla potrzeb tej pracy. W celu uzyskania możliwości odniesienia i porównania otrzymanych wyników przyjęto poziom istotności  $p = 0,05$ . Ze względu na metodę i technikę gromadzenia danych dla weryfikacji poprawności wysuniętych zależności, posłużono się nieparametrycznym testem niezależności Chi - kwadrat, który jest podstawą do obliczenia siły korelacji między zmiennymi. Wyżej wymieniona siła związku wyliczona została za pomocą miary zależności na podstawie skorygowanego współczynnika  $C_{kor}$  Pearsona i porównana z inną miarą zależności – współczynnikiem V-Cramera. Współczynniki te przyjmują wartości

z przedziału  $<0,1>$  – im wyższy wynik tym relacja między zmiennymi jest wyższa. Przy obliczeniach statystycznych dla tabel kontyngencji, w których liczebności zaobserwowane były mniejsze od 5 zastosowano poprawkę na nieciągłość Yatesa. Wszystkich obliczeń dokonano za pomocą programu PQStat i Statistica.

Badania, obejmujące łącznie 2400 adolescentów, co pozwoliło uzyskać bardzo obszerny materiał empiryczny, przeprowadzono na terenie województw: podkarpackiego, małopolskiego i lubelskiego w latach 2005–2010 oraz powtórzono je w roku 2013.

Syntetyczne spojrzenie na wyniki badań umożliwia analiza postawionych w dysertacji hipotez. Punktem odniesienia we wszystkich ośmiu hipotezach były ważne wydarzenia o charakterze społecznym: śmierć Jana Pawła II i jego kanonizacja oraz katastrofa samolotu prezydenckiego, które, nosząc w sobie znamiona istotnego czasu społecznego, wywołać powinny efekt silnej zmiany społecznej, również w sferze moralnej. Moim celem było zbadanie czy zmiany te wykazują implikacje o charakterze trwałym czy też raczej incydentalnym, temporalnie ograniczonym. Sumarycznie analizując wyniki eksploracji pod kątem weryfikacji założonych hipotez, uznać należy, iż we wszystkich badanych wymiarach zaobserwować można wprawdzie dosyć silne zmiany potwierdzające wpływ czasu społecznego na poziom rozumowania moralnego, lecz nie mają one charakteru trwałego. Wyrażna korelacja pomiędzy czasem badania a poziomem rozumowania moralnego jest rzeczywiście istotna statystycznie w aspekcie zanalizowanych zmiennych w latach 2005 oraz 2010. Uwidaczniają one bowiem dosyć silne symptomy wzrostu poziomu rozumowania moralnego w różnych sprawdzanych jego aspektach. Analizując wyniki badań z pozostałych lat a zwłaszcza z roku 2013, dostrzec jednak trzeba raczej trwałą tendencję obniżania się poziomu rozumowania moralnego, co prowadzi do konkluzji o ograniczonym wpływie czasu społecznego na proces przemian w obszarze moralności.

Pierwsza hipoteza zakładała, iż poziom rozumowania moralnego w miarę upływu czasu od śmierci Jana Pawła II będzie się stopniowo obniżać. Okazało się, iż powyższa zależność jest istotna statystycznie, a obecna zależność pomiędzy zmiennymi wg współczynnika  $C_{kor.}$ -Pearsona posiada umiarkowaną siłę. Zwiększanie się liczby osób o niskim poziomie rozumowania moralnego staje się szczególnie widoczne począwszy od roku 2007, kiedy było ich zaledwie 5%, aby w roku 2010 osiągnąć aż 37%. Średnia niskiego poziomu rozumowania moralnego, która z lat 2005-2010 stanowiła 17%, w roku 2013 wynosiła już ponad 23%. W przypadku wysokiego poziomu rozumowania moralnego widzimy, że jedynie w 2005 roku osiągnął on blisko 30%, podczas gdy w pozostałych latach praktycznie nie przekracza 20% a zatem wyraźnie zaznacza się tu tendencja spadkowa.

Hipoteza druga zakładała, że w efekcie upływu czasu wzrośnie procent osób z niskim stopniem przywiązania do wartości moralnych. Omawiana hipoteza uzyskała wysoki poziom istotności statystycznej, a siła korelacji pomiędzy badanymi zmiennymi okazała się wysoka. Co za tym idzie, także wnioski empiryczne wysunięte na podstawie tych danych zyskują na znaczeniu, gdyż młodzież deklarowała wysokie przywiązanie do wartości moralnych głównie w roku 2005. Najmniej istotne okazały się być dla nich w roku 2006 oraz 2009. Z kolei w 2010 roku niewiele ponad jedna trzecia badanych ceniła je w stopniu wysokim, ponieważ młodzi ludzie uważali je za ważne jedynie na poziomie średnim. Wynik ten odpowiada temu, co uzyskano w badaniu poziomu rozumowania moralnego, gdyż zarówno stopień przywiązania do wartości, jak i etap rozwoju rozumowania moralnego dla większości był na poziomie średnim. Uznać można, iż wartości moralne nie tracą gwałtownie na znaczeniu, jeżeli chodzi o ich postrzeganie przez młodych ludzi, ale nie są też one szczególnie cenione. Zjawisko stopniowej regresji postrzegania roli wartości moralnych wydaje się być skorelowane z przyznawaniem przez młodych ludzi coraz większego znaczenia innym wartościom. Swoistą rolę kompensacyjną odgrywają tu wartości ekonomiczne, prestiżowe czy artystyczne. Uwagę zwraca wzrastający w latach 2005–2013 poziom przywiązania do wartości ekonomicznych o 10 %. Wyższy poziom wzrostu, bo dwudziestoprocentowy odnotować należy w przypadku wartości prestiżowych. Na szczególną uwagę zasługuje wzrost aż o 40% liczby młodych ludzi ceniących wartości artystyczne. Dane te wydają się dobrze korelować z tym, iż coraz więcej młodych ludzi w miejsce dotychczas uznawanych priorytetów życiowych jak: rodzina i wychowanie dzieci, preferuje karierę, samorealizację, spełnianie marzeń oraz urzeczywistnianie subiektywnych potrzeb.

Ponieważ dotychczasowe dociekania sugerowały istnienie korelacji pomiędzy płcią, a poziomem rozwoju rozumowania moralnego<sup>4</sup>, wysunięto hipotezę zakładającą, iż jest ona w pewnym stopniu faktem. Z analizy wyników badań rzeczywiście wynika, że istnieje

---

<sup>4</sup> Rozwojem rozumowania moralnego u kobiet interesowała się C. Gilligan, w pewnym sensie odpowiadając na badania Kohlberga, który nie wziął pod uwagę kobiet sprawdzając moralne stanowisko ludzi wobec sprawiedliwości, praw, równości i dobra innych. Gilligan zakładała, że kobiety odczuwają nierówność i ucziwość w mniejszym stopniu od mężczyzn, ponieważ nie przerywają bliskiego związku z matką tak wcześnie jak chłopcy, którzy utwierdzają się w poczuciu własnej męskości poprzez doświadczenie niezależności. Odznaczają się moralnością troski, gdyż, jako matki lub przynajmniej potencjalne matki są bardziej predysponowane psychicznie do tego, aby brać pod uwagę przede wszystkim dobro człowieka. Por. C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1982, s. 5-177.

empirycznie potwierdzona istotna różnica pomiędzy mężczyznami a kobietami w rozpatrywanym aspekcie. Kobiety znajdują się bowiem na wyższym poziomie rozwoju rozumowania moralnego niż mężczyźni, a co za tym idzie, rozwój rozumowania moralnego rzeczywiście w jakimś stopniu zależy od płci. W świetle moich badań kobiety pod tym względem znajdują się na wyższym poziomie niż mężczyźni, spośród których w 2010 roku aż 47,5% osiągnęło niski poziom rozumowania moralnego. Przeciętny wynik w wysokim poziomie rozumowania moralnego dla mężczyzn wyniósł na przełomie lat 2005–2010 15,4%, a dla badanych kobiet 20%. Badania zrealizowane w roku 2013 potwierdzają wyniki uzyskane we wcześniejszych latach i dowodzą, że więcej kobiet aniżeli mężczyzn wykazuje wysoki poziom rozumowania moralnego. Wnioski te potwierdza także zyskana przez zestawienie istotność statystyczna. Niemniej jednak obie płcie wykazały się na przestrzeni trzech lat od 2010 roku wzrostem liczby osób o niskim poziomie rozumowania moralnego, przy czym kobiety o ponad 7%.

Hipoteza czwarta, stawiająca tezę o istnieniu zależności pomiędzy środowiskiem społecznym badanych a ich poziomem rozumowania moralnego, jest nie tylko istotna empirycznie, lecz również statystycznie, o czym świadczy także umiarkowana siła związku pomiędzy zmiennymi. Na przestrzeni lat 2005–2013 nie widać wyraźnej tendencji wzrostowej lub spadkowej poziomu rozumowania moralnego odnośnie do daty badania, aczkolwiek statystycznie taka zależność występuje. W środowisku dużego miasta najczęściej osób osiągnęło wysoki poziom rozumowania moralnego w roku 2010, podobnie zresztą jak w przypadku niskiego poziomu. Najniższy poziom wysokiego stopnia rozumowania moralnego odnotowano w 2009 roku i wynosił zaledwie 4,3%, aby w 2010 roku wzrosnąć do 19%, co być może koreluje z przyjętą wcześniej zmienną czasu społecznego. Podobny wniosek o wpływie czasu społecznego, lecz odnośnie do 2005 roku i małych miast, wysnuć można z analizy wyników pokazujących, iż to właśnie wówczas zdiagnozowano najmniej osób o niskim poziomie rozumowania moralnego i najczęściej o wysokim. Niezmiennie zaś w tym środowisku i w tym okresie najczęściej badanych osób mieściło się na poziomie średnim. Ankietowani zamieszkujący na wsi generalnie utrzymywali swój wysoki poziom rozumowania moralnego powyżej 25% z wyjątkiem roku 2009, kiedy to stanowił zaledwie 11,9%. Najwięcej badanych o wysokim poziomie rozumowania moralnego przypadło na rok 2005, podobnie jak wśród ankietowanych z mniejszych miast. Jak wynika z obliczeń statystycznych, także i w tym przypadku istnieje zależność pomiędzy rokiem badania, a poziomem rozumowania moralnego. Kierunek tej zależności, podobnie jak w powyższych zestawieniach dotyczących miejsca zamieszkania, jest natomiast trudny do ustalenia ze względu na liczne



wahania wskaźników procentowych w poszczególnych latach. Powyższe zestawienie jest także istotne statystycznie i należy je z dużym prawdopodobieństwem przyjąć za prawdziwe, dostrzegając umiarkowaną siłę korelacji pomiędzy zmiennymi. Analiza tych badań potwierdza tezę, że wieś stanowi miejsce sprzyjające uzyskiwaniu wyższego poziomu rozumowania moralnego. Genezy tego stanu rzeczy upatrywać można, jak się wydaje, w tym, iż wciąż występuje tam zjawisko kontroli społecznej, podtrzymywania rytuałów oraz tradycji, które to czynniki odgrywają coraz mniejszą rolę w mniejszych miastach, aby praktycznie przestać istnieć w miastach dużych.

Hipoteza piąta odnosi się do zależności pomiędzy stylem wychowania dominującym w rodzinie a poziomem rozumowania moralnego dziecka. Tradycyjnie dużą wagę przyznaje się stylom wychowawczym stosowanym przez rodziców, eksponuje ich doniosłe znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka, w tym dla rozwoju moralnego, którego celem jest internalizacja określonych norm i wartości. Analizowane zestawienie jest istotne empirycznie i pokazuje, że na rozwój rozumowania moralnego ma wpływ sposób wychowania przez opiekunów. Wśród badanych przez mnie osób o niskim poziomie rozumowania moralnego przewijają się jednostki wychowane we wszystkich stylach. Średni poziom rozumowania moralnego zdecydowanie uwarunkowany jest demokratycznym stylem wychowania, a jedynie w roku 2006 było równie dużo osób o takim samym poziomie rozumowania moralnego wychowywanych w stylu autokratycznym. Omawiane zestawienie jest także istotne statystycznie, a korelacja pomiędzy poszczególnymi wartościami jest umiarkowana. Autokratyczny styl wychowania w latach 2005–2010 dominował wśród ankietowanych o niskim poziomie rozumowania moralnego 37,2%. Z kolei uczniowie z rodzin preferujących demokratyczny styl wychowania w ponad 68% wykazywali się wysokim poziomem rozumowania moralnego. Liberalne zaś podejście do dziecka wpływało w największym stopniu na kształtowanie się wśród badanych niskiego bądź średniego poziomu rozumowania moralnego. Wyniki uzyskane w roku 2013 podtrzymały tendencję z lat ubiegłych. Rezultaty badań nie pozostawiły wątpliwości, co do tego, iż demokratyczny sposób funkcjonowania rodziny zdecydowanie przekłada się na uzyskiwanie przez dzieci wysokiego poziomu rozumowania moralnego 89,9%. Z kolei autorytarność rodziców prowadzi do zatrzymania rozwoju moralnego ich dzieci na poziomie niskim (25,7%), podobnie zresztą jak i ich liberalność.

Kolejnym czynnikiem poddanym eksploracji, mogącym wpływać na rozwój rozumowania moralnego, jest religia. Badając zależność poziomu rozumowania moralnego od stopnia religijności okazało się, że zmienne te są z pewnością zależne empirycznie i statystycznie. Wśród osób bardzo religijnych, mimo że przeważają osoby na średnim poziomie

rozumowania moralnego, to zdecydowanie najwięcej młodzieży osiągnęło w tej kategorii wysoki stopień rozumowania moralnego (45%). Wyniki moich badań, ukazując związek pomiędzy wysokim poziomem religijności a poziomem rozumowania moralnego, stoją niejako w sprzeczności z założeniami L. Kohlberga, który sądził, że osoby religijne rzadko osiągają wysoki poziom rozumowania religijnego. Ankietowani odznaczający się przeciętną religijnością, jak pokazują to wyniki badań, okazali się również stanowić najliczniejszą grupę osób o średnim poziomie rozumowania moralnego. W przypadku zestawienia niskiego stopnia religijności z poziomami rozumowania moralnego okazuje się, że osoby te osiągnęły przeważnie wysoki i średni stan rozumowania moralnego, co z kolei pokrywa się z odkryciem L. Kohlberga, który uznał, że niski poziom religijności nie wydaje się uniemożliwiać osiąganie wyższego poziomu rozumowania moralnego. Można więc wysunąć tezę, iż poziom moralności w większym stopniu determinowanym jest czynnikami osobowymi niż stopniem religijności jednostki. Interpretując wyniki tych badań, należy jednak brać pod uwagę stosunkowo niewielką liczbę osób o słabej religijności w grupie badawczej, w związku z czym w formułowaniu wniosków należy zachować pewną ostrożność.

W ramach siódmej hipotezy, dostrzegając na płaszczyźnie teoretyczno-filozoficznej oraz pragmatycznej (społeczno-moralnej) istotne przemiany społeczno-moralne, zakładam wzrost stopnia relatywizmu oraz obniżanie się poziomu idealizmu wraz z rokiem badania. Analiza wyników pokazuje, iż zarówno idealizm jak i realizm utrzymywał mniej więcej podobną wartość, za wyjątkiem roku 2005, gdy zdecydowanie więcej było osób o jego wysokim poziomie. Fakt ten uznać można za kolejny przykład istotnej korelacji pomiędzy wynikami badań a zmienną czasu społecznego. Porównując wysoki poziom relatywizmu w zależności od roku badania, można dojść do wniosku, że do 2013 roku nastąpił wśród respondentów blisko 3% wzrost w tym zakresie. Pomimo, że zestawienie to nie uzyskało istotności statystycznej, należy przypuszczać, że jeżeli tendencja ta się pogłębi, to w naszym kraju ludzie będą kierować się w coraz większym stopniu własnymi zasadami, które będą wynikać z kontekstu sytuacyjnego i ewentualnych korzyści, jakie mogliby dla siebie uzyskać. Grupa osób o wysokim poziomie idealizmu na przestrzeni lat wzrosła z kolei o blisko 7%. Może to świadczyć o podążaniu za wymaganym w społeczeństwie wizerunkiem człowieka nieskazitelnego, o świadomości, że bycie taką jednostką jest dobrze postrzegane. Wyniki te w zestawieniu z wysokim poziomem relatywizmu świadczą o umiejętności dostosowania się do uniwersalnych wymagań, ale kierowania się w życiu własnymi zasadami. Rezultat ten, w przeciwieństwie do wcześniejszego zestawienia jest natomiast istotny statystycznie.

Analiza hipotezy ósmej potwierdza istnienie oczekiwanej współzależności pomiędzy wymiarami rozumowania moralnego a rokiem badania. Eksploracje prowadzone na przestrzeni lat 2005–2013 pokazują, że z wyjątkiem roku 2005 zarówno wysoki, jak i niski relatywizm moralny utrzymuje się mniej więcej na stałym poziomie; praktycznie zawsze jest też więcej młodzieży o jego niskim poziomie. Jedyne we wspomnianym roku 2005 było ponad 75% osób charakteryzujących się niskim stopniem relatywizmu moralnego. W sposób wyraźny potwierdza się współzależność pomiędzy wymiarami rozumowania moralnego a rokiem badania. Uwidaczniają się tu tendencje rosnące w postawach z moralnego punktu widzenia uznawanych za negatywne (subiektywizm i sytuacjonizm) oraz malejące w przypadku postaw uważanych za pozytywne (absolutyzm i ekscepcjonizm). Na przestrzeni lat 2005–2010 powiększyła się znacznie wśród badanych liczba sytuacjonistów (z 15,5% do 26,5%) oraz subiektywistów (z 9% do 22%). W tym samym zaś okresie znacznie obniżyła się liczba absolutystów (z 53% do 32,5%) oraz w mniejszym stopniu ekscepcjonistów (z 22,5% do 19%). Nowe dane w tym względzie przynoszą ze sobą badania z 2013 roku, potwierdzające kierunek zmian w sferze wymiarów rozumowania moralnego zaobserwowany wcześniej. Z zestawienia średniej wyników badań za okres 2005–2010 z rokiem 2013 wynika, że o ile na tym samym poziomie kształtuje się liczba subiektywistów, to wciąż rośnie grupa sytuacjonistów (z 22,7% do 27,3%). Nie zmieniła się wprawdzie w tym czasie znacząco liczba absolutystów, lecz dość wyraźnie zmalała grupa ekscepcjonistów (z 17,8% do 12,8%). Stopniowo pogłębiająca się tendencja do kierowania się przez młodych ludzi sytuacjonizmem oraz subiektywizmem wydaje się korelować z rosnącym poziomem prezentowanego przez nich relatywizmu. Podobną zależność ujawnia korelacja pomiędzy malejącym wśród ankietowanych absolutyzmem czy ekscepcjonizmem i obniżającym się poziomem idealizmu.

Poprzez analizę poziomu rozumowania moralnego młodych ludzi w okresie adolescencji można, jak się wydaje, w sposób adekwatny i efektywny dotrzeć do ich świadomych przemyśleń dotyczących sfery moralnej. Badania tego typu mogą być również przydatne w kontekście wiedzy o uwarunkowaniach współczesnej edukacji moralnej, związanych z takimi czynnikami, które za jej prowadzenie odpowiadają, jak: rodzina, Kościół, szkoła. Eksploracje zawarte w tej dysertacji ujawniają symptomy kryzysu moralnego dotyczącego zarówno współczesnych młodych ludzi, jak i środowisk wywierających wpływ na ich poziom rozwoju moralnego. Badania te, choć odnoszą się do wielu aspektów kształtujących rozumowanie moralne, nie wyczerpują oczywiście tej tematyki. Kreśląc nowe obszary rozważań naukowych, mam świadomość, iż otwierają one jeszcze inne, równie ważne pola badawcze. Właściwie każda z poddanych tu badaniu i analizie kwestii stanowić może przedmiot odrębnych,

bardziej szczegółowych dociekań naukowych. Dalszymi badaniami objąć należy np. zagadnienia związane z wpływem religii na stopień rozumowania moralnego czy też stopień korelacji poziomu rozumowania moralnego młodych ludzi oraz rodziców, pedagogów, rówieśników, tworzących specyficzne środowisko jego kształtowania.

Kwestię środowiskowych uwarunkowań rozwoju rozumowania moralnego, w tym odnoszących się do rodziny i religii, analizowałam w kilku publikacjach. Do interesujących konkluzji prowadzą badania empiryczne nad poziomem rozumowania moralnego o charakterze porównawczym. W artykule *Wybrane korelaty rozumowania moralnego młodzieży polskiej i ukraińskiej – studium porównawcze* [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej* (UW, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008, s. 306–315). Wśród badanej młodzieży obu narodowości zdecydowanie dominują osoby charakteryzujące się średnim poziomem rozwoju rozumowania moralnego (niemal 80%). Budzić może wprawdzie niepokój mała liczba osób o wysokim jego poziomie, trudno jednak nie dostrzec, iż niewielka tylko grupa badanych prezentuje niski poziom rozumowania moralnego. Młodzi Ukraińcy uzyskali lepsze rezultaty dla tak ważnych zmiennych, jak rodzina czy religia, co wiąże się prawdopodobnie z silniejszym wpływem tych zmiennych na ich edukację moralną. Rodzina oraz religia wydają się tu wciąż posiadać stosunkowo duży autorytetu. Młodzież ukraińska częściej niż polska deklaruje głęboką religijność, odpowiednio: 48, 8% i 31%. Co więcej, jedynie 1,6% Ukraińców deklaruje niski poziom religijności, a w grupie badanych Polaków jest ich aż 12,5%. Podczas gdy 81% procent Ukraińców podkreśla silną więź z rodzicami, to Polacy wypowiadają się tak w 67%. Z kolei 8% badanych Polaków wskazuje na brak więzi z rodzicami, a wśród Ukraińców brak takich informacji.

W kolejnym studium porównawczym o charakterze międzynarodowym: *Edukacja moralna, jako remedium dla kryzysu wychowania (studium porównawcze polsko-skandynawskie)* [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?* (Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 170–188), zreferowano wyniki badań dotyczących poziomu rozumowania moralnego młodzieży polskiej i szwedzkiej (grupa 160 osób z Tarnowa i Sztokholmu). W badaniach tych skoncentrowano się przede wszystkim na wpływie religii na poziom rozumowania moralnego uznając tę zmienną za ważną w przypadku silnie zsekularyzowanego społeczeństwa skandynawskiego, gdzie ostatecznego uzasadnienia życia człowiek coraz częściej szuka poza Bogiem. Moralność, historycznie, empirycznie i systematycznie powiązana z religią, traci w niej swoje ontologiczne podstawy. Religijne interpretacje życia ustępują miejsca świeckim, jedne interpretacje religijne są zastępowane innymi, komunikowanie moralne zmienia się zaś

w komunikowanie na temat moralności. Pomimo, że w życiu moralnym Polaków procesy odłączenia moralności od religii nie są jeszcze zaawansowane, to jednak wśród coraz większej liczby ludzi młodych, co potwierdzają także moje badania, zaznaczają się zjawiska sekularyzacji religii i moralności, a wartości i normy moralne nie zawsze są legitymizowane religijnie. Stopień kategoryczności i hierarchizacji norm moralnych w myśl założeń etyki empirycznej próbuje się wiązać z postawami i zachowaniami moralnymi dominującymi w danym społeczeństwie. Z tego względu w procesie oddzielenia moralności od religii zwolennicy tego typu etyki nie tylko nie upatrują zagrożenia moralnego, lecz widzą w nim wsparcie dla moralnego rozwoju społeczeństw. Wyraźniejszy rozdział religijności i moralności wydaje się przy tym silniejszy w krajach o wyższych wskaźnikach modernizacji społecznej jak państwa skandynawskie i słabszy w mniej zaawansowanych pod tym względem jak Polska. Warto przy tym podkreślić, iż w odróżnieniu od psychologii badającej subiektywną stronę przeżycia religijnego, pedagogika społeczna podobnie jak socjologia bada przekonania religijne oraz ich uwarunkowania, zwłaszcza w aspekcie wpływu społecznego. Szczególną rolę w kontekście rozwoju rozumowania moralnego odgrywają w tej kwestii rytuały, gdyż komunikują one często treści o zasadniczym dla społeczeństwa znaczeniu. Rytuał uwiarygodnia porządek społeczny, a jego uczestnik może przeżyć rzeczywistość, którą on postuluje. W ten sposób rytuał tworzy wizję świata społecznego w umysłach ludzi, kształtuje ich myślenie, wpłynąć więc może na poziom rozumowania moralnego. W świetle przeprowadzonych przeze mnie badań, z natury rzeczy cząstkowych, nie sposób precyzyjnie określić stopień korelacji religijności oraz rozumowania moralnego. Wynika z nich jednak, że młodzi Polacy (25,62%) zdecydowanie częściej niż Szwedzi deklarują wysoki poziom religijności (5,63%). Podczas gdy tylko jeden z polskich uczniów deklaruje się jako niewierzący, to wśród młodzieży szwedzkiej ateistów jest wielokrotnie więcej, bo aż 15,62%. Czynnikiem różnicującym badane środowiska jest również struktura ich rodzin. Ankietowani Szwedzi w 13, 12% pochodzą z rodzin rozbitych, podczas gdy wśród Polaków z takich rodzin wywodzi się tylko 3,12%. W domach zrekonstruowanych wychowuje się 6,25 Szwedów, w populacji polskiej ten wskaźnik nie występuje. Zdecydowanie wyższy poziom głoszonej religijności Polaków nie przełożył się jednak, co ważne, na wyższy poziom rozumowania moralnego. Idealizm moralny prezentowała bowiem podobna grupa badanych, ponad 50%. Podobne są również wskaźniki relatywizmu, gdyż wykazuje go 48,75% Polaków i 53,75% Szwedów. Dostyc wieloznaczne są dane dotyczące liczby sytuacjonistów, ekscepcjonistów, subiektywistów oraz absolutystów w tych dwóch nacjach. Ankietowani Polacy odznaczają się najczęściej sytuacjonizmem (31,25%), a jedynie 22,50% spośród nich to absolutyści. Pozostała

grupa to: ekscypjoniści (26,25%) i subiektywiści (20%). Wyniki uzyskane w populacji szwedzkiej wykazują zdecydowanie większą polaryzację. Wprawdzie aż 37,50% Szwedów to subiektywiści, lecz taki sam procent spośród nich cechuje absolutyzm. Wyniki te z jednej strony pozwalają stwierdzić, że wśród Szwedów jest wprawdzie duży wyższy niż wśród Polaków poziom subiektywizmu, ale zarazem znacznie częściej ujawnia się wśród Szwedów absolutyzm. Dostrzec tu można więc większy stopień społeczno-moralnej niezgody, co charakteryzuje społeczeństwa ponowoczesne. W obu też grupach zdecydowanie przeważał średni poziom rozumowania moralnego. Prezentowało go bowiem niemal 75% badanych Szwedów i Polaków, w czym również nie widać korelacji z poziomem religijności. Bez wątplenia potrzebne są tu jednak bardziej rozbudowane badania empiryczne, uwzględniające np. wpływ na poziom rozumowania moralnego młodych ludzi różnego typu rytuałów funkcjonujących w ich środowisku życia.

Kwestię wpływu społecznego, analizując środowiskowe uwarunkowania poziomu rozwoju rozumowania moralnego, podejmuję także w kilku innych artykułach. Środowiskami tymi, cechującymi się silnym stopniem oddziaływań socjalizujących, również w kontekście rozwoju rozumowania moralnego, są: rodzina, szkoła, Kościół czy też placówki wielofunkcyjne. Wpływ tych środowisk prowadzić może do zmiany zachowania, opinii, postaw, uczuć człowieka, wskutek tego, co robią, myślą lub czują inni ludzie. Twierdzenia te, co ujawniają prowadzone przeze mnie badania empiryczne, implementować można bez wątplenia także do rozumowania moralnego. Z badań tych wynika, iż warunkami koniecznymi wpływu społecznego nie jest uświadomienie sobie przez jednostkę zachodzących zmian ani intencjonalność oddziaływań innych osób. Jednym z tych elementów, które najsilniej określają skuteczność wpływu społecznego, jest bez wątplenia stopień spójności współtworzących go czynników. Edukacja moralna rozumiana, jako wielopostaciowy system oddziaływania różnych środowisk wychowawczych nie może więc być pozbawiona spójności ani tym bardziej nie może zawierać sprzeczności. Wykazująca silną dyferencjalność, pozbawiona synergii edukacja moralna implikuje dysonans poznawczy jednostek i stawia bez wątplenia pod znakiem zapytania stymulację ich rozwoju rozumowania moralnego. W publikacji *Kreowanie tożsamości szkoły poprzez edukację moralną* [w:] K. Chałas (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, t. 1 (Wyd. KUL Lublin 2009, s. 149-163), odniosłam się bezpośrednio do relacji pomiędzy edukacją moralną a poziomem rozwoju rozumowania moralnego. Analizie poddałam tu wyniki badań przeprowadzonych na podstawie ankiet wypełnionych przez 200 uczniów z dwóch liceów rzeszowskich, które w swoich programach w różny sposób formułują postulaty odnoszące się do edukacji moralnej. Szkoła katolicka

wprost odwołuje się do zasad religii katolickiej i bliskich jej wartości. Druga szkoła, prestiżowe liceum rzeszowskie, swój program wychowawczy opiera w większym stopniu na humanistycznym systemie świeckim. Z badań wynika, że 2/3 młodzieży z obydwu szkół prezentuje średni stopień rozumowania moralnego. Różnice uwidaczniają się na jego niskim i wysokim poziomie rozumowania moralnego. Podczas gdy 22% uczniów szkoły katolickiej charakteryzuje się wysokim poziomem rozwoju rozumowania moralnego, to wśród uczniów drugiej ze szkół jest ich jedynie 13%. Odmienne prezentuje się grupa uczniów o niskim stopniu rozumowania moralnego, gdyż znajduje się w niej jedynie 13% uczniów szkoły katolickiej i 20% uczniów I liceum. Zbieżne z tymi wynikami są dane odnośnie do poziomu idealizmu oraz realizmu. Niską skalę idealizmu charakteryzuje 42% uczniów szkoły katolickiej oraz 51% szkoły świeckiej. Rodzaj szkoły różnicuje również stopień relatywizmu uczniów, jest ich bowiem dużo więcej wśród uczniów świeckiego liceum (65%). Grupa relatywistów w liceum katolickim jest znacznie niższa, gdyż obejmuje jedynie 41%. Dużą rozbieżnością odznaczają się również wyniki dotyczące wymiarów rozumowania moralnego młodzieży. Uczniów szkoły katolickiej w większym stopniu charakteryzują: absolutyzm (35%) oraz ekscepcjonizm (24%) niż subiektywizm (18%) i sytuacjonizm (23%). Niemal odwrotne dane dotyczą uczniów I liceum. Jedynie 19% spośród nich to absolutyści a 18% to ekscepcyjniści. Zdecydowanie zaś przeważają tu zaś subiektywiści (35%) i sytuacjoniści (30%). Wyniki tych badań nie pozostawiają wątpliwości co do istotnego wpływu wyraźnie sformułowanej edukacji moralnej na różne korelaty poziomu rozumowania moralnego uczniów. Uczniowie szkoły katolickiej w o wiele większym bowiem stopniu niż uczniowie szkoły świeckiej charakteryzują się postawami społecznie oczekiwanymi. Dostrzegając wysoki poziom korelacji edukacji moralnej oraz rozumowania moralnego wśród badanych, należy również wziąć pod uwagę dosyć istotne różnice pomiędzy stopniem deklarowanej przez nich religijności. Podczas gdy niemal 80% uczniów szkoły katolickiej deklaruje wysoki poziom religijności, to w szkole drugiej takich uczniów jest jedynie 32%, choć zaledwie 7% spośród nich deklaruje niski poziom religijności. Dzięki temu badaniu potwierdzono również hipotezę o ścisłym związku pomiędzy religijnością a poziomem rozumowania moralnego. Pedagog społeczny, weryfikując te wyniki zwrócić musi uwagę na to, iż badana tu młodzież charakteryzuje się przeważnie średnim poziomem rozwoju rozumowania moralnego. Dane te otwierają więc dalsze pola badawcze związane z kształtowaniem przez szkołę, budującą swoją tożsamość, jeszcze bardziej efektywnej edukacji moralnej. Po to, aby rozwój rozumowania moralnego nie stał się jedynie dziełem przypadku, potrzebna jest zaplanowana, zorganizowana, systematyczna opieka i kontrola dydaktyczno-wychowawcza. Ideologia moralna

szkoły powinna być jasno rozwijana, artykułowana i upowszechniana. Oznacza to, że szkoła powinna mieć jednoznaczne stanowisko wobec swoich celów i wartości, które zamierza osiągnąć. Przykładem programu z zakresu edukacji moralnej jest *Projekt rozwoju dziecka* (CDP)<sup>5</sup>, który stworzono w ten sposób, by wpływać na trzy różne, ale wewnętrznie skorelowane systemy: afektywny, kognitywny i behawioralny. Projekt ten jest oparty na założeniu, że dzieci potrzebują uczyć się zarówno specyficznych umiejętności, jak i skumulowanej mądrości moralnej naszej kultury wraz z właściwymi konwencjami społecznymi. Dzięki wprowadzeniu tego programu biorący w nim udział uczniowie charakteryzowali się m.in., co ważne w kontekście rozwoju rozumowania moralnego, lepszymi umiejętnościami i strategiami w rozwiązywaniu problemów kognitywno-społecznych. Program ten zademonstrował, że skutecznym sposobem uczenia dzieci jest kombinacja instrukcji, praktyki i refleksji. Przeszkodą w opracowywaniu takich programów i ich wdrażaniu może być poziom przygotowania kadry pedagogicznej.

Ścisły związek pomiędzy poziomem rozwoju moralnego młodzieży szkolnej a szkolną edukacją moralną eksponuje również artykuł *Edukacja moralna w dialogu, profesjonalna perspektywa etyczna* [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie* (Wyd. Trans Humana, Białystok 2008, s. 375-386), opisujący badania poziomu rozwoju rozumowania moralnego przeprowadzone wśród 160 studentów prawa ze szkoły niepublicznej oraz pedagogiki z Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy w pewnej perspektywie mogą odpowiadać za kształt stanowionego i egzekwowanego prawa oraz szkolnej edukacji moralnej. Społeczeństwo oczekuje, że prawnicy, nauczyciele i pedagodzy będą cechować się wysokim poziomem rozumowania moralnego, co w efekcie bezpośrednio przełoży się na ich zawodowy profesjonalizm. Tymczasem jedynie 16,25 % badanych, zarówno wśród studentów prawa, jak i pedagogiki, odznacza się wysokim stopniem rozumowania moralnego. Rezultat taki wydaje się być niepokojący, gdyż profesjonalista odznaczający się niezbyt wysokim stopniem rozumowania moralnego nie będzie w stanie funkcjonować zgodnie z zasadami kodeksu etycznego wykonywanej profesji, które w przypadku prawnika oraz pedagoga są szczególnie wymagające. Zdecydowana większość studentów, niezależnie od kierunku, pozostaje na średnim poziomie rozumowania moralnego, co sugeruje raczej prezentowanie przez nich przeciętnej moralności, która może być niewystarczająca w zawodach, gdzie szczególną rolę

---

<sup>5</sup> Program CDP należy do grupy Educational Programs ThatWork (NationalDiffusion Network, 1995. Zob. W. Huitt, *Moral and character development*, Educational Psychology Interactive, Valdosta, GA: Valdosta State University 2000



odgrywają czynniki podmiotowe. Niezbyt wysoki poziom rozumowania moralnego osób, które mogą w przyszłości odpowiadać za edukację oraz prawo, stawia pod znakiem zapytania możliwość stymulowania przez nie rozumowania moralnego młodych ludzi czy też sprawiedliwego orzekania w kwestiach prawnych. Edukacja moralna przybierająca postać sformalizowanego systemu dyrektyw ma charakter jedynie surogatywny, a od nauczyciela stanowiącego model osobowy, prezentującego transparentność moralną, należy oczekiwać pełnienia roli facylitatora w rozwiązywaniu młodzieńczych dylematów. Podobne wymagania społeczeństwo stawia przed ludźmi z szeroko rozumianej sfery prawniczej. Tymczasem w świetle badań studentów prawa, w większym stopniu niż studentów pedagogiki, wydaje się cechować łatwość odstępowania od uniwersalnych norm moralnych. Świadczyć o tym może niewielka liczba w tej grupie badawczej osób kierujących się absolutyzmem – 17,5%, których wśród przyszlých pedagogów jest aż 37,5%. Zdecydowanie też więcej niż wśród studentów pedagogiki (13,75%) jest wśród studentów prawa subiektywistów – 30%.

Poziom rozumowania moralnego nauczycieli, pedagogów i wychowawców oraz różne czynniki go warunkujące poddałam analizie opartej na badaniach empirycznych także w innych publikacjach. Odpowiedni poziom rozumowania moralnego wydaje się być w tym kontekście czynnikiem warunkującym funkcjonowanie w tych zawodach. Degresja średniego poziomu rozwoju moralnego nauczyciela zagraża prawidłowemu funkcjonowaniu społeczeństwa. Znacząco wysoki procent osób o niezbyt wysokim poziomie rozumowania moralnego wśród przedstawicieli zawodów pełniących szczególnie ważne role społeczne i cechujących się silnym oddziaływaniem społecznym budzi niepokój. Rozważania naukowe w tej sferze powinny więc być ukierunkowane na dotarcie do genezy zjawiska obniżania się poziomu rozwoju rozumowania moralnego profesjonalnych wychowawców oraz na poszukiwanie dróg uniknięcia negatywnych skutków tego zjawiska.

Punktem wyjścia publikacji *Profesjonalna opieka i wychowanie wyrażone poziomem rozumowania moralnego*, [w:] U. Gruca-Miąsik, A. Tokárová, E. Lukáč (red.), *Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie* (Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 15–37) było odwołanie się do powszechnego przekonania o potrzebie uprawomocnienia działań ludzi posiadających silny wpływ na rozwój moralny innych ludzi poprzez ich odpowiednie kompetencje moralne. Niski stopień rozumowania moralnego może utrudniać, a nawet uniemożliwiać pełnienie przez daną osobę roli wychowawcy czy pedagoga, nawet jeśli wykazuje ona wysoki stopień merytorycznego przygotowania do nauczania danego przedmiotu. Analizowane w obydwu wyżej wymienionych publikacjach badania nie wykazały aż tak dramatycznego poziomu rozumowania moralnego nauczycieli.

Jednak 65,5% ankietowanych nauczycieli znajduje się zaledwie na jego średnim poziomie. Lepiej w tym badaniu prezentują się pedagodzy, spośród których ponad połowa (55,5%) to osoby o wysokim stopniu rozumowania moralnego. Biorąc pod uwagę to, iż różnica wynosi ponad 20% na korzyść pedagogów, uznać można, że ta grupa odznacza się większymi kompetencjami moralnymi niż nauczyciele. Niepokoi to, że wśród ankietowanych nauczycieli przeważają sytuacjoniści (31%), natomiast pedagodzy w największej części to subiektywiści (31%), opierający swoje postępowanie raczej na własnych niż uniwersalnych zasadach. Warto podkreślić, iż w obu grupach badawczych dostrzeżono duży stopień korelacji pomiędzy poziomem religijności i rozumowania moralnego. Ludzie deklarujący głęboką religijność częściej znajdowali się na wysokim poziomie rozumowania moralnego – 27,6%. Wysoki stopień religijności wykazuje też korelację w preferowaniu raczej wartości religijnych, społecznych, moralnych, artystycznych, teoretycznych niż prestiżowych i ekonomicznych. Pomimo tego jednak, że większość nauczycieli i pedagogów deklaruje wysoki poziom religijności, to wielu z nich odznacza się niskim krytycyzmem, co sugeruje, iż jest to wiara raczej o charakterze dewocyjnym. Taką religijność przejawia też wielu subiektywistów. Nienajlepsze wyniki referowanych badań powinny skłonić do włączenia w przygotowanie profesjonalistów zajmujących się wychowaniem młodych ludzi edukacji moralnej.

Do podobnej konkluzji dochodzę w artykule *Profesjonalizm nauczycieli, pedagogów i wychowawców a poziom rozumowania moralnego* [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie* (Wyd. Trans Humana, Białystok 2010, s. 217–225). Z prezentowanych tu badań profesjonalistów, nauczycieli, pedagogów, wychowawców, z kilku szkół ponadgimnazjalnych wynika bowiem, iż tylko 25% badanych znajduje się na wysokim poziomie rozumowania moralnego, natomiast aż 75% to osoby o jego średnim poziomie. Za pozytywny z kolei wynik uznać można brak wśród badanych osób o niskim poziomie rozumowania moralnego. Zastanawiać musi z kolei to, iż jedynie połowa ankietowanych wykazujących wysoki poziom stopień rozumowania moralnego prezentuje również wysoką skalę idealizmu. Wewnętrzna sprzeczność w udzielanych wypowiedziach może świadczyć o nie do końca sprecyzowanych zasadach moralnych. Co więcej, 17 % osób o wysokim poziomie rozumowania moralnego to relatywiści. Wśród badanej populacji nieznacznie przeważają subiektywiści, których jest 30%, co może być związane z odwoływaniem się przez nich w ocenach moralnych raczej do osobistych przekonań niż do uniwersalnych wartości. Podobny wynik (29%) uzyskali absolutyści, dla których normy ogólne są najważniejsze i konsekwentnie ich przestrzegają.

Zawarte w tym i wcześniej referowanych opracowaniach badania, pokazujące niepokojące dane o poziomie rozumowania moralnego nauczycieli i pedagogów, sugerują konieczność zwrócenia większej uwagi na sposób przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakresie zasad, postaw i wartości moralnych jednostki. Modelowanie przez nich właściwych przekonań i postaw musi być skorelowane z odpowiednio wysokim stopniem rozwoju moralnego, tymczasem zdecydowana większość nauczycieli i pedagogów prezentuje przeciętny jego poziom i wymiary. Badania te, sygnalizując jedynie poważny problem, przekraczający zakres zainteresowań pedagogiki, otwierają zarazem kolejne pola eksploracji, związane np. z edukacją moralną aktualnie pracujących wychowawców.

Ponieważ wyraźne moralne implikacje ujawniają się również w kontekście pracy, w sektorze szeroko rozumianej pomocy socjalnej, w kilku opracowaniach odniosłam się i do tej kwestii. W publikacji *Zastosowanie edukacji moralnej w pracy socjalnej* [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej* (Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 248-256) na podstawie empirycznych badań wykazałam, że 51% ankietowanych pracowników socjalnych wykazuje się średnim poziomem rozumowania moralnego, 30% wysokim, a 19% niskim. W grupie tej równoważą się postawy o charakterze pozytywnym (absolutyzm i ekscjepcjonizm) oraz negatywnym (sytuacjonizm i subiektywizm). Wynika z tego, że aż połowa poddanych badaniu pracowników socjalnych w rozwiązywaniu dylematów moralnych nie kieruje się normami uniwersalnymi, lecz raczej własnymi zasadami. Tego typu postawa nie koresponduje z profilem pracownika socjalnego, który traktuje swoją pracę, jako odpowiedź na moralny imperatyw w opiekowaniu się ludźmi najbardziej potrzebującymi. Koncepcje merytoryczne pracy socjalnej, wywodzące się z badań oraz z interdyscyplinarnej perspektywy, wskazują podstawę profesjonalnych umiejętności (rozwiązywanie problemów moralnych, mądre wybieranie, rozwój empatii, asertywność) oraz wiedzy, która tkwi w takich wartościach, jak: godność ludzka, służba społeczeństwu i sprawiedliwość społeczna. Diagnozując niezadowalający poziom rozumowania moralnego dużej części badanych pracowników socjalnych, zaproponowałam zarazem w omawianym artykule program edukacji moralnej (trening moralnego rozwoju), którego filozofia oparta jest przede wszystkim na myśli L. Kohlberga. Dzięki temu, iż wychowanie moralne w tym programie opiera się na dyskusji o dylematach moralnych, pracownicy socjalni zyskują możliwość odniesienia się do realnych problemów moralnych związanych z ich profesją. Celem treningu moralnego jest poszukiwanie, przy wsparciu trenera, najbardziej dojrzałych moralnie rozwiązań dylematów i ich uzasadnień. Ważnym elementem treningu jest podjęcie dyskusji wokół rozumowania i ocen moralnych.

W obszernym rozdziale monografii podnoszącym różne kwestie z zakresu moralnych kontekstów pracy socjalnej: *Kształtowanie przekonań moralnych młodzieży wyzwaniem dla współczesnej edukacji i pracy socjalnej* [w:] A. Tokárová (red.), *Fenomén premeny vo vzdelávaní, kvalifikácii a sociálnej pomoci* (Prešov-Rzeszów 2011, s. 185–205), analizowałam związek poziomu rozumowania moralnego młodych ludzi z częstotliwością podejmowania zachowań ryzykownych. W świetle tych badań okazało się, że uczniów skłaniających się do zachowań ryzykownych (palenie papierosów, picie alkoholu, wagarowanie) charakteryzował przeważnie niski stopień rozumowania moralnego. Spośród 9 (7,8%) gimnazjalistów palących papierosy tylko jeden z nich osiągnął wysoki poziom rozumowania moralnego. Wśród pijących alkohol (20% ogółu badanych), wprawdzie połowa, podobnie jak wśród niepijących odznacza się średnim poziomem rozumowania moralnego, to jednak aż 33% prezentuje jego niski poziom. Wśród niepijących takich osób jest 20%. Jeśli dodać do grupy podejmujących zachowania ryzykowne także młodzież wagarującą, to okaże się, iż to aż połowa badanych (49,7%). Biorąc pod uwagę to, iż badania te przeprowadzono w dwóch prestiżowych gimnazjach rzeszowskich, to wyniki uzyskane w innych szkołach mogłyby być jeszcze bardziej niepokojące. Ujawniająca się dosyć wyraźnie korelacja pomiędzy niskim bądź średnim poziomem rozumowania moralnego, a podejmowaniem zachowań ryzykownych stymuluje konieczność zdynamizowania działań o charakterze edukacji moralnej prowadzonej przez środowiska wpływające na poziom rozwoju rozumowania moralnego młodych ludzi, skłania do objęcia naukową refleksją tego obszaru badań. Wydaje się bowiem, iż młodzi ludzie z inklinacjami do zachowań ryzykownych nie posiadają często wystarczającej wiedzy o związanych z nimi niebezpieczeństwach ani odpowiednich umiejętności społecznych. W związku z tym nie są też w stanie rozstrzygać na poziomie autonomicznego dyskursu dylematów moralnych, a więc osiągnąć wyższego poziomu rozumowania moralnego.

Artykuł *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego* [w:] B. Balogová (red.), *Elan vital v priestore medzigeneracnych vzťahov, Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 15.01.2010 v Prešov* (Prešov, 2010, s. 136-144) jest oparty na badaniu pilotażowym o charakterze ilościowym i jakościowym zrealizowanym w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Piłsudskiego w Zakliczynie i Zespole Szkół Licealnych i Technicznych w Wojniczu. Objęto nimi 158 uczniów w wieku 17, 18 i 19 lat. Badania te nawiązują do coraz częściej podejmowanych prób łączenia rozwoju moralnego z codziennym doświadczeniem społecznym, rozwojem myślenia postformalnego z mądrością człowieka. Przyjmuje się, że stadia Kohlberga w pewnym zakresie reprezentują wzrost mądrości, bowiem rozwój i dojrzałość, w sensie teorii jego stadiów, wyraża coraz większą moralną ada-

ptacyjność kolejnych stadiów moralnych. Osoby bardziej zaawansowane w rozwoju moralnym znajdują „mądrzejsze” rozwiązania realnych problemów moralnych. We wspomnianym opracowaniu, utożsamiając mądrość z umiejętnością wyciągania wniosków ze zdobywanego doświadczenia zauważyłam, że młodzi ludzie prezentujący wyższy stopień rozumowania moralnego odznaczają się jej posiadaniem w wyższym stopniu. Ujawnia się to poprzez korelację dokonywanej przez badanych hierarchizacji wartości a poziomem ich rozumowania moralnego. Badana grupa osób wykazuje bardzo zbliżony do siebie poziom przywiązania do wartości ekonomicznych, moralnych czy artystycznych. Wartości ekonomiczne, które wiążą się z docenianiem dóbr materialnych, w badaniu tym były obojętne tylko dla 3,2% młodzieży a nie miały znaczenia dla 6,3%. Podobny jest poziom braku akceptacji dla wartości moralnych. Za obojętne uznało je 3,2% respondentów, a dla 5% nie miały one żadnej wartości. Badanie to pokazuje, iż skoro młodzież w dużym stopniu w swych wyborach moralnych preferuje społecznie doceniane wartości, to powinna odznaczać się raczej wysokim poziomem rozumowania moralnego. Analiza uzyskanych wyników w dużym stopniu potwierdza tę hipotezę, gdyż jedynie u 1,3% respondentów ujawnił się niski stopień rozumowania moralnego, co może sugerować, że postępują oni sprzecznie z powszechnie przyjmowanymi przez społeczeństwo normami. Wprawdzie najwyższy stopień świadomości zasad moralnych i wartości takich jak dobro, prawda i piękno wykazało jedynie 11,4% badanych, to aż 87,3% uczniów znajdowało się na średnim poziomie rozumowania moralnego. Fakt ten połączyć można z ich umiejętnością mądrego oceniania i zdolnością dokonywania właściwych wyborów w odpowiednich chwilach, nawet w ramach sytuacjach problemami o charakterze egzystencjalnym.

Również w artykule *Wychowanie ku wartościom moralnym w środowisku kształtującym osobowość jednostki* [w:] W. Furmanek (red.), *Teoria i praktyka. Wartości w pedagogice* (Wyd. UR, Rzeszów, s. 194-204) odwołuję się do korelacji pomiędzy deklarowanymi wartościami moralnymi a poziomem rozumowania moralnego. Analizuję tu preferencje określonych wartości u 115 uczniów z dwóch gimnazjów oraz wpływ stopnia przywiązania do wartości moralnych na ich poziom rozumowania moralnego. Zastanawiający jest znaczny poziom obojętności, jaki wykazują badani wobec niemal wszystkich wartości, gdyż deklarowała ją ponad połowa ankietowanych we wszystkich zmiennych. Biorąc pod uwagę, iż badani znajdują się dopiero we wczesnym okresie adolescencji, to ich ambiwalentny, mało sprecyzowany stosunek do wartości wydaje się być zrozumiałą. Wartości moralne związane z miłością, uczciwością i dobrocią w stosunku do drugiego człowieka zyskały największy poziom preferencji wśród wybieranych znaczeń (22,6%), choć wyniki te niewiele się różnią od

stosunku badanych do wartości ekonomicznych, gdyż preferowane są w wysokim stopniu przez 21,7%. Wartości moralne, najbardziej istotne z punktu widzenia rozumowania moralnego nisko ceni 20,9% uczniów, natomiast aż 56,5% wykazuje do nich stosunek obojętny. Niski stopień przywiązania do wartości moralnych koreluje z niskim poziomem rozumowania moralnego, wysoki zaś stopień przywiązywania do nich koreluje z wysokim poziomem rozumowania moralnego (42,3% tej grupy badanych), aczkolwiek połowa badanych preferujących wartości moralne na wysokim poziomie prezentuje jedynie średni stopień poziom rozumowania moralnego. Co ciekawe, na podobnym poziomie rozumowania moralnego (50%) znajdują się zarówno osoby wykazujące obojętność wobec wartości, jak i preferujące je w niskim stopniu. Spośród tej ostatniej grupy jedynie 12,5% prezentuje wysoki poziom rozumowania moralnego. Respondentów mających obojętny stosunek do wartości jest 23,1%. W konkluzji tych badań dojść można do przekonania o ścisłym związku pomiędzy niskim oraz wysokim stopniem przywiązania do wartości moralnych a poziomem rozumowania moralnego. Pozostawanie zaś na średnim poziomie rozumowania moralnego nie jest implikowane stopniem przywiązania do wartości moralnych.

Obszerny artykuł: *Wybrane rodzinne korelaty poziomu rozumowania moralnego* [w:] G. Makiełło-Jarża (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny* (Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2008, s. 233-251), pozwolił na zaprezentowanie wyników badań własnych, obejmujących przede wszystkim 198 uczniów szkół średnich z Rzeszowa w wieku od 18 do 20 roku życia, dotyczących rodzinnych determinantów poziomu rozumowania moralnego. W związku z koniecznością zaspokojenia licznych potrzeb swoich członków oraz realizowania celów, jakie stawia przed nimi szersza zbiorowość, instytucja rodziny spełnia różne role, wśród których jest funkcja wychowawczo-socjalizacyjna. Rodzina zapewnia ciągłość kultury, stanowiąc pierwsze miejsce, w którym jednostka przyswaja sobie kulturowe dziedzictwo społeczności, język, wartości, normy, obyczaje, standardy moralności. Trudno przy tym nie zauważyć, że spójną wizję moralności współczesna rodzina musi kształtować i przekazywać w sytuacji, w której funkcjonują odmienne style życia, wartości, sposoby myślenia oraz rytuały. W obliczu tych faktów wszystko w ramach rodziny staje się negocjowane: zakres wolności osobistej, harmonogram dnia, podział pracy i władzy między płciami oraz tożsamość członków rodziny. Rodzina nuklearna bezpowrotnie odeszła od patriarchalnego modelu władzy i opiera się na partnerstwie, wzajemnej przyjaźni, poszanowaniu i współpodejmowaniu decyzji przez wszystkich jej członków, z dziećmi włącznie. Moje badania empiryczne, uwzględniające te przemiany, potwierdziły wyraźną zależność pomiędzy strukturą rodziny, stylem rodzinnego wychowania, wykształceniem rodziców a po-

ziomem rozumowania moralnego osiąganym przez młodzież. Wśród osób o najniższym stopniu rozumowania moralnego przeważa młodzież z rodzin rozbitych oraz wykazujących słabą więź emocjonalną z rodzicami, najwięcej zaś osób o najwyższym poziomie rozumowania moralnego to młodzież z rodzin pełnych oraz mocniej związanych z rodzicami. Im mocniejsze więzi emocjonalne łączą badanych młodych ludzi z rodzicami, tym większa szansa na osiągnięcie wysokiego poziomu rozumowania moralnego. Wśród osób o najniższym poziomie przeważają uczniowie wychowujący się w rodzinach prezentujących liberalny styl wychowania, natomiast najwięcej osób o wysokim poziomie rozumowania moralnego wychowuje się w rodzinach o demokratycznym stylu. Na stopień rozumowania moralnego nie wpływają czynniki ekonomiczne (zamożność rodziny).

## **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych).**

Moje zainteresowania naukowe po uzyskaniu w 2002 roku stopnia doktora mieszczą się przede wszystkim w obszarze pedagogiki społecznej i opiekuńczej. Badam uwarunkowania środowiskowe, w jakich przebiegają procesy wychowawczo-opiekuńcze człowieka, uwzględniając czynniki społeczne, kulturowe, przyrodnicze i biopsychiczne. Na pierwszy plan wysuwają się tu zagadnienia kompensacji wychowawczej i opiekuńczej, niezbędnej zwłaszcza w sytuacji dysfunkcyjności rodziny. Specyficzność i złożoność rozwoju rozumowania moralnego poszczególnych osób nie stoi w sprzeczności z uwarunkowaniami środowiskowymi wywierającymi na niego istotny wpływ. Skuteczna edukacja moralna musi więc uwzględniać spójność systemu oddziaływania wszystkich środowisk wychowawczych kształtujących rozwój moralny jednostek. Oddziaływania te powinny być skierowane na rozwijanie zrozumienia poznawczego norm i zasad moralnych obowiązujących w danej społeczności. Celem wychowania moralnego, realizowanego przez różne środowiska, a zwłaszcza rodzinę i szkołę, jest zapewnienie uczniom możliwie szerokiego spektrum emocjonalnych i kontekstualnych doświadczeń. Mogą to być modelowe sytuacje wychowawcze, moralna analiza rzeczywistych i abstrakcyjnych dylematów moralnych, czy też osobisty przykład zachowań nauczyciela według określonego kodeksu moralnych wartości.

W związku z tym, iż stopień rozwoju rozumowania moralnego młodzieży, zasadniczy temat moich dociekań naukowych, w dużym stopniu zdeterminowany jest procesem socjalizacji, w wielu publikacjach analizuję tę właśnie kwestię. Ścisłą koherencją pomiędzy wysokim poziomem rozumowania moralnego oraz środowiskową, przybierającą różne formy, edukacją moralną zajmowałam się jeszcze przed rokiem 2002, czyli przed uzyskaniem

stopnia doktora. Efektem tych eksploracji jest kilka publikacji: *St. Mary's College* – [w:] *Periphery*, Vol. 2, N°1/2, Ann Arbor (USA) 1996, s. 115-116; *Die Oberschuljugend in der Wendezeit – ein empirischer Versuch*. [w:] B. Butrymowicz, M. Eickler H. Griese (red.), *Berufsausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen* (Dokumentacja pierwszego niemiecko-polskiego sympozjum na temat kształcenia zawodowego), 1995, s. 75-80; *Kompensacja sieroctwa społecznego w rodzinach zastępczych* [w:] M. Heine, G. Gajewska (red.) *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Zielona Góra 1999, s. 205-212; *Funkcjonowanie rodzin zastępczych – jako optymalna forma opieki nad dzieckiem osieroconym* [w:] J. Sowa, D. Pstrąg (red.) *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, Rzeszów 1998, s. 135–146; *Zawód: matka zastępcza* [w:] J. Homplewicz, A. Garbarz (red.) *Służba dziecku*, Rzeszów 1998, s. 56-62; *Problemy społeczne Krynicy w okresie przemian systemowych i sposoby ich rozwiązywania przez władze lokalne* [w:] M. Malikowski (red.) *Społeczne aspekty transformacji systemowej*, Rzeszów 1997, s. 231–246; *Współczesny stereotyp dobrego i złego nauczyciela w oczach dzieci, rodziców i nauczycieli w odniesieniu do idei Korczakowskiej*, *Materiały z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej*, Częstochowa 1996; *Wzory osobowe młodzieży w okresie transformacji systemowej*, *Zeszyty Naukowe WSP, Seria Społeczno-Pedagogiczna i Historyczna. Nauki społeczne 2*, Rzeszów 1994, s. 189–217.

Również publikacje z późniejszego okresu, oparte w znacznej części na badaniach empirycznych, odnoszą się do środowiskowych uwarunkowań rozwoju rozumowania moralnego. Uznając za błąd separowanie edukacji od treści o charakterze moralnym, w kilku publikacjach wykazuję ich bezpośredni wpływ na rozwój moralny młodych ludzi, zwłaszcza w aspekcie rozumowania moralnego. Rozwój ten wykazuje bowiem w znacznej mierze receptywność względem zewnętrznych wzorców moralnych. Jego stymulację poprzez edukację moralną kształtującą charakter jednostki oprócz trzeba jednak na obiektywnych wartościach oraz zaangażowaniu pedagogów. Porządek społeczny jest nie do utrzymania bez wartości, norm i więzi moralnych, moralności nie można zastąpić mechanizmami rynkowymi czy uzasadnić tylko ekonomicznie. Moralność nie może się wyżyć uniwersalizmu, a kompetencje etyczne obywateli są niezbędne do budowania dobrego społeczeństwa. Jeżeli byt wartości zależy od autonomii jednostki, to stają się one wytworem społecznym, ze swej istoty zmiennym i nietrwałym, niezdolnym do tego, aby zagwarantować sens ludzkiego życia. Pluralizm czy relatywność wartości moralnych w społeczeństwie jest wprawdzie faktem, ale nie normą czy ideałem (*Wspierająca funkcja edukacji moralnej w wychowaniu i rozwijaniu talentów młodzieży* [w:] K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak (red.), *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, Wyd. UR, Rzeszów



2012, s. 140–163; *Odpowiedzialność systemu edukacyjnego za kwestię moralności młodzieży* [w:] M. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 213–221; *Potrzeba edukacji moralnej w działalności szkoły* [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 171–182; *Edukacja moralna a kształtowanie charakteru w rozumieniu zagranicznych badaczy* [w:] W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Wyd. UR, Rzeszów 2006, s. 180–188; *Rola pedagogów szkolnych w edukacji moralnej* [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*, Wyd. UR, Rzeszów 2005, s. 451–465).

Od ludzi prezentujących wyższe stadia rozumowania moralnego oczekuje się adekwatnego, tzn. wysokiego poziomu wrażliwości moralnej. Za jeden ze wskaźników tej wrażliwości uznać można zaangażowanie na rzecz pomocy innym osobom. Wymiernym wyrazem takiego zaangażowania jest wolontariat, czyli świadoma, bezinteresowna, dobrowolna, bezpośrednia, ciągła i systematyczna praca na rzecz potrzebujących. Wolontariat rozwija wśród młodzieży postawę alternatywną dla konsumpcyjnego stylu życia i uzależnień, zwiększa ich wiarygodność moralną. Dostrzegając stosunkowo dużą popularność wśród współczesnych młodych ludzi tej właśnie formy wspierania innych, w monografii, opartej na badaniach empirycznych, a opublikowanej w 2010 roku w Kamieńcu Podolskim na Ukrainie [*Порівняльня характеристика польсько-українського волонтерства в контексті морального розумування (Porównawcza charakterystyka polskiego i ukraińskiego wolontariatu w kontekście rozumowania moralnego)*], starałam się ustalić stopień wzajemnej zależności pomiędzy poziomem rozumowania moralnego a zaangażowaniem w wolontariat. Analizuję tu poziom rozumowania moralnego grupy wolontariuszy polskich i ukraińskich. Tę specyficzną grupę badawczą wyselekcjonowano celowo, kierując się przekonaniem, że ludzie skłaniający się ku tego typu działalności powinni odznaczać się wysokim poziomem rozumowania moralnego. Monografia ukazuje przejawy, teorie, modele i koncepcje rozwoju moralnego oraz problem postaw społeczno-moralnych. Skupiłam się tu na ukazaniu specyfiki przybierającego różne formy wolontariatu, jego istocie, funkcjonowaniu w Polsce i na Ukrainie. Badani wolontariusze (50 osób z każdego kraju – Rzeszów, Drohobycz, Lwów) zadeklarowali, że największy wpływ na kształtowanie ich przekonań moralnych wywarli rodzice. Analiza badań wiedzie przede wszystkim do konkluzji sygnalizującej wyraźne różnice pomiędzy badanymi Polakami i Ukraińcami. Niemal połowa (48%) ogółu badanych pochodzenia polskiego prezentuje bowiem wysoki, a 32% średni poziom rozumowania moralnego. W przypadku Ukraińców natomiast zdecydowana większość wolontariuszy charakteryzuje się średnim po-

ziomem rozumowania moralnego (58%), a jedynie 10% z nich odznacza się poziomem wysokim. Podczas badań stopnia przywiązania wolontariuszy do wartości okazało się, że procentowo wyniki były zbliżone wśród u obu grup, przy czym wartości ekonomiczne i prestiżowe miały mniejsze znaczenie dla wolontariuszy z Ukrainy. Wydaje się, że prowadzenie tego rodzaju badań porównawczych w Polsce i sąsiednim kraju posiada nie tylko istotne znaczenie poznawcze, ale i wnosi nową jakość do zrozumienia funkcjonowania obywateli innego kraju w omawianej kwestii. Analizując poziom rozwoju rozumowania moralnego młodych Polaków i odnosząc go do jego stopnia wśród młodych Ukraińców, dotrzeć można do istotnej wiedzy z zakresu pedagogiki społecznej w skali ponadnarodowej.

Badania empiryczne dotyczące stopnia korelacji rozumowania moralnego oraz zaangażowania w wolontariat młodzieży szkół średnich i studentów prowadziłam również w późniejszym okresie, a ich wyniki przeanalizowałam w artykule *Еволюція милосердності у волонтерську діяльність (Cywilizacja miłości realizowana w działaniach wolontariuszy)* [w:] O.B. Гаврилов (red.), Zbirknik naukovich prac' Kam'anec-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka. Seria social'no-pedagogicna випуск 23 частина 3 (2013), s. 52-64). Rezultaty badań pozwalają wywieść wnioski o istnieniu wyraźnej korelacji pomiędzy stopniem zaangażowania się w pomoc innym i kierowaniem się altruizmem a wiarą w Boga. Jak wynika z przeprowadzonych badań, częściej w prace wolontarystyczne angażują się osoby określające się jako wierzące bądź też wierzące, ale niepraktykujące. Ponieważ  $\chi^2 = 4,627 < 4,60$  dla  $df = 2$ ,  $p > 0,1$  można skonstatować, że stosunek wolontariusza do religii pozostaje w związku z podejmowanymi przez niego działaniami pomocowymi, a także ustalono, ponieważ,  $\chi^2 = 4,698 > 4,650$  dla  $df = 2$ , że są podstawy, aby wnioskować o istnieniu zależności pomiędzy wysokim poziomem wartości religijnych a podejmowaniem pracy w wolontariacie. Wśród wolontariuszy najwyższe plasują się wartości o charakterze społecznym (73%) oraz moralnym (72,1%), a najniższe noty uzyskały wartości prestiżowe (21,6%) i ekonomiczne (31,5%). Okazuje się na podstawie obliczeń statystycznych, że istnieje zależność pomiędzy hierarchią wartości młodych ludzi a podejmowanymi przez nich działaniami wolontarystycznymi. Jak wskazały przeprowadzone badania, studenci częściej wybierają i kierują się wartościami religijnymi. Właśnie ta grupa wartości była przez nich najwyższej oceniana w hierarchii wartości.

Ważny obszar moich naukowych eksploracji, jako kierownika i pracownika Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Pedagogicznego UR, wyznaczają badania odnoszące się do wychowawczo-opiekuńczej funkcji rodziny, wspólnoty osób szczególnie predestynowanej do kształtowania osobowości moralnej swoich członków. Jestem redaktorką bądź współredaktorką 8 monografii poświęconych różnego rodzaju zagadnieniom związanym z so-

cializacyjną funkcją rodziny (*Familiologia XXI wieku. Wyzwania i oczekiwania*, Wyd. UR, Rzeszów 2014; *Rodzina – centrum świata*, Wyd. UR, Rzeszów 2014; *Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie*, Wyd. UR, Rzeszów 2010; *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Wyd. UR, Rzeszów 2010; *Wyzwania i szanse pedagogiki społeczno-opiekuńczej*, Wyd. UR, Rzeszów 2010; *Rodzina – diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Wyd. UR, Rzeszów 2009; *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, Wyd. UR, Rzeszów 2007; *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*, Wyd. UR, Rzeszów 2006).

Celem kilku publikacji było zbadanie interakcji moralnych zachodzących w rodzinie w kontekście wyjątkowości międzyosobowych relacji łączących jej członków. Rodzinna edukacja moralna, zarówno ta ukierunkowana, jak i zupełnie spontaniczna, niesformalizowana, stwarza niezastępowalne przez inne środowiska pola do rozwoju moralnego jej członków. Wiele współczesnych rodzin charakteryzuje się jednak dysfunkcjonalnością i niewydolnością względem roli środowiska kształtującego fundamenty osobowej moralności swoich członków. Uwzględniając tę kwestię, w moich opracowaniach analizuję, zarówno na poziomie teorii, jak i badań empirycznych, czynniki zagrażające prawidłowemu rozwojowi moralnemu współczesnych młodych ludzi genetycznie związane z nieprawidłowościami tkwiącymi w funkcjonowaniu rodziny.

Dostrzegając w rodzinie, pomimo przemian, które współcześnie, zarówno wokół niej, jak i w jej obrębie zachodzą, w kilku artykułach kładłam nacisk na cechy eksponujące socjalizacyjną rolę rodziny. Publikacja *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży* ([w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, Wyd. UR, Rzeszów 2007, s. 34- 47) w sposób syntetyczny ukazuje rodzinę jako szczególną, odrębną względem nieosobowych instytucji społecznych wspólnotę osób, niosącą w sobie specyficzny i niemożliwy do zastąpienia potencjał dla rozwoju moralnego wszystkich tworzących ją członków, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Kwestii tej poświęciłam też m.in. publikacje: *Ethical and moral aspects of care and upbringing in family* (Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць, Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка гол.ред. Каньоса П.С. - Випуск 14. – ss. 375 Кам'янець-Подільський: КПНУ, 2013, s. 179–185); *Родина – основа для виховання моральної свідомості молоді* [w:] *Проблеми сучасної психології*, Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології Г.С.Костюка НАПН України, Кам'янець-Подільський „Аксіома”2010, УДК 378(082), 159.9 Випуск 9, s. 671–682); *Opieka jako kategoria moralna z perspektywy familiologa* ([w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Familiologia XXI wieku. Wyzwania i oczekiwania*, Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 13–34).

Odnosząc się do badań empirycznych analizowałam istotny z punktu widzenia rozwoju moralnego młodych ludzi temat modelu rodziny, który uznają oni za optymalny (*Wyobrażeniowy model rodziny własnej na podstawie badań młodzieży szkół średnich* [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina - diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Wyd. UR, Rzeszów 2009, s. 97–105).

Ekspozowaniu wyjątkowej potencjalności rodziny w kształtowaniu moralnej dojrzałości współtworzących ją podmiotów towarzyszyć musi refleksja nad czynnikami wpływającymi negatywnie na realizację tej funkcji. Niejako z samej swojej natury, jako wspólnota obejmująca, co najmniej dwa pokolenia, rodzina narażona jest na różnego typu konflikty. Artykuł *Konflikty międzypokoleniowe w kontekście moralnego wychowania* ([w:] B. Balogova (ed.) *Medzigeneracne mosty – vstupujeme do roka medzigeneracnej solidarity*, Wydawnictwo Filozoficka fakulta Presovskej univerzity v Presove, Presov 2012, s. 116-126) zajmuje się naturalnymi konfliktami międzypokoleniowymi w sferze wychowania moralnego, pojawiającymi się pomiędzy rodzicami i dziećmi, nierzadko w odmienny sposób postrzegającymi rzeczywistość.

Efektywną wspólnotą edukacji moralnej, we właściwy sposób wpływającą na rozwój moralny młodych ludzi, nie może być rodzina dysfunkcyjna. Wyrazem zainteresowania tą kwestią jest publikacja *Rodzina toksyczna* ([w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 351–356). Zagadnieniu wspierania młodych ludzi egzystujących w rodzinach w ograniczony sposób kształtujących osobowość moralną dzieci i młodzieży poprzez przemyślaną edukację moralną poświęcony został artykuł *Wspieranie młodzieży z rodzin problemowych poprzez edukację moralną* ([w:] E. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Wspieranie rozwoju ucznia nieprzeciętnego w szkole ogólnodostępnej*, Wyd. UR, Rzeszów 2011, s. 98-107).

Ważne miejsce w moim dorobku naukowym stanowi współautorstwo publikacji *Ośrodek Adopcyjno-Opiekuńczy w Krośnie – XXV Lat*, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza Sp. z o.o. Krosno 2005, ss. 154, gdzie zamieściłam obszerny teoretyczny rozdział na temat pedagogicznego kontekstu sieroctwa społecznego. Stanowi ono problem, który niepokoi współczesne społeczeństwo ze względu na zakres zjawiska, różnorodne formy występowania i trudności zapobiegania. Referując tę tematykę, ukazałam tradycyjne ujęcie sieroctwa w sensie biologicznym, ale odniosłam się również do sieroctwa psychologicznego, emocjonalnego, duchowego, prawnego, trwałego, przejściowego, wtórnego, pozornego, emigracyjnego, bezrodzinności. Analizie poddałam także dezorganizację społeczną z jej skutkami dla jednostek zagubionych w społeczeństwie prowadzącą do zaburzeń osobowości, dezorientacji, alienacji, wyuczonej bezradności, dysharmonii rozwoju i dezintegracji, która może powodować takie

kulturowe imponderabilia, jak przyzwyczajenia, resentymenty, frustracje, rozczarowania, apatie i inne. Niedostatek ekonomiczny może być elementem tzw. subkultury nędzy, a cechy charakterystyczne dla ludzi z tego kręgu to brak dzieciństwa, wczesne wejście w życie dorosłych, poczucie bezradności, zależności wewnętrznych i winy, a znajduje to swoje odbicie w systemie wartości, strukturze rodziny i stosunkach międzyosobniczych oraz w stylu życia. Bezrobocie, poczucie niepewności jutra pogłębiają konflikty wewnątrzrodzinne i przyczyniają się do dewiacyjnych zachowań członków rodziny a nawet do jej dezintegracji, co skutkuje szerzeniem się sieroctwa społecznego. Skoro systemowość i wspólnotowość rodziny jest istotą jej funkcjonowania, to zaburzenia trwałe czy notoryczne jej funkcji powodują zapoczątkowanie całego procesu dysfunkcji i eufunkcji. Poddałam także analizie najważniejsze problemy zagrażające dobrostanowi polskiej rodziny, które z czasem uniemożliwiają jej normalne funkcjonowanie. Zwróciłam też uwagę na to, iż w przypadku niepowodzenia działań integrujących rodzinę naturalną, najlepszym wyjściem jest powołanie rodziny zastępczej, która odegrać może pozytywną rolę w kształtowaniu osobowości moralnej młodych ludzi, z różnych względów pozbawionych możliwości moralnego rozwoju w naturalnej rodzinie.

Odpowiednie ukierunkowanie rozwoju moralnego młodych ludzi jest bez wątpienia o wiele bardziej efektywne w rodzinach zastępczych niż w instytucjach wychowawczych, nawet tych dobrze funkcjonujących. Różnym wymiarom funkcjonowania rodziny zastępczej w zakresie edukacji moralnej z perspektywy personalizmu poświęciłam odrębną monografię, napisaną w języku angielskim, opartą na badaniach własnych, panelowych, prowadzonych w odstępach dziesięciu lat, tj. w roku 2001 oraz w 2011 roku pt. *Moral dimension of functioning of Foster families viewed from the systemic perspective (2001–2011)*, Wyd. UR, Rzeszów 2012, ss. 181). Przyjmując założenie o sprawczym charakterze każdej rodziny oraz o cyrkularnych zależnościach pomiędzy poszczególnymi elementami systemu rodzinnego analizy szczegółowe dotyczyły sprzężeń zwrotnych w rodzinach, spójności, adaptacyjności, jakości komunikacji, sposobów przystosowania się do sytuacji stresowej wywołanej przyjęciem dziecka do jej strukturalnego grona. Doceniając tę książkę, dwie recenzje poświęcił jej prof. A. Radziewicz-Winnicki („Horyzonty Wychowania” 2012, nr 11, s. 266–274; „Ruch pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 81–83) gdzie między innymi napisał: „Ujęcie zaproponowane w pracy rzadko występuje w rodzimej literaturze pedagogicznej. W badaniach poświęconych tej problematyce dominują podejścia funkcjonalne i instytucjonalne. Zastosowane tu podejście tak zwane systemowe – które dr Gruca-Miąsik propaguje – stwarza szansę wglądu w wewnętrzną strukturę rodziny, interakcje zachodzące pomiędzy elementami rodziny traktowanymi jako odpowiednie pod(sub)systemy, które to traktuje Autorka jako komplementarne w porównaniu

do stosowanych dotychczas w polskiej pedagogice rodzinnej”. Przedmiotem moich zainteresowań i prowadzonych poszukiwań była tu przede wszystkim jednostka, dziecko podlegające opiece i wychowaniu, szerzej: egzystencji w rodzinie zastępczej, tj. w różnych formach rodzin wspierających lub zastępujących rodzinę naturalną w wypełnianiu jej podstawowych funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych i edukacyjnych. Dlatego w badaniach przyjąłem podejście integrujące, systemowe – czy ekosystemowe, interakcyjne oraz dynamiczne, a tym samym także badania podłużne i eksperymentalne nieczęsto stosowane we współczesnej polskiej pedagogice. Zajmując się efektywnością procesu opiekuńczo-wychowawczego, kompensacją braków emocjonalnych, społecznych, edukacyjnych u dzieci w opiece zastępczej, poszukiwania skierowane zostały na kategorię wsparcia uznaną za podstawową i warunkującą rozwiązania i zrozumienie wielu psychospołecznych uchybień prowadzących z reguły ku upośledzeniu społecznemu. Na podstawie badań panelowych pojawiają się tu również rozważania dotyczące rehabilitacji społecznej. Wyszczególnić tu należy możliwość stosowania zarówno społeczno-opiekuńczego modelu rehabilitacji, jak i psychoterapeutycznego trybu postępowania bądź też stricte socjalizacyjnego modelu, który kładzie zasadniczy nacisk na inicjowanie zachowań pożądanых poprzez realizację podejmowanych prób wsparcia ze strony opiekunów i rzeczników organizowania pomocy społecznej. Odnosząc się do celów pomocy społecznej, rozpatruję je przede wszystkim na poziomie mikrostrukturalnym, ale również nawiązuję do rozstrzygnięć oczekujących na określone decyzje podejmowane na poziomie makrostrukturalnym, które często są ściśle związane z realizowaną w państwie polityką społeczną. Inspirując się personalizmem zawartym w naukach Jana Pawła II, w monografii tej rodzina, w tym i rodzina zastępcza, ukazana została, jako wspólnota odgrywająca nieocenioną rolę w kształtowaniu osobowej moralności jej członków. Jednym z najważniejszych zadań stojących przed rodziną zastępczą, stanowiącą formę kompensacji osamotnionemu dziecku, jest stworzenie mu optymalnych warunków rozwoju.

Wielu szczegółowym kwestiom związanym z rolą rodziny zastępczej, jako wspólnoty mogącej spełnić funkcję kompensacyjną w rozwoju moralnym dzieci, poświęciłam również liczne artykuły. W polskich uwarunkowaniach, gdzie przypisuje się zbyt małą rangę rodzinom zastępczym, w niewielkim stopniu wykorzystuje się również tkwiący w nich potencjał, jako wspólnoty osób, które potrafią lepiej niż instytucje kształtować osobowość moralną młodych ludzi. Zagadnienie to obejmuje publikacja *Alternatywy dla opieki instytucjonalnej* ([w:] A. Śniegulska (red.), *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, Wyd. UR, Rzeszów 2004, s. 66-73). W tej tematyce analizy teoretyczne łączyłam z badaniami empirycznymi. Wskazać można tu m.in. na opracowania: *Wykorzystanie analizy systemowej w badaniach nad rodzinami zastępczymi – refleksja metodologiczna* ([w:] A. Olubiński (red.), *Tożsamość oraz dylematy*

*pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2002, s. 219–227); *Zastosowanie technik projekcyjnych do badania klimatu emocjonalnego rodziny zastępczej* ([w:] Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, A. Domagała-Kręcioch i Z. Szarota (red.), z. 8, Kraków 2004, s. 167–189). Doceniając możliwości jakie dla edukacji moralnej społeczeństwa, poprzez zapewnienie optymalnych pod tym względem możliwości ludziom młodym, nosi w sobie rodzina zastępcza są opracowania: *Zastosowanie technik systemowych w diagnozowaniu rodzin i kandydatów na rodziców zastępczych* ([w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i w środowisku lokalnym*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz 2004, s. 27–46); *Funkcje profilaktyczno-resocjalizacyjne rodzin zastępczych* ([w:] F. Kozaczuk (red.), *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, Wyd. UR, Rzeszów 2004, s. 417–432); *Strategie zmagania się z kryzysem w rodzinach zastępczych* ([w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, (red.) *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 119–128).

W artykule *Foster family care from the Polish and American perspectives* ([w:] *Blaski i cienie życia rodzinnego*, Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne, red. Z. Tyszka, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 147–159) starałam się spojrzeć na rodzinę zastępczą z dwóch różnych perspektyw: polskiej i amerykańskiej. Zarówno w Polsce, jak i w USA zasadniczym elementem wydaje się być wprawdzie troska o dziecko i jego potrzeby, lecz na gruncie amerykańskim istnieje więcej odpowiednio przygotowanych, licencjonowanych rodzin zastępczych. Świadczy to o tym, że dbając o wychowanie moralne młodych ludzi dotkniętych brakiem rodziny naturalnej, bardziej liczy się tam na rodziny zastępcze niż instytucje typu domy dziecka.

Interesowałam się również uwarunkowaniami komunikacji interpersonalnej w rodzinach zastępczych: *Komunikacja interpersonalna w rodzinach zastępczych – ujęcie systemowe* ([w:] B. Aouila, W. J. Maliszewski (red.), *Media – komunikacja: zdrowie i psychologia*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 300-311)

Korzystając z moich bogatych doświadczeń mediatora do spraw karnych i cywilnych, w postępowaniu dla nieletnich przy Polskim Centrum Mediacji, mediatora oświatowego oraz trenera szkoły dla rodziców i wychowawców, w krąg dociekań naukowych włączyłam również problematykę z tego zakresu. Refleksji poddałam przydatność mediacji w zdynamizowaniu wychowawczych oddziaływań rodziny. Rozpatrywałam też wpływ mediacji na działania wspierające potrzeby dziecka (*Dobro dziecka a mediacja*, [w:] U. Gruca- Miąsik (red.), *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*, Wyd. UR, Rzeszów 2006, s. 27-49). W dwóch pu-

blikacjach dokonałam obszernej analizy roli mediacji w rozwiązywaniu konfliktów, które, stanowiąc naturalny element życia wspólnoty rodzinnej, mogą utrudnić czy nawet uniemożliwić prowadzenie przez nią skutecznej edukacji moralnej (*Mediacje w rodzinie sposobem rozwiązywania konfliktów* „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Zarządzania i Administracji”, Warszawa 2012, nr 3/20, s. 81–97; *Moralne aspekty mediacyjnego sposobu rozwiązywania konfliktów w rodzinie* [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina – centrum świata*, Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 51–65). W artykule *Spoleczno-moralny kontekst mediacji*, *Social and Moral Context of Mediation* ([w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Zarządzania i Administracji”, Warszawa 2011, nr 3/16, s. 68-79), starałam się wykazać, że mediacji nie można rozpatrywać w oderwaniu od uwarunkowań społecznych i moralnych. Jej punktem odniesienia musi być zawsze dobro osób tworzących rodzinę. Wśród tych dóbr wyeksponować należy właściwe ukierunkowanie rozwoju moralnego młodych ludzi wychowanych w rodzinie.

Rodzina i szkoła, dwa najważniejsze środowiska wychowawcze, pomimo ewidentnych korzyści płynących z ich współpracy w zakresie edukacji moralnej, nierzadko wykazują poważny problem z konsensusem w tej kwestii. W kształtowaniu modelu skutecznej edukacji moralnej opartej na wspólnych wartościach i współdziałaniu na tym polu szkoły oraz rodziny znacznie większą rolę odgrywać mogą, i powinni to czynić, dobrze przygotowani mediatorzy, co opisałam w publikacji *Mediation at School – Ethical Threats to the Role of Mediator* ([w:] *Ethical Thinking on Past & Present* (ETPP 2013), Vasil Gluchman (ed.), University of Presov Press, Presov 2014, s. 117-124).

Kwestia mediacji, prowadzonej przede wszystkim wokół szkoły i rodziny, stała się przedmiotem opublikowanej przeze mnie monografii: *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Wyd. UR, Rzeszów 2011, ss. 151. Celem tej książki, stanowiącej rezultat teoretycznych dociekań oraz działalności doświadczonego negocjatora (mediatora), było dostarczenie nauczycielom i rodzicom wiedzy na temat sposobów radzenia sobie z konfliktami w relacjach nauczyciel – uczeń – rodzic, ale i w dochodzeniu do porozumienia na linii różnego typu kontrowersji pojawiających się w relacjach międzyosobowych. Z eksponowaniem potencjału mediacji w pogłębianiu społecznych interakcji moralnych związana jest teza, że skuteczniejszą metodą wychowawczą niż kara jest ponoszenie konsekwencji i zadośćuczynienie (zob. szerzej U. Gruca-Miąsik, *Zadośćuczynienie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, V–Ż, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 713–721). Przedkładając sprawiedliwość naprawczą nad retrybutywną, postuluję jednocześnie, aby w miarę możliwości stosować tę pierwszą. W referowanej monografii ujęłam szeroko pojęcie konfliktu, ukazując również przyczyny i rodzaje sytuacji konfliktowych. Odnosząc się do



wybranych aspektów negocjacji, opisałam różne strategie, taktyki, ale i chwyt manipulacyjne do zastosowania w negocjacjach. Zanalizowałam kwestię teoretycznych podstaw mediacji oraz jej wykorzystanie w prawie, w tym w prawie rodzinnym. Za istotny element tej publikacji uznać należy odniesienie się do etycznych aspektów procesów mediacji i negocjacji. Trudno nie dostrzec, iż w formach współistnienia rodziców i nauczycieli komunikacja przebiega często jednostronnie, tzn. nauczyciel zazwyczaj formułuje wobec rodziców swoje oczekiwania, wywołując u nich nierzadko uczucie bezsilności. Jeżeli w stosunkach rodzice-nauczyciele oczekiwania partnerów mają odegrać rolę pozytywną, to obie strony w jednakowym stopniu powinny je znać i znajdować u siebie motywację do ich realizacji. Potrzebna jest więc tu wiedza z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz prowadzenia mediacji, które coraz częściej wykorzystuje się w oświacie w celu znoszenia barier w relacjach: nauczyciel - rodzice, nauczyciel - uczeń, nauczyciel -nauczyciel i nauczyciel - dyrektor szkoły przyczyniając się tym samym do tworzenia pozytywnego środowiska w szkole.

## **6. Sumaryczne zestawienie osiągnięć naukowych:**

A) Opublikowanie 80 prac naukowych, w tym:

- 4 monografie,
- 67 artykułów wydanych w kraju (43) i zagranicą (24),
- 3 hasła w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*, pod red. T. Pilcha,
- 2 skrypty,
- 1 recenzja,
- 3 inne artykuły.

B) Redakcja bądź współredakcja 8 monografii.

C) Czynne uczestnictwo w 64 konferencjach naukowych w kraju i zagranicą.

D) Zorganizowanie bądź współorganizowanie 10 konferencji.

## **7. Wybrane informacje o osiągnięciach dydaktycznych, współpracy naukowej i popularyzacji nauki**

A) W trakcie mojej działalności naukowej odbyłam cztery staże w zagranicznych ośrodkach akademickich:

- PTH Eindhoven (Holandia), grant ogólnopolski MNISW, III 1994
- St. Mary's College (USA) Orchard Lake, IX-XII 1995, stypendium KBN
- Uniwersytet Ivana Okienki, Kamieniec Podolski (Ukraina), IX 2008

- Uniwersytet w Saragossie (Hiszpania), IX–X 2014, staż naukowy i wykładowca. Tytuły wygłoszonych wykładów: *Moral dimension of functioning of Foster families, Mediation at school and moral reasoning of teenagers, Methodology of pedagogical diagnostic.*

B) Brałam udział, w tym, jako koordynator i kierownik, w kilku międzynarodowych i krajowych projektach badawczych:

- *Budowa potencjału dydaktycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego na poziomie europejskim*, projekt współfinansowany przez UE w ramach EFS, koordynator z Wydziału Pedagogiki 2010-2011
- *Rola odbioru sztuki w formacji osoby a etos społeczny*, Narodowy Uniwersytet we Lwowie Iwana Franka, Wydział Kultury i Sztuki, 1 I – 20 XII 2014
- *Aktualne problemy psychologii osobowości oraz stosunków międzyludzkich XXI wieku w kontekście badań ukraińsko-polskich*, Uniwersytet Narodowy imienia Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim, XI 2013 - III 2015
- *Aktualne problemy psychologii osobowości w europejskiej przestrzeni*, Uniwersytet Narodowy imienia Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim, 2014–2016
- *Profilaktyczny program w zakresie przeciwdziałania uzależnienia od alkoholu, tytoniu i innych środków psychoaktywnych*, 2014, projekt współfinansowany przez Szwajcarię w ramach Szwajcarskiego Programu Współpracy z nowymi krajami członkowskimi Unii Europejskiej.

C) Uczestniczyłam w dwóch programach międzynarodowych:

- Sokrates Grundwig II, UE - Rumunia, Czechy, Polska, przy współpracy z Wielką Brytanią (2005 – 2006), *Inwestycja w jakość zdrowia psychicznego -Centra Zdrowia Psychicznego*
- Kapitał Ludzki – UR – Nowoczesność i Przyszłość Regionu. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Efektem uczestnictwa w tym programie był mój staż naukowy w Uniwersytecie w Saragossie w Hiszpanii (29 IX 2014 – 11 10 2014).

D) Jestem członkiem komitetów redakcyjnych i rad naukowych polskich i zagranicznych czasopism naukowych:

- Kwartalnik Edukacyjny od roku 2008

- „Педагогічна освіта: теорія і практика”, Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України, od roku 2011
- „Scientific Papers of Kamianets-Podilsky”, Ivan Ohienko National University, Philological Sciences – od roku 2014
- Кwartalnik *Проблеми сучасної психології* (Problemy współczesnej psychologii) Uniwersytet Narodowy imienia Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim oraz Instytut Psychologii imienia G. S. Kostiuka Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, od 2014.

E) Należę do międzynarodowych i krajowych organizacji oraz towarzystw naukowych:

- Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2012 przekształcony w Stowarzyszenie)
- ISATT (Międzynarodowa Organizacja Nauczycieli Akademickich)
- Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

F) Recenzuję publikacje w czasopismach międzynarodowych i krajowych:

- „Kwartalnik Edukacyjny”, w latach 2008–2014, 12 wykonanych recenzji
- Кwartalnik *Проблеми сучасної психології* (Problemy współczesnej psychologii) Uniwersytet Narodowy imienia Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim oraz Instytut Psychologii imienia G. S. Kostiuka Narodowej Akademii Nauk Ukrainy.

G) Decyzją Rektora i Senatu Uniwersytetu Narodowego imienia Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim jestem promotorem pomocniczym mgr Maryny Baczyńskiej, która pod kierunkiem prof. Ireny Kuczyńskiej przygotowuje dysertację pt. *Wychowanie patriotyczne, wartości dzieci i młodzieży w spuściźnie naukowej Niny Wołoszynej*.

H) Współpracując z Wydziałem Prawa UR i Kuratorium Oświaty, na zlecenie Urzędu Wojewódzkiego w Rzeszowie wykonałam ekspertyzę *Strategia pomocy dziecku na Podkarpaciu w latach 2004–2006*.

I) Posiadam bogate doświadczenie dydaktyczne:

- w Instytucie Pedagogiki WSP (1991–2001) a od 2001 na Wydziale Pedagogicznym UR: *Seminarium magisterskie* (wypromowanie około 150 prac magisterskich, tyle samo podyplomowych, recenzje wielu prac licencjackich i magisterskich), *Diagnostyka pedagogiczna i społeczna*, *Diagnozowanie potrzeb środowiska rodzinnego*; *Pedagogika rodziny*; *Metodyka pracy z rodziną i z rodziną w kryzysie*; *Metodyka dzia-*

*łań interdyscyplinarnych na rzecz rodziny; Metodyka pracy z rodziną dysfunkcyjną; Teoretyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej; Pedagogika opiekuńcza; Mediacje i negocjacje w pracy opiekuńczo-wychowawczej; Teoretyczne podstawy pracy socjalnej; Instytucjonalne formy opieki i terapii);*

- prowadzenie wykładów z następujących przedmiotów w PWSZ w Sanoku w latach 2008–2011: *Pedagogika społeczna; Metodyka pracy socjalnej; Projekt socjalny; Praca socjalna z jednostką i rodziną; Profilaktyka patologii społecznych; Etyka zawodowa; Mediacje, Seminarium licencjackie* (wypromowałam około 20 prac licencjackich);
- prowadzenie wykładów w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w latach 2008–2014 w ramach Studiów Podyplomowych: *Diagnostyka psychopedagogiczna; Metodyka pracy z rodziną;*
- prowadzenie zajęć w Wyższej Szkole Prawa i Administracji w Rzeszowie w latach 2008–2010: *Negocjacje i mediacje, Seminarium magisterskie.*

J) Posiadam duże doświadczenie organizacyjne na Uniwersytecie Rzeszowskim:

- w latach 2005–2007 pełniłam funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki UR oraz kierownika zakładu pedagogiki opiekuńczej
- jako dyrektor organizowałam w roku 2014 Liceum Uniwersyteckie
- założyłam w 2004 roku i opiekuję się Międzywydziałowym Studenckim Kołem Naukowym Familiologów, które prowadzi intensywną działalność na uczelni i poza jej murami
- opracowałam plan studiów w zakresie Pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej
- byłam w latach 2008–2012 członkiem Senackiej komisji ds. dydaktyki i wychowania
- w latach 2004–2008 byłam członkiem Wydziałowej komisji ds. dydaktyki
- jestem koordynatorem i opiekunem praktyk studenckich na specjalności Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
- jestem opiekunem naukowym i autorką siatek dla studiów podyplomowych „Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” oraz „Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z pracą socjalną”
- przez wszystkie lata zatrudnienia pełniłam funkcję opiekuna roku
- jestem członkiem różnych komisji wydziałowych (dla opracowania KRK – dostosowywania efektów kształcenia i matryc dla specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; komisji programowej dla profilu ogólnokształcącego; Wydziałowego Zespołu ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia na czas do końca kadencji Dziekana;

Komisji Programowej na kierunku pedagogika na czas do końca kadencji Dziekana;  
 Komisji Programowej na kierunku pedagogika, profil praktyczny, specjalność „opiekun osoby starszej”; Komisji Programowej na kierunku pedagogika, profil ogólnokademycki, specjalność „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza”.

K) Jestem zaangażowana w działalność różnych organizacji społecznych:

- w roku 1990 założyłam MENSA Polska
- jako pierwsza Polka zostałam w 1979 roku członkiem MENSA INTERNATIONAL (Międzynarodowe Stowarzyszenie ludzi o wysokim ilorazie inteligencji)
- jestem członkiem Polskiego Centrum Mediacji – Mediator Sądowy (do spraw karnych, rodzinnych i dla nieletnich), Mediator Oświatowy
- w latach 2008–2012 była ławnikiem w Okręgowym Sądzie Pracy w Rzeszowie
- w latach 1986–1994 oraz 2006–2010 byłam członkiem Zarządu Okręgu ZNP w Tyczynie
- jestem członkiem Ogólnopolskiego Towarzystwa „Nasz Dom”.

L) Podnoszę moje kompetencje naukowo-praktyczne:

- w 2003 roku, jako pedagog szkolny (30 lat pracy w liceum ogólnokształcącym w Tyczynie, bogata działalność diagnostyczna, opiekuńcza, wychowawcza, terapeutyczna i profilaktyczna), uzyskałam status nauczyciela dyplomowanego
- w 2004 roku zdobyłam uprawnienia Mediatora Oświatowego oraz Mediatora do spraw karnych, cywilnych, w postępowaniu dla nieletnich przy Polskim Centrum Mediacji, zarejestrowana w Ministerstwie Sprawiedliwości
- w 2006 roku ukończyłam Studia podyplomowe „Zarządzanie placówkami oświatowymi”
- w ramach grantu unijnego otrzymałam w 2006 roku dyplom Certyfikowanego trenera trenerów unijnych do spraw opieki i wychowania
- w 2008 zdobyła dwa stopnie uprawnień trenera dla rodziców i wychowawców
- ukończyłam kilka kursów z obszaru zagadnień odnoszących się do wychowania: realizator kinezylogii edukacyjnej Paula Dennisona i artoterapii; Racjonalnej Terapii Zachowań – poznawczo behawioralna zmiana zachowań; FAS- diagnoza i terapia, Diagnoza i terapia zaburzeń zachowania; *Uwaga życie, Jak rozmawiać z młodzieżą o tym, co ważne, Edukacja zdrowotna, jako skuteczne narzędzie w profilaktyce uzależnień dla szkolnych koordynatorów programu „ARS, czyli jak dbać o miłość?”*,

*Wybierz życie - pierwszy krok* – koordynator i realizator programu firmowanego przez Ministerstwo Zdrowia i Wojewódzkie Stacje Epidemiologiczne – *Program edukacyjny dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych dotyczący profilaktyki raka szyjki macicy i zakażeń HPV.*

Ł) Angażuję się w liczne inicjatywy społeczne popularyzujące wiedzę z zakresu wychowania i opieki:

- praca pedagogiczna na rzecz młodzieży z Doliny Strugu
- działalność charytatywna dla dzieci specjalnej troski, współpraca z Fundacją Anny Dymnej
- coroczny udział w organizowaniu akcji *Szlachetna paczka* oraz *Góra grosza*
- organizacja wolontariatu w Środowiskowym Domu Samopomocy w Tyczynie
- organizacja wolontariatu w szkole Podstawowej w Tyczynie dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, mających trudności w nauce
- organizacja Mikołajek w Szpitalu Wojewódzkim nr 2 w Rzeszowie, akcji *Czytanie bajek dzieciom*, oraz innych akcji charytatywnych
- byłam współautorką dwóch filmów dla TV Rzeszów o rodzinnych domach dziecka i opiece internatowej oraz biorę udział w audycjach Radia Rzeszów poświęconych wychowaniu.
- założyłam Klub Pedagogium w LO Tyczyn
- realizowałam projekty doskonalenia dyrektorów szkół średnich województwa podkarpackiego oraz projekty dla liderów młodzieżowych wspólnie z Kołem Naukowym Familiologów.

M) Za działalność naukową, dydaktyczną, organizacyjną i społeczną otrzymałam liczne nagrody:

- w roku 2014 *Medal za istotny wkład w rozwój oświaty i nauki*, 2014, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Uniwersytet Narodowy imienia Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim
- w roku 2005 Medal KEN od MEN za wybitne osiągnięcia w dziedzinie dydaktyki i wychowania
- w 2006 roku Nagroda Ministra Edukacji Narodowej II stopnia za wybitne osiągnięcia w dziedzinie dydaktyki i wychowania

- w 2007 roku Nagroda Podkarpackiego Kuratora Oświaty wraz ze statuetką „Nauczyciel Wychowujący do Wartości”
- 2008 rok – Srebrny Krzyż Zasług
- Nagroda Starosty Powiatu Rzeszowskiego za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze – 2011 rok
- pięć nagród dyrektora Zespołu Szkół w Tyczynie za wybitne osiągnięcia w dziedzinie opieki i wychowania
- nagroda przyznawana przez młodzież LO w Tyczynie „Mąż zaufania” i „Człowiek godny zaufania”.

*Wioletta Gmura-Chłopska*