

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA

Karina Sikora-Wojtarowicz

UWARUNKOWANIA SZKOLNEJ EDUKACJI
DLA BEZPIECZEŃSTWA.
OCZEKIWANIA, MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA
PROCESU DOSKONALENIA

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. zw. dra hab. Piotra Mickiewicza

Wrocław 2022

Spis treści

Wprowadzenie	5
1 Społeczno-dydaktyczne uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa	18
1.1 Bezpieczeństwo jako wartość i potrzeba człowieka	18
1.1.1 Dzieci i młodzież jako podmiot bezpieczeństwa – przegląd zagrożeń dla bezpieczeństwa.....	24
1.2 Istota współczesnej edukacji	35
1.2.1 Szkoła jako jednostka edukacyjna	48
1.3 Teleologiczne aspekty edukacji dla bezpieczeństwa	52
1.4 Edukacja dla bezpieczeństwa – ujęcie formalne, pozaformalne i nieformalne	58
1.5 Kompetencje kluczowe w edukacji dla bezpieczeństwa.....	67
1.6 Podsumowanie rozdziału	72
2 Prawno-historyczne uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa	75
2.1 Modele edukacji dla bezpieczeństwa wybranych państw – możliwości implementacji do rozwiązań krajowych	75
2.1.1 Republika Federalna Niemiec	75
2.1.2 Królestwo Hiszpanii.....	78
2.1.3 Federacja Rosyjska.....	81
2.1.4 Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej.....	85
2.1.5 Podsumowanie podrozdziału	89
2.2 Ewolucja polskich rozwiązań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa	91
2.3 Ramowe plany nauczania edukacji dla bezpieczeństwa	98
2.4 Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.....	101
2.4.1 Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa po roku 2017	103
2.4.2 Zalecane warunki i sposób realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa – po roku 2017.....	110
2.4.3 Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa do roku 2017 – analiza porównawcza.....	116
2.5 Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.....	121
2.5.1 Kwalifikacje do nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.....	122
2.5.2 Kompetencje nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.....	125

2.6 Podsumowanie rozdziału	129
3 Założenia metodologiczne podjętych badań.....	132
3.1 Organizacja i przebieg badań	132
3.2 Przedmiot badań.....	134
3.3 Podstawowe pojęcia w koncepcji badawczej.....	135
3.4 Cele prowadzonych badań	137
3.5 Problematyka badawcza.....	140
3.6 Tezy, zmienne i wskaźniki.....	143
3.7 Metody, techniki i narzędzia badawcze	146
3.8 Charakterystyka terenu i grupy badawczej	155
3.9 Etyka prowadzonych badań	160
4 Doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa (ograniczenia, możliwości i oczekiwania). Jakościowe omówienie podjętych badań	163
4.1 Ograniczenia procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa w świetle uzyskanych wyników badań w poszczególnych grupach respondentów.....	164
4.1.1 Opinie uczniów – o sztywnych planach i procesach dydaktycznych	164
4.1.2 Opinie nauczycieli – o braku ciągłości programowej.....	168
4.1.3 Opinie rodziców – o monologu i nieadekwatności	174
4.1.4 Opinie przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo – o kompetencjach dydaktycznych i praktycznych.....	177
4.1.5 Możliwości procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa w świetle uzyskanych wyników badań w poszczególnych grupach respondentów	181
4.1.6 Opinie uczniów – o przesłankach bezpieczeństwa.....	182
4.1.7 Opinie rodziców – o postawach w szkole	185
4.1.8 Opinie nauczycieli – o zaangażowaniu uczniów.....	187
4.1.9 Opinie przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo – o szkolnej aktywności funkcjonariuszy	190
4.2 Oczekiwania wobec procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa	191
w świetle uzyskanych wyników badań w poszczególnych grupach respondentów	191
4.2.1 Opinie uczniów – o idealizmie i realizmie.....	192
4.2.2 Opinie nauczycieli – o planowania, realizacji, aktywności i współpracy.....	202
4.2.3 Opinie rodziców – od krytyki do konformizmu.....	205

4.2.4	Opinie przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo - o prewencji i reagowaniu	207
4.3	Obserwacja lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	208
4.3.1	Edukacja stacjonarna.....	209
4.3.1.1	Przestrzeń klasy szkolnej	210
4.3.1.2	Postawy uczniów i nauczycieli	220
4.3.1.3	Pełnomocność w edukacji dla bezpieczeństwa	231
4.3.1.4	Przebieg lekcji.....	235
4.3.1.5	Kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa	238
4.3.2	Edukacja realizowana w formie zdalnej	240
4.4	Podsumowanie rozdziału	244
5	Znaczenie prowadzonych badań	252
5.1	Omówienie wyników	252
5.2	Rekomendacje - czyli jak doskonalić lekcję edukacji dla bezpieczeństwa. Planowanie, realizacja i ewaluacja lekcji.	257
	Zakończenie.....	268
	Załączniki	272
	Bibliografia.....	283
	Spis tabel.....	318
	Spis rysunków	319
	Spis załączników	319
	Streszczenie	320
	Abstract	331

Wprowadzenie

Zwrot w postrzeganiu i analizowaniu bezpieczeństwa, który nastąpił po upadku bipolarnego podziału świata dostarczył wielu inspiracji oraz stworzył nowe szanse i wyzwania w zakresie naukowej eksploracji tego zagadnienia. Nie sposób nie zauważyć, że w końcu minionego i początkach obecnego stulecia nastąpił lawinowy wręcz przyrost publikacji dotyczących różnych aspektów bezpieczeństwa. Wysoka ranga, jaką nadała tej kwestii cywilizacja spowodowała, że jego istota, rozumienie i uwarunkowania są przedmiotem niezliczonych analiz i dociekań badawczych. Skupiając się na szczegółowej tematyce, łatwo jednak dostrzec, że w jej obrębie dominują zwykle treści związane z międzynarodowym wymiarem bezpieczeństwa, integralnością terytorialną i uwarunkowaniami politycznymi. Stosunkowo niewielką aktywność badawczą można odnotować natomiast w obszarze zagadnień związanych z edukacją dla bezpieczeństwa, mającą na celu kreowanie właściwych postaw i wartości, rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom. Pomijając opisy uwarunkowań i ogólnych charakterystyk instytucji działających w tej sferze, literatura nie dostarcza pełnych, aktualnych i niezbędnych ustaleń, które mogłyby usprawnić proces poznawczy i praktyczne działania. Realizacja niniejszych badań stanowi zatem odpowiedź na potrzeby środowiska bezpieczeństwa i edukacji człowieka. W dobie nieprzewidywalnych zagrożeń świata, konieczność projektowania i realizacji badań dotyczących szeroko pojętej edukacji na rzecz bezpieczeństwa¹ stanowiącej zasadniczy filar systemu bezpieczeństwa państwa, uwydatnia się szczególnie mocno.

W historii badań można znaleźć kilka przykładów na to, jak pomysły na badania zostały rozwinięte do postaci konkretnych pytań badawczych (zob. Flick, 2010, s. 44–46). Samo ich podłoże może mieć zróżnicowany charakter – od bardzo osobistych doznań, przez doświadczenia i okoliczności natury mikrospołecznej, aż po problemy w skali całego społeczeństwa, mające implikacje dla polityki społecznej. Źródła zainteresowań badawczych lokują się wewnątrz systemu naukowego, wywodzą się z badań wcześniejszych, z pytań,

¹ Sformułowanie „edukacja na rzecz bezpieczeństwa” pojawia się w dokumentach i opracowaniach naukowych (zob. Koziej, 2014). W prezentowanej rozprawie „edukacja dla bezpieczeństwa” oraz „edukacja na rzecz bezpieczeństwa” są używane zamiennie. Warto przy tym zwrócić uwagę, że niektórzy autorzy podważają termin „edukacja dla bezpieczeństwa”. Proponują natomiast używanie np. pojęcia edukacja w zakresie bezpieczeństwa (zob. Kucharski, 2020, s. 89).

na które nie zdołano udzielić odpowiedzi bądź ze szczególnego zainteresowania metodologicznego, skłaniającego do testowania potencjału określonej metody.

Prezentowana rozprawa opisuje zagadnienia dotyczące edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w ramach przedmiotu szkolnego „edukacja dla bezpieczeństwa” (EdB). Z jednej strony zawiera to, co daje się zastosować z dotychczasowej teorii, a z drugiej prezentuje nowe badania. Podłoże ciekawości badawczej miało charakter trojaki.

Do podjęcia rozbudowanych, kompleksowych rozważań skłania ograniczona liczba publikacji dotyczących edukacji dla bezpieczeństwa. Jest to o tyle naglące, że w związku ze zmianami w systemie oświaty większość dostępnych pozycji jest nieaktualna. Choć, jak zauważa Janusz Świniarski (2011, s. 21), od lat 90. XX w. „pojęcie edukacji dla bezpieczeństwa powoli zdobywa zwolenników”, to przegląd literatury zwraca uwagę na zbyt rzadkie podejmowanie refleksji nad pedagogicznymi aspektami bezpieczeństwa, mimo iż w rzeczywistości nie sposób ich od siebie oddzielić. Brakuje badań prowadzonych z udziałem uczniów i nauczycieli, trudno poszukiwać również aktualnych podręczników i poradników dla nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa wspierających doskonalenie działań edukacyjnych. Choć można wymienić nazwiska wielu autorów, których publikacje obejmują problemy edukacji, dydaktyki i bezpieczeństwa, to brak jest całościowego i bieżącego spojrzenia traktującego edukację i bezpieczeństwo jako zależne pojęcia.

Impas przełamują tylko nieliczni: Janusz Ropski (2012; 2013; 2015) specjalizujący się w dydaktyce edukacji dla bezpieczeństwa, Piotr Mickiewicz (2009; 2017) angażujący się w działania na rzecz zwiększenia efektywności edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach, Ryszard Stępień (1994; 1998; 1999) koncentrujący się na edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w środowisku szkolnym, Jerzy Kunikowski (2005; 2008) – autor wielu prac naukowych z zakresu edukacji dorosłych, edukacji obronnej i dla bezpieczeństwa oraz Andrzej Pieczywok (2011; 2012; 2015) ukazujący w swoich publikacjach interdyscyplinary i holistyczny charakter edukacji dla bezpieczeństwa. W dyskursie na temat edukacji dla bezpieczeństwa istotne są także opracowania Agnieszki Araucz-Boruc (2015), Mariana Cieślarczyka (2007, 2010), Ilony Urych (2013, 2019), Andrzeja Tomczaka (2018) oraz Wojciecha Horynia (2018). Jedną z najbardziej kompleksowych pozycji dotyczących istoty i uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa przygotowały: Ewelina Włodarczyk, Elżbieta Sadowska-Wieciech oraz Justyna Rokitowska (2018). Publikacja udostępniona w trakcie prowadzenia niniejszych badań w istocie uzupełnia lukę w charakterystyce edukacji dla bezpieczeństwa w ujęciu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, ukazuje jej historyczne uwarunkowania oraz studium porównawcze w odniesieniu do innych krajów.

Równocześnie jednak uwidacznia potrzebę realizacji badań z udziałem uczestników procesu edukacji i ukierunkowania na jakościową eksplorację tematu. Choć rozważania dysertacji związane są z obszarem działań edukacyjnych realizowanych w ramach przedmiotu EdB, to należy podkreślić, że podejmowanie tego rodzaju zagadnień przez pedagogikę ma wymiar znacznie szerszy i rzutuje na cały proces wychowania. Edukacja dla bezpieczeństwa nie stanowi odizolowanego zbioru konkretnych instytucji oświatowych ani nie jest odrębną działalnością pedagogiczną realizowaną wyłącznie przez określoną, grupę ludzi. Chodzi tu natomiast przede wszystkim o popularyzowanie postawy skierowanej ku pokojowi, sprawiedliwości, otwartości do obrony wspólnoty, wolności i niezależności.

Kolejny argument przemawiający za słusznością podejmowanych rozważań związany jest z ich ważnością. Znaczenie pedagogiki i bezpieczeństwa jest współcześnie niepodważalne, a traktowanie ich łącznie, poprzez poszukiwanie właściwych dróg kształtowania świadomości społeczeństwa, staje się szczególną powinnością i obowiązkiem człowieka. Problem poruszany w niniejszej rozprawie może (i powinien) zainteresować zarówno badaczy, nauczycieli szkolnych, akademickich, młodzież i każdego człowieka. Współcześnie truizmem staje się twierdzenie, że bezpieczeństwo jest jedną z podstawowych wartości wyznaczających cel ludzkiego działania. Jego wysoka ranga wynika z prostego faktu, że należy do potrzeb pierwotnych, zaspokojenie których warunkuje zachowanie życia, zdrowia i rozwój jednostki. Edukacja natomiast, jako instrument służący do realizacji określonych celów, zmierza do tworzenia społeczeństwa świadomego, odpowiedzialnego i kognitywnego. Dynamika zmian zachodzących w świecie sprawia, że za podstawowe zadanie należy uznać przygotowanie każdej jednostki do całożyciowego uczenia się oraz kreatywnego, aktywnego udziału w społeczeństwie. Zadaniem edukacji niewątpliwie staje się kreowanie warunków pozwalających na swobodne dostrzeganie, rozumienie i wartościowanie zjawisk zachodzących w przestrzeni. Jedną z dróg urzeczywistniania takiego założenia może stać się edukacja dla bezpieczeństwa realizowana w szkole. W takim ujęciu w pełni uzasadnione staje się poszukiwanie sposobów efektywnej edukacji na rzecz bezpieczeństwa poprzez współpracę badaczy bezpieczeństwa i pedagogów. Znajomość procesów wychowawczych, metod, środków i form ich organizacji pozwala na rozwój mechanizmów wychowania i kształcenia dla bezpieczeństwa, dzięki czemu człowiek może stawać się rzeczywistym podmiotem decydującym o własnym bezpieczeństwie. Z tego powodu tak istotna jest aktywność ukierunkowana na propagowanie pedagogiki bezpieczeństwa, która może nadawać szczególny wymiar bezpieczeństwu personalnemu pozostającemu w kręgu wartości europejskich i pedagogiki humanistycznej.

Ostatni z powodów, dla których podjęto opisywane rozważania skupione związany jest z możliwością realizowania osobistych zainteresowań. Czerpiąc ze studiów w zakresie bezpieczeństwa narodowego oraz pedagogiki, naturalnie skierowano uwagę w stronę edukacji dla bezpieczeństwa. Dzięki takiemu podejściu możliwe stało się dogłębne eksplorowanie pedagogiki przy uwzględnieniu posiadanej wiedzy z zakresu bezpieczeństwa. Zaciekawienie edukacją dla bezpieczeństwa realizowaną w polskich szkołach rosło także w związku z doświadczeniami zawodowymi uzyskiwanymi w Centrum Powiadamiania Ratunkowego we Wrocławiu. Codzienna praktyka wskazywała na ograniczoną wiedzę społeczeństwa związaną ze sprawnym przekazywaniem informacji o nagłych zdarzeniach alarmowych, brak poczucia współodpowiedzialności za drugiego człowieka oraz problemy w identyfikowaniu zagrożeń i radzenia sobie w zdarzeniach trudnych. Sytuacja ta, potęgując poczucie frustracji, skłaniała równocześnie do podjęcia kroków badawczych pozwalających na udzielenie odpowiedzi na nurtujące pytania związane z omawianym obszarem.

Podłoże budowania kolejnych etapów refleksji nad edukacją dla bezpieczeństwa stanowi pięć zasadniczych wymiarów, na które wskazuje Stanisław Jarmoszko (2016, s. 69–70):

1. ontologiczny – jakiego rodzaju bytem jest bezpieczeństwo?
2. epistemologiczny – jakie są granice i możliwości poznania oraz charakter generowanej wiedzy o tym zjawisku?
3. metodologiczny – jak należy je badać?
4. aksjologiczny – czemu służy bezpieczeństwo, co daje zgłębianie jego istoty?
5. prakseologiczny – jak efektywnie je kształtować?

Decydując o nadaniu rozważaniom konkretnego tematu, dążono do zawarcia w nim „substancji podstawowej rozwiązywanego problemu badawczego” (Apanowicz, 2003, s. 126). Tytuł powinien wypuklać jego istotę i informować o kierunku badań, a przede wszystkim określać, co chce się badać (a tym samym wskazywać przedmiot badań). Mając na uwadze powyższe oraz uwzględniając zakres badań, temat dysertacji określono jako: **Uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa. Oczekiwania, możliwości i ograniczenia procesu doskonalenia.**

Rozprawie nadano strukturę 5-rozdziałową, w której rozdział piąty ma charakter podsumowujący całość badań. Dysertacja zawiera wprowadzenie, zakończenie, bibliografię oraz załączniki w postaci: wykazu rysunków, tabel i narzędzi wykorzystanych w toku badań.

Badania skoncentrowano w paradygmacie jakościowym, co wynikało z przekonania, że nie wszystkie zjawiska czy zdarzenia będące przedmiotem prezentowanych badań poddają się pomiarowi. Te, które można byłoby określić za pomocą ściśle ustalonych mierzalnych

zmiennych, nie wpisują się natomiast w ich cel. Prowadzenie niniejszych badań w paradygmacie pozytywistycznym mogłoby zredukować poznanie istoty procesu edukacji dla bezpieczeństwa do poszukiwań zależności przyczynowo-skutkowych, czyniąc tym samym poznanie wolne od potrzeb, wartości, oczekiwań, idei. W badaniach dążono do określenia indywidualnych znaczeń, sposobów rozumienia, odkrywania i opisywania różnorodnych rzeczywistości w celu możliwie pełnego zrozumienia zjawiska.

Pierwszoplanowym zadaniem badacza ukierunkowanego na wzbogacenie wiedzy musi być „zrozumienie” (Stańczyk, 2017, s. 19). Z tego powodu w rozdziale I podjęto próbę zgłębienia i wyjaśnienia kwestii związanych ze społecznymi i dydaktycznymi uwarunkowaniami edukacji dla bezpieczeństwa: zaprezentowano kwestie teoretyczne odnoszące się do problematyki bezpieczeństwa, edukacji oraz teoriopoznawczych implikacji pojęcia edukacja dla bezpieczeństwa. Z uwagi na mnogość definicji w tym obszarze, określenia przyjęte na potrzeby prezentowanych badań, z pewnością nie wyznaczają wyraźnych granic rozumienia wszystkich pojęć lecz stają się wyrazem dążenia do ich przeglądu, pozwalającego na usystematyzowanie rozważań i wyznaczenie ich zakresu.

Część otwierającą rozdział I zogniskowano na objaśnieniu w czym tkwi istota bezpieczeństwa, jak klasyfikowane jest jego indywidualne poczucie, jaka jest jego pozycja w hierarchii potrzeb człowieka oraz co przekonuje o jego wartości. Dalsze dociekania tego fragmentu pracy skupione są wokół podmiotów bezpieczeństwa, wśród których szczególne miejsce zajmują dzieci i młodzież. Omówiono tu również zagrożenia oddziałujące na bezpieczeństwo młodzieży. W drugiej części prezentowanego rozdziału uwagę skupiono na istocie współczesnej edukacji oraz udziale szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa. W oparciu o obserwacje dotyczące głębokich przemian zachodzących we wszystkich obszarach życia społecznego, odciskających swoje piętno także w sferze definiowania edukacji, podjęto próbę przeglądu definicji „edukacji”, ustalenia zasadniczych funkcji szkoły w dynamicznym środowisku zagrożeń oraz wskazania czynników wpływających na proces edukacji. Dalsze rozważania skupiają uwagę wokół teleologicznych aspektów edukacji dla bezpieczeństwa oraz jej paradygmatu, który, jak pisze Pieczywok (2012, s. 245), „jawi się jako zastosowanie koncepcji wychowania meta obronnego. Jest to paradygmat wyrastający z kontynuacji oraz znajdowania kompromisu, umiaru i złotego środka między systemami wychowania do wolności, walki, miłości, a wychowaniem obronnym (propaństwowym)”. Z tak rozumianym rodzajem rozwoju człowieka oraz zakotwiczeniem bezpieczeństwa w różnorodne formy kształcenia i wychowania powiązано pedagogikę bezpieczeństwa, która w swym zakresie znaczeniowym traktuje łącznie militarystyczne, jak i pacyfistyczne koncepcje przygotowania

do radzenia sobie w sytuacjach wojny, kryzysu i pokoju. Ponieważ edukacja dla bezpieczeństwa nie może być utożsamiana wyłącznie z przedmiotem nauczania realizowanym w ramach edukacji formalnej (stanowiłoby to nieuzasadnione zawężanie problematyki), w opisywanej części rozprawy omówiono również inicjatywy podejmowane na gruncie edukacji pozaformalnej i nieformalnej, ze szczególnym uwzględnieniem rodziny, grupy rówieśniczej oraz mediów. Poszukiwanie ustawicznych rozwiązań w zakresie kształcenia i wychowania na rzecz bezpieczeństwa, pozwalających na pełne wykorzystanie potencjału edukacyjnego, musi stać się najważniejszą i ciągłą inwestycją w człowieka. Rozdział zamykają rozważania ukierunkowane na rozpoznanie kompetencji kluczowych (pożądanych) w edukacji dla bezpieczeństwa.

W II rozdziale rozprawy dokonano przeglądu prawnych i historycznych uwarunkowań procesu edukacji dla bezpieczeństwa. Część otwierającą stanowi opis modeli edukacji dla bezpieczeństwa wybranych państw (Republiki Federalnej Niemiec, Królestwa Hiszpanii, Federacji Rosyjskiej, Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej) oraz analiza możliwości implementacji założeń do rozwiązań krajowych. Dobór państw miał charakter celowy. Oprócz osobistego zainteresowania organizacją szkolnictwa wskazanych krajów, istotne znaczenie miały również: dostępność materiałów źródłowych oraz możliwość przekładu tekstów na język polski. Rozwiązania przyjęte w tych państwach uznano za potencjalnie interesujące z uwagi na bogactwo występujących typów szkół oraz rozwiązań strukturalnych. W kolejnym punkcie dysertacji przedstawiono ewolucję polskich rozwiązań w zakresie budowy systemu edukacji dla bezpieczeństwa: od początku państwowości, aż do punktu zwrotnego w polskiej oświacie, tj. reformy edukacji zaproponowanej przez Ministerstwo Edukacji w połowie roku 2016 (a podpisanej ostatecznie przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej dnia 9 stycznia 2017 r.). W tym kontekście oraz w związku z nowo określonymi sposobami nauczania przedmiotu EdB, kolejny punkt rozprawy stanowi analizę ramowych planów nauczania, zalecanych sposobów realizacji przedmiotu oraz podstawy programowej. Następnie porównano dwie następujące po sobie podstawy programowe przedmiotu EdB. Dalsza część pracy dotycząca kwalifikacji i kompetencji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa jest syntezą konkluzji wynikających z badań, jakie zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego finansowanego w ramach grantów wewnętrznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu (Sikora-Wojtarowicz, 2019). Wyróżnienie tych dwóch słów staje się konieczne, gdyż często stosowane są zamiennie, co jest przejawem niedoceniaenia ich odmienności i zbytnim rozszerzaniem pojęć bez wyraźnego uzasadnienia.

W raporcie Najwyższej Izby Kontroli z 2017 r. (Najwyższa Izba Kontroli, 2017a) podkreślono, że na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej maturzystów osiągających niskie wyniki z egzaminów, a programy kształcenia przyszłych wychowawców od lat są nieaktualizowane. Jeśli dodatkowo wziąć pod uwagę, że współczesne procesy edukacyjne są często korporacyjne i zdominowane ładem neoliberalnym, to pewne jest, że nadszedł czas na radykalne zmiany mentalne nauczycieli – zarówno poznawcze i aksjologiczne. Świadczy o tym fakt, że sam nauczyciel staje w sytuacji konfliktu pomiędzy „nauczycielskim etosem” a jego rolą zawodową, wyznaczaną przez fakt bycia „funkcjonariuszem” systemu oświaty (Męczkowska-Christiansen, 2015).

W III rozdziale dysertacji skoncentrowano się na zaprojektowaniu, przygotowaniu i realizacji podjętych badań. Badania naukowe to poznawanie świata przebiegające jako wieloetapowy, świadomy i celowy proces zróżnicowanych działań poznawczych. Aby wyniki były pełne, ścisłe, rzetelne i adekwatne w stosunku do zagłębianej rzeczywistości, czynności te uregulowano konkretnymi zasadami i procedurą badawczą: „Postępowanie badawcze musi być zgodne z metodami naukowymi, zapewniającymi racjonalny dobór, układ i metodologiczną oraz merytoryczną poprawność czynności i zabiegów w gromadzeniu oraz rozpatrywaniu uzyskiwanych informacji (danych)” (Apanowicz, 2003, s. 19). Cel ten można osiągnąć na wiele sposobów jednak kolejność etapów realizacji i elementy w nich zawarte muszą być w pełni przestrzegane i uwzględniane (Apanowicz, 2003, s. 118). Poszczególne czynności nie są przy tym sztywno od siebie oddzielone niezmiennymi granicami – przejścia są dość płynne, ale ściśle ze sobą powiązane.

Rozważania III części rozprawy rozpoczęto od wskazania przedmiotu badań. Dostrzegając różnorodność definiowania pojęcia „przedmiot badań” oraz czerpiąc inspirację z ustaleń autorów (zob. Sztumski, 2005; Maszke, 2008; Sołoma, 2005), wypracowany i udoskonalany w toku procesu badawczego przedmiot badań określono jako: **uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz oczekiwania, możliwości i ograniczenia procesu doskonalenia**. W tym fragmencie dysertacji szczegółowo wyjaśniono rozumienie poszczególnych pojęć, którymi posłużono się w temacie rozprawy i całej koncepcji badań, co pogłębiło znaczenie słów oraz szczegółowo wyjaśniło zakres badanych zjawisk. W ramach rozważań dążono do precyzyjnego określenia znaczeń poszczególnych definiowanych członów: uwarunkowania (okoliczności mające wpływ na proces edukacji dla bezpieczeństwa), szkolna edukacja dla bezpieczeństwa (ogół procesów realizowanych w szkole w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa – EdB, obejmujących kształcenie i wychowanie zmierzające do przygotowania społeczeństwa do właściwych zachowań w sytuacji zagrożenia

oraz ze zdolnością do ich zapobiegania), ograniczenia (to, co krępuje swobodę prowadzenia działań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa), możliwości (to, co w pozytywny sposób wpływa na sposób realizacji edukacji dla bezpieczeństwa), oczekiwania (to, na co się czeka i co się prognozuje) oraz doskonalenie (usprawnienie działań w ramach edukacji dla bezpieczeństwa).

Kolejne części rozdziału opisują cele badań i problemy badawcze. Zasadnicze cele prezentowanych badań, zawierając w sobie fundamentalny cel nauki - dostarczenie wiedzy, zostały określone poprzez trzy cele główne:

1. teoretyczno-poznawczy – określenie uwarunkowań szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozpoznanie i opis oczekiwań, możliwości i ograniczeń procesu jej doskonalenia;
2. praktyczno-wdrożeniowy – sformułowanie rekomendacji dla nauczycieli EdB dotyczących realizacji przedmiotu;
3. metodologiczny – budowa i weryfikacja narzędzi badawczych w oparciu o literaturę przedmiotu i znajomość środowiska badanej populacji, umożliwiających określenie uwarunkowań szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozpoznanie oczekiwań, możliwości i ograniczeń procesu doskonalenia EdB.

Rozbicie tematu badań na konkretne pytania pozwoliło na wyodrębnienie następujących problemów badawczych:

1. jakie są uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa?
2. jakie są ograniczenia procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
3. jakie są możliwości procesu doskonalenia w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
4. jakie są oczekiwania procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
5. jakie są rekomendacje dla nauczycieli w zakresie doskonalenia lekcji edukacji dla bezpieczeństwa?

W dalszej części rozprawy określono tezy badawcze uściślające sposób realizacji procesu badawczego:

1. możliwe jest określenie uwarunkowań (społecznych, dydaktycznych, prawnych i historycznych) oddziałujących na sposób organizacji i realizacji edukacji dla bezpieczeństwa;

2. możliwe jest rozpoznanie oraz opis ograniczeń w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu, uczniów, rodziców oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. możliwe jest rozpoznanie i opis możliwości w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu uczniów, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. możliwe jest rozpoznanie i opis oczekiwań w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu, uczniów, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
5. możliwe jest przygotowanie rekomendacji dotyczących doskonalenia lekcji EdB uwzględniających oczekiwania, możliwości i ograniczenia rozpoznane i opisane we wcześniejszych etapach procesu badawczego.

Mając na uwadze powyższe, podjęto rozważania nad słusnością określenia zmiennych i wskaźników. Przyjęte w opisywanych badaniach podejście metodologiczne opierające się na analizie dokumentów źródłowych i normatywnych, wywiadach oraz obserwacjach skłoniło do odejścia od tworzenia hipotez. Badane zjawisko nie jest opisane mierzalnymi zmiennymi podlegającymi wymiernej analizie, a zawiera się, po pierwsze w opisie faktów, a po drugie w subiektywnych odczuciach respondentów. Choć koncepcja metodologiczna badań jest wyrażona językiem zmiennych i ich współzależności to, co podkreśla także Ropski (2015, s. 258), nie może narzucać wąskiego, sformalizowanego podejścia do budowy hipotez. Dodatkowo pozbawione zasadności jest budowanie hipotez podlegających weryfikacji w ścisłym tego znaczeniu w przypadku występujących tu pytań o charakterze otwartym.

W przypadku prezentowanych badań wyłonienie z problemów badawczych i dokładne określenie zmiennych, uznano za kluczową czynność w drodze do konkretyzacji tego, co jest badane. W badaniach nie dążono jedynie do odnotowania tego, co przynosi spontaniczna narracja osób, ale do wyłonienia właściwości (zmiennych), ze względu na które spodziewa się znaleźć odpowiedzi na nurtujące pytania. Jest tak, kiedy dany przypadek chce się opisać, ale również poddać analizie. W prezentowanych badaniach z całą pewnością nie dąży się do ilościowego pomiaru badanego zjawiska. Celem nie jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania o związku – przyczyny i skutki, lecz odpowiedź na pytanie „jakie są” – uwarunkowania, oczekiwania, możliwości i ograniczenia doskonalenia EdB rozpatrywane z punktu widzenia różnych perspektyw (rodzice, uczniowie, nauczyciele, przedstawiciele służb). Kierując się troską o jakość poznania, uwagę skoncentrowano na zmienne, która mogą przybierać różne wartości nazywane ich kategoriami. Tworzono je według koncepcji i potrzeb prezentowanych

badan, przy czym podziału zmiennych dokonano ze względu na sposoby ich kategoryzacji poprzez wyróznienie postaci ich występowania – jakościowo (kwalitatywnie). Zmienne jakościowe, inaczej nominalne wyłonióne w drodze analizy problemów badawczych poprzez zawarcie ich podstawowych składników (rodzaj danych, określenie czego dotyczą i do kogo się odnoszą) (por. Muszyński, 2018, s. 143) określono następująco:

1. rodzaj uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole;
2. rodzaj oczekiwań w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. rodzaj możliwości w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. rodzaj ograniczeń w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.

Wyłonióne powyżej zmienne, jak większość zmiennych w badaniach pedagogicznych, mają charakter zmiennych nieobserwowalnych, zatem następnie określono wskaźniki, które dla danej zmiennej będą zjawiskiem/cechą obserwowalną, i której wystąpienie będzie mówić o danej zmiennej (wnioskowanie o zmiennej na podstawie wskaźnika). Dążono do uchwycenia zmiennych w każdy możliwy sposób, m.in. poprzez zachowania werbalne, niewerbalne (szczególnie spontaniczne) i reakcje somatyczne.

Po dokonaniu powyższych ustaleń, uwagę skierowano na sposób gromadzenia materiału badawczego. W tym celu określono metody, techniki i narzędzia badawcze, poprzez które poszukiwano odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze. W literaturze przedmiotu odnajduje się wiele propozycji definiowania „metod badawczych”, „technik badawczych” i „narzędzi badawczych”. Trudność w ich jednorodnym określeniu powoduje odmienna klasyfikacja i rodzaje oraz brak zgodności w określeniu, czym jest metoda, a czym technika. Metodę przyjętą w projektowanych badaniach zwiázano jednak ze stanowiskiem indukcyjnym. Ukierunkowanie na rzetelność oraz złożoność i wielowymiarowość podejmowanych w rozprawie problemów uzasadniały równoczesne zastosowanie wzajemnie uzupełniających się czynności: analizy dokumentów, obserwacji, przeprowadzenia wywiadów grupowych oraz indywidualnych.

Jednym z zasadniczych elementów opisywanego procesu jest także określenie terenu badan, czyli miejsca ich lokalizacji. Zadanie to jest o tyle istotne, że wiąże się z wyborem

pewnego kompleksu zagadnień i układów społecznych, stanowiących przedmiot zainteresowań. Wybór ten nie jest jednak jedynie skupieniem pewnych czynności na danym terytorium, a staje się wyrazem dążenia do wytypowania (odnalezienia) w odpowiednim miejscu, odpowiedniej grupy, układów społecznych, leżących w kręgu zainteresowania badacza.

Badania realizowano w latach 2019-2021 na terenie województwa dolnośląskiego we wrocławskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz instytucjach statutowo związanych z realizowaniem zadań na rzecz bezpieczeństwa (policji, państwowej straży pożarnej, państwowego ratownictwa medycznego oraz centrum powiadamiania ratunkowego). Dla zapewnienia zmienności w próbie pozwalającej na uchwycenie wszelkich różnorodności w obrębie pola badawczego, do badania włączono cztery grupy respondentów: nauczycieli, uczniów, rodziców oraz pracowników służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo. Ponieważ są to grupy odmienne, których wspólnym elementem pozostaje uczestnictwo w edukacji dla bezpieczeństwa, wybór konkretnych respondentów przybierał różnorodne formy, pozostając jednak w ramach doboru celowego.

Rozdział III zamykają rozważania dotyczące problemów etycznych podjętych badań. Ponieważ badania naukowe oprócz tego, że niosą zasadnicze korzyści społeczne, równie często rodzą różnorodne problemy etyczne, przyjęcie w badaniach określonych wartości uznano za element uzupełniający założenia metodologiczne. Jest to o tyle ważne, że pomiędzy badaczem, a uczestnikami badań występują znaczne różnice w zakresie umiejętności rozpoznania i zrozumienia zawitych procedur badawczych. Sam proces badawczy i świadomość bycia przedmiotem badania może wzbudzać u uczestników niepokój, co według Martyna Hammersleya oraz Paula Atkinsona (2000, s. 273) można już uznać za nieetyczne.

Rozdział IV podzielono na cztery części stanowiące jakościowe omówienie podjętych badań. Trzy pierwsze podrozdziały opisują kolejno opinie respondentów w zakresie: ograniczeń, możliwości oraz ograniczeń doskonalenia EdB. W opracowaniu tej części rozprawy dominującą czynnością stało się kodowanie danych jakościowych, ukierunkowane na analizę, interpretację i wnioski. W prowadzonych badaniach, wyodrębnienie krótkich słów i wyrażen stało się wyrazem dążenia do odnalezienia odpowiedzi na nurtujące pytania oraz wskazania ograniczeń, możliwości i oczekiwań w doskonaleniu EdB. Ostatnia część rozdziału to omówienie obserwacji lekcji EdB zrealizowanych w szkołach. W tym obszarze niezwykle istotne stało się pojęcie „przestrzeni”, która jako pewien wymiar rzeczywistości definiuje zakres i ramy rozpatrywanych w niej zjawisk. Uzasadnienie ważności zagadnienia znajduje swój wyraz w przekonaniu, że człowiek zawsze znajduje się w jakiejś przestrzeni,

której centrum jest poruszająca się, rozumna istota (Tuan 1987, s. 23). Przestrzeń ta komunikuje się z użytkownikiem poprzez swoją formę i treść, a tym samym prowadzi do zdefiniowania siebie. Obecność w przestrzeni, jak zauważa Jolanta Nowak (2017, s. 247), jest wyrazem fizycznego i mentalnego bytowania podmiotu. W obszarze refleksji pedagogicznej „przestrzeń” postrzegana jest jako strefa ludzkiej aktywności, w której dokonuje się proces edukacyjny (Nowak 2017, s. 248). To pozwala na rozumienie przestrzeni edukacyjnej, po pierwsze jako nieograniczonego pola edukacyjnego „dziania się” i rozciągłość pozwalającą na gromadzenie wiedzy, wymianę doświadczeń, kształcenie i wychowanie, a po drugie jako obszar objęty pewnymi granicami, w którym jest miejsce na przedmioty służące uczeniu się i nauczaniu. Ma się tu więc na myśli aspekty materialne takie jak: warunki i zaplecze dydaktyczne oraz metodyczne, ale również elementy związane wartościami reprezentowanymi przez uczestników (twórców) tej przestrzeni. Podczas obserwacji przestrzeni sali lekcyjnej i jej użytkowania wykorzystano zagadnienie proksemiki – sposobu strukturyzowania i wykorzystania przez ludzi mikroprzestrzeni (zob. Hall, 2001), które zorientowane było m.in. na określenie znaczenia środowiska fizycznego klasy dla przebiegu kształcenia, klimatu klasy i komunikacji. Opisano ponadto przebieg lekcji, uwzględniając takie elementy jak: formułowane tematy, określenie celów, dobrane metody i formy realizacji oraz wykorzystanie materiałów dydaktycznych. W omawianej części skoncentrowano także uwagę na postawach uczniów i nauczycieli. Choć zaobserwowanie czy mierzenie postaw w fizycznym sensie tego wyrazu jest trudne (postawa zdaje się być zjawiskiem, o istnieniu którego można orzekać na podstawie występowania faktów uznanych za jej przejawy), podjęto próbę ich identyfikacji za pośrednictwem obserwacji ciągów zachowań podczas lekcji, analizy treści wypowiedzi spontanicznych oraz fizjologicznych objawów emocji. Do celów prowadzonych obserwacji lekcji włączono rozpoznanie obszaru nabywania, kształtowania oraz utrwalania kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa. Odniesiono się do kompozycji wiedzy, umiejętności i postaw oraz odpowiedniego spożytkowania walorów człowieka, odznaczających go zdolnością i efektywnością realizacji zadań. Rozdział zamyka, nieuwzględniony na etapie konceptualizacji badań, obszar dotyczący lekcji EdB realizowanej w formie zdalnej, związany z wystąpieniem epidemii wirusa SARS-CoV-2.

W rozdziale V dysertacji omówiono najważniejsze wnioski z podjętych badań, opisano mocne strony i ograniczenia realizowanych czynności oraz - podążając ścieżką ciągłego rozwoju - wskazano dalsze inspiracje do pracy badawczej. Choć przeprowadzony proces ma charakter badania podstawowego, to zawiera w sobie również pewną wartość aplikacyjną. Istotną korzyścią praktyczną, systematyzującą dotychczasową wiedzę płynącą z prowadzonych

badania, jest przygotowanie rekomendacji, wzorów myślenia i inspiracji otwierających drogę do ciągłego udoskonalania edukacji dla bezpieczeństwa.

Niniejsza rozprawa nie ma ambicji narzucania jednego, pewnego przepisu na doskonalenie i rozwój edukacji dla bezpieczeństwa. Prowadzone badania z pewnością nie są również panaceum na wszelkie problemy edukacji dla bezpieczeństwa. Mając jednak na uwadze swoje zobowiązanie badacza do wskazania punktu odniesienia i inspiracji w tym zakresie, są drogowskazem wyznaczającym kierunek rozwoju, kształt wiedzy, który może zostać wykorzystany do poprawy kondycji ludzi (zob. Frankfort-Nachmias, 2001). Cel naukowej działalności wydaje się być zrozumiały i zakorzeniony w umysłach badaczy: wyznacza drogę do przewidywania, wyjaśniania, zrozumienia interesujących i ważnych zjawisk. Przy czym każdy podmiot działania ma inny poziom samouświadamienia konieczności jego osiągnięcia (Czupryński, 2017, s. 35).

1 Społeczno-dydaktyczne uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa

1.1 Bezpieczeństwo jako wartość i potrzeba człowieka

Od zarania dziejów ludzie poszukiwali sposobów zapewnienia sobie i swoim najbliższym bezpieczeństwa. Już pierwotny instynkt przetrwania podpowiadał jak radzić sobie w sytuacjach trudnych: jak znaleźć schronienie, rozpałić ogień czy zdobyć pożywienie. Dziś również dążenie do zapewnienia bezpieczeństwa staje się jedną „z sił napędowych w ewolucji społecznej ludzkości” (Ciekanowski, Nowicka, Wyrębek 2016, s. 42). W tej perspektywie należy zgodzić się z Henrym Kissingerem, byłym doradcą prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki do spraw bezpieczeństwa narodowego, który w latach 70. XX w. stwierdził, że bezpieczeństwo jest fundamentem wszystkiego co czynimy (Pokruszyński, 2010, s. 7). Konieczność traktowania bezpieczeństwa systemowo nie zaskakuje, jeśli spojrzeć na to, jak zmienny jest współczesny świat, i jak wiele niepewności niesie ze sobą życie. Coraz bardziej nieprzewidywalne i radykalne zagrożenia wymagają podejścia interdyscyplinarnego i holistycznego, kształtowanego w skali ogólnej i ciągłej.

W związku z tym, że „bezpieczeństwo” należy do zagadnień polisemantycznych obejmujących kilka dyscyplin naukowych, w literaturze przedmiotu można spotkać wiele definicji określających zjawisko z różnego punktu widzenia. Przed badaczami stawia to ogromne wyzwanie poszukiwania sposobów określania i opisywania tej różnorodności oraz uwzględniania pluralizmu metod i podejść łączenia tej różnorodności tak, aby poprzez dialog mogła ona twórczo na siebie oddziaływać (Ziarko, 2008, s. 9)

Formułowanie kategorii pojęciowej bezpieczeństwa jest dodatkowo trudne ponieważ sam język, jak wskazuje Jerzy Stańczyk (2017, s. 7) bywa nieściśły, zmienia się i różnicuje w zależności od czasów, kultury oraz dziedzin. Dodatkową zawilóść w rozumieniu bezpieczeństwa powoduje rozbieżność między etymologią, a współczesnym znaczeniem pojęcia (Brzeziński, 2015, s. 145–155). W języku polskim bezpieczeństwo etymologicznie jest wyrażeniem złożonym z dwóch słów: „bez”- brak, nieobecność czegoś (Sjp.pl) i „piecza” – opieka nad kimś, dozór (Sjp.pl). Na tej podstawie można wnioskować, że wyrażenie to znaczy tyle co: brak pieczy, nieobecność tego, co warunkuje opiekę. Z drugiej jednak strony, należy zwrócić uwagę, że w dziejach języka polskiego przyimek „bez” wymieniał się z „przez”, a w czasie tego procesu „bez” przejmowało zakres znaczeniowy „przez” (kogoś, coś). Stąd też współcześnie „bez” utożsamiane jest z wyrażeniem „dzięki komuś i czemuś” (Świniarski, 1999,

s. 73). Wyżej przedstawione złożenie, niejako wbrew etymologii, odzwierciedla zatem stan, który nie wymaga dozoru.

Przechodząc do definiowania pojęcia należy zastanowić się w czym właściwie tkwi jego istota. Jak sugeruje Świniarski (2000, s. 13-14) „tkwi w takich formach istnienia, które zapewniają trwanie, przetrwanie i rozwój oraz doskonalenie, tudzież trwanie, stabilizację i rozwój. Niebezpieczeństwo jest zaś taką formą istnienia, która znajduje się w procesie degradacji, rozpadu (...) czy też zaniku (umierania)”. Taki szeroki zakres pojęciowy pozwala na dość ogólne stwierdzenie, że bezpieczeństwo posiada dwa podstawowe składniki: pewność nienaruszalnego przetrwania podmiotu oraz swobodę jego rozwoju. Chodzi przy tym nie tylko o przetrwanie integralności czy niezawisłości, lecz także o bezpieczeństwo rozwoju ukierunkowanego na ochronę i rozwój tożsamości jednostki i narodu (Kuźniar, 1996). W tym kontekście pewność może być kształtowana zarówno przez działania negatywne (np. eliminowanie zagrożeń) oraz pozytywne (ukierunkowanie na doskonalenie funkcjonowania człowieka). Bezpieczeństwo przejawia się zatem w zdolności do przetrwania i rozwoju również dzięki prokreacji i edukacji, na drodze osiągnięcia dostatku i dobrobytu, a także aktywnego udziału w życiu publicznym (społecznym), utrzymania, podnoszenia i ciągłego doskonalenia stosunku względem posiadania wolności, w myśl zasady autoodpowiedzialności oraz troski o innych (Raczkowski, 2012, s. 69).

W praktyce można zauważyć, że bezpieczeństwo posiada dwa ujęcia: negatywne oraz pozytywne. Pierwsze - wąskie, traktuje bezpieczeństwo jako stan brak zagrożenia, koncentruje się na analizowaniu oddziaływań podmiotu w celu ochrony przed zagrożeniami dla jego istotnych wartości wewnętrznych. Drugie - pozytywne, postrzega kształtowanie pewności przetrwania, posiadania i swobód rozwojowych podmiotu (Fehler 2007, s. 10). Takie pojmowanie pojęcia wskazuje na znaczne upraszczanie w ramach ujęcia negatywnego - nie wyjaśnia w zasadzie czym jest bezpieczeństwo, nie wypełnia owego „stanu” żadną treścią, a stanowi zamkniętą konstrukcją. To ujęcie pozytywne, w przeciwieństwie do pasywnego określania zagrożeń, staje się wyrazem aktywności podmiotu, rozwoju i otwartości rozpatrywanych z punktu widzenia wyzwań i szans.

Ważną dyskusję przy definiowaniu bezpieczeństwa prowokuje także pojmowanie go jako stanu lub procesu. W istocie nie można stwierdzić, że bezpieczeństwo jest czymś stabilnym i ustanowionym raz na zawsze. Zdaje się, że każdy kto próbuje zdefiniować bezpieczeństwo w kategorii stanu, równocześnie wskazuje jednak na jego nietrwałość oraz podleganie dynamicznym przekształceniom stosowanie do naturalnych zmian i uwarunkowań. Słabość rozumienia bezpieczeństwa jako stanu przejawia się również w samej

naturze człowieka i jego braku przezorności, która znakomicie wyraża się w wielowiekowej chińskiej sentencji „kiedy ludzie są szczęśliwi i beztroscy, zapominają o śmiertelnym niebezpieczeństwie” (Sun Tzu, 1994, s. 14). W tym kontekście zasadne jest traktowanie bezpieczeństwa zarazem jak stanu i procesu. Mówiąc o stanie bezpieczeństwa można mieć na myśli m.in. jego wymiar, skalę, zasięg, natomiast przywołując bezpieczeństwo w ujęciu procesu rozumieć je jako ciągle, dynamiczne umacnianie i urzeczywistnianie.

Fundamentem bezpieczeństwa jest pewność istnienia, rozwoju i doskonalenia. Ponieważ pewność może być obiektywna lub subiektywna, a samo bezpieczeństwo zdaje się być trudnomierzalne, zasadnicze jest jego postrzeganie. Bezpieczeństwo ma dwuelementową naturę: obiektywną, która jest stanem wyznaczonym przez zespół wymiernych czynników i okoliczności poddających się racjonalnemu sądowi oraz subiektywną, określaną przez poczucie, wyobrażenia i pewne przewidywania (Paruch, Trembecka, 1996, s. 12). Skupiając uwagę na problematyce bezpieczeństwa, należy zatem uwzględnić także sfery świadomości, w której dokonuje się percepcja zagrożenia, i w której kształtowane jest tzw. poczucie bezpieczeństwa. Leszek Korzeniowski (2005, s. 74) odnosi obiektywny stan bezpieczeństwa do istnienia lub nieistnienia zagrożeń realnych, niezależnych od czyichkolwiek spostrzeżeń. Można tu wskazać więc na zagrożenia powodowane przez przyrodę nieożywioną niezależną od człowieka (np. ruchy płyt tektonicznych, wulkany, tajfuny), organizmy żywe (mikroorganizmy, rośliny i zwierzęta), wytwory człowieka (np. budowle, maszyny, urządzenia, substancje chemiczne, materiały wybuchowe) oraz człowieka i społeczeństwo (niewolnictwo, wojny, terroryzm, napięcia w stosunkach międzyludzkich). W takim ujęciu, zagrożenie oznacza „pewien stan psychiki lub świadomości wywołany postrzeganiem zjawisk, które są oceniane jako niekorzystne lub niebezpieczne” (Zięba, 2012, s. 7). Subiektywizm odnosi się natomiast do świadomości istnienia realnego zagrożenia, braku takiej świadomości oraz braku świadomości możliwości przeciwdziałania zagrożeniu (Korzeniowski, 2005, s. 74). Szwajcarski politolog Daniel Frei (1977, za: Stańczyk, 1996, s. 17) w analizie obiektywnej i subiektywnej perspektywy bezpieczeństwa upatruje w zasadzie istoty pojęcia. Jego model objaśniania terminu przedstawia się następująco:

- stan braku bezpieczeństwa występuje wtedy gdy istnieje duże rzeczywiste zagrożenie, a postrzeganie tego zagrożenia jest prawidłowe;
- stan obsesji występuje wtedy, gdy nieznaczone zagrożenie postrzegane jest znacznie większe;
- stan fałszywego bezpieczeństwa ma miejsce kiedy zagrożenie zewnętrzne jest poważne, a postrzegane bywa jako niewielkie;

— stan bezpieczeństwa występuje kiedy zagrożenie zewnętrzne jest nieznaczone, a jego postrzeganie prawidłowe.

Innymi słowy, bezpieczeństwo w sensie subiektywnym oznacza brak obaw danego podmiotu, co do własnego bezpieczeństwa, z kolei w rozumieniu obiektywnym jest to nie występowanie elementów, mogących realnie to zagrożenie stanowić. Takie pojmowanie właściwości bezpieczeństwa pozwala na zredagowanie definicji poczucia bezpieczeństwa, którą można określić jako: doświadczenie spokoju, pewności i odczuwania braku zagrożeń, przeżywania satysfakcji z posiadanego, wystarczającego z punktu widzenia jednostki, bezpieczeństwa. Jest to również przekonanie podmiotu o dysponowaniu wystarczającym zasobem działań w celu przeciwdziałaniu zagrożeniom.

Z drugiej strony należy zwrócić uwagę, że do pewnego stopnia, subiektywizm poczucia bezpieczeństwa jest zjawiskiem obiektywnym, nierozzerwalnie związanym z postrzeganiem zagrożeń. „Przeświadczenie o zagrożeniu jest impulsem działania co najmniej równie silnym, jak zagrożenie realne (...), dosyć często bywa niedoceniane, a czasem również przeceniane” (Stańczyk, 1996, s. 28). O ile zapewnienie niezachwianego przetrwania podmiotu stanowi podstawę bezpieczeństwa i możliwość jego fizycznego trwania, to samo poczucie bezpieczeństwa jest wyrazem aspektu subiektywnego i odnosi się do świadomości istnienia zagrożeń i wiedzy o możliwościach ich zapobieżeniu (zob. Korzeniowski, 2005). Warto zwrócić uwagę, że subiektywne odczucia człowieka mogą dotyczyć również zagrożenia urojonego pozostającego jedynie w świadomości osoby lub grupy społecznej, a niewystępującego poza tą świadomością. Zięba (2012, s. 10–11) wskazuje, że percepcja zagrożeń może być odbiciem realnego stanu rzeczy – zagrożenia rzeczywistego lub prawdopodobnego bądź może być też fałszywa - tzw. mispercepcja. W tym znaczeniu jest ona naturalnym skutkiem występowania kilku elementów: złożoności środowiska bezpieczeństwa (szczególnie międzynarodowego), obecności informacji prawdziwej i fałszywej, ograniczeń poznawczych podmiotów postrzegających i braku ich profesjonalizmu. Ta sama sytuacja zewnętrzna może być oceniana bardzo odmiennie przez różne osoby – w zależności od czynników psychicznych, cech osobowości, poziomu emocjonalnego czy poziomu dostępu do informacji i umiejętności ich właściwego odbioru i interpretacji, osoba może doświadczać poczucia bezpieczeństwa w warunkach dużego zagrożenia albo odczuwać brak poczucia bezpieczeństwa w sytuacji stabilności i spokoju społecznego. Pewne jest, że poczucie bezpieczeństwa jako element koncentrujący w sobie subiektywne wrażenie bycia bezpiecznym, staje się przedmiotem licznych oddziaływań zewnętrznych. Podmioty uczestniczące w środowisku bezpieczeństwa mogą manipulować informacją chcąc uzyskać

oczekiwany przez siebie poziom poczucia bezpieczeństwa obywateli. Przekaz taki, jak słusznie zauważa Ryszard Klamut (2012, s. 47), może przebiegać w dwóch kierunkach: po pierwsze by minimalizować zachowania wynikające z braku kontroli emocjonalnej, a po drugie, aby władza mogła osiągnąć większą kontrolę nad grupą. W tej perspektywie czynnikiem zwiększającym adekwatność odczuwania poczucia bezpieczeństwa jest wymiar podmiotowości, który wiąże się z wyższym poziomem refleksyjności, krytycznej oceny odbieranych informacji i zwiększonym poziomem kontroli zagrożeń. Na tej podstawie uzasadnione staje się traktowanie bezpieczeństwa w ujęciu wartości edukacyjnej pozwalającej stawać się bardziej świadomym i gotowym sprostać wyzwaniom współczesnego świata.

Dla ludzi charakterystyczne jest to, że wciąż czegoś pragną, a na miejsce jednego zaspokojonego pragnienia, pojawia się kolejne (Maslow, 2013, s. 52). Człowiek jest istotą wymagającą i rzadko, z wyjątkiem krótkich chwil, osiąga stan satysfakcji. Autorzy (Kacprzak, 2005; Murray, 1938; Obuchowski, 1995) w podobny sposób wskazują, że potrzeby przejawiające się w poczuciu braku czegoś, co jest konieczne dla życia, stanowią podstawową aktywność każdego człowieka. Sama struktura występowania określonych potrzeb jest związana z osobowością człowieka i jego motywacją do zaspokajania potrzeb coraz wyższych rzędów. I choć nie ma powszechnej zgodności do liczby i kategoryzacji potrzeb (Obuchowski, 1995, s. 15), truizmem jest twierdzenie, że bezpieczeństwo jest potrzebą szczególnego rodzaju, której zaspokojenie stanowi powinność elementarną i jedną z podstawowych kategorii ontologicznych – związanych z bytem ludzkim. Amerykański psycholog Abraham Maslow (2013) już wiele lat temu uczynił bezpieczeństwo fundamentem swojej piramidy potrzeb stawiając je (zaraz po potrzebach fizjologicznych) u podstaw. Zgodnie z tym modelem z bezpieczeństwa rozwija się chęć przynależności, która przybiera postać potrzeby miłości i uznania, by wreszcie przejść do ogólnej, egzystencjalnej potrzeby samorealizacji. Wysoka ranga bezpieczeństwa wynika z prostego faktu, że należy ono do potrzeb pierwotnych, zaspokojenie których warunkuje zachowanie życia, zdrowia i rozwój jednostki.

Warto zwrócić uwagę, że obecnie, niejako w opozycji do założeń Maslowa, coraz częściej umiejscawia się potrzeby bezpieczeństwa i fizjologiczne na jednym poziomie. Wskazuje na to m.in. Piotr Bączek (2005, s. 269) oraz Lesław Wełczyko i Marta Milczanowska (2013, s. 90). Autorzy podkreślają, że człowiek nigdy nie będzie czuł się bezpieczny, jeśli nie zaspokoi swoich potrzeb fizjologicznych i odwrotnie. Doniosłość bezpieczeństwa potwierdzają słowa również Romana Kuźniara (1996), który wskazuje, że „powodzi hasel w rodzaju: po pierwsze, gospodarka lub po pierwsze człowiek szybko zapominamy, że fundamentem tego wszystkiego, co po pierwsze, jest bezpieczeństwo. Jest ono pierwotną, egzystencjalną potrzebą jednostek,

grup społecznych, wreszcie państw”. W tej perspektywie trudno zgodzić się z twierdzeniem Masłowa (2013, s. 66), że aby dostrzec potrzeby bezpieczeństwa wyraźnie i bezpośrednio – należy zwrócić się ku osobom neurotycznym lub z pogranicza neurotyzmu, gdyż zdrowi dorośli ludzie, którym się dobrze powodzi, zdaniem psychologa, nie mają potrzeb bezpieczeństwa w sensie aktywnych motywatorów. W dobie współczesnych radykalnych, nieprzewidywalnych zagrożeń zarówno ze strony ludzi jak i środowiska zrozumiałe jest bowiem, że potrzeba bezpieczeństwa jest stała, wszechobecna i dotyczy każdego człowieka – bez rozróżnienia. O człowieku można powiedzieć, że „pochłonięty jest niemal całkowicie sprawą swego bezpieczeństwa” (Korzeniowski, 2005, s. 76). Odrębną kwestią jest to, że potrzeba bezpieczeństwa może być przedmiotem pokusy i manipulacji. Jej całkowite zawładnięcie człowiekiem może skutkować zatraceniem wewnętrznej wolności, poddaniem się w niewolę ideologii czy drugiego człowieka, co ma zapewnić pozorny spokój i gwarancję przetrwania. Obawa, zagrożenia, strach, porażki, brak sukcesu w istocie sprawiają, że człowiek staje się niewolnikiem pokusy bezpieczeństwa i czynnikiem określającym zachowanie.

W tym kontekście interesujący jest pogląd o zależności pomiędzy potrzebami (w szczególności potrzebą bezpieczeństwa), a wartościami. Choć samo zdefiniowanie „wartości” jest trudne, jeśli w ogóle możliwe, to pewne jest, że wartość kojarzy się z dobrem, cnotą i ideałem. Wartość przypisuje się sytuacjom, przedmiotom, stanom rzeczy, które są dla człowieka cenne, ważne i konieczne dla właściwego funkcjonowania i rozwoju. Człowiek funkcjonując w społeczeństwie stale wzbogaca swoją osobowość, a w efekcie bierze udział w procesie wyboru wartości. Krzyżanowski (1999, s. 215) zauważa, że w zależności od typu wartości i potrzeb, ich genezy, stopnia ukształtowania, odniesienia do określonego poziomu struktury społecznej oraz innych czynników, to wartości kształtują potrzeby, bądź są przez nie determinowane. I tak oto, potrzeby wyższego rzędu są z reguły kształtowane przez wartości powszechnie akceptowane przez społeczeństwa, natomiast potrzeby podstawowe wpływają na treść i hierarchię wartości.

W dekalogu uniwersalnej etyki, wyprowadzonej z moralnych doświadczeń historycznych ludzkości oraz z refleksji teoretycznej nad wartościami, filozof i etyk Józef Lipiec (2001, s. 206–239) hierarchicznie umiejscawia bezpieczeństwo na drugiej pozycji, tuż za tolerancją. Stawia je wyżej niż wolność, sprawiedliwość, godność, pracę, piękno, a nawet prawdę i miłość. Odpowiadając na pytanie jakie miejsce zajmuje bezpieczeństwo wśród wartości uniwersalnych, przytoczyć można również odpowiedź Witolda Pokruszyńskiego (2010, s. 17), że – „centralną”. Bezpieczeństwo poprzedza inne wartości, ale samo jest jedną z wartości podstawowych, spełniając rolę instrumentalną dla powstawania i istnienia wartości

materialnych i duchowych (Kitler, 2011, s. 23). Skoro zatem ludzkie wartości pełnią funkcję regulacyjną życia człowieka, a tym samym wyznaczają standardy tego, co pożądane przy ocenie zachowań i zdarzeń, formowaniu i wyrażaniu postaw oraz wyborze i uzasadnianiu działań (Manstead, Hewstone, 2001, s. 702), to wysoka pozycja bezpieczeństwa staje się być potwierdzona jeszcze dosadniej. Choć pod wpływem ewoluujących uwarunkowań i zagrożeń bezpieczeństwa, od najdawniejszych czasów pojęcie zmieniało wciąż swój zakres, to jego istota jest niezmienna. Ramy kształtowania bezpieczeństwa powinny być jednak rozpatrywane zarówno na poziomie elit władzy, jak i każdego człowieka.

1.1.1 Dzieci i młodzież jako podmiot bezpieczeństwa – przegląd zagrożeń dla bezpieczeństwa

Podstawą każdej klasyfikacji są z zasady najistotniejsze cechy charakterystyczne danego obiektu lub procesu, dlatego też w zakresie bezpieczeństwa, w polskiej literaturze przedmiotu, przyjęty został podział bezpieczeństwa według następujących aspektów (Zięba 1999, s. 30–32):

- podmiotowego (m.in. bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo międzynarodowe);
- przedmiotowego (m.in. bezpieczeństwo polityczne, wojskowe, gospodarcze, społeczne, kulturowe, ideologiczne, ekologiczne, informacyjne itd.);
- przestrzennego (m.in. bezpieczeństwo lokalne, regionalne, ponadregionalne, globalne),
- czasu (bezpieczeństwo rozumiane jak stan i proces);
- sposobu organizowania (bezpieczeństwo indywidualne – unilateralne, izolacjonizm, neutralność, niezaangażowanie, sojusze - system blokowy, kooperacje, system bezpieczeństwa zbiorowego).

Analizując powyższe wyliczenie, w kontekście prowadzonych badań, szczególną uwagę zwraca wymiar podmiotowy bezpieczeństwa. Parafrazując definicję zaproponowaną przez Macieja Tołwińskiego (2015, s. 385) uznaje się, że podmiot musi być świadomy bezpieczeństwa i samoświadomy uczestnictwa w nim, co jest cechą czysto ludzką. W sensie praktycznym sprowadza się to do jego aktywności realizowanej w celu przetrwania, rozwoju, realizowania własnych interesów, podejmowania wyzwań oraz szacowania, ograniczania i eliminowania zagrożeń (Zboina, 2014, s. 29). Na tej podstawie przyjęto, że głównym podmiotem bezpieczeństwa jest człowiek – zarówno w wymiarze jednostkowym i grupowym (rodzina, społeczność lokalna, naród). Bezpieczeństwo jednostki ludzkiej, staje się jedną z najbardziej popularnych koncepcji bezpieczeństwa, a polityka bezpieczeństwa coraz częściej

podkreśla znaczenie integralnej jej części jaką jest *human security* (Mickiewicz, Kubiak, 2017, s. 13). Takie podejście jest w pełni zrozumiałe, gdyż w czasach globalnego nie-pokoju szczególną uwagę należy zwrócić na podmiotowość człowieka, będącą jego atrybutem i przywilejem (Ropski, 2015, s. 44). W ujęciu psychologicznym, silnie akcentującym tożsamość jednostki zauważa się, że „człowiek jest przyczyną, a raczej współprzyczyną zdarzeń, a nie pionkiem manipulowanym przez wzmocnienia pozytywne i negatywne”. Natomiast „jako sprawca nie tylko odbiera informacje z otoczenia, ale inicjuje działania, przejawia przedsiębiorczość, podejmuje ryzykowne decyzje i przyjmuje odpowiedzialność za swoje niepowodzenia i klęski” (Kozielecki, 1997, s. 227). Podmiotowość wyraża się w pełnej świadomości, autonomii i swobodzie działania.

Współczesny świat implikuje do rozwoju i dostosowania się do zmiennych warunków, a wiedza staje się kapitałem, dzięki któremu człowiek swobodniej porusza się w otaczającej przestrzeni. Jeśli zaś bezpieczeństwo jest najważniejszą wartością i potrzebą społeczeństwa, a także priorytetowym celem działania, to pewne jest, że wiedza i mądrość stają się zasadniczymi sposobami tworzenia i zapewniania bezpieczeństwa (zob. Jakubczak, Flis, 2006, s. 23–26). Człowiek jako istota społeczna, aby doskonalić się i kształcić potrzebuje jednak obecności innych osób. Szczególnie młodzi ludzie poszukają wzorców zachowania i relacji, które pozwolą na określenie celów życiowych, sposobu funkcjonowania oraz ukierunkują na rozwijanie odpowiedzialności i zrozumienia. Wprawdzie powszechna budowa społeczeństwa opartego na wiedzy zmienia stosunek do edukacji, wskazując na szczególną potrzebę kształcenia ustawicznego, to jednak przyszłość zależy od tego, w jaki sposób i na ile skutecznie, uda się zachęcić do edukacji już dzieci. Dziecko postrzega świat i uczy się go w kategoriach, jakie cechują jego środowisko wychowawcze – rodzinę, szkołę czy społeczność lokalną. W tym kontekście zrozumiałe jest, że działalność edukacyjna na rzecz bezpieczeństwa powinna mieć swój początek już w najmłodszym okresie życia człowieka. Jest to o tyle istotne, że dzieci nie posiadają wielkiego doświadczenia życiowego, a ich zasób technik radzenia sobie z problemami jest wąski (Klus-Stańska, Nowicka, 2002). Wraz z rozwojem samodzielności dziecka należy liczyć się z koniecznością wyposażenia go w umiejętności przewidywania zagrożeń, unikania ich, a jeżeli już zaistnieją – w zdolność do radzenia sobie z sytuacją trudną. Właściwa jest także idea wykorzystywania oddziaływania dzieci na rodziców i innych dorosłych. Poprzez tego rodzaju edukację środowiskową następuje integracja, kształtowanie poczucia przynależności, tworzenie więzi środowiskowych i międzypokoleniowych. Zwiększa się również poczucie odpowiedzialności za stan środowiska lokalnego, a w sytuacjach kryzysowych – poczucie bezpieczeństwa mieszkańców.

Włączenie najmłodszych w formowanie środowiska bezpieczeństwa jest ważne, gdyż współczesne zagrożenia jeszcze do niedawna traktowane były przez Polaków jako realne jedynie w odległej części świata. Między innymi z tego powodu kwestie te odsuwane były na dalszy plan, a statystyczny obywatel wyrastał w przekonaniu, że jego bezpieczeństwo nie jest zagrożone. Punktem zwrotnym w zakresie bezpieczeństwa okazała się inwazja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę 24 lutego 2022 r. Obecnie wielowymiarowość i nieprzewidywalność świata determinują powstanie nowych różnorodnych zagrożeń, które jak zauważają Piotr Mickiewicz i Krzysztof Kubiak (2017, s. 7) są między innymi efektem „oddziaływania poszczególnych procesów globalizacji, a zwłaszcza pogłębiającej się asymetrii poziomu rozwoju gospodarczo-społecznego oraz międzynarodowych konsekwencji regionalnych problemów w postaci: eksplozji demograficznych stref biedy, funkcjonowania państw w stanie rozkładu, konfliktów etniczno-religijnych czy terroryzmu”. Równocześnie problemem staje się upadek wartości, które w społeczeństwie tradycyjnym były stałym układem odniesienia i choć współczesność oferuje młodym ludziom wiele w zakresie możliwości ich rozwoju, to bardzo często, to co miało człowiekowi życie ułatwić, sprawia, że czuje się on zagubiony i bezradny. Widoczna jest zmiana społeczna, której głównymi składnikami są między innymi rozwój techniczny, gospodarka rynkowa czy globalizacja. Kierunek postępowania wyznacza pogląd uznający konsumpcjonizm jako jakość życia, a etyczne aspekty neoliberalizmu zmieniają etos współczesnego człowieka i świata. Wartości takie jak wolność, indywidualizm czy przedsiębiorczość zyskują coraz wyższą rangę, a zagrożone stają się przymioty ważne dla istoty społeczeństwa: obywatelskie, kulturalne czy rodzinne.

Skala i charakter współczesnych zagrożeń bez wątpienia wykluczają możliwość ich całkowitej eliminacji. Etiologia zagrożeń dla dzieci i młodzieży jest zjawiskiem na tyle wieloczynnikowym, dynamicznym, że trudno wskazać ich jednoznaczny, zamknięty katalog. Analizując zagadnienie zauważa się, że zagrożenia bezpieczeństwa można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia: w odniesieniu do wiktymologicznych zagadnień, gdzie dzieci i młodzież mogą być zarówno sprawcą jak i ofiarą oraz w ujęciu niebezpieczeństw zewnętrznych – niezależnych oraz wewnętrznych - związanych z indywidualnymi problemami poszczególnych osób. Podejmując próbę opisu zagrożeń dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży można ogólnie wskazać m.in. na:

- stany nagłego zagrożenia zdrowotnego;
- zagrożenia dla bezpieczeństwa i porządku publicznego;
- zagrożenia społeczne;

- zagrożenia w cyberprzestrzeni;
- zagrożenia terrorystyczne;
- zagrożenia naturalne.

Z pewnością powyższe wyliczenie nie pretenduje do roli zamkniętego, kompleksowego katalogu jednak może wskazywać kierunek, w jakim powinny podążać zadania z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa.

Nagle zagrożenie zdrowotne rozumiane jest jako stan polegający na gwałtownym lub przewidywanym w krótkim czasie pojawieniu się objawów pogorszenia zdrowia, którego bezpośrednim następstwem może być poważne uszkodzenie funkcji organizmu, uszkodzenie ciała lub utrata życia, wymagający podjęcia natychmiastowych medycznych czynności ratunkowych i leczenia (Ustawa, 2021a). Analizując kategorie stanów nagłych, bezpośrednio zagrażających życiu (m.in. utrata przytomności, upadek z dużej wysokości rozległa rana będąca efektem urazu) nietrudno powiązać jej z codzienną egzystencją dzieci i młodzieży. W Polsce co czwarty uczeń w grupie 11–15 latków doznaje urazu wymagającego pomocy medycznej (33% chłopców i 21% dziewcząt). Do urazów dochodzi najczęściej w domu oraz w szkole lub na boisku w godzinach zajęć. Odnotowuje się ponadto wzrost zagrożenia śmiercią z przyczyn zewnętrznych wraz z wiekiem dziecka (Wojtasik, 2016), co wynika z poszerzania się pól aktywności dzieci i coraz częstszym podejmowaniu niekontrolowanej przez osoby dorosłe aktywności – w tym zachowań ryzykownych (Lizut, 2017, s. 25). O ile w takim przypadku świadczenia opieki zdrowotnej udzielane są niezwłocznie w izbach przyjęć i szpitalnych oddziałach ratunkowych, to w kontekście zadań stawianych edukacji kluczowe są umiejętności związane z powiadomieniem służb ratowniczych, postępowaniem na miejscu zdarzenia oraz udzieleniem pierwszej pomocy.

Kolejnym obszarem są zagrożenia dla bezpieczeństwa i porządku publicznego, czyli stanu umożliwiającego normalny, niezakłócony rozwój życia społecznego, polegający na przestrzeganiu obowiązującego porządku prawnego i norm pozaprawnych związanych z jego zapewnieniem (zob. Osierda 2014). Z zagrożeniami porządku i bezpieczeństwa publicznego nierozzerwalnie łączą się takie pojęcia jak: wykroczenia, przestępstwa i zachowania społecznie nieakceptowane. Ropski (2015) wskazuje katalog tego typu zagrożeń związanych bezpośrednio z dziećmi i młodzieżą: chuligaństwo, obniżenie się wieku przestępców, przestępczość pospolita, przestępczość młodocianych, przestępczość zorganizowana (niebezpieczne ulice, brutalizacja życia, handel żywym towarem, handel narkotykami, nielegalne zatrudnienie), sekty, gangi oraz wiele innych. Szeroki zakres zagrożeń, z jednej strony uwidacznia silną potrzebę promowania w szkołach zachowań prospołecznych,

a z drugiej eksponuje konieczność reakcji o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Działania nie mogą być rozpatrywane wyłącznie przez pryzmat polityki kryminalnej i interwencji. Ich kierunek powinien zmierzać w stronę prewencji, profilaktyki i ograniczania przyczyn pośrednich.

Niezwykle istotne jest również bezpieczeństwo społeczne, które jako jedna z kategorii bezpieczeństwa narodowego oznacza ochronę egzystencjalnych podstaw życia, zapewnienie możliwości zaspokajania indywidualnych potrzeb (materialnych i duchowych) oraz realizację aspiracji życiowych, poprzez tworzenie warunków do pracy, nauki, ochronę zdrowia oraz gwarancje emerytalne (Skrabacz, 2012, s. 38). Zapewnienie bezpieczeństwa społecznego obejmuje całokształt działań prawnych oraz organizacyjnych realizowanych zarówno przez podmioty rządowe, pozarządowe, jak i samych obywateli, które mają na celu zapewnienie pewnego poziomu życia osobom, rodzinom i całym grupom społecznym przy równoczesnym dbaniu by nie dopuścić do marginalizacji. Innymi słowy, dotyczy utrzymywania w zadawalających warunkach rozwoju tradycyjnych wzorców języka, kultury, tożsamości religijnej i narodowej oraz zwyczajów (Buzan, 1991, s. 19). Rozpatrując bezpieczeństwo społeczne z punktu widzenia jego zagrożeń należy przede wszystkim wyróżnić zagrożenia psychospołeczne i socjalne: m.in. narkomanię, alkoholizm, uzależnienie od nikotyny, prostytutkę, samobójstwa, zaburzenia łaknienia i ubóstwo.

Narkomania rozumiana jest jako stałe lub okresowe używanie w celach niemedycznych środków odurzających lub substancji psychotropowych albo środków zastępczych, w wyniku czego może powstać lub powstało uzależnienie od nich (Ustawa, 2020). Mariusz Jędrzejko (2009) zauważa jednak, że słowa „narkomania” i „narkotyki” spowszedniały, a zjawiska towarzyszące temu uzależnieniu stały się na tyle szerokie, że o narkomanii mówi się jako o jednym z największych zagrożeń społecznych XXI w. Tezę tę potwierdzają badania: w latach 1992–2003 liczba uczniów, którzy używali narkotyków w ciągu ostatniego roku systematycznie rosła (z 5% do 24%). W roku 2008 odsetek osób deklarujących kontakt z narkotykami zmniejszył się do 15%, by następnie ponownie wzrosnąć do 18% w 2013 roku. Sondaż z roku 2019 wskazuje poziom 16%. Do przyjmowania ich „kiedykolwiek w życiu” przyznało się w 2016 roku już 42% badanych, a w roku 2018 – 37%. Co dziesiąty uczeń deklaruje także, że 1–2 razy brał leki uspokajające i nasenne bez wskazań lekarskich, 7% przyjmowało je 3–9 razy. Spadek odnotowuje się natomiast w przypadku dopalaczy (Malczewski, 2019). Statystyki jednoznacznie wskazują także na poważny problem związany ze spożywaniem alkoholu spowodowanym przymusem o charakterze psychicznym i somatycznym. Wzrost osób spożywających alkohol oraz straty, jakie ponoszone są w związku

z picciem dostrzegane są przez ogół społeczeństwa. W badaniu przeprowadzonym w roku 2016 napoje alkoholowe okazały się najbardziej rozpowszechnioną substancją psychoaktywną wśród młodzieży szkolnej. Sięgano po nią częściej niż po papierosy czy narkotyki. W ciągu miesiąca poprzedzającego badanie w 2016 r., 72% uczniów przynajmniej raz piło piwo, 63% – wódkę i inne mocne alkohole, a 41% – wino. W roku 2018 spożywanie alkoholu deklarowało 74% uczniów (Malczewski, 2019). Również przewlekły i nawracający zespół uzależnienia od nikotyny (tytoniu) stanowi istotne zagrożenie dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Dane statystyczne dowodzą, że jednym z podstawowych problemów są uczniowie palący tytoń na terenie szkoły lub w jej otoczeniu. Choć na ujawnienie faktu palenia tytoniu przez nieletniego należy bezwzględnie szybko reagować, to jednak skuteczne przeciwdziałanie paleniu tytoniu może być realizowane jedynie poprzez prowadzenie wieloaspektowych działań, w które zaangażowanych jest wiele podmiotów. Badania realizowane w latach 1992–2003 wskazywały na stopniowy wzrost odsetka uczniów regularnie palących papierosy (z 23% do 31%), jednak w roku 2008 odnotowano spadek w tym zakresie (do 22%). W 2016 roku regularne palenie deklarowało 20% badanych, a w roku 2018 – 21% (Malczewski, 2019).

Ocena powyżej opisanych niekorzystnych zjawisk skłania do traktowania ich w kategoriach szczególnych zagrożeń, co powinno ukierunkować na podejmowanie wysiłków w celu ich eliminacji lub choćby ograniczania. Edukacja w zakresie używania substancji psychoaktywnych dążąca do zmniejszania ryzyka lub przeciwdziałania inicjacji i niedopuszczania do poszerzania się kręgu osób – szczególnie ludzi młodych powinna być łączona z rozwijaniem ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych (m.in. umiejętności nawiązywania kontaktów, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywaniem konfliktów). U podstaw promowania takiej strategii leży przekonanie, że dzieci i młodzież, nawet posiadając odpowiednią wiedzę, podejmują zachowania ryzykowne z powodu deficytu wielu umiejętności niezbędnych w życiu społecznym.

Istotnym problemem są także przeobrażenia zmierzające w stronę coraz większego permissywizmu wobec zachowań o charakterze seksualnym i odwrotu części młodych ludzi od tradycyjnych wartości w tej sferze życia. Zmiany, jakie zaszły w świadomości młodzieży w ciągu ostatnich lat, łączą się ze zjawiskiem prostytucji czyli zachowaniem związanym z oddawaniem swojego ciała nieokreślonej liczbie osób celem zaspokojenia ich popędu seksualnego. prostytutka (niezależnie od płci), która epizodycznie lub stale oddaje się aktywności seksualnej, oczekując i otrzymując w zamian rozmaite korzyści (materialne lub niematerialne), bierze udział w swoistej transakcji kupna-sprzedaży, której przedmiotowym obiektem jest ciało oraz usługa realizowana za pomocą tego ciała. Prostytucja, bez względu

na rodzaj (głodowa, kulturowa, sportowa, prostytutka będąca efektem poszukiwania własnej tożsamości seksualnej, przymusu) jest działalnością wymagającą podjęcia zdecydowanych kroków interwencyjnych i opiekuńczo-wychowawczych. Szczególnie jeśli spojrzeć na badania przeprowadzone na próbie 1220 uczniów dolnośląskich szkół, w których 20% przebadanych potwierdziło, iż zna w swoim otoczeniu osobyprostituujące się (Kurzępa, Lisowska, Pierzchalska, 2008, s. 7–10).

Znaczące zagrożenie stanowią również samobójstwa - akty o skutku śmiertelnym, który zmarły ze świadomością i oczekiwaniem takiego skutku sam zaplanował i wykonał w celu spowodowania zmian przez siebie pożądaných (upragnionych) (Hołyst, Binczycka-Anholcer, Staniaszek, 2002, s. 58). Na zachowania samobójcze ma wpływ wiele, wzajemnie oddziałujących na siebie czynników (m.in. choroby psychiczne i somatyczne, przemoc, trudności rodzinne). Największą rolę w genezie zachowań suicydalnych odgrywa jednak środowisko rodzinne – brak poczucia bezpieczeństwa, oparcia w rodzinie oraz trudności w kontaktach z rodzicami (Malicka-Gorzelańczyk, 2001). Samobójstwo jest traktowane jako wynik procesu decyzyjnego, który świadomie wybrała ofiara. W przypadku samobójstw popełnianych przez dzieci i młodzież, ich pełne zrozumienie czynu budzi jednak wątpliwości ze względu na brak doświadczenia życiowego oraz rozumienia tego, co tak naprawdę oznacza wybór pomiędzy życiem i śmiercią (Hołyst, 2012). Samobójstwa stanowią - oprócz wypadków drogowych - podstawową przyczynę zgonów wśród młodzieży. W ostatnim dziesięcioleciu liczba samobójstw adolescentów wzrosła o 30 % (Cieślik, 2017a). W 2020 r. w grupie do 18 roku życia, liczba zamachów samobójczych zakończonych zgonem to 107 przypadków (Statystyka.policja.pl).

Innym zagrożeniem są zaburzenia łaknienia, o których mówi się wówczas, kiedy jednostka nadmiernie skupia się na jedzeniu, kiedy staje się ono przedmiotem obsesji lub służy do patologicznego zaspokajania potrzeb emocjonalnych (Cieślik, 2017b). Wśród zaburzeń tego rodzaju wyróżnić można m.in. anoreksję (jadłowstręt psychiczny), bulimię (żarłoczność psychiczną), wymioty psychogenne czy objadanie kompulsywne, które nieleczone prowadzą do wychudzenia lub otyłości, a w konsekwencji do wyniszczenia organizmu. Badania wskazują, że jadłowstręt psychiczny występuje u 0,3 do 0,5% populacji nastolatek i młodych kobiet. Natomiast bulimia dotyczy 1% tej populacji. Warto zwrócić uwagę na postaci nietypowe, które występują ponad trzykrotnie częściej niż łączna częstość występowania jadłowstrętu i bulimii. Dane dotyczące występowania jadłowstrętu, bulimii i ich atypowych postaci obrazują, że w każdej klasie licealnej choroba może dotyczyć nawet dwóch osób (Jagielska, 2010).

Także ubóstwo jest jednym ze złożonych problemów społecznych ściśle powiązanych z marginalizacją, wykluczeniem, ograniczeniem prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego, nieodżywieniem, niedostatecznymi warunkami higienicznymi i trudnością w socjalizacji. Wprawdzie w ostatnich latach odnotowano istotną poprawę sytuacji gospodarstw domowych z dziećmi do lat 18, czego skutkiem jest widoczny spadek zasięgu ubóstwa skrajnego wśród dzieci w wieku 0-17 lat, to w roku 2020 zwrócono uwagę na ponowny wzrost do 5,9% liczby dzieci żyjących w skrajnym ubóstwie (Łysoń, 2021). Kluczowe jest przy tym, że definicje biedy i ubóstwa różnią się w zależności od tego czy odnoszą się do jej wymiaru ekonomicznego czy uwzględniają społeczny wymiar zjawiska. Należy rozróżnić również ubóstwo skrajne (absolutne), relatywne, ustawowe i obiektywne oraz zwrócić uwagę, iż wraz z rozwojem społeczeństw zakres potrzeb uznawanych za podstawowe rozszerza się (Panek, 2004, s. 146). Zasadnicze jest jednak, że ubóstwo wiąże się przede wszystkim z niezaspokojeniem pewnych potrzeb na pożądanym poziomie (Chmielewski, 2016). W kontekście realizacji potrzeb: schronienia oraz więzi społecznych należy rozstrzygać również problem bezdomności. Istotne jest jednak rozróżnianie bezdomności wyrażającej się brakiem miejsca zamieszkania i bezdomności metaforycznej - związanej np. z brakiem odpowiedniej opieki ze strony osób dorosłych. Dane pochodzące z „Ogólnopolskiego badania liczby osób bezdomnych” wskazują, że liczba osób bezdomnych w wieku 0-17 lat kształtuje się na poziomie 1200 osób, co stanowi 3,6% wszystkich bezdomnych. Warto zwrócić jednak uwagę, że w Polsce bezdomne dzieci są zazwyczaj dziećmi bezdomnych rodziców (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 2019, 15 marca).

Współczesna młodzież to generacja dorastająca w otoczeniu nowych technologii: komputerów, smartfonów, tabletów i wszystkich innych technologicznych wytworów XX i XXI w. Nie bez powodu ludzi urodzonych po 1980 roku często nazywa się pokoleniem Y, generacją Z, pokoleniem długich palców (od pisania wiadomości tekstowych SMS), millenialsami². Technologia, która przez wielu postrzegana była jako narzędzie pracy przede wszystkim informatyków i znawców techniki, obecnie otworzyła bramy do swojego świata każdemu obywatelowi – również najmłodszym dzieciom. Potwierdzają to wyniki badań (Bąk, 2015) przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje wśród rodziców dzieci w wieku 6 miesięcy do 6,5 lat, z których wynika, że aż 64% dzieci korzysta z urządzeń mobilnych, a 25% robi to codziennie, 26% dzieci posiada własne urządzenie mobilne, a 69% rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami. W tym

² Za millenialsów uważa się osoby urodzone po 1982 r. czyli tych, którzy weszli w dorosłość na przełomie milleniów.

kontekście wyzwaniem staje się edukacja w zakresie właściwego korzystania z wirtualnej przestrzeni informatycznej, w której dzieci i młodzież pełnią rolę „cyfrowych tubylców”. Wykorzystywanie urządzeń i systemów informatycznych do rozwiązywania codziennych problemów powoduje, że są one narażone na nowe rodzaje zagrożeń, wśród których wymienić należy m.in.: zagrożenia dla zdrowia fizycznego i psychicznego, uzależnienie od Internetu, pornografię i pedofilię w cyberprzestrzeni, piractwo i łamanie prawa czy cyberprzemoc (zob. Lizut, 2014; Kubiak, Mickiewicz, 2017). To, co miało człowiekowi życie ułatwić, staje się często powodem jego problemów: dolegliwości związanych ze wzrokiem, słuchem, układem kostno-mięśniowym, mięśni nadgarstka, dolegliwości kciuka, schorzeń innych narządów, autodestrukcji, samookaleczenia, samobójstwa w cyberprzestrzeni, zaburzeń rozwoju psychofizycznego. Uzależnienie od Internetu i gier komputerowych stało się już takim samym problemem społecznym jako alkoholizm czy zażywanie narkotyków. Granica pomiędzy zainteresowaniem informatyką, fascynacją a internetoholizmem i uzależnieniem zdaje się być bardzo cienka i z łatwością prowadzi do obojętności, depresji, rozdrażnienia, bezsenności, a nawet do agresji czy prób samobójczych. Sieć jest miejscem i narzędziem również dla osób, które za jej pomocą poszukują ofiar swoich przestępstw, co nierozdzielnie łączy się ze zjawiskiem cyberprzemocy (*cyberbullying*) (Pilski, 2017). Nancy Willard (2007) wskazuje na kilka różnych odmian cyberprzemocy, m.in.: *flaming* (wysyłanie agresywnych, wulgarnych wiadomości o konkretnej osobie do innych osób lub do niej samej przez elektroniczne formy komunikacji), *cyberstalking* (zastraszanie, wysyłanie pogróżek w formie elektronicznej), podszywanie się pod kogoś (wysyłanie lub zamieszczanie informacji w jej imieniu w sieci w celu poniżenia jej). Coraz wyraźniej w świadomości społecznej dostrzegany jest także problem pedofilii i pornografii dziecięcej, które mają miejsce w sieci. Działalność tego typu może przybierać różne formy: tworzenia i rozpowszechniania pornografii dziecięcej, tworzenia stron internetowych skłaniających do zalegalizowania kontaktów seksualnych z dziećmi, wyszukiwania potencjalnych ofiar za pomocą komunikatorów i poczty elektronicznej, pozyskiwania i wymianie danych osobowych dzieci, nawiązywania znajomości internetowej z zamiarem spotkania w realnym świecie, wciągania dzieci w rozmowy o charakterze seksualnym, „oswajaniu” dzieci z pornografią dziecięcą, handlu dziećmi (Andrzejewska, Bednarek, 2014).

Niezależnie od powyższego, całkowita demonizacja wpływu technologicznych przekazników na człowieka nie jest uzasadniona. W żadnym wypadku nie chodzi również o bagatelizowanie zagrożeń wynikających z ekspozycji na elektroniczne bodźce u dzieci, których mózgi dopiero się przecież kształtują, lecz o wskazanie także drugiej strony

– pozytywnych aspektów korzystania z nowych technologii (zob. Sikora-Wojtarowicz, Janko, 2017). Rolą rodzica i nauczyciela jest przyjęcie roli przewodnika po cyfrowym świecie gdyż to, że dzieci i młodzież czują się w stechniczowanym środowisku swobodnie nie oznacza, że posiadają odpowiednie kompetencje do właściwego z nich korzystania.

Innym współcześnie dominującym zagrożeniem bezpieczeństwa jest terroryzm. Dowodem tego jak rozbudowanym i wszechobecnym jest zagrożeniem są terminy stosowane na jego określenie: rewolucja terrorystyczna, nowa epoka terroryzmu, mega terroryzm, hiperterroryzm (zob. Jakubczak, Flis, 2006, s. 103–105). Jego nieprzewidywalność i radykalność przejawiają się tym, że ci którzy chwytają za broń (by realizować słuszne w ich uznaniu cele), nie liczą się z kosztami i ofiarami niewinnych ludzi. Rozumiane tylko przez terrorystów założenia uzasadniają w ich ocenie każdy brutalny, wywołujący przerażenie i skierowany na osiągnięcie rozgłosu sposób działania. W takiej perspektywie walka z terroryzmem wydaje się być przedsięwzięciem priorytetowym dla większości państw i organizacji międzynarodowych. O ile zwalczanie terroryzmu jest zadaniem, które powierzone zostaje wyspecjalizowanym instytucjom i służbom, to prawdopodobieństwo znalezienia się w miejscu przeprowadzenia ataku, skłania do podjęcia rozbudowanych kroków edukacyjnych wobec całego społeczeństwa. Obecnie zagrożenie aktami terroru może obejmować praktycznie wszystkie miejsca i obszary funkcjonowania (infrastrukturę, transport, środowisko, informatykę itd.). Zmienność metod wykorzystywanych przez terrorystów sprawia, że każdy obywatel musi posiadać odpowiednie instrumenty służące właściwemu rozpoznawaniu i ocenianiu zagrożeń. Kluczowe staje się podnoszenie świadomości społecznej na temat charakteru zagrożenia, zasad zachowania w przypadku wystąpienia zdarzenia oraz form i środków zaangażowania państwa w przeciwdziałanie i zwalczanie terroryzmu. Choć nie ma możliwości dokładnego określenia wszystkich potencjalnych celów zamachów terrorystycznych oraz sposobów ich przeprowadzenia, to należy podkreślić, że zamachy mogą być ukierunkowane zarówno na tzw. miękkie cele, w tym duże skupiska osób, jak i twarde obejmujące m.in. elementy infrastruktury krytycznej państwa. Istnieje ponadto realne zagrożenie ze strony pojedynczych osób, niezwiązanych bezpośrednio z organizacjami terrorystycznymi. Przytoczyć można tu m.in. zdarzenie związane eksplozją ładunku wybuchowego we wrocławskim autobusie komunikacji miejskiej z dnia 9 maja 2016 r. Improvizowany ładunek wybuchowy okazał się wierną kopią ładunku wybuchowego z Bostonu, który w 2013 r. zabił 3 osoby, a ranił 176. Wrocławski zamach na życie i zdrowie ludzi w brutalny sposób potwierdził, że terroryzm (zamachowca usłyszał zarzuty o charakterze terrorystycznym, usiłowania zabójstwa wielu osób przy użyciu materiałów wybuchowych

i usiłowania wymuszenia rozbójniczego), dotyczy obecnie już wszystkich. Z tego powodu rozmowy o terroryzmie powinny być sprowadzane do trzech perspektyw: zasady zachowania się w trakcie zamachu, zwalczanie fenomenu terroryzmu pojmowanego jako środek oddziaływania na społeczeństwo oraz przedstawienie argumentów ograniczających możliwości werbunku młodego człowieka do struktur organizacji terrorystycznych (zob. Mickiewicz, 2017).

Historia cywilizacji ludzkiej wskazuje, że jednym z największych zagrożeń dla człowieka jest drugi człowiek – tak w sensie jednostkowym jak społecznym (Jarmoszko, 2006). Łacińskie powiedzenie „człowiek człowiekowi wilkiem” (*homo homini lupus*) znajduje swoje potwierdzenie w czasach współczesnych, czego najlepszym przykładem są wojny i zamachy terrorystyczne. Z drugiej strony należy wskazać także na inne zagrożenia – spektrum zjawisk natury, które mogą nieść równie poważne straty. Polska, pomimo że leży w strefie klimatu umiarkowanego stale jest narażona na różnego rodzaju zjawiska naturalne: powodzie, wichury, trąby powietrzne, silne mrozy, zawieje i zamiecie śnieżne, upały, susze, pożary lasów, choroby roślin i zwierząt oraz zagrożenia powszechnie występujące i charakteryzujące się względną regularnością jak np. wytwarzanie hałasu środkami lokomocji o natężeniu przekraczającym normy czy wprowadzanie zanieczyszczeń do wód, powietrza i gleby. Z pewnością przeciwdziałanie procesom występującym w naturze jest zadaniem trudnym, często niezależnym od woli człowieka i tylko w niewielkim stopniu przewidywalnym. Ich charakter, siła i częstotliwość obligują jednak do dostrzegania zmian zachodzących w otaczającym środowisku, ich wartościowania oraz rozwijania wrażliwości na problem. Zjawisko określane w dyskursie pedagogicznym jako świadomość ekologiczna (forma świadomości społecznej, odzwierciedlająca się w przeżyciach i myśleniu poszczególnych ludzi oraz funkcjonujących społecznie normach rozumienia i wartościowania środowiska) (Frątczak, 2001) musi być rezultatem procesu socjalizacji, w którym każdy uczestniczy przez całe świadome życie.

Powyższe syntetyczne omówienie nie stanowi zamkniętej listy zagrożeń lecz jest inspiracją do dalszych rozważań w tym zakresie. Nie sposób ująć i przedstawić wszystkich możliwych zagrożeń oddziałujących na dzieci i młodzież w jednym wykazie. Jest to niemożliwe nie tylko z uwagi na ograniczenia objętościowe tekstu, ale również ze względu na ich dynamikę i nieprzewidywalność. Ziarko (2011, s. 21) podkreśla, że zagrożenia są szerokie, wieloznaczne, rozpatrywane z punktu widzenia wielu dyscyplin, a jednocześnie rozważane w wymiarze jednostkowym i grupowym, w układach mikro i makro z uwzględnieniem obiektywnych i subiektywnych atrybutów. Trudność sprawia również oddzielenie zagrożeń militarnych i pozamilitarnych, gdyż te bardzo często występują łącznie, uzupełniają się lub

jedne wywołują kolejne. Wskazanie zamkniętego i jednoznacznego katalogu mogłoby zresztą grozić zastoje społecznym, ograniczeniem czujności i gotowości człowieka do sprostania nowym trudnościom i zagrożeniom. Pewne jest jednak, że przedstawione zagrożenia są istotnymi wyzwaniem, którym można sprostać poprzez „wytworzenie niezwykłego poczucia zbiorowej odpowiedzialności i odwagi w najbliższej przyszłości” (Cervera, 1999, s. 84).

1.2 Istota współczesnej edukacji

Wielość, dynamika i nowa jakość zagrożeń wymagają od człowieka ustawicznego przygotowania do funkcjonowania w niepewnym środowisku. Swoistą szansą, którą należy wykorzystać w zakresie kształtowania środowiska bezpieczeństwa jest edukacja, która jak podkreśla Pieczywok (2015, s. 457) „wpływa na postawy, wartości, wiadomości i umiejętności niezbędne w zapobieganiu, radzeniu sobie w sytuacjach zagrożeń i usuwaniu ich skutków”. Głębokie przemiany zachodzące we wszystkich obszarach życia społecznego odciskają jednak swoje piętno także w tym obszarze. Edukacja kojarzona z przyjemnością, dzięki której człowiek poznaje świat i odkrywa rządzące nim prawa, staje się obecnie koniecznością, która sprawia, że człowiek może żyć bezpieczniej. Nieprzypadkowo współczesne problemy bezpieczeństwa pozostają w ścisłym związku z refleksją edukacyjną, a badacze koncentrującą się nad człowiekiem i jego funkcjonowaniem w społeczeństwie. Edukacja jako instrument do realizacji określonych celów zmierza do tworzenia społeczeństwa świadomego, odpowiedzialnego i kognitywnego, który będzie rzeczywistym podmiotem decydującym o bezpieczeństwie.

W nowocześnie pojmowanej edukacji szczególnie istotne jest, aby dorośli, młodzież i dzieci mogli rozwijać swoją osobowość, wiedzę, umiejętności oraz być gotowi do odpowiedzialnego życia zapewniającego im poczucie bezpieczeństwa. Najbardziej efektywnym i jednocześnie najtańszym sposobem przygotowania społeczeństwa do właściwego rozumienia zagrożeń i skutecznego przeciwdziałania ich skutkom jest zdobycie w tym zakresie wiedzy i umiejętności. Stąd też współcześnie nikt nie powinien lekceważyć działań prewencyjnych, spośród których najważniejszym jest edukacja dla bezpieczeństwa. Edukacja ma wykształcić w człowieku umiejętność konstruowania właściwych relacji człowiek-człowiek, człowiek-przyroda, człowiek-państwo (Kautz, 2010, s. 125).

Fundamentalne wyzwania edukacyjne XXI w. oraz zasadnicze oczekiwania społeczeństw determinują konieczność zagwarantowania bezpieczeństwa jako podstawowej potrzeby. W doskonały sposób sedno takiego ujęcia wyraził w swoim raporcie Jacques Delors (1998,

ss. 85–98) wskazując, by: „Uczyć się, aby wiedzieć. Uczyć się, aby działać. Uczyć się, aby żyć wspólnie. Uczyć się, aby być”.

Żyjący na przełomie VI i V w. p.n.e. grecki filozof Heraklit z Efezu znany jest ze sformułowania, iż wszechcałość płynie jak rzeka. Ta wielowiekowa sentencja dziś również nie pozostaje odległym echem starożytnej myśli, a jest wciąż żywa i aktualna. Metaforycznie ujęty symbol rzeki w istocie odnosi się do fundamentalnej cechy świata jaką jest zmienność. Świat, a wraz z nim człowiek, zmieniają się w zaskakującym tempie, a przekształceniom ulegają wszystkie sfery życia: społeczna, ekonomiczna, gospodarcza czy edukacyjna. Początek XXI w. to wyjątkowo gwałtowny okres postępujących zmian w warunkach bytu człowieka oraz stylu jego egzystencji, co potwierdza również Zygmunt Bauman (2006, s. 152):

„życie w epoce płynnej nowoczesności przypomina codziennie o powszechnej przemijalności wszystkiego bez wyjątku. Nie ma na świecie niczego trwałego (...). Z paroma wyjątkami, wszystkie użyteczne i niezbędne dzisiaj przedmioty jutro powędrują na śmietnik. Nic nie jest absolutnie konieczne, nic nie jest niezastąpione. Każda rzecz schodzi z taśmy produkcyjnej z wyznaczonym jej terminem ważności”.

Pedagogika również uwikłana jest w splot różnorodnych dynamicznych uwarunkowań cywilizacyjnych, dlatego też musi poszukiwać nowych dróg rozwoju oraz pionierskich sposobów interpretacji fenomenu wychowania i kształcenia. Nie jest to proces łatwy, bo charakteryzujący się złożonością podmiotu, a także trudnościami jakie niosą za sobą zjawiska charakterystyczne dla późnej i płynnej nowoczesności. Cechy jej określić można jako poczucie niepewności, prywatyzację, ambiwalencję i epizodyczność. Rdzeniem zaś, brak zakotwiczenia tożsamości i wartości, a także brak granic konsumpcyjnych, handlowych i geopolitycznych. „Płynna nowoczesność jest więc cywilizacją nadmiaru, zbędności, odpadów oraz ich uprzątania” (Bauman, 2006, s. 153). Dzisiejsze społeczeństwo nieprzerwalnie mierzy się z zalewem różnorodnych zagadnień, roszczeń, żądań i wyzwania, na które musi odpowiedzieć. Dostrzeganie symptomów antycypujących zmiany staje się kluczową umiejętnością, jaką musi opanować człowiek. Nadażanie za takimi przekształceniami wymaga obszernej i stale uaktualnianej wiedzy.

Głębokie przemiany zachodzące we wszystkich obszarach życia społecznego, odcisnęły swoje piętno także w sferze definiowania edukacji. W tradycyjnych słownikach pedagogicznych opracowanych przez wybitnego polskiego pedagoga i specjalistę Wincentego Okonia termin „edukacja” rozumiany jest jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie

ludzi – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych” (Okoń, 1989, s. 66) lub jako „świadome, zorganizowane działanie ludzkie, którego celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka” (Okoń, 2001, s. 87). Teresa Olearczyk (2016) zauważa z kolei, że wskazane powyżej definicje szczególny nacisk kierują w stronę człowieka i jemu przypisują rolę głównego sprawcy zmian w innych ludziach. W istocie jednak, edukacja jest ściśle związana z instytucjami odpowiedzialnymi za wywołanie tychże zmian, takimi jak szkoły, przedszkola i inne placówki. Kompleksowe traktowanie edukacji przedstawia Kazimierz Żegnałek (2005). Biorąc pod uwagę przesłanki teoretyczne oraz uwarunkowania społeczno-polityczne, traktuje edukację jako proces permanentnego uczenia się, prawo, a zarazem obywatelską powinność oraz imperatyw społeczny.

Choć edukacja rozpatrywana jest z różnych punktów widzenia i wskazuje na wielorakie źródła jej misji, to w swej istocie zawsze skierowana jest na integralny rozwój w zakresie umysłowym, moralnym, duchowym i afektywnym. Służy przy tym nie tylko przekazywaniu wiedzy oraz umiejętności, ale także pobudzaniu postawy twórczej, samodzielności, otwartości i odwagi do uczestnictwa w społeczeństwie. Edukacja, jak zauważa Bogusław Śliwerski (2003, s. 906) z jednej strony jest czynnikiem kształtowania świadomości człowieka, a z drugiej nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju. Staje się kapitałem, dzięki któremu człowiek może poruszać się we współczesnym świecie. Edukacja, przybierając często niestosowane wcześniej formy, powinna być zatem świadomym zbiorowym obowiązkiem oraz wyrazem sprzeciwu wobec degradacji społeczeństwa. Współczesny jej model wyznaczany jest przez związek szkoły i społeczeństwa. Jeżeli przyjąć za Śliwerskim (2003, s. 905), że edukację można traktować jako obszar samoregulacji społecznej oraz główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału i jakości życia społeczeństw i cywilizacji, to pewne jest, że edukacja na rzecz bezpieczeństwa powinna być nie tylko obowiązkiem, ale i świadomym wyborem.

Choć podejmowanie tematu wyzwań edukacji należy do trudnych i wielowątkowych kwestii, to nie sposób nie wspomnieć o czynnikach z jakimi współcześnie się zmagają. Wraz z nastaniem ery zmian, swą autentyczność tracą wszelkie edukacyjne wartości czego egzemplifikacją staje się utrata wiarygodności samych nauczycieli. O ile w przeszłości wykształcenie kojarzyło się z pewnego rodzaju nieomylnością, a zawód nauczyciela gwarantował wysoki status materialny i prestiż, to współcześnie, nawet kilkuletnie studia nie zapewniają ani dobrego przygotowania do pracy, ani też samej pracy w zawodzie (zob. Michalak, 2013). Polskiej edukacji towarzyszą dwie odmienne retoryki (Atamańczuk, Przybyszewski, 2001). Pierwsza z nich umieszcza zawód nauczyciela w obszarze powołania i pełnienia misji, drugi zaś zwraca uwagę na niedoinwestowanie kadr, a przez to obniżenie

motywacji do pracy. Tymczasem wydaje się, że sytuacja w jakiej znalazł się nauczyciel na przełomie wyzwań cywilizacyjnych jest o wiele bardziej rozbudowana. Nie brakuje zjawisk bezpośrednio zagrażających działalności edukacyjnej, a przed nauczycielami stoją zadania trudniejsze niż kiedykolwiek. Oprócz permanentnego spychania edukacji na coraz niższe poziomy priorytetów budżetowych (Denek, 2013, s. 16), istotne znaczenie ma problematyka relatywizmu, hedonizmu i utylitaryzmu w zjawiskach edukacyjnych. Jeśli spojrzeć dodatkowo na to, że coraz większym wpływem neoliberalizmu ulega całe życie społeczne, ekonomiczne i kulturalne (zob. Potulicka, Rutkowiak, 2012) to troska o edukację wydaje się szczególnie ważna. Robert Kwaśnica pisze wprost, że dzisiejsza rozmowa o edukacji „ma zredukowany temat (...), ujmuje edukację jednowymiarowo i przedkrytycznie (...) i jest prowadzona w stylu monologicznym (...)” (2014, s. 48–49). Autor wskazuje równocześnie na iluzoryczność i bezsilność, którą obrazuje posługiwaniem się schematem ujmowanym w projektach zmian na „tak”, w odpowiedzi na krytykę tego, czemu mówi się „nie” (tabela 1).

Tabela 1 Za co krytykuje się edukację i jakie postuluje się zmiany – iluzoryczność i bezsilność krytyki

Za co krytykuje się edukację	Postulowane kierunki zmian
Nie sprzyja indywidualnemu rozwojowi	Sprzyjanie indywidualnemu rozwojowi
Nie uczy samodzielności, krytycyzmu, twórczości	Uczenie samodzielności, krytycyzmu, twórczości
Ujednolica uczniów (dla wszystkich ten sam program)	Kształcenie programowe mniej obciążające, otwarte na indywidualne ścieżki
Unifikuje uczniów (centralny system egzaminacyjny)	Oceny opisowe w zamian za egzaminy
Marnuje czas i energię młodych ludzi, organizując ich aktywność	Zastąpienie sformalizowanego systemu klasowo-lekcyjnego edukacją elastyczną
Naraża dzieci na nudę i/lub lęk	Zastąpienie nudy i strachu ciekawością świata i poczuciem bezpieczeństwa
Nie uczy współpracy z innymi i umiejętności porozumiewania się	Uczenie pracy zespołowej i technik komunikowania się z innymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kwaśnica (2014, s. 181-182).

Wiedza jest najpotężniejszym i najskuteczniejszym narzędziem człowieka w walce o trwanie, przetrwanie i rozwój. „Zorientowanie się w dokonywanych przeobrażeniach i reagowanie na nie w odpowiedni sposób wymaga m.in. czynnego uczestnictwa każdej

jednostki w poszukiwaniu dróg przez labirynt dokonujących się przemian” (Svec, 2000, s. 61). Sama zdolność kapitału ludzkiego wynika m.in. z umiejętności dostosowania się człowieka do zmian w otoczeniu oraz skłonności do zachowań kreatywnych i innowacyjnych. Jest to o tyle istotne, że edukacja niejednokrotnie napotyka na różnego rodzaju bariery, których prawidłowa identyfikacja staje się kluczowym elementem mającym wpływ na uczestnictwo w niej społeczeństwa. Wśród najważniejszych procesów tworzących edukację Tadeusz Pilch i Józef Śnieciński (2003) wymieniają:

- globalizację (światowe problemy, podział świata na centrum i peryferie);
- etatyzację (państwo, jego suwerenność, zależności miejsca w świecie, sojusznicy, przeciwnicy);
- nacjonalizację (naród, tradycje, swoistość kulturowa);
- kolektywizację (klasa społeczna, więź i interes klasowy, kształtowanie przekonań o szczególnym miejscu i misji własnej klasy i jej partii);
- socjalizację - uspołecznienie pierwotne (oddziaływanie grup pierwotnych: rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej, wrastanie w zastane normy);
- inkulturację i personalizację (osobowość kulturowa i społeczna, istota ludzka jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości);
- wychowanie i jurydyfikację (wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej);
- kształcenie i humanizację (osoba ludzka, wiedza, światopogląd, umiejętności, nawyki, wartości godnościowe, kompetencje interakcyjne, kształtowanie potrzeb wtórnych zasada wzajemności i współczulności);
- hominizację (organizm, kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne; zasada unikania kary i maksymalizowania przyjemności, gratyfikacja bez szkodenia innym; kształtowanie i kanalizacja potrzeb pierwotnych).

Powyższe wyliczenie należy uzupełnić również o czynniki demograficzne pozwalające na przygotowanie odpowiedniego zaplecza zgodnie z przewidywanymi okresami niżu i wyżu demograficznego), ekonomiczne (związane m.in. z materialnymi możliwościami budżetu państwa), ustrojowo-polityczne (warunkujące funkcjonowanie systemu oświaty oraz wpływające na jego ewentualne zmiany), technologiczne (związane z rynkiem pracy czy powszechną komercjalizację). Omówiono je poniżej.

Wyzwania, jakie stoją przed edukacją w Polsce na najbliższe dziesięciolecia wynikają między innymi z prognozowanego spadku liczby dzieci i młodzieży. Niekorzystne zmiany demograficzne, przy równoczesnym wzroście znaczenia edukacji, mogą być kluczowymi elementami oddziałującymi na kształt całego jej systemu. Zmieniająca się liczba dzieci w wieku szkolnym obliguje do dostosowania edukacji zarówno do bieżących, jak i prognozowanych potrzeb. Potoczna wiedza Polaków na temat procesów demograficznych jest jednak niepełna, a wzrostowi świadomości w tym zakresie nie pomagają też wszechobecne tytuły prasowe, m.in.: „Społeczeństwo się starzeje. Potrzeba będzie coraz więcej domów spokojnej starości” (Kowalski, 2016) oraz spoty reklamowe Ministerstwa Zdrowia zachęcające do macierzyństwa (Wprost, 2017). Zgodnie z prognozą, w Polsce do 2035 roku liczba dzieci w wieku 0-2 lat spadnie o jedną trzecią, w wieku 3-5 lat o jedną czwartą, a w grupie 6-14 lat o około 15-16% (Instytut Badań Edukacyjnych, 2010). Problemem są również: liczebność roczników edukacyjnych oraz specyfika demograficzna danych jednostek terytorialnych. Ponadto można oczekiwać, że upowszechnienie prozdrowotnego stylu życia, zmiany struktury wykształcenia ludności, zwiększenie dostępności usług medycznych i opiekuńczych oraz podnoszenie jakości tych usług będzie prowadzić do systematycznego obniżania umieralności (Główny Urząd Statystyczny, 2009). Tak ukształtowane wskaźniki mogą w rezultacie prowadzić do kilku konsekwencji:

- wzrosną wymagania jakościowe i ilościowe w zakresie kształcenia młodych ludzi, oczekiwać będzie się bardziej elastycznych kwalifikacji ludzi dorosłych oraz aktywizacji ludzi starszych (Kuźma, 2000, s. 280);
- zmniejszy się nie tylko liczba uczestników systemu szkolnego, ale mniej osób będzie też funkcjonowało na rynku pracy, a więcej korzystać będzie ze świadczeń emerytalnych;
- zmniejszenie populacji uczniów przełoży się na obserwowaną liczbę likwidowanych placówek;
- rachunek ekonomiczny samorządów sprawi, że pracę mogą tracić nauczyciele;
- konieczne stanie się dopasowanie liczby nauczycieli do wielkości populacji uczniów na wszystkich szczeblach kształcenia.

Wobec powyższego, istotne jest dostosowanie oferty edukacyjnej do poszczególnych roczników edukacyjnych przy równoczesnym ukształtowaniu sieci szkół w taki sposób, aby pogodzić wymóg dostępu do edukacji ze wskaźnikami finansowymi. Problemy demograficzne konfrontowane z kwestiami edukacyjnymi wymagają rozbudowanych, interdyscyplinarnych

badania i analiz w zakresie polityki ludnościowej i oświatowej. Intensywność przemian demograficznych sprawia, że ich konsekwencje przestają być tylko obowiązkowym tematem debat publicznych, ale stają się poważnym zadaniem całej polityki społecznej.

Równie istotny problem związany jest ze zdominowaniem edukacji przez pojęcia ze słownika ekonomicznego. Na placówkach oświatowych wymuszane są działania podporządkowane zachowaniu racjonalności ekonomicznej, a dyskusje na temat czynników mających wpływ na edukację najczęściej przeradzają się w rozmowy o finansach i tym, ile społeczeństwo może i powinno wydawać na działania edukacyjne. Samą edukację rozpatruje się w dwóch kontekstach ekonomicznych: jako sferę działalności gospodarczej (dla interesu społecznego, zapotrzebowania na wiedzę i umiejętności na użytek gospodarki) oraz sferę aktywności indywidualnej (interes indywidualny, oferowanie własnej wiedzy i umiejętności na rynku pracy) (Dąbrowska, 2002, s. 73). Wykonywanie zadań oświatowych wiąże się z wydatkami publicznymi, które stanowią przeciętnie ponad 10% wydatków ogółem sektora finansów publicznych i ponad 5% PKB (Eurostat, 2017). Pod względem kwot przeznaczanych na edukację (w przeliczeniu na mieszkańca), Polska znajduje się wśród krajów z najniższym wskaźnikiem. O ile średnio w Unii wydaje się 1400 euro na jednego ucznia rocznie, to w Polsce kwota ta kształtuje się na poziomie 582 euro. Przyjęty w Polsce model finansowania zadań oświatowych jest modelem skrajnym, gdyż ponad 90% wydatków publicznych związanych z tymi zadaniami dokonywanych jest na szczeblu lokalnym (gminnym i powiatowym). Odbywa się to na zasadzie dofinansowania przekazywanego z budżetu państwa w formie części oświatowej subwencji ogólnej. Ostatecznie jednak źródłem finansowania są budżety gmin i powiatów (zob. Herbst, Herczyński, Levitas, 2009).

Wizja cywilizacji wiedzy zmierza do stworzenia dobrze wykształconego społeczeństwa, które wdrażać będzie proponowane reformy oraz przyczyni się do wzrostu poziomu życia. Wykształcenie postrzegane jest jako zasadniczy element sprawnie funkcjonującego państwa oraz kluczowy czynnik decydujący o przydatności pracownika na rynku pracy. W istocie zaobserwować można rosnącą liczbę osób wykształconych, które nierzadko posiadają dyplomy kilku uczelni wyższych. Z drugiej jednak strony, dane statystyczne wskazują na niepokojące zjawisko wzrastającej liczby osób bezrobotnych z wykształceniem wyższym. Znalezienie pracy zaraz po ukończeniu studiów wiąże się z dużą trudnością, a odsetek osób bez pracy w wieku 25-34 lat to naglący problem całego społeczeństwa. Okazuje się, że dynamiczne przekształcenia na rynku pracy skutkują także zmieniającymi się potrzebami pracodawców wobec systemu kształcenia. W nowym kształcie, gospodarka poszukuje ludzi koncepcyjnych, innowacyjnych, zdolnych do adaptacji, kreatywnych i samodzielnych. Niestety, zaniedbana

polityka edukacyjna, niewłaściwie określone czynniki pracy oraz fabryki nieprzydatnych dyplomów prowadzą do uczynienia z edukacji kolejnego obszaru, gdzie o wszystkim decyduje rachunek ekonomiczny. W ten sposób, kierując społeczeństwo ku pożądanym statusom społecznym, nie wyposaża ich w zdolność do refleksyjnego i krytycznego myślenia oraz uczestnictwa w społeczeństwie. Równocześnie coraz głębiej zakorzenia w ich myślach określenia takie jak: „dobro inwestycyjne”, „usługi edukacyjne”, „inwestowanie w kapitał ludzki”, „pozyskiwanie uczniów”. Placówki oświatowe często zmuszane są do podejmowania działań, które ukierunkowane są jedynie na zachowanie racjonalności ekonomicznej. Wyzwaniem dla szkół przestaje być wyrównanie szans czy inkluzja społeczna, w zamian za to celem staje się pozyskiwanie uczniów i konkurencja pomiędzy placówkami. Procesy komercjalizacji szkolnictwa dotyczą przede wszystkim najniższego i najwyższego stopnia edukacji (Polak, 2012). Działalność tych placówek edukacyjnych coraz częściej nabiera charakteru działalności produkcyjnej i komercyjnej, a oferowany przez nie produkt – uczeń, staje się towarem, który podlega działaniu prawa popytu i podaży. Często jedynym sposobem pozwalającym na przetrwanie staje się przekształcenie strategii działania placówek edukacyjnych na wzór strategii przedsiębiorstw. Uczelnie wyższe zmuszone bywają do ograniczania kosztów, pozyskiwania nowych źródeł finansowania i zwiększania sprzedaży swoich usług edukacyjnych. Komercjalizacja utrwała społeczne nierówności już na najwcześniejszym etapie edukacji. Dostęp do przedszkoli bywa ograniczony ze względu na brak placówek w wielu miejscowościach oraz ich wysokie ceny. Za najważniejszy cel tak rozumianego skomercjalizowanego podmiotu uznawany jest ekonomiczny zysk. Tradycyjne wartości zastąpione zostają wartościami komercyjnym, i tak: miejsce moralności zajmuje skuteczność, prawdy – użyteczność, treści – forma, państwa opiekuńczego – państwo represyjne, obywateli – konsumenci, wspólnoty – wspólnota wirtualna. (zob. Polak, 2009) Pisze o tym także Rudnicki (2012, s. 121) wskazując, że „wiedza i edukacja stały się dobrami, które edukacyjni konsumenci zaczęli chętnie spożywać, zwłaszcza w sytuacji, w której na rynku pracy ometkowani (dyplomami, świadectwami, certyfikatami) byli odtąd postrzegani jako bardziej atrakcyjni dla pracodawców”. Wykształcenie staje się towarem, a edukacja przestaje służyć rozwojowi duchowemu. W zamian ma być środkiem służącym osiągnięciu sukcesu materialnego. O ile sama chęć zdobywania nowych dyplomów nie powinna budzić wątpliwości, o tyle refleksji wymaga sama motywacja. Jak podkreśla Rudnicki (2012, s. 121) „ideologia ta mami, opiera się kreowaniu wizerunku zwycięzcy, kogoś, kto osiąga sukces, staje się niezależny finansowo, może sobie pozwolić na wszystko, co tylko zechce”.

W II połowie XX w. można było zaobserwować powstanie nowego typu społeczeństwa nazywanego „społeczeństwem sieci” i „społeczeństwem informacyjnym” rozwijającym się w wyniku postępu technologii informatycznych (Pietrowicz, 2005). Odnosi się ono przede wszystkim do każdej cywilizacji, w której informacja i wiedza posiadają centralną pozycję i obejmują swym zasięgiem obszary wychodzące daleko poza stosowane dotychczas schematy technologiczne, kreując jednocześnie nowe metody tworzenia i wykorzystywania informacji Gnitecki (2005). W takim ujęciu łatwo dostrzec, że społeczeństwo informacyjne dotyczy wielu aspektów. Wskazać tu można m.in. aspekt demokratyczny (wolny dostęp do informacji), aspekt techniczny (społeczeństwo kreowane przez Internet i technologię), aspekt ekonomiczny (przetworzenie informacji, jako podstawa pracy i sposobu zarabiania dla większości społeczeństwa). W powstaniu społeczeństwa sieci należy jednak przede wszystkim podkreślić rolę edukacji i oświaty, gdzie informacja i wiedza ma być drogą zarówno do umiejętności, jak i władzy. Ponadto, rozwój nie mógłby następować, gdyby nie powszechna edukacja informatyczna, badania naukowe, prace badawcze i wykwalifikowani pracownicy. Otwarty dostęp do światowych zasobów informacji oraz czynne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym dla osób uczących się i potrafiących przetwarzać i selekcjonować informacje jest istotny, także z punktu widzenia ich indywidualnego rozwoju. Zwracając uwagę na możliwe zmiany edukacyjne jakie niesie za sobą powstanie społeczeństwa informacyjnego należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden element. Pomijając naturalne różnice, jakie występują między osobami w różnym wieku, w obecnej sytuacji wydaje się, że kształcenie pedagogiczne nauczycieli dotyczyło osób, które myślały i uczyły się w sposób odbiegający od tego, jaki funkcjonuje obecnie. Eksplozja technologii cyfrowej zmieniła nie tylko codzienność i sam sposób życia, ale także mózgi młodych ludzi, które dostosowują się do szybkich przeszukiwań w cyberprzestrzeni, ale jednocześnie ich obwody neuronowe, które przystosowały się do tradycyjnych metod nauczania, zaczynają zanikać (Small, Vorgan, 2011). Już dwie dekady temu Wojnar i Kubin (1996, s. 19) wskazywali na potrzebę „dokonania gruntownych przeobrażeń także w sferze edukacji”. W tym kontekście Paweł Topol (2013) wyróżnia trzy główne obszary specjalizacji nauczycielskich: merytorycznej – skupionej wokół wiedzy przedmiotowej oraz umiejętności metodycznych, wychowawczej – rozumianej jako całokształt pracy z uczniem jako człowiekiem i obywatelem oraz technicznej (technologicznej, medialnej) – która narodziła się współcześnie. Nikt nie chce, aby uczniowie czuli się w polskiej szkole jak w technologicznym skansenie. Znaczący udział technologii w edukacji wskazany został również w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością

intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Rozporządzenie, 2017) gdzie podkreślono, iż oczekiwane obecnie kompetencje obywateli w zakresie technologii cyfrowej wykraczają poza tradycyjnie rozumianą alfabetyzację komputerową i biegłość w zakresie korzystania z technologii. Te umiejętności choć potrzebne, nie są już wystarczające w czasach, gdy informatyka staje się powszechnym językiem niemal każdej dziedziny i wyposaża je w nowe narzędzia. Wyzwaniem dla edukacji na rzecz bezpieczeństwa staje się właściwe korzystanie z przestrzeni informatycznej, w której dzieci i młodzież pełnią rolę „cyfrowych tubylców”. Funkcjonalność światów wirtualnych istniejące na wielu poziomach oraz jej szerokie zastosowanie jest przyczynkiem do rozwoju zarówno ucznia, jak i nauczyciela, który może poszerzać swoje kompetencje i korzystać z nowych technologii, jak z istotnego narzędzia.

Kolejnym czynnikiem istotnie związanym z całokształtem edukacji jest polityka oświatowa, która jako integralna część polityki społecznej obejmuje swoim działaniem całokształt kwestii dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania, co w praktyce oznacza działania państwa w zakresie zarządzania instytucjami zajmującymi szkolnictwem i wychowaniem, realizowanie celów kształcenia oraz podstaw funkcjonowania całego systemu oświaty.

Przyjmuje się, że państwo prowadzi politykę oświatową na dwa sposoby (Będzieszak, 2012, s. 26). Po pierwsze, określa ramy funkcjonowania oświaty powszechnej ustalając m.in.: ramowe programy nauczania, ścieżkę awansu zawodowego nauczycieli, poziom wynagrodzeń, sposób kalkulacji części oświatowej subwencji ogólnej (sposób pośredni). Po drugie, wykonuje pewne zadania w sposób bezpośredni: prowadzenie specyficznych szkół, np. artystycznych czy udzielanie określonych form wsparcia uczniom i nauczycielom. Ponieważ placówki oświatowe mają charakter ogólny lub profilowany, to polityka oświatowa państwa jest realizowana zarówno przez jednostki podległe ministrom, jak i przez jednostki samorządu terytorialnego.

Corocznie, Minister Edukacji i Nauki określa kierunki polityki oświatowej państwa, które choć nie mają charakteru obowiązującego aktu prawnego, to zawierają istotne wytyczne stanowiące podstawę do planowania dydaktycznego, opracowywania planów nadzoru pedagogicznego, planów pracy oraz innych działań w ramach sprawowanej funkcji kierowniczej. Kierunki określone w roku szkolnym 2021/2022 zostały przedstawione wraz z komentarzem w poniższej tabeli 2.

Tabela 2 Kierunki polityki oświatowej państwa na rok 2021/2022 z komentarzem

Kierunki polityki oświatowej państwa	Komentarz
<p>Wspomaganie wychowawczej roli rodziny, m.in. poprzez właściwą organizację zajęć edukacyjnych, wychowanie do życia w rodzinie, realizację zadań związanych z programem wychowawczym i profilaktycznym.</p>	<p>Nauczyciele, realizując zajęcia edukacyjne i wychowawcze mają wspierać obowiązki spoczywające na rodzicach, a tym samym dążyć do ukierunkowania na osiągnięcie celów ważnych dla rodziny. Kierunek tak rozumianej działalności powinien orientować się na wzmacnianie wartości rodziny, promowanie szacunku, wyrażanie uczuć oraz podejmowanie wysiłku samowychowawczego. W zakresie szkolnej działalności wychowawczo-profilaktycznej odnaleźć można elementy związane z ogólnymi zadaniami stawianymi edukacji dla bezpieczeństwa, które zawierają w takich elementach jak rozwijanie dojrzałości w sferze zachowań prozdrowotnych, budowanie równowagi emocjonalnej i otwartości w życiu społecznym. Mało precyzyjne jest natomiast zalecenie dotyczące „właściwej organizacji zajęć”.</p>
<p>Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, dbałości o zdrowie i zaangażowania społecznego.</p>	<p>Kierunek ten zwraca uwagę na wartości, jakimi powinien się w swoim życiu kierować człowiek, a które wyznaczają cele działania i tworzą osobiste normy zachowania i funkcjonowania w społeczeństwie. Istotną trudność interpretacyjną sprawia jednak rozumienie pojęć: „prawda” i dobro”. Generalnie, wskazane wartości łączą się jednak z założeniami edukacji dla bezpieczeństwa, która odwołuje się do wartości uniwersalnych do których zaliczyć można: m.in.: wolność, rozwój, godność, podmiotowość, humanizm, pluralizm, szczerłość, uczciwość, sprawiedliwość, autonomię oraz odpowiedzialność za siebie i innych.</p>

Kierunki polityki oświatowej państwa	Komentarz
<p>Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, nauczania historii, wprowadzenia w cywilizacyjne dziedzictwo Europy, edukacji patriotycznej i poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych.</p>	<p>Wskazane zalecenie pozornie ukierunkowuje na promowanie wartości patriotycznych i kulturowych. Zasadniczą trudnością jest jednak ich precyzyjne wyjaśnienie. Obraz szkoły, jaki jawi się w kontekście omawianego priorytetu zorientowany jest na szkołę konserwatywną i wychowującą do wartości katolickich, a nie nowoczesną, tolerancyjną, otwartą na różnorodność oraz zmienność.</p>
<p>Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, np. w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19 w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmocniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa.</p> <p>Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.</p>	<p>Wymieniona „jakość edukacji”, może wskazywać na oczekiwane efekty dydaktyczno-wychowawcze opisane w podstawie programowej. Wskazuje się ponadto na zindywidualizowane podejście do uczniów w zakresie doboru metod i form pracy, uwzględniające potrzeby rozwojowe i edukacyjne. W ten sposób zbiegają się dwa aspekty: dostosowanie metod i form pracy do istniejących warunków pracy oraz możliwości uczniów będących podmiotem tego oddziaływania. We wsparciu psychologiczno-pedagogicznym kluczowa jest interdyscyplinarna diagnoza, w której dobór strategii i narzędzia wyznaczane są przez cel badania oraz rodzaj problemu. Zrozumiałe są także działania w obszarze sytuacji związanej z COVID-19 gdyż pandemia zmieniająca formy kształcenia, w wielu przypadkach, przyniosła pogorszenie kondycji psychicznej uczniów. W kontekście technologii informacyjno-komunikacyjnych pojawia się zwrot „roztropne korzystanie”, który nie proponuje jednak konkretnych działań edukacyjnych i kreatywnego podejścia.</p>

Kierunki polityki oświatowej państwa	Komentarz
Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym uczeniu się dorosłych.	Priorytet wskazuje na zorientowanie ku zmianom obserwowanym na rynku pracy. Właściwie wdrożony może ukierunkować na podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych, rozwijanie kultury uczenia się permanentnego, wypracowania zasad współpracy w ramach edukacji pozaformalnej, wyrównywania szans w dostępie do rozwoju.
Wzmocnienie edukacji ekologicznej i rozwijanie odpowiedzialności za środowisko naturalne.	Celem tak pojmowanego priorytetu powinno być rozwijanie u uczniów kompetencji, które przyczynią się do rozumienia przyrody zachodzących w niej procesów oraz budowanie odpowiedzialności za środowisko naturalne. Choć zasadniczą rolę mogą odgrywać tu przedmioty przyrodnicze, to taki rodzaj aktywności wymaga podejścia łączone różnorodnych dyscyplin.

Zródło: opracowanie własne na podstawie: (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2021).

W takim ujęciu polityka oświatowa, tylko pozornie ma za zadanie realizację celów związanych ze wzmocnieniem edukacji, poprawą warunków bytu, usuwaniem nierówności społecznych i podnoszeniem ogólnej kultury życia. Kategorie pojęć takich jak „prawda”, „dobro”, „szlachetność” są pojęciami nieostrymi, a ich praktyczne zastosowanie zależy bezpośrednio od tego, z jakiego obszaru filozofii i etyki się je formułuje. Zarysowany w ten sposób obraz polskiej polityki oświatowej nie ukierunkowuje na zmiany. Tak oto, szkoła nadal zmienia się w instytucję, która zamiast rozwijać prawa dziecka i doskonalić zapisy podstawy programowej będzie realizowała prawa i działania urzędników Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz ich doradców. Paradoksalnie, najmniejszy wpływ na kształt edukacji mają osoby, które są jej zasadniczym elementem - czyli uczniowie. Potwierdza się, że dzieci i ryby głosu nie mają, a systemu oświaty nie interesuje, co uczeń sądzi o edukacji. Uczeń jako produkt edukacyjnej fabryki nie ma prawa mówić. W odniesieniu do edukacji dla bezpieczeństwa szczególnie niepokojące jest zjawisko upolitycznienia edukacji, bo ta powinna być w pełni apolityczna, a nawet (w pewnym wymiarze) metapolityczna. W takim kształcie zostaje użyta do oddziaływania ideologicznego. Dodatkowo, zamiast odpowiadać na realne potrzeby w zakresie

bezpieczeństwa – staje się towarem odpowiadającym wyłącznie potrzebom rynku. Tak rozumiane zapotrzebowanie na edukację nie pozostaje w żadnym związku ze świadomym zapotrzebowaniem na wiedzę, refleksyjność, krytykę i kreatywność.

1.2.1 Szkoła jako jednostka edukacyjna

Od czasu upowszechnienia się maksymy *Non scholae sed vitae discimus*³, powstałej prawdopodobnie w wyniku przekształcenia ironicznej opinii Seneki: *Non vitae sed schole discimus*⁴ o genezie i znaczeniu szkoły napisano tak wiele, że opinie dzielą społeczeństwo na grupy stojące po dwóch stronach barykady: z jednej strony szkoła postrzegana jest jako instytucja zdolna do zachowania ciągłości kulturowej, a z drugiej oceniana jako twór anachroniczny (Kupisiewicz, 1995, s. 255). Poszczególne definicje szczegółowo opisują role jakie pełni szkoła w różnorodnych sferach życia i na poszczególnych etapach edukacyjnych, uściślają jej znaczenie i pogłębiają rozumienie. W natłoku informacji, nie sposób jednak jednoznacznie wskazać czym szkoła jest, a pytanie o jej pełne zdefiniowanie wciąż pozostaje otwarte.

Etymologicznie słowo „szkoła” związane jest z greckim *schole* – oznaczającym spokój, czas wolny do nauki (Okoń, 2001, s. 383). Pojęcie rozpatrywać można jednak z różnych punktów widzenia (Kupisiewicz, 1995, s. 256). Kojarzy się m.in.: z budynkiem, w którym prowadzone jest nauczanie, z wykształceniem jakie ktoś osiągnął czy z kierunkiem w nauce, filozofii i sztuce.

Teorie szkoły⁵ wyrastają z różnorodnych ideologii i stanowisk teoretycznych oddziałujących na edukację. Zamiast jednak poszukiwać jednego neutralnego podejścia zdecydowano się na omówienie kilku z nich, ukazujących różne punkty widzenia. Ich przegląd pozwolił na określenie miejsca szkoły w strukturze systemu społecznego oraz jej roli w jego podtrzymaniu i utrwalaniu. Argumenty określonych teorii szkoły mogą wyłaniać kolejne stanowiska i skłaniać do ponownych refleksji.

Szkołę można rozpatrywać jako: organizację – celową, zorganizowaną i posiadającą swoją odrębność, a jednak powiązaną z otoczeniem; instytucję – powołaną do realizacji

³ łac. - nie uczymy się dla szkoły, ale dla życia.

⁴ łac. – nie uczymy się dla życia, ale dla szkoły.

⁵ Według Klause Jürgena Tillmanna zasadnicze jest rozróżnienie pojęć: teoria a koncepcją szkoły. Pod pierwszym pojęciem należy rozumieć jej organizację - „pedagogiczne projekty”, które związane są z konkretną formą szkoły (np. szkoła Montessori). Teoria szkoły jest natomiast podejściem teoretyczno-badawczym, które zajmuje się „analizą szkoły jako instytucji, w jej organizacyjnej złożoności i społecznym zakorzenieniu” (Tillmann 1993, s. 404 za: Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski i in., 2015).

ważnych społecznie funkcji; system społeczny lub grupę o określonym układzie relacji (Perkowska-Klejman, Górka-Strzałkowska, 2016). W każdym z zasygnalizowanych powyżej pojęć odnaleźć można poszczególne jej funkcje i sposoby urzeczywistniania. Należy przy tym zaznaczyć, iż na przestrzeni wieków szkoła podlegała różnym przemianom, a jej zróżnicowane i zmieniające się pojmowanie były wynikiem zmian społecznych, rozwoju, ale i często dramatycznych losów politycznych Polaków (zob. Szybiak, 2012).

Analizując szkołę w ujęciu systemu społecznego za Romanem Schulzem (1992) wskazać można, że jest systemem działania, w którym pedagodzy, nauczyciele i wychowawcy wykonują, w sposób współzależny, specjalistyczne zadania nastawione na jakiś, z góry określony wymogami, cel. W takim ujęciu szkoła funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami. Jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy.

Cechy szkoły włączają ją również w ramy definicyjne organizacji. Łatwo zauważyć, że posiadają tożsame cechy charakterystyczne: celowość, sformalizowana struktura, przejrzysty podział pracy, zależności (zob. Szacka, 2003, s. 205–206). Szkoła jest swoistą organizacją wykreowaną przez ludzi – dla ludzi, a głównym jej zadaniem jest stworzenie adekwatnych warunków do zaplanowanego rozwoju człowieka. Potwierdza to również Schulz (1992) pisząc, że szkoła jest organizacją, w której praca pedagogiczna ma charakter zespołowy, polega na przekazywaniu elementów nowoczesnej kultury i adresowana jest do całej społeczności uczniowskiej.

Zrozumiałe jest, że w społeczeństwach rozwiniętych niemal wszystkie problemy znaczące dla społeczeństwa rozwiązywane są w instytucjach. Rozpatrując szkołę z tej perspektywy należy rozpocząć od zwrócenia uwagi na sposób definiowania samego pojęcia „instytucja”. Jest to o tyle istotne, że oprócz tego, że słowo to wykorzystywane jest w wielu dyscyplinach naukowych, to stosowane jest również w języku potocznym. W tym ujęciu Wincenty Okoń (2001, s. 383) wprost określa szkołę jako:

„instytucję oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”.

Ma to równocześnie odzwierciedlenie w rozumieniu instytucji z punktu widzenia teorii organizacji – jako zespołu współdziałających osób wyposażonych w zasoby. W tym sensie instytucja kojarzona jest z częścią większego systemu organizacyjnego posiadającego określone środki, które umożliwiają pełnienie zadań i funkcji wobec społeczeństwa.

Skupiając się na psychospołecznym rozumieniu instytucji należy wskazać, że nie istnieje ona jedynie w sensie realnym, lecz może być również stanem wyobrażonym. W takim ujęciu szkołę należy postrzegać jako instytucję symboliczną, której krzyżują się w zróżnicowanych relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażalne (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 80). Również z punktu widzenia socjologicznego rozumienia instytucji wskazuje się, że stanowi ona ramy warunków w jakich przebiegają procesy socjalizacji (Lalak, Pilch, 1999, s. 106).

Szkołę można charakteryzować w wielu ujęciach, m.in.: funkcjonalnym ze swoją funkcją socjalizacyjną urzeczywistnianą poprzez przygotowanie do pełnienia ról społecznych i dostosowania się do obowiązujących w zróżnicowanym społeczeństwie praktyk (Kuźma 2008, s. 101), etnograficznym poprzez symbolikę szkoły uwzględniający opis szkolnej rzeczywistości (zob. Kawecki, 1996) oraz jako przestrzeń – rozstrzyganie na temat wymiaru i architektury każdego miejsca w szkole (zob. Nalaskowski 2002). W odniesieniu do szkoły przytoczyć można ponadto teorię konfliktu, traktującą szkołę jako instrument zapewniający utrzymanie hegemonii klasy panującej (zob. Gofron, 2008) oraz pojęcie przemocy symbolicznej, jako sposobu narzucania własnych rozwiązań i w konsekwencji wzmacniania podziałów zamiast ich niwelowania (zob. Bourdieu, Passeron, 2006).

Szeroki zakres omawianego pojęcia sprawia, że trudno je jednoznacznie określić. Pewne jest natomiast, że szkoła jest instytucją społecznego życia, gromadzi dzieci i młodzież oraz poddaje je zorganizowanym działaniom. Jeżeli jednak zada się – na pozór naiwne pytanie – po co? – „pojawiają się odpowiedzi tak rozbieżne, że powstają wątpliwości co do możliwości racjonalnego wyjaśnienia działań edukacyjnych” (Szkudlarek, 1992, s. 45).

Johann Heinrich Pestalozzi, twórca pierwszej teorii nauczania początkowego, żyjący na przełomie XVIII i XIX w. za najważniejszą funkcję szkoły określił przygotowanie do życia, rozumiane jako właściwe postrzeganie rzeczywistości i odnajdywania w niej swojego miejsca (Szybiak, 2012, s. 40-41). Spostrzeżenia te wydają się o tyle istotne, że w doskonały sposób wpisują się w wymagania współczesnego świata i cele samej edukacji dla bezpieczeństwa. W literaturze, zasadnicze funkcje szkoły określane są jako: dydaktyczne (odpowiadające za przekaz wiedzy i kształtowanie odpowiednich umiejętności), wychowawcze (odpowiadające za kształtowanie postaw, względem rzeczy, ludzi i norm) oraz opiekuńcze (odpowiadające za zaspokojenie podstawowych potrzeb fizycznych, psychicznych oraz

duchowych dziecka) (Łobocki, 2004, s. 318). Tak opisane zadania szkoły, dla potrzeb prezentowanej rozprawy są jednak zbyt wąskie. Należałoby je bowiem rozpatrywać zarówno w kategoriach wewnętrznych (spełnianie określonego poziomu organizacyjnego tworzonego przez nauczycieli i uczniów) oraz zewnętrznych (narzucanych przez społeczeństwo).

Zewnętrzne funkcje szkoły określane są przez zbiorowości powołujące ją do życia, a następnie organizujące jej działalność i zapewniające bazę materialną oraz ciągłość działania. Czynniki społecznymi wywołującymi funkcje zewnętrzne szkoły są:

- kultura narodowa postulująca zachowanie ciągłości kulturowej, rozwoju kulturowego i podnoszenia aspiracji kulturowych;
- ideologia, zwłaszcza polityczna oraz system norm moralnych i obyczajowych w zakresie współżycia ludzi;
- poszczególne działy gospodarki narodowej i prywatnej profilujące szkolnictwo;
- potrzeby ekonomiczne kraju;
- struktura społeczno-zawodowa wyznaczająca role społeczne, kariery zawodowe i sposób życia społeczności lokalnej, w której działa.

Wśród funkcji wewnętrznych, które niejako nadbudowują się nad strukturą instytucjonalną szkoły, czy też wypełniają struktury zindywidualizowanymi zachowaniami, można wymienić:

- funkcje edukacyjne, polegające na przekazywaniu określonej wiedzy i umiejętności;
- funkcje selekcyjne, decydujące o ilości i jakości przygotowywanych kadr, ich doborze i specjalizacji przy uwzględnieniu stopnia demokratyzacji, wyrównywaniu startu życiowego;
- funkcje adaptacyjne i kulturowe, wyrażające się we wprowadzaniu do społeczności lokalnej i jej kultury;
- funkcje ideologiczne, wskazujące określone cele działania, filozofię edukacji lub jej alternatywne wizje. Ideologia dotyczy postaw i opinii, przekonań i poglądów kształtowanych również przez szkołę;
- funkcje integracyjne i dezintegracyjne związane z pośrednim i bezpośrednim wpływem szkoły na społeczność pozaszkolną. Szkoła otwarta jest na zmieniające się życie społeczne, równocześnie jest czynnikiem przemian społecznych;
- funkcje społeczne wynikające z etapu rozwoju społecznego, stosunków społecznych i układów tych stosunków;

— funkcje opiekuńcze i wychowawcze (diagnozowanie sytuacji dziecka w rodzinie i środowisku, ratownictwo indywidualne, kompensacja, profilaktyka, stymulowanie rozwoju, poradnictwo, integracja) (Woźniak, 1998, s. 227–228).

Współczesna szkoła, niezależnie od ujęcia w jakim jest opisywana, powinna zapewnić wychowankom warunki do wielostronnego rozwoju poprzez pełnienie funkcji środka przekazu wiedzy, wartości i doświadczeń. Szkoła nie może pozostać bierna, a musi dostosowywać się do dynamicznych rozległości, nagłości dokonujących się przemian oraz zacierania się horyzontu „wiadomych”, dotyczących prognoz edukacyjnych (Niemiec, 1998, s. 145). Aby zaspokoić potrzeby edukacyjne podyktowane wyzwaniami obecnej rzeczywistości należy zwrócić się ku otwartości i gotowości uczenia się rzeczy nowych. W takiej perspektywie, oprócz kierowania aktywnością uczniów przez nauczyciela i samokierowania uczniów, kluczowe są przede wszystkim: partnerstwo i kooperacja. Koncepcją szkoły XXI w. stają się: promowanie dialogu, twórczych koncepcji, podmiotowości oraz wspieranie i stymulowanie rozwoju.

1.3 Teleologiczne aspekty edukacji dla bezpieczeństwa

Przeobrażenia ładu międzynarodowego i zmiana celu oddziaływania zagrożeń bezpieczeństwa z instytucji państwa na społeczeństwo doprowadziły do wzrostu znaczenia (na przełomie XX i XXI w.) badań nad istotą bezpieczeństwa, określanego jako „ponowoczesne”. W istocie obszarowo zostało ono określone jako zapewnienie suwerenności i niezawisłości politycznej oraz terytorialnej państwa, a także możliwości pełnego rozwoju państwa, społeczeństwa oraz obywatela. To ostatnie obejmuje także problematykę poczucia bezpieczeństwa jednostki i społeczeństwa traktowaną jako konsekwencję dążenia do rozwoju. Zmiana paradygmatu bezpieczeństwa i jego podmiotu (przestało nim być wyłącznie państwo jako gracz międzynarodowy) doprowadziło do znacznego poszerzenia obszaru przedmiotowego tego pojęcia i podjęcia – niekiedy wręcz interdyscyplinarnych – badań.

Początek XXI w. to wzrost znaczenia nauk zajmujących się bezpieczeństwem. Za trafną uznać należy tezę Stanisława Jarmoszko (2016), który zauważa, że do czasów obecnych zainteresowanie nauk społecznych kwestiami bezpieczeństwa było umiarkowane i selektywne, a przez wiele stuleci w refleksji nad problemami bezpieczeństwa dominowało przekonanie, że jest ono dziełem polityka i żołnierza. Faktycznie do przełomu wieków XX i XXI uważano nawet, że „jedyną nauką społeczną patrzącą wojnie w twarz jest politologia” (Bloom, 1997, s. 436). Skoro pedagogika ujmuje wychowanie jako fakt, zadanie, proces i doświadczenie fenomenologiczne człowieka wymagające poznania i zrozumienia, to

w prezentowanym ujęciu, bezpieczeństwo staje się istotnym elementem rozwoju w ciągu całego życia. Takim rodzajowi ewolucji człowieka bezsprzecznie sprzyja pedagogika bezpieczeństwa, która w swym zakresie znaczeniowym traktuje łącznie militarystyczne, jak i pacyfistyczne koncepcje przygotowania do radzenia sobie w sytuacjach wojny, kryzysu i pokoju. Celem tak rozumianej koncepcji staje się intencjonalne sposobienie człowieka do aktywności poprzez uwalnianie i doskonalenie aktywności jako osoby wolnej, która troszczy się o siebie i innych (Pieczywok, 2012). W tej perspektywie pedagogika bezpieczeństwa szczególny wymiar nadaje bezpieczeństwu personalnemu, którego założenia wpisują się w koncepcje pedagogiki humanistycznej, personalistycznej i personalizmu w ogóle. Obszar odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych i humanistycznych, do których zaliczyć można m.in.: wolność, rozwój, godność, podmiotowość, humanizm, pluralizm, szczerłość, uczciwość, sprawiedliwość, autonomię, odpowiedzialność za siebie i innych.

Zakotwiczenie bezpieczeństwa w różnorodne formy kształcenia i wychowania staje się wyraźnym impulsem do rozwoju pedagogiki bezpieczeństwa, w której odnajduje się ściśle nawiązanie do pedagogiki humanistycznej, przypisującej człowiekowi centralne miejsce w świecie. Wychowanie to ukierunkowane jest na urzeczywistnienie takich wartości jak: pokój, wolność, miłość czy partnerstwo. Osobliwością pedagogiki humanistycznej zdaje się być również to, że dąży do spełnienia wyjątkowej roli w zakresie zarówno teoretycznego, jak i praktycznego badania wartości (zob. Wołoszyn, 1998), które bez względu na ich nazewnictwo, w ujęciu humanistycznym, są przeciwieństwem świata wartości materialnych. Życie w świecie, w którym prym wiodą ekonomizm i komercjalizm, a drugi człowiek analizowany jest z punktu widzenia zysku, jaki może przynieść sprawia, że zaciera się różnica między tym, co dobre, a co złe, dlatego też wychowanie powinno się wspierać na zdrowych fundamentach moralnych. Współcześnie staje się to warunkiem koniecznym poprawnej realizacji zadań wychowawczych, które przygotowują człowieka do życia w środowisku niepewności i ryzyka. Wartości pedagogiki humanistycznej mogą dotrzeć do człowieka między innymi poprzez pedagogikę bezpieczeństwa, a w jej ramach edukację dla bezpieczeństwa. Wychowanie tego rodzaju, pozostające w duchu pedagogiki humanistycznej jest procesem, którego istotą są po pierwsze, naczelne wartości życia ludzkiego, a po drugie, zgodne z nimi normy postępowania. Co szczególnie istotne, celem tak rozumianego działania staje się postrzeganie rzeczywistości jako terenu działania zmierzającego do naprawy, a nie jedynej miary życia społecznego (Urych, 2013, s. 238).

W obszarze pedagogiki bezpieczeństwa odnaleźć można również elementy personalizmu, który ma odzwierciedlenie w myśli pedagogicznej stawiającej ponad wszystko wartość osoby

ludzkiej. Sama istota bezpieczeństwa wyraźnie wpisuje się w założenia personalizmu, którym „nazywa się każdy nurt filozoficzny, religijny czy społeczny, który uznaje: a) osobowy byt człowieka, b) materialny i duchowy wymiar jego natury, c) rozumność i wrażliwość na wyższe wartości, d) nadrzędną wartość osoby ludzkiej wobec świata rzeczy oraz struktur ekonomiczno-społecznych i politycznych” (Kowalczyk, 2002, s. 305). Personalistyczne ujęcie procesu wychowania, którego zasadniczym kierunkiem jest ustawiczny rozwój jednostki oraz wyrażanie swojej istoty w sposób coraz doskonalszy jest prostym odniesieniem do poszukiwania sensu współczesnego pojmowania bezpieczeństwa. Stanowienie o osobie jako wartości autonomicznej i niezbywalnej prowadzi do świadomego uczestnictwa we wspólnocie oraz pozwala na ukonstytuowanie się pewnej solidarności obejmującej „ja” i „ty”. Personalizm podkreśla zarówno wartości w wymiarze indywidualnym, jak i wartości wspólnotowego życia i wychowania. Cele wychowania tej pedagogiki zdają się być również celem wychowania do bezpieczeństwa: od anomii, czyli istnienia pozbawionego prawa, przez heteronomię, czyli posłuszeństwo prawu dyktowanemu z zewnątrz, do autonomii, czyli posłuszeństwa prawu pochodzącemu z własnego wyboru.

Za początek koncepcji edukacji dla bezpieczeństwa uznać można rozwiązanie dylematu: czy edukować do wojny, w tym zachowania się i życia w czasie działań wojennych czy do pokoju, w tym zachowania się i życia w czasie pokoju (Pieczywok 2011, s. 71). Choć obie skrajne propozycje prowadzące w efekcie do pacyfizmu lub militarizmu mogły mieć swoich zwolenników, to uzasadnione było ustalenie wspólnego obszaru zamysłów. Alternatywą dwóch sprzeczności, uczyniono koncepcję, którą dziś nazwać można edukacją dla bezpieczeństwa.

Choć samo pojęcie nie ma w zasadzie wielowiekowej tradycji, to rozwój edukacji na rzecz bezpieczeństwa ma swoje korzenie już w starożytności. Wówczas jednak działania, które obecnie nazywa się edukacją dla bezpieczeństwa przybierały zupełnie odmienną nomenklaturę (por. podrozdział 2.2). Współczesne rozumienie terminu także jest niezwykle szerokie i pojemne, a od lat 90. XX w. jego wyjaśnienie wielokrotnie ulegało rozszerzeniu, zdobywając tym samym coraz większą rzeszę zwolenników.

Nazwa „edukacja dla bezpieczeństwa” pojawiła się po raz pierwszy przy okazji prac prowadzonych w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie w latach 90. XX w. W tym samym czasie zagadnienie to stało się tematem ogólnopolskiej konferencji „Edukacja dla bezpieczeństwa”, która odbyła się w stolicy. Definicja zaproponowana przez Ryszarda Stępnia (1994, s. 11) w 1994 roku, określa edukację dla bezpieczeństwa jako „system dydaktyczno-wychowawczej działalności rodziny, szkoły, wojska, środków masowego przekazu, organizacji młodzieżowych i stowarzyszeń, zakładów pracy oraz instytucji państwowych i samorządowych

ukierunkowanej na upowszechnienie systemu wartości, upowszechnienie wartości i kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa narodowego”. Za Rudnickim (1994, s. 62) można z kolei napisać, że jest to ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę, zmierzających do przygotowania młodzieży i dorosłych do działania w sytuacjach zagrażających egzystencji ludzi i narodu oraz funkcjonowania państwa.

Warto zwrócić uwagę, że powyższe definicje funkcjonujące w początkowym okresie istnienia terminu, przede wszystkim, zwracały uwagę na aspekt związany z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych, ale już zaistniałych. Obecnie można odnaleźć wyjaśnienia, które kładą główny nacisk na zapobieganie. Takie rozumienie edukacji dla bezpieczeństwa wydaje się o tyle istotne, że edukacja kojarzona jest tu z rodzajem efektywnej profilaktyki: stanowi rodzaj dojrzałej kulturowo i społecznie platformy i refleksji człowieka nad bezpieczeństwem, której zasadniczą konsekwencją powinien być realny wzrost poczucia bezpieczeństwa ludzi oraz większa ich zdolność do skutecznego zapobiegania ekspozycji zagrożeń (Gawroński, 2013, s. 95). Różnica ta wynika przede wszystkim ze zmian w myśleniu o bezpieczeństwie i związana jest z rozwojem edukacji, która skupia się także na odpowiadaniu na wyzwania, które dopiero mogą być zagrożeniami (Świniarski, 2000, s. 123).

Edukację dla bezpieczeństwa łączyć można także z kulturą bezpieczeństwa, która opisywana jest jako całościowy kształt indywidualnych i zbiorowych postaw oraz orientacji na unikanie zagrożeń uczestników danego systemu, zarówno jeśli chodzi o przekonania wewnętrzne jak i w bezpośrednich działaniach. Wiąże się to zatem z kondycją rodziny, w której człowiek przebywa, stylem i jakością życia, relacjami w środowisku, oddziaływaniem mediów, sytuacją polityczną i ekonomiczną państwa i rodziny, aksjologiczną przestrzenią, w której porusza się społeczeństwo, przemianami w obrębie środowiska naturalnego czy możliwościami technicznymi współczesnej cywilizacji (zob. Rybakowski, 2009; Mastalski, 2012). Edukacja dla bezpieczeństwa ma ścisły związek z przygotowaniem społeczeństwa do właściwych zachowań w sytuacji zagrożenia oraz ze zdolnością do ich zapobiegania. Z tego powodu rozumiałe jest, że powinna być procesem długotrwałym, ciągłym i zmierzającym zarówno do pogłębienia wiedzy, jak i zdobywania praktycznych umiejętności. Cele tak rozumianej edukacji wydają się być na ogół zrozumiałe i, co potwierdza Wiśniewska-Paź (2015, s. 17) „sprowadzają się między innymi do kreowania właściwych postaw i wartości wśród młodzieży dzieci i osób dorosłych, a także zdobywania wiedzy i umiejętności w obszarze radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych oraz przeciwdziałania różnym zagrożeniom”.

Biorąc pod uwagę dynamicznie rozwijające się zagrożenia dla bezpieczeństwa, wyróżnia się kilka obszarów przedmiotowych edukacji w tym zakresie (Rudnicki 1994, s. 63). Wraz z celem oddziaływania wskazano je w tabeli 3.

Tabela 3 Rodzaje edukacji dla bezpieczeństwa i cel ich oddziaływania

Edukacja dla bezpieczeństwa w ujęciu przedmiotowym	Cel oddziaływań
Edukacja dla bezpieczeństwa politycznego	Kształtowanie kultury politycznej oraz postaw wobec zagrożeń politycznych
Edukacja dla bezpieczeństwa gospodarczego	Kształtowania świadomości ekonomicznej społeczeństwa
Edukacja dla bezpieczeństwa militarnego	Kształcenie i wychowanie obronne społeczeństwa, zmierzających do zachowania niepodległości narodu i państwa oraz ochrony życia i ludzi w stanach zagrożenia wojennego i wojną
Edukacja dla bezpieczeństwa publicznego	Kształtowanie świadomości prawnej i postaw w sytuacji zagrożenia obywateli i porządku publicznego
Edukacja dla bezpieczeństwa psychospołecznego	Kształtowanie moralności społeczeństwa oraz postaw wobec zagrożeń psychospołecznych,
Edukacja dla bezpieczeństwa ekologicznego	Kształtowanie harmonijnego współżycia ludzi z przyrodą oraz postaw i zachowań w sytuacji zagrożeń ekologicznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rudnicki (1994).

Równocześnie należy uwzględnić, że kompleksowe ujęcie zagadnień bezpieczeństwa przeniesione na problematykę zagrożeń pokojowych i sposobów zachowań w sytuacjach zdarzeń o charakterze kryzysowym jest dynamiczne i wymaga stałej aktualizacji. Powyższe wyliczenie zaproponowane przez Rudnickiego wymaga również uzupełnienia o edukację dla bezpieczeństwa cyfrowego, której celem jest kształtowanie świadomości w zakresie bezpiecznego korzystania z zasobów sieci oraz infrastruktury cyfrowej.

Rozważając tendencje w myśleniu o edukacji dla bezpieczeństwa można wskazać na trzy zasadnicze kierunki. Pierwszy z nich nawiązuje do potrzeby edukacyjnego przygotowania jednostki do radzenia sobie z zagrożeniami przez rozwój zdolności kreowania własnej egzystencji (Borowska 1999, s. 351). Moc kreatywną mają mieć tu zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne, które dzięki edukacji może osiąść człowiek budujący. Są one

środkiem „na” i „przeciw” wszystkim zagrożeniom. Podstawowym problemem wydaje się tu zrozumienie jak wyedukować człowieka, aby jego reakcja lękowa wychodziła naprzeciw grożącemu niebezpieczeństwu, a lęk służył do adaptacji i obrony, zamiast stawać się dodatkową przyczyną zagrożenia. Wyodrębnienie drugiego kierunku wyrasta z obserwowalnego kryzysu wartości, ideologii i autorytetów, a jej refleksja skupiona jest na aksjologicznym spojrzeniu na edukację. Sprowadza się do respektowania podstawowych wartości takich jak: prawda, dobro, piękno, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość itd. Trzecia wynika głównie, z coraz bardziej nieprzewidywalnego i radykalnego, terroryzmu i różnorodnych form przestępczości. Sprowadza się do budowania świadomości ryzyka i niepewności, a także współtworzenie wizji człowieka uwikłanego i narażonego na zagrożenia.

W takich ujęciach edukacja dla bezpieczeństwa ma dwa podstawowe filary teoretyczne. Pierwszy, wskazuje na bezpieczeństwo jako naturalną potrzebę w życiu człowieka, skupia się w teoriach, które rozpoznają jego naturę i odpowiadają na pytanie kim jest. Drugi zaś traktuje bezpieczeństwo jako wartość wymagającą podejmowania odpowiednich działań wychowawczych. Skala wyzwań w zakresie bezpieczeństwa sprawia, że obecnie nikt na świecie nie powinien lekceważyć działań ukierunkowanych na zapewnianie bezpieczeństwa. Każda osoba musi być przygotowana do pokonywania coraz bardziej złożonych zagrożeń, wykazując przy tym aktywność, odpowiedzialność, a przede wszystkim kreatywność. Ponieważ człowiek rozwija swoje umiejętności i wiedzę głównie poprzez wymianę i dialog, wymaga czerpania od innych pewnych wartości i wzorów postępowania, to rozwój ten nie może odbywać się poza społeczeństwem czy kulturą (Skrabacz, 2015). Z tego powodu rozsądnym sposobem powszechnego przygotowania społeczeństwa do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i przeciwdziałania zagrożeniom jest edukacja dla bezpieczeństwa. Współczesny świat niepewności, pełen zagrożeń, napięć i sytuacji konfliktowych sprawił, że wartości kultury należy odczytywać na nowo. Pedagogika bezpieczeństwa, a w jej ramach edukacja na rzecz bezpieczeństwa, choć są na początku swojej drogi, to z całą pewnością stanowią bogatą platformę procesu badawczego. Z uwagi na szczególny moment, w którym się znajdują, potrzebują jednak inspiracji, które pozwolą na przygotowanie odpowiednich narzędzi do dalszych eksploracji.

1.4 Edukacja dla bezpieczeństwa – ujęcie formalne, pozaformalne i nieformalne

Podstawę dla instytucjonalnej działalności prowadzonej w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa stanowią przede wszystkim regulacje prawne ustanowione na poziomie europejskim i krajowym. W zakresie pierwszych, aspekty dotyczą przede wszystkim przepisów i zaleceń zgodnych z priorytetami Unii Europejskiej i zostały wyrażone m.in. poprzez:

- opracowanie Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia, w której wskazano, że edukacja i kształcenie w zakresie bezpieczeństwa jest wyznacznikiem przyszłości (Komisja Europejska, 1995);
- opracowanie raportu oświatowego Delorsa (1998) podkreślającego, że edukacja powinna przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, są adekwatne do kognitywnej cywilizacji;
- określenie przez Parlament Unii Europejskiej i Radę Unii Europejskiej grupy kompetencji kluczowych (Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006);
- określenie priorytetów edukacyjnych w zakresie bezpieczeństwa (mobilność, tworzenie krajowych strategii oceny ich efektywności, zbieranie danych, zatrudnienie, wnioskowanie zmian w zakresie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego) podczas konferencji w Leuven w 2009 r. (Gawlik-Kobylińska, 2016, s. 27);
- wskazanie w Strategii bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej z 2010 r., dziesięć wytycznych dla działań gwarantujących bezpieczeństwo (m.in. prewencję i uprzedzanie wypadków, innowacje i szkolenia, elastyczne dostosowanie się do przyszłych wyzwań (Rada Europejska, Rada Unii Europejskiej, 2010), a następnie w Komunikacie Komisji w sprawie Strategii Unii Europejskiej w zakresie unii bezpieczeństwa z 2020 r. podkreślenie konieczności tworzenia podstaw ekosystemu bezpieczeństwa, który obejmuje całe społeczeństwo europejskie (u podstaw leży przekonanie, że bezpieczeństwo jest wspólną odpowiedzialnością i dotyczy wszystkich) (Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, 2020);
- opracowanie Strategii Europa 2020, która jako długookresowy program rozwoju społeczno-gospodarczego wielokrotnie podkreśla wagę kształtowania środowiska bezpieczeństwa (Komisja Europejska, 2010).

Powyższy, otwarty wciąż katalog aspektów z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa promowanych przez Unię Europejską stanowi źródło kierunków działalności instytucjonalnej

na poziomie krajowym. W porządku krajowym, działania w ramach edukacji na rzecz bezpieczeństwa realizowane są przez podmioty, które można pogrupować w następująco:

- podmioty ustawodawcze: komisje sejmowe i senackie;
- podmioty wykonawcze: prezydent, premier i poszczególne resorty zajmujące się bezpieczeństwem społecznym (edukacji narodowej, kultury, spraw wewnętrznych, finansów, rolnictwa);
- podmioty kontrolne: Państwowa Inspekcja Pracy, Najwyższa Izba Kontroli;
- podmioty samorządowe: na poziomie województwa, powiatu, gminy;
- instytucje i formacje podległe: Ministerstwu Edukacji Narodowej (przedszkola i szkoły), Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego (uczelnie), Ministerstwu Obrony Narodowej (np. Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej), Ministerstwu Spraw Wewnętrznych (np. Policja, Państwowa Straż Pożarna oraz Straż Graniczna);
- stowarzyszenia i organizacje pozarządowe (np. Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Strzelecki „Strzelec”, Policyjne Towarzystwo Sportowe, stowarzyszenia kombatanckie, Liga Obrony Kraju, Polski Czerwony Krzyż, ratownictwo wodne i górskie, ochotnicze straże pożarne, stowarzyszenia doskonalenia zawodowego);
- fundacje (np. Polska Akcja Humanitarna, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy);
- związki zawodowe, organizacje pracodawców, organizacje samorządu zawodowego i gospodarczego (np. izby lekarskie, izby gospodarcze);
- instytucje i organizacje działające w obrębie Kościołów i związków wyznaniowych (np. Caritas, placówki opiekuńcze, Akcja Katolicka).

Jedną z najbardziej dostępnych i bezpośrednich metod propagowania wiedzy jest edukacja formalna rozumiana najczęściej jako nauka realizowana w przedszkolach, szkołach, uczelniach wyższych⁶. Zgodnie z decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej, EdB jest obowiązkowym przedmiotem wyłącznie w VIII klasie szkoły podstawowej i I klasie szkoły ponadpodstawowej, co nie oznacza jednak, że treści związane z obszarem edukacji na rzecz bezpieczeństwa nie są realizowane w ramach innych szkolnych działań.

W podstawie programowej określającej cel wychowania przedszkolnego wskazuje się na wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Zagadnienia, które można włączyć w ramy edukacji na rzecz bezpieczeństwa obejmują:

- tworzenie warunków nauki, zabawy i odpoczynku w poczuciu bezpieczeństwa;

⁶ Nowe ujęcie edukacji formalnej akcentuje znaczenie form organizowania edukacji innych niż tradycyjne (szkolne i uniwersyteckie). Do edukacji formalnej zalicza się także realizowanie przez dziecko obowiązku szkolnego w systemie *home schooling* (zob. Sławiński, 2013).

- kształtowanie umiejętności dbania o zdrowie i bezpieczeństwo; wzmocnienie poczucia wartości, indywidualności, oryginalności dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie;
- tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym;
- przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne;
- tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka;
- tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy;
- współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka;
- kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju;
- systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju (Rozporządzenie, 2017).

Skala zagrożeń z jakimi mogą zetknąć się dzieci obliguje do działań edukacyjnych ukierunkowanych na rozpoznawanie niebezpieczeństw, przewidywanie ich skutków i podejmowania odpowiednich działań. Tak rozumiane treści stanowią swoistą inspirację dalszego rozwoju w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa realizowanego na kolejnych etapach edukacyjnych. W przypadku najmłodszych dzieci kluczowe jest kształtowanie postaw, które będą doskonalone w przyszłości. Wskazane jest stopniowe i dostosowane do wieku dzieci

przekazywanie wiedzy i umiejętności z zakresu zdrowia i bezpieczeństwa, stanowiące podstawę nowych treści realizowanych w starszych grupach wiekowych.

Na I etapie edukacyjnym (klasy I-III) zagadnienia z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa ukonkretniane są w sposób zintegrowany w czterech obszarach rozwojowych dziecka: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym (m.in. poprzez organizację zajęć promujących edukację zdrowotną; wspieranie aktywności w zakresie rozpoznawania wartości takich jak bezpieczeństwo, sprawność fizyczna, zaradność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku; rozpoznawanie i respektowanie norm i zwyczajów współżycia w grupie; poznanie wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego).

W ramach II etapu edukacyjnego (klasy IV-VII) treści realizowane są m.in. podczas takich przedmiotów jak: język polski, język obcy, historia, wiedza o społeczeństwie, przyroda, biologia, chemia, geografia, fizyka, informatyka, technika, etyka, wychowanie fizyczne, wychowanie do życia w rodzinie. Choć interdyscyplinarność edukacji na rzecz bezpieczeństwa, wskazuje na konieczność holistycznego podejścia i promowania jej w ramach różnorodnych przedmiotów szkolnych, to proponowane w podstawie programowej nauczania treści wskazują na powielanie zagadnień i ich wąski, jednokierunkowy charakter. Stąd też wniosek, że wszelka podejmowana w tym obszarze aktywność wymaga po pierwsze, ścisłej współpracy nauczycieli, a po drugie, wyjścia poza szkołę, organizowania warunków do istnienia i rozwoju uczącego się społeczeństwa zorientowanego na otwartą edukację, rozwój kompetencji i poszerzanie wiedzy. Jest to o tyle istotne, że działania w tym zakresie nie są wynikiem jednej instytucji szkolnej, nawet najbardziej rozbudowanej, ale całości działań zachodzących w społeczeństwie. I choć szkoła odgrywa wiodącą rolę w edukacji człowieka, to nie może funkcjonować w osamotnieniu.

Skupiając uwagę na pozaformalnym ujęciu edukacji dla bezpieczeństwa rozumianym jako uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, jednak poza programami kształcenia i szkolenia, prowadzonymi do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej (Sławiński, 2013, s. 16) należy zaznaczyć, że działania w tym obszarze, w większości, realizowane są przez instytucje, organizacje i stowarzyszenia, których zadania ustawowe związane są z działaniami na rzecz bezpieczeństwa. Ten rodzaj edukacji staje się środkiem do urzeczywistniania prawnych obowiązków spoczywających na danym podmiocie. To, co zwraca uwagę, to brak jednolitego systemu pozaformalnej edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce. Wyodrębnić można natomiast grupy podmiotów realizujących zadania w tym zakresie: właściwe resorty oraz podległe im instytucje, organy (w tym również administrację samorządową i podmioty funkcjonujące komercyjnie) oraz organizacje pozarządowe non profit. Gawlik-Kobalińska (2016, s. 28–34) wskazuje poza tym na szereg dokumentów, które w istotny sposób przyczyniły się do rozwoju

edukacji dla bezpieczeństwa. Szczególne znaczenie mają Raporty Polskiej Akademii Nauk (zob. Polska Akademia Nauk, 1991) podkreślające znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa, która aby być skuteczną powinna być nakierowana zarówno na aktualne, jak i przyszłe problemy. Głównym jej kierunkiem ma być inwestycja w człowieka i rozwijanie postaw pozwalających na reagowanie na wyzwania cywilizacyjne współczesności.

W edukacji dla bezpieczeństwa istotną rolę pełni również proces, który dość generalnie można nazwać samodzielną pracą człowieka nad sobą, rozwojem osobowości, zdobywaniem wiedzy, umiejętności czy sprawności psychofizycznej (m.in. samokształcenie, samouctwo, samoedukacja, autoedukacja). Wśród mnogości definicji warto przytoczyć stanowisko Scisłowicza (1992, s. 193), który precyzując powyżej wspomniane określenia pisze o samokształceniu permanentnym pozostającym w ścisłym związku z wymaganiami bezpieczeństwa stawianymi człowiekowi:

„całozyciowe osiągnięcie przez podmiot wszechstronnego wykształcenia w trakcie mniej lub bardziej samodzielnego, podlegającego autokontroli, samoocenie i autokorekcie, procesu sprawnego podejmowania, planowania i realizowania nowych prospołecznych zadań dalekich, podejmowanych w celu dostosowania się do ciągłego rozwoju świata lub (i) wywołania w swoim otoczeniu określonych zmian”.

W odniesieniu do edukacji dla bezpieczeństwa permanentne samokształcenie staje się okazją do samodzielnego pozyskiwania wiedzy i umiejętności w całym życiu, a nie tylko krótkim jego wymiarze. Kluczowe jest przy tym czerpanie z doświadczeń zdobytych na drodze edukacji formalnej i dopasowanie działań do zmieniającego się dynamicznie otoczenia. Tak realizowane samokształcenie nie wymaga egzaminowania i oceniania, lecz pozwala na rozwijanie poczucia wartości i satysfakcji z własnej pracy. Istotne jest przy tym poddawanie się samoocenie oraz ukierunkowanie na ciągłe doskonalenie. Biorąc pod uwagę trudności pojawiające się w edukacji na rzecz bezpieczeństwa ludzi dorosłych: częsta nieświadomość zmieniających się zagrożeń i niedostrzeganie sytuacji niebezpiecznych, brak kompetencji w zakresie skutecznego uczenia się, niepodejmowanie aktywności edukacyjnej na przestrzeni wielu lat po ukończeniu szkoły (Szmitkowski, 2009, s. 108), konieczne jest przygotowanie młodych ludzi do podejmowania całozyciowego, permanentnego samokształcenia w tym zakresie już podczas edukacji formalnej. Wypracowane w ten sposób przekonanie o stałej potrzebie całozyciowego uczenia się przygotowuje człowieka do ustawicznego procesu edukacji w zakresie bezpieczeństwa.

Edukacja nieformalna jako proces uczenia się będący efektem wykonywania codziennych czynności związanych z życiem zawodowym, rodzinnym czy wypoczynkiem (Leśniewska, 2016, s. 116) jest w edukacji dla bezpieczeństwa szczególnie istotna. Choć ten rodzaj edukacji nie ma określonych celów, czasu trwania i potwierdzenia w świadectwach oraz certyfikatach, to na podstawie przeżyć własnych oraz pod wpływem otoczenia (rodziny, środowiska pracy, mediów), kształtuje postawy, wartości, wiedzę i umiejętności.

Rodzina, obok szkoły, jest jednym z najważniejszych środowisk, w których dokonuje się edukacja dla bezpieczeństwa. Powszechnie wiadomo, że rodzina realizuje swoje zadania nie tylko wobec jej członków, ale również wobec społeczeństwa. Z reguły nieświadome działania stają się nośnikami wartości, tradycji i zachowań. W tej podstawowej komórce życia społecznego, dziecko nabywa przekonania o świecie i sposobach postępowania. Z drugiej strony jednak, rodziny zdeorganizowane o zakłóconym funkcjonowaniu oddziałują na swoich członków ujemnie i przyczyniają się do powstawania postaw dysharmonijnych i mających trudności w funkcjonowaniu w społeczeństwie. Z tego powodu tak ważne stają się inicjatywy ukierunkowane na troskę o rodzinę, jej trwałość oraz odpowiednie warunki pozwalające na egzystencję i swobodne realizowanie zasadniczych funkcji.

Obok rodziny, istotne miejsce w kształtowaniu obrazu bezpieczeństwa odgrywa grupa rówieśnicza. Działania w tego rodzaju relacjach mogą zostać ukierunkowane na budowanie poczucia bezpieczeństwa, wzmacnianie własnej wartości i przydatności społecznej, ale także na rozwijanie postaw zagrażających życiu i zdrowiu. Grupy rówieśnicze kultywują określone wartości, które stymulują pozytywne, jak i negatywne zachowanie ich członków (Woźniak, 2012, s. 161). Normy mogą dyktować negatywne wzory zachowania, np. niechęć, wrogie traktowanie innych osób i grup lub też, poprzez akceptację, mogą włączać do udziału *outsiderów* (Rigby, 2010, s. 72). Powyższe wynika z wielu mechanizmów działania grup rówieśniczych, m.in.: skłonności do powielania postępowania innego członka grupy, przyjęciu jego reguł i celów, konformizmu, w tym również przyjmowanie postawy opozycyjnej dla rodziny i jej wartości. Relacje w grupie rówieśniczej mogą wywierać dwojaki wpływ na sferę bezpieczeństwa: wzmacnianie zachowań dewiacyjnych, lekceważenie zasad, przekazywanie modeli kontrkulturowych, propagowanie negatywnych wzorców lub budowanie poczucia bezpieczeństwa, wsparcie i wskazywanie jak, i gdzie szukać pomocy, kształtowanie poczucia współodpowiedzialności, wspólnoty, lojalności, rozbudzanie pasji i zainteresowań.

Nieodłącznym towarzyszem współczesnego życia są również środki masowego przekazu, za pośrednictwem których codziennie dociera do człowieka ogromna ilość informacji. Cechą charakterystyczną przekazu medialnego jest interakcja, która pozwala na

dzielenie się informacją, wiedzą i opiniami. Zapotrzebowanie na tego rodzaju oddziaływanie jest tym większe, im bardziej intensywne jest życie człowieka. Wpływ mediów na kształtowanie świata i zachowań ludzi jest powszechnie znany. Wszechobecne media nie tylko organizują życie, ale przeobrażają sferę intelektualną, społeczną oraz emocjonalną człowieka. Spełniając wiele różnorodnych funkcji (m.in. edukacyjną, socjalizacyjną, motywacyjną, kulturalną, rozrywkową, informacyjną), stają się narzędziem do budowania (lub osłabiania) tożsamości człowieka. W ramach socjotechniki rzutują na audytorium poprzez różnorodne metody: bezpośrednie - skupione na odczuciach intelektualnych i emocjonalnych, niedostrzegalne - kumulatywne składające się z kilku kolejno występujących faz oraz technikę niezauważalnego oddziaływania na podświadomość człowieka (Lepa, 1998, s. 108-109). W konsekwencji, media wpływają na kształtowanie i zmianę postawy odbiorcy w wielu różnych płaszczyznach, w tym emocjonalnej (pobudzenie, rozładowanie, uzależnienie) oraz poznawczej (informowanie, kształtowanie wyobrażeń i interpretowanie).

W obszarze bezpieczeństwa podkreśla się wagę mediów w systemie reagowania kryzysowego. Aneta Prajzner (2007) poddając analizie przekaz informacji w określonym czasie i z odpowiednią częstotliwością na linii sytuacja kryzysowa – grupa docelowa dowodzi, że przekaz ten jest elementem kierującym informacją i ma ścisły wpływ na bezpieczeństwo i proces komunikacji. W omawianym przypadku za kluczowe uznaje się prawidłowe zaplanowanie strategii medialnej i określenie celów ukierunkowanych na maksymalizację zasięgu i częstotliwości. Rozwój mediów i sposobów komunikacji ma swój związek także z terroryzmem, czego przykładem jest ich użycie przez organizacje prowadzące działalność o charakterze terrorystycznym (np. transmitowany w czasie rzeczywistym zamach Brentona Tarranta w Christchurch w Nowej Zelandii 15 marca 2019 roku). Mihaela Marcu i Cristina Balteanu (2014, s. 164) zakładają, że nawet 90% działalności terrorystycznej w Internecie odbywa się za pośrednictwem mediów społecznościowych. Internet staje się medium do udostępniania i rozpowszechniania materiałów propagandowych ukierunkowanych na radykalizację działań terrorystycznych.

Również w okresie epidemii odnotowano się istotny wzrost znaczenia komunikacji medialnej. Obraz koronawirusa oraz maseczek na twarzach przekazywany przez media stał się elementarnym ogniwem społecznej konstrukcji pandemii. Abstrahując od medialnej stygmatyzacji Chin i „chińskiego wirusa” oraz wszechobecnych grup publicznych utworzonych w mediach społecznościowych sprzeciwiających się lub pochwalających działania prowadzone w związku z epidemią przez rządzących, media stały się kanałem przepływu praktycznych informacji: numerów telefonów, poradników dotyczących prawidłowych zachowań i obostrzeń

sanitarno-epidemiologicznych. Tego rodzaju działania wspierają informowanie opinii publicznej i docierają do znacznej liczby społeczeństwa. O realnym wpływie informacji medialnej na bezpieczeństwo ekologiczne wspomina w artykule dotyczącym zarządzania mediami i bezpieczeństwem Chodyński (2017). Autor rozpatruje wpływ mediów na praktyki korporacji związane z zanieczyszczeniem środowiska naturalnego oraz podkreśla znaczne zainteresowanie mediów przypadkami katastrof naturalnych, w tym rolę spotów reklamowych o charakterze proekologicznym.

W tym kontekście, należy zgodzić się z Pieczywokiem (2012, s. 132), że brak informacji łączy się z osłabieniem kondycji człowieka, relacji z państwem i jego instytucjami. Z drugiej strony jednak, informacja niepełna bądź oparta na nieprawdziwych przesłankach może oddziaływać destrukcyjnie na świadomość i bezpieczeństwo człowieka. Zrozumiałe są również oczekiwania wobec mediów w zakresie racjonalnego wykorzystania przekazu w edukacji dla bezpieczeństwa. Wśród najważniejszych wymienić można:

- upowszechnianie wiedzy z zakresu bezpieczeństwa, zagrożeń, pierwszej pomocy;
- kształtowanie aktywnego, odpowiedzialnego, świadomego uczestnika życia społecznego;
- kształtowanie wiedzy i umiejętności w zakresie zachowania się w sytuacji zagrożenia, pozwalających na skuteczne działania;
- rozwijanie potrzeby współpracy, współodpowiedzialności i współuczestnictwa w życiu społecznym;
- promowanie bezpiecznych zachowań.

Dokonując analizy obrazu dzisiejszych mediów należy podkreślić, że problemy edukacji dla bezpieczeństwa nie są w nich eksponowane często. Wszelkie podejmowane inicjatywy mają charakter czasowy i odpowiadają wyłącznie aktualnym zdarzeniom i uroczystościom. Brakuje długofalowych działań mających charakter profilaktyczny, ukierunkowany na promowanie prawidłowych zachowań w konkretnych sytuacjach takich jak np. powódzie, pożary, wypadki czy katastrofy budowlane. Niepokojąca jest tendencja nagłaśniania w mediach głównie zdarzeń o charakterze kryminogennym, które wzbudzają szczególne zainteresowanie i skupiają uwagę słuchaczy, widzów i czytelników. Poprzez odpowiednią wybiórczość materiałów informacyjnych budowana jest wizja świata okrutnego, wrogiego i niebezpiecznego, co prowadzi do nadania rangi aktualnego, poważnego problemu społecznego dowolnemu działaniu.

Podsumowując powyższe należy zwrócić uwagę, że ograniczony czasowo charakter formalnej edukacji dla bezpieczeństwa staje się wyzwaniem dla budowania postawy ukierunkowanej na chęć ustawicznego doskonalenia w tym zakresie. Zadania edukacji na rzecz bezpieczeństwa nie mogą sprowadzać się wyłącznie do przekazywania uczniom określonej wiedzy i umiejętności wynikającej z podstawy programowej przedmiotu, lecz powinny dążyć do rozwijania gotowości radzenia sobie z przyszłymi, nieznanymi zagrożeniami i wyzwaniami dzięki samodzielnym inicjatywom ukierunkowanym na kształcenie pozaszkolne. W takim ujęciu istotne jest również rozwijanie i doskonalenie wszelkich działań podejmowanych w ramach edukacji pozaformalnej. Obecnie są to działania niezorganizowane, często wybiórcze lub przypadkowe i odpowiadające wyłącznie zadaniom ustawowym podmiotów, które je realizują. Choć edukacja pozaformalna może być tanim, skutecznym i dostępnym dla ogółu społeczeństwa sposobem promowania bezpieczeństwa, nie ma w zasadzie ogólnokrajowego nadzorowanego systemu, który odpowiada potrzebom w tym zakresie. Wyzwaniem są również działania realizowane w ramach edukacji nieformalnej – szczególnie samoedukacji medialnej. O ile dostępność materiałów w tym zakresie jest szeroka, to szczególną uwagę należy zwrócić na aspekt przekazu medialnego, odpowiedni dobór słów i współpracę. Zasadniczym celem tak rozumianej edukacji medialnej jest kształtowanie świadomości społeczeństwa oraz pożądaných, z punktu widzenia bezpieczeństwa, zachowań. W dzisiejszej rzeczywistości ekonomicznej i społeczno-politycznej, co podkreśla Pieczywok (2012, s. 134), problemy edukacji dla bezpieczeństwa nie są zbyt często eksponowane w środkach masowego przekazu. Brakuje fachowych pism, dobrych filmów, rzetelnej publicystyki telewizyjnej, wobec czego wyzwaniem jest realne wykorzystanie mediów w celu zwiększania poczucia bezpieczeństwa. Równocześnie, dążenia muszą zostać ukierunkowane na przeciwdziałanie rozwojowi zjawiska *homo videns* (zob. Sartori, 2007) powodującego powolne zatracenie przez człowieka zdolności do użytkowania pojęć abstrakcyjnych, spłykanie refleksyjności, przekazu, myślenia, które w edukacji dla bezpieczeństwa są kluczowe. Przekaz medialny nie może być traktowany jako narzędzie propagandy i przedsiębiorstwo ukierunkowane na maksymalizację zysków i prywatnych interesów. Zasadniczą misją tego sektora ma być stabilizacja bezpieczeństwa, profilaktyka oraz służba obywatelom. W zakresie mediów społecznościowych istotne jest natomiast umożliwienie dyskusji o sprawach bezpieczeństwa, podkreślanie jego roli i kształtowanie świadomości. Cele mediów w tym obszarze powinny zawierać się w przekazywaniu rzetelnej i prawdziwej informacji zorientowanej na promowanie kultury bezpieczeństwa.

1.5 Kompetencje kluczowe w edukacji dla bezpieczeństwa

Zdefiniowanie pojęcia „kompetencje”, nie jest zadaniem łatwym. Brak jest powszechnej zgody w zakresie wyjaśniania terminu, a tym samym trudno jednoznacznie wskazać na konkretną definicję. Termin ten od późnych lat osiemdziesiątych robi jednak zawrotną karierę w słowniku humanistyki, a pojęcie stosowane jest do opisywania, wyjaśniania i projektowania wielu dziedzin ludzkiej aktywności. Jego atrakcyjność i rola jaką odgrywa we współczesnym języku, zwłaszcza w kształceniu i wychowaniu, jest jak słusznie zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (1999, s. 54) źródłem niejednego nieporozumienia. Etymologicznie słowo „kompetencja” należy wiązać z łacińskim *competentia* oznaczającym odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania. Słownik wyrazów obcych definiuje kompetencje jako zakres pełnomocnictw i uprawnień władzy lub odpowiedzialności (Pakosz i in. 1991, s. 443). W takim ujęciu rozpatruje się je więc z punktu widzenia kompetencji do podjęcia określonych decyzji (np. z racji zajmowanego stanowiska). Z drugiej strony odnajduje się definicje określające kompetencje jako umiejętności i zdolności (praktyczną znajomość czegoś, biegłość, zdolność) (Szymczak, 1978, s. 598). Jest to więc świadome działanie oparte zarówno na wiedzy, jak i dobrym opanowaniu określonych czynności wraz z możliwością dostosowania ich do zmieniających się warunków. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, iż kompetencją będzie się określało harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 60). Przy czym należy podkreślić, że nie jest to tylko ich stopień, ale odpowiednie wykorzystanie wszystkich przymiotów cechujących danego człowieka. Istotne jest zarówno adekwatne zachowanie, jak i branie za nie odpowiedzialności.

Kategoria kompetencji zawsze przybiera formę podmiotową – bo związana jest z człowiekiem. Dotyczy jasno określonej płaszczyzny – konkretnego obszaru, przedmiotu działań i odbiorcy oraz podmiotu ich realizacji. W sytuacji szkolnej można mówić m.in. o kompetencjach ucznia oraz nauczyciela.

Rozpatrując kompetencje uczniowskie w pierwszej kolejności należy wspomnieć o kompetencjach kluczowych, które jak zostało określone w Zaleceniach Parlamentu i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. (Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006) są niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Bez ich opanowania nie można kształtować kompetencji pozostałych. W unijnym dokumencie wskazano osiem kompetencji kluczowych, które mają być rozwijane wśród uczących się za pomocą odpowiednich środków i potrzeb. Kompetencje kluczowe wraz z komentarzem zostały przedstawione w tabeli 4.

Tabela 4 Kompetencje kluczowe w edukacji

Kompetencje	Opis
Porozumiewanie się w języku ojczystym	Zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli i uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowa interakcja w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych.
Porozumiewanie się w językach obcych	Opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie w języku ojczystym. Oprócz tego, wymaga również mediacji i rozumienia różnic kulturowych.
Matematyczne, naukowo-techniczne	Umiejętność rozwijania i wykorzystywania matematycznego myślenia w celu rozwiązywania codziennych problemów. Zdolność i chęć wykorzystywania zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Stosowanie wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi.
Informatyczne	Obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się na umiejętnościach w zakresie: przechowywania, oceny, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.
Umiejętność uczenia się	Obejmują świadomość własnego procesu uczenia się i rozpoznania dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Jest to nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek.
Społeczne i obywatelskie	Obejmują zakres zachowań przygotowujących do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością. Kompetencje obywatelskie przygotowują do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Kompetencje	Opis
Inicjatywność, przedsiębiorczość	Oznaczają zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów.
Świadomość, ekspresja kulturalna	Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregi środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady (2006).

Określając kompetencje, które powinno się kształtować w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa zasadnym wydaje się wykorzystanie wykazu opracowanego przez Ropskiego (2012, s. 102–117). Autor wymienił kompetencje: komunikacyjne, społeczne, interpersonalne, poznawcze, orientacyjne, decyzyjne, kooperacyjne, asertywne, medialne i informatyczne, kompetencje w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości oraz ewaluacyjne. Przekonanie o różnorodności, nieprzewidywalności oraz radykalności współczesnego świata wskazują na konieczność uzupełnienia powyższego wyliczenia o kompetencje moralne i etyczne oraz kreatywne, które z jednej strony pozwolą na umiejętne radzenie sobie w sytuacjach trudnych, a z drugiej na pogłębienie poczucia współodpowiedzialności za siebie i innych. Ich opis oraz użyteczności w edukacji dla bezpieczeństwa przedstawiono poniżej w tabeli 5.

Tabela 5 Kompetencje oczekiwane w edukacji dla bezpieczeństwa i ich użyteczność

Kompetencje	Użyteczność w zakresie EdB
Komunikacyjne – poprawne posługiwanie się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do relacji z innymi uczestnikami.	Używanie języka odpowiednio do odbiorcy oraz okoliczności towarzyszących procesowi komunikacji pozwala na tworzenie i dzielenie informacji by osiągnąć wspólny sukces.
Spoleczne - opanowanie i stosowanie umiejętności zgodnie z obowiązującymi normami i zasadami w różnych sytuacjach społecznych.	Jest to harmonijna kooperacja społeczna w układzie równorzędnym oraz umiejętność podporządkowania wobec podmiotów nadrzędnych. Kompetencje te umożliwiają wywieranie skutecznego wpływu na otoczenie.

Kompetencje	Użyteczność w zakresie EdB
Interpersonalne – nawiązanie, utrzymywanie oraz rozwijanie relacji międzyludzkich.	Tworzenie wzajemnie życzliwej atmosfery współpracy, konstruktywne rozwiązywanie problemów i konfliktów.
Poznawcze – zdolność do uczenia się, rozumienia i zapamiętania, otwartość i ciekawość świata, świeżość spojrzenia.	Zastosowanie syntezy, wykorzystanie wiedzy do rozwiązywania zadań w sytuacjach typowych lub praktycznych.
Orientacyjne - wiedza o sobie i otaczającym świecie, sąd oparty na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości zdarzeń.	Pozwalają na racjonalne zachowanie. Rozpoznawanie, reagowanie i likwidowanie skutków zagrożeń życia społecznego.
Decyzyjne – związane są z byciem „czynnym”, postanawianiem albo inaczej rozstrzygnięciem w jakiejś sprawie.	Wybór działania, które jest najbardziej adekwatne do napotkanego zagrożenia.
Kooperacyjne – współpraca przynajmniej dwojga ludzi, którzy dążą do lepszej realizacji swoich lub wspólnych celów.	Współpraca w grupie, udzielanie pomocy i wsparcia, łagodzenie konfliktów, efektywne współdziałanie.
Asertywne - posiadanie i prezentowanie własnego zdania, bezpośrednie wyrażanie emocji i postaw w granicach praw i psychicznego terytorium innych.	Wpływają na sposób komunikowania się, likwidują przejawy zachowań agresywnych i uległych, dzięki czemu komunikacja może przebiegać bez niedomówień i konfliktów.
Medialne i informatyczne - aktywne i krytyczne rozumienie, wykorzystywanie oraz tworzenie przekazów medialnych i informatycznych.	Jest to o tyle istotne, że jak wskazuje (Gawlik-Kobylińska, 2016) nowe technologie w EdB będą odgrywać coraz większą rolę.
Inicjatywności i przedsiębiorczości - zdolność do wcielania pomysłów w czyn, kreatywność, planowanie przedsięwzięć i prowadzenie ich dla osiągnięcia celów.	Wiedza związana z tymi kompetencjami dotyczy identyfikowania dostępnych możliwości działalności oraz rozpoznawanie zagadnień stanowiących kontekst życia człowieka.
Ewaluacyjne – systematyczna, obiektywna oceny działań pod względem stosowności, skuteczności, trwałości, efektywności, a także ich użyteczności.	Skuteczne ocenianie aspektów zachowania własnego i oraz innych osób, a następnie podejmowanie trafnych decyzji.

Kompetencje	Użyteczność w zakresie EdB
Moralne i etyczne - umiejętności społeczne koncentrujące się na zachowaniu człowieka, jego postawach i relacjach interpersonalnych, zdolność do podejmowania decyzji i ocen i działania zgodnie z nimi.	Odpowiednio ukształtowany system wartości pozwala na pogłębioną refleksję przy ocenie dowolnego czynu oraz rozpatrywanie go w ujęciu tego, co jest dobre lub złe.
Kreatywne i twórcze - postawa, która pociąga za sobą myślenie twórcze, powstawanie nowych idei, koncepcji, skojarzeń. Myślenie prowadzące do uzyskania nowych i oryginalnych rozwiązań.	Pozwalają na umiejętne stawianie pytań, dostrzeganie oraz rozwiązywanie problemów, sytuacji trudnych, nieprzewidywalnych oraz na równoczesne modyfikowanie tradycyjnych sposobów reakcji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ropski (2012).

W dokumentach unijnych, krajowych oraz literaturze przedmiotu kwestie kompetencji moralnych zbyt często są pomijane lub marginalizowane. Również społeczeństwo preferuje kompetencje instrumentalne, umożliwiające skuteczne działanie i osiągnięcie swoich celów nawet kosztem zasad moralnych (Hendryk, 2010). W zakresie edukacji dla bezpieczeństwa kompetencje moralne i etyczne są szczególnie ważne jeśli spojrzeć na to, że człowiek pomiędzy bodźcem, a reakcją ma możliwość wyboru, sumienie i wolną wolę. Efekt działań wydaje się być podyktowany jego moralnością, a sam sposób zachowania się danej jednostki podporządkowany jest zarówno jego własnym ocenom, jak i akceptowanym porządkiem społecznym. Fragmentaryczność zasad moralnych, nadużywanie władzy czy brak uczuć altruistycznych i poszanowania dla słabszych, uznać można za zjawiska obniżające poziom poczucia bezpieczeństwa (zob. Galata, 2008). Kompetencje kreatywne są o tyle istotne, że współczesne problemy przed jakimi staje człowiek wymuszają na nim nie tylko gotowość do podejmowania nowych, trudnych zadań, ale również twórcze wychodzenie im naprzeciw (Perzycka, 2005, s. 133). Skoro szkoła jest zobowiązana do przygotowania dzieci do zmieniającego się świata, to konieczne staje się kształtowanie myślenia kreatywnego. Wyzwaniem jest wnoszenie czegoś nowego do już istniejących form lub twórcza odpowiedź na zjawiska, które dopiero się pojawiają. Należy zwrócić uwagę, aby wyobraźnia i pomysł nie zostały zablokowane. Uczniowie muszą stać się świadomymi uczestnikami życia społecznego odznaczającymi się wyobraźnią, pomysłowością i spostrzegawczością. Nieprzewidywalność współczesnych zagrożeń nakazuje odchodzić od utrwalonych w szkolnej rzeczywistości schematów i gotowych wzorców postępowania. To twórcza postawa, przejawiająca się

ciekawością świata i życia, pozwala na wychodzenie poza zastane układy, przełamywanie barier i przezwyciężanie przeszkód.

Mając na uwadze powyższe, istotne jest, aby nie ustalać jednego, zamkniętego katalogu kompetencji, gdyż te wciąż rozszerzają swój zakres. Dodatkowo kompetencje nie występują pojedynczo i rozłącznie, pokrywają się lub są ze sobą powiązane, a aspekty niezbędne w jednej dziedzinie, wspierają kompetencje w innej. Zrozumiałe jest również, że kompetencje stanowiąc odpowiedź dla zmieniającego się środowiska bezpieczeństwa muszą podlegać ciągłemu przeglądowi pod kątem ich wagi oraz zakresu.

1.6 Podsumowanie rozdziału

1. Kreując obraz bezpieczeństwa można odnieść wrażenie, że jest pojęciem o bezgranicznych wręcz horyzontach. W zalewie informacji o bezpieczeństwie łatwo dostrzec, że jak wiele innych pojęć stosowanych w języku polskim również to słowo wyjaśniane jest wieloznacznie - w zależności od obszaru analiz czy dyscypliny naukowej. Mnogość definicji wyjaśniających czym jest bezpieczeństwo pozawala jednak na wyodrębnienie pewnych jego stałych elementów: uzyskiwane jest w rezultacie prawidłowo ukształtowanych czynników zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, związane jest z poczuciem braku zagrożenia, gwarantuje przetrwanie oraz daje szansę na doskonalenie. Dynamiczny charakter i rozbudowany zakres bezpieczeństwa sprawiają, że różne jego płaszczyzny wymagają precyzowania. W kontekście prowadzonych badań, szczególną uwagę zwraca wymiar podmiotowy bezpieczeństwa wraz z jej integralną częścią jaką *human security*.
2. Skala i charakter współczesnych zagrożeń wykluczają możliwość ich całkowitej eliminacji. Etiologia zagrożeń dla dzieci i młodzieży jest zjawiskiem na tyle wieloczynnikowym i dynamicznym, że trudno wskazać ich jednoznaczny, zamknięty katalog. Jest to o tyle ważne, że młodzi ludzie oprócz tego, że są narażeni na pewne niebezpieczeństwa powstające poza nimi, mają również prawo do własnych wewnętrznych, indywidualnych problemów i lęków, które nie mogą zostać zbagatelizowane i traktowane jako niedorzeczne. Różnorodność zagrożeń obliguje człowieka do podjęcia działań przygotowujących do funkcjonowaniu w niepewnym środowisku bezpieczeństwa.
3. Edukacja jest drogowskazem w tworzeniu bezpieczeństwa, a docierające do człowieka informacje modyfikują jego codzienność oraz, poprzez proces selekcji, umożliwiają

podejmowanie decyzji. Pryncypiami tak rozumianej edukacji należy uczynić przede wszystkim pokojowe współistnienie, wzajemny szacunek, zrozumienie i tolerancję. Człowiek musi być przygotowany do pokonywania coraz bardziej złożonych, trudniejszych sytuacji wykazując przy tym aktywność, odpowiedzialność, a przede wszystkim kreatywność. Dla zwiększenia bezpieczeństwa niezbędne są nie tylko właściwie ukształtowane systemy obrony, zabiegi polityczne i rozwój technologii, ale także przewartościowania w obszarze ludzkiej osobowości.

4. Mnogość dokonujących się zmian dotyczy wszystkich, jednak dla najmłodszych jest już stałą, naturalną właściwością życia, dlatego też cele szkoły powinny być zorientowane wokół rozwijania umiejętności ciągłego odnajdywania, a następnie wykorzystania dostępnych zasobów. Ponieważ pedagogika zajmuje się tym, co można z człowiekiem uczynić i kim człowiek może się stać, zrozumiała jest jej związek z działaniami ukierunkowanymi na przeciwstawianie się niedogodnościom współczesnego świata. W kontekście edukacji i bezpieczeństwa szczególne znaczenie odgrywa pedagogika humanistyczna i personalistyczna, w tym odwołanie do wartości ogólnoludzkich i uniwersalnych.
5. Swoistą szansą, którą należy wykorzystać w zakresie kształtowania środowiska bezpieczeństwa jest edukacja, a w jej ramach edukacja dla bezpieczeństwa z paradygmatem wyrastającym z kontynuacji oraz znajdowania kompromisu, umiaru i „złotego środka” między systemami wychowania do wolności, walki, miłości, a wychowaniem obronnym (propaństwowym). Cele edukacji dla bezpieczeństwa należy łączyć z kreowaniem właściwych postaw i wartości, a także zdobywaniem wiedzy i umiejętności w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz przeciwdziałanie zagrożeniom. Do najważniejszych obszarów podmiotowych edukacji dla bezpieczeństwa można zaliczyć: edukację dla bezpieczeństwa gospodarczego, politycznego, militarnego, publicznego, psychospołecznego, ekologicznego i cyfrowego.
6. Jedną z najbardziej dostępnych i bezpośrednich metod propagowania wiedzy jest edukacja formalna rozumiana najczęściej jako nauka realizowana w przedszkolach, szkołach i uczelniach wyższych. Edukacja formalna na I etapie edukacyjnym (klasy I-III) realizowana jest w sposób zintegrowany w czterech obszarach rozwojowych dziecka: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. W ramach II etapu edukacyjnego (klasy IV-VII) treści realizowane są m.in. w ramach takich przedmiotów jak: język polski, język obcy, historia, wiedza o społeczeństwie, przyroda, biologia, chemia, geografia, fizyka, informatyka, technika, etyka, wychowanie fizyczne, wychowanie do życia

w rodzinie. Włączenie do nauczania przedmiotu EdB następuje w VIII klasie szkoły podstawowej i I klasie szkoły ponadpodstawowej.

7. W Polsce nie istnieje jednolity system pozaformalnej edukacji dla bezpieczeństwa. Wyodrębnić można grupy podmiotów realizujących zadania w tym zakresie: właściwe resorty oraz podległe im instytucje, organy, w tym również administrację samorządową, podmioty funkcjonujące komercyjnie oraz organizacje pozarządowe non profit.
8. W edukacji dla bezpieczeństwa kluczowa jest także edukacja nieformalna całego społeczeństwa łączona z procesem uczenia się w efekcie wykonywania codziennych czynności związanych z życiem zawodowym, rodzinnym i wypoczynkiem pod wpływem doświadczeń i otoczenia (rodziny, środowiska pracy, mediów).
9. Zasadniczym zadaniem szkoły oprócz kształcenia i wychowania, staje się wyposażenie młodego pokolenia w kompetencje niezbędne do samodzielnego życia. Edukacja tego rodzaju ma umożliwiać nabywanie oraz doskonalenie kompetencji przydatnych, tak na kolejnych etapach kształcenia, jak i w ciągu całego życia. W obszarze edukacji dla bezpieczeństwa szczególnie istotne są działania ukierunkowane na rozwój kompetencji: komunikacyjnych, poznawczych, społecznych, interpersonalnych, orientacyjnych, decyzyjnych, ewolucyjnych, kreatywnych, moralnych i etycznych, kooperacyjnych, asertywnych, medialnych i informatycznych, oraz w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości.

2 Prawno-historyczne uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa

2.1 Modele edukacji dla bezpieczeństwa wybranych państw – możliwości implementacji do rozwiązań krajowych

Edukację ukierunkowaną na zwiększanie bezpieczeństwa zapoczątkowano w Norwegii, koncentrując ją na nauczaniu podstaw resuscytacji krążeniowo-oddechowej. Od 1961 roku pierwsza pomoc z podstawowymi technikami resuscytacji została wprowadzona jako treść obowiązkowa procesu edukacji szkolnej. Ponad dekadę później, ta forma udzielania pierwszej pomocy została zalecona jako, niezbędny do szybkiego osiągnięcia, standard edukacyjny dzieci w przedziale wieku od 10 do 12 lat w Stanach Zjednoczonych⁷. Rekomendacje w tym zakresie wydała również Światowa Organizacja Zdrowia na trzydziestym szóstym Światowym Zgromadzeniu Zdrowia, które odbyło się w Alma-Acie w 1978 roku. Wówczas zaproponowano definicję edukacji zdrowotnej określając ją jako połączenie działań informacyjnych i edukacyjnych prowadzących do sytuacji, w której ludzie chcą być zdrowi, wiedzą, jak osiągnąć i zachować zdrowie oraz gdzie szukać pomocy (zob. Carrillo Heredia, 2019).

W prezentowanym rozdziale w celu rozpoznania rozwiązań, które mogą być implementowane do polskiego porządku organizacyjnego, omówiono działania podejmowane w ramach edukacji dla bezpieczeństwa w Republice Federalnej Niemiec, Królestwie Hiszpanii, Federacji Rosyjskiej, Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Rozwiązania przyjęte w tych państwach uznano za potencjalnie interesujące z uwagi na bogactwo występujących typów szkół oraz rozwiązań strukturalnych.

2.1.1 Republika Federalna Niemiec

Bogactwo systemu szkolnictwa w Niemczech jest cechą charakterystyczną tradycji niemieckiej edukacji (zob. Döbert, Botho von Kopp, Mitter 2010, 175-204). We wspomnianej różnorodności można doszukać się jednak pewnego uogólnienia oraz wskazać na częściową integrację systemu (*teilintegriertes System*): jednolity okres wspólnej dla wszystkich nauki

⁷ Była to propozycja konferencji nt. *Standardów RKO i doraźnej opieki sercowo-naczyniowej*, jaka odbyła się w maju 1973 r. w Waszyngtonie. Wśród jej wniosków znalazło się twierdzenie, że wszystkie dzieci w wieku szkolnym powinny rozpocząć coroczne szkolenie z pierwszej pomocy w wieku od 10 do 12 lat, przy czym to władze danych państw powinny dążyć do osiągnięcia tego celu w możliwie najkrótszym czasie.

(*Elementarbereich* – nieobowiązkowe kształcenie przedszkolne i *Primarbereich* – obowiązkowe kształcenie podstawowe), następnie dwa poziomy szkoły średniej (*Sekundarbereich I, Sekundarbereich II*) oraz studia wyższe (*Studium*).

Zagadnienia dotyczące edukacji dla bezpieczeństwa zorientowane są przede wszystkim na pierwszej pomocy i realizowane w ramach szkolnego programu nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjach. W tym zakresie można wymienić takie przedmioty szkolne jak: biologia, przyroda oraz zajęcia sportowe. Nieco inaczej sytuacja wygląda w szkołach zawodowych, gdzie pierwsza pomoc jest integralną częścią programu nauczania i realizowana jest w formie kursu, którego koszty mogą zostać pokryte przez stowarzyszenia zawodowe lub towarzystwa ubezpieczeń.

Szczególną rolę w zakresie szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa odgrywa Niemieckie Społeczne Ubezpieczenie Wypadkowe (*Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung - DGUV*) będące spółką państwową podlegającą prawu publicznemu i - jako najwyższy organ – posiadające uprawnienia do podejmowania wiążących decyzji dla wszystkich ubezpieczycieli wypadkowych. DGUV regularnie wydaje informacje, broszury oraz materiały dydaktyczne dla wszystkich rodzajów szkół w zakresie pierwszej pomocy. Publikuje ponadto nowe materiały dydaktyczne i metodyczne na swoich stronach internetowych i określa zakres szkoleń, stosownie do wieku i poziomu kształcenia uczniów (Dguv.de, 2021). Warto zwrócić uwagę, że nie tylko uczniowie mają posiadać umiejętność praktycznej znajomości udzielania pierwszej pomocy. Do grupy tej zostali włączeni również nauczyciele, wychowawcy i personel administracyjny instytucji edukacyjnych.

Ponieważ każdy z niemieckich landów posiada własne ministerstwo edukacji i kultury, sposób prowadzenia szkolnych kursów w zakresie pierwszej pomocy nie jest jednorodny. Niemniej jednak, co kilka lat waloryzowane są, przez stanowe ministerstwa poszczególnych landów, ustawy i rozporządzenia w sprawie szkoleń w zakresie pierwszej pomocy przedmedycznej. Uznaje się, że szkolenia praktyczne przeprowadzone przez fachowców, m.in. z Młodzieżowego Czerwonego Krzyża i służby Maltańskiej są podstawą do efektywnego tworzenia łańcucha życia. Przykładami takich inicjatyw mogą być rozporządzenia wydane w landzie Nadrenia Północna Westfalia (Rozporządzenie, 2020a) (*Erste Hilfe im inneren Schulbereich*).

Interesująca jest także inicjatywa młodzieżowego Czerwonego Krzyża zapewniająca szkolenia dla młodych ludzi nie tylko w zakresie pierwszej pomocy, ale także w zakresie ogólnie pojętego bezpieczeństwa realizowana przez tzw. szkolną służbę medyczną (*Schulsanitaetsdienst*). Uczestnikami służby mogą być wszyscy uczniowie, którzy ukończyli

podstawowe szkolenie z pierwszej pomocy (dziewięć jednostek lekcyjnych) i czują się wystarczająco dojrzały do tego zadania. Zasadniczym celem działania służby medycznej jest udzielanie pierwszej pomocy w szkołach w nagłych wypadkach, dokumentowanie udzielonej pomocy, zapewnianie materiałów opatrunkowych, identyfikowanie i eliminowanie zagrożeń oraz zabezpieczenia imprez szkolnych, takich jak festiwale sportowe czy wycieczki. Ponadto szkolna służba medyczna ukierunkowuje swoje działania na promowanie humanitaryzmu, pomocy oraz tolerancji. Członkowie szkolnej służby medycznej podczas wspólnych spotkań prowadzą prezentacje dotyczące istotnych aspektów bezpieczeństwa oraz anatomii i fizjologii człowieka. W ten sposób wzmacnia się poczucie odpowiedzialności grupy oraz ćwiczy wystąpienia publiczne (Schulsanitätsdienst.com, 2021).

To, co przede wszystkim zwraca uwagę w edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w niemieckich szkołach, to szeroko pojęta edukacja zdrowotna, której rozwoju upatruje się w ewolucji myślenia o zdrowiu, tj. zmianie paradygmatu w systemie opieki zdrowotnej z przeważnie negatywnej „opieki nad chorobami” na pozytywną „opiekę zdrowotną”. Wcześniejsze działania i badania w tym obrębie realizowane w Niemczech koncentrowały się na stresie i jego unikaniu, a ludzi postrzegano jako ofiary chorób, które trzeba było zwalczać lub zapobiegać za pomocą wszystkich dostępnych nieinwazyjnych środków. Obecnie widoczne jest zainteresowanie warunkami utrzymania zdrowia i wydobycie odpowiednich zasobów. Z definicji, podejście to charakteryzuje się wyraźnym salutogenetycznym rozumieniem zdrowia, który wywiera wpływ również na edukację (zob. Paulus, Witteride, 2008).

Koncepcja dobrej, zdrowej szkoły wyraźnie koncentruje się na dwóch strategiach, które można określić jako: kwalifikacja zdrowia przez edukację oraz kwalifikacja edukacji przez zdrowie (Paulus, Witteriede (2008). Kwalifikacja zdrowia poprzez edukację w sposób kompleksowy odnosi się do edukacji zdrowotnej i szkolenia w zakresie zdrowia w szkołach, włączając w ten zakres również tematy związane z: edukacją żywieniową, higieną lub opieką stomatologiczną, edukacją seksualną i zapobieganiem AIDS, zapobieganiem uzależnieniom. Kwalifikacja edukacji przez zdrowie skupia się natomiast na interwencji zdrowotnej, która nie odnosi się wyłącznie do edukacji zdrowotnej, ale także warunków edukacji, realizacji obowiązku szkolnego i wykonywania zawodu nauczyciela. Uwagę skupia się na szkole jako miejscu pracy i nauki, ukierunkowanych na stworzenie szkolnych systemów zarządzania zdrowiem.

W ostatnich latach szkoła promująca zdrowie stała się centralną koncepcją strategii zdrowotnej w Niemczech. W porównaniu z tradycyjną edukacją zdrowotną i podejściami do umiejętności życiowych, ukierunkowana jest na zakotwiczenie problemów zdrowotnych

w szkołach w perspektywie długoterminowej. W takim ujęciu szkoły są postrzegane bardziej jako instytucje, poprzez które można dotrzeć do wszystkich klas społecznych i środowisk. W tym zakresie za szczególnie istotne uznaje się społeczno-kulturowe podstawy życia, co prowadzi do zapotrzebowania na wspólne działania społeczne i przekształcanie podejścia do promocji zdrowia w projekt społeczno-polityczny.

2.1.2 Królestwo Hiszpanii

Głównym dokumentem regulującym zasady nauczania w Królestwie Hiszpanii jest Ustawa organiczna 3/2020 z dnia 29 grudnia 2020 r. o edukacji, która określa m. in. zakres kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, program nauczania, harmonogram roku szkolnego, etapy nauki, przedmioty szkolne, kompetencje nauczycieli, dyrekcji szkół i rady szkoły, zasady nadawania stypendium i udzielania pomocy uczniom, warunki uzyskania tytułu maturzysty i przyjęcia go na studia oraz uszczegóławia i precyzuje wszelkie kwestie związane z edukacją i kształceniem obywateli. W obszernym wstępie dokumentu podkreśla się jak istotnym elementem dla człowieka jest edukacja pozwalająca jednostce rozwijać zdolności, budować osobowość, kształtować tożsamość, a społeczeństwu pielęgnować kulturę i dziedzictwo, wspierać demokratyczne współzycie i promować solidarność społeczną (Ustawa Organiczna, 2020).

Analizując poziomy edukacji w Hiszpanii (zob. Ustawa Organiczna, 2020) należy zwrócić uwagę, że pierwszy z nich nie jest obowiązkowy. Edukacja dziecięca dzieli się na dwa cykle: trwający od narodzin do trzeciego roku życia oraz od trzeciego do szóstego roku życia, przy czym naukę w trakcie drugiego cyklu można pobierać bezpłatnie, co gwarantuje ustawa o edukacji. Nauka na tym etapie edukacji odbywa się w ośrodkach nauczania dziecięcego (*Centros de Educación Infantil*) i ma na celu rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy i artystyczny. Ośrodki te, podobnie jak inne placówki szkolno-wychowawcze (*Centros educativos*) prowadzące nauczanie na pozostałych etapach kształcenia, pozostają pod nadzorem organów administracji do spraw kształcenia (*Administraciones educativas*). Po ukończeniu przez dziecko szóstego roku życia rozpoczyna się obowiązkowa nauka prowadzona w placówkach szkolnych skupionych pod ogólną nazwą ośrodków nauczania dziecięcego i podstawowego (*Centros de Educación Infantil y Primaria*), gdzie kształcenie trwa sześć lat i jest podzielone na trzy cykle (po dwa lata każdy). Edukacja podstawowa (*Educación Primaria*) obejmuje wiedzę z zakresu języka kastylijskiego i jego literatury, języka

współistniejącego i jego literatury (jeśli taki istnieje)⁸, nauki o przyrodzie i społeczeństwie, języka obcego, matematyki, nauki o sztuce i wychowania fizycznego. W ostatnim cyklu tego etapu edukacyjnego wprowadzono przedmiot szkolny o nazwie: wychowanie obywatelskie i etyka (*Educación en Valores Cívicos y Éticos*), w ramach którego realizuje się tematy dotyczące hiszpańskiej konstytucji, praw człowieka i dziecka, szacunku wobec równości i różnorodności społecznej. Po sześciu latach nauki w szkole podstawowej uczniowie kontynuują edukację w obowiązkowej szkole średniej (*Educación Secundaria Obligatoria*). Na tym etapie nauka trwa cztery lata i jest podzielona na dwa cykle: pierwszy trzyletni i drugi jednoroczny. Zakres tematyczny obu cykli obejmuje elementarną wiedzę o języku kastylijskim i jego literaturze, języku współistniejącym urzędowym i jego literaturze (jeśli taki istnieje), biologii, geologii, fizyce, chemii, geografii, historii, matematyce, wychowaniu fizycznym i języku obcym. Po ukończeniu tego etapu edukacji, zdobyciu wymaganej wiedzy i osiągnięciu celów programowych, uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia szkoły średniej, które otwiera drogę do dalszego kształcenia - podjęcia nauki w szkołach zawodowych (*Formación Profesional*) artystycznych lub sportowych oraz rozpoczęcia kursu maturalnego (*Bachillerato*), który trwa zwykle dwa lata, a uczestnictwo w nim nie jest obowiązkowe. Uczeń pragnący kształcić się na tym etapie może wybrać interesujący go obszar naukowy skupiający się wokół nauk ścisłych i technologii, sztuki lub nauk humanistycznych i społecznych. Pośród przedmiotów specjalistycznych realizowane są przedmioty ogólne, wspólne dla wszystkich profili takie jak: historia Hiszpanii, język kastylijski i jego literatura, filozofia czy wychowanie fizyczne. Ukończenie z wynikiem pozytywnym szkoły maturalnej potwierdza osiągnięcie przez ucznia dojrzałości akademickiej i pozwala na kontynuowanie nauki na uczelniach wyższych.

Dokonując przeglądu dokumentów prawnych określających zakres programowy nauczania w Królestwie Hiszpanii, w kontekście edukacji dla bezpieczeństwa należy wskazać, że kluczowym obszarem jest pierwsza pomoc oraz zapobieganie i działanie w nagłych wypadkach. Wskazuje na to m.in. Zarządzenie z dnia 22 marca 1975 roku rozwijające Dekret 160/1975 z dnia 23 stycznia, zatwierdzający Plan Studiów Maturalnych i regulujący Kurs Ukierunkowania Uniwersyteckiego (Zarządzenie, 1975), oparty na fundamentalnym dokumencie związanym z powszechną edukacją obowiązującym w tamtym okresie, tj. Prawo Ogólne 14/1970 z dnia 4 sierpnia 1970 r. o Edukacji i Finansowaniu Reformy Kształcenia (Prawo Ogólne, 1970). Według zawartych we wspomnianym zarządzeniu ogólnych ustaleń,

⁸ W niektórych rejonach Hiszpanii ludność posługuje się dwoma językami; język kastylijski jest językiem urzędowym w całym kraju, natomiast w Katalonii językiem współistniejącym jest kataloński, w Kraju Basków – baskijski, w Galicji - galisyjski.

w ramach zajęć z wychowania fizycznego, podczas wszystkich trzech lat nauki kursu maturalnego, program nauczania obejmuje ćwiczenia z zakresu ratownictwa sportowego (*práctica de socorrismo deportivo*).

W roku 1982, w ramach ciągłych nowelizacji ustawy Prawo Ogólne (1970), Królewskim Dekretem (1982a), który ustanawia minimalne wymagania nauczania w cyklu średnim ogólnej edukacji wprowadzono pojęcie „pomoc w nagłych wypadkach” (*medidas de socorro*). Treści związane z zagadnieniem realizowano w klasach trzeciej, czwartej i piątej szkoły podstawowej podczas lekcji „nauki o przyrodzie” (*Ciencias de Naturaleza*). W pochodzącym z tego samego roku Królewskim Dekrecie (1982b), którym ustala się minimalne wymagania nauczania w cyklu końcowym ogólnej edukacji podstawowej, pojawia się po raz pierwszy hasło „pierwsza pomoc” (*primeros auxilios*) w odniesieniu do m.in. układu pokarmowego, układu krążeniowo-oddechowego, narządów zmysłów i układu nerwowego, a także wobec skaleczeń, oparzeń, zatruc i złamań. Tematykę tę poruszano w klasach szóstej, siódmej i ósmej szkoły podstawowej na zajęciach nauk o przyrodzie i technologii (*Ciencias de Naturaleza y Tecnología*). Dokumentem uzupełniającym przytoczony Dekret było Zarządzenie (1982c) z dnia 4 grudnia 1982, w którym sprecyzowano zakres tematyczny dotyczący udzielania pierwszej pomocy. Wzmocniono w nim m.in. zagadnienia dotyczące krwotoków, zatrzymania akcji serca, zadławienia czy ekstrakcji ciał obcych z oka.

W omawianym zakresie, obecnie obowiązują dwa akty zawierające informacje na temat nauczania bezpieczeństwa i pierwszej pomocy w szkołach. Pierwszy z nich to Królewski Dekret (2014a) z dnia 28 lutego 2014 r., w którym ustanawia się zasadniczy program nauczania na etapie edukacji podstawowej. Program ten obejmuje ogólną wiedzę z obszaru zapobiegania występowania wypadków w środowisku domowym i sportowym, a także technik udzielania pierwszej pomocy w sytuacjach symulowanych i rzeczywistych. Na poziomie szkoły podstawowej tematyka ta prezentowana jest na zajęciach z nauk o przyrodzie (*Ciencias de Naturaleza*), wychowania fizycznego (*Educación Física*) oraz w ramach przedmiotu nauka o społeczeństwie i o wartościach obywatelskich (*Valores Sociales y Cívicos*). Drugi dokument, odnoszący się do nauki na poziomie szkoły średniej i maturalnej to Królewski Dekret (2014b), z dnia 26 grudnia 2014 r., w którym ustanawia się zasadniczy program nauczania na etapie edukacji średniej obowiązkowej i kursu. W jego obszernej treści znajduje się szereg informacji związanych z ogólnie rozumianym bezpieczeństwem i reagowaniem w sytuacjach alarmowych.

Podczas lekcji wychowania fizycznego (*Educación Física*), w trakcie czterech lat nauki, zapoznaje się uczniów z materiałem powiązany z tematyką odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i innych uczestników ćwiczeń fizycznych, działań podejmowanych

w sytuacjach wystąpienia urazów, wypadków lub zdarzeń nagłych mogących mieć miejsce w czasie uprawiania sportu, a także wzywania służb ratowniczych i zabezpieczania otoczenia. Innym przedmiotem szkolnym, który obejmuje treści związane z bezpieczeństwem jest etyka (*Valores Éticos*). Czteroletni program jej nauczania skupia się wokół znaczenia sił zbrojnych w rozumieniu obrony i bezpieczeństwa narodowego, praw człowieka, propagowania pokoju, niesienia pomocy humanitarnej wewnętrznej i międzynarodowej, ale również mające związek z udzielaniem pierwszej pomocy osobom, których życie, wolność i bezpieczeństwo jest zagrożone. Dodatkowo, w klasie czwartej szkoły średniej, podczas zajęć z przedmiotu wprowadzenie do działalności przedsiębiorczej i biznesowej (*Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial*), poruszane są kwestie z zakresu metod zapobiegania wypadkom w środowisku zawodowym oraz technik udzielania pierwszej pomocy w razie wypadku lub zranienia.

Przegląd dokumentów wskazuje, że zagadnienie pierwszej pomocy jest obecne w programach nauczania w Hiszpanii od ponad 40 lat. Hiszpańska szkoła zmagają się jednak z problemami bardzo zbliżonymi do sytuacji polskiej. Choć szkoła została wyznaczona jako miejsce doskonalenia umiejętności z zakresu pierwszej pomocy, to nauczyciele zwykle nie realizują tych treści z powodu braku czasu, zasobów materialnych oraz braku kwalifikacji niezbędnych do ich przeprowadzenia (Rodríguez-Lorenzo, Ruibal-Lista, Toro, 2020, s. 381). Warto zwrócić uwagę, że jedna trzecia ludności Hiszpanii nie zna europejskiego numeru alarmowego, a ponad połowa nigdy nie przeszła szkolenia z pierwszej pomocy (Gorjón, 2018, za: Rodríguez-Lorenzo, Ruibal-Lista, Toro 2020, s. 380).

2.1.3 Federacja Rosyjska

Edukacja w Rosji zapewniana jest przez państwo i regulowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Federacji Rosyjskiej. W kwestii wprowadzania jakichkolwiek zmian w oświacie widoczna jest silna centralizacja, a władze autonomicznych republik Federacji Rosyjskiej oraz jednostek administracyjnych, choć organizują działalność edukacyjną w ramach własnego prawodawstwa, to zawsze na warunkach dopuszczonych przez ustawodawstwo federalne. Transformacje ustrojowe oraz rozwój gospodarczy, społeczny i polityczny powodują jednak istotne przeobrażenia, a współczesny system edukacji rosyjskiej zmierza w kierunku wyznaczanym przez ogólnoswiatowe tendencje rynkowe charakterystyczne dla krajów rozwiniętych (Berulava, 2005, s. 6-21 za: Gmerek, 2012, s. 44). Istota wychowania i kształcenia w Rosji ma tkwić w rozwoju osobowości, rosyjskich

tradycyjnych wartości społeczno-kulturowych, duchowych i moralnych, w tym wartości kulturowych ich etnicznych grup, zasad i norm zachowania w społeczeństwie (Konstytucja, 1993).

Podstawowym dokumentem określającym poszczególne szczeble edukacji w Rosji jest Ustawa Federalna (2012) o edukacji w Federacji Rosyjskiej z 29 grudnia 2012 r. Akt ten opisuje proces edukacji, strukturę organów zarządzających systemem edukacji, sposób kontrolowania i organizację placówek oświatowych. Zgodnie z art. 43 Konstytucji Rosyjskiej Federacji, nauka pozwalająca uzyskać średnie wykształcenie, jest bezpłatna i ogólnodostępna dla wszystkich obywateli kraju (Konstytucja, 1993). Od 1 września 2007 roku obowiązkowe wykształcenie na poziomie podstawowym zostało zastąpione obowiązkowym wykształceniem średnim, a cykl nauczania wydłużono do 11 lat (Ustawa federalna, 2007).

System edukacji w Rosji można podzielić na cztery stopnie (NaukaClub.ru, 2019) – ogólne wykształcenie (pierwszy stopień), wykształcenie wyższe (drugi stopień), wykształcenie uzupełniające (bez stopnia) oraz edukacja profesjonalna (traktowana jako podwyższanie kwalifikacji oraz/lub kształcenie zawodowe).

Poprzez ogólne wykształcenie rozumie się cykl kształcenia od edukacji przedszkolnej, poprzez szkołę podstawową, kończąc na szkole średniej. Jest to równocześnie obowiązkowy etap kształcenia dla każdego obywatela. Uczniowie kończący szkołę średnią zdają Jednolity Egzamin Państwowy, na który składają się dwa egzaminy obowiązkowe: z języka rosyjskiego i matematyki. Warunkiem przystąpienia do egzaminu jest uzyskanie pozytywnych ocen końcowych ze wszystkich przewidzianych programem szkoły średniej przedmiotów. Dopuszczenie do zdawania egzaminu z języka rosyjskiego uwarunkowane jest dodatkowo zaliczeniem przez ucznia pracy końcowej (Narodowa Agencja Wymiany akademickiej, 2020).

Kształcenie na poziomie wyższym w Rosji dostępne jest w instytucjach państwowych oraz prywatnych. Istnieją przy tym trzy główne typy placówek – uniwersytety, akademie oraz instytuty. Szkolnictwo wyższe jest nieobowiązkowe i, w przypadku placówek państwowych, wolne od opłat. Można tutaj wyróżnić następujące szczeble edukacji: studia pierwszego stopnia kończące się uzyskaniem dyplomu Bakaławra (*Бакалавр*), magisterium (dwuletnie studia kończące się uzyskaniem dyplomu magistra), specjalizacja (co najmniej pięcioletnie jednolite studia w trybie dziennym, kończące się uzyskaniem dyplomu Specjalisty) oraz przygotowanie kadry do kształcenia na wyższym szczeblu – aspirantura, habilitacja oraz profesura. Charakterystyczna dla Rosji specjalizacja jest bardzo popularna wśród studentów oraz pożądana na rynku pracy gdyż pozwala na wykształcenie się w wąskiej dziedzinie (NaukaClub.ru, 2019).

W obszarze kształcenia uzupełniającego uwagę zwracają wszelkiego rodzaju profesjonalne kursy wieczorowe oraz zaoczne, sekcje sportowe, koła turystyczne, tzw. szkoły specjalne realizujące kierunki artystyczne oraz grupy zrzeszające osoby udzielające się społecznie – obrońców praw zwierząt czy wolontariuszy pomagających osobom wykluczonym społecznie. Istotne są również sekcje techniczne dla młodzieży, szczególnie promowane w okresie Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Zarówno wówczas, jak i dziś, sporą popularnością cieszą się kursy inżynierskie o specjalizacji kosmicznej, robotyka, programowanie oraz *design*.

Kształcenie profesjonalne w systemie edukacji w Rosji jest postrzegane jako podwyższanie swoich kwalifikacji bądź kształcenie zawodowe, które może być realizowane poprzez kursy lub naukę w szkołach o konkretnych profilach. Należy jednak podkreślić, że kształcenie zawodowe prowadzi się tylko w niektórych profesjach, m.in. takich jak: fryzjer, kasjer, ochroniarz, sprzedawca (Rozporządzenie, 2020b).

W rosyjskim systemie edukacji to państwo określa, jakie przedmioty są nauczane w szkołach, które z nich są obowiązkowe i na jakich etapach kształcenia. Zgodnie z założeniem uczeń może realizować maksymalnie 12 przedmiotów z czego obowiązkowymi są: matematyka, język rosyjski, literatura, język obcy, historia, muzyka, technologia, wychowanie fizyczne oraz podstawy bezpieczeństwa życia (Go2school, b.d.). Reszta przedmiotów jest zależna od profilu klasy, do jakiej uczęszcza uczeń. Jednym z elementów służących zwiększeniu różnorodności kształcenia było utworzenie tzw. edukacji z wyboru (zob. Gmerek s. 61-62), która dotyczyła zmian w programach kształcenia oraz tworzenia nowatorskich placówek. Idea edukacji z wyboru zawiera się w przekonaniu, że to obywatel ma prawo do swobodnego wyboru szkoły, różnorodności form edukacji oraz bogactwa programowego.

Przedmiot szkolny podstawy bezpieczeństwa życia (*Основы безопасности жизнедеятельности - ОБЖ*) został wpisany do podstawy programowej 20 września 1989 r. z inicjatywy grupy specjalistów-entuzjastów (Smirnov, Khrennikov, 2014). Choć Ministerstwo Edukacji i Nauki rekomenduje wprowadzenie przedmiotu we wszystkich klasach szkoły średniej w systemie edukacji ogólnej jako przedmiot obowiązkowy, to w praktyce jest realizowany w przeciągu 2 lat, w klasach VIII i XIX po 1 godzinie lekcyjnej tygodniowo, co daje łącznie 70 godzin – po 35 godzin w każdym roku (Rudakow, 2020). Celem przedmiotu jest ogólne wprowadzenie w temat bezpieczeństwa poszczególnej jednostki, państwowego systemu ochrony ludności, zachowania zdrowia, podstaw obrony narodowej oraz wiedzy medycznej ratującej życie. Podstawy bezpieczeństwa życia to przedmiot, który w bardzo szeroki sposób opisuje zagadnienie ogólnie pojętego bezpieczeństwa obywateli. Program

nauczania przedmiotu jest podzielony na dziesięć modułów:

1. kultura bezpieczeństwa życia we współczesnym społeczeństwie;
2. bezpieczeństwo w gospodarstwie domowym;
3. bezpieczeństwo w transporcie;
4. bezpieczeństwo w miejscach publicznych;
5. bezpieczeństwo w środowisku naturalnym;
6. zdrowie i jak je zachować. Podstawy wiedzy medycznej;
7. bezpieczeństwo w społeczeństwie;
8. bezpieczeństwo w przestrzeni informacyjnej;
9. podstawy przeciwdziałania terroryzmowi i ekstremizmom;
10. współdziałanie jednostki, społeczeństwa i państwa w celu zapewnienia bezpieczeństwa i zdrowia ludności (Rudakow, 2020).

Wybór metod kształcenia w edukacji dla bezpieczeństwa zależy od wykonywanego zadania i indywidualnych cech uczniów. Zwyczajowo wyróżnia się jednak trzy grupy metod edukacyjnych:

1. metody kształtowania świadomości, które mają na celu skupienie głównie na sferze intelektualnej, kształtowaniu wiedzy, orientacji i przekonań jednostki;
2. metody ukierunkowane na kształtowanie nawyków, wzorców zachowań i typowych reakcji behawioralnych;
3. metody stymulacji zachowań i czynności, które wpływają na sferę emocjonalno-wolicjonalną (Rudakow, 2020, s. 6).

Program przedmiotu jest dostosowany do obecnych standardów panujących na świecie, m.in. rozwijającej się w zawrotnym tempie globalizacji i zagrożeń terroryzmem. Edukacja dla bezpieczeństwa pomaga młodzieży w wejściu w dorosłe życie poprzez dopasowanie treści do norm panujących w społeczeństwie oraz uczy w jaki sposób dbać o bezpieczeństwo własne i społeczności. Program nauczania ukierunkowany jest na zapewnienie osobistego bezpieczeństwa w życiu codziennym, pierwszą pomoc oraz podstawy bezpiecznego zachowania człowieka w sytuacjach awaryjnych. Nowy paradygmat edukacji rosyjskiej dąży do uznania uczniów za najważniejszy podmiot lekcji. Nauczyciel ma działać jako asystent i przewodnik uczniów do nowej wiedzy, równocześnie udowadniając fundamentalną konieczność i trafność poruszanych tematów. To nauczyciel tworzy sytuacje problemowe w uczeniu się, organizuje grupę i działalność uczniów zachęcając do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, swobodnej dyskusji i prezentacji.

2.1.4 Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej

Zjednoczone Królestwo podzielone na cztery niezależne państwa: Anglię, Szkocję, Walię i Irlandię Północną różni się ze względu na odrębne realizowanie przepisów dotyczących oświaty. W konsekwencji dostrzegane są odrębności w zakresie nadzoru, terminologii, administracyjnym oraz organizacyjnym.

Proces edukacji podzielono w Wielkiej Brytanii na pięć etapów: przedszkolny (*early years*), podstawowy (*primary education*) średni (*secondary education, high school*), uzupełniający (*further education, collage*) oraz wyższy (*higher education*).

Uczniowie rozpoczynają naukę w wieku pięciu lat, a kończą w 16 roku życia (z wyjątkiem Anglii, w której młodzież do ukończenia 18 roku życia ma obowiązek uczestniczenia w jednej z form kształcenia: pełna edukacja (np. *college*), rozpoczęcie stażu lub treningu, zaoczna edukacja lub trening połączony z co najmniej 20 godzinami wolontariatu w tygodniu.

Edukacja na poziomie przedszkolnym opiera się na wytycznych dotyczących dobrobytu oraz nauczania i rozwoju dzieci, tzw. *Early Years Foundation Stage* określonych w ustawie o opiece na dziećmi z 2006 r. (*The Childcare Act, 2006*). Zgodnie z jej założeniami dziecko powinno być kształcone w siedmiu głównych obszarach: komunikacja i język, rozwój fizyczny, rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny, alfabetyzacja, matematyka, rozumienie świata oraz ekspresyjna sztuka. Na tym etapie widoczne jest szerokie zaangażowanie instytucji pozaszkolnych, które ukierunkowują swoje działania na rzecz promowania bezpiecznych zachowań wśród dzieci w wieku przedszkolnym (np. Dziecięcy Klub Ruchu Drogowego *The Children's Traffic Club*, Pieszy Autobus - *Walking Bus*) (zob. Wnuk, 2013).

Nauczanie treści związanych z edukacją na rzecz bezpieczeństwa na poziomie zaawansowanego kształcenia podstawowego w Anglii, Walii i Irlandii Północnej oparte jest na wymogach państwowej podstawy programowej (*national curriculum*). Dokument ten choć nie zawiera wprost odniesienia do edukacji dla bezpieczeństwa, nie wyklucza jednak kształcenia w ramach pokrewnych zagadnień takich jak: język angielski, języki nowożytne, matematyka, nauki ścisłe, wychowanie fizyczne, geografia, historia, informatyka, sztuka, muzyka, projektowanie i technologia oraz przedmioty zawodowe. Szkocka miejscowa podstawa programowa za obligatoryjne uznaje natomiast kształcenie w zakresie: języka angielskiego, matematyki oraz wiedzy o zdrowiu i dobrobycie.

Podobnie jak w przypadku edukacji na poziomie przedszkoli, także na kolejnym poziomie obserwuje się znaczne wsparcie instytucji zewnętrznych opracowujących koncepcje

lekcji, spotkania dotyczące pierwszej pomocy i bezpieczeństwa na drogach oraz kampanie prowadzone np. przez Stowarzyszenie PSHE (*PSHE Association*), Pogotowie Świętego Jana (*Saint John Ambulance*), *First Aid for Life*, *Grampian Training Services*, *React First*, Brytyjski Czerwony Krzyż (*British Red Cross*).

Na poziomie edukacji ponadpodstawowej wprowadzono nauczanie dotyczące edukacji obywatelskiej (*citizenship education*), które choć bezpośrednio nie skupia treści wokół bezpieczeństwa, to pośrednio oddziałuje na budowanie poczucia współodpowiedzialności za siebie i innych oraz zachęca do rozwoju i aktywności w obszarze środowiska lokalnego. Mocno akcentowane we wcześniejszych etapach edukacyjnych kształcenie w obszarze bezpieczeństwa drogowego rozwijane jest w ramach nauki do egzaminu uprawniającego do prowadzenia pojazdów i obejmuje zagadnienia wypadków oraz udzielania pierwszej pomocy (Włodarczyk, Sadowska-Wieciech, Rokitowska, 2018, s. 169.).

Analogicznie do wcześniejszych etapów edukacyjnych, w szkołach ponadpodstawowych obserwuje się znaczącą rolę instytucji pozaszkolnych, które dopasowują swoje działania do aktualnej sytuacji bezpieczeństwa w Wielkiej Brytanii. Wyrazem aktywności w tym zakresie są inicjatywy wspomnianej już *PSHE Association*, m.in. w zakresie opracowania programów lekcji dotyczących oszustw, zapobiegania nadużyciom w relacjach nastolatków, ekstremizmu i radykalizmu, gangów, zarządzania ryzykiem i zachowania bezpieczeństwa czy sposobu reagowania na atak pistoletem lub nożem, będące odpowiedzią na ataki terrorystyczne w Wielkiej Brytanii (*PSHE Association*, (b.d). Źródłem informacji dotyczących funkcjonowania rodzajów sił zbrojnych są szkolenia realizowane przez organizację Połączonych Siły Kadetów (*Combined Cadet Force*) działającą z ramienia Ministerstwa Obrony, umożliwiające spotkania w szkołach oraz wyjazdy terenowe.

W edukacji ludzi dorosłych oraz w ramach edukacji ostatniego etapu kształcenia wiodącą rolę odgrywają inicjatywy prywatne, które dotyczą głównie obszaru metod udzielania pierwszej pomocy. Rządowe pomysły są stosunkowo rzadkie i odnoszą się do zwiększenia świadomości w zakresie występujących zagrożeń (np. instrukcje postępowania w przypadku wypadków drogowych, epidemii i ataków terrorystycznych opracowane w ramach inicjatywy dotyczącej przygotowania na sytuacje kryzysowe).

Na żadnym z pięciu omówionych etapów kształcenia w Wielkiej Brytanii nie zaplanowano do realizacji, w ramach jednego przedmiotu, treści związanych z szeroko pojmowanym bezpieczeństwem, w tym obroną cywilną, zagrożeniami, siłami zbrojnymi i pierwszą pomocą, który mógłby wskazywać na analogie z polską edukacją dla bezpieczeństwa. Kluczowym źródłem edukacji w zakresie bezpieczeństwa są wytyczne dla

szkół opublikowane w 2001 r. przez ówczesne brytyjskie Ministerstwo Edukacji i Umiejętności (Pickford (2012, s. 50). Zdefiniowano w nich pojęcie *safety education* wskazując, że edukacja w zakresie bezpieczeństwa powinna umożliwiać zachowanie bezpieczeństwa, pomagać być świadomym możliwych zagrożeń w różnych sferach życia oraz umożliwiać podejmowanie odpowiednich decyzji i działań. Równocześnie podkreślono, że edukacja w zakresie bezpieczeństwa nie polega na odizolowaniu młodych ludzi od wszelkich zagrożeń, które są naturalną częścią dorastania, ale na przygotowaniu ich do bezpiecznego radzenia sobie z różnymi sytuacjami. Edukacja tego rodzaju ma być identyfikowana z odpowiednimi umiejętnościami i wiedzą rozpoznawania zagrożeń, oceną i zarządzaniem ryzykiem, rolą emocji w rozpoznawaniu i zarządzaniu sytuacjami ryzykownymi oraz udziałem w zwiększaniu bezpieczeństwa społeczności. Oprócz tego ogólnego wymogu nauczania, programy nauczania dla każdego przedmiotu zawierają szczegółowe wytyczne dotyczące zdrowia i bezpieczeństwa, opracowane przez Inspekcję Bezpieczeństwa i Higieny Pracy (*HSE - Health and Safety Executive*). Zdaniem HSE spójne komunikaty na temat świadomości ryzyka, przekazywane na odpowiednim poziomie rozwoju przez cały okres nauki ucznia sprawią, że będzie on lepiej przygotowany do radzenia sobie w sytuacjach niepewności i zmian, zarówno w szkole, jak i poza nią. Uczniów trzeba uczyć o zagrożeniach, ryzyku i kontroli ryzyka w kontekście ich pracy, tak aby świadomość ryzyka stanowiła integralną część nauki i rozwoju. Nauczanie o pojęciu ryzyka pomoże uczniom podejmować własne decyzje dotyczące ryzyka, tak aby mogli:

- rozpoznać istnienie zagrożeń, ryzyka i niepewności w różnych kontekstach;
- ocenić własne i innych zdolności do radzenia sobie w różnych sytuacjach;
- ocenić konsekwencje radzenia sobie z zagrożeniami przedstawianymi sobie i innym (na przykład w szkole, środowisku, domu);
- zasięgnąć porady z odpowiednich źródeł, aby zminimalizować ryzyko i nim zarządzać;
- zrozumieć, że zasady i regulacje wynikają z oceny ryzyka i pomagają określić indywidualną i zbiorową odpowiedzialność (Hse.gov.uk, b.d).

Wytyczne dla szkolnej edukacji na rzecz bezpieczeństwa opracowało także Królewskie Towarzystwo Zapobiegania Wypadkom – organizacja charytatywna, której celem jest ratowanie życia i zapobieganie obrażeniom, które powstają w wyniku wypadków. W ramach dokonanej analizy organizacja wskazuje postulaty skutecznej edukacji (McWhirter, Francis 2012):

- zachęcanie do wzmacniania podejścia obejmującego całą społeczność szkolną w zakresie formalnego i nieformalnego programu nauczania, polityki oraz relacji między personelem, uczniami, rodzicami, opiekunami, z innymi instytucjami oraz społecznością;
- używanie aktywnego podejścia do nauczania i uczenia się (w tym interaktywnego i empirycznego), tj. wyszukiwanie przez ucznia informacji, rozwijanie umiejętności fizycznych, angażowanie w dyskusję w parach lub grupach, rozważanie problemu z czyjegoś punktu widzenia;
- zaangażowanie młodych ludzi w realne decyzje, aby pomóc im zachować bezpieczeństwo poprzez udział w rzeczywistych decyzjach dotyczących zapewnienia sobie bezpieczeństwa w klasie i poza nią, identyfikację zagrożeń, udział w ocenie ryzyka oraz bycie częścią działań mających na celu kontrolę lub zarządzanie ryzykiem dla siebie i innych;
- ocenie oczekiwań edukacyjnych dzieci i młodzieży mających na celu zaspokojenie i uwzględnianie potrzeb społecznych i kulturowych oraz wpływ płci na zachowanie i uczenie się związane z bezpieczeństwem;
- uczenie bezpieczeństwa w ramach wszechstronnego indywidualnego programu nauczania społecznego i zdrowotnego;
- używanie realistycznych zasobów i danych wzmacniających zaangażowanie i kwestionowanie błędnych założeń;
- praca w partnerstwie ukierunkowana na kontakty z instytucjami, opiekunami i członkami szerokiej społeczności;
- zajmowanie się znanym ryzykiem i czynnikami ochronnymi w obszarze indywidualnym np. wiedza lub umiejętności), szkolnym (np. uwarunkowania prawne), grupy rówieśniczej (np. postawy), rodziny (reguły rodzicielskie) i społecznej (np. związanych z przestępczością);
- zajmowanie się psychospołecznymi aspektami bezpieczeństwa, które mogą wzmacniać znaczenie włączania indywidualnych czynników ochronnych (takich jak pewność siebie, odporność, samoocena, samoskuteczność);
- przyjmowanie pozytywnego podejścia, które modeluje i nagradza bezpieczne zachowanie w bezpiecznym, wspierającym środowisku poprzez identyfikację krótko- i długoterminowych korzyści z utrzymywania bezpiecznego i zdrowego zachowania oraz modyfikowania zachowań szkodliwych dla zdrowia.

Edukacja w zakresie bezpieczeństwa i zdrowia obejmuje kilka przedmiotów ustawowych, w tym nauki ścisłe, projektowanie i technikę oraz wychowanie fizyczne, jako część ogólnego wymogu nauczania dla wszystkich szkół. Zwraca się tu uwagę przede wszystkim na edukację w zakresie zagrożeń oraz ryzyka, w tym: rozpoznawanie zagrożeń, ocenianie wynikającego z nich ryzyka i podejmowanie kroków w celu kontrolowania zagrożeń dla siebie i innych, wykorzystywanie informacji do oceny bezpośredniego i skumulowanego ryzyka, zarządzanie swoim środowiskiem, aby zapewnić zdrowie i bezpieczeństwo sobie i innym, wyjaśnianie kroków, jakie należy podjąć, aby kontrolować ryzyko.

Uwagę zwraca przede wszystkim zaangażowanie stowarzyszeń promujących bezpieczeństwo w ramach szerokiej oferty spotkań i akcji. Choć na żadnym z wymienionych powyżej etapów edukacji w krajach tych nie przewidziano sformalizowanego toku kształcenia, odpowiadającego polskiej edukacji dla bezpieczeństwa, zagadnienia takie jak samoobrona ludności, ostrzeganie i alarmowanie o zagrożeniach oraz pierwsza pomoc są realizowane w ramach innych przedmiotów, dodatkowych kursów oraz zajęć pozalekcyjnych. Istotą działań jest wyposażenie ludzi w wiadomości i umiejętności, dzięki którym będą mogli poradzić sobie w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia.

2.1.5 Podsumowanie podrozdziału

Metody nauczania-uczenia się w każdym kraju wyglądają nieco inaczej, a sam system oświatowy, w zależności od warunków ekonomicznych, społecznych i kulturowych, zmienia się i ewoluuje. Opisywane powyżej rozwiązania z pewnością stanowią inspirację do dalszych dyskusji na temat możliwych zmian w obszarze sformalizowanej edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w Polsce.

Za rozwiązania, które mogłyby stanowić przedmiot implementacji w polskiej edukacji dla bezpieczeństwa uznać należy aktywność w ramach edukacji pozaformalnej promowanej w Niemczech i w Wielkiej Brytanii. Udział organizacji i instytucji podejmujących działania w zakresie promocji bezpieczeństwa wskazuje na szereg możliwości, które mogłyby uzupełnić istotną lukę w krajowym porządku. Brak jakichkolwiek podstaw instytucjonalnego systemu edukacji pozaformalnej w Polsce uwidacznia pilną konieczność podjęcia aktywność w obszarze współdziałania ze szkołami. Szkoła, realizując funkcję dydaktyczną oraz wychowawczą, musi współpracować z instytucjami, których działalność wspiera, wzbogaca, uzupełnia pracę dydaktyczną i wychowawczą, ale przede wszystkim kształtuje umiejętności indywidualne uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami. Zasadne wydaje się, aby kierunek oraz

zakres współpracy z daną instytucją określany był w ramach zespołów nauczycielskich oraz poprzez konsultacje z uczniami. Współpraca z instytucjami zwiększa wpływ uczniów na sprawy dotyczące społeczności, wpływa na poczucie sprawczości i odpowiedzialności. Uczniowie mają możliwość rozpoznania problemów bezpieczeństwa z różnych perspektyw, co otwiera możliwości podejmowania wspólnych aktywności.

W zakresie hiszpańskich rozwiązań edukacyjnych nie dostrzega się mocnych stron, które mogłyby stanowić wzór zasad wdrażanych do systemu polskiej edukacji dla bezpieczeństwa. Uwagę zwracają trudności w zakresie promowania zasad udzielania pierwszej pomocy wynikające z braku materiałów szkoleniowych, niewystarczających kwalifikacji nauczycieli oraz ograniczeń czasowych. Działania realizowane w szkołach skupiają się przede wszystkim wokół zajęć z wychowania fizycznego, podczas których przekazywane są treści dotyczące odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i innych uczestników ćwiczeń fizycznych oraz zasad udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej w przypadku wystąpienia wypadków. Brakuje treści ukierunkowanych na promowanie ogólnej kultury bezpieczeństwa oraz związanej z nią orientacji na unikanie zagrożeń i radzenie sobie w sytuacjach trudnych.

Uwagę zwraca natomiast rozległość i interdyscyplinarność bezpieczeństwa postulowana w programie nauczania w Rosji. W tym kontekście kluczowe wydają się zagadnienia skupione wokół szeroko pojętej kultury bezpieczeństwa życia we współczesnym społeczeństwie. Choć truizmem jest twierdzenie, że bezpieczeństwo jest ważne, to nadal konieczne jest promowanie wzorów podstawowych założeń, szans i wyzwań w celu osiągnięcia szeroko pojmowanego poczucia bezpieczeństwa. Kierunek edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce powinien także zmierzać do rozbudowania programów nauczania o zagadnienia odzwierciedlające procesy rozwoju w zakresie: idei, systemów wartości i duchowości, społecznych oddziaływań organizacji, systemów prawa, wynalazczości, innowacji oraz materialnych aspektów egzystencji ludzkiej (zob. Cieślarczyk, 2010). Perspektywa kulturowa bezpieczeństwa sprzyja lepszemu rozumieniu pojęcia bezpieczeństwa, co pozwala na sprawne rozpoznanie, opisanie, wyjaśnienia wzajemnych relacji pomiędzy podmiotami. Dążeniem jest zatem rozwijanie zasobów wiedzy i myślenia o bezpieczeństwie, sposobów jego odczuwania oraz podejmowania działań związanych ze sposobem jego osiągnięcia.

2.2 Ewolucja polskich rozwiązań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa

Ewoluuując, edukacja dla bezpieczeństwa uwidaczniała bogate ramy treściowe, które wiązano z wychowaniem obywatelskim, moralnym, patriotycznym i obronnym. Zasadniczo, zakres bezpieczeństwa sukcesywnie przenosił swój akcent wojskowo-polityczny na pozostałe sfery życia. Reprezentanci tzw. szkoły kopenhaskiej z Barrym Buzanem na czele, poprzez odmilitaryzowanie bezpieczeństwa rozumianego wąsko – jako bezpieczeństwo określonego terytorium, wolne od zewnętrznych zagrożeń i agresji – ukierunkowali koncepcję na wzrost poczucia bezpieczeństwa łączonego z troską o codzienne życie. Analogiczne zmiany dostrzega się w obszarze kształtowania rozwiązań edukacji dla bezpieczeństwa.

Samego rozwoju edukacji dla bezpieczeństwa doszukiwać się można już w starożytności. Skupiając się na tradycji antycznej, przytoczyć należy wychowanie spartańskie gdzie oprócz wyszkolenia świetnego wojownika, uczniom wpajano również szacunek i miłość do ojczyzny, uczono historii, wierzeń i wojennych pieśni (zob. Kot, 1996). Oprócz wychowania obronnego kierowanego do żołnierzy, obecna była także tradycja wychowania obronnego społeczeństwa, której umocowaniem były wspólnoty ludzi współodpowiedzialnych i wolnych. Również Arystoteles podkreślał, że dobry obywatel jest najlepszym wojownikiem.

Kierując uwagę na wychowanie obronne w Polsce można wskazać, że jego rodowód sięga już początków państwowości. Wówczas założenia zorientowane były na wychowanie obronne i wyposażenie społeczeństwa w sprawności niezbędne do obrony kraju. Związane to było z przekazywanymi, z pokolenia na pokolenie, doświadczeniami i wiedzą o prowadzeniu i organizowaniu walki. Na przestrzeni lat systematycznie wprowadzano działania, które przybierały różne nazwy i formy. W sposób chronologiczny przedstawiono je w tabeli 6.

Tabela 6 Ewolucja polskich rozwiązań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa

Okres	Realizowane działania
X i XI w.	W okresie krystalizowania się państwa wczesnofeudalnego jednostkę przekazującą wiedzę obronną stanowiły drużyny książęce. Ich członkowie rekrutowali się z wolnej ludności zobowiązanej do udziału w wyprawach wojennych w ramach pospolitego ruszenia. Znamienne w okresie średniowiecza było również wychowanie rycerskie, które często kosztem wiedzy i umiejętności intelektualnych, skupiało się na sile i zwinności. Równocześnie, „wojny przestały być udziałem elit wojskowych, a stawały się sprawą całego społeczeństwa”.

Okres	Realizowane działania
XVI w.	Wychowanie obronne rozwijało się głównie poprzez kształtowanie sprawności fizycznej, odwagi, męstwa i dyscypliny oraz zdobywanie umiejętności sztuki wojennej.
XVIII w.	Walka dla niepodległości i suwerenności stały się impulsem dla rozwijania edukacji związanej z obronnością. Podjęto takie działania jak: powołanie przez Stanisława Konarskiego w 1740 r. warszawskiej szkoły średniej Collegium Nobilium (w programie szkolnym uwzględniano ćwiczenia gimnastyczne, ogólnorozwojowe, musztrę, jazdę konną oraz szermierkę) powołanie przez Sejm 14 października 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej, działalność Sejmu tzw. Wielkiego w latach 1788-1792, z najważniejszym efektem tej działalności – Konstytucją 3 Maja z 1791 r.
1910 r.	Na początku XX w., jeszcze przed wybuchem I wojny światowej, zarówno w szeregach podziemnych, jak i legalnych organizacjach bojowych i paramilitarnych tworzonych przez działające w zaborach ugrupowania, zwracano uwagę na przygotowywanie młodzieży do czynnej walki. W 1910 r. zalegalizowano w zaborze austriackim pierwsze polskie oddziały przysposobienia wojskowego. Powstały i rozwijały się drużyny harcerskie, w których oprócz działalności wychowawczej, działania miały także charakter praktycznego przygotowania młodzieży do walki zbrojnej.
1918 r.-1925 r.	Zasadniczy rozwój edukacji dla bezpieczeństwa nastąpił na gruncie doświadczeń I wojny światowej. Wskazywano wówczas, że osiągnięcie przewagi jest uzależnione od działań licznej i sprawnej armii oraz zaangażowana społeczeństwa. Możliwości kształcenia i wychowania w duchu takich wartości upatrywano w edukacji obronnej, co stało się wyrazem wprowadzenia w 1922 roku do programu szkół średnich przedmiotu „przysposobienie wojskowe”. Był to okres eksperymentów, których zwieńczeniem było wydanie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 25 kwietnia 1925 r. w sprawie utworzenia Rady Naczelnej Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego oraz Wojewódzkich i Powiatowych Komitetów Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego.

Okres	Realizowane działania
1927 r.	Wydano Instrukcję wyszkolenia oddziałów przysposobienia wojskowego, a przygotowaniem obronnym objęto młodzież szkolną, pozaszkolną i kobiety. Przedmiot obowiązkowo realizowany był w trzech kolejnych latach gimnazjum i liceum. W czasie wakacji organizowano uzupełniające letnie obozy. Kształcenie kobiet skupiało się na przygotowaniu ich do pełnienia funkcji pomocniczych np. w administracji i łączności.
Okres międzywojenny	W myśl hasła: „każdy żołnierz obywatelem – każdy obywatel żołnierzem”, w okresie dwudziestolecia międzywojennego w Polsce realizowano program „narodu pod bronią”, którego celem było włączenie jak największej grupy społeczeństwa do udziału w budowie systemu bezpieczeństwa narodowego.
1937 r.	10 września 1937 r. Wydano zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministra Spraw Wojskowych w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju, gdzie stwierdzono, że jest to podstawowe zadanie pracy wychowawczej w szkołach.
II wojna światowa	Teoretyczna i praktyczna wiedza wpajana przez ostatnie lata przed wybuchem II wojny światowej okazała się przydatna w okresie działań wojennych. Wówczas to, kolejne roczniki młodzieży ochotniczo kontynuowały udział w szkoleniach w warunkach konspiracji. Podkreślić należy rolę organizacji młodzieżowej Szarych Szeregów, która działała w konspiracji już od końca września 1939 r. Akcje prowadzone w ramach tzw. małego sabotażu utwierdzały w przekonaniu o możliwości walki mimo dotkliwych represji. Liczne grupy przeszkolonej młodzieży brały również udział w walkach oddziałów partyzanckich i akcjach odwetowych. Nieprzeceniona była rola młodzieży okazującej męstwo, odwagę i umiejętności w walce w Powstaniu Warszawskim.
1946 r.	Wydano Dekret Rady Państwa wprowadzający „przysposobienie obronne” jako przedmiot szkolny. Po wojnie wszystkie szczeble edukacji miały obowiązek podejmowania zagadnień obronnych. W szkołach i zakładach pracy organizowano hufce przysposobienia wojskowego.

Okres	Realizowane działania
1948 r.	Uchwalono ustawę o powszechnym obowiązku przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz o organizacji spraw kultury fizycznej i sportu. Podlegali jej obywatele powyżej 16 roku życia bez względu na płeć. Szkolenie organizowano dwa razy w tygodniu po jednej godzinie, przez dwa lub trzy lata szkoły średniej. Obejmowało: musztrę, terenoznawstwo, taktykę i łączność.
1952 r.	Ustalono pierwszy, jednolity program nauczania przysposobienia wojskowego, które zostało obowiązkowym przedmiotem nauczania w ostatnich klasach szkół średnich. Ukierunkowane było na przygotowanie młodzieży męskiej do służby wojskowej.
1959 r.	Na mocy zapisów Ustawy o powszechnym obowiązku wojskowym ustalono, że przysposobienie wojskowe obejmuje młodzież pobierającą naukę w szkole średniej. Młodzież pozaszkolna może zostać objęta ochotniczym przysposobieniem wojskowym. Ze względu na rozwój broni masowego rażenia i potrzebę przygotowania społeczeństwa do samoobrony, stopniowo eliminowano tematykę ogólnowojskową na rzecz problematyki Terenowej Obrony Przeciwlotniczej i Obrony Cywilnej.
1967 r.	Wprowadzono Ustawę o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nakładającą na resort oświaty i wychowania obowiązek szkolenia ludności w zakresie powszechnej samoobrony przez objęcie całej młodzieży szkolnej przysposobieniem obronnym.
1969 r.	Rozpoczęto wdrażanie wychowania patriotyczno-obronnego do szkół wszystkich szczebli i typów jako elementu przygotowania całego społeczeństwa do obrony kraju.
lata 70.	Szczególne znaczenie nadawano problematyce obrony terytorium kraju. Uwagę zwracano na powszechne szkolenie obronne obywateli i przygotowanie do wykonywania określonych funkcji w systemie obronnym państwa. Od 1970 r. na podstawie zarządzenia przewodniczącego Komitetu Obrony Kraju rozpoczęto organizowanie szkolenia kierowniczej kadry systemu obronnego.

Okres	Realizowane działania
1972 r.	Uchwała Rady Ministrów z dnia 8 września 1972 r. w sprawie przeszkolenia w jednostkach wojskowych osób podlegających wojskowemu szkoleniu studentów oraz w sprawie szkolenia obronnego studentów nakazywała objęcie szkoleniem wojskowym studentów szkół wyższych, zdolnych do służby wojskowej, a pozostałych studentów szkoleniem obronnym. Obowiązkowe były również szkolenie obronne, które odbywało się w formie zajęć teoretycznych i praktycznych.
lata 80.	Edukacja obronna w Polsce obejmowała kierowniczą kadre administracji państwowej z podległym aparatem wykonawczym, jednostki przewidziane do militaryzacji, formacje obrony cywilnej, młodzież szkół ponadpodstawowych (głównie w ramach przedmiotu przysposobienie obronne), ludność w zakresie powszechnej samoobrony oraz członków stowarzyszeń i organizacji społecznych. Przełomowy był rok 1989, kiedy reformy i przemiany, jakie dokonały się na arenie politycznej zapoczątkowały także zmiany obejmujące edukację. Przewartościowano treści programowe przysposobienia obronnego, rezygnując z tematyki wyłącznie wojskowej. Od roku szkolnego 1989/1990 obowiązywał program przygotowany w Instytucie Programów Szkolnych, zatwierdzony przez Ministra Edukacji Narodowej w dniu 29 czerwca 1989 r.
1990 r.	Zaniechano realizacji przedmiotu przysposobienie obronne w szkołach podstawowych, zastępując je zagadnieniami powszechnej samoobrony. W szkołach ponadpodstawowych zakres tematyczny przysposobienia obronnego obejmował treści dotyczące ochrony zdrowia i życia na wypadek zagrożeń czasu pokoju, okresu wojny, a także przygotowania do koordynacji zespołów Obrony Cywilnej realizowano w wymiarze jednej godziny tygodniowo w dwóch klasach.
1992 r.	29 października 1992 r. wydano Zarządzenie nr 36 Ministra Edukacji Narodowej w sprawie rodzaju szkół, w których uczniowie podlegają obowiązkowi odbywania przysposobienia obronnego i zasad organizacji zajęć przysposobienia obronnego. Edukacja obejmowała uczniów publicznych i niepublicznych szkół ponadpodstawowych.

Okres	Realizowane działania
1993 r.-1995 r.	W procesie badań nad systemem bezpieczeństwa Rzeczypospolitej prowadzonych w Akademii Obrony Narodowej pojawiło się pojęcie „edukacja dla bezpieczeństwa”. Wiązało się to ze zmianami w zakresie interpretowania tradycyjnie pojmowanej edukacji obronnej i rozszerzaniem zakresu treściowego zagadnienia.
1998 r. -1999 r.	Zasadnicze zmiany w obszarze edukacji na rzecz bezpieczeństwa wprowadziła reforma edukacji dokonana na przełomie 1998 i 1999 r. Ustawą z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz Ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r. zlikwidowano ośmioklasową szkołę podstawową na rzecz sześcioklasowej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum. Przynależność obronne realizowano w I i II klasie czwartego etapu edukacyjnego (szkoła ponadgimnazjalna).
2002 r.	Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, przynależność obronne było realizowane jako odrębny przedmiot nauczania w szkołach średnich i zawodowych (po jednej godzinie tygodniowo przez pierwsze dwa lata nauki). Treści nauczania opracowane były na podstawie rozporządzenia z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkoły (Rozporządzenie, 2002a). Zakres tematyczny obejmował: <ul style="list-style-type: none"> — zagrożenia czasu pokoju, ich źródła i formy występowania; — zagrożenia czasu kryzysu militarnego i wojny; — psychospołeczne skutki sytuacji kryzysowych i sposoby ich łagodzenia; — system obronności RP; — rolę i zadania Sił Zbrojnych RP w systemie obronności państwa; — organizację obrony cywilnej i zasady powszechnej samoobrony w przypadku zagrożeń; — wybrane problemy międzynarodowego prawa humanitarnego, — ratownictwo i pierwsza pomoc; — terenoznawstwo oraz moduły fakultatywne: strzelectwo sportowe lub terenoznawstwo.

Okres	Realizowane działania
2008 r.	Na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wprowadzono przedmiot „edukacja dla bezpieczeństwa”, realizowany jako jedna godzina lekcyjna w cyklu kształcenia w gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej (Rozporządzenie, 2008). 1 września 2009 r. wydano Rozporządzenie w sprawie sposobu realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Prawie dwie dekady po zakończeniu zimnej wojny ministerstwo edukacji rozpoczęło dostosowanie programu nauczania do realiów XXI w. Zdecydowanie większy nacisk postanowiono skierować w stronę zagrożeń czasu pokoju (Rozporządzenie, 2009a).
2017 r.	Punktem zwrotnym w polskiej oświacie była reforma edukacji zaproponowana przez Ministerstwo Edukacji w roku 2016. Przeobrażenia rozpoczęte 1 września 2017 r. zakończą się w roku szkolnym 2022/2023. 1 września 2017 roku uczniowie kończący klasę VI szkoły podstawowej zostali uczniami VII klasy szkoły podstawowej (tym samym rozpoczęto stopniowe wygaszanie gimnazjów). Rok szkolny 2018/2019 to czas kiedy gimnazja opuścił ostatni rocznik dzieci z klas III. Zgodnie z ustawą Prawo oświatowe (Ustawa, 2021b) struktura szkolnictwa obejmuje 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnią branżową szkołę I stopnia, 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, 2-letnią branżową szkołę II stopnia oraz szkołę policealną. Edukacja dla bezpieczeństwa realizowana jest w VIII klasie szkoły podstawowej oraz I klasie szkoły ponadpodstawowej.

Zródło: opracowanie własne na podstawie: Kaliński (2005); Kucharski (2002); Jagiełło (2012); Pieczywok (2012); Ropski (2015); Zakrzewska (2017); Mączyński (1996); Szweda (2013); Markowski (2012); Włodarczyk, Sadowska-Wieciech, Rokitowska (2018).

Kształtowanie koncepcji edukacji dla bezpieczeństwa, poprzez szereg reform, odzwierciedla ewolucję pojmowania pojęcia bezpieczeństwa. Mnogość przypisywanych edukacji dla bezpieczeństwa tendencji uwidacznia wyraźnie coraz szerszy jej wymiar, wykraczający obecnie poza kwestie obronne, a ujmujący ją jako bogatą platformę wymiany wiedzy i sytuacji, które mogą przekształcić się w zagrożenia. Analiza historyczna edukacji dla bezpieczeństwa wskazuje na ciągłą ewolucję. Obraz człowieka i wyzwania XXI w. stają się punktem odniesienia dla przyszłego sposobu myślenia i organizacji EdB. Skoro jej zakres wyznaczają zmiany we wszystkich sferach życia człowieka, prognozuje się również kolejne,

dynamiczne przeobrażenia w tym zakresie. Uwzględniając powyższe, można wskazać szereg postaw i zdarzeń kształtujących obraz przyszłej edukacji dla bezpieczeństwa:

- poziom świadomości człowieka, wyobrażeń, poglądów, poszanowania pluralizmu i pokoju, sposób hierarchizacji wartości i postaw prospołecznych;
- globalizacja, konsumpcjonizm, informatyzacja, intensyfikacja przepływu kapitału, usług, towarów;
- problemy surowcowe i degradacja środowiska naturalnego;
- elastyczność struktury organizacyjnej szkoły, oddziaływania ludzi pełniących funkcje nadrzędne, podmiotowość uczniów, przedsiębiorczość, aktywność;
- kontrast społeczno-gospodarczy pomiędzy krajami;
- ataki terrorystyczne, cyberataki, rozwój patologii społecznych, uprzedzenia, ekstremizmy i fundamentalizmy.

Powyższe wyliczenie stanowi wciąż otwarty katalog trendów obserwowanych w środowisku bezpieczeństwa, uwzględniających m.in. aspekty geopolityczne, społeczne, technologiczne, ekonomiczne i środowiska naturalnego. Choć niewątpliwie doświadczenia społeczeństwa czasu wojny, kryzysu i pokoju wpływają na procesy myślenia o edukacji dla bezpieczeństwa, to zasadniczym wyzwaniem jest stawianie czoła zagrożeniom dotychczas nieznanym, zmiennym, złożonym i wieloznacznym. W związku z gwałtownymi przemianami cywilizacyjnymi zrozumiałe jest, że rola edukacji dla bezpieczeństwa będzie podlegała istotnym procesom intensyfikacji. Jej misja powinna zatem uwzględniać stosowne wymagania społeczne, kulturowe, zawodowe, ekonomiczne i polityczne w wymiarze systemowym i globalnym. Uzasadnia to w pełni charakter edukacji dla bezpieczeństwa będący siecią zależności, interakcji, składników i uwarunkowań.

2.3 Ramowe plany nauczania edukacji dla bezpieczeństwa

Podejmując rozważania związane z nauczaniem przedmiotu EdB należy rozpocząć od analizy aktów prawnych regulujących sposób jego realizacji. Pierwszym takim dokumentem jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Rozporządzenie, 2019).

Ramowy plan nauczania jest o tyle istotny, że na jego podstawie organizowany jest proces kształcenia w szkole. Określa ogólne ramy nauczania dla poszczególnych typów szkół, będące podstawą do tworzenia szczegółowych planów dla oddziałów. Dyrektor szkoły, uwzględniając

ramowy plan nauczania ustala dla poszczególnych klas i oddziałów tygodniowy rozkład zajęć. Rozkład godzinowy zajęć z EdB w szkole różnego typu określony w załącznikach do rozporządzenia przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7 Tygodniowa liczba godzin lekcyjnych z przedmiotu EdB w poszczególnych typach szkół

Typ szkoły	Liczba godzin	Klasa
Szkoła podstawowa, w tym szkoła podstawowa specjalna z wyjątkiem szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.	1	VIII
Szkoła podstawowa specjalna dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.	-	-
Oddziały przysposabiające do pracy organizowane w klasach VII i VIII szkoły podstawowej, w tym szkoły podstawowej specjalnej, z wyjątkiem szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.	1	VIII
Liceum ogólnokształcące, w tym liceum ogólnokształcące specjalne dla uczniów w normie intelektualnej: niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.	1	I
Technikum, w tym technikum specjalne dla uczniów w normie intelektualnej: niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.	1	I
Klasa wstępna przygotowująca do kontynuowania nauki w liceum ogólnokształcącym lub technikum dwujęzycznym, oddziały dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym bądź technikum.	-	-
Branżowa szkoła I stopnia, w tym branżowa szkoła I stopnia specjalna dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, przeznaczona dla uczniów będących absolwentami dotychczasowego gimnazjum.	1	I

Typ szkoły	Liczba godzin	Klasa
Branżowa szkoła I stopnia, w tym branżowa szkoła I stopnia specjalna dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, przeznaczony dla uczniów będących absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej.	1	I
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.	-	-
Branżowa szkoła II stopnia, w tym branżowa szkoła II stopnia specjalna dla uczniów w normie intelektualnej: niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, którzy realizowali ramowy plan nauczania dla branżowej szkoły I stopnia przeznaczony dla uczniów będących absolwentami dotychczasowego gimnazjum.	-	-
Branżowa szkoła II stopnia, w tym branżowa szkoła II stopnia specjalna dla uczniów w normie intelektualnej: niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, którzy realizowali ramowy plan nauczania dla branżowej szkoły I stopnia przeznaczony dla uczniów będących absolwentami 8-letniej szkoły podstawowej.	-	-
Szkoła policealna, w tym szkoła policealna specjalna dla uczniów w normie intelektualnej: niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.	-	-
Klasy VII i VIII szkoły podstawowej dla dorosłych (zajęcia stacjonarne).	-	-
Klasy VII i VIII szkoły podstawowej dla dorosłych (zajęcia zaoczne).	-	-
Liceum ogólnokształcące dla dorosłych (zajęcia stacjonarne).	-	-
Liceum ogólnokształcące dla dorosłych (zajęcia zaoczne).	-	-
Szkoła policealna dla dorosłych (zajęcia stacjonarne).	-	-
Szkoła policealna dla dorosłych (zajęcia zaoczne).	-	-

Źródło: Rozporządzenie (2019).

EdB na etapie szkół ponadpodstawowych, podobnie jak m.in.: muzyka, plastyka, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne, wychowanie do życia w rodzinie oraz etyka, realizowana jest tylko w zakresie podstawowym. Decyzja, określająca wagę przedmiotu na jedną godzinę tygodniowo przez jeden rok nauki na dwóch etapach edukacyjnych uwidacznia wyraźnie problem marginalizowania przedmiotu. Liczba godzin zaplanowanych do realizacji EdB jest jedną z najniższych, zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Uwzględniając organizację lekcji oraz interdyscyplinarny charakter edukacji dla bezpieczeństwa nasuwa się wniosek, że taki wymiar czasu jest niewystarczający do przyswojenia materiału.

Alternatywą dla opisywanego ograniczenia mogą być zajęcia realizowane w ramach godzin do dyspozycji dyrektora, które choć nie są obowiązkowe w rozumieniu przepisów o ramowych planach nauczania i ustawy Prawo oświatowe, w istocie mogą uzupełnić lukę. Art. 109 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Ustawa, 2021) określający podstawowe formy działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły wskazuje m.in. na zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów, w szczególności w celu kształtowania ich aktywności i kreatywności, co w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa jest kluczowe. Tego rodzaju zajęcia mogą być organizowane dla wszystkich uczniów np. w formie kół zainteresowań. Przepisy oświatowe nie określają szczegółowego zakresu zajęć oraz nie precyzują jak rozumieć zagadnienie, co pozwala na dostosowanie obszaru tematycznego do potrzeb uczniów. Ponieważ jednak cel zajęć dodatkowych – rozwijanie kreatywności i aktywności – centralnie wpisuje się w założenia edukacji na rzecz bezpieczeństwa oraz spełnia konieczny atrybut bycia w świecie człowieka teraźniejszego oraz człowieka przyszłości, powinien stanowić kierunek rozwijania kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa.

2.4 Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

Przez podstawę programową wychowania przedszkolnego albo podstawę programową kształcenia ogólnego należy rozumieć obowiązkowe treści nauczania i zestawy celów kształcenia, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych oraz szczegółowych wymagań. Założenia te dotyczą wiedzy i umiejętności, które powinien opanować uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego oraz zadań wychowawczo-profilaktycznych szkoły, uwzględnionych odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą, a także umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych, wymagań egzaminacyjnych oraz warunków i sposobów realizacji tych

podstaw programowych (Ustawa, 2021b). Akt prawny ministra właściwego do spraw oświaty zawiera zatem kanon podstawowych treści nauczania, precyzuje zakres i rodzaj umiejętności, które powinni nabyć uczniowie w toku edukacji, wskazuje także na postawy i wartości, którym ma sprzyjać kształcenie i wychowanie. Zgodnie z założeniami ministerstwa, zreformowaną w 2017 r. podstawę programową ma cechować:

- powrót do spiralnego układu treści nauczania, tj. utrwalanie i powtarzanie materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania;
- wzmocnienie wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkoły poprzez szersze uwzględnienie zadań wychowawczo-profilaktycznych;
- zastąpienie integracji przedmiotowej korelacją przedmiotową w ramach przedmiotów humanistycznych oraz z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i począwszy od klasy V szkoły podstawowej;
- nauczanie przedmiotowe od klasy V;
- wzmocnienie edukacji w zakresie języków obcych nowożytnych poprzez system zapewniający uczniom nieprzerwaną i systematyczną naukę pierwszego języka obcego przez 12 (13) lat, naukę drugiego języka obcego przez 6 (7) lat;
- możliwość kształcenia dwujęzycznego – począwszy od klasy VII szkoły podstawowej, z kontynuacją w szkołach ponadpodstawowych;
- szersze uwzględnienie w podstawie programowej technologii informacyjno-komunikacyjnych na poszczególnych przedmiotach w celu jeszcze lepszego kształcenia kompetencji i umiejętności cyfrowych uczniów;
- wprowadzenie nauki programowania, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej;
- szersze uwzględnienie problematyki edukacji dla bezpieczeństwa, w tym ratownictwa medycznego;
- stworzenie możliwości realizacji podstawy programowej metodą projektu, rozwijania umiejętności pracy zespołowej i rozwiązywania problemów (Elak, 2017, s. 31-32).

Istotne jest przy tym, że w związku ze zmianą podstawy programowej dyrektor powinien dokonać diagnozy potrzeb szkoły i oceny poziomu jej gotowości do wdrożenia nowych rozwiązań, uwzględniając przy tym aspekt organizacyjny i merytoryczny. W takim ujęciu kluczowe jest dostosowanie warunków realizacji zadań statutowych do wymagań podstawy programowej oraz przystosowanie bazy lokalowej do zalecanych warunków realizacji podstawy programowej.

Podstawę programową dla przedmiotu EdB określają dwa dokumenty⁹:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, (Rozporządzenie, 2017);
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Rozporządzenie, 2018a).

2.4.1 Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa po roku 2017

Przedmiot EdB realizowany jest na dwóch etapach edukacyjnych: w VIII klasie szkoły podstawowej oraz w I klasie szkoły ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcące, technikum, szkoła branżowa I stopnia).

Założenia przedmiotu określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Rozporządzenie, 2017) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. (Rozporządzenie, 2018a) zasadniczo się nie różnią: edukacja dla bezpieczeństwa ma służyć przygotowaniu uczniów do właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia. Tak sformułowana koncepcja już na wstępie ukazuje jednak wąskie rozumienie edukacji na rzecz bezpieczeństwa skupionej jedynie wokół przeciwdziałania zdarzeniom, które już wystąpiły. O ile zasadniczym celem tego rodzaju edukacji jest przygotowanie człowieka do odpowiedniego działania w niebezpiecznych sytuacjach, to uwzględniając coraz większy katalog zagrożeń w życiu codziennym, brakuje zwrócenia uwagi na tak istotne działania jak: zabezpieczenie, monitoring i zapobieganie zagrożeniom.

EdB obejmuje różnorodne treści kształcenia z zakresu bezpieczeństwa państwa, edukacji zdrowotnej i pierwszej pomocy oraz zagadnienia dotyczące organizacji działań ratowniczych.

⁹ Uczniowie bez niepełnosprawności oraz uczniowie z niepełnosprawnościami, których rozwój intelektualny jest prawidłowy dla wieku lub kształtuje się na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, realizują tę samą podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz podstawę programową kształcenia ogólnego określoną dla szkół danego typu oraz podstawę programową kształcenia w zawodach określoną w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej.

W podstawie programowej dla klas ponadpodstawowych dodatkowo podkreślono wagę kształcenia umiejętności praktycznych, szczególnie przy nauce pierwszej pomocy, co przy uwzględnieniu przeważającego w polskiej szkole toku lekcji podającej, należy uznać za słuszny przejaw dążeń do wzmocnienia edukacji opartej na praktyce.

Bezpieczeństwo państwa pojmowane jest tu jako obszar wiedzy, który „objaśnia” działania mechanizmów rządzących zapewnieniem ładu, porządku, stabilności społeczności ludzkich, towarzyszących temu koncepcji, metod, form postępowania. Podstawa programowa dla szkół podstawowych i branżowej szkoły I stopnia wskazuje natomiast, że bezpieczeństwo państwa to obszar wiedzy, który „wyjaśnia” mechanizmy zapewnienia ładu, porządku, stabilności społeczności ludzkich, a także towarzyszących temu koncepcji, metod i form postępowania. Nie jest jasne czy użycie dwóch różnych słów („objaśnia” i „wyjaśnia”) było celowe i służyło podkreśleniu różnic w kształceniu na kolejnych etapach edukacyjnych. Słownik języka polskiego wskazuje bowiem, że słowa „objaśniać” i „wyjaśniać” posiadają takie samo znaczenie – „czynienie coś zrozumiałym” (Sjp.pl). Rozumienie problematyki bezpieczeństwa państwa posiada wieloaspektową wykładnię: kreuje zrozumienie przeszłości, tworzy obraz teraźniejszości i stanowi przesłanki do myślenia o przyszłości. Uczniów należy wdrażać do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych, wskazując, w jaki sposób mogą uzyskać pomoc osób godnych zaufania i służb ratunkowych.

W założeniach słusznie podkreśla się, że kształcenie ma mieć charakter interdyscyplinarny, nastawiony na skuteczne działanie i radzenie sobie jednostek w sytuacjach określonych zagrożeń. Za jedną z najważniejszych umiejętności uznaje się udzielanie pierwszej pomocy, które należy ćwiczyć już na wczesnym etapie edukacji. W tym kontekście widoczna jest jednak niespójność związana z brakiem ciągłości programowej w obszarze pierwszej pomocy na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Uwagę zwraca zapis obligujący nauczycieli EdB do zapoznania się z podstawą programową pozostałych przedmiotów. Promowanie wielostronnego podejścia do edukacji na rzecz bezpieczeństwa, w kontekście różnorodności i zależności świata, staje się nieodzownym elementem wszelkiego rozwoju i jest kluczowe dla zrozumienia zachodzących procesów.

Główny cel kształcenia ogólnego jakim jest zapewnienie uczniom – odpowiednio do ich możliwości – optymalnego rozwoju intelektualnego jest powiązany z celami wychowania, które stanowią wypadkową panujących w danym społeczeństwie stosunków społeczno-ustrojowych, ekonomicznych, poziomu nauki, kultury i tradycji narodu. Ilustruje to równocześnie, w jaki sposób powinny ewoluować cele kształcenia w zakresie EdB. Z tego powodu tak istotne stają się cele kształcenia – wymagania ogólne stawiane szkolnej edukacji

dla bezpieczeństwa, które regulują zasób treści nauczania i stanowią kierunek działalności, jaką należy zrealizować z uczniami. Ukierunkowane wytyczne wyrażone w postaci eksponujących haseł powinny być wyrazem oczekiwanego rozwoju, działania i wdrażania do pracy. Cele kształcenia – wymagania ogólne dla EdB zostały wskazane w tabeli 8.

Tabela 8 Cele kształcenia – wymagania ogólne przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

VIII klasa szkoły podstawowej
<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozumienie istoty bezpieczeństwa państwa. 2. Przygotowanie uczniów do działań w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (katastrof i wypadków masowych). 3. Kształtowanie umiejętności z zakresu podstaw pierwszej pomocy. 4. Kształtowanie postaw indywidualnych i społecznych sprzyjających zdrowiu.
I klasa branżowej szkoły I stopnia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Znajomość struktury obronności państwa. 2. Przygotowanie do sytuacji zagrożeń. 3. Opanowanie zasad pierwszej pomocy.
Liceum ogólnokształcące i technikum
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bezpieczeństwo państwa. 2. Przygotowanie do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (wypadków masowych i katastrof). 3. Podstawy pierwszej pomocy. 4. Edukacja zdrowotna. Zdrowie w wymiarze indywidualnym i zbiorowym, zachowania prozdrowotne.

Źródło: Opracowano na podstawie: Rozporządzenie (2017); Rozporządzenie (2018a).

W powyższym wyliczeniu wskazano wyłącznie na „rozumienie istoty bezpieczeństwa państwa”, co w zakresie podmiotowym ogranicza zakres pojęciowy zjawiska i w istotny sposób marginalizuje bezpieczeństwo personalne. Redukowanie pojęcia bezpieczeństwa do takiego wymiaru stanowi nieuzasadnione uproszczenie i nie wskazuje na inne potrzeby człowieka związane z bezpieczeństwem m.in. w zakresie indywidualnego doskonalenia i rozwoju życia. W rozumieniu bezpieczeństwa istotne jest rozróżnienie bezpieczeństwa personalnego od bezpieczeństwa strukturalnego odnoszącego się do pewnych struktur, z którymi ludzie są związani (do takich struktur należy m.in. państwo). O ile bezpieczeństwo strukturalne służy bezpieczeństwu personalnemu (zmierza do umocnienia i rozwoju człowieka) to jednak

humanistyczny indywidualizm uznaje za najwyższą wartość właśnie człowieka jako jednostkę, co wskazuje na nadrzędność nad bezpieczeństwem strukturalnym. Także drugi obszar celów ogólnych: przygotowanie do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (wypadków masowych i katastrof) eksponuje niesłuszne dążenie do wyposażenia uczniów w umiejętności wykorzystywane wyłącznie w przypadku zjawisk, które już wystąpiły. Tymczasem zapewnianie bezpieczeństwa jest o wiele bardziej wieloaspektowym i rozbudowanym procesem związanym także z wykorzystywaniem szans, redukowaniem ryzyka oraz przeciwdziałaniem rozumianym zarówno jako zapobieganie i przeciwstawianie się wszelkiego rodzaju zagrożeniom.

Za dobry kierunek celów edukacji dla bezpieczeństwa należy uznać natomiast kształtowanie umiejętności z zakresu podstaw pierwszej pomocy oraz postaw indywidualnych i społecznych sprzyjających zdrowiu. Umiejętne udzielenie pomocy osobom poszkodowanym jest nie tylko obowiązkiem prawnym, ale i moralnym ze strony każdej osoby obecnej na miejscu zdarzenia. Samo znaczenie nauczania o zdrowiu zostało zaakcentowane już w preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, co wskazuje na jej istotne dla całościowego nauczania i wychowania ucznia oraz obliguje szkoły do wzmocnienia i systematycznych działań w tym zakresie. W pełni uzasadnione jest inspirowanie młodych ludzi do zainteresowania się sprawami zdrowia, w tym pogłębiania wiedzy o potrzebach zdrowotnych własnych oraz otoczenia.

Powyżej wskazanym celom ogólnym przypisano wymagania szczegółowe przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, które stanowią sprecyzowane treści nauczania. Wymagania dla konkretnych etapów edukacyjnych opisano w poniższych tabelach 9, 10, 11.

Tabela 9 Treści nauczania – wymagania szczegółowe przedmiotu EdB - VIII klasa szkoły podstawowej

I Bezpieczeństwo państwa
Podstawowe pojęcia związane z bezpieczeństwem państwa, istota i składniki bezpieczeństwa państwa; geopolityczne uwarunkowania bezpieczeństwa wynikające z położenia Polski; rola organizacji międzynarodowych w zapewnieniu bezpieczeństwa Polski.
II Działania w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (katastrof i wypadków masowych)
Nadzwyczajne zagrożenia (pochodzenia naturalnego i wywołane przez człowieka); zasady ostrzegania ludności o zagrożeniach; sygnały i środki alarmowe; zasady zachowania się w razie uruchomienia sygnałów alarmowych; obowiązki ludności podczas ewakuacji; znaczenie bezwzględnego stosowania się do ich zaleceń służb; przykłady zagrożeń środowiskowych, zasady postępowania w razie: pożaru, wypadku komunikacyjnego, zagrożenia powodzią, śnieżycy, uwolnienia niebezpiecznych środków chemicznych, zdarzenia terrorystycznego.
III Podstawy pierwszej pomocy
Znaczenie i rola działań z zakresu udzielania pierwszej pomocy przez świadka zdarzenia, zasady bezpiecznego postępowania w miejscu zdarzenia, zagrożenia w środowisku domowym, ulicznym, wodnym, w przestrzeniach podziemnych, w lasach; metody zapewnienia bezpieczeństwa własnego, osoby poszkodowanej i otoczenia w sytuacjach symulowanych; rozpoznanie osoby w stanie zagrożenia życia, wezwanie pomocy; znajomość aplikacji na telefon komórkowy wspierającej udzielanie pomocy; zasady postępowania z osobą nieprzytomną; zapoznanie z wykonywaniem podstawowych czynności resuscytacji krążeniowo-oddechowej i w zadławieniu; wyposażenie apteczki pierwszej pomocy; zasady pierwszej pomocy w urazach kończyn i w oparzeniach.
IV Edukacja zdrowotna. Zdrowie w wymiarze indywidualnym oraz zbiorowym
Zależności między zdrowiem fizycznym, psychicznym, emocjonalnym, a społecznym; wpływ stresu na zdrowie; zachowania prozdrowotne i zagrażające zdrowiu (ich krótkoterminowe i długoterminowe konsekwencje); umiejętności komunikacji istotne dla zdrowia i bezpieczeństwa; źródła informacji o zdrowiu, chorobach, świadczeniach i usługach zdrowotnych; ocena zachowań związanych ze zdrowiem, działania na rzecz własnego zdrowia; tworzenie warunków środowiskowych i społecznych korzystnych dla zdrowia.

Źródło: Opracowano na podstawie: Rozporządzenie (2017).

Tabela 10 Treści nauczania – wymagania szczegółowe przedmiotu EdB – branżowa szkoła I stopnia

I System obronności Rzeczypospolitej Polskiej.
Powinności obronne władz samorządowych, instytucji i obywateli
Polityczne oraz militarne warunki gwarancji bezpieczeństwa państwa; obowiązki obywateli w zakresie powinności obronnych.
II Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej
Charakterystyka i organizacja Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej; rodzaje wojsk oraz służb w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.
III Ochrona ludności i obrona cywilna
Zasady międzynarodowego prawa humanitarnego; obiekty międzynarodowymi znakami ochrony zabytków; środki ochrony ludności; sposoby i środki ochrony zwierząt; rodzaje sygnałów alarmowych i związane z tym obowiązki ludności; drogi ewakuacji w szkole, zasady ewakuacji ludności i środków materiałowych; umiejętność ewakuacji z budynku.
IV Zagrożenia czasu pokoju, ich źródła, przeciwdziałanie ich powstawaniu, zasady postępowania w przypadku ich wystąpienia i po ich ustąpieniu
Zagrożenia czasu pokoju; właściwe postępowanie w momentach wystąpienia zagrożeń; źródła zagrożeń w najbliższym otoczeniu szkoły oraz domu; zasady działania w przypadku zagrożeń czasu pokoju (w domu, szkole, miejscu rekreacji i na trasie komunikacyjnej); zasady postępowania związane z wyszukiwaniem i wynoszeniem ofiar i osób zagrożonych z rejonów porażenia; sposoby zapobiegania panice; przestrzeganie zasad bezpieczeństwa własnego i innych; zasady postępowania w czasie zagrożenia terrorystycznego.
V Zagrożenia występujące podczas wojny
Środki rażenia; konwencjonalne rodzaje broni pola walki; właściwe postępowanie ludności w rejonach rażenia bronią konwencjonalną; zasady działania indywidualnych środków ochrony przed bronią masowego rażenia; zbiorowe środki ochrony przed bronią konwencjonalną; znaczenie zastępczych budowli ochronnych; zasady ewakuacji.
VI Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach (zachowanie ratownika)
Podstawowe zasady postępowania ratownika w miejscu wypadku; ocena sytuacji w miejscu wypadku; zabezpieczenie miejsca wypadku i wezwanie pomocy; zasady zapewnienia bezpieczeństwa ratownikowi, poszkodowanym i świadkom zdarzenia; środki przydatne przy udzielaniu pierwszej pomocy; ocena stanu poszkodowanego; udzielenie pierwszej pomocy w przypadkach oparzeń, złamań i zwichnięć, krwotoków, dławienia się ciałem obcym, utraty przytomności, utraty oddechu, zatrzymania krążenia, wstrząsu pourazowego.

Zródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie (2017).

Tabela 11 Treści nauczania – wymagania szczegółowe przedmiotu EdB w aktualnie obowiązujących postawach programowych – liceum ogólnokształcące i technikum

I Bezpieczeństwo państwa
Znajomość struktury obronności państwa - wyzwania dla bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego; zadania parlamentu, prezydenta, rady ministrów w dziedzinie obronności oraz elementy systemu obronnego państwa; zadania, struktury oraz podstawowe uzbrojenie i wyposażenie Sił Zbrojnych RP; elementy i charakter składowych systemu bezpieczeństwa; formacje służb mundurowych i ich zadania; zakres działania wybranych stowarzyszeń i organizacji; rola świadczeń obywateli na rzecz obronności oraz zadań i kompetencji władz państwowych i samorządowych w tym zakresie; zagrożenia czasu pokoju i czasu wojny; zarządzenia wydawane przez władze w związku z kryzysem; zasadach zarządzania kryzysowego, siatka bezpieczeństwa i infrastruktura krytyczna; analiza wybranych zjawisk społecznych (stany nadzwyczajne); zagrożenia terrorystyczne; cyberprzemoc.
II Przygotowanie do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (wypadków masowych i katastrof)
Ochrona ludności i obrona cywilna; źródła promieniowania jądrowego i jego skutki; ostrzeżenie ludności o zagrożeniach, alarmowanie.
III Podstawy pierwszej pomocy
Rola układu oddychania, krążenia i nerwowego dla prawidłowego funkcjonowania organizmu; cele i zadania pierwszej pomocy; znaczenie podejmowania działań z zakresu udzielania pierwszej pomocy przez świadka zdarzenia; zasady bezpiecznego postępowania w miejscu zdarzenia; metody zapewnienia bezpieczeństwa własnego, osoby poszkodowanej i otoczenia w sytuacjach symulowanych; rozpoznanie osoby w stanie zagrożenia życia, prawidłowe wezwanie pomocy; aplikacje na telefon komórkowy wspierające udzielanie pierwszej pomocy; wyposażenie apteczki pierwszej pomocy; postępowanie z osobą nieprzytomną; resuscytacja krążeniowo-oddechowa; czynności w zadławieniu, urazach kończyn; oparzeniach, we wstrząsie podtopieniach, zatruciach różnorodnej etiologii.
IV Edukacja zdrowotna. Zdrowie w wymiarze indywidualnym oraz zbiorowym. Zachowania prozdrowotne
Choroby cywilizacyjne, elementy zdrowia psychicznego, aktywność fizyczna, odżywianie, uzależnienia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie (2018a).

Analiza wymagań szczegółowych umacnia wstępne konkluzje poczynione na etapie przeglądu celów ogólnych: wskazuje na brak całościowego i kompleksowego spojrzenia na edukację dla bezpieczeństwa i naturalny, dynamiczny charakter samego bezpieczeństwa. Promowane w literaturze przedmiotu szerokie spojrzenie na pojęcie, w podstawie programowej zredukowane jest do istoty bezpieczeństwa państwa. Podejmowane próby zwrotu w stronę zagrożeń czasu pokoju, choć w pełni uzasadnione, urzeczywistniane są jedynie na etapie szkoły branżowej I stopnia gdzie omawia się źródła zagrożeń w najbliższym otoczeniu.

Podkreślić należy natomiast zwiększanie i uporządkowanie wiedzy uczniów z zakresu zdrowego stylu życia (choroby cywilizacyjne, elementy zdrowia psychicznego, odżywianie), stające się wyrazem dostosowania do zmieniających się zagrożeń współczesnego świata i chęci wyrabiania u młodzieży odpowiednich nawyków żywieniowych, zachowań prozdrowotnych, regularnej aktywności ruchowej, a także innych działań profilaktycznych. Istotne jest przy tym by wszelką działalność w tym zakresie ukierunkować na holistyczne podejście do zdrowia traktowanego nie tylko jako brak choroby, ale kompletny fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan człowieka. Treści nauczania wzmacniają postawy ukierunkowane na aktywne uczestnictwo w akcji ratowniczej w stosunku do osób w stanie zagrożenia zdrowia i życia, a tym samym budowę wspólnoty odpowiedzialności. Wytyczne w zakresie udzielania pierwszej pomocy, szczególnie zapewnienie uczniom możliwości ćwiczeń praktycznych z zakresu ratownictwa, można uznać za słuszną próbę odciążenia z nadmiaru teorii.

Choć w podstawie programowej treści zostały podporządkowane celowi poznania przez ucznia struktur społecznych i przygotowania do funkcjonowania w sytuacjach zagrożenia życia i zdrowia zarówno w okresie pokoju i wojny, to nadal widoczne są duże zaniedbania w zakresie obszaru całonocnego uczenia się, wspierania rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, dążenia do budowania wspólnych wartości, rozwoju, kreatywnego i innowacyjnego nauczania, rozwijania umiejętności zadawania pytań i poszukiwania twórczych odpowiedzi.

2.4.2 Zalecane warunki i sposób realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa – po roku 2017

W podstawie programowej obserwuje się duży nacisk skierowany na warunki i sposób realizacji jej treści. Autorzy precyzyjnie określają wymagania w zakresie organizacji zajęć, infrastruktury i aranżacji pomieszczeń oraz zaopatrzenia sali lekcyjnej w pomoce dydaktyczne.

W poniższych tabelach 12, 13 i 14 zebrano zalecane warunki i sposób realizacji edukacji dla bezpieczeństwa dla poszczególnych etapów edukacyjnych.

Tabela 12 Warunki i sposób realizacji przedmiotu EdB w VIII klasie szkoły podstawowej

Zalecenia i warunki realizacji przedmiotu EdB – szkoła podstawowa
Niezwykle istotne jest, aby w trakcie nauczania przedmiotu koncentrować się na kluczowych problemach, szczególnie w aspekcie praktycznym, poświęcając im najwięcej czasu.
W ramach celu „Rozumienie istoty bezpieczeństwa państwa” ważne jest, aby korzystać z pomocy multimedialnych, które przybliżą uczniom istotę bezpieczeństwa i charakterystykę jego zagrożeń. Zajęcia powinny być wspomagane wizytami w instytucjach państwowych, stojących na straży bezpieczeństwa. Istotne dla rozwoju młodzieży ma kształtowanie postawy patriotycznej oraz poczucia odpowiedzialności za dorobek minionych pokoleń.
Zajęcia związane z celem „Przygotowanie uczniów do działań w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (katastrof i wypadków masowych)” powinny obejmować udział w symulacji ewakuacji szkoły. Uczniów należy wdrażać do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych, wskazując, w jaki sposób uzyskać pomoc.
Na zajęciach związanych z celem „Kształtowanie umiejętności z zakresu podstaw pierwszej pomocy”, należy zwrócić szczególną uwagę na wykształcenie umiejętności praktycznych. Istotne jest też kształtowanie poczucia odpowiedzialności za jakość udzielonej pierwszej pomocy. Uczeń, który zaczyna realizację zajęć z zakresu pierwszej pomocy, powinien być należycie przygotowany już w klasach młodszych do reagowania na nagły wypadek.
Niezbędne są pomoce dydaktyczne do nauczania podstaw pierwszej pomocy. Do sprzętu zaliczyć należy fantom do nauki resuscytacji krążeniowo-oddechowej z obniżoną siłą ucisku klatki piersiowej, apteczkę, tablice i plansze dydaktyczne. Do materiałów szkoleniowych: maseczki do wentylacji, płyny dezynfekcyjne, gazy opatrunkowe, bandaż, chusty trójkątne.
Na zajęciach związanych z celem „Kształtowanie postaw indywidualnych i społecznych sprzyjających zdrowiu” należy przede wszystkim uwzględnić realne potrzeby zdrowotne, edukacyjne i informacyjne danej grupy uczniów (np. otyłość). Konieczne jest przy tym takie ujęcie problematyki, aby uczniowie, których ten problem dotyczy, nie czuli się stygmatyzowani, szykanowani czy wykluczeni ze społeczności uczniowskiej i szkolnej.
Ważne jest skorelowanie treści nauczania z innymi przedmiotami, w tym z wychowaniem fizycznym, oraz z programem wychowawczo-profilaktycznym szkoły. Problematyka zdrowia i jego uwarunkowań należy do zagadnień bardzo złożonych, wielodyscyplinarnych.
Zajęcia mogą być uzupełniane innymi formami, wśród których wymienić można: wizyty w instytucjach ratowniczych, spotkania, prelekcje, wykłady z policjantami, ratownikami, kombatantami, psychologami itp.; wskazany jest udział w konkursach tematycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie (2017).

Tabela 13 Warunki i sposób realizacji przedmiotu EdB w szkole branżowej I stopnia

Zalecenia i warunki realizacji przedmiotu EdB – szkoła branżowa I stopnia
Niezwykle istotne jest, aby w trakcie nauczania przedmiotu koncentrować się na kluczowych problemach, szczególnie w aspekcie praktycznym, poświęcając im najwięcej czasu. Istotne znaczenie w rozwoju młodzieży ma wychowanie mające na celu kształtowanie postawy patriotycznej oraz poczucia odpowiedzialności za dorobek minionych pokoleń.
Realizując kształcenie w zakresie pierwszej pomocy, należy zwrócić uwagę na wykształcenie umiejętności praktycznych, rozpoznawania niebezpieczeństw i właściwego reagowania. Istotne jest kształtowanie poczucia odpowiedzialności za jakość udzielonej pomocy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie (2017).

Tabela 14 Zalecane warunki i sposób realizacji przedmiotu EdB w liceum ogólnokształcącym i technikum

Zalecane warunki i sposób realizacji – liceum ogólnokształcące i technikum
W ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa uczniowie zdobywają wiedzę oraz umiejętności umożliwiające zrozumienie zróżnicowanej natury mechanizmów oraz zmiennych wpływających na szeroko pojmowane bezpieczeństwo państwa, ich dynamikę oraz wzajemne zależności wynikające m.in. ze struktury i funkcjonowania państwa. Zadaniem nauczyciela jest też wyrabianie u uczniów nawyków oraz opanowanie zasad działania ratowniczego zarówno w przypadku zagrożeń nadzwyczajnych (wypadki masowe, katastrofy), jak i elementarnej pierwszej pomocy.
Tempo zachodzących przeobrażeń powinno stanowić dla nauczyciela bodziec do stałego uzupełniania swojej wiedzy, monitorowania zmian, w tym organizacyjno-prawnych, samodoskonalenia, tak by przekazywane uczniom informacje były aktualne, rzetelne (ważna jest tu kontrola materiałów źródłowych innych niż podręcznik oraz materiały opracowane dla nauczyciela, dbałość o wiarygodność informacji).
Wskazane jest zaplecze umożliwiające przechowywanie pomocy, podstawowych materiałów i przyborów nauczyciela niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz ewentualnych prac uczniów. Niezbędny jest sprzęt audiowizualny i prezentacyjny (komputer, rzutnik), dostęp do Internetu. Jeżeli szkoła nie dysponuje pracownią przeznaczoną do realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, w klasie, w której realizowane są zajęcia, powinny być zagwarantowane wymienione elementy bazowe.
Osiągnięcie przez uczniów umiejętności praktycznego udzielania pierwszej pomocy wymaga realizacji zajęć w blokach po dwie godziny lekcyjne. W celu zapewnienia

Zalecane warunki i sposób realizacji – liceum ogólnokształcące i technikum
<p>efektywnej nauki przedmiotu klasę należy podzielić na grupy o liczebności nie większej niż 15 uczniów, w szczególności podczas ćwiczeń z resuscytacji krążeniowo-oddechowej.</p>
<p>Ćwiczenia na manekinach szkoleniowych wymagają zapewnienia uniwersalnych warunków i środków higieny i dezynfekcji (mycie rąk, wymiana worków oddechowych w manekinach, używanie środka odkażającego, maseczek).</p>
<p>Ze względów bezpieczeństwa uczniowie nie mogą wykonywać ćwiczeń, które mogłyby spowodować przeciążenie kręgosłupa. Dlatego niedozwolone jest podczas zajęć ćwiczenie dźwigania poszkodowanych w ramach doraźnej ewakuacji z miejsca zdarzenia.</p>
<p>Lekcje w szkole powinny być uzupełniane innymi formami zajęć, wśród których wymienić można: wizyty w instytucjach państwa, Centrum Zarządzania Kryzysowego, Straży Pożarnej, stacjach Pogotowia Ratunkowego; specjalistyczne obozy szkoleniowo-wypoczynkowe realizowane podczas ferii letnich lub krótsze, kilkudniowe kursy; wycieczki; zajęcia plenerowe; tworzenie wystaw prac własnych, klasowych i szkolnych, promujących zdrowy tryb życia i właściwe zachowania w razie zagrożeń; zwiedzanie wystaw powiązanych z treściami przedmiotu; spotkania, prelekcje, wykłady z pracownikami kluczowych instytucji bezpieczeństwa – Policji, Państwowej Straży Pożarnej i Sił Zbrojnych RP oraz pracownikami straży miejskiej, pogotowia, kombatantami, ekologami, psychologami; udział w konkursach, których zakres zgodny jest bądź zbieżny z problematyką przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Wskazane jest nawiązywanie współpracy między szkołami a lokalnymi jednostkami Policji, Państwową Strażą Pożarną, ośrodkami szkolenia, jednostkami wojskowymi i organizacjami, np. Ochotniczą Strażą Pożarną, Polskim Czerwonym Krzyżem, Ligą Obrony Kraju, zarówno we wspomnianym zakresie prowadzenia zajęć, jak i udostępnianiu specjalistycznego sprzętu czy pomocy dydaktycznych.</p>
<p>Ważne znaczenie w rozwoju ma też wychowanie mające na celu kształtowanie tzw. postawy patriotycznej oraz poczucia odpowiedzialności za dorobek minionych pokoleń. Trwający proces globalizacyjny we wszystkich obszarach życia generuje nowe problemy, zagrożenia, nakłania do stawiania pytań. Nauczyciel powinien stwarzać warunki sprzyjające swobodnej wymianie myśli i poglądów, z zachowaniem niezbędnej dyscypliny i porządku zajęć.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie (2018a).

Zalecenia i warunki realizacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa koncentrują się przede wszystkim na umiejętnościach praktycznych. Ze szczególnym naciskiem ma być rozwijana biegłość użyteczna wykorzystywana w codziennym życiu. Wiedza teoretyczna rozumiana jako posiadanie informacji na jakiś temat traktowana jest jako wstęp do dalszej edukacji. Warto przy tym zwrócić uwagę, iż zalecenia nie skupiają się jedynie na kształceniu w zakresie teoretycznych i praktycznych umiejętności. Edukacja jest zogniskowana także na wychowaniu patriotycznym i budowaniu poczucia odpowiedzialności za siebie, swoich bliskich i całe społeczeństwo. W kontekście udzielania pomocy podczas zdarzeń nagłych, edukacja ma akcentować, że jest to nie tylko obowiązek wynikający z przepisów prawa, ale także powinność będąca rezultatem moralnego przekonania każdego człowieka.

W dokumencie eksponuje się rolę nowoczesnych środków dydaktycznych, które powinny być wykorzystywane przede wszystkim w edukacji związanej z rozpoznawaniem zagrożeń i zapoznaniem z istotą bezpieczeństwa. Podkreśla się zasadność wizyt studyjnych w instytucjach związanych z bezpieczeństwem państwa. Tego rodzaju aktywna edukacja umożliwia bezpośrednie zapoznanie się z ich strukturą, ułatwia utrwalanie wiadomości i pozwala nabyć umiejętności praktyczne. Wsparcie ekspertów w dziedzinie bezpieczeństwa i ich wiedza rozwijana przez doświadczenie jest wyjątkowo pożądana. Takie podejście do upowszechniania aktywnego modelu partycypacji ucznia stwarza możliwości rozwijania umiejętności funkcjonowania w środowisku w sposób różnorodny, otwarty i skierowany na kreatywność. Doskonalenie umiejętności oraz rozwijanie wiedzy w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa nie może istnieć w osamotnieniu, dlatego też domaga się by wiedza w tym zakresie była rozwijana permanentnie i interdyscyplinarnie. Tylko takie podejście pozwoli na pełne, holistyczne, skorelowane z wieloma płaszczyznami zrozumienie istoty bezpieczeństwa.

Pomoce naukowe i materiały dydaktyczne, jako główne narzędzie pracy na lekcji, odgrywają zasadniczą rolę w efektywnym procesie edukacyjnym. Ich mnogość i różnorodność ułatwia przekazywanie wiedzy, co bezpośrednio może się przyczynić do podniesienia jakości kształcenia. Zalecenia i warunki realizacji przedmiotu EdB w kilku fragmentach podkreślają, że baza materialna do ćwiczeń praktycznych z zakresu pierwszej pomocy stanowi główny element edukacji, a wykorzystanie rekwizytów jest obligatoryjne. Wiedza ma być zdobywana przede wszystkim przez permanentne doskonalenie umiejętności podczas zdarzeń symulowanych z użyciem odpowiedniego sprzętu. Tego rodzaju aktywność, oprócz lepszego opanowania materiału ma kształtować właściwe reakcje ucznia.

Zapewnienie sprawnego przygotowania i przeprowadzania bezpiecznej ewakuacji uczniów i nauczycieli w sytuacji wystąpienia zagrożenia jest w zaleceniach sprawą

priorytetową. Ewakuacja kilkuset osób nie może być sprawna jeśli jej elementy nie zostały przećwiczone i jeśli nikt z uczniów i nauczycieli nie zna sygnału alarmowego lub nie wie co robić, gdy taki sygnał usłyszy.

W kontekście przeludnienia klas uniemożliwiającego zapewnienie równych szans na rozwój i zdobywanie wiedzy istotne staje się zalecenie zobowiązujące szkoły do podziału klasy na grupy ćwiczeniowe.

Żywotne jest także określenie potrzeb zdrowotnych uczniów w tym wskazanie możliwości ich zaspokajania oraz określenie zdolności do korzystania z pomocy otoczenia i świadczeń medycznych. Identyfikacja odchyleń w stanie zdrowia uczniów lub ich środowiska może pozwolić na podjęcie niezbędnych kroków ograniczających ich negatywne skutki.

Skupiając uwagę na zaleceniach skierowanych do nauczycieli zauważa się zwrócenie uwagi na aspekt doskonalenia. Nauczyciele swoją wiedzę i umiejętności powinni uzupełniać i poszerzać w ciągu całego okresu działalności pedagogicznej, zgodnie z postępem nauki i wymaganiami stawianymi szkole. Podwyższanie kwalifikacji pracowniczych za pośrednictwem różnych form kształcenia i samouctwa staje się nieodłącznym elementem rozwoju i stałym unowocześnianiem zasobów wiedzy i sprawności. W kontekście edukacji dla bezpieczeństwa jest to o tyle istotne, że zmiany w tym zakresie są cały czas żywe. Warto zwrócić uwagę, że nie chodzi przy tym o to, aby nauczyciele w ogóle się rozwijali, ale żeby ich rozwój miał charakter twórczy. Kompetentny nauczyciel nie tylko potrafi udzielić odpowiedzi na zadane przez ucznia pytanie, ale potrafi wykształcić działanie i pobudzić do samodzielnego szukania odpowiedzi. Nauczyciel musi wykorzystać swoje osobiste przygotowanie, analogię oraz doświadczenie. Specyfika EdB sprawia, że nauczyciel musi występować w kilku rolach, tak pedagogicznych, jak i społecznych włączając w to trzy podstawowe wymiary życia: przeszłość – dającą poczucie tożsamości, terażniejszość – pozwalającą na rozumienie tego co aktualnie się dzieje oraz przyszłość – pozwalającą na funkcjonowanie w nagle rodzącej się rzeczywistości.

Zalecenia i warunki realizacji przedmiotu są obrazem postępu w rozumieniu edukacji na rzecz bezpieczeństwa. Dla przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego fundamentalne jest bowiem planowanie pracy, dobór metod i form realizacji, które mogą wprowadzić ucznia w twórczą aktywność oraz rozwinąć ciekawość poznawczą. W procesie kształcenia szczególne znaczenie mają metody aktywizujące, pobudzające myślenie w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Interdyscyplinarny charakter EdB wymaga odpowiednio przygotowanych nauczycieli, bazy dydaktycznej, stosowania różnorodnych metod nauczania i wielu urozmaiconych środków, na co wskazuje się w zaleceniach. Tak sformułowane warunki

realizacji edukacji dla bezpieczeństwa dla spełnienia swojej funkcji wymagają jednak rzeczywistych działań podejmowanych w szkołach.

2.4.3 Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa do roku 2017 – analiza porównawcza

Realizowana w latach 2009-2017 podstawa programowa (Rozporządzenie, 2009b; Rozporządzenie, 2012) stanowi punkt odniesienia dla kolejnych, wdrażanych po tym terminie dokumentów (Rozporządzenie, 2017; Rozporządzenie, 2018a). Szczegółowe założenia następujących po sobie podstaw programowych przedstawiono poniżej w ujęciu tabelarycznym tabeli 15.

Tabela 15 Podstawowe treści i cele kształcenia EdB na kolejnych etapach edukacji z uwzględnieniem dwóch podstaw programowych obowiązujących w latach 2009-2017 oraz od roku 2017

2009 r. – 2017 r.		2017 r. - obecnie	
Szkoła podstawowa	<p>Klasy I-III - treści związane z bezpieczeństwem są przekazywane w sposób zintegrowany, głównie poprzez edukację społeczną.</p> <p>Klasy IV-VI - uczeń nabywa wiedzę o państwie, środowisku, życiu w rodzinie i społeczeństwie oraz o swoich prawach.</p>	Szkoła podstawowa	<p>Klasa VIII – treści obejmują:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bezpieczeństwo państwa 2. Przygotowanie do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń 3. Podstawy pierwszej pomocy 4. Edukacja zdrowotna. Zdrowie w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Zachowania prozdrowotne.
Gimnazjum	<ol style="list-style-type: none"> 1. Znajomość powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej. 2. Przygotowanie do działania ratowniczego. 3. Nabycie umiejętności udzielania pierwszej pomocy. 		

2009 r. – 2017 r.		2017 r. - obecnie	
Szkoła ponadgimnazjalna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Znajomość struktury obronności państwa. 2. Przygotowanie do sytuacji zagrożeń. 3. Opanowanie zasad pierwszej pomocy. 	Liceum, technikum, szkoła branżowa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bezpieczeństwo państwa. 2. Przygotowanie do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń. 3. Podstawy pierwszej pomocy. 4. Edukacja zdrowotna. Zdrowie w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Zachowania prozdrowotne

Zródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenia (2017); Rozporządzenie (2018a); Rozporządzenie (2009b).

Podstawa programowa dla VIII klasy szkoły podstawowej, w porównaniu do obowiązującej wcześniej podstawy programowej dla gimnazjum, wprowadziła wiele modyfikacji. Przede wszystkim zawężono treści kształcenia w zakresie organizacji i podstaw prawnych działania obrony cywilnej. Zrezygnowano z zagadnień zawartych w takich obszarach jak: główne zadania ochrony ludności i obrony cywilnej, podstawy prawne funkcjonowania ochrony ludności i obrony cywilnej w Rzeczypospolitej Polskiej, podstawowe dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych regulujące funkcjonowanie obrony cywilnej w świecie. Założenie o tyle istotne, że same zasady organizacji obrony cywilnej, w związku z upływem czasu wymagają uaktualnienia. Wątpliwość budzi już samo istnienie obrony cywilnej, która w obecnej perspektywie wydaje się fikcyjnym przedsięwzięciem funkcjonującym jedynie formalnie. Skoro brak jest jasnych regulacji, a sama ustawa jest procedowana od lat, nie można wymagać, aby treści te były tematem kształcenia młodzieży. Rozszerzono natomiast treści związane z zagrożeniami wskazując na coraz większy ich zasięg i różnorodność oraz podkreślono istnienie nowych wyzwań pojawiających się w sferze bezpieczeństwa, w tym zdarzeń o charakterze masowym. W drugiej dekadzie XXI w. bezpieczeństwo Polski kształtowane jest przez różnorodnych aktorów sceny międzynarodowej, środowisko naturalne czy technologiczne. Coraz bardziej nieprzewidywalne zagrożenia wymagają zatem szczególnej uwagi.

Na tym etapie edukacyjnym zrezygnowano z treści związanych ze źródłami promieniowania jądrowego i jego skutkami (usunięto punkty: wpływ środków promieniotwórczych na ludzi, zwierzęta, żywność i wodę; sposoby zabezpieczenia żywności i wody przed skażeniami; znaczenie pojęć: odkażanie, dezaktywacja, dezynfekcja, deratyzacja;

zabiegi sanitarne i specjalne), oznakowaniem substancji toksycznych na środkach transportowych i w magazynach; zasadami zaopatrzenia ludności ewakuowanej w wodę i żywność; sposobami gaszenia ognia. Tematy te są natomiast obecne na etapie szkoły ponadpodstawowej. Wiedzę o zasadach ewakuacji ludności i zwierząt z terenów zagrożonych zastąpiono wiedzą na temat obowiązków ludności podczas ewakuacji, podkreślając konieczność podporządkowywania się poleceniom służb ratowniczych.

Szczegółowo przedstawiono również ramy kształcenia w zakresie pierwszej pomocy, precyzując katalog działań. Główny nacisk położono na umiejętności praktyczne, uwzględniając najczęstsze zdarzenia występujące w codziennym życiu. Biorąc pod uwagę skalę zagrożeń i ich częstotliwość, nieuzasadnione jest natomiast zawężenie treści kształcenia i rezygnacja z działów dotyczących udzielania pomocy przy zatruciach: pokarmowych, lekami, gazami, środkami chemicznymi; udzielania pomocy osobie porażonej prądem; udzielania pomocy poszkodowanym w wypadku drogowym; zasady postępowania aseptycznego. Większą uwagę słusznie poświęcono edukacji prozdrowotnej i działaniom profilaktycznym tworząc jeden dział nauczania zorientowany w kierunku zachowania zdrowia w wymiarze indywidualnym i zbiorowym.

Analiza podstawy programowej dla szkół ponadgimnazjalnych i szkół ponadpodstawowych zwraca uwagę na rozwinięcie w tej drugiej treści związanych z politycznymi i militarnymi gwarancjami bezpieczeństwa państwa o wyzwania ukierunkowane na zachowania bezpieczeństwa indywidualnego, lokalnego, zbiorowego i państwowego. Omówienie zadań poszczególnych struktur państwowych w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa, ograniczone we wcześniejszej podstawie programowej do aspektów Sił Zbrojnych, zostało rozszerzone o pozostałe składowe systemu bezpieczeństwa państwa z uwzględnieniem formacji służb mundurowych, organizacji, stowarzyszeń, co w przypadku zagrożeń niekonwencjonalnych jest w pełni uzasadnione. W odpowiedzi na przekształcenia w zakresie obecnych wyzwań bezpieczeństwa, zwrócono uwagę na zadania związane z zarządzaniem kryzysowym, terroryzmem i cyberterroryzmem.

Rozbudowano w znacznym stopniu zagadnienia związane z przygotowaniem do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń. Zrezygnowano przy tym z podziału zagrożeń na czas wojny i pokoju, a poszerzono treści odnoszące się do wszelkiego rodzaju sytuacji, mogących występować łącznie. Poprzez wprowadzenie treści związanych z umiejętnościami wyznaczania strefy bezpieczeństwa w sytuacji zagrożenia oraz potrzebą przeciwdziałania panice, zasygnalizowano ukierunkowanie edukacji na bezpośrednie działania poszczególnych osób i budowanie współodpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i innych.

W części założeń ogólnych autorzy przewidzieli dodatkowy obszar – edukację zdrowotną. Treści te, po wcześniejszym rozproszeniu w różnych przedmiotach, znalazły swoje miejsce w EdB. Zebranie wiadomości w ramach jednego przedmiotu szkolnego jest rozwiązaniem rozsądnym i potrzebnym. Zagadnienia poruszane w tym obszarze to: choroby cywilizacyjne, elementy zdrowia psychicznego, aktywność fizyczna, odżywianie i uzależnienia. Cel tak pojmowanej edukacji wydaje się w pełni zrozumiały i ukierunkowany na zachowanie i doskonalenie zdrowia własnego i innych ludzi oraz tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowiu, a w przypadku wystąpienia choroby – do aktywnego uczestnictwa w leczeniu i radzenia sobie z negatywnymi skutkami. Edukacja zdrowotna umożliwia monitorowanie własnego rozwoju, rozpoznawanie problemów zdrowotnych, rozwijanie i wzmacnianie poczucia współodpowiedzialności na rzecz zdrowia. Szczególnie w dobie istnienia wielu zaburzeń odżywiania, racjonalne żywienie staje jedną z podstawowych potrzeb człowieka i warunkiem prawidłowego rozwoju.

W nowej podstawie programowej rozwinięto również zagadnienia źródeł promieniowania, ich skutków i sposobów zabezpieczenia, co w toku trwających rozmów o budowie elektrowni jądrowej w Polsce stanowi swoiste działania profilaktyczne. Należy podkreślić, że w niewielkiej odległości od granic Polski czynne są elektrownie jądrowe, a zgodnie z opublikowaną w październiku 2020 r. aktualizacją dokumentu Program Polskiej Energetyki Jądrowej (Uchwała, 2020) pierwszy reaktor energetyczny ma zostać uruchomiony w 2033 r. Szczególnie ważne jest rozwijanie obszaru wiedzy dotyczącej oznakowania substancji toksycznych, które niezbędne jest m.in. podczas zdarzeń drogowych z udziałem pojazdów przewożących substancje szkodliwe.

Podążając drogą społeczeństwa informatycznego, dostrzeżono potrzebę edukacji w zakresie wykorzystania aplikacji telefonicznych do zapewnienia bezpieczeństwa. Jest to istotne m.in. z uwagi na ciągły rozwój Systemu Powiadamiania Ratunkowego w Polsce oraz uruchomienie aplikacji Alarm112 – krótkich informacji tekstowych jako narzędzia do informowania o zagrożeniach (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 24 stycznia 2020).

Po roku 2017 znacznie rozwinięto także treści dotyczące pierwszej pomocy, włączając w to zarówno wiedzę teoretyczną i praktyczne umiejętności, metody zapewnienia bezpieczeństwa własnego, osoby poszkodowanej i otoczenia. W sytuacjach symulowanych, omawia się zagrożenia występujące w środowisku domowym, ulicznym, wodnym, w przestrzeniach podziemnych i w lasach. Dużo miejsca poświęcono treściom związanym z pierwszą pomocą w przypadku podtopień.

W zakresie tematycznym, obecnie obowiązująca podstawa programowa EdB stanowi kontynuację zmian rozpoczętych już w 2008 r. Zaprojektowany i wdrożony wówczas nowy przedmiot nauczania – edukacja dla bezpieczeństwa, zastępujący dotychczasowy przedmiot przysposobienie obronne, stał się koncepcją wyrażającą bardziej rozległe ujęcie zagadnień bezpieczeństwa z przeniesieniem punktu ciężkości działań edukacyjnych na problematykę zagrożeń pokojowych i zachowań w sytuacjach o charakterze kryzysowym. Kolejnym krokiem w drodze do bardziej kompleksowego rozumienia edukacji dla bezpieczeństwa jest podstawa obowiązująca od roku 2017. Widoczne jest odejście od tradycyjnie pojmowanego bezpieczeństwa utożsamianego wyłącznie ze zdolnością do przeciwdziałania zagrożeniom zewnętrznym, kojarzonym zazwyczaj z działaniami wojennymi. Współcześnie coraz większego znaczenia nabierają umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami, które nie mają cech typowych zagrożeń zewnętrznych. Stąd też przygotowanie młodych ludzi do radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się warunkach środowiska należy traktować jako wyzwanie dla władz, instytucji bezpieczeństwa narodowego, systemu edukacji i każdego człowieka.

Konfrontując treść szczegółową podstawy programowej edukacji dla bezpieczeństwa i preambuły podstawy programowej kształcenia ogólnego, zauważa się duży rozdźwięk. Uwidocznione w preambule wzmocnienie szacunku do wiedzy, jako wartościowej, integrującej dane wykorzystywane w praktyce, nie znajduje swojego odzwierciedlenia w założeniach edukacji dla bezpieczeństwa. W ten sposób cele główne, ukierunkowane na zadania poznawcze w dwóch wymiarach: transmisja wiedzy przedmiotowej oraz rozwijanie umiejętności, tracą na znaczeniu. Choć autorzy podstawy programowej już we wstępnych założeniach słusznie zwracają uwagę na intelektualny rozwój człowieka oraz doskonalenie umiejętności myślowo-językowych (czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami, zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej oraz łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi), to promowane hasła nie są eksponowane poprzez treści i cele programowe edukacji dla bezpieczeństwa. W takim ujęciu wyzwaniem staje się wdrażanie podstawy programowej w sposób pozwalający na maksymalne wykorzystanie dostępnych zasobów, odpowiednie planowanie, organizację i realizację procesów edukacyjno-wychowawczych, a następnie badanie, analizę i ich doskonalenie.

2.5 Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

Refleksje w obszarze nauczycielskich przymiotów mają w literaturze przedmiotu bogatą tradycję. Od dawna zauważa się, że „im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka” (Grzegorzewska, 1947, s. 21). Pewne cechy dobrego nauczyciela od lat pozostają takie same: profesjonalny, etyczny, przyjazny. Osoba mająca powołanie, tak jak opisywał to niemal wiek temu Dawid (1927, s. 11): „sądzę, że jest to istota nauczycielskiego powołania, które można by określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego człowieka”. Z drugiej strony, procesom przemian dokonujących się na płaszczyźnie bezpieczeństwa muszą jednak towarzyszyć również przekształcenia zmierzające do kształtowania nowej świadomości edukacyjnej. Praca w nieustająco zmieniających się warunkach bezpieczeństwa wskazuje na dwie potrzeby: konieczność stałej aktualizacji wiedzy, doskonalenia metod, form i środków dydaktycznych oraz przejście przez nauczycieli roli inicjatorów działalności poznawczej. Nakłady na ukształtowanie kapitału ludzkiego oraz warunki i efekty jego wykorzystania muszą być wysokie i zgodne z wyzwaniem współczesnego świata.

W tym kontekście kluczowe stają się pojęcia: kwalifikacji i kompetencji nauczycieli EdB. Wyróżnienie tych dwóch słów staje się konieczne gdyż często stosowane są zamiennie, co jest przejawem niedoceny ich odmienności i zbyt dużym rozszerzaniem pojęć bez wyraźnego uzasadnienia. Sposób postrzegania i zasadnicze różnice między pojęciami przedstawiono za pomocą zależności w tabeli 16, a następnie szczegółowo omówiono je w kolejnych podpunktach 2.5.1 oraz 2.5.2.

Tabela 16 Zależności między kwalifikacjami a kompetencjami

	Kwalifikacje	Kompetencje
Kategoria	Formalna	Nieformalna
Funkcja	Pierwotna	Wtórna
Wartość	Statyczna	Dynamiczna

Źródło: opracowanie własne.

2.5.1 Kwalifikacje do nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

Pojęcie kwalifikacji można łączyć z potwierdzonym zasobem wiadomości pozwalających na wykonywanie konkretnych czynności zawodowych. Jest to pewnego rodzaju jakość przygotowania (zgodnego z standardami) do wykonania określonej pracy. Kwalifikacje wymagane do realizacji składowych zadań zawodowych w wybranej specjalności wynikają z określonych dokumentów (m.in. świadectw i dyplomów) i są określane są na podstawie taryfikatorów, które podają wykaz norm czynności zawodowych niezbędnych na zajmowanym stanowisku (Okoń, 2001, s. 201).

Podstawowym przepisem prawa określającym kwalifikacje nauczycieli jest art. 9 Karty Nauczyciela (Ustawa, 2021c). Przepis wskazuje, że stanowisko nauczyciela może zajmować osoba posiadająca wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ta, która ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku do którego są to wystarczające kwalifikacje. Oprócz tego precyzuje się, że o stanowisko nauczyciela może ubiegać się osoba, która przestrzega podstawowych zasad moralnych, etycznych oraz spełnia niezbędne warunki fizyczno-zdrowotne.

Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. (Rozporządzenie, 2020c), które zastąpiło obowiązujące wcześniej Rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Rozporządzenie, 2009c). Potrzebę przygotowania nowego rozporządzenia wymusiły zmiany ustroju szkolnego oraz konieczność dostosowania kwalifikacji wymaganych od nauczycieli do zakresów kształcenia nauczycieli realizowanego przez szkoły wyższe. Najistotniejsze jest to, że po zmianie przepisów kwalifikacyjnych – wynikających z przepisów w sprawie standardów kształcenia nauczycieli – absolwent studiów pierwszego stopnia ma kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a nie w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych, jak było do tej pory. Absolwent studiów drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich ma kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela we wszystkich typach szkół.

W poniższej tabeli 17 przygotowano zestawienie wymagań kwalifikacyjnych nauczania przedmiotu EdB dla poszczególnych etapów edukacyjnych obowiązujące w latach 2009-2017 oraz od roku 2017.

Tabela 17 Zestawienie wymagań kwalifikacyjnych stawianych nauczycielom edukacji dla bezpieczeństwa w latach 2009-2017 oraz od roku 2017

2009 r. – 2017 r.	2017 r. – obecnie
<p style="text-align: center;">Szkoła ponadgimnazjalna</p> <p>Kwalifikacje do nauczania EdB posiadają osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej magisterskie studia z EdB lub magisterskie studia na kierunku, który w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmował treści programowe EdB lub inne magisterskie studia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB.</p>	<p style="text-align: center;">Liceum, technikum, szkoła branżowa</p> <p>Kwalifikacje do nauczania EdB posiadają osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej magisterskie studia z zakresu EdB lub magisterskie studia na kierunku, którego efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności obejmował treści programowe EdB lub inne magisterskie studia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB.</p>
<p style="text-align: center;">Gimnazjum</p> <p>Kwalifikacje do nauczania EdB posiadają osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej studia pierwszego stopnia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa lub studia pierwszego stopnia na kierunku, który w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmował treści programowe EdB lub inne studia pierwszego stopnia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB.</p>	<p style="text-align: center;">Szkoła podstawowa</p> <p>Kwalifikacje do nauczania EdB posiadają osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej studia pierwszego stopnia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa studia pierwszego stopnia na kierunku, który w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmował treści programowe EdB, inne studia pierwszego stopnia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB lub kurs kwalifikacyjny w zakresie EdB, zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej EdB, zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż odpowiadającej EdB oraz kurs kwalifikacyjny z EdB.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie (2020c); Rozporządzenie (2009c).

W przypadku nauczania EdB dodatkową kwestią jest realizacja zajęć w zakresie sposobów udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Samodzielne prowadzenie tego typu lekcji wymaga od nauczyciela dodatkowych kwalifikacji – ukończenia szkolenia. Zgodnie z art. 8 ust. 4 ustawy z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Ustawa, 2021a) zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy, tryb nabywania i wzór zaświadczenia potwierdzającego posiadanie przygotowania określa minister właściwy do spraw zdrowia w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania. Szkolenie kończy się egzaminem z zakresu wiedzy i umiejętności objętych programem szkolenia. Sam egzamin to sprawdzian teoretyczny składający się z 30 pytań oraz sprawdzian praktyczny polegający na wykonaniu zadań symulowanych. Oprócz nauczycieli, zajęcia edukacyjne w zakresie udzielania pierwszej pomocy mogą być realizowane z udziałem: lekarzy systemu, pielęgniarek systemu lub ratowników medycznych, co przy uwzględnieniu zalecanej w podstawie programowej współpracy z instytucjami, wydaje się być słusznym rozwiązaniem.

Kolejny aspekt to moralność, która w zasadniczy sposób wpływa na sprawność zawodową nauczyciela - jego sukcesy i porażki. Sama etyka zawodu nauczyciela jest wyrazem jego funkcjonowania w otoczeniu szkolnym i wiąże się z indywidualnymi poglądami, ideałami i przekonaniami. Jest osobistą oceną wartości, które wynikają z jego „najlepszych cech serca i umysłu” (Kozak 2009, s. 164). Z tego powodu od nauczyciela „wymaga się na co dzień przede wszystkim respektowania zasad: prymatu dobroci nad sprawiedliwością, prymatu serca nad rozumem oraz prymatu człowieka nad organizacją” (Kobyłecka 2005, s. 61). Moralność w zawodzie nauczyciela nabiera szczególnego znaczenia gdyż wywiera wpływ na dalsze losy młodego człowieka. Moralna kwalifikacja pracy nauczyciela, której wyznacznikiem jest m.in. poczucie odpowiedzialności za rozwój dziecka jest warunkiem prawidłowej aktywności pedagogicznej i zdolności do kompetentnego działania.

Trzecia z wymienionych we wstępie kategorii odnosi się do warunków zdrowotnych niezbędnych do pełnienia roli nauczyciela. Kwalifikacje zdrowotne określają: stan zdrowia, fizyczny stan organizmu nauczyciela (oceniany jest w trakcie badań profilaktycznych i okresowych) oraz predyspozycje i określoną sprawność fizyczną umożliwiającą realizację obowiązków zawodowych, pozwalające równocześnie na wytężoną pracę, wysiłek intelektualny i fizyczny (Kobyłecka 2005, s. 61). Karta Nauczyciela poza krótkim sformułowaniem, nie reguluje jednak szerszej procedur związanych z ustaleniem tego warunku. Ustawa w żadnym punkcie nie wylicza również konkretnych chorób, ani przeciwwskazań natury fizycznej, które mogą uniemożliwiać wykonywanie zawodu

nauczyciela. Choć kwalifikacje zawodowe z całą pewnością powinny stanowić legitymację posiadanej wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych nauczyciela, to nie mogą być jedynym kryterium przesądzającym o jego przyszłej pracy, o czym pisze także Kwaśnica (2006, s. 295):

„Nie można bezgranicznie zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej, choćby była potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli. Nie przekreślając jej wartości, trzeba założyć, że w mniejszym bądź większym stopniu okaże się niewystarczająca. Musi tak być, ponieważ doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się, rozwijając”.

Obecnie nauczyciel musi przyjmować wiele ról: tutora, mediatora, negocjatora, lidera oświaty czy przywódcy edukacyjnego (Lorek 2011, s. 6), dlatego w tym kontekście kluczowe staje się również pojęcie kompetencji. Jest to konieczne również dlatego, że kwalifikacje, ujęte jako mierzalny poziom wiedzy i umiejętności, dla ich zdobycia i opanowania wymagają określonych kompetencji.

2.5.2 Kompetencje nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

W odniesieniu do nauczyciela, „kompetencja” może być zdefiniowana jako spektrum jego zdolności, integracja wiedzy i umiejętności, suma kwalifikacji zdobywanych w toku kształcenia wraz z pozyskiwanym doświadczeniem zawodowym oraz zakresem zdobywanych uprawnień do wykonywanego zawodu (Lorek 2011, s. 26). W literaturze przedmiotu wskazuje się następujące kategorie kompetencji nauczycielskich:

- merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne, wychowawcze (Taraszkiewicz, 2001, s. 175);
- bazowe, konieczne, pożądane (Dylak, 1995, s. 28-30);
- prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne (Denek, 1998, s. 215-217);
- przedmiotowo-rzeczowe i pedagogiczne, w tym władanie zasobem wiedzy, na którym opiera się sztuka nauczania, dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów

postępowania pedagogicznego, wykazywanie postawy i umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów, rozumienie uczenia się nauczania jako procesu ustawicznego (Arends, 1994, s. 36);

—informatyczne, moralne, współdziałania, prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne (Misiólek, 2000, s. 15-16);

—praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) oraz techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne) (Kwaśnica, 2006, s. 306).

Zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, postaw i wartości, którymi musi posługiwać się nauczyciel jest szeroki. Perspektywa etosu nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa wymaga zorientowania na ustawiczną otwartość, implikację całościowego zaangażowania i zorientowania w przeobrażeniach świata. Konieczne jest tworzenie rzeczywistych warunków umożliwiających samodzielne dostrzeganie i rozumienie zjawisk świata przy równoczesnym krytycznym ich ocenianiu i wartościowaniu (zob. Czerepaniak-Walczak 1998, s. 288). W oparciu o założenia edukacji dla bezpieczeństwa oraz wymienione powyżej składniki kompetencji, w poniższej tabeli 18 wyodrębniono kluczowe kompetencje nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa wraz z ich charakterystyką i wartością dla EdB.

Tabela 18 Charakterystyka kompetencji kluczowych nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

Kompetencje	Charakterystyka i wartość dla EdB
Moralne	Łączone są ze zdolnością do prowadzenia refleksji moralnej dotyczącej postępowania zgodnego z wiernością sobie przy równoczesnym umożliwianiu innym zewnętrznym wyborów i podmiotowości. W EdB umożliwiają poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, co przynależy do istoty człowieka, co go konstytuuje i sprawia, że jego życie jest sensowne i szczęśliwe.
Współdziałania	Mają swoje odbicie w skuteczności zachowań prospołecznych i działań integracyjnych. Nauczyciel musi wykazywać się umiejętnością konsultowania i ustalania wspólnych rozwiązań ze swoimi wychowankami. Dla EdB istotne jest również rozumienie potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, umiejętność współdziałania na rzecz bezpieczeństwa oraz tworzenie warunków do uczenia się we współodpowiedzialności za końcowy ich efekt.

Kompetencje	Charakterystyka i wartość dla EdB
Prakseologiczne	Przejawiają się w skuteczności nauczyciela, planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. W związku z brakiem ciągłości programowej w EdB istotne są umiejętności rozpoznania wyjściowego stanu działań pedagogicznych (diagnoza wiedzy oraz potrzeb).
Komunikacyjne	Wynikają z gromadzenia doświadczenia językowego i kompetencji gramatyczno-leksykalnych. Służą doskonaleniu poprawności zachowań językowych (w tym rozwijaniu wrażliwości językowej oraz dziedzictwa kulturowego) oraz umiejętności interpretacji sytuacji edukacyjnych i dostosowania do ich stylu porozumiewania się.
Kreatywne	Kompetencje kreatywne rozumiane są jako synonimy: samorealizacji zawodowej i osobistej, działalności rozwojowej, innowacyjnej, sztuki kształtowania ludzi przez ludzi, nowoczesnej pracy ludzkiej w dziedzinie kształcenia i wychowania. Kompetencje te ukierunkowują na innowacje nauczania, na planowanie i realizację efektywnych metod nauczania.
Społeczne	Wywieranie skutecznego wpływu na otoczenie, poznawanie, motywowanie, komunikowanie, udzielanie pomocy, rozwiązywanie konfliktów. Przejawiają się w stosowaniu konkretnych umiejętności zgodnie z obowiązującymi normami w różnych sytuacjach edukacyjnych.
Poznawcze	Związane ze zdolnością do uczenia się, rozumienia, zapamiętywania. Ciekawość i pasja poznawcza. Kompetencje związane z pozyskiwaniem i wykorzystywaniem wiedzy. Ze względu na tempo i zakres przemian we współczesnym świecie nauczyciel nieustannie staje przed koniecznością działania poza znanymi doświadczeniami i sposobami postępowania, dlatego tak istotne są zdolności pozwalające na przetwarzanie informacji w wiedzę oraz właściwe posługiwanie się tą wiedzą.
Orientacyjne adaptacyjne	Związane są z kompetencjami poznawczymi i zasobem wiedzy o otaczającym świecie. Sąd oparty na przeświadczeniu o prawdziwości i fałszywości określonego wycinka wiedzy. Kompetencje orientacyjne i adaptacyjne umożliwiają rozpoznawanie, reagowanie i likwidowanie skutków pojawiających się zagrożeń, a więc związane są z racjonalnym zachowaniem. Jest to orientacja nauczyciela w zakresie przemian społecznych oraz zdolność do zapoznawania z nimi uczniów.

Kompetencje	Charakterystyka i wartość dla EdB
Decyzyjne	Kompetencje umożliwiające dokonywanie decyzji adekwatnie do sytuacji: w sposób świadomy i na podstawie określonego kryterium. Poprzez wybór odpowiedniego działania, kompetencje decyzyjne pozwalają na bycie czynnym uczestnikiem procesu edukacyjnego.
Asertywne	Kompetencje asertywne związane są ze sposobem komunikowania się z otoczeniem i uczniami, ujawnieniem i wyrażaniem siebie w kontaktach z innymi. Umożliwiają zachowanie równowagi między uległością a agresją. Asertywność jest istotną umiejętnością pozwalającą na bycie samodzielną i pewną jednostką oraz narzędziem do wyrażania potrzeb, planów i możliwości.
Samorefleksji	Opierają się na umiejętności rozważania nad zmianami społecznymi i ich skutkami w komunikacji pedagogicznej oraz na zdolnościach analizowania i oceniania własnej działalności pedagogicznej. Refleksyjni nauczyciele mają stały wgląd we własne postępowanie i regularnie stawiają sobie cele, których miarą jest zaangażowanie uczniów.
Samoregulacji	Polegają na umiejętnościach nauczyciela dotyczących planowania i realizowania zmian we własnej działalności pedagogicznej. Łączą się ze świadomością doskonalenia celów dydaktycznych i wychowawczych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Misiólek (2000); Ropski (2013).

Powyższe kompetencje nie stanowią zamkniętego katalogu i wciąż rozszerzają swój zakres. Kompetencje są w swojej pojemności bardzo elastyczne i zdarza się, że zaliczane do jednej kategorii, występują w pewnym zakresie również w innej. W obecnych warunkach życia nacechowanych próbami przewycięzania zjawisk kryzysowych bezpieczeństwa i edukacji, szczególne znaczenie ma realizacja kompetentnego podejścia w przygotowaniu nauczycieli. W związku z dokonującymi się zmianami cywilizacyjnymi edukacji, efektywnie pracować mogą tylko nauczyciele wykwalifikowani i wyposażeni w odpowiedni kompetencje.

Badania dotyczące kwalifikacji i kompetencji nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa przeprowadzone we wrocławskich szkołach w ramach projektu dofinansowanego przez Dolnośląską Szkołę Wyższą w roku 2017 (Sikora-Wojtarowicz, 2018) wskazują na dwie zasadnicze konkluzje. Po pierwsze, w omawianych badaniach dostrzeżono wysoko rozwinięte kompetencje społeczne, asertywne i współdziałania, będące wyrazem wywierania wpływu na otoczenie, motywowania, komunikowania się i udzielania pomocy. Po drugie uwidoczniono

pilną potrzebę doskonalenia kompetencji, umożliwiających wdrożenie twórczych i innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych, ograniczonych uwarunkowaniami zewnętrznymi szkoły. Nieustanna zmienność otoczenia wymaga również ciągłego kształtowania kompetencji prakseologicznych, które przejawiają się w skuteczności planowania, organizowania i kontroli nauczania.

Perspektywa trudności, z jakimi zmagają się współczesny nauczyciel skłania do podjęcia aktywności na rzecz samorefleksji osadzonej w rzetelnej wiedzy, postawie i krytycznym osądzie. Zastosowanie procedury badania i równoczesnego doskonalenia praktyki edukacyjnej pozwala na prowadzenie działań poznawczych, które związane są z bezpośrednimi zainteresowaniami nauczyciela-praktyka. Opierając się na tezie Marii Czerepaniak-Walczak (1998, s. 289), że osiągnięcie poczucia własnych kompetencji możliwe jest wyłącznie przez samodzielność oraz wsparcie osób o podobnych doświadczeniach, za kluczowe uznaje się ukierunkowanie na refleksję, dzięki której możliwe jest nie tylko wywołanie racjonalnych i odpowiedzialnych przemian w edukacji dla bezpieczeństwa, ale równoczesne doskonalenie nauczycielskiego profesjonalizmu. Rozwój w tym zakresie umożliwia spojrzenie na własną działalność nie tylko w kontekście szkoły, ale otoczenia społecznego, co w przypadku EdB jest szczególnie pożądane.

2.6 Podsumowanie rozdziału

1. Edukacja dla bezpieczeństwa jest trwałym i istotnym elementem systemu edukacyjnego większości państw. Analiza treści nauczania pozwala na zaprezentowanie konkluzji, iż są one skoncentrowane przede wszystkim na doskonaleniu umiejętności dzieci i młodzieży w zakresie udzielania pierwszej pomocy. Czerpiąc z pozakrajowych sposobów realizacji edukacji dla bezpieczeństwa należy zwrócić uwagę na rozległość i interdyscyplinarność bezpieczeństwa, promowanie kultury bezpieczeństwa oraz współpracę szkół i organizacji w ramach edukacji pozaformalnej.
2. W Polsce edukacja dla bezpieczeństwa przeszła długą drogę, której towarzyszyły m.in.: reorientacja w pojmowaniu bezpieczeństwa, gwałtowny rozwój społeczno-technologiczny, globalizacja i zmiany w zakresie wartości obowiązujących w społeczeństwie. Na przestrzeni lat pojawiało się wiele różnorodnych form przygotowania do działań na rzecz bezpieczeństwa, które odpowiadały aktualnym wyzwaniom i potrzebom. Zakres edukacji dla bezpieczeństwa wyznaczają zmiany we wszystkich sferach życia człowieka, dlatego też prognozuje się kolejne, dynamiczne przeobrażenia.

3. Obecny sposób organizowania ogólnie pojętej edukacji na rzecz bezpieczeństwa jest pochodną przedsięwzięć realizowanych na arenie międzynarodowej, szczególnie w obszarze działań Unii Europejskiej oraz wynika z przepisów określonych w krajowym porządku prawnym. Kluczowe są ramowe plany nauczania przedmiotu EdB oraz podstawy programowe wraz z określonymi warunkami i sposobem realizacji treści.
4. Przedmiot EdB realizowany jest przez jeden rok nauki na dwóch etapach edukacyjnych, co uwidacznia problem marginalizowania edukacji dla bezpieczeństwa. Liczba godzin zaplanowanych do realizacja przedmiotu EdB jest jedną z najniższych, zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Uwzględniając organizację lekcji oraz rozbudowany, interdyscyplinarny charakter edukacji dla bezpieczeństwa zrozumiałe jest, że taki wymiar czasu jest niewystarczający do przyswojenia materiału. Ograniczona liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na edukację dla bezpieczeństwa wywiera zdecydowany wpływ na sposób organizacji i przebieg zajęć.
5. Analiza podstawy programowej przedmiotu EdB wskazuje na brak kompleksowego ujęcia edukacji na rzecz bezpieczeństwa. W założeniach nie uwzględnia się dynamicznego i rozbudowanego charakteru samego bezpieczeństwa. Widoczne są duże zaniedbania w zakresie obszaru całościowego uczenia się, wspierania rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, dążenia do budowania wspólnych wartości, rozwoju, kreatywnego i innowacyjnego nauczania, rozwijania umiejętności zadawania pytań i poszukiwania twórczych odpowiedzi.
6. Promowane w literaturze przedmiotu szerokie spojrzenie na pojęcie bezpieczeństwa, w podstawie programowej zredukowane jest do istoty bezpieczeństwa państwa. Podejmowane próby zwrotu w stronę zagrożeń bezpieczeństwa czasu pokoju, choć w pełni uzasadnione, urzeczywistniane są jedynie na etapie szkoły branżowej I stopnia gdzie omawia się źródła zagrożeń w najbliższym otoczeniu szkoły oraz domu.
7. Do mocnych stron podstawy programowej należy zaliczyć działania ukierunkowane na zwiększanie i uporządkowanie wiedzy uczniów z zakresu zdrowego stylu życia (choroby cywilizacyjne, elementy zdrowia psychicznego, odżywianie), będące wyrazem dostosowania do zmieniających się zagrożeń współczesnego świata i chęci wyrabiania u młodzieży odpowiednich nawyków żywieniowych, zachowań prozdrowotnych, regularnej aktywności ruchowej, a także innych działań profilaktycznych. Treści nauczania, poprzez praktyczną naukę z zakresu ratownictwa, mają wzmacniać postawy ukierunkowane na budowę wspólnoty odpowiedzialności oraz stanowią próbę odciążenia uczniów z nadmiaru teorii.

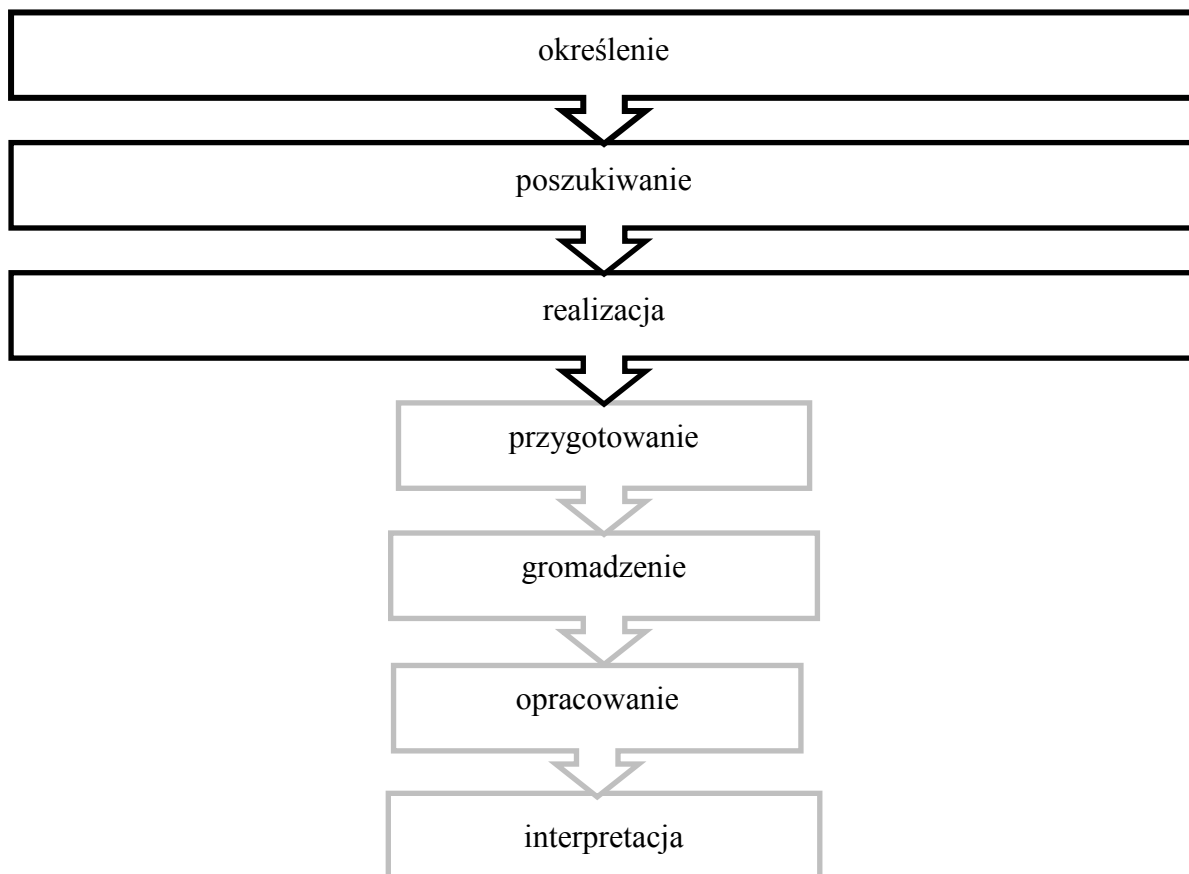
8. Zalecane i warunki realizacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa słusznie koncentrują się przede wszystkim na umiejętnościach praktycznych. Podkreśla się również znaczenie nowoczesnych środków dydaktycznych oraz zasadność wizyt studyjnych w instytucjach związanych z bezpieczeństwem państwa. Zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym odgrywają pomoce naukowe i materiały dydaktyczne, jako główne narzędzie pracy na lekcji. Istotne jest ponadto zalecenie dotyczące podziału klasy na grupy ćwiczeniowe. W zakresie zaleceń skierowanych bezpośrednio do nauczycieli uwagę zwraca aspekt doskonalenia i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności, zgodnie z postępem nauki i wymaganiami stawianymi szkole.
9. W odniesieniu do edukacji dla bezpieczeństwa, nie wystarczy już tylko odpowiednia baza lokalowa, wyposażenie, zabezpieczenie budżetowe czy stosowanie nadzoru oświatowego. Aby wykształcić w uczniach odpowiednie kompetencje, w pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na atrybuty kadry pedagogicznej – wiedzę, postawy i umiejętności. W tym kontekście kluczowe są działania na rzecz samorefleksji nauczycielskiej osadzonej w rzetelnej wiedzy, postawie i krytycznym osądzie.

3 Założenia metodologiczne podjętych badań

3.1 Organizacja i przebieg badań

Przedsięwzięcia podejmowane w ramach prezentowanych badań zorganizowane zostały kilkietapowo. Proces badawczy w istocie powinien cechować pewien racjonalny tryb, którego początkiem jest ustalenie celu, a końcowym etapem ocena rezultatów działania.

Inspiracją dla przebiegu badań był model zaproponowany przez Tadeusza Mendla (2004, s. 24), który przedstawiono na poniższym rysunku 1. Autor wyróżnia w tym kontekście trzy fazy badań: określania (diagnozy), poszukiwania i realizacji (decyzji).



Rysunek 1. Etapy realizowanych badań
Źródło: Opracowanie własne.

Podłoże ciekawości badawczej, szczegółowo opisane we wstępie dysertacji, w pierwszym etapie (faza określania) skłoniło do rozpoznania, sformułowania, a następnie zdefiniowania problemu. Była to faza typowo preparacyjna. Ważność tej fazy jak zauważa Mendel (2004, s. 24) wynika jednak z jej części składowych, takich jak:

- ogólna charakterystyka tematu;
- sformułowanie celu pracy;
- ustalenie ograniczeń w realizacji tematu;
- ustalenie kryteriów do oceny poszczególnych części i całości pracy;
- ustalenie planu pracy i ram czasowych.

Faza pierwsza wyznaczyła kierunek dalszego postępowania i w naturalny sposób umożliwiła rozpoczęcie drugiej fazy – poszukiwań. W tej części następowała końcowa operacjonalizacja problemu badawczego. Istotne stało się ustalenie możliwości realizacji tematu pracy na podstawie dostępnej literatury, danych empirycznych i badań zastanych. W ten sposób wyznaczono drogę prowadzącą do rozwiązania poruszanej tematyki:

- rozstrzygnięto definicje pojęć;
- wskazano zbiorowość, w której realizowane będą badania;
- dokonano zwiadu terenowego;
- podjęto decyzję co do wykorzystywanych metod i technik badawczych;
- określono zasady analizy zgromadzonego materiału empirycznego.

Był to niewątpliwie okres twórczego działania i dojrzewania pomysłów, a w końcu ośnienia. Powyższa faza miała wyraz w stworzeniu szczegółowego konspektu pracy i przejścia do kolejnej fazy – realizacji.

Przedsięwzięcia podejmowane w ramach ostatniej fazy można podzielić na bardziej szczegółowe etapy:

- etap pierwszy – przygotowanie – czynności skupiały się na precyzyjnym określeniu narzędzi wykorzystanych w ustalonych technikach badawczych, określenia miejsca i czasu spotkań z respondentami oraz przygotowaniu rzeczowym do rozmów i obserwacji;
- etap drugi – zgromadzenie – opierał się na zbieraniu materiałów empirycznych poprzez bezpośrednie realizowanie spotkań i obserwacji;
- etap trzeci – opracowanie – transkrypcja, kodowanie, wstępne opracowanie zebranych materiałów oraz ich selekcja;
- etap czwarty – interpretacja – syntetyczna analiza opracowanego materiału.

Badacz, poszukując odpowiedzi na pytania, zbiera materiały empiryczne, następnie poddaje je analizie by w końcu napisać o tym, co udało się ustalić. Łączy się to z przekonaniem, że badacz zawsze podchodzi do świata ze zbiorem pojęć (teoria, ontologia), które wyznaczają

zespół pytań (epistemologia), na które poszukuje się odpowiedzi (metodologia, analiza) (zob. Denzin, Lincoln, 2009, s. 48).

3.2 Przedmiot badań

Badania naukowe zawsze odnoszą się do pewnych przedmiotów i aspektu pod kątem, którego są prowadzone (Maszke, 2008, s. 91). Sprecyzowanie przedmiotu zainteresowania jest równocześnie pierwszym z kroków w planowaniu projektu badawczego (Babbie, 2007, s. 16). Używając zwrotu „przedmiot badań” ma się na myśli obiekty i rzeczy w sensie dosłownym, jak i zjawiska czy zdarzenia, którym one podlegają i w odniesieniu do których chce się prowadzić badania. W takim ujęciu przedmiotem badań mogą być wszelkie zagadnienia, które mieszczą się w zasięgu zainteresowań danego człowieka.

Wiele lat temu, określając przedmiot badań pedagogiki Okoń (1964, s. 9) wskazał, że jest nim każda świadoma działalność pedagogiczna, która obejmuje procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się. Autor wziął przy tym pod uwagę także ich cele, treść, środki, metody oraz organizację. Heliodor Muszyński (1971, s. 25) uzupełnił następnie, że nie powinny być to tylko procesy zachodzące w skali mikro w ramach poszczególnych instytucji oświatowo-wychowawczych, lecz także procesy zachodzące w skali makro, a więc działalność całej sieci tych instytucji. Kolejna definicja podawana przez Lubę Sołomę (2005, s. 38) rozszerza zakres pojmowania przedmiotu badań pedagogiki opisując go jako obiekty i zjawiska, w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania lub o których, w odpowiedzi na podstawowe pytanie badawcze, chcemy formułować stwierdzenia. Stefan Nowak (2012, s. 30) natomiast bardzo ogólnie określa przedmiot badań jako interesującą badacza dziedzinę zjawisk społecznych.

Powyższe wskazuje na złożoność definiowania przedmiotu badań i sprawia, że te często zachodzą na siebie i trudno określić, które zjawiska i procesy są przedmiotem zainteresowania pedagogiki, a które wychodzą poza jej kompetencje. Przedmiot badań może być rozmaity: procesy pedagogiczne, zjawiska z zaznaczeniem ich uwarunkowań, instytucje, osoby, placówki, organizacje zajmujące się powszechnie rozumianą działalnością edukacyjną itd. Widząc tę różnorodność można także przyjąć za Januszem Sztumskim (2005, s. 17), że przedmiot badań obejmuje rozmaite twory życia społecznego, zarówno materialne (np. różne zbiorowości społeczne), jak również idealne, do których zaliczamy np. idee, przesady czy wierzenia ludzi.

Przedmiot prezentowanych badań został wypracowany i udoskonalony w toku badań, co zgodne jest ze sposobem prowadzenia badań opisanym przez Grahama Gibbsa (2011, s. 13-14). Efekt poznania przed rozpoczęciem procesu badań nie daje pełnego obrazu wiedzy gdyż ta jest rozwijana i tworzona dopiero w toku badań (bez względu na posiadane cechy fizyczne czy abstrakcyjne przedmiotu badań). Skoro zatem przedmiot badań materializuje się w umyśle badacza, to dla pełnego odwzorowania, musi nabrać cech jego postrzegania gdyż ani nasze myśli, ani uczucia, ani idee ukształtowane przez wyobraźnię nie istnieją poza umysłem (Berkeley, 2005).

Czerpiąc z powyższych definicji przedmiot badań określono jako: **uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz oczekiwania, możliwości i ograniczenia procesu doskonalenia.**

3.3 Podstawowe pojęcia w koncepcji badawczej

Szeroka perspektywa oraz wieloznaczność terminów użytych w ramach pracy badawczej skłania do ich szczegółowego wyjaśnienia ukierunkowanego na konkretyzację i pogłębienie znaczenia słów.

Pojęcie „uwarunkowań”, słownik języka polskiego definiuje jako: „okoliczności mające wpływ na coś” (Sjp.pl). To wyjaśnienie staje się również odzwierciedleniem pojmowania słowa w rozprawie. Podejmując badania w zakresie uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa ma się na myśli m.in. czynniki, procesy, decyzje, zdarzenia i osoby, które mogą oddziaływać na kształt edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole. Szczególne zainteresowanie stanowią uwarunkowania: prawno-historyczne oraz społeczno-dydaktyczne.

„Edukacja dla bezpieczeństwa” w sposób ogólny pojmowana jest jako przygotowanie społeczeństwa do przeciwdziałania zagrożeniom i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Edukacja tego rodzaju ma budować człowieka kreatywnego, aktywnego i odpowiedzialnego, który zdolny będzie do pokonywania coraz bardziej złożonych i nieprzewidywalnych zagrożeń. W ujęciu formalnym, edukacja dla bezpieczeństwa realizowana jest w szkole w ramach przedmiotu pod nazwą „edukacja dla bezpieczeństwa” - EdB w klasach VIII szkoły podstawowej i I szkół ponadpodstawowych oraz w sposób zintegrowany, głównie poprzez edukację społeczną na pozostałych etapach edukacyjnych. W prezentowanej rozprawie sformułowanie „szkolna edukacja dla bezpieczeństwa” odnosi się do obszaru przedsięwzięć podejmowanych w szkole w ramach przedmiotu „edukacja dla bezpieczeństwa” – EdB.

W podejmowanych badaniach zwraca się uwagę na „ograniczenia”, które rozumiane są jako okoliczności krępujące swobodę prowadzenia działań i doskonalenia EdB. Ponieważ proces edukacji nie może być realizowany w odłączeniu od otaczającego środowiska, w zakres ograniczeń włączono zarówno czynniki wewnętrzne jak i zewnętrzne. Mowa tu m.in. o zewnętrznych barierach prawnych, finansowych, politycznych, społecznych oraz wewnętrznych – leżących w człowieku – uczniu i nauczycielu, np. przekonaniu o braku kompetencji, obawie przed porażką, brakiem wiary w siebie, przekonaniu, że nie wie się wystarczająco dużo.

Ciekawość skierowana jest również w stronę „możliwości” doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa, które pojmowane są w kategorii szans, powodzenia i zaistnienia pożądanych okoliczności. Wyodrębnienie tak rozumianych elementów stało się wyrazem mocnych stron, walorów edukacji, które mogą w pozytywny sposób wpłynąć na sposób realizacji i doskonalenie przedmiotu EdB.

Kolejnym elementem są „oczekiwania”, które słownik języka polskiego (Sjp.pl) określa jako „to, czego się pragnie i spodziewa; przypuszczenie, nadzieje, pragnienia”. Ujęcie oczekiwań w dwie kategorie (pragnień i prognoz) z jednej strony pozwoli na wskazanie elementów, na które się czeka, czego się chce (pragnienie), a z drugiej na te, których się spodziewa i które się przewiduje (prognoza).

Elementem scalającym powyższe elementy jest „doskonalenie” rozumiane jako forma usprawniania wszelkiej działalności. Doskonalenie ma się wiązać z wprowadzaniem zmian w sposobie realizacji szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa czyniąc wszelkie przedsięwzięcia coraz bardziej skutecznymi.

Dla usystematyzowania powyższych rozważań, w poniższej tabeli 19 przedstawiono definicje pojęć użytych w tytule pracy.

Tabela 19 Definicje pojęć użytych w tytule rozprawy

Człon definiowany	Znaczenie
Uwarunkowania	Okoliczności mające wpływ na proces edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole w ramach przedmiotu EdB.
Szkolna edukacja dla bezpieczeństwa	Ogół procesów realizowanych w szkole w ramach przedmiotu EdB, obejmujących kształcenie i wychowanie, zmierzających do przygotowania uczniów do właściwych zachowań w sytuacji zagrożenia oraz ze zdolnością do ich rozpoznawania i zapobiegania.
Ograniczenia	To, co krępuje swobodę prowadzenia działań w zakresie EdB.

Człon definiowany	Znaczenie
Możliwości	To, co w pozytywny sposób wpływa na sposób realizacji EdB.
Oczekiwania	To, na co się czeka się, czego się pragnie i co się prognozuje.
Doskonalenie	Usprawnienie działań realizowanych w ramach EdB.

Źródło: opracowanie własne.

Ujęcie tematu rozprawy w tego rodzaju schemat ułatwia określenie zasięgu badanych zjawisk i konkretyzuje pojęcia w celu precyzyjnego wyrażenia intencji badacza.

3.4 Cele prowadzonych badań

W chwili uświadomienia sobie konieczności (i chęci) przeprowadzenia badań, badacz stawia sobie nowe cele i zadania. Cel poznania naukowego można postrzegać dwojako: jako cel podmiotowy – motywy, które skłaniają do zdobywania wiedzy i odkrycia prawdy naukowej – określane pierwotnie przez filozofów jako „czysta” nauka oraz jako cel przedmiotowy – rezultat, do którego zmierza postępowanie badawcze (opisanie – jak jest? wyjaśnienie – dlaczego tak jest? uzasadnienie – dlaczego tak powinno być? przewidywanie – jak może być?) (Czupryński, 2017, s. 36).

Za podstawę opisywanych badań posłużyła intencja, aby określić uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole oraz rozpoznać jakie oczekiwania, możliwości i ograniczenia dostrzegają w tym zakresie nauczyciele, uczniowie, rodzice oraz przedstawiciele służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo w Polsce.

Chęć wyjaśnienia powyższego wiązała się ze wskazaniem celów badań, które stanowią bliższe określenie tego, do czego zmierza się w toku badań, co pragnie się osiągnąć i poznać. Jest to o tyle istotne, że jak uważają Teresa Pilch i Tadeusz Bauman (2001, s. 35) „badania pedagogiczne (...) większym stopniu niż gdzie indziej określane są przez cele, jakim służą”.

Analizując literaturę przedmiotu można zauważyć, że cele bywają definiowane na dwóch poziomach: ogólnym i szczegółowym. Wyjaśnienia podawane przez autorów, choć zróżnicowane, to w ujęciu ogólnym mają jednak charakter uniwersalny. Chodzi tu przede wszystkim o dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzecz i zjawiskach. Sformułowanie celu oznacza określenie wszystkich zamierzeń autora w tym przede wszystkim: dlaczego chce przeprowadzić badania i co chce uzyskać (Creswell, 2009, s. 131). Mieczysław Łobocki (2010, s. 208) opisuje, że celem wszelkich wartościowych badań naukowych czy w ogóle jakiegokolwiek autentycznej działalności naukowej, jest poznanie prawdy. Chodzi przy tym

zarówno o poszukiwanie i odkrywanie prawdy naukowej oraz o jej opisywanie. Co ważne, i na co wskazuje Jerzy Brzeziński (2007, s. 31), nie każda prawda jest celem badacza. Taka, która powinna go interesować cechuje się ogólnością, celowością, wysoką informatywną zawartością, pewnością i prostotą.

W literaturze cele bywają kategoryzowane różnie. Jako przykład posłużyć mogą propozycje przedstawione przez: Zbigniewa Skornego (1984, s. 19), Janusza Gniteckiego (1993, s. 128), Jerzego Apanowicza (2000, s. 20–21) oraz Jerzego Brzezińskiego (2007, s. 30).

Według Skornego badanie wyznacza sobie cele:

- teoretyczno-poznawcze, które wiążą się z poznaniem określonej kategorii zjawisk oraz wykryciem związków, zależności i prawidłowości;
- praktyczno-wdrożeniowe łączące się z wykorzystaniem wyników badań w działalności wychowawczej, produkcyjnej, społecznej, kulturalnej lub innej formie działalności ludzkiej.

Gnitecki w pracach badawczych wyróżnia trzy kategorie celów:

- cel poznawczy, który jest głównie związany z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych;
- cel teoretyczny – związany między innymi z podejmowaniem zadań teoretycznych, które mogą zmierzać do teoretycznego opracowania empirycznego modelu zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz będą uzasadnione i weryfikowane w pracy badawczej;
- cel praktyczny dotyczący realizacji zadań praktycznych np. dyrektyw pedagogicznych dla nauczycieli, rodziców czy uczniów.

Brzeziński wymienia dwa rodzaje celów:

- zewnętrzne – inaczej praktyczne, wynikające z funkcji, jakie nauka pełni w społeczeństwie, w życiu ludzi, a więc na zewnątrz, gdy jest stosowana do realizacji pewnych zadań teoretycznych lub praktycznych;
- wewnętrzne – inaczej poznawcze, realizowane dzięki celom zewnętrznym, te cele uczony stawia zwykle bezpośrednio w swojej pracy badawczej, można je określić jako czysto poznawcze.

Apanowicz wyróżnia cele:

- teoretyczne, polegające na konfrontowaniu aktualnie funkcjonujących teorii, ich korygowaniu oraz próbie konstruowania na ich podstawie nowych praw (teorii) naukowych;

- praktyczne, polegające na budowie modeli weryfikowanych empirycznie i w konsekwencji wdrażanych do praktyki;
- metodologiczne polegające na rozwijaniu instrumentarium badawczego przy tworzeniu śmiałych hipotez, ich empiryczną weryfikację, doszukiwania się istotnych zmiennych i ich wskaźników, a także na analizie tych zmiennych oraz ustalaniu związku i zależności w badanych zjawiskach, procesach i strukturach.

Uwzględniając powyższe przyjęto, że:

1. celem teoretyczno-poznawczym badań jest określenie uwarunkowań szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozpoznanie i opis oczekiwań, możliwości i ograniczeń procesu jej doskonalenia;
2. celem praktyczno-wdrożeniowym badań jest sformułowanie rekomendacji dla nauczycieli EdB dotyczących realizacji przedmiotu;
3. celem metodologicznym badań jest budowa i weryfikacja narzędzi badawczych w oparciu o literaturę przedmiotu i znajomość środowiska badanej populacji, umożliwiających określenie uwarunkowań szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozpoznanie oczekiwań, możliwości i ograniczeń procesu doskonalenia EdB.

Ponieważ wszelka działalność badawcza nie może być skuteczna jeśli cele są zbyt ogólne, a wręcz ogólnikowe lub mało precyzyjne, z celu teoretyczno-poznawczego wyodrębniono następnie cele szczegółowe:

1. określenie uwarunkowań prawnohistorycznych oraz społeczno-dydaktycznych szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa;
2. rozpoznanie i opis ograniczeń procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzeganych przez uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. rozpoznanie i opis możliwości procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzeganych przez uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. rozpoznanie i opis oczekiwań w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzeganych przez uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.

Powyżej wskazane cele badań zawierają w sobie zasadniczy cel nauki jakim jest dostarczenie wiedzy, która wspiera wyjaśnianie i rozumienie interesujących zjawisk empirycznych. Ukierunkowanie działalności wiąże się również z możliwością jej

wykorzystania do poprawy kondycji ludzi, co zawiera się w zasadniczych celach wszelkich czynności badawczych (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 23).

3.5 Problematyka badawcza

Słowo „problem” pochodzi z języka greckiego *problema* i oznacza przeszkodę lub trudność. Można to pojęcie rozumieć jako sprawę sporną, zadania, zagadnienie wymagające i podlegające rozwiązaniu, rozstrzygnięciu lub wyjaśnieniu (Apanowicz, 2003, s. 51). W badaniach, rozpatrywany w tym tekście problem w istocie musi mieć charakter naukowy, gdyż nie każdy problem, przed jakim człowiek staje jest problemem badawczym. Ma się z nim do czynienia dopiero wówczas gdy określona niewiedza ma charakter obiektywny, tzn. jeśli wynika ze stanu aktualnego i z historii danej nauki – i co za tym idzie – „jeśli ogół fachowców potrafiłby ją przynajmniej uznać za stan niewiedzy. Problem naukowy jest swoistym pytaniem, a jako pytanie zakłada pewną wiedzę; coś się wie, formułując problem, a czegoś się nie wie, i właśnie chodzi o to, aby się dowiedzieć czyli poznać prawdę” (Pieter, 1967 za: Palka, 2006, s. 11- 12). Ciąg wszelkich czynności podejmowanych w ramach badania naukowego służy rozwiązywaniu problemów zatem jest kłamrą spinającą badania i składnikiem nadającym im sens i wartość poznawczą.

Problemy badawcze to pytania, na które poszukuje się odpowiedzi w drodze badań naukowych poprzez własny, twórczy wysiłek, a nie wyłączone oczekiwanie uzyskania gotowej odpowiedzi od drugiego człowieka. Łobocki (2010, s. 108), podkreśla jednak, że wyjątkiem są pytania, których celem jest zapoznanie z opiniami osób badanych w określonych sprawach. Zdaniem autora, nie dotyczą one problemu badawczego w ścisłym jego znaczeniu, lecz są bardziej problemem informacyjnym. Choć z pewnością opinie te mogą pomóc w lepszym rozumieniu danego problemu, to nie są w stanie być wyłączną podstawą jego rozwiązania. Taki rodzaj problemów można wskazać również w prezentowanej dysertacji. Odnosząc się do powyższych rozważań, w toku badań wskazano zarówno problemy badawcze jak i informacyjne. Omawiane dociekania nie ograniczają się jedynie do rozpoznania opinii respondentów na temat doskonalenia procesu edukacji dla bezpieczeństwa, ale dążą także do rozpoznania jej uwarunkowań. Na potrzeby badań przyjęto, że w zakres sformułowania „problemy badawcze” włącza się zarówno problemy badawcze jak i informacyjne w rozumieniu podawanym przez Łobockiego.

Dla badacza istotne są również rodzaje pytań wyróżnione ze względu na sposób i liczbę odpowiedzi (Palka, 2006, s. 13-14): pytania do rozstrzygnięcia (pytania rozstrzygnięcia)

i pytania do uzupełnienia (pytania dopełnienia). Pytania do rozstrzygnięcia są to takie pytania, które domagają się wyboru jednej z danych wypowiedzi wykluczających się i rozpoczynają się partykułą „czy” oraz z całego zdania oznajmującego, objętego tą partykułą. Wszelkie inne pytania, w których żąda się sformułowania odpowiedzi przez daną osobę, do której zwraca się z pytaniem, nazywane są pytaniami uzupełnienia.

W niniejszych badaniach problemy badawcze sformułowano jako pytania dopełnienia. Konstrukcja gramatyczna pytań rozpoczyna się od słów „jakie”, a tym samym nie można na nie udzielić odpowiedzi „tak” lub „nie” – inaczej niż w przypadku pytań rozstrzygnięcia, które nie występują w tej pracy. Projektując badania, badacz miał świadomość występowania określonych procesów, uwarunkowań, zjawisk zatem nie szukał odpowiedzi czy istnieją, a dążył do dogłębnego rozpoznania, opisanie, interpretacji. Zasadność takiego podejścia wzmacnia Stanisław Palka (2006, s. 14):

„W żadnej mierze nie powinno się jednak głównych problemów badawczych w pedagogice formułować w postaci pytań rozstrzygnięcia, badacz przystępując do badań jakiegoś faktu, zjawiska, czy procesu, ma przeświadczenie, że one istnieją, nie pyta więc „czy” (...) lecz interesują go określone właściwości, przyczyny, skutki, uwarunkowania badanych faktów, zjawisk czy procesów, do tego jednak kwalifikują się pytania do uzupełnienia (pytania dopełnienia)”.

Niezwykle istotne w określaniu problemów badawczych jest również odniesienie do ich genezy. Na podstawie tego co zostało napisane dotychczas zrozumiałe jest, że podłożem problemów w niniejszej rozprawie są zarówno w preferencje autora badań, jak i w potrzeby społeczne. Pomimo możliwych zarzutów o emocjonalnym zaangażowaniu, niebezpieczeństwie przeceniania własnych możliwości i nieświadomym fałszowaniem badanych faktów wydaje się, że badacz podejmujący bliski mu temat jest w korzystniejszej sytuacji niż ten, któremu badania zostały zlecone. Związanie z badanym problemem nie stanowi zagrożenia jeśli towarzyszy mu twórczy niepokój. Potrzeby społeczne znajdujące odniesienie w codziennej praktyce pedagogicznej wyczuwa się najlepiej dzięki osobistym doświadczeniom. Pozwalają one na zorientowanie się w najbliższych potrzebach społecznych co do usprawnienia, unowocześnienia nauczania i wychowania (Łobocki, 2010, s. 115-116).

Skupiając uwagę na podziale pytań badawczych ze względu na ich kategorie, można wskazać rozróżnienie w odniesieniu do przedmiotu badań oraz szczegółowości. Po pierwsze

mówi się o pytaniach o zmienne i pytaniach o relacje między zmiennymi, a po drugie o pytaniach ogólnych i szczegółowych.

Pytania o zmienne dotyczą między innymi własności przedmiotów, zachodzenia pewnych zjawisk, natężenia itd. Są to więc pytania o wartości zmiennych charakteryzujących zjawiska i przedmioty leżące w centrum zainteresowania. Pytania o relacje między zmiennymi związane są z określeniem istotności wpływu zmiennych niezależnych na zmienne zależne (Palka, 2006, s. 16). Prezentowane badania dotyczą własności zjawiska – procesu edukacji dla bezpieczeństwa oraz zmianom jakim podlega/może podlegać. Koncepcja nie zakłada zatem opisanie edukacji dla bezpieczeństwa mierzalnymi zmiennymi poddającymi się wymiernej analizie.

W procesie badawczym uwzględniony został podział na problemy ogólne i szczegółowe. Za warunek udzielenia odpowiedzi na pytania ogólne uznano wcześniejsze udzielenie odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe (zob. Nowak 2012, s. 30). Formułowanie problemów badawczych prezentowanych badań oparto na definicji zaproponowanej przez Pilcha (1998, s. 24), dla którego określenie problemów badawczych, to zabieg werbalny, polegający na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania i problemy. W badaniach wyodrębniono następujące ogólne problemy badawcze:

1. jakie są uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa?
2. jakie są ograniczenia procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
3. jakie są możliwości procesu doskonalenia w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
4. jakie są oczekiwania procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
5. jakie są rekomendacje dla nauczycieli w zakresie doskonalenia lekcji EdB?

Uwzględniając kryterium szczegółowości, pytania problemowe określono zgodnie z poniższym:

1. jakie są uwarunkowania prawno-historyczne, społeczno-dydaktyczne oraz przestrzeni edukacyjnej EdB realizowanej w szkole?
2. jakie ograniczenia procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzegają nauczyciele, uczniowie, rodzice, przedstawiciele służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo?

3. jakie możliwości procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzegają nauczyciele, uczniowie, rodzice, przedstawiciele służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo?
4. jakie oczekiwania w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa mają nauczyciele, uczniowie, rodzice, przedstawiciele służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo?
5. jakie są rekomendacje dla nauczycieli EdB w zakresie doskonalenia EdB uwzględniające planowanie, realizację i ewaluację lekcji?

Pytania powinny uwzględniać to, co chce się osiągnąć realizując badania, ale także nawiązywać do tego, co jest już wiadome w zakresie przedmiotu badań. Dobre pytania, niekoniecznie prowadzą do dobrych wyników badań, za to źle skonstruowane mogą powodować problemy, które wywierają wpływ na przebieg kolejnych etapów badań (Kawecki 2018, s. 73), dlatego też doskonalenie powyższych pytań następowało na wszystkich etapach dociekań badawczych.

3.6 Tezy, zmienne i wskaźniki

Jednym z podstawowych elementów naukowego badania jakiegokolwiek wycinka rzeczywistości jest tworzenie hipotez, które powinny jednoznacznie wynikać z prawidłowo sformułowanego problemu (Ropski (2015, s. 256). Hipotezy, jako świadomie przyjęte przypuszczalne odpowiedzi wymagają potwierdzenia lub odrzucenia w wyniku badań naukowych, a więc nie przesądzają o ostatecznych wynikach lub wnioskach płynących z badań.

Nie wszystkie problemy badawcze, wbrew temu co mówią niektóre podręczniki poświęcone metodologii badań naukowych, wymagają wysuwania hipotez. „Są one niezbędne szczególnie w przypadku problemów dotyczących współzależności pomiędzy określonymi zmiennymi, w tym zwłaszcza między zmiennymi niezależnymi i zależnymi (Łobocki, 2010, s. 128). Badacz terenowy rzadko znajduje się w sytuacji gdy jego zadaniom towarzyszy precyzyjnie sformułowana hipoteza, którą trzeba poddać testowaniu. Częściej będzie się starał zrozumieć toczący się proces – którego nie można przewidzieć z góry (Babbie, 2004, s. 309).

Przyjęte w opisywanych badaniach podejście metodologiczne opiera się na analizie dokumentów, wywiadach oraz obserwacjach. W takim wypadku trudno sformułować hipotezy odpowiadające powyżej zaprezentowanym definicjom. Badane zjawisko nie jest opisane mierzalnymi zmiennymi podlegającymi wymiernej analizie, a zawiera się, po pierwsze w opisie faktów, a po drugie w subiektywnych odczuciach respondentów. Choć koncepcja badań jest

wyrażona językiem zmiennych i ich współzależności to, co podkreśla Ropski (2015, s. 258), nie może narzucać wąskiego, sformalizowanego podejścia do budowy hipotez. Dodatkowo pozbawione zasadności jest budowanie hipotez podlegających weryfikacji w ścisłym tego znaczeniu w przypadku występujących tu pytań o charakterze otwartym.

Mając na uwadze powyższe, zrezygnowano z opracowania hipotez uznając, że mogłoby to być „daremny marnotrawieniem energii twórczej” (zob. Łobocki, 2010, s. 129). W opisywanym przypadku hipotezy mogłyby w sposób tendencyjny i stronniczy wpływać na gromadzenie i selekcję materiału badawczego.

Choć w podjętych badaniach odstąpiono od formułowania hipotez to za celowe uznano sformułowanie tez określających i uściślających sposób realizacji całego procesu badawczego, dzięki czemu poruszane w badaniach obszary stały się bardziej wyraźne:

1. możliwe jest określenie uwarunkowań (społecznych, dydaktycznych, prawnych i historycznych) oddziałujących na sposób organizacji i realizacji edukacji dla bezpieczeństwa;
2. możliwe jest rozpoznanie oraz opis ograniczeń w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu, uczniów, rodziców oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. możliwe jest rozpoznanie i opis możliwości w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu uczniów, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. możliwe jest rozpoznanie i opis oczekiwań w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu, uczniów, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
5. możliwe jest przygotowanie rekomendacji dotyczących doskonalenia lekcji EdB uwzględniających oczekiwania, możliwości i ograniczenia rozpoznane i opisane we wcześniejszych etapach procesu badawczego.

Faza konceptualizacji badań ukierunkowała uwagę również na zmienne, które wynikając z postawionych problemów badawczych i przyjmując różne wartości są czynnikiem, właściwością, zjawiskiem podlegającym zmianom i będącym przedmiotem badań (Gnitecki, 1993, s. 141). Wobec powyższego konieczne stało się uświadomienie jakie dane (informacje) należy zgromadzić, aby móc zrealizować cele badań (Muszyński, 2018, s. 125). Brzeziński (1999, s. 184–192) dzieli zmienne na ciągłe i dyskretne; jakościowe i ilościowe; nominalne, porządkowe, interwałowe i ilorazowe lub zmienne zależne i niezależne. Zazwyczaj mogą się z nimi wiązać podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu,

zjawiska czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem. W tym kontekście zrozumiałe jest, że dokładna charakterystyka zmiennych poprzez wskazanie na przysługujące im wartości jest koniecznym warunkiem trafności i rzetelności badań ilościowych. W przypadku prezentowanych badań wyłonienie z problemów badawczych i dokładne określenie właściwości, uznano za czynność w drodze do konkretyzacji tego, co jest badane.

W prezentowanych badaniach nie dąży się do ilościowego pomiaru badanego zjawiska. Celem nie jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania o związki, przyczyny i skutki, lecz odpowiedź na pytanie „jakie są” – uwarunkowania, oczekiwania, możliwości i ograniczenia procesu doskonalenia EdB rozpatrywane z punktu widzenia różnych perspektyw (rodzice, uczniowie, nauczycieli, przedstawiciele służb). Wobec powyższego, dopiero realizacja projektowanych badań, a więc dogłębne rozpoznanie i określenie uwarunkowań, możliwości, ograniczeń i oczekiwań wobec edukacji dla bezpieczeństwa pozwoli na przeprowadzenie badań umożliwiających poszukiwanie związków i zależności. Wyłonienie zmiennych może być jednak użyteczne nie tylko w badaniach ilościowych, ale również jakościowych. Jest tak, kiedy dany przypadek chce się opisać, ale również poddać analizie. Nie zdaje się wówczas jedynie na to, co przynosi spontaniczna narracja osób, ale dąży do wyłonienia właściwości (zmiennych), ze względu na które spodziewa się znaleźć odpowiedzi na nurtujące pytania. „Pozwala to nie tylko wydobyć ze strumienia świadomości osoby badanej więcej danych i osiągnąć głębiej do jej doświadczeń, przeżyć i doznań, ale także operować bogatszymi kategoriami, w których będą przedstawione wyniki badań i dokonywane ich analizy” (Muszyński, 2018, s. 133).

Kierując się troską o jakość poznania, uwagę skoncentrowano na zmiennych, które mogą przybierać różne wartości. Zmienne jakościowe, inaczej nominalne wyłonione w drodze analizy problemów badawczych poprzez zawarcie ich podstawowych składników (rodzaj danych, określenie czego dotyczą i do kogo się odnoszą) (por. Muszyński, 2018, s. 143) określono następująco:

1. rodzaje uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole;
2. rodzaje oczekiwań w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. rodzaje możliwości w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;

4. rodzaje ograniczeń w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.

Wyłonione powyżej zmienne, jak większość zmiennych w badaniach pedagogicznych, mają charakter zmiennych nieobserwowalnych wobec czego konieczne stało się określenie wskaźników, które dla danej zmiennej będą zjawiskiem (cechą) obserwowalną i której wystąpienie będzie mówić o danej zmiennej (wnioskowanie o zmiennej na podstawie wskaźnika).

Przyjmując za Muszyńskim (2018, s. 147), że całe życie (w tym osobowość) manifestuje się w szeroko rozumianym behaviorze, dążono do uchwycenia zmiennych w każdy możliwy sposób. Choć wiąże się to z pewnym założeniem i prawdopodobieństwem, a nie pewnością, co wynika z różnorodności zachowań ludzkich wynikających z doświadczeń, biografii czy kultury, zwracano uwagę m.in. na zachowania werbalne, niewerbalne i reakcje somatyczne, W tym kontekście ważne są zarówno wypowiedzi spontaniczne, jak i te pojawiające się w sytuacji indagacji, kiedy osoby badane odpowiadają na pytania. Istotnym źródłem informacji są również zachowania uczestników badań oraz reakcje występujące w sytuacjach naturalnych – w środowisku szkolnym.

3.7 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Po przeprowadzeniu dotychczasowych ustaleń uwagę skierowano na szczegółowe określenie sposobów gromadzenia racjonalnego, wiarygodnego, rzetelnego i przejrzystego materiału badawczego. W tym celu zdecydowano o metodach, technikach i narzędziach badawczych umożliwiających poszukiwanie odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze. Początek projektowania badania to zawsze społecznie ulokowany badacz, który przenosi się od pytania badawczego, przez paradygmat lub perspektywę, do świata empirycznego (Denzin, Lincoln, 2009, s. 7). Tak ulokowany badacz odwołuje się do palety metod, które mogą być wykorzystywane w badaniu. Zanim to jednak nastąpiło, w trosce o zapewnienie jednoznaczności i komunikatywności wypowiedzi, podjęto próbę usystematyzowania używanych w tym celu pojęć.

Wśród mnogości definicji „metody” przytoczyć można m.in. wyjaśnienie zaproponowane przez Muszyńskiego (2018, s. 169), który ogólnie przyjmuje, że metoda jest opisem toku postępowania określonych czynności badawczych prowadzących do pozyskania danego rodzaju danych. Jest to również systematycznie stosowany sposób postępowania

prowadzący do założonego wyniku, na który składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności (Okoń, 2001, s. 232). Wskazując na nauki empiryczne, Nowak (2012, s. 22) dodaje, że są to typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych.

Innym ważnym pojęciem jest „technika badawcza”, przez którą rozumie się czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na wskazanie optymalnych, informacji, opinii, faktów (Pilch, Bauman 2001, s. 71). Dyrektywy te jak zauważa Łobocki mają być ściśle określonymi zaleceniami (Łobocki, 2003, s. 29).

„Narzędzie badawcze” to przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań (Pilch, Bauman 2001, s. 71). Jest nim zatem każdy przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badawczej.

Powyższe rozróżnienie pojęciowe umożliwiło wybór i opracowanie metod, technik i narzędzi badawczych. W tym kontekście należy jednak wskazać, że poszczególne metody i techniki nie doczekały się w literaturze jednolitej, wyczerpującej i rozłącznej klasyfikacji. Nie sposób wybrać jednej, właściwej metody i techniki, a korzystanie z gotowego repertuaru metod i przynależnych do nich technik, jak wskazuje Łobocki (2004, s. 28), byłoby nawet niewskazane i mogłoby być uznane za przejaw niedoświadczenia badawczego. Nie ma uniwersalnych metod badań, a z metodologicznego stanowiska, istnieje priorytet problematyki badawczej przed metodyką jej rozwiązania.

Cele, jak zauważa Babbie (2004, s. 16) można osiągnąć na kilka sposobów. W badaniach społecznych przyjmuje się zazwyczaj dwie strategie. Pierwsza z nich zaleca najpierw badania empiryczne, a następnie formułowanie uogólnień i teorii opartych na zebranych danych. Za podstawową uznaje się tu indukcję pozwalającą na wyznaczenie nowych twierdzeń i sprawdzanie ich prawomocności przez ufne odwoływanie się do wrażeń zmysłowych. Druga natomiast sugeruje odwrotne postępowanie – rozpoznawanie od konstruowania śmiałej hipotezy, dzięki której zyskuje się punkt orientacyjny, umożliwiający poruszanie się w świecie badań empirycznych. Krytykowanie hipotezy za pomocą procedury dedukcyjnej, umożliwia jej konfrontację z doświadczeniem (Szlachta, 2004, s. 688).

W badaniach społecznych stosowane są najczęściej dwa rodzaje badań – badania ilościowe i jakościowe. Empiryczne badania ilościowe w pedagogice realizowane są według modelu badawczego stosowanego w naukach przyrodniczych. Palka (2006, s. 48–49) tak opisuje jej główne założenia:

1. rzeczywistość jest jedna, badacz jest w stanie poznawać ją poprzez badanie jej elementów składowych;

2. badacz może stać „poza” badaną rzeczywistością, przyjmować rolę obserwatora zewnętrznego, niewłączonego w kontekst badanej rzeczywistości;
3. możliwy jest do uzyskania obiektywizm poznawczy (docieranie do prawdy obiektywnej);
4. zachowania i działania ludzi przebiegają według stałych reguł, powtarzalnych schematów;
5. badacz w toku poznawania rzeczywistości, faktów, zjawisk i procesów nie stosuje wartościowa i oceniania, realizuje badania w sposób neutralny aksjologicznie;
6. istnieją możliwości generalizowania wyjaśnień, uogólniania wyników na zdarzenia, procesy, zjawiska dokonujące się w różnych miejscach i czasie, w związku z tym badanie próby reprezentacyjnej daje możliwość orzekania o całej populacji (oczywiście z określonym poziomem prawdopodobieństwa);
7. celem badań jest opis i wyjaśnianie zjawisk i procesów, weryfikacja hipotez o związkach między badanymi elementami (zmiennymi), weryfikacja twierdzeń;
8. wyjaśnianie (eksplanacja) służyć może odkrywaniu prawidłowości.

Empiryczne badania jakościowe w pedagogice realizowane są zgodnie z poniższymi przesłankami:

1. badacz-pedagog nie stoi „poza” badaną rzeczywistością, podmiot i przedmiot poznania są bowiem elementami wzajemnie uwarunkowanymi;
2. w badaniach niezbędne jest wartościowanie, które ma znaczenie dla zrozumienia badanej rzeczywistości;
3. wiedza nie jest tylko tym czymś, co jest odkrywane, ale tym co jest konstruowane;
4. badacz nastawiony jest na analizowanie rzeczywistości tworzonej i przekształconej przez aktywną działalność jednostek i grup społecznych;
5. wyjaśnianie jest uzasadnione tylko dla jednego miejsca i czasu, nie jest możliwe generalizowanie wyjaśnień na całą populację i na różne punkty w czasie;
6. podstawowymi kategoriami jest rozumienie i interpretacja faktów, zjawisk i procesów, w związku z tym stosuje się holistyczne podejście badawcze i uwzględnia się kontekst badanych zjawisk;
7. prowadzone są przez pedagogów „badania rozumiejące”, związane z odkrywaniem znaczeń jakie nauczyciele, wychowawcy, uczniowie, rodzice przypisują faktom, zjawiskom i procesom pedagogicznym;
8. użytecznymi „narzędziami” poznania są empatia, introspekcja, subiektywne podejście do badanej rzeczywistości, co jest związane z ocenianiem, osądzaniem według

przeświadczeń przyjmowanych przez badacza i przede wszystkim według doświadczeń, które – jak mniema badacz – żywi dana osoba;

9. badacz stosuje niematematyczne sposoby analizy badanych faktów, zjawisk, procesów, bada je w toku ich przebiegu, stosuje otwarte sposoby gromadzenia danych, nie stosuje ustrukturalizowanych metod i narzędzi badawczych, nie stawia hipotez, nie narzuca z góry przyjętych schematów.

Powyżej opisane rodzaje badań dość często traktowane są jako opozycyjne i wykluczające się wzajemnie. Badaniom ilościowym nadaje się piętno scjentyzmu, rzekomo pozbawiającego je użyteczności naukowej, badaniom jakościowym nie przypisuje się natomiast mocy teoriiwórczej (Palka, 2006, s. 38). W latach 60. XX w. wytyczona nawet linię walki pomiędzy obozem ilościowym i jakościowym (badacze ilościowi zepchnęli badania jakościowe na podrzędne pozycje, w odpowiedzi na co, badacze jakościowe zachwalali subiektywne i interpretatywne podejścia (Denzin, Lincol, 2009, s. 20). Pewne jest jednak, że w metodologii badań pedagogicznych uwzględnia się oba rodzaje badań. Potwierdzają to m.in. podtytuły wielu pozycji naukowych (zob. Rubacha, 2016; Pilch, Bauman, 2001; Łobocki, 1999, Konarzewski, 2000; Creswell, 2009). Równocześnie, autorzy coraz częściej wskazują, że badania jakościowe i ilościowe mogą być stosowane łącznie. Uzasadniając swoje stanowisko Palka (2006, s. 61) wskazuje, że „oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne (...), celem poznania pedagogicznego jest zarówno „opis” i „wyjaśnianie” faktów, zjawisk i procesów, jak i ich „rozumienie” i interpretowanie (...), podejście ilościowe jest nierozdzielnie związane z podejściem jakościowym w poznaniu badawczym i poznaniu potocznym”. Wyróżnia się przy tym rodzaje triangulacji: źródeł, badaczy, metod i teorii, które mogą ze sobą współpracować (Denzin, 1989, za: Konarzewski, 2000, s. 33). O możliwości łączenia metod jakościowych i ilościowych i zyskiwaniu przez nie coraz większej popularności pisze również John Ward Creswell (2009, s. 219). Autor wskazuje, że w kompleksowych planach badawczych stosujących koncepcję łączenia metod ilościowych i jakościowych możliwe jest wykorzystanie wszystkich ich atutów. W obliczu dyskusji dotyczących zasadności łączenia badań jakościowych i ilościowych również Dorota Klus-Stańska (2016, s. 53) stawia pytanie o granice eklektyzmu metodologicznego oraz zwraca uwagę na niepokojące zjawisko łatwego i nieprzemyślanego formułowania twierdzenia o jakościowo-ilościowym charakterze badań.

Powyższe wskazuje, że polemika na temat możliwości, korzyści i ograniczeń płynących z zastosowania badań ilościowych, jakościowych oraz mieszanych jest cały czas obecna. Istotne jest jednak, że „nie powinna przesłaniać krytycznej refleksji nad wiarygodnością,

rzetelnością uzyskiwanych wyników – (...) nad stopniem zbliżania się do tej podstawowej wartości, którą jest prawda” (Palka 2006, s. 65).

Specyfika badań pedagogicznych, w tym także obszaru będącego przedmiotem prezentowanej rozprawy, polega na tym, że liczne zjawiska poddawane oglądowi nie zawsze poddają się ilościowym procedurom badań przyrodniczych. Z tego powodu wyrasta postulat uwzględniający w poznaniu naukowym zarówno płaszczyzny wyjaśniania jak i rozumienia. Prezentowane badania są formą systematycznego (czynności są zaplanowane zgodnie z zasadami badań jakościowych) badania empirycznego (nierozzerwalnie związanego ze światem doświadczeń) odbywającego się w określonym kontekście (próba poznania jakie znaczenie rzeczywistości nadają rozmówcy). Badania tego rodzaju ukierunkowane są na rozpoznanie wielu niuansów w postawach i zachowaniach, które mogą umykać badaczom stosującym inne metody (Babbie 2004, s. 310). Skupiono się przede wszystkim na najbardziej wiernym, autentycznym i kompleksowym przedstawieniu perspektywy osób działających. Inspiracją do podjęcia badań jakościowych były również rozważania Danuty Urbaniak-Zajac i Ewy Kos (2013) stanowiące próbę „odkłamania” istniejących mitów na temat badań jakościowych. Pomimo pewnego oporu ze strony osób stosujących metody ilościowe, uznających dorobek badaczy jakościowych za nienaukowy z powodu ich subiektywności w prowadzonym badaniu dążono do:

„jak najwierniejszego opisu niezmaconego przez badacza lub badaczkę wycinka rzeczywistości społecznej. (...) do zrozumienia, oświecenia i ewentualnie ekstrapolacji wyników na podobne sytuacje. Badania tego typu pozwalają na budowanie wiedzy całościowej, to jest ujmującej zjawiska w ich naturalnym kontekście. Wiedza (...) jest próbą reprezentacji tego, w jaki sposób aktorzy społeczni rozumieją rzeczywistość, jakie są motywy i sposoby ich działań” (Sławecki, 2012, s. 74).

Podążając nomenklaturą zaproponowaną przez Dariusza Kubinowskiego (2016, s. 7) można stwierdzić, że wszystko co czyni się w prezentowanym projekcie to „jakościowe dociekania”. Te w opinii autora obejmują badania¹⁰, studia¹¹, ale również jakościową ewaluację, krytykę, edukację, literaturę, sztukę, działanie, analizy polityczne, a nawet

¹⁰ Kubinowski określa badania jakościowe jako te odnoszące się do interakcyjnych, terenowych, empiryczno-analitycznych prac badawczych opartych na bezpośrednim, osobistym doświadczeniu.

¹¹ Studia jakościowe według Kubinowskiego obejmują zarówno analizy teoretyczne, refleksje historyczne, studia historyczne, interpretacje hermeneutyczne, względy fenomenologiczne i heurystyczne, jak i jakościowe badania empiryczne.

doświadczenia potoczne. Prowadzone badania nie faworyzują żadnej z praktyk metodologicznych na rzecz dyskusji. Badanie jest „usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. (...) to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie” (Denzin, Lincoln, 2010, s. 23).

Warto zwrócić uwagę, że wybór metod nigdy nie jest niezależny. W tym kontekście Joseph Maxwell (2018, s. 82) wskazuje na cztery kluczowe elementy, które formują metody jakościowe: relacje badawcze, dobór próby badawczej, zbieranie danych oraz analiza danych. Istotne jest przede wszystkim w jaki sposób badacz nawiązuje relacje z uczestnikami badań. Od tego jak zostaną zainicjowane, ukształtowane i utrzymane zależy dalszy przebieg badań. Kwestia ta ma swoje odzwierciedlenie w doborze próby badawczej, czyli określenia jakie osoby i środowisko zostaną wybrane do udziału w badaniach. Metody, jak określa Maxwell (2018, s. 236) są zależne także od rzeczywistej sytuacji badawczej, sposobu zbierania danych czyli ustalenia tego, co będzie najskuteczniejsze dla dostarczenia potrzebnych danych. Ostatnia składowa skupia się wokół tego, co planuje się zrobić z zebranymi danymi, aby nadać im sens.

Skupiając uwagę na technikach badawczych i narzędziach, za pomocą których mogą zostać zrealizowane badania jakościowe należy zwrócić uwagę na ich niejednoznaczną klasyfikację. Poszczególne metody, ich istotę, rodzaje podejmowanych czynności oraz wykorzystane narzędzia badawcze opisano poniżej.

Metoda badania dokumentów:

1. Istota: dokumentacja stanowi szczególnie ważne źródło informacji w badaniach jakościowych. Wśród powodów przemawiających za użytecznością dokumentów wymienia się: powszechną dostępność, względną trwałość, bogactwo, formalną reprezentację oraz nie reaktywność (Lincol, Guba, s. 276-277 za: Kubinowski, 2010, s. 214-215). W prezentowanych badaniach wykorzystano dokumenty oficjalne (m.in. dokumenty regulujące funkcjonowanie szkół i funkcjonowanie oświaty) oraz dokumenty kultury popularnej (m.in. medialne przekazy informacyjne, kulturalne i społeczne).
2. Rodzaj czynności: technika polegała na gromadzeniu, selekcji, opisie i naukowej interpretacji interesujących faktów.
3. Wykorzystane narzędzia badawcze: plan analizy dokumentów obejmujący opis następujących po sobie czynności: 1) gromadzenie (kwerenda dokumentów

werbalnych, cyfrowych, statystycznych; dobór dokumentów uzależniony od tego, co jest jednostką analizy; 2) selekcja (określenie wiarygodności dokumentów, uporządkowanie treści dokumentów z uwzględnieniem problemów badawczych oraz określenie przydatności dokumentów 3) interpretacja i opis (analiza treściowa, tworzenie opisów dokumentów, poszukiwanie indywidualnych właściwości charakterystycznych dla analizowanego dokumentu, omówienie płaszczyzny wewnętrznej koncentrującej się na zawartych treściach, zrozumienie, wyjaśnienie, omówienie płaszczyzny zewnętrznej koncentrującej się na okresie, warunkach i okolicznościach powstania dokumentów).

Obserwacja:

1. Istota: jako jedna z najstarszych form badania człowieka, obserwacja jakościowa polega na obecności badacza w autentycznych sytuacjach z życia codziennego badanych (zob. Kubinowski, 2010, s. 200-206). Za Muszyńskim (2018, s. 179) czynność tę określono jako obserwację naturalną, która charakteryzuje się tym, że badacz stara się uchwycić zachowania ludzi na gorąco, nie dokonując interwencji w warunki zewnętrzne ani bieg zdarzeń. Obserwacja miała charakter jawny, ale ograniczono się jedynie do biernego podglądu zachowań. Nie przeniesiono na siebie żadnej roli organizacyjnej, a stawiano na czystą percepcję, co umożliwiło obserwowanie życia społecznego w naturalnym środowisku: obserwuj proces, tam gdzie się toczy. Jeśli badacz prowadzi obserwacje w sposób przemyślany, dobrze zaplanowany i aktywny, to ten rodzaj badań umożliwia dogłębniejsze zrozumienie zjawisk, niż byłoby to możliwe przy zastosowaniu innych metod obserwacyjnych (Babbie, 2004, s. 308). Choć zrozumiałe jest, że obecność badacza w przestrzeni szkolnej w pewnym stopniu zawsze wpływa na zachowania obserwowanych, to celem nie było stworzenie specjalnych warunków aktywności i manipulacji, lecz podążanie za naturalnym trybem zachodzących w społeczności szkolnej interakcji. Działania ukierunkowano przede wszystkim na jawność badania i jego akceptację przez badanych, ale bez aktywnego uczestnictwa w zdarzeniach (obserwacja nieuczestnicząca).
2. Rodzaj czynności: planowe, celowe, systematyczne rejestrowanie zachowań osób obserwowanych przez określony czas, gromadzenie danych na podstawie spostrzeżeń. Obserwacja nie polegała na rejestrowaniu wszystkiego, co się działo, ale tego, co było istotne dla badania.

3. Wykorzystane narzędzia badawcze: w tak zaplanowanej obserwacji nie ma możliwości przewidzenia szczegółowych kategorii zachowań, jakie przejawiają osoby obserwowane, dlatego narzędzie badawcze w tym przypadku musiało być wystarczająco szerokie (załącznik 1). W przygotowanym dokumencie, obok określonego zagadnienia obserwacyjnego, notowano spostrzeżone fakty i okoliczności mające związek z tym zagadnieniem. Uwagę skupiono na dokładnej pisemnej rejestracji spostrzeżeń. Informacje zapisane w pamięci w istocie narażone są na zniekształcanie, a nawet zapomnienie, dlatego rejestrowanie danych odbywało się na bieżąco w trakcie obserwacji oraz bezpośrednio po jej zakończeniu. Ponadto, gromadzono materiał w formie notatek gdyż jak wskazują Beata Glinka i Wojciech Czakon (2021, s. 97) prawidłowo prowadzonej obserwacji zawsze powinny towarzyszyć solidnie sporządzone notatki, w których oddzielić należy obserwowane zdarzenia od ocen formułowanych przez badacza. Arkusz składał się z dwóch części: obserwacyjnej i podsumowującej. Realizacja wszystkich etapów badania była złożonym, rozciągniętym w czasie procesem, dlatego tworzenie dodatkowego podsumowującego opisu pozwoliło na zachowanie precyzji, rzetelności i świeżości wrażeń obserwatora.

Wywiad:

1. Istota: wywiad jakościowy przybierał formę kooperatywnej rozmowy pomiędzy badaczem a badanym (zob. Kubinowski, 2010, s. 213-214). Cały projekt wywiadu miał elastyczną formę, był ewolucyjny i etapowy. Dążono, aby w trakcie spotkania badani ze swobodą wyrażali swój punkt widzenia. Badanie przybierało dwie formy: wywiadu indywidualnego i grupowego. W pierwszym przypadku zrealizowano wywiady pogłębione, podczas których badany „oprowadza badacza po swoim życiu, snuje opowieść. W takiej rozmowie nie unika się pytań sugerujących, prowokujących czy nawet drażliwych” (Pilch, 1998, s. 64). W opinii Johna Johnsona (2020, s. 104) wywiad pogłębiony jest interakcją ukierunkowaną na zdobycie pogłębionych informacji, która dotyczy między innymi, przeżywanych doświadczeń, wartości i decyzji. George Gaskell (2000, s. 51) sformułował metaforę pogłębionego wywiadu indywidualnego jako rozmowy dwóch (lub więcej) przyjaciół, co w znacznej mierze oddaje jego charakter oraz obrazuje role przyjmowane przez badacza i respondenta. Ponieważ jak zauważa Pilch (1998, s. 64) „poważne problemy kształcenia i wychowania skrywają się często pod powierzchowną warstwą oczywistości, pod którą dostrzec je można jedynie przy głębokim, pełnym zaufania kontakcie badacza z badanymi”, zastosowanie

wywiadu pogłębionego w opisywanych badaniach wydało się w pełni uzasadnione. Wywiady zostały przeprowadzone bezpośrednio oraz, z uwagi na pandemię, pośrednio przy wykorzystaniu internetowych środków komunikacji umożliwiających łączność wideo. Drugim rodzajem wywiadu był zogniskowany wywiad grupowy. Badanie zrealizowano w formie dyskusji grupowej w gronie kilkorga zaproszonych uczniów, moderowanej przez badacza zgodnie z założonym wcześniej scenariuszem (Gawlik, 2012, s. 131). Ta część badań była szczególnie istotna z uwagi na zachodzące procesy grupowe, efekt synergii i kreatywnej stymulacji uczestników.

2. Rodzaj czynności: przeprowadzenie rozmowy umożliwiającej poznanie zjawiska występującego w świadomości badanych oraz uzyskanie danych określonych celem badania.
3. Wykorzystane narzędzia badawcze: indywidualny wywiad pogłębiony pozostawiał pewną swobodę wypowiedzi – to respondent wartościował, strukturyzował wątki, problemy, kwestie (jedne czynił bardziej istotne, a inne mniej) (Nikodemska, 1999). Forma wywiadu była elastyczna i tylko częściowo strukturalizowana. Wywiad prowadzono według ogólnego planu skonstruowanego w postaci dyspozycji (załącznik 2, 3, 4, 5). Nie dążono do ścisłości w zadawaniu pytań, ani ich odpowiedniej kolejności. Przygotowany zestaw potrzeb nie stanowił ram, poza które nie można wykroczać, lecz był propozycją badacza pozwalającą na zadawanie pytań pogłębiających mających na celu podtrzymanie rozmowy oraz podkreślenie przygotowania do wywiadu. Dyskusję grupową prowadzono według opracowanego scenariusza (załącznik 6), który wyznaczał ogólny kierunek badania i stanowił skrótowy zapis planowanego porządku dyskusji (kolejność poruszanych tematów). Zawarto w nim najważniejsze pytania, zadane podczas dyskusji.

W zakresie analizy danych jakościowych kluczowym elementem było kodowanie, umożliwiające przejście od surowych danych do pojęć i kategorii, które je opisują. Kathy Charmaz (2013, s. 61) określa kodowanie jako kategoryzowanie segmentów danych za pomocą krótkich tytułów, które streszczają i obejmują każdy element danych. W ten sposób oddziela się to, co badacz wybrał i posortował, aby następnie przejść do wyjaśniania. Proces kodowania, choć wiązał się z najbardziej czasochłonnymi czynnościami, pozwoliły na uporządkowanie obszernych danych oraz stanowił wskazówkę nasycenia. Opierając się na wyróżnionych przez Glinkę i Czakona (2021, s. 127-129) trzech głównych sposobach tworzenia kodów: przygotowanie ich wcześniej (kody *etic* i języka, teorii, hipotez), bieżące

generowanie (kody *emic* i języka wyłaniającego się z terenu) oraz mieszanie obu podejść zdecydowano, że kody nawiązujące do wątków poruszanych w wywiadach uzupełniane będą kodami wyłaniającymi się w trakcie badań, co pozwoli na zachowanie większej otwartości. Odnosząc się do formatu kodów, aby zapobiec zbytniemu odejściu do ich opisowego charakteru i wyłącznej analitycznej koncentracji, skupiono się zarówno na postaci tematów (pojęć), jak i działań. Porównując ze sobą kolejne, logicznie powiązane wątki zidentyfikowane w transkrypcjach dążono do wyodrębnienia podobieństw i różnic, które stopniowo pozwoliły na określenie pewnych prawidłowości.

3.8 Charakterystyka terenu i grupy badawczej

Choć precyzyjne określenie terenu badań nie jest czynnością prostą (niekiedy w toku badań rezygnuje się w pewnych zagadnieniach, innym razem pojawia się chęć ich rozszerzenia), a wcześniejsze plany mogą zostać zaburzone przez czynniki zewnętrzne, to w przypadku prezentowanej rozprawy pomysł skoncentrowania uwagi na terenie Dolnego Śląska, a ściślej określając – Wrocławia pojawił się już w początkowej fazie budowania koncepcji. Na wybór ten wpłynęły:

1. zainteresowanie sprawami najbliższej okolicy;
2. możliwość wykorzystania w badaniach wcześniejszych badań realizowanych na terenie miasta;
3. szczególne uwarunkowania miasta, które wywierają wpływ na poziom jego bezpieczeństwa oraz edukacji (położenie geograficzne, liczba mieszkańców, architektura przestrzeni miejskiej, zajmowana pozycja – centrum kulturalne, społeczne, naukowe);
4. bliskość (dostępność) szkół;
5. możliwość wykorzystania osobistych kontaktów.

Określenie terenu badań, nie ogranicza się jedynie to wskazania geograficznego terytorium, na którym zostaną one przeprowadzone. W kontekście prezentowanego projektu istotny był również wybór konkretnych szkół i instytucji realizujących zadania z obszaru bezpieczeństwa, a następnie dobór pojedynczych osób, przy udziale których przeprowadzone zostaną badania.

W badaniach ilościowych dobór próby ma zwykle charakter sformalizowany, np. dobiera się losową próbę populacji, a w jej obrębie wyróżnia poszczególne kwoty itd. Główny zamysł polega tu na stworzeniu miniaturowej szerszej populacji, która jest reprezentatywna (Flick, 2010,

s. 56). W przypadku badań jakościowych sama zasadność używania terminu „dobór próby” budzi u niektórych autorów wątpliwość (Maxwell, 2005, s. 88 za: Flick 2010, s. 56) gdyż dobór tego rodzaju powinien kierować się inną logiką. Alternatywne działanie polega na wyznaczeniu badanych przypadków w sposób stopniowy i bardziej celowy. Wynika to, jak określa Uwe Flick (2010, s. 57) „z widocznych pustych miejsc w już zebranych materiale”. Badacz, kierując się pytaniami badawczymi dąży do umieszczenia w próbie takich badanych, którzy spełniają określone kryterium (Rubacha, 2016, s. 124).

Dobór próby w badaniach jakościowych, w większości przypadków, polega na celowym skompletowaniu zbioru precyzyjnie wyselekcjonowanych przypadków, „które składają się na korpus empirycznych przykładów, umożliwiających jak najbardziej owocne zgłębienie badanego zjawiska” (Flick, 2010, s. 59). Z tego powodu w badaniach jakościowych przeważa pojęcie celowego doboru próby. Dla zapewnienia maksymalnej zmienności w próbie oraz uchwycenia różnorodności w obrębie pola badawczego zdecydowano, że do badania włączone zostaną cztery grupy respondentów: nauczyciele, uczniowie, rodzice oraz pracownicy służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo. Dążono w ten sposób do połączenia przypadków różnorodnych, pozwalających na spojrzenie na badanych obszar z jego krańców i uchwycenie go w całości. Ponieważ są to grupy odmienne, których wspólnym elementem pozostaje uczestnictwo w edukacji dla bezpieczeństwa, wybór konkretnych respondentów przybierał różnorodne formy w ramach doboru celowego. Opowieść dotyczącą edukacji dla bezpieczeństwa przedstawiono z różnych punktów widzenia, a nie w kategoriach jednej „poprawnej” wersji. Każda wypowiedź odzwierciedla inną perspektywę (zob. Denzin, Lincoln, 2009, s. 27). Z jednej strony wybierano przypadki skrajnie ekstremalne (nauczyciel – uczeń), a z drugiej zastosowano, jak np. w wywiadach grupowych, próbę ściśle jednorodną. Innym razem, skupiono się na osobach, u których badane cechy ujawniają się w sposób szczególnie przejrzysty (przedstawiciele służb) oraz stosowano kryterium dogodności, zakładające dobór tych przypadków, które w danych okolicznościach są najłatwiej dostępne (rodzice).

Określając wielkość grupy biorącej udział w badaniu kierowano się przede wszystkim przekonaniem o możliwościach ich efektywnej realizacji oraz dążeniem do uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania. Spora próba badawcza w badaniach prowadzonych zgodnie opisywanymi założeniami wydała się być przede wszystkim trudna do pozyskania. Ponadto, prowadzenie obszernych badań w tak dużej grupie, mogłoby doprowadzić do rozproszenia uwagi i pominięcia istotnych kwestii, które w badaniach jakościowych bywają trudne do odczytania i interpretacji. W początkowym etapie organizacji badań nie określono ściśle liczby respondentów oraz obserwacji lekcji. Wysiłki ukierunkowano przede wszystkim na uzyskanie

danych od osób posiadających różne perspektywy, tak aby dostrzec zróżnicowanie występujące w rzeczywistości.

Dobór szkół, w których przeprowadzono obserwację lekcji wiązał się wyłonieniem placówek, w których realizowany jest przedmiot EdB. Dwie szkoły zaproszono do badania wykorzystując osobiste kontakty nawiązane w trakcie prowadzenia innych badań dotyczących kwalifikacji i kompetencji nauczycieli EdB. Dialog z kolejną placówką, dzięki uprzejmości innych uczestników badań, nawiązano przy wykorzystaniu metody śnieżnej kuli. Dwie ostatnie szkoły zostały wybrane do badania w drodze metody celowo-losowej. Ze spisu wrocławskich szkół dostępnego na stronie biuletynu informacji publicznej wybrano szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, a następnie losowano szkoły, do których kierowano pisemną prośbę o możliwość przeprowadzenia badań. Decyzje odmowne uświadomiły, że uzyskanie zgód może być znaczącym ograniczeniem dla badań. Brak zgody uzasadniany był innymi zaplanowanymi przedsięwzięciami. Łącznie do szkół skierowano piętnaście wniosków o możliwość przeprowadzenia badań. Rozmowy kontynuowano następnie telefonicznie, poprzez pocztę elektroniczną oraz osobiście. Obserwacje przeprowadzono w pięciu placówkach.

Próbie badawczą nauczycieli uzyskano w chwili wyboru do badania konkretnych placówek. Zgodnie z informacjami uzyskanymi od nauczycieli, sami zgłaszali chęć uczestnictwa w badaniach, bądź zostali wskazani przez dyrekcję. W każdej z pięciu szkół planowano przeprowadzenie jednego wywiadu indywidualnego z nauczycielem przedmiotu EdB. Ponieważ w trakcie trwania badań jeden z nauczycieli zrezygnował z udziału w rozmowie, w jego miejsce zaproszono kolejnego nauczyciela, z którym nawiązano kontakt podczas innych badań związanych z edukacją dla bezpieczeństwa. W tej szkole nie przeprowadzono jednak obserwacji lekcji.

Zastosowanie opisanych powyżej czynności zmierzających do wyboru określonych szkół biorących udział w badaniu zapewniło osiągnięcie próby badawczej wśród uczniów. Spełniali oni podstawowy warunek: byli uczniami klas VIII szkół podstawowych bądź I szkół ponadpodstawowych, w których realizowany jest przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa. Zamierzeniem było, aby w każdej z pięciu szkół przeprowadzić jeden wywiad grupowy z uczniami. Podczas realizacji badań powyższe założenie, w związku z ogłoszeniem stanu epidemii (Rozporządzenie, 2021), poddano ponownym rozważaniom. Poszukiwanie możliwości spotkań z uczniami w okresie edukacji prowadzonej zdalnie wymusiło zmianę formy spotkań z grupowych na indywidualne. Rozmowy grupowe przeprowadzono w trzech

szkołach z 13, 15 oraz 20 uczniami. Kolejne spotkania prowadzono w formie indywidualnej (pięciu uczniów).

Kontakt z przedstawicielami służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo uzyskano w drodze osobistych kontaktów. Skupiono się na służbach ratowniczych współpracujących w ramach Systemu Powiadamiania Ratunkowego w Polsce: Policji, Państwowej Straży Pożarnej, Państwowym Ratownictwie Medycznym oraz Centrum Powiadamiania Ratunkowego.

Zaproszenie do badania kolejnej grupy respondentów – rodziców, nastąpiło przy wykorzystaniu osobistych kontaktów. Warunkiem zakwalifikowania do badań było spełnienie kryterium dotyczącego zrealizowania przez dziecko programu nauczania z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa po roku 2017.

Opis szkół oraz uczestników badań wraz z przypisanym na potrzeby procesu badawczego symbolem przedstawiono w tabelach: 20 oraz 21. Charakterystykę ograniczono do informacji, które zapewniają zachowanie anonimowości placówek oraz respondentów.

Tabela 20 Charakterystyka szkół uczestniczących w badaniach

Symbol	Opis
10	Szkoła podstawowa. W roku szkolnym 2021/2022 zajęcia realizowało w niej ponad 500 uczniów.
20	Szkoła ponadpodstawowa – funkcjonuje jako technikum i szkoła branżowa. W roku szkolnym 2021/2022 do szkoły uczęszczało ponad 900 uczniów.
30	Szkoła podstawowa. W roku szkolnym 2021/2022 do szkoły uczęszczało ponad 500 uczniów.
40	Szkoła ponadpodstawowa – funkcjonuje jako technikum. W szkole kształcą się ponad 600 uczniów.
50	Szkoła ponadpodstawowa – funkcjonuje jako technikum. W roku szkolnym 2021/2022 do szkoły uczęszczało ponad 800 uczniów.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 21 Uczestnicy badania

Symbol	Opis
1P	Uczennica VIII klasy szkoły podstawowej
2P	Uczennica VIII klasy szkoły podstawowej
3P	Uczeń VIII klasy szkoły podstawowej
4P1, 4P2, 4P3, itd.	Uczniowie VIII klasy szkoły podstawowej (szkoła - 3O)
1PP	Uczennica I klasy szkoły ponadpodstawowej
2PP	Uczennica I klasy szkoły ponadpodstawowej
3PP1, 3PP2, 3PP3, itd.	Uczniowie I klasy szkoły ponadpodstawowej (szkoła – 5O)
4PP1, 4PP2, 4PP3, itd.	Uczniowie I klasy szkoły ponadpodstawowej (szkoła – 2O)
1Pol	Funkcjonariusz policji
2Pol	Funkcjonariusz policji
3PSP	Funkcjonariusz Państwowej Straży Pożarnej
4PSP	Strażak Ochotniczej Straży Pożarnej
5RM	Ratownik medyczny
6RM	Ratownik medyczny
7ONA	Operator numerów alarmowych
8ONA	Operator numerów alarmowych
1R	Rodzic ucznia realizującego przedmiot EdB
2R	Rodzic ucznia realizującego przedmiot EdB
3R	Rodzic ucznia realizującego przedmiot EdB
4R	Rodzic ucznia realizującego przedmiot EdB
5R	Rodzic ucznia realizującego przedmiot EdB
1N	Nauczyciel EdB (szkoła – 5O)
2N	Nauczyciel EdB (szkoła – 4O)
3N	Nauczyciel EdB
4N	Nauczyciel EdB (szkoła – 3O)
5N	Nauczyciel EdB (szkoła – 1O)

Źródło: opracowanie własne.

3.9 Etyka prowadzonych badań

Badania naukowe oprócz tego, że niosą zasadnicze korzyści społeczne, równie często rodzą różnorodne problemy etyczne. Poza stawianiem pytań o wartość poznawczą, poprawność metodologiczną i organizacyjne możliwości realizacji badań, istotne jest zatem także podjęcie rozważań dotyczących kwestii etycznych. Istnienie rozbieżności pomiędzy tym „jak jest”, a „jak powinno być”, mnożenie wskazówek i kodeksów etycznych badań społecznych, staje się już nie tylko próbą przyjęcia w badaniach określonych wartości, ale obligatoryjną czynnością ukierunkowaną na uzupełnienie metodologii. Jest to o tyle ważne, że pomiędzy badaczem, a uczestnikami badań występują znaczne różnice w zakresie umiejętności i zrozumienia zawiłych procedur badawczych. Sam proces badawczy i świadomość bycia przedmiotem badania może wzbudzać u uczestników niepokój, co według Martyna Hammersleya oraz Paula Atkinsona (2000, s. 273) można już uznać za nieetyczne. Zrozumiałe jest, że badacz i uczestnicy badania nie postrzegają go w takim samym zakresie. W literaturze podkreśla się, że istnieje nieusuwalny konflikt interesów pomiędzy nauką a osobami badanymi (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 280). Etyka w badaniach jest zatem próbą poradzenia sobie przez badacza z osobliwością badanego przedmiotu, która polega na tym, że badacz występuje w podwójnej roli – obserwatora i uczestnika części badanej rzeczywistości (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 93-94).

Mając na uwadze dobro uczestników badań, szczególną uwagę zwrócono na sądy normatywne prowadzonych czynności, w tym w szczególności, w zakresie świadomej zgody oraz oceny ryzyka i korzyści badań.

Szacunek dla osób biorących udział w badaniach wymaga by uczestnicy, odpowiednio do swoich zdolności, poddawali się im z własnej woli, posiadając dostateczny zasób informacji. Aby mieć pewność, że uczestnicy otrzymają niezbędne dane na temat badania, w opracowanej do tego celu instrukcji, wskazano metody badań, cele, spodziewane korzyści oraz oceniono ryzyka. Przedstawiono również sylwetkę autora badań oraz zapewniono o możliwość zadawania pytań i wycofania się w dowolnym czasie z udziału w badaniach. Mając na celu maksymalne zrozumienie badań przez uczestników oraz zapewnienie dostatecznego czasu do namysłu, wszelkie informacje zostały przekazane z odpowiednim wyprzedzeniem w formie tekstu pisanego. Uniknięto w ten chaosu informacyjnego oraz zminimalizowano element wywierania wpływu na zdolność do dokonania świadomego wyboru. Przede wszystkim dążono jednak do ukazania badania jako drogi prowadzącej – dla dobra każdego – do doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa.

Osoby uczestniczące w badaniu traktuje się w sposób etyczny nie tylko poprzez poszanowanie decyzji, ale przede wszystkim, w ramach działań ukierunkowanych na zwiększanie ich komfortu. Z tego powodu eliminacja potencjalnych szkód zachodziła równocześnie z maksymalizacją możliwych korzyści. Działania skoncentrowano zatem na poznaniu standardów etycznych oraz ich dokładną analizę i ocenę. Cel ten nie wynikał wyłącznie z uwarunkowań prawnych, ale również osobistych przekonań i chęci akceptacji wartości kulturowych.

Oceny ryzyka i korzyści dokonano w drodze starannego zestawienia danych, do których dążono w toku badań. Uwzględniono szkody psychiczne, społeczne oraz prawne. W celu ich przeciwdziałania wdrożono zasady: legalności (zgodności z prawem), rzetelności (zgodności z rzeczywistością), przejrzystości (zwięzłości, dostępności), minimalizowania danych osobowych (ograniczenie pozyskiwania danych do tych, które są wymagane do rzetelnego udokumentowania prowadzonych badań), celowości (zgodności z celem badań), retencji (przechowywania i usuwania danych), bezpieczeństwa danych (zgodnie z integralnością i poufnością danych), dostępności (wyłącznie prowadzącemu badania) oraz anonimizacji (przekształcenia danych w sposób uniemożliwiający przyporządkowanie poszczególnych informacji do określonej osoby). Dla zachowania maksymalnej bezstronności, dużą uwagę zwrócono również na dobór respondentów. W toku badań pojawiła się wątpliwość dotycząca rozdzielczej sprawiedliwości w doborze uczniów uczestniczących w badaniach. Nawet jeśli badacz traktuje uczestników w sposób bezstronny, to nie ma pewności czy w obrębie instytucji uczestnicy zostali wybrani do badania w sposób bezstronny.

Kodeksy etyczne obowiązujące badaczy, m.in. Kodeks Etyki Socjologa Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (Polskie Towarzystwo Socjologiczne, 2012), podkreślają szczególną potrzebę identyfikacji kwestii etycznych związanych z badaniami społecznymi, w których respondentami są dzieci. Mając na uwadze powyższe, prowadzone badania obligowały do jednoczesnego uwzględnienia wrażliwości, pełnej autonomii, poszanowania podmiotowości i ważnej roli dzieci w społeczeństwie. Kontekst instytucjonalny, w którym dziecko zazwyczaj przyjmuje pozycję podporządkowaną (szkoła) wymagał wyjątkowej wrażliwości i rozwagi. Podążając za twierdzeniem, że dzieci potrafią udzielać wiarygodnych odpowiedzi na pytania, które dotyczą istotnych dla nich spraw, jeśli tylko pytania są dostosowane do ich możliwości i stopnia rozwoju (zob. Scott, 2008, s. 87-108), opracowanie zestawu pytań w tym zakresie wiązało się ze szczególnym nakładem pracy, zarówno na etapie planowania, jak interpretacji uzyskanych wyników.

Realizacja badań nastąpiła po uzyskaniu pisemnej zgody uczestników badań oraz (w przypadku uczniów) ich opiekunów. Zebrany materiał badawczy umieszczono na osobistym dysku komputerowym oraz zabezpieczono przed nieuprawnionym dostępem. W celu anonimizacji danych osób biorących udział w badaniu przekształcono je w sposób uniemożliwiający przyporządkowanie poszczególnych informacji do określonej lub możliwej do zidentyfikowania osoby.

Badania nie dotyczyły zjawisk trudno dostępnych oraz nie wkraczały poza społeczne normy: nie wiązały się z kwestiami drażliwymi, związanymi ze sferą intymną oraz osobistymi traumatycznymi przeżyciami. Nie naruszono cudzej godności, nie narażono na przeżywanie stanów lękowych, zawstyżenie, obniżenie zaufania do więzi społecznych między ludźmi, utratę poczucia autonomii i prawa do samookreślenia oraz zaniżenia samooceny. Tym samym, nie dostrzeżono konfliktu pomiędzy prawem badacza do prowadzenia badań i prawem osób badanych do samookreślenia, zachowania prywatności i godności. Ponieważ spełnione zostały wszystkie warunki uzyskania zgody (kompetencja, dobrowolność, pełne poinformowanie oraz zrozumienie) uznano, że zwrócono należytą uwagę na problem praw i dóbr osób badanych (zob. Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 89-99).

4 Doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa (oczekiwania, możliwości i ograniczenia). Jakościowe omówienie podjętych badań

Rosnąca złożoność świata pociąga za sobą coraz bardziej skomplikowane wyzwania dla organizatorów i uczestników działalności edukacyjnej. Dokonujące się przeobrażenia sprawiają, że nieodłącznym elementem edukacji dla bezpieczeństwa staje się zagadnienie doskonalenia działań podejmowanych przez człowieka, w tym w szczególności wykorzystanie dostępnych zasobów i poszukiwanie możliwości osiągnięcia założonych efektów. I choć zasada ciągłego doskonalenia wydaje się czymś oczywistym, a samo twierdzenie, że człowiek uczy się przez całe życie może zostać uznane za banał, to w perspektywie dynamicznych, ciągłych zmian nabiera szczególnego znaczenia i staje się koniecznym działaniem całego społeczeństwa.

Dla zrozumienia dynamiki zmian w zakresie edukacji niezbędne jest określenie kierunków przemian oraz wskazanie zasadniczych tendencji w tym zakresie. Z tego powodu w rozdziale I niniejszej pracy zwrócono uwagę na czynniki wpływające na ogólny proces edukacji, a następnie w rozdziale II omówiono uwarunkowania przedmiotu EdB. Racjonalna analiza powyższego obszaru wyraźnie umocniła konieczność rozpoznania możliwości, oczekiwań i ograniczeń, które stanowią punkt wyjścia do podjęcia aktywnych działań doskonalących.

Prawdziwa doskonałość łączy się z nieustannym pojawianiem się nowych właściwości, dlatego proces doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa nie może być utożsamiany z radykalnym i jednorazowym działaniem opartym wyłącznie na przesłankach emocjonalnych (chęć bycia lepszym), lecz z systematyczną, racjonalną i świadomą potrzebą przebudowy. W takim ujęciu, niezależnie od charakteru postulowanych zmian doskonalących, istotna jest także kwestia inicjatorów i realizatorów tych działań. Z tego powodu w prezentowanym rozdziale przedstawiono oczekiwania, możliwości i ograniczenia doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa rozpatrywane przez cztery grupy respondentów: uczniów, nauczycieli, pracowników służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo oraz rodziców.

Uwzględnienie różnorodnych perspektyw pozwoliło na kompleksowe rozpoznanie pragnień, prognoz, możliwości zaistnienia pożądanych okoliczności oraz czynników krępujących swobodę prowadzenia działań, a także zwróciło uwagę na tak ważne obszary jak: społeczna odpowiedzialność i kultura bezpieczeństwa.

4.1 Ograniczenia procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa w świetle uzyskanych wyników badań w poszczególnych grupach respondentów

Zgodnie z założeniami metodologicznymi niniejszych badań „ograniczenia” rozumiane są jako okoliczności krępujące swobodę prowadzenia działań doskonalących w edukacji dla bezpieczeństwa. Ponieważ proces edukacji nie może być realizowany w odłączeniu od otaczającego środowiska, w zakres ograniczeń włączono czynniki wewnętrzne: m.in. bariery prawne, finansowe, polityczne, społeczne oraz wewnętrznych – leżące w człowieku – uczniu i nauczycielu, np. przekonanie o braku kompetencji, obawa przed porażką, brak wiary w siebie, przekonanie, że nie wie się wystarczająco wiele.

4.1.1 Opinie uczniów – o sztywnych planach i procesach dydaktycznych

Wypowiedzi uczniów wskazały, że ograniczenia w edukacji dla bezpieczeństwa podlegają znaczącym wpływom działań redukujących rolę szkoły do obszaru sztywnych planów, konspektów, procedur dydaktycznych i ciągłego nacisku na przyswajanie określonej wiedzy. W przebiegu badań wielokrotnie i w różnych kontekstach podkreślano ograniczania rozwoju kluczowych dla edukacji dla bezpieczeństwa kompetencji takich jak: decyzyjność, odpowiedzialność i kreatywność, które dla młodzieży są wyrazem sprawczości i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

„Mam w sobie taki paraliżujący lęk (...). Wie pani, to wynika z tego, że w szkole wszystko odbywa się na sucho, szybko i uczymy się schematów. Lekcja, temat i do domu. Albo umiesz albo nie. Jeden albo pięć. Nie za wiele mi to daje jednak w życiu”. [2PP]

Ograniczenia w edukacji dla bezpieczeństwa kojarzono z przebiegiem lekcji, sposobami przekazywania wiedzy, stosowanymi metodami dydaktycznymi oraz dostępnością materiałów i wyposażenia. Zgodnie z wypowiedziami uczniów elementem hamującym ich działalność w czasie lekcji, rozwój i doskonalenie są głównie: nieinteresująca narracja nauczyciela oraz tworzenie bezproduktywnych notatek do zeszytów. Nudne, w opinii uczniów lekcje, powodują, że nie są w stanie się skupić. Nuda, jako wątek doświadczania edukacji dla bezpieczeństwa, pojawiała się w wypowiedziach uczniów w efekcie pytań otwartych dotyczących lekcji EdB, sensu przedmiotu oraz tożsamości badanych. Nuda jest dla ucznia częścią normalności szkoły, dlatego tak ważne jest zrozumienie zagadnienia przez samych nauczycieli. Taki rodzaj edukacji

narzuca swoje znaczenie za pomocą środków instytucjonalnych, z którymi uczniowie się nie zgadzają.

„Większość wiedzy zdobytej na lekcji u mnie w szkole polegała na rozpatrywaniu danej definicji, a jak dobrze wiemy, tak zdobyta wiedza nie jest trwała. Najlepiej uczyć się w praktyce, na przykładach”. [2P]

„Lekcja wyglądała tak, że przez dziesięć minut pani podawała kluczowe słowa i następnie pół godziny przechodziliśmy już do lekcji. Nie mieliśmy takiej pracowni, ale podczas lekcji korytarz jest pusty i braliśmy – pani prosiła, żebyśmy wzięli koce i po prostu układaliśmy tam siebie nawzajem, dobieraliśmy się w dwójki, właśnie na korytarzu, na przykład jak działaliśmy na fantomach, czy na drugiej osobie”. [3P]

„Klasa była podzielona na dwie części, w jednej siedzieliśmy, a w drugiej były te fantomy. Nawet nie najgorzej była wyposażona ta klasa. Najlepsze było, że wszyscy musieli mieć zestaw majora. Każdy musiał sobie sam to kupić. Zawsze drugie klasy sprzedają to pierwszym. Bandaże, chusta, opatrunki... i to zawsze jest sprawdzane”. [2PP]

Wśród elementów negatywnie wpływających na proces edukacji dla bezpieczeństwa uczniowie wskazywali również zakres umiejętności miękkich nauczycieli. Badani wyraźnie sygnalizowali, że źle współpracuje się z nauczycielem, który nie potrafi zapanować nad klasą. Wątek ten umocowuje konieczność kształtowania kompetencji nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (zob. podrozdział 2.5), wśród który zasadnicze są rozważania nad zmianami społecznymi i ich skutkami w komunikacji pedagogicznej oraz zdolnościami analizowania i oceniania własnej działalności pedagogicznej. Tylko refleksyjni nauczyciele, poprzez ustawiczne spojrzenie we własny styl bycia i wyznaczanie nowych zadań, odnoszą się do wzmacniania zaangażowania uczniów.

Ważny głos w tym zakresie wyraziła uczennica [2PP], w przekonaniu której stosunek nauczyciela do lekcji ma bezpośredni wpływ na lokowanie EdB w określonych kategoriach istotności przedmiotów szkolnych. Chaotyczny styl prowadzenia lekcji dezorganizuje rytm pracy, a w konsekwencji edukacja dla bezpieczeństwa jest wypełniaczem czasu i chwilą relaksu przez kolejną, ważną lekcją”. [2PP]

„Nie chodzi może o rozszerzenie godzin, tylko o samą uwagę przywiązania do danego przedmiotu, to do tego mogłaby być nieco bardziej przywiązana. Nie mówię, tu powiedzmy w kontekście dodania nam jakichś lekcji, godzin, tylko w postrzeganiu tego przedmiotu. Bo teraz on jest tak, jest, bo jest”. [4PP3]

Równocześnie, uczniowie zwracali uwagę, że powagę lekcji zaburzają uczniowskie żarty obecne szczególnie często podczas omawiania tematów dotyczących pierwszej pomocy. Nieprawidłowe relacje uczniów oraz zakłócone więzi rówieśników, jako istotny wymiar rzeczywistości szkolnej, stanowią czynnik krępujący działalność edukacyjną. Z uwagi na specyfikę omawianego przedmiotu, interakcje i współpraca powinny być naturalnym zjawiskiem wyrażającym wzajemną troskę. Tymczasem ćwiczenia praktyczne, które są obowiązkową częścią pracy, wprawiają uczniów w zakłopotanie i w konsekwencji, zamiast stanowić metodę aktywizacji, stają się trudnością.

„Jak już wcześniej wspomniałam, myślę, że największy wpływ na to, czy ktoś uczęszcza na daną lekcję z przyjemnością ma atmosfera na lekcji. Podejście nauczyciela czy uczniów to największe ograniczenie. Może to być też uwarunkowane faktem, że nie każdego interesuje jakiś przedmiot i skupia się na własnych zainteresowaniach”. [2P]

„Uczniowie nie do końca traktują EdB poważnie. Umówmy się, poruszane tematy są czasami krępujące. Średnio mamy ochotę przybierać dziwne pozycje i udawać zasłabnięcie lub złamane nogi i ręki”. [4PP2]

Z drugiej strony w opowieściach uczniów, pojawiał się obraz lekcji edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej na wzór dyscypliny wojskowej. Podczas lekcji panowała nadmierna dyscyplina, a uczniowie mieli poczucie kształcenia obronnego i musztry wojskowej, co wprowadzało stres, trudność w koncentracji i niechęć do przedmiotu.

„Jeszcze mi się przypomniła dziwna rzecz. My mamy meldunek na początku lekcji! Naprawdę, trzeba meldować, że np. obecnych tyle, nieobecnych tyle. Taka wojskowa musztra, wszyscy stali. To jest bardzo dziwne”. [2PP]

„Nasz nauczyciel to jest ewenement na skalę światową chyba. Widziała Pani tą zbiórkę przed klasą? Kolejno odlicz do skutku. Ekscytacja na wyższym poziomie. Jak to w ogóle wygląda. Porażka”. [4PP4]

W kategoriach ograniczeń uczniowie kwalifikowali także zbyt liczne klasy, w których pogarsza się poczucie indywidualności i możliwość dostosowania procesu edukacji do oczekiwań uczniów. Abstrahując od konieczności dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb i trudności uczniów, uwidacznia się tu nieodzowność troski, zrozumienia, współdziałania i budowania osobowej relacji nauczyciel-uczeń.

„Lepiej, jeżeli klasy są dzielone na grupy, tak jak np. na językach, bo jest jeden nauczyciel, który ma przed sobą 26 odbiorców, a jeżeli grupa jest mniejsza, jest większa szansa na to, że zapamiętają tą wiedzę i nauczą się tego praktycznie. A jak w klasie jest 26 osób, to jest 26 charakterów i ciężko jednej osobie nad tym zapanować”. [4PP3]

„Nie można traktować klasy jako jedności, bo tu jest wiele osobowości w tym przypadku. Jest to kwestia mocno indywidualna, kwestia „chcenia” kto chce, a kto nie chce i nad tym trzeba się skupić. Zrozumieć, co zrobić, żeby każdemu choć trochę podpasowało”. [4PP2]

Uczniowie zwracali uwagę na brak możliwości rozwoju i zaangażowania w działalność pozalekcyjną i pozaszkolną związaną z edukacją dla bezpieczeństwa. W tym kontekście wizerunek szkoły kojarzono z pracochłonnymi obowiązkami, a nie możliwością rozwijania zainteresowań uczniów. W opiniach uczniów, zajęcia dodatkowe łączą się z aktywnym spędzaniem czasu, rozwojem oraz wspieraniem samodzielności. Istotny jest natomiast dobór form i treści aktywności, ustalony w porozumieniu z jego uczestnikami.

„Jak byłam klasą niżej, to brałam udział w konkursach związanych z bezpieczeństwem i zdobyłam tytuł „Edukatora dla bezpieczeństwa”, były też wydarzenia związane z bezpieczeństwem. W liceum, to ciężko powiedzieć bo przez pandemię to tak ciężko coś zorganizować”. [2PP]

„Uważam, że w szkole powinno się organizować jakieś akcje związane z bezpieczeństwem. U nas jest jedynie możliwość pójścia na strzelnicę, ale nie wszystkich to interesuje, nie wszyscy mają też taki dobry wzrok”. [4PP5]

Wyłaniające się z opinii uczniów ograniczenia eksponują wielowymiarowość życia szkolnego i bardzo często wskazują również na te jego aspekty, które nie są bezpośrednio związane z metodami nauczania, przebiegiem lekcji czy procedurami dydaktycznymi, ale także z postawą nauczycieli i interakcjami z rówieśnikami. Wnioski pojawiające się w tej części badań ukazują ponadto, że marginalizacja przedmiotu EdB staje się kluczowym elementem blokującym wszelką działalność. Waga założeń edukacji dla bezpieczeństwa ukierunkowanej na urzeczywistnienie modelu człowieka budującego (por. Borkowska 2003, s. 58-59) pozostaje spychana na margines działalności szkoły. W konsekwencji nie zostają odpowiednio wcześniej rozwinięte i utrwalone wartości pomagające zmierzyć się człowiekowi z napotykanymi trudnościami.

Powyższe, potwierdza silną potrzebę budowania kultury bezpieczeństwa, poczucia współodpowiedzialności i współpracy oraz rozwój człowieka, posiadającego zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne, którego trzon egzystencji stanowią wartości osobiste (zdrowie, wolność, odpowiedzialność, odwaga i godność) oraz relacyjne (przyjaźń, miłość, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia, życzliwość, tolerancja). Pomniejszanie znaczenia edukacji dla bezpieczeństwa, stanowi istotne ograniczenie w umacnianiu doświadczenia i oceniania rzeczywistości, które czynią egzystencję człowieka wielowymiarową. Równocześnie uwidacznia się konieczność wzmocnienia kompetencji społecznych uczniów, które wpływają na bieżące i przyszłe życie: internalizację wzorów i norm zachowań, elastyczność, a przede wszystkim otwartość na zmiany. Ponieważ uczenie się w istocie zawiera się w ramach interakcji z nauczycielami i rówieśnikami, zrozumiąły jest pozytywny związek kompetencji społecznych z osiągnięciami szkolnymi. Uzasadniają to także powszechne teorie rozwoju (zob. koncepcja Lwa Wygotskiego), które akcentują rolę interakcji w procesie zdobywania wiedzy.

4.1.2 Opinie nauczycieli – o braku ciągłości programowej

Pierwszym ograniczeniem w rozwoju i doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa zasygnalizowanym przez nauczycieli jest brak ciągłości programowej. Formalna działalność edukacyjna na rzecz bezpieczeństwa, w ocenie nauczycieli, powinna mieć początek już w okresie przedszkolnym, a nie jak jest obecnie w VIII klasie szkoły podstawowej. Rozpoczęte w klasie VIII formalne nauczanie przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa nie stanowi określonej kontynuacji kształcenia z obszaru bezpieczeństwa realizowanego w sposób zintegrowany na wcześniejszych etapach edukacyjnych. W istocie, już na wczesnym etapie

rozwoju dziecka i jego samodzielności należy dążyć do wyposażenia go w umiejętności przewidywania zagrożeń, unikania ich, a jeżeli już zaistnieją – w zdolność do radzenia sobie z sytuacją trudną.

„Odnoszę wrażenie, że edukacja dla bezpieczeństwa wprowadzona w VIII klasie szkoły podstawowej to jednak trochę za późno. Rozumiem, że wcześniej te tematy są poruszane w czasie innych lekcji, ale moim zdaniem, brakuje tu takiej ciągłości”. [1N]

„W naszej szkole wprowadziliśmy taki program, w którym starsi uczniowie, moi uczniowie, prowadzą kursy z pierwszej pomocy dla młodszych dzieciaków. To cieszy się dużym zainteresowaniem. W taki sposób radzimy sobie z ograniczeniami. Taka edukacja powinna być obecna od najmłodszych lat, ale w takim znaczeniu formalnym, a nie ja to się odbywa teraz”. [5N]

„Nie widzę powodów, dla których w młodszych klasach uczniowie nie mają zaplanowanych lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa. Nie znajduję uzasadnienia dla wprowadzenia EdB dopiero w VIII klasie. Jest to istotne ograniczenie dla rozwoju dzieci w tym zakresie”. [2N]

Kluczowe ograniczenie stanowi także liczba planowanych godzin lekcyjnych oraz czas trwania jednej lekcji. Choć docenić należy trafność zalecenia określonego w podstawie programowej wskazującego, że sposobem realizacji przedmiotu jest tworzenie bloków dwugodzinnych, które umożliwią przeprowadzanie ćwiczeń praktycznych, to w warunkach szkolnych trudnością jest jej urzeczywistnianie. W praktyce, zajęcia przeprowadzane w trakcie trwania 45-minutowej lekcji okazują się niewystarczające dla pełnej realizacji planowanych przedsięwzięć.

„Wiadomo, że człowiek zawsze stara się robić wszystko jak najlepiej, ale jest wiele czynników, które wpływają na cały ten skomplikowany proces (...) przede wszystkim czasu mamy za mało, zawsze wszystko w biegu”. [4N]

„Godzin jest za mało, prawda? Bo albo dwie godziny tygodniowo, albo przez dwa lata, tak to by było dobrze”. [2N]

„W EdB najbardziej zaskakujący jest dzwonek. Niestety, ale przy zajęciach praktycznych 45-minutowych, to zdecydowanie za mało. Jeżeli jeszcze przychodzi nam zorganizować przestrzeń klasy, ustawienie stacji do pracy, to ten czas bardzo się kurczy”. [1N]

W związku z liczebnością grup klasowych rozmówcy wskazywali ponadto na trudności w zakresie realizacji zajęć z pierwszej pomocy przedmedycznej. Rzadko stosowany podział na dwie grupy ćwiczeniowe, w obliczu przeludnienia klas, w praktyce nie stanowi zadowalającego rozwiązania przez co, wyzwaniem staje się zapewnienie równych szans na rozwój i zdobywanie wiedzy.

„Zmniejszenie liczebności klas myślę, przede wszystkim podniosłoby jakość nauczania. Bo jeżeli przyjdzie grupa 15 uczniów na lekcje, to każdy z nich poświęci na fantomie, ale z tego co wiem większość szkół nie dzieli tych klas”. [2N]

„Organizacja lekcji EdB w tak licznych klasach to dla nauczycieli duże wyzwanie. To nie jest oczywiście wyłącznie mój problem, ale niestety, chyba wszystkich nauczycieli. Wiadomo, że mniejsze grupy to większy komfort pracy”. [3N]

„Jak mam na przykład temat RKO czyli ratowanie tych poszkodowanych, u których nastąpiło NZK, to w programie mamy 1h. I teraz tak, klasy są niedzielone, gdzie właśnie zalecenie jest takie, że klasy powinny być podzielone. Jeżeli klasa liczy powyżej 30 uczniów, rzeczywistość szkolna jest taka, że najczęściej dyrektorzy nie dzielą. Mam klasy, które mają 32 czy 33 uczniów i one nie są podzielone. Przychodzi tyle uczniów i jak tu poprowadzić, w tej jednej godzinie lekcje? A jeszcze trzeba powiedzieć, dlaczego występuje NZK, jakie są przyczyny, pokazać jak należy to technicznie wykonywać, układ dłoni, częstotliwość, szybkość. Wiele danych i informacji trzeba przekazać i gdzie czas, żeby to jeszcze przećwiczyć? Wszyscy nie raz, nie dwa, bo ćwiczymy na osobie dorosłej, na dziecku, na niemowlaku. Potem wykorzystujemy AED. Wtedy prowadzę z nimi szkolenie i podaję jakie są zasady prowadzenia defibrylacji. Okazuje się, że w ciągu jednej godziny nie ma jak tego zrealizować”. [2N]

Szczególnie ważnym problemem ograniczającym działalność w ramach edukacji dla bezpieczeństwa są założenia podstawy programowej. Określone w niej cele kształcenia w poszczególnych typach szkół skupiają się głównie wokół kwestii przyswojenia przez

uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad i teorii. Choć warunki realizacji przedmiotu zalecają koncentrację na kluczowych problemach w aspekcie praktycznym i poświęcanie im najwięcej czasu, w ocenie nauczycieli, tak określone założenia nie wywołują twórczego działania.

„Na pewno, wie Pani, przy takim obszernym zakresie materiału i liczbie godzin to, jest takie muśnięcie tematu tylko – że tak powiem – naświetlenie takich ramowych zagadnień. Nie ma czasu na wnikanie w szczegóły, a w sumie – jak to przysłowie mówi – diabeł tkwi w szczególe. I jeśli mają ludzie być bardziej świadomi, to jednak musiałyby to być bardziej czasowo rozbudowane”. [3N]

„U mnie koncentracja jest przede wszystkim na udzielaniu pierwszej pomocy, na znajomość procedur udzielania pierwszej pomocy, jak zachować się właśnie w tych wszystkich sytuacjach zagrożenia życia i zdrowia. Bo tych tematów było dużo mniej, jeżeli sobie dobrze przypominam, właśnie przy tym starym programie i przy realizacji przysposobienia obronnego. Teraz jest tych tematów dużo więcej. No i myślę, że są to chyba dobre zmiany i korzystne, prawda? Tzn. te zagrożenia militarne też występują i też są we współczesnym świecie. Ale czy powinniśmy tyle na ten temat rozmawiać z młodzieżą i tyle realizować tematów, prawda? No myślę, że to nie jest konieczne. Wydaje mi się, że, te osoby, ta młodzież, która będzie zainteresowana czy jakąś tematyką typowo wojskową czy uzbrojeniem, czy o środkach ochrony i wojskowością, to on znajdzie tą wiedzę czy ewentualnie no pójdzie w tym kierunku kształcenia wojskowego”. [2N]

Z trudnością nauczyciele łączyli także realizację zalecenia dotyczącego zapoznania się z podstawą programową przedmiotów zawierających treści pokrewne, pod kątem ewentualnej współpracy przy ich realizacji, zwłaszcza biologii, chemii, informatyki i wychowania fizycznego. W rzeczywistości, nie licząc przypadków, kiedy nauczyciel dodatkowo naucza wyżej wymieniono przedmiotów, formalna współpraca nie występuje. Przypadki omawiania zagadnień związanych z edukacją dla bezpieczeństwa podczas innych zajęć szkolnych, nie są efektem zorganizowanej, planowej działalności.

„To jest przedmiot związany z bezpieczeństwem, zagrożeniami, profilaktyką – to jest realizowane na godzinach wychowawczych. My na ten temat rozmawiamy na

wychowaniu fizycznym, historii, wiedzy o społeczeństwie czy spotkaniach z psychologiem i pedagogiem szkolnym. Te wszystkie tematy są interdyscyplinarnie na różnych przedmiotach realizowane. Nie ogranicza się to tylko do EdB, każdy gdzieś tam przemycą wiedzę na swoich lekcjach, ale szczerze mówiąc to nie jest tak, że jest to ustalone, tylko każdy nauczyciel indywidualnie sobie tym steruje”. [2N]

„Wydaje mi się, że obszar tematyczny dotyczący edukacji dla bezpieczeństwa jest obecny niemal na każdej lekcji. Ze swojego doświadczenia wiem, a jestem również nauczycielem wychowania fizycznego, że nauczyciel próbuje przemycić te kwestie dotyczące bezpieczeństwa stale, także w trakcie innych przedmiotów choć oczywiste jest, że nie w takim zakresie i każdy po swojemu, nikt nie tworzy w tym zakresie żadnych planów”. [5N]

W kategorii przeszkód postrzegano również dostępność materiałów oraz wyposażenia pomieszczeń, w których realizowane są lekcje edukacji dla bezpieczeństwa. Ponieważ pomoce naukowe i materiały dydaktyczne stanowią główne narzędzie pracy dydaktycznej i odgrywają tym samym zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym, ich brak stanowi ważny element ograniczający działania. Wprawdzie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania (Rozporządzenie, 2011) porządkuje sprawy związane z wyposażeniem szkoły w pomoce i materiały dydaktyczne, to w tej kwestii widoczne są duże braki.

„No ja jeszcze uważam, że szkoły nie mają sprzętu wystarczająco. I teraz jeszcze o tym należy porozmawiać, bo tak rozmawiamy, że godziny, siatka godzin, że klasy i grupy są liczne. Jeszcze jest ten trzeci problem, mianowicie sprzęt. I tego sprzętu jest akurat w naszej szkole dosyć dużo, chociaż mogłoby być więcej. Np. taki zestaw do pozoracji ran by się przydał... Ja pracowałem przez całe lata w szkole prywatnej wcześniej i mieliśmy tylko jeden fantom dorosłego i niemowlaka, i koniec. Więcej nie mieliśmy. Tutaj jest o tyle lepiej, że można jedno stanowisko, można drugie stanowisko czy nawet jeszcze trzecie. To też ułatwia pracę, zresztą jak mówię, jak klasa jest 30 osobowa to... ciężko jest zapanować, bo robi się tłok i ścisk w klasie, to też utrudnia, i nie każdy może popracować. Czyli sprawa sprzętu w szkołach na pewno”. [2N]

W czasie prowadzonych rozmów zgłaszane ograniczenia wielokrotnie wiązano także z niedostatecznym finansowaniem działań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa. Nauczyciele zwracali uwagę, że środki finansowe stanowią istotną barierę dla ich rozwoju oraz udoskonalania lekcji EdB. Z drugiej jednak strony zjawisko to często traktowane jest przez nauczycieli w kategorii wyzwania, które wyzwala twórczą postawę samodoskonalenia i radzenia sobie z ograniczeniami.

„To wszystko kwestia pieniędzy jest, znaczy braku pieniędzy na jakieś większe możliwości...Tutaj też fajnie by było, gdyby można było, np. robić jedną godzinę obowiązkowo, ale pozwolić dzieciakom mieć jakieś fakultety właśnie w tym kierunku, dla wybranych, którzy chcieliby to robić. No, ale to jest taka pieśń przyszłości”. [3N]

Omawiany obszar był rozpatrywany przez nauczycieli również z perspektywy wewnętrznych ograniczeń. Rozmówcy wskazywali, że choć formalnie spełniają wymagania stawiane nauczycielom edukacji dla bezpieczeństwa, to istnieje zakres tematyczny realizowany w ramach edukacji dla bezpieczeństwa, wymagający szczegółowej i specjalistycznej wiedzy, której niejednokrotnie im brakuje. Łączy się to z rozważaniami, w których refleksja rozmówców skierowana została w stronę trudności wynikających z ograniczonej współpracy, zaangażowania i wzajemnego wsparcia uczestników procesu edukacji, w tym specjalistów w dziedzinie bezpieczeństwa. Znaczące jest również osobiste zaangażowanie nauczyciela oraz prezentowane postawy. Choć rozpatrywanie edukacji dla bezpieczeństwa w kategoriach pełnionej misji i doniosłości jest raczej niedoścignionym wzorem, to rozmówcy wielokrotnie wskazywali, że brak pasji i szczerego zainteresowania przedmiotem ma wpływ na jego realizację.

„Ja oczywiście poszerzam tą swoją wiedzą taką medyczną i oczywiście tak dalej gdzieś tam studiuje podręczniki z zakresu medycyny ratunkowej, ale na tej wiedzy takiej medycznej... No, ale nikt z nas, nauczycieli, nie studiował medycyny więc takiej wiedzy rozległej, a przede wszystkim praktycznej nie mamy. A uczniowie czasami tutaj pytają o takie rzeczy praktyczne: co się dzieje jak coś i tak dalej”. [2N]

Czynniki utrudniające działania prowadzone w ramach lekcji edukacji dla bezpieczeństwa omawiane przez kolejnych rozmówców były bardzo spójne. Jednolitość spostrzeżeń przejawiała się we wszystkich wskazanych obszarach potwierdzając ich

prawdziwość. Prowadzone rozmowy uwidoczniły, że zasadnicze ograniczenia doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa są wynikiem określonej polityki oświatowej, działań państwa w dziedzinie szkolnictwa i wychowania, realizowania określonych celów kształcenia oraz podstaw materialno-technicznych funkcjonowania przyjętego systemu oświatowego. Obraz edukacji eksponowany przez nauczycieli może zostać określony jako niezorganizowany, chaotyczny i niekompleksowy.

4.1.3 Opinie rodziców – o monologu i nieadekwatności

Rozmowy dotyczące ograniczeń w doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa prowadzone z rodzicami stanowiły jeden z najtrudniejszych etapów badania. O ile rodzice zgłaszali wiele uwag dotyczących ogólnej działalności szkoły oraz edukacji prowadzonej w formie zdalnej, o tyle zawężenie opinii do przedmiotu EdB sprawiało rozmówcom istotny problem. Jak wielokrotnie podkreślali rodzice, edukacja dla bezpieczeństwa nie leży w centrum ich zainteresowania. Wielu przyznało, że wiedzę dotyczącą EdB uzyskali dopiero w związku z zaproszeniem do udziału w prezentowanych badaniach. W celu przygotowania się do spotkania rodzice przeglądali zeszyty oraz rozpytywali na temat edukacji dla bezpieczeństwa swoje dzieci. Z tego powodu opinie rodziców i uczniów w zakresie EdB były zbieżne, a często stanowiły wręcz kalkę wypowiedzi uczniów. Powyższe potwierdzały także używane przez rodziców sformułowania: „syn mówił, że (...)”, „córka opowiadała (...)”, „słyszałam, że (...)”.

Wśród obszarów, które rodzice oceniali w kategoriach ograniczeń należy wymienić niedostępność materiałów umożliwiających ćwiczenia praktyczne w domu oraz brak wsparcia w zakresie ich pozyskania. Szczególnie wiele zastrzeżeń pojawiło się w związku z edukacją prowadzoną w formie zdalnej. Trudno nie zgodzić się jednak z opinią, że brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem oraz niedostępność pomocy dydaktycznych w przypadku ćwiczeń praktycznych stanowi ograniczenie, mające realny wpływ na osiągnięcia uczniów.

„Syn mówił, że mieli szczęście, że pierwszą pomoc zrealizowano zaraz na początku roku, bo mieli szansę poćwiczyć na manekinach. Proszę sobie wyobrazić, jak mieliby teraz realizować takie zajęcia w domu? Przez kamerkę? Niektórych rzeczy nie da się zrobić samemu”. [R3]

„Wie pani jak to się teraz odbywa? Nauczyciele włączają filmik z pierwszej pomocy i tak dzieci mają się uczyć. Ostatnio córka bandażował mojego wnuczka od drugiej córki, ale

gdzie tu jest sens. Przecież ja nie mam pewności czy ona to zrobiła dobrze. Jak nauczycie to sprawdzi na odległość?”. [R4]

„Ja mam ten komfort, że moja córka jest dobrą uczennicą. Pytałam ją co myśli o tym przedmiocie i ona ogólnie nie narzeka, ale wie pani nie ma też takiej stuprocentowej szansy do końca, żeby się przygotować do zaliczenia. Tak jak w domu nie poćwicz skoku przez kozła, tak też nie poćwicz na fantomie, bo nie jest to normalne wyposażenie każdego mieszkania”. [R1]

Uwagę rodziców zwracał również problem rozbieżności w obszarze osiągnięć uczniów i dostosowania edukacji do różnych potrzeb i możliwości. Ponieważ zakres tematyczny obejmujący omawiany przedmiot sprowadza się do kształcenia w zakresie ogólnych szans istnienia i rozwoju, a tym samym bezpiecznego uczestnictwa w życiu społecznym, zrozumiałe jest, że określone rezultaty kształcenia i wychowania powinny być porównywalne dla wszystkich uczniów. W ocenie rodziców, w ramach edukacji dla bezpieczeństwa nie podejmuje się wystarczających działań służących wyrównaniu efektów edukacyjnych, co uniemożliwia świadome uczestnictwo w procesie rozwoju w ciągu całego życia.

„Tak myślałem o tym EdB i przejrzałem zeszyt córki. Zastanawia mnie jednak pewna rzecz – efekty lekcji. To nie jest tak, że można się bezpieczeństwa nauczyć tylko częściowo (...) to muszą być pełne efekty. Mam wątpliwości czy nasz kraj jest gotowy na to, żeby uczyć wszystkie dzieci na jednym poziomie, ale takim zadowalającym, żeby mieć pewność, że dziecko sobie poradzi w jakiejś trudnej sytuacji”. [R1]

„Moim zdaniem brakuje tutaj jakichś dodatkowych lekcji, uzupełniających. W szkole syna są zajęcia ze strzelania i to prowadzi nauczyciel EdB, ale moim zdaniem za mało jest takich zajęć pozalekcyjnych czy np. kół pierwszej pomocy. Chętnie bym syna wysłała na coś takiego. Może kiedyś i mi pomoże. Jak ktoś wolniej przyswaja wiedzę, to może nie nadążyć za resztą”. [R3]

W prowadzonych rozmowach rodzice wiele uwagi poświęcali także postawom nauczycieli. Pojawiały się krytyczne opinie wskazujące, że wiele zależy od indywidualnego podejścia i stosowanych metod dydaktycznych. Abstrahując od opinii dotyczących szkoły i nauczycieli w ujęciu generalnym, należy wskazać, że rodzice sygnalizowali

jednokierunkowość komunikacji nauczycieli i wątpliwe metody kształtowania uczniowskich umiejętności. Kompetencje społeczne i obywatelskie, kluczowe dla zapewnienia bezpieczeństwa, w opinii rodziców, nie mogą być rozwijane w obecnej formie nauczania, opierającej się głównie na monologu nauczycieli.

„Ten przedmiot jest trochę inny niż reszta. Ja pamiętam jeszcze przysposobienie obronne i dzisiaj wspominam je trochę ze śmiechem, przypominając sobie maski przeciwgazowe, ale trzeba przyznać, że tu trzeba trochę energii nauczyciela, a nie tylko samego mówienia. Nasza szkoła chyba nie jest jeszcze gotowa na ten rodzaj energii. Dominujące są jednostronne komunikaty i działania. Sądzę tak, na podstawie tego co mi opowiada moje dziecko”. [R4]

Rodzice komunikowali również brak związku tematów poruszanych w czasie lekcji edukacji dla bezpieczeństwa z aktualnym stanem bezpieczeństwa uczniów w szkole i poza nią. Określony z góry program nauczania uniemożliwia reagowanie na bieżące zagrożenia i zachowania. Rodzice nie dostrzegali działań w zakresie dostosowania oferty do aktualnych potrzeb uczniów wynikających z ich bieżących działań i problemów. Szczególnie niepokojącym ograniczeniem dla zakładanych rezultatów edukacji dla bezpieczeństwa jest brak możliwości wpływania przez dzieci na proces edukacyjny przejawiający się w dostosowywaniu tematyki i sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli. Rodzice wskazywali ponadto na ograniczenia w indywidualnych kontaktach uczniów z nauczycielem, brak zainteresowania jego problemami oraz brak wsparcia dla uczniowskich pomysłów.

„To wszystko są z pewnością ważne tematy dla nas wszystkich, ale wydaje mi się, że tutaj potrzeba trochę więcej elastyczności w tematyce. Plan nauczania jest sztywny, jasno określony, a nauczyciel musi się go trzymać. Tak można postępować w matematyce, bo nagle nam się nie zmieni sposób mnożenia, ale nie w przypadku zagrożenia i w bezpieczeństwie”. [R3]

„Ciągłe zaskakują nas nowe zagrożenia i wydarzenia na świecie. Powinno się z tego czerpać i tego uczyć, tak w odpowiedzi na to co pojawia się w świecie i nawet u nas. Warto poruszać tematu bliskie uczniom, takie, które będą zgodne z ich potrzebami”. [R4]

„Na lekcjach nie porusza się spraw, które mogą dotyczyć uczniów. Inne zagrożenia czyhają na nas we Wrocławiu, a inne w Tatrach więc dlaczego my się w tej edukacji ograniczamy?”. [R2]

Rodzice zauważyli, że rozwój edukacji dla bezpieczeństwa jest ograniczony z uwagi na brak promowania wartości tego przedmiotu. W tym kontekście pojawiała się jednak pewna sprzeczność: choć rozmówcy dostrzegali wagę realizowanych w edukacji dla bezpieczeństwa zagadnień, to jednak świadomie kategoryzowali lekcję na najniższym poziomie hierarchii wszystkich przedmiotów szkolnych. O ile bezpieczeństwo stanowi wartość pożądaną przez wszystkich, to edukacja dla bezpieczeństwa jest wciąż niedoceniana.

„Mam wrażenie, że ten przedmiot jest trochę spychany gdzieś tam na koniec planu lekcji. Ja przyznam szczerze, że też rzadko pytam czy ma np. z niego sprawdzian. Bardziej skupiam się na matematyce czy angielskim. To trochę mój błąd, wiem”. [R1]

„Z edukacją dla bezpieczeństwa to jest tak, że my rodzice chcemy, żeby nasze dzieci były bezpieczne i potrafiły sobie radzić w życiu, w czasie zagrożenia, albo żeby były świadome co robić i jak. Z drugiej strony proszę zauważyć, że wszyscy traktujemy też przedmiot trochę z przymrużeniem oka, a nie kategoriach ważności jak np. język polski”. [R4]

Wypowiedzi rodziców wskazywały na potrzebą podkreślenia wagi edukacji dla bezpieczeństwa. Znaczącym ograniczeniem tego obszaru jest niewystarczająca świadomość na temat wartości płynących z doskonalenia i rozwoju edukacji dla bezpieczeństwa. Choć rodzice mają generalną wiedzę o szkole i dzieciach, to nie potrafią odnieść się do konkretnych przykładów w obszarze lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. Sposób rozpatrywania ograniczeń powiązany jest z postawami rodziców wobec szkoły, co daje swój wyraz w jasnej krytyce wszystkiego i wszystkich lub zachowaniach konformistycznych, które nie są jednak sposobem eksponowania ograniczeń doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa.

4.1.4 Opinie przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo – o kompetencjach dydaktycznych i praktycznych

Funkcjonariusze służb, z którymi przeprowadzono rozmowy w podobnych słowach zwracali uwagę na elementy utrudniające doskonalenie edukacji realizowanej w warunkach

szkolnych. Wymieniali przede wszystkim: brak odpowiedniego przygotowania dydaktycznego pracowników służb, ograniczone doświadczenia praktyczne nauczycieli, niewystarczające środki finansowe przeznaczone na finansowanie działań edukacyjnych i promocyjnych oraz za rzadkie kontakty ze szkołami zależne od decyzji przełożonych.

Podczas rozmów wielokrotnie odnoszono się do trudności wynikających z braku odpowiednich kompetencji dydaktycznych pracowników służb. Rozmówcy wskazywali, że czują obawy o przebieg spotkania z dziećmi, szczególnie w zakresie kontaktów z uczniami szkół ponadpodstawowych. W tym kontekście pojawiały się także wątpliwości o sam odbiór wizyt i możliwość traktowania ich przez uczniów z perspektywy niechcianego obowiązku, a nie jak być powinno, chęci nawiązania współpracy.

„Współpracą ze szkołami zajmuje się wyspecjalizowana komórka organizacyjna policji jednak z rozmów z kolegami wiem, niestety, że nie zawsze są to spotkania łatwe i przyjemne. O ile fajnie współpracuje się z młodszymi dziećmiakami w przedszkolach, to tak naprawdę starsza młodzież jest już wyzwaniem. Wiemy wszyscy jaki jest obraz policji w ich oczach i to może być utrudnieniem. Ciężko jest się przebić przez stereotypy”.

[2POL]

„Prawda jest taka, że jako pracownicy ochrony zdrowia nie mamy specjalnego przygotowania nauczycielskiego. Wiem, że takie spotkania edukacyjne prowadzone są w przedszkolach i tutaj domyślam się, że nie ma problemu, ale w wyższych klasach, to już wiadomo, że musimy być odpowiednio przygotowani, ale to już we własnym zakresie”.

[5RM]

„Podczas takich spotkań służby prezentują swoje umiejętności, posiadane wyposażenie i w tym sprzęt służący do udzielania pierwszej pomocy. Trochę się stresowałem, nie jestem przyzwyczajony do takich rzeczy. Trzeba się dobrze zastanowić jak przekonać dzieci do pewnych zachowań”.

[3PSP]

Trudnością w opinii służb jest także widoczny brak współpracy szkół przejawiający się w rzadkich kontaktach. Sami respondenci wskazywali na potrzebę współdziałania poprzez zintegrowane działania różnych instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo i porządek publiczny.

Najbardziej dostrzegalne były relacje szkół i policji wyrażone w opracowanych strategiach dotyczących zapobiegania, zwalczania i ograniczania przestępczości, co ma związek z prowadzonymi przez policję programami prewencyjnymi. Sporadyczne kontakty z innymi podmiotami nie są związane bezpośrednio z lekcją edukacji dla bezpieczeństwa.

„W ramach funkcjonowania centrum, prowadzimy akcje promocyjne w szkołach. Również w ramach lekcji edukacji dla bezpieczeństwa odwiedziliśmy wrocławskie technikum. Wspominam bardzo dobrze to spotkanie, ale przyznam szczerze, że jest ich stosunkowo niewiele, a szkoda bo są to działania bardzo potrzebne”. [7ONA]

„Brałem udział w takich spotkaniach. Jedną z takich kampanii były „Bezpieczne ferie”. Cykl spotkań w szkołach, podczas których dzieci dowiadywały się o zagrożeniach, z którymi mogą się zetknąć podczas ferii oraz o sposobach na uniknięcie skutków tych zagrożeń. Nie są to takie stałe elementy mojej pracy jednak, a raczej takie okresowe akcje prewencyjne skierowane do wszystkich szkół w rejonie”. [3PSP]

„W ochronie zdrowia największym problemem jest czas. Niestety, mamy go wciąż za mało. Jeszcze teraz w dobie covid, sytuacja jest wręcz tragiczna. Mówiąc szczerze, choć oczywiście bardzo nad tym ubolewam, nie ma na to po prostu czasu, a druga sprawa to pieniądze, czyli kiedy i za co?”. [5RM]

Obszar związany z finansowaniem oraz czasem realizacji działań promocyjnych i edukacyjnych pojawiał się w toku rozmów wielokrotnie w różnych kontekstach. Rozmówcy zwracali uwagę, że nie mają wiedzy dotyczącej możliwości pozyskiwania oraz uruchomienia środków, a nadmiar obowiązków zawodowych nie pozwala na realizowanie dodatkowych zadań z własnej inicjatywy.

Analogicznie do wcześniej omawianych zagadnień, również w tym przypadku, to policja jest podmiotem, w dyspozycji którego leżą największe możliwości. Jeżeli spojrzeć na pozostałe służby, problem wydaje się być bardziej złożony i pozostający pod wpływem określonych przepisów prawnych regulujących ich funkcjonowanie.

„Zespoły ratownictwa medycznego, co nie jest z resztą tajemnicą, nie są odpowiednio finansowane. Znane są przypadki pracy na dwa etaty żeby coś zarobić. Niestety, ale to przekłada się też na nasze działania w szkołach. Ja sam chętnie pojeździłbym po szkołach,

popracował na fantomach czy AED, ale kto mi za to zapłaci. Taki wolontariat, niestety, w zestawieniu z przemęczeniem nie jest możliwy”. [5RM]

„W naszym centrum staramy się prowadzić akcje edukacyjne, tak często jak jest to możliwe, ale musimy pamiętać, że jest to uzależnione od wielu czynników, między innymi mam tu na myśli stan osobowy pracowników. Najpierw musimy zapewnić prawidłowe wykonywanie naszych obowiązków i dopiero potem możemy podjąć się dodatkowych zadań. Rzeczywistość jest taka, że niewiele jest osób, które chcą to robić charytatywnie, a przecież wiemy, że tu liczy się przede wszystkim nasze doświadczenie”. [ONA8]

Ostatni z elementów ograniczających działania w ramach edukacji dla bezpieczeństwa, na który wskazywała ta grupa respondentów związany był z wymaganiami stawianymi nauczycielom przedmiotu EdB. W rozdziale II (podrozdział 2.5) rozprawy omówiono szczegółowo kwalifikacje i kompetencje nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa, które w istocie nie przewidują wymogu związanego z określonym doświadczeniem zawodowym z obszaru bezpieczeństwa. W zakresie kształcenia praktycznego konieczne jest jednak wypełnienie obowiązku uzyskania i odnawiania uprawnień do prowadzenia zajęć dydaktycznych dotyczących udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Mając to na uwadze, przedstawiciele służb zwrócili uwagę na zasadność prowadzenia zajęć z obszaru bezpieczeństwa przez pracowników mających bezpośredni udział w działaniach na rzecz przeciwdziałania zagrożeniom (podobne wniosku wysuwali również pozostali uczestnicy procesu edukacji dla bezpieczeństwa – nauczyciele, uczniowie i rodzice).

„Zdaję sobie sprawę, że każdy z nas, czy to z policji, straży pożarnej czy ratownik medyczny, ukierunkowałby tematy lekcji w kierunku związanym z jego zadaniami, ale przyznam, że to wydaje się być bardzo dobry pomysł. My mamy trochę inaczej ukształtowane doświadczenie, codziennie zmagamy się w swojej pracy z konkretnymi przykładami”. [2POL]

„Uważam, że w lekcjach w zakresie działań związanych z pożarami czy innymi miejscowymi zagrożeniami powinien brać udział strażak czy też ochotnik. Nie chcę umniejszać roli nauczycieli, bo wiadomo, że robią wielką pracę, ale tu chodzi o inny rodzaj doświadczenia”. [4PSP]

„Przez takie zajęcia z dziećmi mamy szansę opowiedzieć o swoich doświadczeniach. Jako odbierający zgłoszenia alarmowe wiemy co jest najważniejsze z praktyki naszej pracy. Zdarzają się sytuacje, że takie spotkania są też wartościowe dla nauczycieli. Dopytują nas o wszystko i widać, że taka wiedza jest im również potrzebna”. [7ONA]

Ograniczenia w edukacji dla bezpieczeństwa wskazywane przez przedstawicieli grup zawodowych odpowiedzialnych za bezpieczeństwo obywateli, koncentrowały uwagę nie tylko na przedmiocie szkolnym, ale także na szeroko pojętej edukacji dla bezpieczeństwa rozpatrywanej przez pryzmat działalności instytucji państwowych. Choć uwidocznione ograniczenia często podkreślały potrzebę wsparcia przedmiotowych działań na szczeblu centralnym, to w celu budowania przestrzeni dla kompromisu w tym zakresie słuszne wydaje się wdrożenie inicjatyw już na poziomie lokalnym. Obawy przedstawicieli służb o kompetencje dydaktyczne nie mogą być elementem blokującym określone działania w szkole tym bardziej, że na obowiązek włączenia się w proces edukacji dla bezpieczeństwa wskazują przepisy prawa. Także dostrzeżona potrzeba doskonalenia praktyki nauczycielskiej skłania do podjęcia zdecydowanych działań naprawczych opartych na wzajemnej współpracy i zrozumieniu.

O ile przedsięwzięcia w zakresie wsparcia finansowego czy organizacji czasu pracy wymagają aktywności i wsparcia na wyższych poziomach zarządzania, o tyle tworzenie platformy wymiany wiedzy i doświadczenia może stanowić istotny element ukierunkowany na doskonalenie procesu edukacji dla bezpieczeństwa. Ograniczenia tego rodzaju są możliwe do pokonania w ramach działań lokalnych. Spotkania funkcjonariuszy i nauczycieli nie mogą być traktowane wyłącznie w kategoriach interwencji czy profilaktyki zagrożeń. Należy je rozpatrywać jako możliwość wzbogacenia wiedzy, doskonalenia i wymiany doświadczeń. Choć nawiązanie bliskich, partnerskich relacji nauczycieli i służb z pewnością nie rozwiąże wszystkich napotkanych problemów, to należy jednak oczekiwać pozytywnych efektów wspólnych działań pomocowych opartych na doprecyzowanych i jasno określonych kompetencjach.

4.1.5 Możliwości procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa w świetle uzyskanych wyników badań w poszczególnych grupach respondentów

Kolejny obszar zainteresowań koncentrował się na rozpoznaniu mocnych stron i walorów edukacji dla bezpieczeństwa. Skupiono się na możliwościach rozpatrywanych z perspektywy

szans, powodzenia i istnienia pożądaných okoliczności zmierzających do doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa.

4.1.6 Opinie uczniów – o prosumentach bezpieczeństwa

Opinie uczniów dotyczące okoliczności mających pozytywny wpływ na doskonalenie EdB związane były z przekonaniem o możliwości zdobycia umiejętności i wiedzy pozwalającej na zapewnienie bezpieczeństwa sobie i swoim najbliższym. Tak pojmowane efekty edukacji stają motywatorami, ukierunkowują na chęć rozwoju i usprawniania podejmowanych aktywności. Uczniowie podkreślali ważność tematów omawianych w czasie lekcji głównie z perspektywy uczenia się zasad udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej w sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia i zdrowia. Sygnalizowana w ten sposób mocna strona edukacji dla bezpieczeństwa staje się równocześnie okazją do budowania poczucia odpowiedzialności będącej podstawą samorealizacji, moralności, więzi społecznych i osiągnięcia dobra własnego na dążeniu do spełnienia czterech warunków: wiem, co robię, znam cel działania, przewiduję konsekwencje, przyjmuję i ponoszę te konsekwencje. Uczniowie doceniali możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów i kształtowania gotowości do podejmowania decyzji oraz umiejętności radzenia sobie z problemami.

„Na pewno bym przekonał kogoś do tej lekcji takim argumentem, że może nie cała wiedza, ale na pewno niektóre z działów – przede wszystkim właśnie ta pierwsza pomoc – może się przydać. Chociaż pani zawsze nam powtarzała, że obyśmy nie mieli takiej sytuacji, że kiedyś będziemy musieli jej użyć...”. [3P]

„Mam nadzieję, że nigdy mi się nie przyda, chociaż mam na uwadze, że może kiedyś ją wykorzystam. Jakbym odtworzyła proces pierwszej pomocy to w sumie mogłabym pomóc sobie lub najbliższym”. [2PP]

Uczniowie potwierdzali, że zdobywana wiedza może realnie wpływać na sposób ich funkcjonowania w społeczeństwie. Poprzez budowanie otwartości, odwagi i zrozumienia uczniowie mogą stać się zaangażowanymi uczestnikami życia społecznego, co ma swój wyraz w przywoływaniu sytuacji, w których wykorzystali nabyte umiejętności i podjęli działania ratujące życie innych. W ten sposób odzwierciedla się strukturę aktywności człowieka, czyli jego funkcjonowania i istnienia w społeczeństwie. Sama aktywność wpisuje się natomiast

w uniwersalną wartość bezpieczeństwa jaką jest podmiotowość oznaczająca, że nie jest ono bytem samodzielnym, a immanentną częścią każdego podmiotu, jedną z najważniejszych z punktu widzenia jego interesu, zawsze od niego uzależniona.

„Wszystko zależy od podejścia, bo ja na przykład chciałbym wiedzieć w jakiej sytuacji, jak mogę się zachować, że mogę wiedzieć jak komuś pomóc, bo może być tak, że nawet w domu mama zasłabnie i ja nie będę wiedział co mam zrobić. I co wtedy? A przyznam szczerze, że miałem taką sytuację i na szczęście wiedziałem co zrobić. Wiec w sumie to mi się przydało i to jest dla mnie ważne i tak sobie wtedy myślałem, że spoko, że ta lekcja była”. [4PP2]

„Różne rzeczy się dzieją i czasami nam się wydaje, że wiedza nam się nie przyda, ale pamiętam sytuację jak się mój wujek zadławił, to już sobie w głowie wszystko zdążyłem poukładać co robić”. [3P]

„Czasami nawet człowiek może żałować, że się nie przyłożył do lekcji EdB. Kiedyś koleżanka z naszej klasy zemdląła w szatni po wuefie i zanim ktoś pobiegł po panią, to my już otworzyliśmy okno położyliśmy ją na boku, bo ona oddychała normalnie. Wiedzieliśmy co robić. Wtedy to się przydało faktycznie”. [4P5]

W edukacji dla bezpieczeństwa uczniowie dostrzegali możliwość realizowania własnych celów i urzeczywistniania podstawowych potrzeb. W perspektywie wagi zadań realizowanych w obszarze bezpieczeństwa i charakteru wyzwań z tym związanych edukacja dla bezpieczeństwa skłania do osiągnięcia wysokich wyników z nadzieją, że człowiek odczuje wewnętrzną satysfakcję z prawidłowo wykonanego zadania. Uczniowie zwracali przy tym uwagę, że o sukcesie w edukacji dla bezpieczeństwa przesądza przede wszystkim zaangażowanie uczniów oraz nauczycieli.

„Pierwsze to mogę powiedzieć, że dobre jest uświadamianie. Drugie, że w porównaniu do gimnazjum było ciekawiej. Dobrze podzielone grupy i dało się czegoś realnie nauczyć bo w gimnazjum był hałas rozgardiasz i tylko się czekało, kiedy się skończy lekcja”. [2PP]

„Ważna jest możliwość zdobycia wiedzy bardzo przydatnej na interesujące tematy, dowiemy się jak postępować w danej sytuacji bo często od nas może zależeć ludzkie zdrowie i życie, dlatego warto wiedzieć jak się zachować i u mnie szkoła wychodziła w wieloma inicjatywami, które uczyły nas bardzo pożyteczne rzeczy, na przykład wszelakie wyjazdy, kursy, wykłady”. [2P]

Podobnie jak w poprzednio omówionych częściach badań, wyraźnie uwidacznia się tu potrzeba ciągłego doskonalenia współpracy oraz znaczenie współodpowiedzialności za proces EdB. Ma to swój związek z silnym oddziaływaniem edukacji dla bezpieczeństwa na motywację młodego człowieka oraz wzbudzaniem czynników, które przyczyniają się do stopnia zaangażowania oraz podtrzymania zachowań zmierzających w określonym kierunku.

„Wiadomo, że wszystko zależy od naszego podejścia, w sposób w jaki nauczyciel prowadzi lekcje albo może być taki nauczyciel, który usiądzie i powie, że przeczytajcie i zróbcie notatkę, a może być taki, który będzie nam to tłumaczył... uczniowie też wiadomo, muszą być odpowiedzialni”. [3PP2]

„Inicjatywa w pierwszej kolejności wychodzi od nas, ale na pewno osobna kwestia, to kwestia nauczyciela. Jeżeli obie rzeczy ze sobą współgrają to jest już sukces”. [4PP3]

W takim ujęciu EdB staje się także możliwością promowania całożyciowej autoedukacji, która „stwarza człowiekowi szansę na odnalezienie własnego miejsca w gwałtownie zmieniających się realiach codzienności i twórczą ich kreację” (Rodek 2016, s. 7). Edukacja dla bezpieczeństwa, zachęcając do budowania umiejętności wpływu na własny rozwój uczniów polega na wydobywaniu sił drzemiących w człowieku przez niego samego, które mogą zostać wykorzystane w procesie całożyciowego uczenia się, który oprócz roli osobowościowej jest też istotny społecznie. Z uwagi na specyfikę edukacji dla bezpieczeństwa szansą jej permanentnego urzeczywistnienia staje się autoedukacja rozumiana jako proces podejmowany świadomie i autonomicznie przez człowieka w celu kreowania własnego rozwoju. Powyższe wymaga od człowieka kształtowania podmiotowości, przejawiającej się w intencji podejmowania działań autoedukacyjnych, jak też w uświadamianiu sobie jego przebiegu, poczucia sprawstwa i autokontroli.

4.1.7 Opinie rodziców – o postawach w szkole

Opinie rodziców dotyczące szans i okoliczności wpływających na doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa koncentrowały się wokół dwóch obszarów: z jednej strony rodzice dostrzegali możliwość kształtowania zachowań ukierunkowanych na zapewnienie bezpieczeństwa, a z drugiej podkreślali rolę nauczyciela w planowaniu i osiągnięciu określonych efektów w tym zakresie.

Elementy oddziałujące na pozytywne efekty prowadzonego nauczania, odnoszące się do postawy nauczyciela, skupiały się wokół kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa. Rodzice zauważali, że nauczyciel musi stawiać na rozwój, dostępność nowoczesnych technologii i sposobów nauczania oraz zapewnienie przestrzeni do wymiany doświadczeń. Dostrzeganie tego rodzaju przymiotów nauczyciela stało się równoznaczne z nadaniem im roli kreatorów edukacji oraz inicjatorów treści poznawczej. Szanse dla edukacji rozpatrywane w kontekście umiejętności w jakie jest wyposażony nauczyciel, stają się tym większe, im częściej nauczyciel odejście od przekazywania gotowej uporządkowanej informacji na rzecz wspomagania wychowanków w poszukiwaniu i tworzeniu wiedzy.

„Bardzo wiele zależy od nauczyciela. Myślę, że o sukcesie możemy mówić wtedy kiedy nauczyciel potrafi skutecznie przekazać wiedzę dzieciom. Wiemy, że dzieci są różne i jest ich wiele, ale nauczyciel jest jeden i wszystko jest w jego rękach”. [R4]

„Dobry nauczyciel może działać więcej, nawet jak uczniowie są gorsi. Nie oszukujmy się, wiemy jak to jest z dziećmi, a jedno będzie pilne, taki prymus, a z drugim trzeba się namęczyć. Ale są też różne sposoby. Teraz jest więcej możliwości i jak nauczyciel potrafi tych uczniów trochę ruszyć z miejsca i czymś zainteresować, to łatwiej im się nauczyć”. [R2]

„U mojej córki to wygląda bardzo dobrze, bo nauczyciel jest w porządku. Trochę zrobiłem rozeznanie i prawda jest taka, że jak nauczyciel się zaangażuje, to i możliwości są zaraz większe. Tylko wie pani, tu trzeba trochę się zaangażować, pomyśleć, a nie tylko postać przy tablicy”. [R1]

„Nie znam się, powiem szczerze, na tych planach nauczania wszystkich i zasadach, ale tak z własnej perspektywy wydaje mi się, że tutaj potrzeba wielu umiejętności

nauczyciela, trzeba jakoś do tego podejść z pomysłem, zapytać też uczniów jak oni to widzą. To nie jest matematyka, że wszystko ma być z góry określone”. [R4]

Kolejny pozytywny element edukacji dla bezpieczeństwa wyodrębniony w ramach prezentowanych badań zorientowany jest wokół efektów kształcenia i wychowania. Rodzice doceniali wagę realizowanych zajęć oraz zgodnie wskazywali, że przedmiot jest istotnym walorem ogólnej szkolnej edukacji zorientowanej na zwiększanie bezpiecznego funkcjonowania dzieci w społeczeństwie. Poprzez praktyczną działalność ukierunkowaną na jedną z najważniejszych potrzeb każdego człowieka budowana jest pewność rodziców, że szkoła staje się głównym ogniwem zmian w tym zakresie. W opinii rodziców edukacja dla bezpieczeństwa pozwala na rozwój wartości, ocenę postępowania, wskazuje na potrzebę rozwoju oraz przygotowuje do współtworzenia świata. Realizacja treści związanych z edukacją dla bezpieczeństwa wpływa na korzystne funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym, zapewnia bezpieczne warunki dla zdrowia i rozwoju, co wzmacnia przekonanie o potrzebie doskonalenia w tym obszarze.

„Najważniejsze, wie pani, to jest to, że to moje dziecko coś z tej lekcji wyniesie. Nie wiem ile to będzie, ciężko ocenić, ale jak wiem, że zna chociaż podstawowe zasady pierwszej pomocy dzięki tej lekcji, to jestem spokojniejszy”. [R1]

„Te lekcje są zupełnie inne. Mają inną wartość i są dobre dla wszystkich: dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Każdy ma jakąś korzyść: uczniowie wiedzą jak się zachować, rodzice czują większy spokój, że ktoś przygotowany przekaże tę wiedzę lepiej, a nauczyciele mogą tym formować zachowania uczniów w szkole, ale my sobie często nie zdajemy sprawy z tej ważności”. [R3]

Analiza wypowiedzi pozwala zauważyć, że o ile kluczowa rola bezpieczeństwa w życiu człowieka jest w ocenie rodziców dominującym i stałym elementem wywierającym pozytywny wpływ na działania podejmowane w ramach lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, o tyle refleksje dotyczące postawy i kompetencji nauczycieli mają charakter życzeniowy. Poszukując pozytywnych okoliczności wpływających na lekcję edukacji dla bezpieczeństwa rodzice doceniali takie kompetencje nauczycieli jak: kreatywność, innowacyjność, produktywność, inicjatywę, odpowiedzialność i umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym środowisku klasy szkolnej. I choć rezultaty pracy w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa nie zawsze są

dla rodziców zadawałające (na co wskazuje m.in. zakres zgłaszanych trudności i oczekiwań), to jednak dostrzegane dobre efekty nauczania przypisuje się przede wszystkim nauczycielskim umiejętnościom.

O roli nauczyciela we współczesnej szkole dyskutuje się stale. Nauczyciele zdają się być adresatami oczekiwań, żądań i poleceń, często przekraczających ich możliwości. I choć obecne jest przekonanie rodziców, że szkoła jest warta tyle, ile wart jest nauczyciel, to sami nauczyciele wyrażają opinię, że podejmowane przez nich próby dotarcia do uczniów wielokrotnie kończą się niepowodzeniem. Proces nauczania przebiega w warunkach wymiany międzyosobowej, dlatego podczas lekcji nauczyciel może osiągać określone działania poprzez zespół czynności skierowanych na uczniów, ale to uczeń wykonuje zadania stosując odpowiednie zabiegi poznawcze i praktyczne. Wysuwa się zatem wniosek, że każdemu działaniu nauczyciela muszą towarzyszyć również odpowiednie czynności uczniów, zaangażowanie i współpraca.

4.1.8 Opinie nauczycieli – o zaangażowaniu uczniów

Wypowiedzi nauczycieli dotyczące okoliczności mogących mieć pozytywny wpływ na proces doskonalenia nauczania-uczenia przedmiotu EdB skupione były wokół pojęć związanych z zaangażowaniem, pasją, wytrwałością i aktywnością podmiotów edukacji. Mając na uwadze zakres sygnalizowanych wcześniej czynników ograniczających działania w obszarze EdB zrozumiałe jest przekonanie, że podejmowanie jakichkolwiek działań ukierunkowanych na osiągnięcie sukcesu możliwe jest przede wszystkim dzięki zaangażowanej i zorientowanej na określone cele postawie nauczycieli i uczniów.

„Gdyby mówić o możliwościach to powiem wprost: są bardzo ograniczone. Jeśli mam odnieść się do plusów, to czuję, że moja praca przynosi dobre rezultaty, kiedy potrafię zainteresować uczniów danym tematem”. [3N]

„W EdB wszystko zależy od tego jaki będzie nauczyciel. Jeśli realizuje zadania bo tak musi i traktuje ten przedmiot jako kolejny etap pracy, to nie będzie spektakularnych efektów. Jeśli jednak nauczyciel dąży, pomimo tych wszystkich przeciwności, do zakładanych efektów pracy, to możemy mówić o sukcesie”. [2N]

Nauczyciele zwracali uwagę, że istotą edukacji nie jest jedynie automatyczne przekazywanie wiedzy, a rozpoznanie indywidualnych potrzeb i zainteresowań pozwalających na rozwój każdego ucznia. Rozmówcy za kluczowe uznali postrzeganie uczniów przez pryzmat twórców wiedzy, a nie tylko konsumentów faktów. Edukacja dla bezpieczeństwa ma w ocenie nauczycieli bezpośredni wpływ na jakość funkcjonowania uczniów w społeczeństwie. Ważność zadań realizowanych w ramach lekcji staje się wyzwaniem kształtowania właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia.

„Pozytywny efekt edukacji dla bezpieczeństwa jest możliwy do osiągnięcia dzięki przeformatowaniu myśli nauczyciela. Jest to na tyle specyficzny przedmiot, że wymaga od nauczyciela większej refleksji. Jestem doświadczonym nauczycielem i to było dla mnie o wiele łatwiejsze, ale bezsprzecznie skuteczność jest przede mną łączona z innowacją i zmianą myślenia o szkole”. [N1]

Szanse i powodzenie w EdB rozpatrywane były także z punktu widzenia własnej, nauczycielskiej działalności. Nauczyciele podkreślali, że zakres ograniczeń wyzwała konieczność podejmowania zdecydowanych działań i staje się siłą napędową inicjatyw w edukacji dla bezpieczeństwa. Nawet, jeśli aktywność nauczycieli nie wynika z własnych przekonań czy twórczej postawy, ale zostaje wymuszona stanem edukacji dla bezpieczeństwa w polskich szkołach, to z założenia ukierunkowana jest na określone efekty edukacji, doskonalenie i sukces.

„Prowadzenie lekcji edukacji dla bezpieczeństwa jest trudne. Nie mamy warunków, wsparcia, pomocy dydaktycznych, zaplecza i wiele innych, w zestawieniu mocnych i słabych stron EdB, te pierwsze wypadają dość słabo. Nie ma takich zewnętrznych impulsów podkreślających, że tak, że EdB to ważny przedmiot, dlatego wiele wymaga się od nas – nauczycieli. To my musimy wyjść z inicjatywą”. [N3]

Nauczyciele łączyli możliwości doskonalenia działań podejmowanych w ramach EdB z postawą ukierunkowaną na budowanie autorytetu. W ten sposób sygnalizowali swoją zdolność do oddziaływania na uczniów i osiągnięcie sukcesu. W literaturze (Machel, 2008, s. 228) także wskazuje się, że ewentualne zmiany w zachowaniu wychowanków, powstałe bez udziału autorytetu mają zwykle charakter zmian pozornych, sytuacyjnych, opartych na

wyrachowaniu i demonstrowanych dla osiągnięcia określonych gratyfikacji. Zmiany nie powstają nagle, a są związane z długotrwałym procesem wymagającym zaangażowania i determinacji. Wprawdzie autorytet bywa niekiedy utożsamiany z dominacją, władzą i podejściem autorytarnym, to częściej wskazuje się na jego pozytywne znaczenie. Autorytet staje się personifikacją społecznie pożądanых wartości, norm i wzorów. Autorytety personalne utożsamiane były z takimi rolami społecznymi jak: doradca, przewodnik, pomocnik, strażnik, interpretator i komentator dogmatów, obrońca wartości i poprawności oraz objaśniacza świata (Goćkowski, 1998, s. 48). Nauczyciele, którzy poruszali w rozmowach kwestię autorytetu rozumieli go tradycyjnie: autorytet wiązany był z osobą, która posiada dużą wiedzę, wyróżnia się przymiotami charakteru lub pełni ważną funkcję społeczną. Jest źródłem prawdy i dobra, stałym punktem odniesienia dla uczniów, darzących go szacunkiem i zaufaniem, pragnącym go naśladować. Osobę posiadającą takie przymioty, za Lechem Witkowskim (2009, s. 303) nazywać można „drogim mistrzem”. Odnosząc się do założeń edukacji dla bezpieczeństwa warto jednak postulować postawę alternatywną – „mistrza drogi”, który nie udziela gotowych odpowiedzi, ale podpowiada, daje do myślenia oraz zachęca do twórczych poszukiwań i własnych rozwiązań. Przestrzeń lekcji EdB jest zatem miejscem ścierania dwóch wizji autorytetów. Analizując założenia edukacji dla bezpieczeństwa oraz przyjmowany przez nauczycieli tradycyjny sposób rozumienia pojęcia, widoczna jest konieczność zrozumienia oraz oceny wartości autorytetu alternatywnego. Spotkanie z „mistrzem drogi” należy uznać za sprzyjającą okoliczność i „katalizator przemian wewnętrznych” ukierunkowanych na widzenie dalej, zaskakująco, a przynajmniej inspirująco inaczej (Witkowski 2009, s. 17), co jest kluczowe w edukacji dla bezpieczeństwa.

W omawianym obszarze można rozróżnić dwie kategorie czynników będących szansą na doskonalenie: po pierwsze sprawne i efektywne działania, które rozpatrywane są poprzez zaangażowanie oraz indywidualną aktywność nauczyciela, a po drugie utożsamianie EdB z okazją do kształcenia i wychowania ukierunkowanego, poprzez umocowanie w pierwotnych uwarunkowaniach psychologicznych w sferze epistemologicznej i aksjologicznej, na wykorzystanie wiedzy i umiejętności w kształtowaniu bezpieczeństwa, przetrwania i rozwoju.

W toku prowadzonych rozmów nauczyciele wielokrotnie podkreślali trudności związane z identyfikacją walorów realizowanego przedmiotu co powoduje, że mocne strony edukacji dla bezpieczeństwa postrzegane przez nauczycieli nie są rozbudowane i odnoszą się przede wszystkim do czynników wewnętrznych związanych ściśle z ich działalnością. Równocześnie należy zwrócić uwagę, że powyższe wypowiedzi nie przesądzają w istocie o pełnych

i permanentnych sukcesach w edukacji, a rozpatrywane są z punktu widzenia poszczególnych elementów, dających możliwość podejmowania działań o charakterze naprawczym.

4.1.9 Opinie przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo – o szkolnej aktywności funkcjonariuszy

Współpraca służb i szkoły może mieć charakter interwencyjny lub profilaktyczny. W zakresie lekcji EdB wspólne działania wynikające z prawnych zaleceń dotyczących realizacji przedmiotu powinny się skupiać przede wszystkim wokół działań profilaktycznych realizowanych w ramach „wizyt w instytucjach państwowych, stojących na straży bezpieczeństwa” (Rozporządzenie, 2017). W praktyce, określona powyżej zasada nie jest w pełni realizowana, a spotkania częściej odbywają się w budynkach szkół. Niezależnie jednak od ich formy i miejsca, w opiniach przedstawicieli służb, są okazją do popularyzowania zasad bezpieczeństwa, pobudzania wyobraźni i kreatywności uczniów oraz promowania otwartości i wzajemnego szacunku. Przedstawiciele służb zgodnie podkreślali, że każda, nawet najkrótsza wizyta w szkole, ma swój wkład w edukację dla bezpieczeństwa. Nawiązywanie interakcji z młodymi ludźmi przynosi obopólne korzyści i staje się okazją do promowania bezpiecznych zachowań oraz kształtowania relacji ukierunkowanych na tworzenie wzajemnego zaufania.

„Uważam, że obecność w szkole funkcjonariuszy policji, z resztą nie tylko policji, jest ważne głównie ze względu na możliwość przekazania ważnych informacji o bezpieczeństwie dzieci. Druga sprawa jest pozytywnym dla nas bo przez to możemy jakoś dzieci poznać, a dzieci poznają nas trochę z innej strony, nie tylko tego złego policjanta. Wie pani jak ktoś wie, że osiąga jakiś efekt, to podejście jest zupełnie inne. My musimy z tym wiązać jakieś nadzieje i to nas motywuje”. [1POL]

Wśród okoliczności pozytywnie wpływających na doskonalenie zajęć przedstawiciele służb wskazywali poziom zainteresowania uczniów kwestiami związanymi z bezpieczeństwem. Motywacja do działań pracowników służb jest zatem pochodną ciekawości uczniów. Rozmówcy akcentowali silną korelację pomiędzy wagą omawianych podczas lekcji zagadnień, a stopniem ich osobistego zaangażowania i zorientowania na cel. Respondenci uznawali, że realny wpływ na urzeczywistnianie głównego celu edukacji dla bezpieczeństwa: przygotowanie uczniów do właściwego zachowania w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia, jest dla nich wartością najwyższą. Poszanowanie dla spraw bezpieczeństwa

oraz szczerze zainteresowanie tematem znacznie ułatwiają przebieg spotkań oraz doskonalenie współpracy.

„Motywują mnie takie pozytywne głosy dzieciaków dotyczące naszych spotkań. Kiedy widzę, że dzieci są zainteresowane to wiem, że te zajęcia mają sens, że coś znaczą. Jak widzę zaangażowanie w temat, to jest dużo łatwiej”. [3PSP]

„Niestety z uwagi na pandemię, w ostatnim czasie tylko raz uczestniczyłem w lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, a szkoda bo nawiązaliśmy bardzo fajną współpracę. Podczas lekcji naprawdę widziałem duże zainteresowanie tematem i bardzo cieszyłem się na kolejne spotkania. To trochę odskocznia od mojej pracy, coś nowego, innego. Fajnie, że możemy działać również w ten sposób i że to jest dobrze widziane”. [7ONA]

„Jednym z zadań centrum powiadamiania ratunkowego jest upowszechnianie wiedzy i podnoszenie świadomości w obszarze powiadamiania ratunkowego i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. W tym zakresie, jako pracownicy centrum, bardzo aktywnie uczestniczymy m.in. poprzez prowadzenie prelekcji. To jest korzyść dwustronna i bardzo to cenię”. [8ONA]

„Każdy z nas, jadąc na takie spotkanie wie, że to od nas bardzo często zależy później ludzkie życie. To ja prezentuję jak udrożnić drogi oddechowe, wykonać RKO i tak dalej. To na mnie spoczywa taka odpowiedzialność. Wiem, że to co robię jest ważne, i to jest dla mnie nagrodą za moją pracę”. [6RM]

Wskazując na walory edukacji dla bezpieczeństwa przedstawiciele służb odnoszą się przede wszystkim do kluczowych wartości płynących z realizowanych zagadnień. Sygnalizują pełnioną przez siebie rolę w zakresie oddziaływania i inspirowania młodych ludzi. Wszelkie podejmowane stanowią przeciwwagę dla trudności uwidocznionych w toku całości badań.

4.2 Oczekiwania wobec procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa w świetle uzyskanych wyników badań w poszczególnych grupach respondentów

Mówiąc o oczekiwaniach językiem potocznym ma się na myśli pewne wymagania stawiane innym osobom oraz zakładane efekty działań. Pojęcie to jest równie często używane

m.in. w modelach i definicjach formułowanych w zarządzaniu jakością, marketingu czy psychologii (np. w kontekście zachowań konsumenckich i motywacji). W literaturze pedagogicznej przedmiotowa kategoria nie jest jednak szczegółowo omawiana, a badania najczęściej koncentrują się na pewnych wycinkach mikroprzestrzeni szkolnej i budowaniu obrazu nauczyciela – profesjonalisty, ucznia – dobrego wychowanka i rodzica - stawiającego oczekiwania szkole i nauczycielom.

Józef Koziński (1997) wskazuje na dwa rodzaje oczekiwań formułowanych przez ludzi: pierwszy polegający na przewidywaniu zdarzeń niezależnych od działania podmiotu, drugi sprowadzający się do przewidywania konsekwencji własnego działania, a więc rezultatów wykonywania czynności, poprzedzonej często próbą określenia prawdopodobieństwa możliwych zjawisk. Ujęcie oczekiwań w takich dwóch aspektach pozwala na wskazanie elementów, których się pragnie (na co się czeka, czego się chce) oraz tych, których się spodziewa (które się prognozuje, przewiduje).

Chociaż oczekiwania stawiane edukacji wydają się być zrozumiałe i od dawna zakorzenione w opinii społeczeństwa, to poszczególni uczestnicy procesu mogą zwracać uwagę na rozmaite elementy. W stosunkach społecznych, w zależności od rodzaju interakcji, ludzie przejawiają bowiem różnego rodzaju oczekiwania. Jeżeli mają jednak pełnić pozytywną rolę we wzajemnej adaptacji, uczestnicy powinni je rozpoznać, a następnie mieć motywację do ich realizacji.

Mając na uwadze powyższe, motywacją dla prezentowanej części badań stało się podjęcie próby identyfikacji pojedynczych składników rozbudowanej sieci oczekiwań skupionych wokół doskonalenia EdB oraz rozpoznania potencjalnych wzorów i prawidłowości w tym zakresie. Dążenia wiązano również z weryfikacją postulowanych oczekiwań wynikających z podzielanego społecznie odczucia, że szkoła nauczycielem stoi i że to właśnie nauczyciel, jako autonomiczny, twórczy podmiot jest władny ją modyfikować, rozwijać, czynić zgodną z wymaganiami rozwoju dzieci i współczesną kulturą (Klus-Stańska 2010, s.43), natomiast instytucje edukacyjne powinny „produkować uspołecznione i wyrównane dzieci” (a więc grzeczne, spokojne, znające i respektujące zasady współżycia społecznego, wykonujące zalecone im czynności i zadania) (Rostańska 2016, s. 22).

4.2.1 Opinie uczniów – o idealizmie i realizmie

Mocno sprecyzowane oczekiwania uczniów skupiały się głównie wokół trzech głównych obszarów: przebiegu lekcji, roli nauczyciela i współuczestnictwa w EdB służb (policji,

ratownictwa medycznego i straży pożarnej). Odnoszono się również do relacji z rodzicami, rówieśnikami oraz pozostałymi uczestnikami życia społecznego, rozpatrywanych przez pryzmat współodpowiedzialności i budowania poczucia bezpieczeństwa.

Uczestnicy badania wyjątkowo swobodnie i szczegółowo opowiadali o pożądanym przebiegu lekcji. Skupiali się przede wszystkim na wymiarze praktycznym zajęć, które poprzez swój szczególny charakter i możliwość rzeczywistej aktywności powinny dominować nad zagadnieniami teoretycznymi. Czynności praktyczne pozwalają w ich ocenie na ugruntowanie wiedzy i przygotowanie do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata.

„Najlepsze są lekcje w praktyce, na przykładach, ponieważ uważam, że wiedza utrwalana w ten sposób jest trwalsza i pożyteczniejsza”. [2P]

„(...) nie wyobrażałbym sobie lekcji EdB czysto teoretycznych”. [3P]

„Ważne jest zdobycie umiejętności i wiedzy, które są ze sobą współmierne i pomogą nam się odnaleźć w różnych sytuacjach, niebezpiecznych dla nas bądź dla drugiej osoby”. [4PP4]

„Nasze lekcje na ogół wyglądają podobnie, dosyć schematycznie. Nauczyciel podaje nam temat lekcji oraz notatkę do zeszytu, a następnie omawiamy wspólnie dane pojęcia. Tak normalnie, nic nadzwyczajnego”. [2P]

W ramach analizy wypowiedzi uczniów wyodrębniono również oczekiwania ukierunkowane na zdobywanie umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami najbardziej prawdopodobnymi w danym czasie lub zaistniałymi w najbliższym otoczeniu. W tym obszarze największą uwagę uczniów skupiały wydarzenia bieżące, spektakularne i nagłośnione w mediach. Odbierając szeroki asortyment wiedzy medialnej młody człowiek kreuje aktualny obraz świata, a następnie poszukuje sposobów radzenia sobie, dlatego kluczowa jest edukacja dla bezpieczeństwa osadzona w świecie naznaczonym nowymi możliwościami i wyzwaniami.

„Myślę, że tego typu tematy, kiedy są nagłośniane, wzbudzają w nas większe emocje i zainteresowanie, co wpływa też na to, że chcemy zgłębiać wiedzę w danym temacie”. [2P]

„Moja wymarzona lekcja, wydaje mi się, że zostałyby zrobiona z totalnym zaskoczeniem. Na przykład taka historia, że jesteś w centrum handlowym i nagle ktoś dostaje ataku drgawek. Symulacje, takie nagłe zdarzenia, ale prawdziwe. Takie niespodziewane”. [2PP]

Uczniowie chętnie oceniali stopień zaspokojenia swoich oczekiwań związanych z realizowanym w szkole programem nauczania, który w podzielanej opinii jest znacząco rozbudowany, a przez to trudny do przyswojenia. Potwierdzały to również komentarze uczniów sugerujące, że przez nadmiar informacji, tak naprawdę nie pamiętają wiele. Treści, które interesują młodzież skupiały się przede wszystkim na pierwszej pomocy.

„Osobiście uważam, że wiele tematów w książce jest zbędnych. Uczniowie, którzy chcą przyswajać wiedzę na bardziej rozszerzonym poziomie mogą tę wiedzę przyswajać we własnym zakresie, bo co z tego, że zrealizujemy wszystkie zagadnienia z książki, skoro wciąż są osoby, które nie wiedzą jak się zachować gdy w ich rękach jest zdrowie i życie innego człowieka czyli jak na przykład wzorcowo przystąpić do pierwszej pomocy. Myślę, że wielu uczniów ma podobne zdanie na ten temat”. [2P]

Uczniowie dostrzegali wagę nabywanych umiejętności zmierzających do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym. Traktowanie sytuacji trudnych w kategorii próby sił sprawia, że uczniowie stają się świadomi zagrożeń, ale poprzez wypracowanie odpowiedniego podejścia do sytuacji budują również postawę zaufania. W tym kontekście w rozmowach uwidoczniła się jednak sprzeczność: z jednej strony uczniowie wskazywali na ważność zagadnień związanych z bezpieczeństwem, a z drugiej negują potrzebę zwiększenia godzin lekcyjnych z przedmiotu EdB. Jeden z rozmówców jako argument dla utrzymania dotychczasowej liczby godzin EdB przywołał wystarczająco dużą liczbę „nudnych przedmiotów i niepotrzebną dodatkową godziną siedzenia w szkole”. [4PP7]

Z powodu ważnych zadań jakie szkoła ma do spełnienia, dla uczniów istotne okazały się także kompetencje, postawy i osobowość nauczycieli. Konkretnie nazywanie oczekiwanych nauczycielskich przymiotów przychodziło uczniom jednak z trudem. Zamiast tego posługiwali się ogólnymi sformułowaniami: „dobry nauczyciel”. Dopiero w toku pytań dopełniających pojawiały się takie cechy jak: zaangażowany, wyrozumiały i odznaczający się wysokim poziomem wiedzy. Powyższe prowadzi do konkluzji, że stawiane wobec nauczycieli oczekiwania wzmocnione są przez brak ich społecznego autorytetu. Jeżeli dodatkowo

nauczyciel jest dla uczniów ogólnym uosobieniem szkoły i edukacji, o której mają złą opinię, to zadanie nauczania staje się wyjątkowo trudne, bo obarczone stereotypami.

„Wszystko zależy też jakie nauczyciel ma podejście [...] może być też nauczyciel, jak np. w EdB, który ma nawet pięć godzin, a nie jedną, ale będzie to olewać i nie będzie zbytnio przykuwać do tego uwagi. Wszystko zależy jaki jest nauczyciel. Oczywiście my chcielibyśmy żeby był najlepszy, ale w szkole, to bywa w szkole – jest różnie”. [4PP2]

„My to mamy strasznie śmiesznego nauczyciela EdB w szkole. Po pięćdziesiątce, major w wojsku. Czasami jak się rzucało temat wojskowości i spadochronów to tylko zapisywaliśmy temat lekcji i czterdzieści minut opowiadał o wojsku. Gość szalony. Niby fajnie, ale czasami wolałabym trochę innego, normalnego podejścia”. [2PP]

„Każdy z nas ma swój ideał nauczyciela, żeby miał wiedzę, był normalny, ludzki, wyrozumiały i wyluzowany, ale świat nie jest taki piękny, jak wie pani co mam na myśli [...] ja bym bardzo chciała żeby nauczyciel miał właśnie takie cechy bo to pomaga w nauce i chce się przychodzić do szkoły, ale rzadko się spotyka takich nauczycieli”. [1PP]

Wypowiedzi uczniów eksponowały problem autentyczności przekonań i postaw nauczycieli. Jeżeli edukacja dla bezpieczeństwa ma być traktowana przez uczniów z właściwą dla tego rodzaju treści powagą, zrozumiałe są oczekiwania dotyczące spójności i jasności wewnętrznych zasad i reguł postępowania nauczyciela. W tym kontekście za szczególnie istotne uznano: determinację, umiejętności, wiedzę i autentyczne zainteresowanie edukacją dla bezpieczeństwa. Wprawdzie młodzi ludzie nie mają obowiązku dzielić nauczycielskich pasji, to istotne jest dążenie do odbierania pozytywnych emocji, jakie wiążą się z ciągłym odkrywaniem edukacji dla bezpieczeństwa.

Prezentowane wypowiedzi prowadzą do przekonania o znaczącej roli interakcji rówieśniczych zachodzących w procesie edukacji dla bezpieczeństwa oraz skłaniają do podjęcia refleksji w zakresie wzmocnienia aktywności i solidarności młodzieży w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa. Wyłaniające się z rozmów postulaty są obrazem dążeń do budowania współodpowiedzialności za sprawy edukacji.

„Bezpieczeństwo to sprawa nas wszystkich, ale prawda jest taka, że jedni nauczą się co robić jak będzie NZK, a drudzy ominą temat. Co z tego, jak ja udzielę komuś pomocy na ulicy, jak potem ktoś inny nie będzie mógł pomóc mi”. [2PP]

Stanowisko przyjęte przez uczniów potwierdzało autentyczność zaobserwowanego również w innych etapach procesu badawczego zjawiska, które określić można jako: „zamknięte enklawy oraz grupy wzajemnej adoracji”. Rozmówcy w sposób świadomy i dosłowny wskazywali występujące w klasie interakcje oraz charakteryzowali je przez pryzmat negatywnych skutków dla przebiegu edukacji dla bezpieczeństwa. Równocześnie uczniowie wyrażali sprecyzowane dążenia ukierunkowane na budowanie współodpowiedzialności za bezpieczeństwo swoje i innych oraz wyzbycie się wszelkich uprzedzeń. Szczytne w swych założeniach cele nie mają jednak odzwierciedlenia w realnych działaniach podejmowanych podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. Z powodu tej niespójności zagadnienie wywołuje refleksję nad nowocześnie pojmowaną edukacją dla bezpieczeństwa, która oprócz wiedzy i praktycznych umiejętności ma rozwijać osobowość i przygotowywać do odpowiedzialnego, obywatelskiego życia. Nie bez przyczyny problemy edukacji dla bezpieczeństwa pozostają w wyraźnym związku z rozważaniami nad ogólnym funkcjonowaniem człowieka w społeczeństwie. Wielu uczniów można określić jako marzycieli chcących być uczestnikami większych działań zorientowanych na rzecz ogólnego dobra. Jednocześnie widoczny jest brak ich aktywności, a głoszone postulaty nie mają swojego odbicia w rzeczywistych działaniach. Z tego względu wyzwaniem jest podjęcie wysiłków angażujących młodzież w sprawy bezpieczeństwa poprzez podkreślanie efektów i atrakcyjności działań. Skierowana do uczniów konkretna oferta przedsięwzięć mogących zaspokoić ich ambicje, może stać się realną zachętą do przyjęcia współodpowiedzialności za bezpieczeństwo. Oczekiwania uczniów w istocie nie koncentrowały się wyłącznie na aktywności rówieśników, ale uwzględniały konieczność pełnego zaangażowania wszystkich uczestników życia społecznego.

„Jako, że lekcje EdB mamy przez 2 lata, to myślę, że chciałabym, aby każdy uczeń po ukończeniu edukacji w tym zakresie potrafił odpowiednio przystąpić do udzielenia pierwszej pomocy, bo niestety okazuje się, że uczniowie, którzy tyle godzin spędzają w klasie na wiedzy bardzo ogólnej robią błędy”. [2P]

„Obawiam się, że dojdzie do takiego momentu, że jedyną ostoją będzie rodzina i nie będzie do kogo się zwrócić [...] Ważne są działania na szczeblu rodziny, czyli chodzi

o świadomość. Takie rzeczy zależą od nas wszystkich, a tak to jak ludzie nas będą traktować”. [2PP]

„Bezpieczeństwo to jest też kwestia mentalności ludzi, bo kiedyś ludzie myśleli inaczej, a teraz wszystko idzie w takim kierunku, że wszystko jest złe i trzeba być w takim pojemniku zamkniętym”. [4PP2]

Akcentowane przez uczniów oczekiwania wynikały z podmiotowego charakteru bezpieczeństwa, które będąc jedną z naczelnych potrzeb człowieka jest zarazem podstawowym dążeniem całych społeczności. Powyższe ma swój wyraz także w rozróżnieniu dwóch grup celów, które spełnia edukacja: jednostkowe (dając dobro i szczęście jednostkom) oraz społeczne (umożliwiające społeczeństwu zapewnienie warunków optymalnego rozwoju, poprzez kształtowanie pożądanych postaw wśród jego obywateli oraz nabywanie przez nich odpowiednich kwalifikacji zawodowych (Okoń, 1998, s. 68-69). W tym kontekście istotne jest, na co wskazuje również Juliusz Piwowarski (2015, s. 26), że „ograniczanie człowieka w dostępie do świata idei, lekceważące ich traktowanie, to czynnik w istotnym stopniu ograniczający możliwość podnoszenia, a nawet utrzymania satysfakcjonującego poziomu bezpieczeństwa”.

Oczekiwania związane ze wzmacnianiem edukacji dla bezpieczeństwa wykraczały poza obszar lekcji EdB – odnoszono je także do zadań rodziny. Pragnienia uczniów zasadniczo różniły się jednak od oczekiwań stawianych nauczycielom i szkole: nie koncentrowały się na konkretnych działach edukacyjnych, ale na potrzebie budowania poczucia bezpieczeństwa, które rodzina, jako podstawowa i fundamentalna wartość człowieka, powinna urzeczywistniać. Dom rozumiany był tu jako azyl, przestrzeń komfortu, spokoju i schronienia, a nie środowisko edukacyjne w ścisłym rozumieniu. Uczniowie nie mówili wprost o kształtowaniu umiejętności, ale wskazywali na pierwotne potrzeby – w tym potrzebę bezpieczeństwa, miłości, wymiany uczuć, uznania i szacunku. Skupiając uwagę na cechach charakterystycznych dwóch głównych środowisk edukacyjnych (szkoły i rodziny) pojawia się konkluzja, że to rodzina powinna ułatwić i dopomóc szkole w wywiązywaniu się z zadań wychowawczych. Szkoła natomiast, spełniając główną rolę organizatora i koordynatora działalności wychowawczej, ma za zadanie podejmować wysiłki w celu usprawnienia i wzbogacenia swojej działalności wychowawczej oraz odpowiadać za właściwe rozwijanie współpracy z rodziną ucznia (Szymańska, 2008, s. 157-158).

„Wydaje mi się, że np. młodsze dzieci, małe dzieci, które spędzają czas głównie z rodzicami, są w pewien sposób od nich uzależnione – wydaje mi się, że czują się bezpiecznie właśnie w ich otoczeniu. Czyli ważne jest takie wsparcie rodziny. Obecność kogoś, kto daje nam poczucie bezpieczeństwa”. [3P]

„Czuję się bezpiecznie, kiedy jestem w domu, albo z ludźmi którzy sprawiają, że czuję się komfortowo. [Jakich ludzi masz na myśli?] Np. rodzina. Taki krąg zaufanych ludzi”. [2PP]

„Moi rodzice mi w pełni ufają i ja im też, ale jednocześnie zdają sobie sprawę, że moje bezpieczeństwo nie jest zależne tylko i wyłącznie od mojej odpowiedzialności czy tego, czego się nauczę w szkole. Istnieje wiele czynników, na które zarówno oni jak i ja nie mamy wpływu. Właśnie dlatego często o tym rozmawiamy. Wiem, że o mnie dbają i to jest najważniejsze”. [2P]

Uwzględniając powyższe wypowiedzi należy wskazać, że oczekiwania skoncentrowane wokół szeroko pojętej edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w środowisku rodzinnym nie zostały określone przez uczniów w sposób bezpośredni. Choć okres adolescencji uznaje się za trudny etap w życiu człowieka i zarówno nauczyciele, jak i rodzice zdają sobie sprawę z złożoności okresu dorastania: buntu, negocjowania autorytetów, sprawdzania możliwości, to opinie uczniów przywodzą na myśl dojrzałe oczekiwania w zakresie współodpowiedzialności i zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa poprzez: panującą w rodzinie atmosferę, zachodzące w niej wydarzenia, warunki, a przede wszystkim jej stabilność, zrównoważenie i stosunek do dziecka.

Powyższe ma również swoje odniesienie w wielopłaszczyznowym wymiarze edukacji dla bezpieczeństwa, która dotyczy trzech aspektów: bezpieczeństwa jednostki (człowieka) wyposażonej w charakterystyczny system wartości i norm społecznych, jakie dotyczą jej imperatywów związanych z bezpieczeństwem indywidualnym; bezpieczeństwa grupy, która pragnie czuć się bezpiecznie we wszystkich możliwych relacjach interpersonalnych; bezpieczeństwa państwowych oraz międzynarodowych struktur sformalizowanych pod kątem prawnym, takich jak gmina, powiat, województwo, państwo lub grupa państw (Kitler, 2006, s. 16, za: Jezierski, 2017, s. 16).

Kolejna grupa oczekiwań – ukierunkowanie na interakcje z przedstawicielami służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo – pozostaje w ścisłym związku z zaleceniami realizacji

przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, które wskazują, że zajęcia powinny być wspomagane wizytami w instytucjach państwowych, spotkaniami, prelekcjami, wykładami z policjantami, strażnikami miejskimi, ratownikami medycznymi, kombatanami, ekologami, psychologami.

„Przypomniałem sobie takie jedno spotkanie, mieliśmy z dyspozytorem tych numerów alarmowych. Wydaje mi się, że takie zajęcia byłyby ciekawe, bo jednak mieliśmy tą jedną lekcję z osobą, która zajmuje się tym bezpośrednio, na co dzień i ma większe doświadczenie”. [3P]

„Fajnie byłoby jakby zaprosić np. ratownika czy lekarza. Z takimi ludźmi nie ma kontaktu, ale też mi się wydaje, że oni nie mają czasu na takie rzeczy. Kiedyś spotykaliśmy policję bo przychodzili na takie lekcje też z całą szkołą. A później to już nie”. [2PP]

„Widywanie się z takimi autorytetami przysłowiowymi, jest wskazane jak najbardziej. Czyli ratownik czy tam pani nawet”. [4PP5]

Podstawowe obszary i sposoby współdziałania szkoły z policją, strażą pożarną czy ratownictwem medycznym wynikają z konieczności działań w sytuacjach zagrożenia wymagających interwencji bądź związane są z potrzebą zaangażowania służb w realizację programów wychowawczych i profilaktycznych szkoły. Choć mogłoby się wydawać, że wizyta w szkole funkcjonariuszy wiąże się z sytuacją stresową dla uczniów i nauczycieli, to jednak odpowiednie oswojenie z widokiem przedstawicieli służb sprawia, że rozmowy i spotkania będą traktowane jako możliwość wzbogacenia wiedzy, a nie przykra konsekwencja określonych bezprawnych zdarzeń. Autorytet pracowników instytucji państwowych ma związek nie tylko z posiadaniem miana służby publicznej, ale jest też sposobem budowania relacji ze społeczeństwem i skuteczną prewencją. Z tego powodu tak ważne staje się urzeczywistnienie oczekiwań młodzieży, która w swoich wypowiedziach wskazywała chęć kontaktu i współuczestnictwa w działaniach na rzecz bezpieczeństwa.

Wobec powyższego zrozumiałe jest, że należy poszukiwać sposobów wykorzystania wzmoczonej zdolności młodzieży do tworzenia i działania na rzecz innych. Młodzi ludzie dzięki znacznym zasobom energii oraz wrażliwości na przeżycia mogą wyrazić siebie poprzez działania społeczne. Istotne jest jednak, jak zostaną ukierunkowane. Tak akcentowane oczekiwania stanowią niezbędne ogniwo w precyzowaniu podziału ról w procesie zapewniania

bezpieczeństwa. W tym zakresie niezbędne jest jednak doskonalenie kompetencji decyzyjnych, które u młodzieży są dość ryzykowne bo wynikają z myślenia życzeniowego („jakoś to będzie”, „to musi się udać”).

Oczekiwania zgłaszane przez uczniów w związku z udziałem w edukacji dla bezpieczeństwa służb, korelowały bezpośrednio z ograniczeniami sygnalizowanymi we wcześniejszej części niniejszego rozdziału. Uczniowie jasno precyzowali charakter pożądanych spotkań: ciekawy zakres tematyczny (oparty na doświadczeniach, zaskakujący i niecodzienny) oraz prosty, przystępny dla każdego język. Rozmówcy zwracali ponadto uwagę, że forma wykładu i udzielanie gotowych odpowiedzi nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem. Zamiast tego oczekuje się możliwości samodzielnego decydowania, rozważania i kreowania różnorodnych opcji. Zagadnienia mają być wyrażone w sposób niekonwencjonalny poprzez odwoływanie się do bieżących wydarzeń.

„Najciekawsze byłyby dla mnie ćwiczenia, prawdziwe sytuacje, scenki prowadzone przez np. policję czy strażaków”. [2P]

„Najlepsze są praktyczne ćwiczenia, takie nagłe, w których biorą udział służby. Bo jak coś jest planowane to wtedy wszyscy się przygotowują i nie ma tego elementu zaskoczenia. Każdy układa sobie plan, a sytuacje kryzysowe przecież takie nie są. Na przykład w podstawówce mieliśmy ewakuacje i ćwiczenia pożarowe i wszyscy wiedzieli więc wszyscy spakowani z plecakami na plecach czekali. To nie pokazuje jak jest naprawdę (...). Nie tak, że najpierw teoria (choć też jest ważna), a potem praktyka. W nagłej sytuacji nie będzie nikt pamiętał schematu i sobie przypominał. Tak można by się tego uczyć przez praktykę”. [2PP]

Analiza wypowiedzi uczniów dotyczących oczekiwań stawianych wobec procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa przywodzi na myśl koncepcję idealizmu młodzieńczego opisywaną przez Anotninę Gurycką. Autorka przedstawia idealizm jako „wyraz postulatów uczuciowych, personalnych, poprzez które młodzież patrzy na świat, póki go nie pozna dobrze” (Gurycka, 1991, s. 189). Cecha typowa dla młodego człowieka sprawia, że nie jest on zadowolony z rzeczywistości i tworzy ideały. Idealizm ten zawiera się w trzech fazach: idealizm antycypujący występujący przed fazą doświadczeń, idealizm kompensujący, następujący po przykrych doświadczeniach oraz realizm normatywny (praktyczny), będący próbą znalezienia drogi naprawy istniejącego stanu rzeczywistości, w którym najczęściej atak

skierowany jest na zewnątrz młodego człowieka, który krytykuje i dąży do naprawy innych. Koncepcja ta pozwala na zrozumienie szczególnego znaczenia oczekiwań w wieku adolescencji. Wizje młodego człowieka określają cały proces tworzenia obrazu świata aktualnego i pożądanego oraz uzasadniają zakres oczekiwań.

W wielu opiniach uczniów widoczna jest gotowość do konstruowania sądów logicznych, do oceniania świata i konsekwencji działania innych. Uczniowie doszukiwali się w relacjach z nauczycielami i rodzicami nielogiczności, a przy tym oczekiwali całkowitej zgodności myślenia i działania. Wyraźnie akcentowano odkrywaną w postawach nauczycieli i przedstawicieli służb niekonsekwencję. Podejmowane przez dorosłych inicjatywy, choć w założeniach prawidłowe, nie są realizowane w sposób zgodny z oczekiwaniami młodych osób.

Okres dojrzewania to czas stawiania wielu pytań, z których najczęstsze dotyczą poczucia tożsamości i poszukiwania swojego miejsca w świecie (m.in. w płaszczyźnie cielesnej, psychologicznej, społecznej i duchowej). Z tego powodu edukacja dla bezpieczeństwa powinna dążyć do ukształtowania dojrzałej emocjonalnie osoby, która jest zdolna do nawiązywania trwałych relacji, podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swoich bliskich. Obserwowane w okresie dojrzewania zmiany w zakresie procesów poznawczych, m.in. nabywanie biegłości w zakresie myślenia abstrakcyjnego, przewidywania, tworzenia różnych opcji rozwiązań stają się wyzwaniem dla edukacji dla bezpieczeństwa. W tym kontekście ważne jest wskazanie złożoności rzeczywistości społecznej, która w ocenie młodzieży wymyka się zasadom logiki formalnej (przez co staje się nie do zaakceptowania) oraz budowanie przekonania, że przyszłość człowieka nie będzie zgodna z uporządkowaną logiką, której uczniowie przypisują moc poznawczą i praktyczną.

Dla zrozumienia powyższych rozważań pomocna jest m.in. koncepcja zadań dalekich i bliskich Kazimierza Obuchowskiego (2000), która hierarchizuje poziom rozwoju jednostki pod względem sposobów organizacji zadań. W omawianej koncepcji wyróżnia się dwa odrębne systemy motywacji zadaniowej. Jeden dotyczy zadań krótkodystansowych, przywoływanych sytuacyjnie lub przez treść doświadczeń. Drugi natomiast dotyczy zadań dalekich, ewokowanych refleksyjnie w wyniku przemyślenia oraz oceny sytuacji i działania. Ten rodzaj mechanizmu pozwala na wyjaśnienie „motywacji dalekiej” określanej jako proces świadomej selekcji i projektowania działań na podstawie kryterium służebności zadaniu dalekiemu. Zadania dalekie to formuły stanów przyszłości, których spowodowanie osoba traktuje jako realizację własnych, autonomicznych, niewymuszonych intencji i, według autora „są naprawdę ważne i nadają życiu wartość” (Obuchowski, 2000, s. 48). Zadania bliskie, wymagające

szybkiego rozładowania w wyniku napięć wewnętrznych pochodzenia fizjologicznego, choć są istotne, to w edukacji dla bezpieczeństwa powinny stanowić cel drugorzędny. Mając na uwadze misję EdB, dążeniem staje się kształtowanie postaw i motywacji do postępowania, które wykracza poza dane sytuacje, i którego skala czasowa może być bardzo odległa.

4.2.2 Opinie nauczycieli – o planowania, realizacji, aktywności i współpracy

Prowadzenie rozmowy ukierunkowanej na identyfikację oczekiwań nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa stanowiło jedno z największych wyzwań całego procesu badawczego. O ile przedstawienie ograniczeń i możliwości w zakresie doskonalenia przedmiotu przychodziło respondentom z całkowitą swobodą, o tyle wyrażanie oczekiwań okazało się być zadaniem niełatwym. Nauczyciele wyraźnie sygnalizowali, że ich oczekiwania często pozostają w sferze nieosiągalnych wyobrażeń i utopijnego projektowania wizji szkoły.

Oczekiwania nauczycieli wiązały się głównie z planowaniem pracy i zmianą założeń dotyczących realizacji przedmiotu EdB. Zawierało się w tym również przekonanie o konieczności dostosowaniem zakresu tematycznego EdB do wyzwań współczesnego świata.

„Szybkie zmiany środowiska bezpieczeństwa wymagają równie szybkich, dynamicznych zmian w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa. Proszę sobie tylko przypomnieć jak długo uczono młodzież przysposobienia obronnego. Jak długo trzeba było czekać na zmianę myślenia o bezpieczeństwie? A teraz trzeba sobie zadać pytanie, jak długo będziemy czekać na kolejne zmiany”. [3N]

Za jeden z głównych warunków skuteczności świadomego i celowego działania nauczyciele uznali planowanie pracy, które stanowi odzwierciedlenie wyobrażeń na temat tego, co i jak zamierza się zrealizować. Działanie staje się zatem następstwem wyobrażenia i jest zależne od stopnia precyzyjności kreowanego obrazu. Gruntowne i przemyślane przewidywanie czynności realizowanych w określonych terminach w czasie lekcji dla bezpieczeństwa traktowane było jako główny warunek skuteczności procesu nauczania.

W zakresie realizacji przedmiotu, nauczyciele wyrażali zdecydowane oczekiwania wobec wyposażenia szkół oraz dostępności środków i narzędzi dydaktycznych. Nie ulega wątpliwości, że wskazywane elementy warunkują w znacznej mierze możliwości pracy i jej jakość. Każdy z rozmówców podkreślał wagę wyposażenia oraz jasno precyzował swoje oczekiwania w tym zakresie: konieczność funkcjonowania pracowni lekcji edukacji dla bezpieczeństwa wraz

z odpowiednią dla danej grupy uczniów liczbę fantomów, defibrylatorów szkoleniowych i apteczek pierwszej pomocy.

Oprócz oczekiwań związanych z planowaniem i realizacją lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, nauczyciele wskazywali także na oczekiwania, które należy rozpatrywać w aspekcie ich osobistych pragnień.

„Każdy z nauczycieli, niezależnie od przedmiotu, który realizuje ma pewne oczekiwania wobec miejsca pracy. Te oczekiwania wiążą się z wieloma elementami, ale kluczowa staje się tu klasa rozumiana jako grupa młodych ludzi”. [5N]

Wypowiedzi nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa uwidaczniają dążenie do budowania aktywności i współpracy z uczniami. W kategoriach osobistego sukcesu postrzegają osiągnięcia uczniów oraz prezentowane przez nich postawy, otwartość, zaangażowanie i aktywność.

„Jeśli powiedziałbym, że tak w stu procentach uczniowie są zaangażowani, to bym skłamał. Myślę, że w zależności od grupy – jedni są bardziej zainteresowani, inne mniej i niestety od tego wiele zależy. Zaangażowanie uczniów, dla nauczyciela, jest prywatnym sukcesem. Jeszcze większym, jeśli okazuje się, że nasze starania, nasza wiedza, którą przekazaliśmy jest rzeczywiście przydatna”. [2N]

Powyższe wiąże się przede wszystkim z poczuciem sukcesu, które choć obiektywnie wiąże się z osiągnięciem zamierzonego celu, to zależne jest od indywidualnych wartości i potrzeb nauczyciela. Czerpana z sukcesów radość wynika z naturalnej potrzeby pełnienia misji, o której pisał Georg Michael Anton Kerschensteiner (za: Reczek-Zamróż, 2011, s. 128):

„nauczycielem powinien zostać tylko ten, kto znajduje szczęście w przyczynianiu się do duchowego i psychicznego wzrostu innych ludzi, kto tyle ma w sobie czystej młodości, że ani ciężar przeżytych lat, ani życiowa dojrzałość, ani mozół codziennej pracy nie potrafią w nim zasypać tryskającego źródła niewzruszonej wiary w zwycięską moc ogólnoludzkich ponadczasowych wartości”.

W obszarze oczekiwań związanych z edukacją dla bezpieczeństwa nauczyciele zwracali również uwagę na konieczność uzyskiwania wsparcia rodziców, uczniów i specjalistów

z zakresu bezpieczeństwa. W ten sposób budowali wizję porozumienia i wspólnego określenia obszarów działania.

„W edukacji dla bezpieczeństwa, rola rodziny powinna być znacząca. Jednak kiedy rozpoczynam zajęcia z uczniami, wcześniej w gimnazjum, teraz w ósmej klasie podstawowej odnoszę wrażenie, że tego rodzaju tematy są w domu ignorowane. Mam wrażenie, że każdy pozostaje w przekonaniu, że są to sprawy tak oczywiste, że nie wymagają komentarza. Często powiedzenie żeby uważać siebie, ma załatwić sprawę. W szkole ta edukacja nabiera innego wymiaru, może takiego bardziej świadomego. W domu wielu z nas nie dopuszcza do myśli, że jego dziecko może doświadczyć zagrożeń i niejako je ignoruje”. [4N]

Bardzo jasno manifestowano także oczekiwanie związane aktywnością przedstawicieli służb w obszarze działań edukacyjnych. Ten rodzaj oczekiwań rozumiany jako bezpośredni udział w życiu szkoły specjalistów z zakresu bezpieczeństwa wiązano z przewidywanym zwiększeniem efektywności nauczania. Wzmocnienie relacji ze służbami ma służyć osobistemu rozwojowi i usprawnianiu wszelkiej działalności. W kontaktach ze specjalistami nauczyciele upatrywali także możliwości aktualizowania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności.

„I tak mówiłem, że właściwie większość tej wiedzy jest z zakresu medycyny... Powiem tak, że gdyby była możliwość prowadzenia zajęć przez ratowników medycznych kwalifikowanych czy nawet przez lekarza, to byłoby najlepiej zdecydowanie. Bo ja, powiem szczerze, że jeżeli mówię o czymś, jakieś tematy realizuję, powiedzmy zawał mięśnia sercowego, to nieraz miałem takie pytanie, na które po prostu nie potrafiłem i nie potrafię odpowiedzieć. A takie pytania się zdarzają”. [2N]

W wypowiedziach nauczycieli dostrzega się omówione we wstępie dwojakie rozumienie oczekiwań: nauczyciele wskazują elementy, których pragną i na które czekają (niezależne od nich) oraz te, których się spodziewają i które przewidują (zależne od ich działania). Z jednej strony obraz postulatów zorientowany jest na kwestie zasadniczo związane są z formalnym funkcjonowaniem szkół, a z drugiej na budowanie współodpowiedzialności oraz okazywanie wzajemnego szacunku w relacjach nauczyciel-uczeń i nauczyciel-rodzic, co ma wzmocnić poczucie bezpieczeństwa oraz niwelować dysonans poznawczy uczniów. Oczekiwania te

zgodne są z ewolucją kompleksowej teorii bezpieczeństwa oraz odejścia od tradycyjnego prymatu państwa narodowego jako naczelnego podmiotu bezpieczeństwa na rzecz stawiania w centrum zainteresowania każdej jednostki (koncepcja *human security*).

4.2.3 Opinie rodziców – od krytyki do konformizmu

Dążenia wobec doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa zgłaszane przez rodziców znalazły swój wyraz w konkretnych oczekiwaniach stawianych poszczególnym uczestnikom procesu edukacji. Rozbudowany zakres wypowiedzi stanowił bogaty materiał badawczy, co pozwoliło na określenie ich charakterystyki poprzez przyporządkowanie do trzech grup oczekiwań: obiektywnych, konformistycznych i związanych z krytyką.

Oczekiwania wyrażane poprzez krytykę („chcę żeby było tak”) przyjmują formę interwencji i charakteryzują się jawną dezaprobatą sposobu realizacji edukacja dla bezpieczeństwa i funkcjonowania szkoły w ogólnym zakresie. Rodzice krytykują nauczycieli i proces edukacyjny, a równocześnie opowiadają się po stronie dziecka. Jednocześnie jednak nie angażują się w sprawy związane z kształtowaniem postawy współodpowiedzialności za bezpieczeństwo, nie podejmują działań w kierunku konstruktywnego rozwiązania problemów i włączenia się w działania edukacyjne. Dostrzegana jest ogólna krzywda dziecka łączona z uwarunkowaniami edukacji dla bezpieczeństwa oraz postawą nauczyciela.

„Powiem szczerze, że ja nie do końca wiem, co na tej edukacji dla bezpieczeństwa się dzieje, za moich czasów nie było takiego przedmiotu. Z resztą, teraz ciężko nadażyć za zmianami. Uczą się pierwszej pomocy, to wiem, że na manekinach, ale to nawet w domu nie poćwiczy bo przecież my nie mamy takiego sprzętu, a w szkole to za dużo dzieci, to też nie wiem jak sobie radzą”. [4R]

„Jakie są moje oczekiwania? Żeby ktoś w końcu zajął się działaniem szkół. Pani mi mówi o edukacji bezpieczeństwa, a jak uczą dzieci w czasie pandemii? To jak jest taki przedmiot, to niech uczą dzieci bezpieczeństwa, a oni posadzili dzieci w domu i tyle. Najlepiej się schować i to według nich jest bezpieczeństwo”. [2R]

Oczekiwania obiektywne dały wyraz stosunku rodziców do uczestników realizujących proces edukacji dla bezpieczeństwa (nauczycieli, uczniów, przedstawicieli służb) i były wynikiem przemyśleń przebiegających z równoczesną wnikliwą analizą sytuacji. Oczekiwania

zawierały obiektywne, uzasadnione elementy ukierunkowane na rozwijanie kompetencji uczniów. W tym ujęciu nie odnotowywano kształtowania niechęci do nauczycieli i edukacji dla bezpieczeństwa. Rodzice podkreślali wagę realizowanych w tym obszarze zadań, a refleksje ukierunkowali na działania sprawcze szkoły i instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.

„EdB to z pewnością ważny przedmiot. Zdaję sobie sprawę, z uwagi na wykonywany zawód, że edukacja dzieci w tym zakresie może przynieść wymierne efekty w przyszłości. Społeczeństwo wie, że należy uczyć się przedmiotów ścisłych, informatyki, matematyki, chemii, ale nie dostrzega się pewnych elementów, które naprawdę mogą wpłynąć na życie człowieka, jak na przykład edukacja dla bezpieczeństwa. Ludzie, rodzice, pewnie nie są świadomi tego, czym jest ta edukacja i postrzegają ją przez pryzmat PO [przysposobienie obronne], co z góry skazuje EdB na porażkę”. [1R]

Oczekiwania wyrażane w sposób konformistyczny sugerowały dążenie dostosowania zachowań dziecka do wymagań nauczycieli i służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo. Rodzice łączyli doskonalenie i rozwój z adaptacją i podporządkowaniem się regułom panującym w szkole. Tu również rzadko przejawiali jednak postawę ukierunkowaną na wprowadzenie zmian i współuczestnictwa w edukacji dla bezpieczeństwa.

„Powiem tak, zawsze powtarzam, że jeśli taki przedmiot istnieje, to trzeba się dostosować. Ja też nie lubiłam wielu lekcji, ale no trzeba, trzeba”. [3R]

Wyłaniające się z prowadzonych rozmów kategorie oczekiwań rodziców wobec edukacji dla bezpieczeństwa należy ocenić krytycznie. W refleksji rodziców brakuje przede wszystkim wdrażania efektywnej współpracy i współodpowiedzialności. Z jednej strony dostrzega się oczekiwania stawiane uczniom, nauczycielom oraz pozostałym podmiotom odpowiedzialnym za kwestie bezpieczeństwa, a z drugiej widoczny jest brak współdziałania rodziny w tym zakresie. W ten sposób rozwijana jest bierność rodziców, którzy stawiają oczekiwania innym, a ze współodpowiedzialności wyłączają siebie. Żaden z rodziców, z którymi prowadzono rozmowy nie wskazał swojej roli w edukacji dla bezpieczeństwa. Funkcje szkoły ujmowano instrumentalnie: jako główna instytucja, która powinna zadbać w o dobre wyniki procesu kształcenia i wychowania do bezpieczeństwa.

4.2.4 Opinie przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo - o prewencji i reagowaniu

Nie ulega wątpliwości, że zapewnienie bezpieczeństwa jest jednym z zadań każdego państwa. O ile niegdyś funkcja ta sprowadzała się do gwarancji obrony na wypadek konfliktów zbrojnych, o tyle nowoczesne państwo skupia się na zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa i ochrony obywateli w każdej sytuacji. Policja, wymiar sprawiedliwości i inne służby nie są jednak w stanie sprostać temu zadaniu bez wsparcia społeczeństwa (Wywiół, 2018, s. 23). Wobec tak postawionej tezy, pytania o oczekiwania w zakresie doskonalenia edukacji dla stawiane przedstawicielom wybranych instytucji państwowych, stały się wyjątkowo ważne.

Oczekiwania funkcjonariuszy wyłaniające się z rozmów były zbieżne – odnosiły się do zwiększania świadomości młodzieży w zakresie działań prewencyjnych oraz prawidłowego reagowania na zaistniałe zagrożenie. W tym kontekście przedstawiciele służb przypisywali uczniom dwie zasadnicze role: uczestników zdarzeń wymagających interwencji służb oraz świadków potencjalnych sytuacji zagrażających życiu, zdrowiu, mieniu i środowisku. Udział w edukacji dla bezpieczeństwa służb realizujących zadania w obszarze bezpieczeństwa jest okazją do urzeczywistniania działań profilaktycznych, które wynikają z ich zadań statutowych, dlatego też w wielu wypowiedziach przywoływano regulacje prawne określające zasady udziału w edukacji na rzecz budowania bezpieczeństwa wśród dzieci i młodzieży. W większości przypadków odwoływano się jednak do powszechnych akcji profilaktycznych i ogólnej współpracy ze szkołą.

„Nie chcę, żeby to zabrzmiało egoistycznie, ale takie spotkania są z korzyścią również dla mnie i moich kolegów – dzięki temu my, operatorzy numerów alarmowych, mamy nieco ułatwioną pracę. Moje oczekiwania w tym obszarze są mocno sprecyzowane, ale w swej istocie bardzo banalne – chcę, aby tego rodzaju edukacja podnosiła świadomość młodzieży oraz rozwijała poczucie odpowiedzialności”. [7ONA]

Przedstawiciele służb utożsamiali lekcję EdB z drogą do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym, dlatego też oczekiwania łączono z wymiernymi efektami procesu dydaktycznego, w tym z umacnianiem działań profilaktycznych i kształtowaniem właściwych reakcji w sytuacji wystąpienia zagrożenia. Profilaktyka stała się w zasadzie punktem wyjścia wszystkich prowadzonych rozmów, a szkoła nierozzerwalnie wiązana była z miejscem urzeczywistniającym strategię profilaktyczną. U podstaw tak stawianych oczekiwań leżało

dążenie do rozwijania wiedzy (strategie informacyjne), rozwoju umiejętności kluczowych w obszarze bezpieczeństwa (strategie edukacyjne) oraz stwarzania alternatyw, budowania aktywności i możliwości zaangażowania się w sprawy bezpieczeństwa (strategie alternatyw).

„Z perspektywy mojego zawodu, chciałbym, aby przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa był taką instrukcją i czasem przekazywania wiedzy praktycznej. Oczekuję od młodych ludzi wiedzy i umiejętności: jak postępować w przypadku pożaru, powodzi, wypadku drogowego czy ataku terrorystycznego. Chcę, żeby rezultatem takich lekcji były konkretne umiejętności, udzielania pierwszej pomocy, ewakuacji, co zrobić w przypadku poparzenia, wyziębienia i przegrzania, zatrucia pokarmowego i chemicznego, porażenia prądem czy złamania i zwichnięcia”. [3PSP]

Postulowane oczekiwania umożliwiające aktywne uczestnictwo przedstawicieli służb mają być okazją do nawiązania bliskich relacji z uczniami. Szczególnie funkcjonariusze policji podkreślali dążenie do wcielania w życie filozofii tzw. *community policing* czyli policji bliskiej członkom społeczności lokalnej, znającej jej problemy i adekwatnie na nie reagującej. Równocześnie oczekiwano, że udział w edukacji dzieci, przyniesie efekty w postaci edukacji międzypokoleniowej. Możliwości realizacji edukacji zorientowanej wokół bezpieczeństwa wśród osób dorosłych są trudne, dlatego też funkcjonariusze upatrują w realizacji przedmiotu EdB sposobu na promowanie i wdrożenie międzypokoleniowego uczenia się.

4.3 Obserwacja lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Realizacja nauczania – uczenia się zachodzi w postaci form organizacyjnych, które wskazują jak organizować pracę stosownie do tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być przedmiotem kształcenia (Bereźnicki, 2008, s. 311). Forma ta determinuje jak pod względem organizacyjnym ułożone są czynności dydaktyczne nauczyciela i uczniów oraz informuje o strukturze organizacyjnej zajęć (Ropski, 2012, s. 74).

Najbardziej typową formą organizacyjną kształcenia polskiego szkolnictwa (pomimo wielu sporów badawczych oraz radykalnych prób jej wyparcia) jest system klasowo-lekcyjny, dominujący również w realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Mimo, iż wiele aktywności związanych z lekcją EdB wykracza poza salę lekcyjną, a nawet mury szkoły, to większość zajęć koncentruje się w ramach systemu klasowo-lekcyjnego.

W latach 2020, 2021 i 2022 w związku z koniecznością zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 niezbędne stało się wprowadzenie rozwiązań umożliwiających szkołom funkcjonowanie w zmieniającej się, pandemicznej rzeczywistości, w tym czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty. Równocześnie przyjęto, że szkoły i placówki realizują zadania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub (tam, gdzie było to konieczne) w inny sposób, ustalony przez szkoły i placówki, w uzgodnieniu z organem prowadzącym. Mając to na uwadze, gromadzenie wiedzy w ramach obserwacji prowadzonej w formie stacjonarnej uzupełniono o dane dotyczące edukacji zdalnej, uzyskane poprzez rozmowy z uczniami i nauczycielami.

Szkoła jest bez wątpienia tworem wielowymiarowym, dlatego aby dociekać jej obecnego kształtu należy odkrywać poszczególne warstwy. W ramach niniejszej rozprawy kwestie zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej rozpatrywane są więc zarówno jako atrybuty fizyczne, jak i aktywności podejmowane przez nauczycieli i uczniów. Przestrzeń edukacyjną utożsamia się po pierwsze z salą lekcyjną – pracownią przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, a po drugie z wirtualną przestrzenią służącą organizowaniu procesu edukacyjnego, definiowaną i tworzoną na potrzeby użytkowników, ewoluującą i rozwijającą się w odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata.

4.3.1 Edukacja stacjonarna

Obecność badacza w klasie szkolnej służyła odtwarzaniu procesu uczenia się – nauczania edukacji dla bezpieczeństwa, a więc wspomagała określanie uwarunkowań, możliwości, oczekiwań i ograniczeń doskonalenia EdB. Pozyskiwanie danych możliwe było dzięki bezpośredniemu obserwowaniu środowiska szkolnego podczas lekcji EdB. Badani zostali poinformowani o przedmiocie i celach badania, co stało się wyrazem dążenia do budowania przekonania o potrzebie badań i przeciwwagą dla obserwacji kojarzonej z hospitacją i oceną prowadzonych zajęć.

Podczas badań przyjęto rolę obserwatora biernego, ale aktywnie selekcyjnego docierające spostrzeżenia. Obserwacja lekcji edukacji dla bezpieczeństwa przebiegała trzyetapowo. Rozumiana była jako proces uważnego i celowego postrzegania, gromadzenia, a następnie interpretowania zgłębionych danych w ich naturalnym przebiegu. Ponieważ etapy nie muszą następować po sobie według kolejności, w niniejszych badaniach postrzeganie przebiegało równocześnie z gromadzeniem (zob. Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 223).

Przyjęcie roli obserwatora zdarzeń zachodzących w czasie lekcji niosło ze sobą również pewne zagrożenia. Jednym z nich było obserwowanie lekcji z perspektywy „ucznia”, a nie badacza, co ograniczało dostęp do rzetelnych informacji. Zajęcie miejsca w ostatniej ławce podczas pierwszej obserwacji uświadomiło, że badacz, podobnie jak inni uczniowie widzi tylko twarz nauczyciela. Nie dostrzega tym samym twarzy uczniów i nie może swobodnie obserwować ich zachowań i reakcji. Ulokowanie badacza stało się zatem jednym z wyzwań podejmowanych obserwacji. Prowadząc obserwację dążono do zajęcia miejsca z boku sali tak, aby widzieć zarówno twarz nauczyciela i uczniów. Nie ingerując w przebieg lekcji wybierano miejsce, z którego można obserwować całą przestrzeń klasy.

Ponieważ zwykle patrzenie pozbawione wysiłku zauważania i odkrywania istotnych dla procesu badawczego aspektów sprawia, że obserwacja staje się powierzchowna, wysiłek badawczy został ukierunkowany na głębsze wejrzenie w zdarzenia, które na pozór wydają się być dobrze znane. Obserwacja wymagała zdystansowania się do obserwowanych zdarzeń i była ukierunkowana na zbieranie danych, a nie ocenę obserwowanych osób.

Arkusze obserwacyjny opracowano uwzględniając, wskazane przez Aleksandra Szejnberga (2007, s. 17), wzajemnie współzależne obszary środowiska klasy szkolnej: przestrzeni organizacyjnej oraz właściwości nauczyciela i uczniów.

4.3.1.1 Przestrzeń klasy szkolnej

W pierwszej części obserwacji uwagę skoncentrowano na organizację przestrzeni klasy, w której realizowana była lekcja edukacji dla bezpieczeństwa. Spojrzenie na pomieszczenie przez pryzmat uwarunkowań, możliwości i ograniczeń edukacji było o tyle istotne, że przestrzeń sali lekcyjnej może tworzyć warunki dla wszechstronnego rozwoju uczniów, ale może posiadać także cechy jej niesprzyjające. Choć sala lekcyjna posiada pewne ramy formalne, to w znacznym stopniu jest kształtowana przez osoby uczestniczące w procesie edukacji, m.in.: dyrekcję, nauczycieli i uczniów. Przestrzeń ta z całą pewnością komunikuje, może uwalniać umysł jednostki i czynić ją krytycznie myślącą (Szkudlarek, 1999, s. 123). Maria Mendel (2006, s. 23) określa przestrzeń edukacyjną jako miejsce, które „fascynuje, rodzi badawcze pasje i stanowi podstawę licznych pedagogicznych inspiracji”.

Mając na uwadze odniesienie do proksemiki obserwację ukierunkowano na: strefę dystansu przestrzennego, zagęszczenie i zatłoczenie, aranżację miejsc siedzących oraz wystrój wnętrza sali lekcyjnej edukacji dla bezpieczeństwa.

Podjmując próbę zajrzenia w świat ludzi dzielących ze sobą klasę szkolną rozpoczęto od analizy wykorzystywania dystansu przestrzennego, który należy zaliczyć do istotnych komunikatów niewerbalnych. W prezentowanych badaniach skupiono się na sposobie użytkowania przestrzeni między osobami we wzajemnym oddziaływaniu społecznym w oparciu o przekonanie, że odległość jaką ludzie zachowują w stosunku do innych osób informuje m.in. o stosunku emocjonalnym oraz typie prowadzonej rozmowy (Hall 2001, s. 146). Identyfikacja poszczególnych członków danej społeczności – klasy, pozwala na dostrzeganie jak życie społeczne rozgrywa się przestrzennie. Ukazuje m. in. w jakich częściach klasy następuje największe skupienie, kto do kogo podchodzi, kto barykaduje się i odgradza, kto przebywa w miejscach odosobnionych. Jest to o tyle istotne, że jak zauważa Agnieszka Konieczna (2019, s. 9) „zachowania przestrzenne nie tylko wyrażają stany psychiczne (stosunek emocjonalny, postawy), ale podobnie jak język są narzędziami rozwijania relacji interpersonalnych”. Interakcje zachodzące w określonych strefach przestrzennych mogą mieć także wpływ na poziom osiągnięć w nauce (zob. Sikorski 2013). Z uwagi na specyfikę lekcji edukacji dla bezpieczeństwa (w tym m.in. ćwiczenia praktyczne z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej) strefy dystansu społecznego stały się szczególnie interesującym elementem obserwacji. Choć nie jest możliwe wskazanie kryteriów pozwalających na precyzyjne rozróżnienie relacji międzyludzkich oraz wyodrębnienie cech, dzięki którym relacja jest określana w proksemice jako intymna, osobista, społeczna i publiczna, to porównywanie ze sobą pewnych wzorców, pozwala określić odległości typowe dla relacji gdy jest ona intymna, osobista, społeczna, publiczna (Jacko, 2006, s. 76-77). Dla usystematyzowania obserwacji stref dystansu przestrzennego występujących w czasie lekcji, posłużono się wzorcem określonym przez Jana Franciszka Jacko (2006, s. 73), z których wynika rodzaj interakcji nawiązywanych między nauczycielem a uczniem:

- strefa intymna – nauczyciel podchodzi do każdego ucznia;
 - strefa osobista – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek czy stolików uczniowskich;
 - strefa społeczna – nauczyciel przemieszcza się po całej sali lekcyjnej;
 - strefa publiczna – nauczyciel stoi przy tablicy, siedzi za biurkiem bądź w jego pobliżu.
- Zaobserwowane strefy dystansu społecznego przedstawiono w poniższej tabeli 22.

Tabela 22 Strefy dystansu społecznego podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Symbol	Strefa	Opis
10	Intymna	Uwagę zwracała duża aktywność nauczyciela, który przemieszczał się po całej klasie, podchodził kolejno do każdego ucznia oraz czynnie wspomagał realizowane przez uczniów w grupach zadania praktyczne. Także uczniowie, dzięki otwartej przestrzeni, z której usunięto szkolne ławki, bez skrępowania podchodzili do nauczyciela prosząc o pomoc.
20	Publiczna	Określenie stref dystansu społecznego nie sprawiało trudności. Stała pozycja nauczyciela, zajmującego miejsce wyłącznie przy swoim biurku lub tablicy jasno wskazywało na dominującą strefę publiczną. Warto zwrócić uwagę, że aktywność ruchowa nauczyciela ograniczała się do kilkukrotnego zapisania na tablicy niezrozumiałych dla uczniów wyrażen dotyczących tematyki medycznej. Interakcje w strefie intymnej, osobistej, społecznej były nieobecne.
30	Spoleczna	Dominujące było chodzenie nauczyciela po całej klasie. Nauczyciel wykorzystywał całą izbę szkolną, monitorował pracę uczniów i był zwrócony do nich przodem.
40	Intymna	Obserwacja wskazała na bliskie interakcje zachodzące w klasie. Nauczyciel, choć nie wkraczał nachalnie w „prywatną posiadłość” (Hall, s. 149-162), podchodził do uczniów prezentując prawidłowe wykonanie ćwiczeń związanych z resuscytacją krążeniowo-oddechową. Równocześnie wyraźne były zachowania wskazujące na ustanawianie przestrzeni między uczniami i nauczycielami - określenie osobistej przestrzeni ujawniające się oddaleniem w sytuacji zbliżania się nauczyciela wspierającego pracę przy fantomie.
50	Spoleczna	Nauczyciel przemieszczał się klasie w sposób charakterystyczny dla spotkań formalnych. Zachowana odległość podtrzymywana była kontaktem wzrokowym, mimiką, gestykulacją, postawą ciała oraz tonem głosu. Zaskakująca dla obserwatora była zmiana zachowania następująca podczas przerwy i lekcji. Towarzyszenie uczniom i nauczycielowi w trakcie przerwy i przejścia do klasy, w której realizowana była lekcja wskazywały na bardzo bliskie kontakty, które jednak po rozpoczęciu lekcji przyjęły zupełnie oficjalny charakter.

Zródło: opracowanie własne.

Wyłaniające się z obserwacji wnioski wskazują na dwie dominujące strefy: społeczną i intymną. Skuteczni nauczyciele, jak wskazuje Sztejnberg (2007, s. 37) wykorzystują przestrzeń całej izby szkolnej, chodzą między uczniami, monitorują ich pracę i są zwrócenii do nich przodem. Takie ułożenie przestrzenne ciała nauczyciela względem uczniów wskazuje na jego większą bezpośredniość. Wykorzystanie przez nauczyciela interpersonalnej przestrzeni i odległości wywiera wpływ na postrzeganie jego osoby przez ucznia. Najbardziej pozytywne oddziaływanie interpersonalnej przestrzeni jest możliwe tylko w sytuacjach gdy nauczyciel może podejść do ucznia (Sztejnberg, 2007 s. 35). Choć jak zauważa Konieczna (2019, s. 49) znaczne przybliżenie do drugiej osoby może mieć charakter negatywny i świadczyć o atakowaniu, to odpowiednio wykorzystana przestrzeń może być wyrazem zainteresowania, wzajemnego wsparcia i sympatii. Obecność relacji intymnych w lekcji edukacji dla bezpieczeństwa wynika również wprost z charakteru realizowanych zajęć związanych z ćwiczeniami praktycznymi. Z drugiej strony obserwacja 20 uwidoczniała problem manipulowania przestrzenią i stawiania niewidocznych barier, które tworzyły wyraźny mentalny podział na mapie przestrzennej klasy.

W badaniach poświęconych środowisku klasy szkolnej istotne są również pojęcia: „zagęszczenie” i „zatłoczenie”. Pierwsze z nich definiowane jest w kategoriach czysto fizycznych – jako dostępna dla ucznia powierzchnia, a drugie ma znaczenie psychologiczne i odnosi się do stanu emocjonalnego doświadczanego w sytuacji zagęszczenia (Sztejnberg 2007, s. 40). Współcześnie tłoczno jest niemal wszędzie, a nadmiar towarzyszy większości aktywności człowieka. Przesycenie stymulantów generowanych przez innych (obecność, dotyk, dźwięki) prowadzi do depresyjności, obniżenia dobrostanu psychologicznego, problemów adaptacyjnych, rozdrażnienia i konfliktów (Bańka, 2002, s. 174–181). Ma to również odzwierciedlenie w problemach edukacyjnych. Poczucie zatłoczenia koreluje z aktywnością uczniów: w małej klasie (od 6 do 20 osób) uczniowie zgłaszają się do odpowiedzi dwukrotnie częściej od rówieśników z klas o średniej (21–50 osób) lub dużej liczebności (powyżej 50 osób) (Sikorski, 2010, za: Sikorski 2013, s. 94). Zbyt zagęszczone przestrzenie szkoły i sale edukacyjne przyczyniają się do powstawania u uczestników procesu edukacyjnego złego nastroju, stresu, niepokoju, agresji, kłopotów z koncentracją, co w efekcie prowadzi do osłabienia możliwości przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności, a także trudności w komunikacji (Sztejnberg, 2007, s. 40).

Z informacji o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli dotyczącej bezpieczeństwa i higieny nauczania w szkołach publicznych wynika, że realizacja zajęć lekcyjnych w salach o dużym zagęszczeniu jest zjawiskiem częstym. Dane pozyskane od 6.938 placówek wskazują,

że w przypadku 64% z nich część zajęć odbywała się w salach, w których powierzchnia dla jednego nie przekraczała 2 m², z czego w przypadku 46,1% powierzchnia ta mieściła się w przedziale 1,5-2 m², w przypadku 16,5% - od 1 do 1,5 m², a w 1,4% szkół nie przekraczała nawet 1 m² (Najwyższa Izba Kontroli, 2017b, s. 21).

Zagęszczenie i zatłoczenie obserwowane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa przedstawiono w poniższej tabeli 23.

Tabela 23 Zagęszczenie i zatłoczenie podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Symbol	Opis
10	W lekcji uczestniczyło 13 uczniów (stan osobowy klasy wynikał z nieobecności). W tej sytuacji, zagęszczenie naturalnie było mniejsze, a dostępna dla uczniów powierzchnia pozwalała na swobodne przemieszczanie się i udział w zajęciach. Przestrzeń klasy nie była jednak duża, co w przypadku obecności wszystkich uczniów mogłoby powodować istotne zagęszczenie i zatłoczenie. W klasie panował spory hałas generowany pracą w grupach i dyskusjami uczniów.
20	W obserwowanej lekcji uczestniczyło 15 uczniów (klasa liczy 26 osób). Powyższa liczba pozwalała na swobodne zajęcie miejsc w ławkach. Dostępna dla jednego ucznia powierzchnia była duża, czego wyrazem była możliwość zajęcia dwuosobowej ławki przez jedną osobę. W klasie panowała cisza przerywana wypowiedziami uczniów. Wypowiedzi nauczyciela oraz uczniów były bardzo dobrze słyszalne. Lekcja przebiegała bez zakłóceń zewnętrznych i wewnętrznych.
30	W lekcji uczestniczyło 20 uczniów (klasa liczy 24 osoby). Przestrzeń pozostająca do dyspozycji uczniów nie była duża. Ławki ułożone w bliskiej odległości od tablicy znajdującej się na przodzie klasy, potęgowały uczucie zagęszczenia, co mogło generować negatywne skutki związane z zatłoczeniem. Wypowiedzi uczniów były niesłyszalne i wielokrotnie proszono o ich powtórzenie. Dodatkową trudnością był hałas remontowanego obiektu docierający przez otwarte okna klasy.
40	Klasa była liczna – w lekcji uczestniczyło 30 uczniów. Proces ustawiania krzeseł w półkole pozwalał na obserwację zakłopotania, niepewności i zdenerwowania uczniów, które mogły wynikać z dużego zagęszczenia i trudności związanych z brakiem przestrzeni i swobodnego poruszania się. Lekcja przebiegała bez zakłóceń wewnętrznych i zewnętrznych. Wypowiedzi uczniów były słyszalne w całym pomieszczeniu klasowym. Pewną trudność w zrozumieniu dostrzegano podczas wypowiedzi nauczyciela, który mówił wyciszonym, spokojnym tonem.

Symbol	Opis
50	W lekcji brało udział 30 uczniów. Obserwowana klasa była najbardziej zagęszczona. Choć sala lekcyjna miała bardzo dużą powierzchnię, z uwagi na liczbę stołów i krzeseł, nie sprawiała wrażenia przestronnej. Wypowiedzi uczniów i nauczyciela nie były dobrze słyszalne (wielokrotnie padały prośby o powtórzenie wypowiedzianych słów). Mimo panującego szumu, zachowania uczniów nie wskazywały na poczucie dyskomfortu wynikającego z ekspozycji na dźwięki.

Zródło: opracowanie własne.

W przypadku prezentowanych badań kwestia zatłoczenia i zagęszczenia była o tyle istotna, że zgodnie z zaleceniami podczas zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy w oddziałach liczących więcej niż 30 uczniów obowiązuje podział na grupy. Natomiast klasy liczące nie więcej niż 30 uczniów mogą być dzielone na grupy podczas ćwiczeń za zgodą organu prowadzącego szkołę. W obserwowanej rzeczywistości szkolnej podział na grupy ćwiczeniowe nie jest realizowany, co uwidacznia problem zagęszczenia uczniów. Warto przy tym zwrócić uwagę, że aby zapewnić sobie maksymalne zrozumienie mowy nauczyciela, uczniowie powinni znajdować się w odległości 183 cm (Sztejnberg, 2007, s. 34). Uwzględniając powyższą tezę oraz rozłożenie ławek w obserwowanych klasie zrozumiałe jest, że w takim kształcie komunikacja nie może przebiegać bez zakłóceń. Nie zaobserwowano jednak stanów emocjonalnych uczniów wskazujących na odczucie zatłoczenia i przekraczanie granic indywidualnych i prywatnych.

Tradycyjny budynek szkoły tworzony był z myślą o edukacji opartej na transmisji wiedzy. W takim modelu przestrzeni, najbardziej charakterystyczne jest centralne miejsce w klasie, które zajmuje nauczyciel. Jego biurko staje się wyrazem sprawowania władzy, wyrażającej się w dwóch płaszczyznach: przekazywania wiedzy oraz dyscyplinowania i sprawowania kontroli. Choć wyposażenie szkół przeszło znaczną ewolucję, to mimo upływu lat, nadal stosowane są rady Jana Komeńskiego: „katedra niech nie stoi pod oknem ani między oknami, lecz z przeciwnej strony, aby światło padające z tyłu na uczniów oświetlało nauczyciela i wszystko, co czyni (a może i pisze na tablicy)”, a rzędy ławek uczniowskich ustawiać tak, „aby nauczyciel miał zawsze w polu widzenia wszystkich uczniów zwróconych ku sobie” (1964, s. 426). Takie ułożenie przestrzeni Wiktor Żłobnicki (2002, s. 50) porównuje do bitwy w czasie której wytyczane są terytoria, a każda ze stron prezentuje własną strategię walki, np.: zastraszanie i wywoływanie zdenerwowania. Równocześnie, wyodrębniając dwie przestrzenie: przestrzeń nauczyciela oraz ucznia, podkreśla się prestiż nauczyciela. Zdarza się,

że samo zajmowanie miejsc w klasie nie jest dobrowolne, a wynika z decyzji nauczyciela, które bardzo często mają wymiar symboliczny i oceniający gdyż odzwierciedlają poziom sympatii-antypatii w relacjach z uczniami.

Znawcy proksemiki klasy szkolnej (Nalaskowski, 2002; Szejnberg, 2007; Bańka 2002), podkreślają, że aranżacja miejsc siedzących w sali lekcyjnej ma duże znaczenie zarówno dla procesu nauczania jak i relacji między nauczycielem a uczniami. Mając to na uwadze z dużym zainteresowaniem podjęto dążenia do rozpoznania zasad aranżacji miejsc w czasie realizacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, szczególnie w zakresie tematów wymagających ćwiczeń praktycznych. Aranżację miejsc w klasie opisano w tabeli 24.

Tabela 24 Aranżacja miejsc podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Symbol	Opis
10	Podczas lekcji zastosowano aranżację miejsc segmentową (praca w grupach). Układ ten polegał na usadzeniu uczniów wokół połączonych stolików i stworzeniu grup zadaniowych. Taki rodzaj aranżacji wpływał na zaangażowanie uczniów – dostrzegalne było zainteresowanie tematem i dyskusja. Nauczyciel często zmienił swoją pozycję, dzięki czemu towarzyszył uczniom w rozwiązywaniu zadań. Nauczyciel miał swobodę przemieszczania się do każdej grupy i udzielał im pomocy.
20	Tradycyjna aranżacja rzędowo-szeregową była jedną z najczęściej występujących podczas obserwowanych lekcji. W takim ułożeniu wzrok uczniów skierowany był w stronę nauczyciela. Ułożenie ławek naturalnie wymuszało zastosowanie tzw. nauczania frontального. Dodatkowo, w przypadku obserwacji 20 układ ławek uczniowskich i biurko nauczyciela znajdujące się na podwyższeniu dało możliwość odczytania „ukrytego programu szkoły”. Taka organizacja przestrzeni ma wytwarzać dystans i podkreślać dominującą rolę nauczyciela, a pośrednią – ucznia oraz narzuca dyrektywny styl prowadzenia zajęć i pracę uczniów.
30	
40	
50	Interesująca była organizacja miejsc siedzących w półkołu (na kształt podkowy), w którym nauczyciel zajął miejsce w wolnej przestrzeni. W czasie tej obserwacji widoczne było nasilenie wzajemnych kontaktów nauczyciela i uczniów. Centralnie usadowiony nauczyciel oraz uczniowie zwróceni twarzami do siebie chętnie nawiązywali dyskusję oraz porozumiewali się na płaszczyźnie niewerbalnej. Ułożenie krzeseł dało możliwość swobodnego realizowania zajęć, których tematem było udrażnianie dróg oddechowych u osoby nieprzytomnej. Nauczyciel

Symbol	Opis
50	miał możliwość swobodnego poruszania się po klasie i zbliżania się do każdego ucznia oraz wspierania w praktycznych czynnościach, co tworzyło przyjazny klimat uczenia się. Poruszanie się pomiędzy uczniami jest o tyle istotne, że już sam sposób ustawienia ławek – symbolu uczniowskiego zniewolenia (sąd Marii Montessori), może decydować o jakości pracy ucznia. Taka aranżacja miejsc siedzących pozwalała na dokładną obserwację czynności prowadzonych przez nauczyciela z wykorzystaniem fantomu. Wiązała się jednak z utratą czasu – ułożenie ławek wymagało aktywności nauczyciela i uczniów w czasie przerwy (przed i po lekcji edukacji dla bezpieczeństwa).

Zródło: opracowanie własne.

Obserwacje wskazały, że zagospodarowanie przestrzeni pomieszczeń lekcyjnych było w szkołach podobne. Stały był układ drzwi oraz nauczycielskich biurków, które znajdowały się na końcu lub z przodu klasy. Wyróżnione zostało „terytorium” nauczyciela informujące o przebiegu procesu edukacyjnego oraz sygnalizujące dystans i formalność nauczania (Sztejnberg, 2007, s. 25). Z drugiej strony, choć wydzielanie przestrzeni nauczyciela stanowi istotny komunikat niewerbalny w czasie obserwacji nauczyciele przemieszczali się po klasie.

Synteza wiedzy pojawiającej się w wyniku obserwacji pozwala stwierdzić, że proces dydaktyczno-wychowawczy EdB przebiega w klasie szkolnej o określonym wyglądzie. Widoczna jest formalność przestrzeni, a poprzez tworzenie określonego ładu odnosi się wrażenie narzucenia konkretnego sposobu nauczania, zasad i wymagań.

Istotnymi elementami środowiska fizycznego szkoły są: światło, wytłumienie hałasu, estetyka, bezpieczeństwo, wygoda, porządek, czystość, komfort oraz przestronność (Fraser, 2012). Oprócz norm prawnych i wytycznych określających zasady organizacji przestrzeni klasy szkolnej (Rozporządzenie, 2002b), można wskazać również nurty pedagogiczne, które podpowiadają w jaki sposób zaprojektować przestrzeń, m.in. szkoła steinerowska, która zakłada osobną ławkę dla każdego ucznia i dowolność w jej ustawieniu, ściany pełne rysunków i innych prac artystycznych wykonanych przez uczniów; pedagogika Montessori wskazująca na konieczność zaaranżowania specjalnej przestrzeni przyjaznej uczniowi. Chcąc kształtować umiejętności określone w podstawie programowej i kompetencjach kluczowych ważne jest wprowadzanie takich rozwiązań przestrzennych, które będą sprzyjać rozwijaniu tych umiejętności i postaw. Jak zwraca uwagę Nalaskowski (2002, s. 74) powierzchnie szkolne są jednak bardzo często zaaranżowane jako zbyt dydaktyczne, albo nadmiernie dziecięce.

Powyższe rozważania wskazują, że „dobra architektura” (Bańka, 2016, s. 48), to taka, która oddziałuje na procesy poznawcze i emocjonalne oraz wyzwała pozytywne zachowania w grupie. W literaturze podkreśla się pozytywny efekt wystroju klasy. Umieszczenie w niej obrazów, plakatów, kwiatów powoduje pozytywne reakcje uczniów i nauczycieli: klasa postrzegana jest jako relaksująca, przyjemna i komfortowa. W takich warunkach uczniowie nie zgłaszają problemów z koncentracją (Douglas, Gifford 2001). Mark Schneider (2002) dowodzi, że w klasach o największym naświetleniu naturalnym uczniowie osiągają wyższe wyniki w czytaniu i testach z matematyki. Dzieci uczące się w wyciszonych salach mają natomiast lepsze wyniki w testach werbalnych i są mniej podatne na zjawisko bezradności Loarrine Maxwell i Gary Evans (2000). Ciepłe barwy sprzyjają natomiast dobrej komunikacji, w przeciwieństwie do zbyt żywych kolorów, które mogą wyzwać stres i napięcie (Kolek, 2010). Wystrój wnętrza obserwowanych klas opisano w tabeli 25.

Tabela 25 Wystrój wnętrza obserwowanych klas

Symbol	Opis
10	Wystrój klasy wzmacniał przyjemne wrażenie. Na ścianach pomalowanych na jasny odcień zawieszono plakaty związane z tematyką realizowanych zajęć. Choć sala nie była duża, to jednak nie przytłaczała swoją aranżacją. Szafy ustawione na końcu klasy wzbudzały zainteresowanie i ukierunkowały wzrok na szklane witryny, w których umieszczono materiały wykorzystywane w czasie lekcji. Mimo okien ułożonych wzdłuż całej długości klasy, światło słoneczne nie oświetlało w pełni pomieszczenia.
20	W obserwowanej sali lekcyjnej część krzeseł i stolików była mocno zużyta. Meble były zniszczone, podrapane i porysowane. Uwagę zwracała duszność, wysoka temperatura panująca w klasie oraz niewielkie, wysoko ułożone okna. Sztuczne oświetlenie oraz dostęp do naturalnego światła były wątpliwej jakości.
30	Mając na uwadze psychologiczne działanie koloru ścian i sufitu, należy wskazać, że w przypadku obserwowanej przestrzeni jasny kolor sprawiał przyjemne wrażenie i rozjaśniał pomieszczenie. Naturalne światło wpadało do pomieszczenia przez wysokie okna umieszczone wzdłuż jednej ściany. Sala lekcyjna została wyposażona w materiały, broszury i plakaty związane z nauczaniem chemii (pracownia chemii). Dodatkowym wyposażeniem był projektor i tablica multimedialna.

Symbol	Opis
40	Sala lekcyjna była świeżo wyremontowana przez co sprawiała wrażenie czystej, schludnej i przestrzennej. Jasne kolory ścian wywoływały pozytywne wrażenie. Meble były zadbane i czyste. Na ścianach zawieszono plakaty związane z tematyką pierwszej pomocy.
50	Lekcja nie została przeprowadzona w pracowni edukacji dla bezpieczeństwa. Klasa nie była wyposażona w tematyczne plakaty, obrazy czy broszury. Przestrzeń, w której odbywała się lekcja podzielona była na dwie strefy wskazujące na ich wizualne i funkcjonalne oddzielenie. Mimo ogólnego dość ponurego wrażenia, ustawione na końcu klasy krzesła i stół, oddzielone ażurowym parawanem wywoływały wrażenie domowego charakteru pomieszczenia.

Źródło: opracowanie własne.

Wiele elementów aranżacji obserwowanych klas, w których uczniowie realizują lekcję edukacji dla bezpieczeństwa było podobnych do przestrzeni innych klasopracowni szkolnych. Elementem odróżniającym był najczęściej wystrój, który sugerował tematykę realizowanych zajęć poprzez obecność plakatów i instrukcji związanych z udzielaniem pierwszej pomocy przedmedycznej oraz wyposażenia i materiałów, głównie fantomów i apteczek pierwszej pomocy.

Prowadzone w obszarze organizacji przestrzeni klasy szkolnej obserwacje przywodzą na myśl kategorie przestrzeni określanej jako: trwała, półtrwała i nietrwała (por. Hall, 2005). Pierwsza z nich dotyczy sposobu aranżacji przestrzeni zgodnie z pełnionymi przez nią funkcjami. Tak rozumiana przestrzeń cechuje się zorganizowaniem, które polega m.in. na ułożeniu określonych przedmiotów z uwzględnieniem funkcjonalności, użyteczności i ułatwienia w przemieszczaniu się. Przestrzeń półtrwała z kolei, odnosi się do obiektów ułożonych w najbliższej przestrzeni w zależności od własnego uznania. W ten obszar włączyć można m.in.: obrazy, meble i rośliny. Obecność tego rodzaju przedmiotów wiele mówi o osobowości człowieka, o jego sposobie funkcjonowania i aktywności. Ostatnią kategorię przestrzeni można powiązać z przestrzenią, której granice, poprzez wewnętrzne przekonanie, wyznacza osoba. Zakres tak określonej przestrzeni zależny jest m. in. od aktualnego stanu emocjonalnego. Odnosząc to do przestrzeni klasy szkolnej należy zwrócić uwagę, że od uczestników lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, w największym stopniu, zależna jest przestrzeń półtrwała i nietrwała. Dokonywanie w tym obszarze określonych modyfikacji aranżacji klasy staje się wyrazem zachęcania do bliskości lub utrzymania dystansu.

Podnoszenie komfortu i funkcjonalności przestrzeni klasy szkolnej może przebiegać poprzez wprowadzenie przez uczestników procesu nauczania choćby niewielkich zmian i udogodnień niskobudżetowych.

Główny obserwowalny problem wskazuje na trudność w dostosowaniu rozmiaru klasy szkolnej do liczby uczniów uczestniczących w lekcji. Jeżeli podstawa programowa lekcji edukacji dla bezpieczeństwa ma być realizowana zgodnie z zaleceniami, tj. m.in. z podziałem na grupy ćwiczeniowe i w ujęciu praktycznym, to konieczne jest odejście od transmisji wiedzy zachodzącej w tradycyjnej przestrzeni szeregowo-rządowej na rzecz budowania kreatywności w przestrzeniach otwartych. Naturalne jest, że organizując miejsce swojej aktywności, każdy człowiek dąży do ładu, porządku, dbania o przyjemny wygląd. Zdaje się jednak, że dla dydaktyki jednak, miejsce jest niezauważalne – jest bo jakieś być musi (Nalaskowski, 2002, s. 52).

Wobec powyższego zasadne jest, aby to uczniowie mieli wpływ na wystrój klasy i w ten sposób wyrażali ekspresję i poczucie estetyki. Wpływ uczniów na kształtowanie „swojej” przestrzeni spowoduje w nich poczucie wpływu na życie klasy, ale także sprawi, że poczują się jak u siebie. Włączenie dzieci do urządzania klasy mogłoby polegać na projektowaniu klasy przez zespoły uczniowskie (jako metoda projektu), poprzez rozmowę wychowawcy z uczniami o wyglądzie i urządzeniu klasy lub poprzez plastyczne wizualizowanie swojej klasy. Środowisko klasy szkolnej z całą pewnością komunikuje niewerbalnie i ma określone znaczenie. Zrozumiałe jest, że przestrzeń do nauki (oświetlenie, akustyka, temperatura, kolor ścian) są niezwykle ważne dla procesu nauczania-uczenia się.

4.3.1.2 Postawy uczniów i nauczycieli

Niniejsza część rozważań dotyczy postaw nauczycieli oraz uczniów uczestniczących w obserwowanej lekcji. Opierając się na założeniu, że postawa to względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub dyspozycja do pojawiania się takich procesów, w której wyraża się stosunek do tego przedmiotu (Mika, 1998, s. 106), zwrócono uwagę na przekonania uczestników procesu edukacji związane z wartościowaniem obszaru, pojawiające się emocje oraz zachowania. Powyższe ujęto w trzy komponenty: działaniowy – przejawiający się w stosunku do obiektu postawy, intelektualny (poznawczy) – rozumiany jako wiedza na temat obiektu postawy oraz emocjonalny ukierunkowany na uczucia i przeżycia wobec obiektu postawy. Choć nie można przyjąć, że obowiązuje jeden wzór doskonałej postawy nauczyciela i ucznia, poprzez badania

dążono do zidentyfikowania postaw, które w pozytywny sposób mogą wpływać na realizację lekcji EdB oraz takich, które te działania ograniczają, blokują i utrudniają.

Obserwując struktury procesów odnoszących się do postawy wobec przedmiotu – EdB, po pierwsze skierowano uwagę na komponent działaniowy, będący odpowiedzią na pytanie jak uczniowie działają w czasie lekcji oraz jaki jest ich sposób funkcjonowania i zachowania. Niewątpliwie do głównych zadań ucznia należy zaliczyć realizację procesu edukacyjnego, przyswajanie nowych umiejętności, zasad funkcjonowania społecznego i norm postępowania. W rzeczywistości jednak, zorientowanie ucznia na wyżej wymienione działania oraz sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym bywają różne. Podkreślając nieostre granice typologii uczniów oraz ich mnogość odnoszącą się do różnych obszarów funkcjonowania, można wyróżnić m.in. typ uczniów związany ze stylem uczenia się i inteligencją kategoryzowaną jako: interpersonalna, logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, ruchowa, intrapersonalna, wizualno-przestrzenna i muzyczna (Gardner, 2009, s. 32).

Roswitha Riebisch i Hubert Luszczynski (2014, s. 25) grupują uczniów w cztery główne typy: emocjonalny, intelektualny, działający i współpracujący. Maria Vargová (2014, s. 263) odnosi się w tym zakresie do ukierunkowania uczniów, wyróżniając ich zorientowanie na: zwiększanie wiadomości z danej dziedziny (ukierunkowanie poznawcze), uczestnictwo w grupach zgodnie z zainteresowaniami (ukierunkowanie społeczne), dążenie do doskonalenia umiejętności (ukierunkowanie na przygotowanie praktyczne), wartości (ukierunkowanie na działania rozwijające hierarchię potrzeb), na styl życia (ukierunkowanie związane z planowaniem i wyznaczaniem celów na przyszłość). Interesująca jest również typologia zaproponowana przez Annę Fitek (2015, s. 141-145), która wskazując na styl funkcjonowania ucznia w czasie lekcji i jego relacje z nauczycielem posługuje się metaforą wojny. W ramach tej wyjątkowej sytuacji wymagającej realizacji określonych strategii ukierunkowanych na przetrwanie, utrzymanie własnego terytorium oraz pola nieustannej konfrontacji wyróżnia pięć typów uczniów: wojownika, dezertera, stratega, partyzanta, przykładowego obywatela.

Czerpiąc inspiracje z mnogości typów uczniów omawianych w literaturze przedmiotu oraz uwzględniając spostrzeżenia dokonane w czasie obserwacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, na potrzeby niniejszych badań przyjęto własną typologię, rozpatrywaną poprzez styl działania ucznia oraz jego wpływ na realizację lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. Przedstawiono ją w poniższej tabeli 26.

Tabela 26 Typy uczniów oraz styl działania podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Typ ucznia	Styl działań
Chcę to osiągnąć!	<ul style="list-style-type: none"> - koncentracja uwagi, - ciekawość poznawcza i duża aktywność, - umiejętność precyzowania myśli, - wytrwałość w realizowaniu zadania, - łatwość dostosowywania się do poleceń, współpraca - zadowolenie z realizowanych zadań, - otwartość.
Chcę to przeczekać!	<ul style="list-style-type: none"> - spokój, powściągliwość, - nie stwarzanie problemów na lekcji, - brak dobrowolnego zaangażowania, - obieranie strategii unikania bądź nakłanianie do odstępstw.
Chcę to wygrać!	<ul style="list-style-type: none"> - skupianie się na sferze emocjonalnej, a nie poznawczej, - odmienność i manifestacja, - podążanie własnymi ścieżkami, - dyskutowanie w sprawach kontrowersyjnych, - przeszkadzanie w lekcji.

Zródło: opracowanie własne.

Wyodrębnione kategorie wskazują na trzy odmienne typy uczniów w edukacji dla bezpieczeństwa: ukierunkowany na osiągnięcia i współpracę, dążący do przetrwania lekcji bez szczególnego zaangażowania oraz traktujący lekcję jak pole walki.

Pierwszy styl działania cechuje duża ciekawość poznawcza, aktywność oraz zaangażowanie. Uczniowie wykazują chęć współpracy, łatwo dostosowują się do poleceń nauczycieli, ale równocześnie są zorientowani na wdrażanie własnych inicjatyw. Drugi styl charakteryzuje powściągliwość, która przybiera strategię unikania, a w konsekwencji prowadzi do braku dobrowolnego zaangażowania w lekcję. Taki typ uczniów dąży do nakłaniania nauczycieli do ustępstw, które mają zapewnić przetrwanie (przeczekanie) lekcji. Ostatni z wymienionych typów otwarcie manifestuje swoje niezadowolenie, przeszkadza w lekcji i podąża własnymi ścieżkami. Styl działania łączy się z aktywnością przybierającą formę starcia z nauczycielem, negacji i dążenia do osiągnięcia własnych (często nieuzasadnionych) celów. W tym obrębie mocną stroną stylu działania jest umiejętność i otwartość na dyskusję w sprawach kontrowersyjnych.

Kolejny element skupiający uwagę podczas obserwacji lekcji związany był z komponentem uczuciowym zorientowanym na rozpoznanie i ustalenie tego, co mówią emocje i oceny uczniów dokonywane wobec edukacji dla bezpieczeństwa oraz pozostałych uczestników procesu edukacji.

Prowadzone obserwacje wskazały, że ten składnik postawy pozostaje w związku z komponentem działaniowym opisanym powyżej. Z obserwacji wyłoniła się przede wszystkim ambiwalencja emocji związanych z lekcją EdB. Zdaje się, że o sensie lekcji oraz czynnikach wpływających (pozytywnie i negatywnie) na jej realizację informowały naprzemiennie: nuda, entuzjazm, złość oraz radość. Uwzględniając słowa Witkowskiego (1998, s. 54), że „nuda jest jednym z najbardziej dramatycznie centralnych zjawisk w interakcji szkolnej”, wnioski z obserwacji w tym zakresie były szczególnie niepokojące. Obserwacji towarzyszyło wrażenie, że samo wejście uczniów do klasy wystarczy, aby uczniowie doświadczali znużenia. Także sposób przekazywania treści, głównie ich dyktowanie przez nauczyciela, wyzwało pojawienie się reakcji wskazujących na uczucie niezadowolenia czy nawet złości. Skrajnie odmienne emocje dostrzegane były natomiast w sytuacji wprowadzania przez nauczyciela nowej aktywności związanej z ćwiczeniami praktycznymi, w których uczniowie wykonywali określone zadania. Stosowanie wiedzy w samodzielnym rozwiązywaniu zadań praktycznych spotykało się z dużym zainteresowaniem uczniów. Tego rodzaju czynności wiązały się z zaangażowaniem i wskazywały na rodzaj wewnętrznej potrzeby, stawały się dla ucznia bliskie, łatwiejsze i znane.

Ostatni z komponentów – intelektualny, zorientowano wokół wiedzy o edukacji dla bezpieczeństwa i analizowano ze względu na jej rozległość, prawdziwość i zróżnicowanie. Ten element był bezpośrednio związany z posiadaną wiedzą w obszarze stanowiącym przedmiot postawy (Rogozińska-Pawelczyk, 2014, s. 31). Podczas obserwacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa uwagę zwracała wiedza oparta na systemie przekonań, często nieaktualna i potoczna. W toku lekcji uczniowie wielokrotnie odnosili się do wiadomości pochodzących ze źródeł zasłyszanych i niepełnych. Z drugiej strony, podczas ćwiczeń praktycznych, uczniowie wyrwani z marazmu teoretycznych lekcji, odznaczyli się otwartością i gotowością do weryfikacji i poszerzania wiadomości z obszaru bezpieczeństwa. Duża grupa uczniów (co wyraźnie akcentowali werbalnie) czerpie wiedzę na temat edukacji dla bezpieczeństwa, prawidłowych zachowań w przypadku zagrożenia i udzielania pierwszej pomocy, w toku zajęć pozalekcyjnych realizowanych m.in. w harcerstwie.

Rozpatrując powyższe ujęcia postaw uczniów w edukacji dla bezpieczeństwa warto zwrócić uwagę na poziom zaangażowania, który w procesie edukacyjnym bywa tak różny, jak

różne potrzeby względem edukacji mają jednostki tworzące zbiorowość klasy szkolnej. Zaangażowanie może być traktowane bardzo powierzchownie – przez pryzmat obecności na lekcji czy robienie notatek, ale także poprzez przyjęcie roli konstruktorów edukacji – pełnego uczestnictwa w lekcji, rozwijania i urzeczywistniania własnych potrzeb, zdobywania wiedzy, doświadczania i odkrywania. Wyłaniający się z powyższego obraz postaw uczniów edukacji dla bezpieczeństwa przedstawiono w tabeli 27.

Tabela 27 Postawy uczniów w edukacji dla bezpieczeństwa

Postawa	Znak postawy	Komponent działaniowy	Komponent poznawczy	Komponent emocjonalny	Wpływ na realizację lekcji EdB
Buntownik	Negatywna	<ul style="list-style-type: none"> - traktowanie lekcji jak pola walki, - manifestacja, - podążanie własnymi ścieżkami, - dyskutowanie w sprawach kontrowersyjnych, - przeszkadzanie w lekcji. 	<ul style="list-style-type: none"> - skupianie się na sferze emocjonalnej, a unikanie w sferze poznawczej, - ubogi zasób wiedzy, - posługiwanie się wiedzą potoczną i niepełną. 	<ul style="list-style-type: none"> - wzburzenie, - frustracja, - nuda, - zaniepokojenie, - oburzenie. 	<p>Postawa ucznia postrzegana jako forma oporu – manifestowania swojego niezadowolenia i nudy. Sprzeciwia się organizacji pracy na lekcji. Wykazywany przez ucznia brak zaangażowania okazuje się częściej ważniejszy niż praca z uczniem typu „chcę to osiągnąć!”. Uczeń przyciąga uwagę nauczyciela, który podejmuje próbę wzmocnienia jego zaangażowania oraz wymusza określoną postawę. Okazywane niezadowolenie negatywnie wpływa na przebieg zajęć oraz dyscyplinę na lekcji. Zamiast prowokować do wprowadzania nowych sposobów zaangażowania ucznia, powoduje złość u nauczyciela.</p>

Postawa	Znak postawy	Komponent działania	Komponent poznawczy	Komponent emocjonalny	Wpływ na realizację lekcji EdB
Kreator	Pozytywna	<ul style="list-style-type: none"> - koncentracja na zadaniach, - ciekawość poznawcza, - duża aktywność, - wyrażanie myśli, - wytrwałość, - łatwość dostosowywania, - współpraca. 	<ul style="list-style-type: none"> - wiedza rozległa i oparta na doświadczeniu, - zasób informacji wykracza poza zakres przewidziany dla ucznia, - uczeń jest zainteresowany tematem. 	<ul style="list-style-type: none"> - entuzjazm, - fascynacja, - aktywność, - zainspirowanie, - zadowolenie, - życzliwość. 	Postawa ucznia, który inspiruje nauczycieli i kolegów z klasy. Prowokuje do dyskusji oraz zachęca do aktywności. Dzieląc się wiedzą wspomaga nauczyciela i potwierdza zasadność realizowanych zadań.
Obserwator	Neutralna	<ul style="list-style-type: none"> - nie stwarzanie problemów, - brak inicjatywy, - ograniczone dobrowolne zaangażowanie, - strategie unikania, - nakłanianie do odstępstw, - wycofanie. 	Nie ujawniający swojego stanowiska oraz poziomu wiedzy dotyczącej edukacji dla bezpieczeństwa.	<ul style="list-style-type: none"> - spokój, - powściągliwość, - apatia. 	Postawa ucznia, który wymaga od nauczyciela wsparcia i zrozumienia. Jego działania stają się okazją do podejmowania przez nauczyciela reakcji ukierunkowanych na wzbudzenie jego zainteresowania

Źródło: opracowanie własne.

Rozważania dotyczące postawy nauczycieli analogicznie odniesiono do trzech komponentów: działaniowego, emocjonalnego oraz intelektualnego (poznawczego).

Specyfika zawodu nauczyciela sprawia, że w jego wykonywanie zaangażowana jest cała osobowość. Postawa staje się obrazem wewnętrznego postrzegania rzeczywistości, wyrażającym się w stosunku do świata, uczniów i własnego „ja”. W tym kontekście szczególne są emocje, na których opiera się sposób interpretowania informacji. Mając na uwadze charakter emocji dążono do rozpoznania stanów afektywnych uwzględniających kryteria pobudzenia pozytywnego i negatywnego. Jest to istotne ponieważ doświadczane emocje nauczyciela są centralnym czynnikiem kształtującym jego aktywność (zob. Grzegorzewska, 2012, s. 39-48). Ich ważność wynika także z przekonania o wpływie na zmianę zachowania oraz funkcję motywacyjną do radzenia sobie z sytuacjami, które są ich konsekwencją.

Przeżywane przez nauczyciela uczucia pozostawały w związku ze sposobem przekazywania wiedzy oraz modelowania współdziałania z uczniami. Doświadczane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa pozytywne emocje wyraźnie kształtowały zarówno jego aktywność, jak i mobilizację uczniów. Uczenie oparte na takich emocjach przybierało formę współpracy i wzajemnego zrozumienia. Szczególnie otwartość i pasja wywierały największy wpływ na przebieg lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. Emocjonalizacja procesu edukacji zwiększała aktywność, a negatywne emocje uczniów konfrontowane z pozytywnymi emocjami nauczyciela, ulegały osłabieniu. Odmienny wpływ na przebieg procesu edukacji zaobserwowano w związku z pojawieniem się u nauczycieli negatywnych afektów takich jak złość i gniew. Głównym źródłem wskazanych emocji były zachowania uczniów: brak zaangażowania i skupienia uwagi, niezdyscyplinowanie, przeszkadzanie w lekcji. Choć wyrażane przez nauczycieli negatywne emocje prowadziły do zaprzestania nieprawidłowych zachowań uczniów, to towarzyszyły nauczycielom jeszcze przez dłuższy czas. Obecność emocji uruchamiała tendencję do określonych działań, zdawała się dominować nad myśleniem oraz powodowała impulsywność. Z tego powodu kluczowa staje się umiejętność nauczyciela polegająca na rozpoznawaniu emocji oraz przekształceniu ich w charakter funkcjonalny, rozpatrywany w kontekście wyzwania i doskonalenia własnych umiejętności.

W kolejnej części obserwacji uwagę skierowano na komponente działaniowym, tj. ustalaniu jak działa nauczyciel, jaki jest jego styl komunikacji, sposób funkcjonowania, zachowania i reakcje. Biorąc pod uwagę złożoność i oryginalność społeczności jaką jest klasa szkolna, szczególnie istotna była kwestia komunikacji nauczyciela z uczniami. Choć to wielopłaszczyznowe zagadnienie nie posiada jednoznacznych uniwersalnych rozwiązań, zrozumiałe jest, że w edukacji szkolnej jest elementem kluczowym (Strykowski, 2003, s. 28).

Ważność tego elementu wynika również z przekonania, że w klasie szkolnej o jakości relacji, w przeważającej części, decyduje nauczyciel i to głównie jego inspiracje wyzwalają motywację uczniów. Nie jest ważne przy tym tylko to, co zostało zakomunikowane, ale sposób w jaki zostało to uczynione. Współczesność potrzebuje ludzi kreatywnych, krytycznych oraz odpowiedzialnych, dlatego tak istotne jest nawiązanie pozytywnych relacji warunkujących efektywną naukę. Jeśli uczeń czuje się akceptowany i rozumiany, wykorzystanie jego potencjału staje się pełniejsze (Rasfeld, Breidenbach, 2015, s. 120). Nawet pozornie jednokierunkowe komunikowanie – monolog, jest komunikowaniem dwukierunkowym ponieważ druga strona manifestuje swoje myśli za pomocą sygnałów niewerbalnych (np. irytacji, złości, znudzenia itp.) (Dobek-Ostrowska, 1999, s. 20-21).

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele różnorodnych stylów komunikowania. Bardzo często przytaczany jest podział na styl asertywny, pasywny i agresywny (zob. Król-Fijewska, 2012). Wyróżnia się także styl pobłażliwy, modyfikacji zachowania, relacji interpersonalnych, naukowy (zob. Szejnberg, 2001, s. 96-97) oraz styl współpracujący i autorytarny.

Pewne elementy dwóch ostatnich z wymienionych stylów komunikowania (współpracujący i autorytarny) zaobserwowano także w toku prowadzonych badań. Cechy sposobu komunikowania się nauczycieli z uczniami mogłyby wskazywać na obecność stylu współpracującego, w którym stosunek nauczyciela do ucznia ma charakter zrównoważony i polega na obustronnej akceptacji oraz wyrozumiałości. W takim układzie nauczyciel naturalnie powinien stawać się wzorem do naśladowania oraz osobą, do której uczeń swobodnie zwraca się z każdym pytaniem. Obserwacje wskazały jednak, że uczniowie niechętnie zadawali pytania, nie dociekali, nie byli w pełni ukierunkowani na zgłębianie omawianych zagadnień. Z drugiej strony, choć nauczyciel próbował nawiązać interakcję, to stawiał głównie pytania zamknięte, z jedną poprawną odpowiedzią. Badacz odnosił wrażenie, że w większości były to pytania testujące, a nie takie, które wzbogacają i rozszerzają wiedzę uczniów oraz pozwalają na prezentację własnych spostrzeżeń lub odwołanie się do bezpośrednich doświadczeń. Kreowany w ten sposób rozwój uczniów sprowadzał się do przekazywania gotowych informacji, konieczności zapamiętania ich oraz udzielenia właściwych odpowiedzi, co obniżało spontaniczność i ciekawość. Podejmowane próby wzbudzania aktywności przybierały nieodpowiednią, niepełną i nieprzemyślaną formę. Wiązało się to również z innym stylem komunikacji obecnym podczas lekcji, który przybiera formę jednostronną i autorytarną. Nauczyciel przyjmował postawę lidera, który narzuca własny model interakcji, a lekcja realizowana jest w formie wykładu – monologu, niosąc za sobą konsekwencje nudy i rozdrażnienia uczniów.

W tym kontekście kluczowe staje się „zarządzanie klasą” obejmujące działania podjęte przez nauczyciela w celu zachęcenia uczniów do współpracy, zaprowadzenia porządku oraz skłonienia do aktywności. Jest to o tyle ważne, że obserwacja lekcji często prowadziła do przekonania, że to co dzieje się na lekcji przybiera formę próby sił, a nie wspólnego celu: w klasie zachodzi konflikt interesów, a każdy szuka maksymalizacji własnego zysku. Większość zadań stawianych uczniom była ukierunkowana na myślenie odtwórcze, a jedynym poprawnym rozwiązaniem było to wskazane przez nauczyciela. Tego rodzaju zadania stosowane w nadmiarze mogą przyczynić się do zahamowania aktywności poznawczej.

Na podstawie podejmowanych charakterystycznych działań, nauczyciela można scharakteryzować przy pomocy trzech zasadniczych typów omówionych w poniższej tabeli 28.

Tabela 28 Typy nauczycieli w edukacji dla bezpieczeństwa

Typ nauczyciela	Charakterystyczne działania
Zróbmy to razem!	<ul style="list-style-type: none"> - dążenie do zbliżenia, - szacunek do uczniów i przedmiotu postawy, - chęć pomocy, - zrozumienie, - działanie przez autorytet, - otwartość na uczniów.
Zróbmy to razem, ale po mojemu!	<ul style="list-style-type: none"> - działania nie są zgodne z przekazywanymi komunikatami, - złudny obraz współpracy, - pozorna otwartość, - nieautentyczny szacunek.
Zrób to po mojemu!	<ul style="list-style-type: none"> - opieranie się na środkach przymusu – kara i nagroda, - stawianie zamkniętych pytań z jedną poprawną odpowiedzią, - pytania mające charakter pytań testujących, - brak otwartości i ukierunkowanie na myślenie odtwórcze, - blokowanie ciekawości poznawczej, - dyscyplina ponad kreatywność i twórczość.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatni z komponentów – intelektualny (poznawczy), skupił uwagę na przekonaniach rozpatrywanych przez pryzmat wiedzy wobec przedmiotu postawy. Podobnie jak w przypadku uczniów odniesiono się do rozległości, prawdziwości oraz zróżnicowania wiedzy.

Prowadzone obserwacje wskazały, że wiedza nauczycieli dotycząca edukacji dla bezpieczeństwa stanowi sztywne odwzorowanie treści podstawy programowej. Wszelkie przejawy kreatywnej twórczości oraz zróżnicowania w czasie lekcji są niemal nieobecne. Interdyscyplinarny charakter edukacji dla bezpieczeństwa ujawniał się poprzez nawiązywania nauczycieli do treści zawartych w innych prowadzonych przez nich przedmiotów. W ten sposób nauczyciele konfrontowali treści edukacji dla bezpieczeństwa z obszarem właściwym dla ich dodatkowego wykształcenia. I tak, nauczyciel wychowania fizycznego w czasie zajęć dotyczących pierwszej pomocy przedmedycznej, z dużą swobodą odwoływał się do doświadczeń wynikających z realizowanych podczas lekcji wychowania fizycznego aktywności sportowych, a nauczyciel chemii, przy okazji omawiania tematu zagrożeń naturalnych, odnosił się do reakcji chemicznych zachodzących w środowisku. Różnorodność wiedzy związana była również z wcześniejszymi doświadczeniami zawodowymi nauczycieli, co zaobserwowano m.in. podczas lekcji prowadzonej przez żołnierza rezerwy, który wielokrotnie nawiązywał do obszaru wojskowości. Uwagę zwracał ogólny brak konsekwencji i wiary nauczycieli w rozległą i bogatą wiedzę zawodową, co zgodne jest także z wnioskami z rozmów indywidualnych, podczas których nauczyciele wskazywali na trudności związane z brakiem wiedzy specjalistycznej np. z obszaru pierwszej pomocy.

W celu podsumowania tej części rozważań w tabeli 29 zestawiono komponenty: działaniowy, poznawczy oraz emocjonalny oraz przyporządkowano je do określonych znaków postawy. Choć za dominujący należy uznać pozytywny znak postawy, to w toku obserwacji dostrzeżono również wiele obszarów wiedzy, zachowań i emocji, które włączono w negatywny znak postawy.

Tabela 29 Postawy nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa

Znak postawy	Komponent działaniowy	Komponent poznawczy	Komponent emocjonalny
Pozytywny	- styl współpracujący, - akceptacja, - otwartość, - wspólny cel.	- wiedza interdyscyplinarna, - wiedza rozległa, - korzystanie z doświadczeń.	- entuzjazm, - fascynacja, - zadowolenie.
Negatywna	- blokowanie aktywności, - nadmierne testowanie, - narzucanie stylu pracy.	- brak aktywności poznawczej, - wiedza odtwórcza, - odwzorowana.	- złość, - gniew, - napięcie.

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wyłania się pilna potrzeba tworzenia przestrzeni dla zaangażowanego i przebiegającego w atmosferze zrozumienia dyskursu dotyczącego potrzeb i transformacji nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Uwzględniając przekonanie, że zmiana komponentów postawy bywa zazwyczaj łatwiejsza niż zmiana jej znaku (Mika, 1998, s. 182), zasadne jest podjęcie działań ukierunkowanych na przeformatowanie i rozwój w obrębie działań, emocji i pozytywnego nastawienia do wiedzy przedmiotowej, co jak wskazuje Robbie Arends (1994, s. 39-41) jest jednym z kluczowych warunków efektywnego nauczania.

4.3.1.3 Pełnomocność w edukacji dla bezpieczeństwa

Spostrzeżenia wyłaniające się w toku opisywanych obserwacji przywodzą na myśl rozważania Kwiecińskiego (2000, s. 84-85) dotyczące konieczności kształcenia i wychowania człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom czyli „człowieka pełnomocnego o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad”.

Tak rozumiana sprawność łączy się z założeniami edukacji dla bezpieczeństwa, która choć formalnie odnosi się do właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia, to ma jednak kilka filarów. Można wyróżnić tu m.in. obszar wskazujący na bezpieczeństwo jako naturalną potrzebę człowieka, skupiający się na teoriach, które rozpoznają jego naturę i odpowiadają na pytanie kim jest oraz traktujący bezpieczeństwo jako wartość wymagającą podejmowania odpowiednich działań wychowawczych ukierunkowanych na promowanie odpowiedzialnej, pewnej i mądrej jednostki. Człowiek pełnomocny posiada „pełną moc”, jest w stanie samodzielnie, rozwiązać trudności, bronić uniwersalnego systemu wartości, być tolerancyjnym i działać dla dobra (Puślecki 2002, s. 30). Wiąże się to znakomicie z funkcjonowaniem humanistycznych interakcji społecznych między uczestnikami procesu edukacyjnego oraz z celem edukacji dla bezpieczeństwa. Skoro owa pełnomocność nie jest człowiekowi dana, ale jak pisze Wiesław Puślecki (2002, s. 26-30) „zadana”, to edukacja realizowana w środowisku szkolnym może (i powinna) stać się miejscem nabywania doświadczeń pełnomocnościowych, o których można mówić wówczas gdy uczeń:

- wybiera i uzupełnia zaproponowane przez nauczyciela (szkołę) oferty edukacyjne;
- z własnej woli inicjuje określone działania edukacyjne;

- współdecyduje o tematach lekcji, ich celach, środkach, formach organizacyjnych sposobach sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, zadaniach domowych itd.;
- ma odmienne zdanie w określonych sprawach;
- według własnego uznania wybiera organizacyjne formy wykonania określonego zadania w szkole;
- swobodnie wybiera partnerów do wspólnego wykonania zadania w szkole;
- ma nieograniczony dostęp do środków dydaktycznych w czasie wykonywania określonego zadania w szkole;
- w pełni odpowiada za swoje zachowanie i jego skutki.

W literaturze przedmiotu wskazuje się ponadto triadę czynników przesądzających o istnieniu pełnomocności (Puślecki, 2002, s. 129):

- czynniki wewnętrzne w sferze intelektualno-sprawnościowej (refleksja, wiedza o uprawnieniach, jej rozumienie, umiejętność stosowania uprawnień, zasób doświadczeń pełnomocnościowych);
- czynniki wewnętrzne w sferze uczuciowo-wolicyjnej (motywacja, przeżycia, wartościowanie, zajmowanie własnego stanowiska, odpowiedzialność, asertywność);
- czynniki zewnętrzne, niezależne od ucznia tkwiące w poglądach pedagogicznych, szkolnych aktach normatywnych i praktyce pedagogicznej.

Istotne jest, że między wskazanymi elementami zachodzi ścisły związek przyczynowo-skutkowy. Obecność pełnomocności jest warunkowana przez wszystkich uczestników procesu edukacji i staje się wynikiem wzajemnych inspiracji, wsparcia i rozwoju. W tym kontekście w pełni uzasadnione jest dążenie do uznania pełnomocności za kluczową wartość szkoły i włączenie jej w naturalne czynności toku lekcji.

Mając na uwadze powyższe, obserwacje koncentrowały się na dostrzeganiu uwarunkowań spełniających wymagania pełnomocności oraz czynnościach podejmowanych przez uczniów i nauczycieli ukierunkowanych na jej wypracowanie. Posługując się wyżej wskazanymi kategoriami pełnomocności oraz zaproponowanym przez Puśleckiego (2002, s. 140) arkuszem obserwacji, zwrócono uwagę na wskazane w tabeli 30 przejawy pełnomocności uczniów oraz reakcje nauczycieli.

Tabela 30 Przejawy pełnomocności uczniów, towarzyszące im okoliczności i reakcje nauczycieli

Przejawy pełnomocności	Okoliczności im towarzyszące i reakcje nauczycieli
Nieskrępowane zadawanie pytań	Podczas lekcji mającej formę podającą uczniowie nie zadawali pytań. Aktywność w tym zakresie dostrzeżono jedynie w przypadku zajęć praktycznych, w czasie których wymagano pracy własnej lub zespołowej. Zlecenie określonych czynności przez nauczyciela skłaniało do zadawania pytań związanych przede wszystkim ze sposobem wykonania zadania. Nie dostrzeżono przejawów nieskrępowanej ciekawości uczniów. Próba podejmowania dyskusji przez nauczyciela ograniczała się do zadawania pytań dotyczących zrozumienia przekazywanych treści.
Uzyskiwanie rzetelnej odpowiedzi na zadane pytania	Nawet niewielka liczba pytań pojawiających się w toku lekcji nie zawsze łączyła się z uzyskiwaniem rzetelnej i pełnej odpowiedzi, zachęcającej do kreatywnego myślenia i stawiania hipotez. Odpowiedzi miały zazwyczaj charakter zamknięty, pozbawiający dalszych interakcji.
Opiniowanie pomysłów edukacyjnych	Nie zaobserwowano, aby prowadzone podczas lekcji czynności zostały poddane opiniowaniu uczniów. Proces nauczania-uczenia się przybierał formę odgórnie narzuconych przez nauczyciela regulacji.
Solidarne współdziałanie z rówieśnikami w realizacji zadań	W obszarze współdziałania z rówieśnikami zaobserwowano wiele pozytywnych reakcji. Szczególnie współpraca uczniów w ramach realizacji zadań zespołowych opierała się na wzajemnym zrozumieniu oraz wymianie poglądów. Uczniowie z łatwością identyfikowali swoje mocne i słabe strony dążąc do wykonania określonego zadania.
Bycie asertywnym	W kontakcie z nauczycielem uczniowie nie przejawiali postawy asertywnej. Nie odnotowano postaw związanych z posiadaniem i wyrażaniem własnego zdania. Uwagę zwracał brak umiejętności wyrażania opinii, krytyki, potrzeb. Odmiennych obserwacji dokonano natomiast podczas pracy grupowej w relacjach z innymi uczniami.

Przejawy pełnomocności	Okoliczności im towarzyszące i reakcje nauczycieli
Wybór ofert edukacyjnych - współdecydowanie	Nie dostrzeżono elementów wskazujących na wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesu edukacyjnego następujących w wyniku wspólnych ustaleń.
Inicjowanie działań edukacyjnych	Podobnie jak w przypadku współdecydowania i opiniowania działań edukacyjnych, także inicjowanie stanowiło słaby element zajęć. Wszelkie realizowane w czasie lekcji zadania były wynikiem decyzji podejmowanych przez nauczycieli.
Wpływ na sposoby sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych	Podejmowane próby w zakresie wpływu na ocenianie osiągnięć szkolnych związane były z rodzajem negocjacji ukierunkowanej na nie otrzymanie oceny za braki w pracy domowej lub wynikały z chęci uzyskania wyższej oceny za konkretne czynności sprawdzane podczas lekcji.

Zródło: opracowanie własne.

W ramach analizy zarejestrowanych spostrzeżeń wyłonił się obraz pełnomocności kształtowanej w sposób zależy od postawy nauczyciela. W badanym obszarze obecne były jedynie klasyczne elementy pełnomocności, a szczególne wartości, które powinny płynąć z lekcji edukacji dla bezpieczeństwa nie miały odzwierciedlenia w biegu szkolnych spraw. Podczas lekcji, która w założeniu ma ukierunkować młodego człowieka na zwiększanie poczucia pewności, gwarancji istnienia i szansy na doskonalenie, nieobecny był klimat wolności wyboru, krytyki, uzupełniania i inicjowania działań edukacyjnych.

Obserwacje ukazały niedopracowanie w obszarze upełnomocniania uczniów oraz wartości z niej płynących. W praktyce, co należy uznać za spore ograniczenie doskonalenia EdB, pełnomocność uczniów pozostaje tylko ideą. Samo mówienie o pełnomocności nie sprawi, że młodzi ludzie staną się pełnomocni. Drogą prowadzącą ku pełnomocności jest systematyczne i ciągłe upełnomocnianie uczniów (Puślecki, 2002, s. 136). Chodzi tu przede wszystkim o wyzwalamie inicjatywy, poczucia sprawczości, pobudzania aktywności i dążenia do budowania otwartego społeczeństwa obywatelskiego. Oczekiwania wobec dorastającego

pokolenia Polaków są zrozumiałe, jednak stwarzanie warunków do ich realizacji pozostaje nadal w sferze postulatywnej.

4.3.1.4 Przebieg lekcji

Mając na uwadze przekonanie, że o efektach pracy dydaktycznej decyduje m.in. rodzaj prowadzonych zajęć, kolejny element obserwacji związany był z całokształtem organizacyjnym lekcji. W tym celu skupiono się na czynnościach podejmowanych przez nauczyciela i uczniów oraz rozpoznaniu kto, gdzie, kiedy i w jakim celu jest przedmiotem kształcenia.

W praktyce szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa nie można mówić wyłącznie o jednym rodzaju lekcji, co wynika wprost z zaleceń dotyczących sposobu realizacji przedmiotu. W ramach obserwacji, w zależności od treści i struktury lekcji wyodrębniono dwa jej typy: podająca (z elementami toku lekcji problemowej) oraz ćwiczeniowa. Obserwowane lekcje przebiegały zgodnie z czynnościami opisanymi w poniższej tabeli 31.

Tabela 31 Tok lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Tok lekcji podającej	Tok lekcji ćwiczeniowej
<ul style="list-style-type: none"> — czynności organizacyjne, sprawdzenie obecności, — omówienie pracy domowej, — informacje wstępne, podanie tematu lekcji oraz przekazanie informacji o zagadnieniach zaplanowanych do realizacji, — przedstawienie nowych treści, — dyktowanie zagadnień do zapisania w zeszytach, — objaśnienie pracy domowej. <p>Elementy toku lekcji problemowej</p> <ul style="list-style-type: none"> — stworzenie sytuacji problemowej, — ustalenie planu pracy (praca w grupie), — weryfikacja rozwiązań. 	<ul style="list-style-type: none"> — czynności organizacyjne: sprawdzenie obecności, — sprawdzenie pracy domowej, — uświadomienie celów i zadań lekcji, — ustalenie zasad działania, — pokaz czynności, — wykonywanie zadań pod kontrolą nauczyciela (korekta wykonanych ćwiczeń), — zakończenie lekcji.

Zródło: opracowanie własne.

Ukierunkowanie na tok lekcji problemowej i ćwiczeniowej powinno być w pełni zrozumiałe i stosowane tak często, jak jest to możliwe. O ile Herbartowski pomysł na lekcję ma z pewnością kilka zalet, w tym m.in. przekazywanie opracowanego, spójnego, jasnego i zwięzłego materiału uczniom przy równoczesnym wyjaśnianiu wszelkich zawiłości, to powoduje jednak pasywność, zwiększa znużenie oraz obniża aktywność. W edukacji dla bezpieczeństwa słuszne jest przypisanie większej roli lekcjom problemowym i ćwiczeniowym, które wdrażają do samodzielnego, kreatywnego myślenia, wyciągania wniosków, nabywania umiejętności i rozwiązywania problemów. Szczególnie ćwiczenia praktyczne odgrywają znaczącą rolę w poznawaniu rzeczywistości oraz dają podstawy do podejmowania działań ukierunkowanych na jej przekształcanie. Istotna jest również zasada aktywnego wiązania teorii z praktyką, która może sprawić, że uczeń chętniej i łatwiej osiągnie cele kształcenia, jeżeli będzie aktywnie uczestniczył w ćwiczeniach i zajęciach praktycznych.

Współczesność to czas intensywnego rozwoju nauki i techniki dlatego tak istotna jest świadomość nauczycieli dotycząca konieczności udoskonalania i wdrażania nowych rozwiązań w edukacji. Innowacyjne przedsięwzięcia powinny skupiać się na takich obszarach jak: nowatorskie planowanie metodyczne, projektowanie zajęć wykorzystujących środki audiowizualne i komputery, stosowanie metod aktywizujących, rozwijanie twórczego myślenia czy doskonalenie umiejętności pracy z uczniami zdolnymi (Gozdecka, Weiner, 2013, s. 13).

W celu oddziaływania na zmysły uczniów, urozmaicenia lekcji oraz ułatwienia poznawania rzeczywistości wskazane jest wykorzystanie wszelkiego rodzaju przedmiotów określanych mianem środków dydaktycznych. W literaturze odnajduje się wiele różnorodnych definicji omawianego pojęcia i choć nie są rygorystycznie rozłączne to za najpowszechniejszy można uznać podział na środki wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe oraz automatyzujące (Kuźma, 2018, s. 190). Środki dydaktyczne, stanowiąc zasadnicze narzędzie pracy dydaktycznej nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa mogą stać się płaszczyzną służącą podniesieniu jakości kształcenia poprzez bezpośrednie poznawanie przez uczniów określonego wycinka wiedzy, rozwijanie ich zdolności oraz umiejętności. Nie ulega wątpliwości, że środki nauczania w znacznym stopniu warunkują możliwości pracy i stanowią jej istotne urozmaicenie.

Środki dydaktyczne wykorzystane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa wraz z pełnioną przez nie funkcją przedstawiono w poniższej tabeli 32.

Tabela 32 Środki dydaktyczne wykorzystane podczas lekcji EdB i pełniona przez nie funkcja

Środek dydaktyczny	Funkcja
Tablica szkolna	Funkcja wspomagająca organizację procesu dydaktycznego. Umożliwia wykonywanie przez nauczyciela czytelnych notatek.
Prezentacja multimedialna (rysunki, fotografie itp.)	Funkcja poznawcza i ilustratywna ukierunkowana na zrozumienie istotnych faktów stanowiących przedmiot nauczania. Ułatwia obserwację i postrzeganie elementów. Aktywizuje proces poznawczy i wywołuje niewymuszone zainteresowania przedmiotem zajęć.
Fantomy	Kształtowanie cierpliwości, staranności i dokładności wykonywanych zadań (np. prowadzenie resuscytacji krążeniowo-oddechowej). Rozwijanie umiejętności współpracy, uwrażliwienie na wartość zdrowia i życia człowieka, wykonywanie określonych czynności w sposób przemyślany, planowy i zmierzający do osiągnięcia celu. Wzbogacenie, urozmaicenie i ułatwienie procesu nauczania-uczenia się.
Podręcznik	Funkcja informacyjna ukierunkowana na wskazywanie obszarów nauczania oraz sterująca, której podstawowe elementy skupiają się wokół możliwości wytyczania częściowych celów nauczania, wybierania i przekazywania niezbędnych informacji. Wsparcie w organizowaniu procesu dydaktycznego.
Karty pracy	Funkcja syntetyzująca, weryfikująca, kontrolna.
Apteczka pierwszej pomocy	Funkcja kształcąca, ma za zadanie wypracowania nowych umiejętności i postaw. Nabycie umiejętność posługiwania się środkami manipulacyjnymi będzie potrafił korzystać z tych środków w warunkach szkolnych i pozaszkolnych. Uczeń korzystając z określonego przedmiotu ma możliwość jego pełniejszego poznania oraz zrozumienia możliwości i korzyści zastosowania.

Źródło: opracowanie własne.

Sprawne wdrożenie w codziennej pracy odpowiednich pomocy i materiałów może przekładać się na wzrost aktywności i ciekawości uczniów. Dobierając środki dydaktyczne wskazane jest zwrócenie uwagi na trzy aspekty: racjonalizację, intensyfikację oraz ekonomizację. Przede wszystkim należy dążyć do używania tych środków, które zapewniają optymalne efekty nauczania. Istotne jest przy tym poszukiwanie środków, które przyspieszają

proces nauczania-uczenia się oraz umożliwiają osiągnięcie maksymalnych wyników przy minimalnym obciążeniu nauczycieli i uczniów. W gestii nauczyciela pozostaje dobór środków dydaktycznych zgodnych z celem kształcenia edukacji dla bezpieczeństwa oraz wyznaczenie im ścisłych zadań. Błędne jest natomiast przekonanie, że dobra pedagogika wymaga ultranowoczesnych pomieszczeń i mniej czy bardziej luksusowego wyposażenia (Węglińska, 2009, s. 138).

4.3.1.5 Kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa

W podrozdziale 1.5 omówiono kompetencje kluczowe oraz ich użyteczność w edukacji dla bezpieczeństwa. Czerpiąc z wykazu przedstawionego w tabeli 5, w tej części badań opisano przejawy kształtowania kompetencji rozpoznane w ramach obserwowanych lekcji edukacji dla bezpieczeństwa.

Modelowanie kompetencji koncentrowało się głównie na aspekcie poznawczym i rozwijaniu zdolności do uczenia się. Dominujące było przekazywanie informacji i ewentualne sprawdzanie wykonywanych przez uczniów ćwiczeń, co uniemożliwiało diagnozowanie jednostkowych potrzeb i planowanie kolejnych czynności edukacyjnych. Ten rodzaj działań określić można mianem niekompletnych, chaotycznych, niepewnych, pozbawionych otwartości, ciekawości świata i świeżości spojrzenia. Dopiero lekcje przyjmujące tok problemowy, poprzez zorientowanie na czynną i aktywną postawę, pozwalały na doskonalenie kompetencji decyzyjnych, kreatywnych i twórczych. W sytuacji problemowej związanej z zagrożeniem bezpieczeństwa takie podejście inicjowało różnorodne scenariusze i wybór działania, które jest najbardziej adekwatne do zagrożenia.

Biorąc pod uwagę przejawy aktywności ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa uwagę zwracała również obiektywna ocena działań realizowanych przez uczniów, będąca próbą kształtowania kompetencji ewaluacyjnych. Bieżąca weryfikacja i ocena podejmowanych aktywności dawała możliwość skutecznego oceniania aspektów zachowania własnego i oraz innych osób, co w przyszłości może przełożyć się na podejmowanie trafnych decyzji.

Duże trudności odnotowano w zakresie rozbudzania kreatywności uczniów, która dla bezpieczeństwa jest elementem kluczowym. Dynamicznie przeobrażający się obszar bytowania z jednej strony wywołuje niepokój, lęk, obawy, niepewność, a z drugiej pobudza i uaktywnia do stawiania czoła wyzwaniom, które wymagają pomysłowości i oryginalności. Takie kompetencje rozwija się podczas realizacji zadań wywołujących myślenie twórcze,

powstawanie nowych idei, koncepcji, skojarzeń (np. poprzez sytuacje problemowe i symulacje zdarzeń). Sposób myślenia prowadzący do uzyskania nowych i oryginalnych rozwiązań może być doskonały dzięki umiejętnemu stawianiu pytań, dostrzeganiu rozwiązań problemów trudnych i nieprzewidywalnych oraz równoczesnemu modyfikowaniu tradycyjnych sposobów reakcji.

Obserwacje wskazały także konieczność doskonalenia w obszarze nawiązywania, utrzymywania i rozwijania stosunków międzyludzkich (kompetencje komunikacyjne), współpracy w grupie, dążenia do osiągania celów własnych lub wspólnych (kompetencje kooperacyjne) oraz tworzenia wzajemnie życzliwej atmosfery współpracy. Umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów i konfliktów interpersonalnych, umiejętność pomagania i pozytywnego oddziaływania na innych obecne były wyłącznie podczas lekcji praktycznych. Z tego powodu tak ważne jest organizowanie przestrzeni do współdziałania oraz rozwiązywania sytuacji problemowych. W tym kontekście uzasadnione jest promowanie współdziałania zarówno w klasie szkolnej, jak i w relacjach ze służbami ratowniczymi, dającego szansę na wymianę doświadczeń, przeżyć oraz klarowność postępowania w sytuacji zagrożenia. Promowanie lekcji problemowej oraz dążenie do współpracy szkół i podmiotów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo powinno stać się kierunkiem dla toku lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. Orientacja w zakresie wiedzy o świecie i ludziach oraz przekonania oparte na wiarygodności lub pozorności określonego fragmentu wiedzy, staje się drogą do rozróżniania i likwidowania niebezpieczeństwa życia społecznego i osobistego.

Braki w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa odnotowano także w obszarze funkcjonowania społecznego umożliwiającego wywieranie skutecznego wpływu na otoczenie. Opanowanie i stosowanie konkretnych umiejętności, zgodnie z obowiązującymi normami i zasadami w różnych sytuacjach społecznych związanych z bezpieczeństwem jest marginalizowane, co ogranicza harmonijną kooperację społeczną w układzie równorzędnym i umiejętność podporządkowanie się podmiotom nadrzędnym. Sposób realizacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa ograniczał wyrażanie własnego zdania, emocji i postaw w granicach nienaruszających praw i psychicznego terytorium własnego i innych osób. Z uwagi na dominujący w szkole podający tok lekcji redukowane były istotne elementy związane ze sposobem kształtowania prawidłowej komunikacji i postaw (likwidacja przejawów zachowań agresywnych oraz uległych związanych ze stawianiem się ofiarą). Podobną trudność odnotowano w związku z odpowiednio ukształtowanym systemem wartości umożliwiającym, przy ocenie dowolnego zachowania, zintensyfikowanie przemyśleń na temat tego, co jest dobre lub co jest złe. W tej perspektywie wyzwaniem staje się dążenie do modelowania kompetencji

moralnych i etycznych oraz kształtowania sprawności społecznych koncentrujących się na zachowaniu człowieka, jego postawach i relacjach interpersonalnych.

Zwiększenie uwagi powinno nastąpić również w obszarze kompetencji medialnych i informatycznych. Nie chodzi przy tym wyłącznie o sprawne posługiwanie się nowymi technologiami, ale o promowanie działań zwróconych ku umiejętnościom selekcji i krytycznej oceny informacji. Aktywne rozumienie, wykorzystywanie oraz tworzenie przekazów medialnych i informatycznych pozwala na stawanie się czynnym twórcą, a nie tylko biernym konsumentem treści.

Inny palący problemem w edukacji dla bezpieczeństwa to niepełne działania w obszarze inicjatywności i przedsiębiorczości. Zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn, kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów (zob. Komisja Europejska, 2007) ograniczono przede wszystkim metodyką pracy, która nie opierała się na prawidłowej korelacji wiedzy i praktyki. Wymagania związane z kompetencjami inicjatywności i przedsiębiorczości zorientowane były głównie na identyfikowanie dostępnych możliwości działalności człowieka oraz rozpoznawanie okoliczności jego funkcjonowania w świecie. Ich efektywne rozwijanie zobowiązuje jednak do zwrócenia się ku kompleksowym metodom pobudzającym rozwój wiedzy, ale także jego osobowości i charakteru.

4.3.2 Edukacja realizowana w formie zdalnej

Problemy badawcze pojawiające się w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa prowadzonej w formie zdalnej są szerokie i przekraczają zakres badań określony na etapie ich konceptualizacji. Oprócz zasadniczych dylematów niniejszych badań, ciekawość nasuwa jeszcze wiele dodatkowych pytań m.in.: co myślą uczniowie oraz nauczyciele o zdalnej edukacji, jak nauczyciele oraz uczniowie oceniają swoje przygotowanie do tej formy prowadzenia zajęć, jak zmieniło się korzystanie z technologii, jakich nowych kompetencji wymaga od nauczycieli oraz uczniów realizowanie zajęć w formie zdalnej, jak problemy wykluczenia cyfrowego wpływają na proces edukacji zdalnej, jakie emocje towarzyszą uczniom oraz nauczycielom w okresie edukacji zdalnej, itd. Mając na uwadze tę rozległość oraz uwzględniając przekonanie, że badane osoby znajdowały się niejednokrotnie w okresie trudnych doświadczeń wynikających z sytuacji epidemicznej w kraju, dla zachowania spójności badań podjęto próbę wstępnego nakreślenia obrazu zdalnego nauczania-uczenia się edukacji dla bezpieczeństwa oraz ustalenia jej mocnych stron i ograniczeń.

Pandemiczna sytuacja sformułowała wizję badacza *bricoleura* metodologicznego majsterkowicza, który poszukuje nowych możliwości prowadzenia badań (Denzin, Lincoln, 2009). Wszechobecna kwarantanna, izolacja i obostrzenia utrudniały kontakt ze szkołami i znacznie spowalniały badania, ale w istocie stały się inspiracją dla rozszerzenia zakresu opisywanych badań, a w przyszłości pracy nad dalszą eksploracją zagadnienia. Inspiracją dla tej części badań była publikacja pt. „Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?”, opracowana przez zespół badaczy poszukujących odpowiedzi na pytanie, jaki jest obraz edukacji zdalnej oraz dlaczego jest właśnie taki (zob. Ptaszek, Stunża i in., 2020).

Temat dotyczący edukacji dla bezpieczeństwa prowadzonej w formie zdalnej omówiono z pięcioma uczniami (1P, 2P, 3P, 1PP, 2PP) oraz dwoma nauczycielami (1N, 3N) podczas wywiadów indywidualnych opisanych szczegółowo w podrozdziale 3.7. Wypowiedzi respondentów były swobodne i ukierunkowane jedynie ogólną prośbą przedstawienia doświadczeń w zakresie tej formy lekcji. Tak sformułowana kategoria wydała się potencjalnie interesująca i spójna z całością badań.

Pandemia koronawirusa zmieniła sposób społecznego funkcjonowania: ograniczyła kontakty oraz przeorganizowała przestrzeń domową na przestrzeń klasy szkolnej, co przez rozmówców łączone było z ograniczeniem edukacji.

„Jestem osobą, która w domu nie jest w stanie skupić się na nauce, ponieważ przywykłam do tego, że to szkoła jest miejscem w którym przyswajam wiedzę”. [2P]

„Moim zdaniem przedmiot EdB jest bardzo ciekawym przedmiotem. Wolałbym chodzić do szkoły zamiast mieć zajęcia zdalne. Szkoła to szkoła, a dom to dom”. [3P]

Także nauczyciele podkreślali utratę szkolnej przestrzeni, jako niekorzystny element edukacji. Miejsce, które do tej pory kojarzone było z nauką, musiało zostać przeniesione do przestrzeni domowej wiązanej przede wszystkim z odpoczynkiem i sferą prywatną – intymną. Nauczyciele zwracali uwagę na takie ograniczenia jak: brak dogodnych warunków do nauczania-uczenia się, równoczesny udział w lekcjach zdalnych rodzeństwa uczniów, hałas, konieczność dzielenia się prywatną przestrzenią.

„Nie każdy młody człowiek chce włączyć kamerkę i mają różne opory przed tym, więc jest też to no, no... zdalna edukacja w wieku dojrzewania... ja też do tego podchodzę z pewnymi zastrzeżeniami”. [3N]

W odniesieniu do edukacji zdalnej w literaturze przedmiotu wskazuje się również na różnorodne formy wykluczenia cyfrowego zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli: brak odpowiedniego sprzętu (brak kamery internetowej, brak drukarki umożliwiającej wydruk materiałów, brak służbowych komputerów dla nauczycieli, dostęp jedynie do smartfona), problemy lub ograniczenia w dostępie do Internetu, brak kompetencji (obsługa technologii) (zob. Ptaszek, Stunza i in., 2020, s. 46-47). Nauczyciele zostali niejako zobligowani do wejścia do cyfrowego świata uczniów. Tego rodzaju „odwróconej edukacji” z jednej strony towarzyszy ciekawość, a z drugiej obawy.

„Ja osobiście, no posiłkowałem się tymi zdalnymi lekcjami, wykładem jakimś tam, starałem się mieć kontakt z uczniami przez kamerki... ale też, no wie Pani jak to jest, czasami człowiek nie ma w tym wszystkim doświadczenia. To jest dla mnie trudne”. [3N]

Dla urzeczywistnienia wskazanych w podstawie programowej założeń konieczne jest także poszukiwanie sposobów wykorzystania środków dydaktycznych w warunkach domowych. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele wyraźnie akcentowali trudność związaną z brakiem dostępu do różnego rodzaju przedmiotów oddziałujących na zmysły uczniów, które ułatwiają poznawanie rzeczywistości.

„Bardzo żałuje, że nie możemy teraz zaliczać tego [pierwszej pomocy] na ocenę w szkole bo szkoła dysponuje specjalnymi manekinami do takich ćwiczeń. Temat pierwszej pomocy bardzo mnie interesuje. Mam nadzieję, że pójdziemy do szkoły i będziemy mogli sprawdzić co umiemy na manekinie”. [1P]

Nauczyciel z dotychczasowego organizatora kształcenia szkolnego realizowanego w ramach lekcji stacjonarnej staje się inicjatorem procesu, w którym uczeń przez większość czasu pracuje nad materiałami dydaktycznymi samodzielnie.

”Każda lekcja wygląda podobnie schematycznie, ale niestety nie jest możliwe już zorganizowanie zajęć praktycznych czy wykonywania doświadczeń. Chodząc do szkoły dużo bardziej przykładano się do nauki, aktualnie jest to zbyteczne przepisywanie książki do zeszytu i oglądanie filmików instruktażowych, które każdy z nas widział mnóstwo razy”. [2P]

W tym kontekście interesujący jest również aspekt czasu, jaki uczniowie poświęcają na naukę po zakończeniu e-lekcji. Jak wskazują autorzy wspomnianego wyżej badania dotyczącego edukacji zdalnej, w okresie epidemii uczniowie więcej czasu przeznaczają na uczenie się oraz zdobywanie nowej wiedzy (zob. Ptaszek, Stunża i in., 2020, s. 24). Zgodne to jest również z opowieściami uczniów, którzy podkreślali, że zajęcia zdalne często wymagają pracy własnej, realizowanej poza lekcjami.

„Po uczęszczaniu na oba rodzaje zajęć mogę stwierdzić, że wolę zajęcia stacjonarne ponieważ są ciekawsze i można więcej wyciągnąć, zapamiętać i nauczyć się z lekcji. Nie trzeba się tyle uczyć po lekcjach jak tu przy zdalnych”. [2P]

„Do tej pory to nauczyciel omawiał cały temat, a teraz część zagadnienia omawia wyznaczona grupa uczniów. Teraz zajęcia są bardziej wymagające. Polegają bardziej na wymianie zdań i poglądów, a nauczyciel jest tu osobą, która prowadzi dyskusję. Obecnie lekcje wymagają od nas większej pracy i zaangażowania” [1P]

Rozmówcy (zarówno nauczyciele jak i uczniowie) podkreślali, że ich aktualne samopoczucie jest gorsze w porównaniu do okresu sprzed pandemii. Czas spędzony przed ekranem monitora oraz czynności pozalekcyjne wymagane dla realizacji wszystkich zadań często przekraczają ich zasoby i utrudniają realizację założeń programowych. Uwagę zwracało cyfrowe przemęczenie i przeładowanie informacjami oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych.

„Trudno mówić o skutecznej nauce gdy po czasami długim dniu, gdy w planie zajęć jest 8 lekcji, 8 godzin spędzamy patrząc w ekran komputera, co wiąże się z całkowitym brakiem energii i innymi dolegliwościami. W czasie nauki zdalnej można też zauważyć brak solidności ze strony uczniów, którzy mają możliwość ściągania. Właśnie dlatego uważam, że lekcje stacjonarne przynoszą więcej pożytku niż lekcje zdalne”. [2P]

Prowadzone rozmowy oraz dostępne w tym zakresie badania wskazały, że czas edukacji zdalnej jest niewątpliwie trudny. Abstrahując od zasadności decyzji w zakresie nauczania zdalnego należy przyjąć, że zmiana formuły realizowanych zajęć w przypadku edukacji dla bezpieczeństwa była niekorzystna. Nauczanie zdalne ograniczyło intensywność kontaktów oraz

możliwości rozwoju kompetencji komunikacyjnych, interpersonalnych i społecznych. Rozmówcy wskazywali na trudności w kooperacji, tworzeniu wzajemnej życzliwości i podporządkowaniu się podmiotom nadrzędnym (pozorna anonimowość). Edukację zdalną kojarzono z barierą dla rozwiązywania zadań w sytuacjach typowych lub praktycznych (brak wyposażenia w domach). Rozmówcy uwidaczniali również braki w obszarze technicznym oraz kompetencyjnym związanym z umiejętnością obsługi urządzeń informatycznych oraz organizacji czasu nauki.

4.4 Podsumowanie rozdziału

1. W opinii uczniów doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa jest ograniczone poprzez:

- działania redukujące rolę szkoły do realizacji sztywnych planów, konspektów, procedur dydaktycznych i ciągłego nacisku na przyswajanie określonej wiedzy;
- przebieg lekcji, sposoby przekazywania wiedzy, stosowane metody dydaktyczne oraz niedostępność materiałów i wyposażenia;
- wąski zakres umiejętności miękkich nauczycieli;
- brak działań ukierunkowanych na rozwijanie kluczowych dla EdB kompetencji takich jak: decyzyjność, odpowiedzialności kreatywność;
- brak współpracy z rówieśnikami, skrępowanie obecnością innych uczniów;
- próby zarządzania lekcją na wzór dyscypliny wojskowej;
- zbyt liczne klasy, w których pogarsza się poczucie indywidualności i możliwość dostosowania procesu edukacji do oczekiwań uczniów;
- brak możliwości zaangażowania w działalność pozalekcyjną i pozaszkolną związaną z edukacją dla bezpieczeństwa.

2. W opinii nauczycieli doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa jest ograniczone poprzez:

- brak ciągłości programowej;
- skrajnie małą liczbą planowanych godzin lekcyjnych oraz czas trwania lekcji;
- dużą liczebność klas;
- założenia podstawy programowej, które ukierunkowane są głównie na przyswojenie przez uczniów zasobu wiadomości na temat faktów, zasad i teorii;

- brak możliwości realizowania zalecenia dotyczącego współpracy z nauczycielami innych przedmiotów;
- brak materiałów oraz wyposażenia pomieszczeń, w których realizowane są lekcje edukacji dla bezpieczeństwa;
- niedostateczne finansowanie działań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa;
- trudności wynikające z braku współpracy, zaangażowania i wzajemnego wsparcia uczestników procesu edukacji, w tym specjalistów w dziedzinie bezpieczeństwa;
- brak pasji i szczerego zainteresowania przedmiotem.

3. W opinii rodziców doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa jest ograniczone poprzez:

- niedostępność materiałów umożliwiających ćwiczenia praktyczne w domu oraz brak wsparcia w zakresie ich pozyskania;
- problem rozbieżności w zakresie osiągnięć uczniów i dostosowania edukacji do różnych potrzeb i możliwości;
- niewłaściwe postawy nauczycieli, brak indywidualnego podejścia do uczniów;
- stosowane metody dydaktyczne, jednokierunkowość komunikacji nauczycieli i wątpliwe metody kształtowania uczniowskich umiejętności;
- brak związku tematów poruszanych w czasie lekcji edukacji dla bezpieczeństwa z aktualnym stanem bezpieczeństwa uczniów w szkole i poza nią;
- brak działań ukierunkowanych na promowanie wartości przedmiotu EdB;
- niska świadomość na temat wartości płynących z doskonalenia i rozwoju edukacji dla bezpieczeństwa.

4. W opinii przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa jest ograniczone poprzez:

- brak odpowiedniego przygotowania dydaktycznego pracowników służb;
- ograniczone doświadczenia praktyczne nauczycieli;
- niewystarczające środki przeznaczone na finansowanie działań edukacyjnych i promocyjnych;
- rzadkie kontakty ze szkołami zależne od decyzji przełożonych.

5. Wypowiedzi uczniów wskazują na następujące oczekiwania w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa:

- ograniczenie zagadnień teoretycznych na rzecz działań praktycznych;

- rozwijanie współuczestnictwa w EdB służb (policji, ratownictwa medycznego, straży pożarnej);
- wprowadzenie zmian w programie nauczania, który obecnie jest zbyt rozbudowany, a przez to trudny do przyswojenia;
- dostosowanie treści nauczania do aktualnej sytuacji bezpieczeństwa w kraju i na świecie (odnoszenie się do zagrożeń, które są najbardziej prawdopodobne w danym czasie lub zaistniały w najbliższym otoczeniu);
- intensyfikowanie działań ukierunkowanych na budowanie relacji z rodzicami, rówieśnikami, pozostałymi uczestnikami życia społecznego oraz rozwijanie poczucia współodpowiedzialności;
- wzmacnianie spójności i jasności wewnętrznych zasad postępowania nauczyciela, (uczniowie oczekują od nauczycieli determinacji, zaangażowania, umiejętności, wiedzy i autentycznego zainteresowania edukacją dla bezpieczeństwa);
- podjęcie refleksji w zakresie aktywności i solidarności młodzieży w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa;
- budowanie poczucia bezpieczeństwa w środowisku rodzinnym.

6. Wypowiedzi nauczycieli wskazują na następujące oczekiwania w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa:

- doposażenie szkół oraz zapewnienie dostępności środków i narzędzi dydaktycznych, szczególnie funkcjonowanie pracowni lekcji edukacji dla bezpieczeństwa wyposażonej w odpowiednią liczbę fantomów, defibrylatorów szkoleniowych i apteczek pierwszej pomocy;
- wzrost świadomości w obszarze celowego i skutecznego planowania pracy na lekcji;
- wprowadzenie zmian w założeniach dotyczących realizacji przedmiotu EdB;
- dostosowanie zakresu tematycznego EdB do wymagań i wyzwań współczesnego świata;
- budowanie aktywności i współpracy z uczniami;
- uzyskiwania wsparcia rodziców, uczniów i specjalistów z zakresu bezpieczeństwa, budowanie porozumienia i wspólnego określenia obszarów działania;
- zwiększenie aktywności przedstawicieli służb, bezpośredni udział w życiu szkoły specjalistów z zakresu bezpieczeństwa.

7. Wypowiedzi rodziców wskazują na następujące oczekiwania w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa:

- całkowite przeformatowanie wszelkich założeń edukacji dla bezpieczeństwa wynikające z ogólnej krytyki nauczycieli i szkoły;
- ukierunkowanie na rozwój kompetencji dzieci;
- wzmocnienie pozycji szkoły, która ma być postrzegana jako miejsce realizowania zadań istotnych dla bezpieczeństwa dzieci;
- dostosowanie się dzieci do warunków edukacji, adaptacja i podporządkowanie się regułom panującym w szkole.

8. Wypowiedzi przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo wskazują na następujące oczekiwania w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa:

- zwiększanie świadomości młodzieży w zakresie działań prewencyjnych oraz prawidłowego reagowania na zaistniałe zagrożenia;
- wzmocnienie działań profilaktycznych (dążenie do rozwijania wiedzy – strategie informacyjne, rozwoju umiejętności kluczowych w obszarze bezpieczeństwa – strategie edukacyjne oraz stwarzania alternatyw, budowania aktywności i możliwości zaangażowania się w sprawy bezpieczeństwa - strategie alternatyw);
- nawiązanie bliskich relacji z uczniami;
- wdrożenie międzypokoleniowego uczenia się.

9. Możliwości, szanse i mocne strony w doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa są przez uczniów łączone z:

- postrzeganiem edukacji dla bezpieczeństwa jako okazji do budowania poczucia odpowiedzialności będącej podstawą samorealizacji, moralności, więzi i osiągnięcia dobra własnego i innych;
- przekonaniem o potencjale umiejętności i wiedzy pozwalającej na zapewnienie bezpieczeństwa sobie i swoim najbliższym;
- pojmowaniem EdB jako podstawowej aktywności człowieka zapewniającej funkcjonowanie i istnienie w społeczeństwie;
- perspektywą realizowania własnych, ważnych celów i urzeczywistniania podstawowych potrzeb;
- promowaniem całościowej autoedukacji;
- silnym oddziaływaniem edukacji dla bezpieczeństwa na motywację młodego człowieka oraz wzbudzaniem czynników, które przyczyniają się do stopnia

zaangażowania oraz podtrzymania zachowań zmierzających w określonym kierunku.

10. Możliwości, szanse i mocne strony w doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa są przez nauczycieli łączone z:

- zaangażowaniem, pasją, wytrwałością i aktywnością podmiotów edukacji;
- rozpoznaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań pozwalających na rozwój każdego ucznia;
- aktywnością nauczycieli i podejmowaniem zdecydowanych działań będących siłą napędową inicjatyw w edukacji dla bezpieczeństwa (nawet, jeśli aktywność nauczycieli nie wynika z własnych przekonań czy twórczej postawy, ale zostaje wymuszona stanem edukacji dla bezpieczeństwa w polskich szkołach);
- budowaniem autorytetu oraz zdolności do oddziaływania na uczniów;
- działaniem, które rozpatrywane jest poprzez zaangażowanie oraz indywidualną aktywność nauczyciela;
- kształceniem i wychowaniem ukierunkowanym, poprzez umocowanie w pierwotnych uwarunkowaniach psychologicznych w sferze epistemologicznej i aksjologicznej, na wykorzystanie wiedzy i umiejętności w kształtowaniu bezpieczeństwa, przetrwania i rozwoju.

11. Możliwości, szanse i mocne strony w doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa są przez rodziców łączone z:

- perspektywą kształtowania zachowań ukierunkowanych na zapewnienie bezpieczeństwa;
- rolą nauczyciela w planowaniu i osiągnięciu określonych efektów w tym zakresie oraz jego kompetencjami;
- rozwojem, dostępnością nowoczesnych technologii i sposobów nauczania oraz zapewnianiem przestrzeni do wymiany doświadczeń;
- odejście od przekazywania gotowych, uporządkowanych informacji na rzecz wspomagania wychowanków w poszukiwaniu i tworzeniu wiedzy;
- walorami ogólnej szkolnej edukacji zorientowanej na zwiększanie bezpiecznego funkcjonowania dzieci w społeczeństwie;
- rozwojem wartości, oceną postępowania, potrzebą rozwoju oraz przygotowaniem do współtworzenia świata;

- korzystnym funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym, zapewnieniem bezpiecznych warunków dla zdrowia i rozwoju.

12. Możliwości, szanse i mocne strony w doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa są przez przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo łączone z:

- popularyzowaniem zasad bezpieczeństwa, pobudzaniem wyobraźni i kreatywności uczniów oraz promowaniem otwartości i wzajemnego szacunku;
- kształtowaniem relacji ukierunkowanych na tworzenie wzajemnego zaufania;
- rozwojem motywacji do działań pracowników służb;
- poszanowaniem spraw bezpieczeństwa oraz szczerym zainteresowaniem tematem edukacji i bezpieczeństwa, zainteresowaniem uczniów kwestiami związanymi z bezpieczeństwem;
- wartością realizowanych zagadnień;
- z satysfakcją płynącą z pełnionych działań, oddziaływania i inspirowania młodych ludzi.

13. Obserwacja lekcji edukacji dla bezpieczeństwa pozwala na wskazanie następujących wniosków:

- w zakresie organizacji przestrzeni klasy szkolnej występują dwie dominujące sfery dystansu społecznego: społeczna i intymna;
- w obserwowanych szkołach podział na grupy ćwiczeniowe nie jest realizowany, co uwidacznia problem zagęszczenia uczniów;
- nie zaobserwowano stanów emocjonalnych uczniów wskazujących na odczucie zatłoczenia i przekraczanie granic indywidualnych i prywatnych;
- zagospodarowanie przestrzeni pomieszczeń lekcyjnych było w szkołach podobne. Stały był układ drzwi oraz nauczycielskich biur, które znajdowały się na końcu lub z przodu klasy. Wyróżnione zostało „terytorium” nauczyciela informujące o przebiegu procesu edukacyjnego, sygnalizujące dystans i formalność nauczania oraz właściwości nauczyciela i uczniów;
- wiele elementów aranżacji klas, w których uczniowie realizują lekcje edukacji dla bezpieczeństwa jest podobnych do przestrzeni innych klasopracowni szkolnych;
- wystrój obserwowanych klas w większości sugerował tematykę realizowanych zajęć poprzez obecność plakatów i instrukcji związanych z udzielaniem pierwszej pomocy przedmedycznej oraz wyposażenia i materiałów, głównie fantomów i apteczek pierwszej pomocy;

- główny obserwowalny problem wskazuje na trudność w dostosowaniu rozmiaru klasy szkolnej do liczby uczniów;
- obserwacje wskazują na trzy odmienne typy uczniów edukacji dla bezpieczeństwa: ukierunkowanie na osiągnięcia i współpracę, dążenie do przetrwania (przeczekania) lekcji bez szczególnego zaangażowania oraz traktowanie lekcji jak pola walki;
- rozpatrując postawy uczniów z perspektywy trzech komponentów: działaniowego – przejawiającego się w stosunku do obiektu postawy, intelektualnego (poznawczego) – rozumianego jako wiedza na temat obiektu postawy oraz emocjonalnego ukierunkowanego na uczucia i przeżycia wobec obiektu postawy wyróżniono postawy: kreatora, obserwatora oraz buntownika;
- na podstawie podejmowanych charakterystycznych działań nauczyciela można je scharakteryzować przy pomocy trzech zasadniczych typów: „zróbmy to razem”, „zróbmy to razem, ale po mojemu” oraz „zrób to po mojemu”;
- w badanym obszarze obecne są jedynie klasyczne elementy pełnomocności kształtowanej w sposób zależy od postawy nauczyciela;
- w ramach obserwacji, w zależności od treści i struktury lekcji wyodrębniono dwa typy lekcji: podająca (z elementami toku lekcji problemowej) oraz ćwiczeniowa;
- środki dydaktyczne wykorzystane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa to: tablica szkolna, prezentacja multimedialna (rysunki, fotografie itp.), fantomy, podręcznik, karty pracy, apteczki pierwszej pomocy;
- obserwacje uwidocznily problemy w kształtowaniu kompetencji decyzyjnych, kreatywnych i twórczych oraz wskazały na konieczność doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, kooperacyjnych, w tym w szczególności tworzenia wzajemnie życzliwej atmosfery współpracy. Zwiększenie uwagi powinno nastąpić również w obszarze kompetencji medialnych i informatycznych. Problemem są również niepełne działania w obszarze inicjatywności i przedsiębiorczości;
- nauczanie zdalne ograniczyło intensywność kontaktów oraz możliwości w zakresie rozwoju kompetencji komunikacyjnych, interpersonalnych i społecznych. Dostrzegane są trudności w kooperacji, tworzeniu wzajemnej życzliwości i podporządkowaniu się podmiotom nadrzędnym (pozorna anonimowość);
- edukacja zdalna stanowi barierę dla rozwiązywania zadań w sytuacjach typowych lub praktycznych (brak wyposażenia w domach). Uwidaczniają się braki

w obszarze technicznym oraz kompetencyjnym związanym z umiejętnością obsługi urządzeń informatycznych oraz organizacji czasu nauki.

5 Znaczenie prowadzonych badań

Przebiegający wieloetapowo proces badawczy zapewniał płynność rozważań oraz stopniowo zaspokajał ciekawość badawczą ukierunkowaną na określenie wniosków końcowych. Budowanie docelowej narracji oparto na trzech zasadniczych zadaniach: wydobycia z analizowanych materiałów najważniejszych informacji, uporządkowanie ich oraz wyprowadzenie możliwie bogatych i wnikliwych konkluzji. Równocześnie, tej części pracy towarzyszyła pełna świadomość, że orzekanie nie jest w pełni pewne (por. Muszyński 2018, s. 159, s. 250). W badaniach pedagogicznych, w tym również niniejszych, niezwykle rzadko istnieje możliwość objęcia badaniem wszystkich przypadków (indukcja zupełna), dlatego też swoje zastosowanie znajduje tu indukcja niezupełna, polegająca na gromadzeniu szczegółowych danych, aby dojść do pewnych wniosków, które mówią coś nie tylko o pojedynczych badanych przypadkach, ale o wszystkich łącznie¹².

5.1 Omówienie wyników

Wnioski końcowe dotyczące uwarunkowań lekcji edukacji dla bezpieczeństwa opracowano według obszarów: prawno-historycznego, społeczno-dydaktycznego oraz – uwzględniając spostrzeżenia pojawiające się w trakcie obserwacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa – zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej. Następnie omówiono rozpoznane oczekiwania, ograniczenia oraz możliwości w zakresie procesu doskonalenia szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa.

Uwarunkowania prawno-historyczne edukacji dla bezpieczeństwa stanowią pochodną miejsca i czasu oraz mają swoje wyraźne odzwierciedlenie w zasadach kształcenia i wychowania. Sama historia edukacji dla bezpieczeństwa jest egzemplifikacją przemian, jakie zachodziły na przestrzeni lat zarówno w wymiarze lokalnym, europejskim i światowym. Zrozumiałe jest, że edukacja tego rodzaju przeszła długą drogę przybierając tak wiele form, jak wiele było różnorodnych zagrożeń i okoliczności towarzyszącym człowiekowi. Nie bez znaczenia pozostają także różnorodne pojmowanie pojęcia bezpieczeństwa oraz rozbudowane koncepcje wychowania i kształcenia obecne w ciągu wieków. Choć ogromna dynamika bezpieczeństwa ostatnich dekad budzi szczególną troskę człowieka i jego przyszłość, to problematyka ta ma historię tak długą, jak długa jest historia ludzkości. Współczynnik

¹² Przez niektórych autorów indukcja uznawana jest nawet za główną i najbardziej niezawodną drogę poznania (zob. Muszyński, 2018, s. 258).

historyczny jest nieodłącznym towarzyszem wszelkiej działalności człowieka, pozwalającym zrozumieć związek zjawisk edukacyjnych z podłożem społecznym i kulturowym kraju oraz widzenie rzeczywistości w perspektywie historycznej.

Przełomowe dla edukacji w obszarze bezpieczeństwa są przemiany dokonywane na arenie politycznej, z których tylko wewnątrz epoki historii najnowszej wyróżnić można kilka kluczowych: I wojna światowa, dwudziestolecie międzywojenne, II wojna światowa, okres powojenny, okres zimnowojenny oraz okres postzimnowojenny. Wprawdzie złożoność dziejów państwa polskiego sprawiała, że w różnych okresach działaniom w obszarze bezpieczeństwa nadawano inną rangę i zakres, to podejmowane treści kształcenia zawsze zorientowane były na troskę o państwo oraz kształtowanie postaw patriotycznych. W zakresie koncepcji wychowawczych można w zasadzie wyodrębnić dwie takie tendencje. Pierwsza z nich preferuje przygotowanie obronne oddane w ręce profesjonalnie przygotowanej armii, druga natomiast zakłada powszechną aktywność obywatelską (zob. Świniarski, 2006).

W tym obszarze dostrzega się ściśle powiązanie okoliczności historycznych z ciągłymi przeobrażeniami w polskiej oświacie oraz widoczną presję reorganizacji programowych. Założeniem przekształceń w pierwszej kolejności jest świadome dążenie do samej zmiany, dostrzeganie jej potrzeby i wola dokonania. Kilkuelementowe prace nad zmianami programów nauczania w teorii zawierają się w stworzeniu programu, przygotowaniu sposobów jego wdrożenia, upowszechnienia, implementacji, opracowaniu materiałów edukacyjnych oraz przeszkoleniu nauczycieli (Gołębniak, 2004, s. 142–143). Analiza podstaw programowych pozwala dostrzec powolne zmiany zmierzające do pobudzania aktywności społecznej w zakresie bezpieczeństwa, co jest odpowiedzią na zbyt rzadkie podejmowanie przez Polaków akcji ratowniczych i udzielania pomocy przedmedycznej osobom w stanie nagłego zagrożenia życia i zdrowia. Widoczna jest chęć odciążenia uczniów z nadmiaru wiedzy teoretycznej i skoncentrowanie uwagi na ćwiczeniach praktycznych z zakresu ratownictwa. Istotna jest próba systematyzacji i zwiększenia wiedzy uczniów z zakresu zdrowego stylu życia oraz dostosowania się do zmieniających się zagrożeń współczesnego świata. Nadal jednak liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na edukację dla bezpieczeństwa jest bardzo ograniczona, co wywiera zdecydowany wpływ na sposób organizacji i przebieg zajęć.

Obserwacja stosowanych podczas lekcji metod kształtowania kompetencji wskazuje na konieczność doskonalenia działań silnie wpływających na rozwijanie i wzmocnienie nauczania problemowego, dyskusji, metod projektowych i aktywnych. Głównym kierunkiem zmian powinno być ukierunkowanie na operatywne i samodzielne rozszerzanie wiedzy przez ucznia poprzez określanie problemów, stawianie hipotez, proponowanie rozwiązań, weryfikację

i ustalanie wniosków. W obszarze edukacji dla bezpieczeństwa kluczowe jest kształcenie poprzez rozwój logicznego myślenia przyczynowo-skutkowego, wyzwalanie kreatywności oraz postaw społecznych, w tym ponoszenia odpowiedzialności za swoje działanie, komunikowanie się, wypowiedzanie i prezentowanie swojego stanowiska na forum.

Widoczna jest także potrzeba zadbania o pełnomocność uczniów, podyktowana przekonaniem o jej pozytywnych efektach rzutujących na człowieka w dorosłym życiu. Uzyskując wpływ na bieg szkolnych spraw uczniowie mogą odnaleźć w sobie umiejętność kontroli nad sprawami realizowanymi we własnym życiu. W kontekście edukacji dla bezpieczeństwa można mówić tu o przekraczaniu bariery wyuczonej bezradności, pozbawianiu schematów oraz budowaniu otwartego społeczeństwa obywatelskiego. W dobie współczesnych zagrożeń oraz rozwoju świata należy odejść od zamkniętej, pełnej lęków, uległej i kapitulanczej postawy, a ukierunkować się na pewne i bezpieczne czerpanie z obecnej rzeczywistości w oparciu o autonomię, pełnomocność oraz odpowiedzialność za swoje postępowanie.

Obraz edukacji dla bezpieczeństwa pojawiający się w toku obserwacji uwidacznia konieczność kształtowania przestrzeni autentycznego zaangażowania uczniów, wskazania elementów ukierunkowanych na propagowanie aktywnych postaw młodych ludzi oraz budowanie odpowiedzialnej obecności w życiu szkolnym i społecznym. O ile uzyskanie pełnego zaangażowania uczniów w lekcję może być trudne, to należy dążyć do traktowania wychowanków nie tylko jako odbiorców, ale i konstruktorów edukacji, dążąc przy tym do budowania poczucia sprawstwa i „oswojenia” szkolnej rzeczywistości. Rola nauczyciela w zakresie merytorycznego przygotowania do prowadzenia lekcji edukacji dla bezpieczeństwa sprowadza się w zasadzie do dwóch elementów: z jednej strony od nauczyciela wymaga się klasycznej wiedzy z obszaru bezpieczeństwa i zagrożeń oraz promowania uniwersalnych wartości, z drugiej natomiast, niezależnie od doświadczenia, oczekuje się umiejętności pozwalających na przygotowanie uczniów do radzenia sobie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości oraz otwartości na nowe obszary wiedzy.

Ograniczenia dostrzegane w edukacji dla bezpieczeństwa skupiają się wokół wewnętrznego i zewnętrznego otoczenia szkoły. Swoiste bariery wskazywane przez uczestników procesu edukacyjnego wiążane są przede wszystkim z polityką oświatową, niekompleksową podstawą programową i programem nauczania. Trudności są wynikiem relacji panujących w klasie, sposobu organizacji i planowania pracy na lekcji EdB oraz braków w zabezpieczeniu wyposażenia i bazy lokalowej placówek. Znaczące ograniczenia korelują

z zakresem wartości uznawanych przez nauczycieli i uczniów oraz wzmacnianiem potencjału edukacyjnego.

Mając na uwadze powyższe, realne szanse na przewyższanie opisywanych ograniczeń należy łączyć przede wszystkim ze wzmocnieniem koncentracji na uczących się czyli młodzieży. Zgłaszane elementy ograniczające doskonalenie edukacji dla bezpieczeństwa są często spersonalizowane i odnoszące się do specyfiki danej grupy, wiedzy, motywacji, ale również emocji. Uwidacznia to konieczność prawidłowego zaprojektowania działań, które nie mogą ograniczać przestrzeni uczenia się i wynikać wyłącznie z potrzeb nauczycieli. Pokonywanie opisanych ograniczeń powinno przyjmować postać działań społecznych i inkluzywnych rozumianych jako wspólny wysiłek tworzenia środowiska wspierającego i gotowego na pokonywanie barier.

Człowiek od zawsze miał potrzeby zarówno żywotne, jak i mniej istotne, które poprzez ścieranie się z oczekiwaniami innych ludzi oraz stawanie w obliczu zagrożeń wymagały od niego działań w zakresie indywidualnym i grupowym. Oczekiwania kierują człowieka w stronę ideału, motywują do działań oraz wyznaczają drogę prowadzącą do spełnienia. Mieszczą się tu aspiracje związane z oczekiwaniami wobec tych wszystkich, którzy w procesie edukacji zajmują jakieś miejsce lub są ich obiektem. „Jeśli poznanie oczekiwań przedstawione jest jako punkt wyjścia, czy też możliwość zaistnienia współpracy, to ich spełnienie staje się kluczem do sukcesu działań wspólnotowych” (Nowosad, Famuła, 2002, s. 33).

Oczekiwania w zakresie doskonalenia EdB dotyczą głównie dwóch obszarów: programu nauczania oraz współpracy. Po pierwsze postuluje się wprowadzenie zmian w programie nauczania, który obecnie jest zbyt rozbudowany, a przez to trudny do przyswojenia oraz dostosowania treści nauczania do aktualnej sytuacji bezpieczeństwa w kraju i na świecie (odnoszenie się do zagrożeń, które są najbardziej prawdopodobne w danym czasie lub zaistniały w najbliższym otoczeniu). Drugi element dotyczy zintensyfikowania działań ukierunkowanych na budowanie relacji z uczestnikami życia społecznego, w tym w szczególności rozwijanie poczucia współodpowiedzialności. Choć współpraca z pewnością nie jest zadaniem łatwym, to obraz oczekiwań skoncentrowanych wokół edukacji dla bezpieczeństwa uwidacznia wzajemne oczekiwania uczestników procesu edukacyjnego tj. nauczycieli, rodziców, uczniów i służb i wskazuje na potrzebę budowania prawidłowych relacji, współdziałania i zrozumienia.

Chcąc w prawidłowy sposób przekazać wiedzę i umiejętności konieczne jest nawiązanie współpracy. Jeżeli relacje opierają się na partnerstwie, wówczas w naturalny sposób kształtuje się oczekiwane zachowanie ucznia (Sempryk, 2006, s. 117). Współpraca jest jednak możliwa

w sytuacji rzeczywistego docenienia jej efektywności. Kooperacja szkoły rodziny, uczniów i służb przebiega dwukierunkowo bowiem wszystkie podmioty wzajemnie się uzupełniają i mogą czerpać korzyści ze wspólnie podejmowanych działań. Należy przy tym podkreślić konieczność rozpoznania wzajemnych oczekiwań uczestników edukacji dla bezpieczeństwa, co pozwoli na nawiązanie kontaktów, zaspokajania własnych potrzeb, a tym samym w sposób zasadniczy wpłynie na pomyślną współpracę.

Porównując rozważania związane z ograniczeniami i oczekiwaniami z częścią badań poświęconą możliwościom doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa łatwo zauważyć, że formułowanie odpowiedzi na pytania dotyczące mocnych stron EdB sprawiało rozmówcom trudności. Wypowiedzi uczniów, nauczycieli, przedstawicieli służb oraz rodziców dotyczące obszaru możliwości, szans i elementów wpływających na powodzenie w edukacji dla bezpieczeństwa, w ujęciu całości badań, są jednak wyjątkowo osobiste i skoncentrowane na emocjach. Rozmówcy wskazywali na poczucie szczęścia postrzeganego przez pryzmat zadowolenia z wykonanej pracy (nauczyciele, przedstawiciele służb), radość z dokonań na miarę własnych możliwości (uczniowie) oraz zgodne współdziałanie (nauczyciele, rodzice, uczniowie i przedstawiciele służb) które, choć nie zawsze prowadzi do osiągnięcia pełnego celu, rozpatrywane jest w kategoriach sukcesu edukacyjnego i życiowego. Interesująca jest także dwustronność zadowolenia uczniów i nauczycieli. Szczęście nauczycieli, że stwarzają swoim uczniom realne szanse na odniesienie sukcesu życiowego oraz radość uczniów, że szkoła daje im możliwość zdobywania kolejnych osiągnięć i sukcesów mających wymiar życiowy.

Wskazane powyżej możliwości w procesie doskonaleniu edukacji dla bezpieczeństwa nierozzerwalnie łączą się z dążeniem do osiągnięcia akceptowalnego poczucia bezpieczeństwa. Ukierunkowane są na działania zmierzające do kształtowania odpowiednich wartości i zasad będących rzeczywistą szansą rozwoju uczniów w ramach podmiotowej edukacji, w której sprawy ludzkie, z natury rzeczy, znajdują się w centrum uwagi. Skoro, jak twierdzi Baumann (2006, s. 23), „na naszej planecie wszyscy jesteśmy od siebie uzależnieni i zarówno nasze działania jak i zaniechania, mają wpływ na los innych”, edukacja dla bezpieczeństwa jest okazją do rozwoju odpowiedzialności, która zajmuje priorytetowe miejsce w ludzkiej egzystencji. Zasadniczym składnikiem postulatów uczestników badań jest urzeczywistnienie społecznego uczestnictwa w edukacji dla bezpieczeństwa.

W powszechnym odczuciu instytucje edukacyjne powinny „produkować uspołecznione i wyrównane dzieci”, a więc grzeczne, spokojne, znające i respektujące zasady współżycia społecznego, wykonujące zalecone im czynności oraz osiągające określone wyniki ze

sprawdzianów i egzaminów. Rzadko myśli się jednak o edukacji w kategoriach kreatywności i samodzielności, dlatego też wśród wielu, często niewykonalnych, pragnień edukacja dla bezpieczeństwa powinna skupiać uwagę także na kategorię samostanowienia i umiejętności rozwiązywania problemów.

Ponieważ bezpieczeństwo przejawia się we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka, niezbędne są wspólne działania zapewniające rozwijanie jego poziomu. Zachowania poszczególnych podmiotów oraz zmieniająca się rzeczywistość nie pozwalają na traktowanie bezpieczeństwa jako czegoś stałego i zagwarantowanego. Współpraca z pewnością nie jest zadaniem łatwym, ponieważ nakłada ograniczenia na wszystkich uczestników edukacji. Ważne jest natomiast, aby strony były świadome wynikających z niej trudności, które wpływają na swobodę podejmowania samodzielnych decyzji.

5.2 Rekomendacje - czyli jak doskonalić lekcję edukacji dla bezpieczeństwa. Planowanie, realizacja i ewaluacja

Zasadniczym celem edukacji dla bezpieczeństwa jest przygotowanie do odpowiedniego działania na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa. Chodzi przy tym o kształcenie i wychowanie człowieka rozumiejącego otaczający świat, otwartego, kreatywnego i odpowiedzialnego za siebie i innych.

Skoro człowiek staje się naczelnym podmiotem bezpieczeństwa, a ewolucja kompleksowej teorii bezpieczeństwa doprowadziła do odejścia od tradycyjnego prymatu państwa, zrozumiałe jest, że wyzwania w zakresie szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa powinny wiązać się przede wszystkim z kształtowaniem kompetencji, wartości i postaw, a nie zapamiętywaniem gotowej wiedzy. Pewne jest również, że warunkiem powodzenia wszelkiej pracy umysłowej, w tym także dydaktycznej, jest właściwa jej organizacja: zwarty i logiczny układ czynności, w schemacie którego wskazać należy przede wszystkim: planowanie, realizację i ewaluację (Perrot, 1995). Jest to o tyle ważne, że jak zauważa Salman Khan (2012, s. 10) „codziennie po kolejnym dniu lekcyjnym pogłębia się przepaść między tym jak uczymy dzieci, a tym czego powinny się uczyć”.

Choć planowanie dydaktyczne może odnosić się zarówno do nauczyciela jak i uczniów, to jednak nauczyciel kierujący procesem dydaktycznym powinien traktować je jako warunek konieczny skuteczności edukacyjnych działań. Planowanie rozumiane jako wyznaczanie celów oraz określenie metod do ich osiągnięcia, wspiera realizację codziennych szkolnych zadań

i jest uznawana za najważniejszy element strategii kontrolowania zachowania uczniów w klasie (Paul Dix, 2013 s. 3). W ujęciu całości badań, a w szczególności w związku z celem praktyczno-wdrożeniowym jakim jest sformułowanie rekomendacji dotyczących realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa pojawia się pytanie: jak właściwie przygotować się do lekcji edukacji dla bezpieczeństwa i jakie działania podjąć, aby lekcja była ciekawa, inspirująca, angażująca, efektywna i zgodna z założeniami podstawy programowej przedmiotu. Kluczowym elementem jest tu również przestrzeń instytucjonalna, w której odbywa się proces edukacyjny. To ona powinna bowiem stymulować i wspierać wzory myślenia pedagogicznego, dawać możliwość twórczej interpretacji i reinterpretacji, stanowić źródło pedagogicznych inspiracji, uczyć refleksyjnego wychodzenia "poza siebie". Przyglądając się codzienności szkolnej można dostrzec, że uwaga nauczycieli najczęściej koncentruje się wokół treści, metod nauczania, podręczników oraz środków dydaktycznych, które mają wizualizować omawiane zagadnienia programowe. Natomiast zupełnie marginalizowane są warunki, w jakich realizowany jest proces edukacyjny. Opisane we wcześniejszych częściach pracy elementy proksemiki klasy szkolnej jednoznacznie wskazują jak przestrzeń sali lekcyjnej może tworzyć lub ograniczać warunki dla rozwoju uczniów.

Główny element planowania skupia uwagę na opracowaniu koncepcji dydaktycznej lekcji EdB zawierającej oczekiwane rezultaty i wyniki kształcenia. Opierając się na dotychczasowych wnioskach z prowadzonych badań, przemyśleniach własnych oraz zaleceniach i warunkach realizacji przedmiotu EdB, za istotne obszary planowania pracy w EdB uznano:

- określenie tematu lekcji;
- określenie celów lekcji;
- określenie celów dla uczniów;
- ustalenie własnej wiedzy i kompetencji;
- ustalenie dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów;
- określenie możliwości wsparcia zewnętrznego;
- dobór metod i form realizacji;
- dobór środków dydaktycznych;
- ustalenie korelacji z innymi przedmiotami;
- ustalenie sposobów wykorzystania wiedzy i umiejętności w praktyce
- kryteria sukcesu lekcji;
- ustalenie dalszych zaleceń;

— krytyczna analiza koncepcji.

Algorytm postępowania przy planowaniu lekcji wraz z pytaniami pomocniczymi, jakie może zadać sobie nauczyciel, przedstawiono w tabeli 33.

Tabela 33 Algorytm planowania lekcji EdB

Zadanie	Pytania pomocnicze
Określenie tematu lekcji	<ul style="list-style-type: none"> — Co jest wiodącym motywem lekcji? — Czy temat jest powiązany z celem i treścią postawy programowej? — Jaka forma gramatyczna tematu będzie odpowiednia dla omawianych w czasie lekcji treści (zdanie proste, zdanie złożone, równoważnik zdania, zdanie niedokończone, oznajmujące, rozkazujące itd.)? — Czy forma tematu pozostaje w związku z metodą prowadzenia lekcji (np. forma pytająca zastosowana podczas lekcji problemowej)? — Czy temat określa pomysł nauczyciela dotyczący przebiegu lekcji i efektów? — Czy temat jest zwięzły? — Czy temat dostatecznie informuje, co jest przedmiotem lekcji? — Czy forma jest czytelna i jasna dla uczniów? — Czy temat będzie koncentrował uwagę uczniów na określonej wiedzy? — Czy temat będzie stawiał w stan gotowości do działania? — Czy temat jest inspirujący i rozbudza ciekawość uczniów? — Na jakich pojęciach opiera się lekcja?
Określenie celów lekcji	<ul style="list-style-type: none"> — Czego dokładnie uczeń powinien się dowiedzieć podczas lekcji, co ćwiczyć i utrwalić? — Czy zaplanowano odpowiednią liczbę celów podczas lekcji? — Czy cele są do zrealizowania? — Czy uczeń będzie w stanie przyswoić wszystkie cele? — Czy cele lekcji zostały określone jasno i precyzyjnie? — Czy cele są zgodne z założeniami przedmiotu? — Czy cele lekcji są wymierne i mierzalne? — Czy zachowana jest hierarchia celów?

Zadanie	Pytania pomocnicze
Określenie celów dla uczniów	<ul style="list-style-type: none"> — Czy uczeń będzie rozumiał cel lekcji? — Czy cele zostały opisane językiem ucznia? — Czego uczeń będzie się uczył, co wykona samodzielnie? — Czego uczeń dowie się podczas lekcji? — Czy uczeń będzie w stanie identyfikować się z celami? — Czy sformułowane cele uczeń zrozumie, zaakceptuje i przyjmie do realizacji jako swoje? — Czy celom lekcji nadano znaczenie?
Ustalenie własnej wiedzy i kompetencji	<ul style="list-style-type: none"> — Czy posiadam dostateczną wiedzę merytoryczną i dydaktyczną pozwalającą na realizację tematu? — Czy omawiany obszar wymaga uzupełnienia wiedzy (jakie dodatkowe źródła)? — Czy aktualnie występują zdarzenia w skali kraju bądź świata mające związek z omawianym tematem? — Jakie mam doświadczenia związane z realizacją lekcji? — Czy monitorowałem zmiany w zakresie organizacyjno-prawnym tak, aby przekazywane informacje były aktualne i rzetelne? — Czy wystarczająco zadbałem o wiarygodność informacji (kontrola materiałów źródłowych innych niż podręcznik oraz materiały opracowane dla nauczyciela)?
Ustalenie dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów	<ul style="list-style-type: none"> — Czego uczniowie nauczyli się podczas ostatniej lekcji? — Czy jakiś obszar wymaga dodatkowego omówienia? — Jaką wiedzę uczniowie powinni pogłębić? — Na czym mogę budować dalszą wiedzę? — Czy uczniowie znają omawiane pojęcia? — Czy prezentowane pojęcia są zupełnie nowe? — Czy uczniowie wykorzystają posiadaną umiejętność w nowym kontekście? — Do jakich dotychczas przekazanych wiadomości chcę się odwołać?

Zadanie	Pytania pomocnicze
Określenie możliwości wsparcia zewnętrznego	<ul style="list-style-type: none"> — Czy zajęcia mogą zostać uzupełnione innymi formami (wizyty w instytucjach ratowniczych, prelekcje, wykłady konkursy, których zakres jest zbieżny z problematyką)? — W jaki sposób nawiązać kontakt i gdzie szukać pomocy? — Czy w szkole realizowane są projekty edukacyjne w zakresie omawianego tematu?
Dobór metod i form realizacji	<ul style="list-style-type: none"> — Czy znam możliwości psychofizyczne i intelektualne uczniów? — Czy komuś potrzebna jest pomoc indywidualna? — Do jakich działań wdrożeni są uczniowie? — Czy przewiduję współdziałanie uczniów (jeśli tak, jaki)? — Czy przewidziano podział klasy na grupy? — Jakie jest założenie dotyczące przebiegu lekcji? — Jak rozplanuję rozłożyć zajęcia w czasie? — Jaki będzie typ lekcji? — Czy chcę zastosować rozwiązania alternatywne? — Czy założenia są zgodne z celem lekcji? — Czy przewiduję notatkę z lekcji (jaka będzie jej treść)? — Czy skupiam się na elementach w aspekcie praktycznym? — Czy poświęcę wystarczająco czasu na ćwiczenia praktyczne?
Dobór środków dydaktycznych	<ul style="list-style-type: none"> — Czy szkoła dysponuje pracownią lekcji EdB? — Jakie środki chcę wykorzystać podczas lekcji? — W jakie środki dydaktyczne wyposażona jest szkoła? — Jakie środki dydaktyczne jestem w stanie pozyskać z zewnątrz? — Jakie środki mogę przygotować samodzielnie? — Czy istnieje realna możliwość zgromadzenia środków? — Czy posiadam dostateczne umiejętności posługiwania się środkami? — Czy zostały uwzględnione zasady bezpieczeństwa i higieny pracy (np. w przypadku użycia manekina: mycie rąk, wymiana worków oddechowych, używanie środka odkażającego, maseczek)?

Zadanie	Pytania pomocnicze
Ustalenie korelacji z innymi przedmiotami	<ul style="list-style-type: none"> — Czy omawiane zagadnienie nawiązuje do treści programowych innych przedmiotów, czy uczeń może wykorzystać tę wiedzę? — Czy zagadnienie jest złożone i wielodyscyplinarne? — Czy uczeń ma podstawową wiedzę w omawianym zakresie?
Ustalenie sposobów wykorzystania wiedzy i umiejętności w praktyce	<ul style="list-style-type: none"> — Czy wiedza i umiejętności praktyczne znajdują zastosowanie w rozpoznawaniu niebezpieczeństw i właściwego reagowania na nie w życiu codziennym? — Jak omawiany temat można odnieść do życia codziennego? — Czy zostały uwzględnione realne potrzeby uczniów? — Czy możliwa jest organizacja symulacji omawianych obszarów?
Kryteria sukcesu lekcji	<ul style="list-style-type: none"> — W jaki sposób uczeń zaprezentuje rozumienie materiału? — Jak zostanie zweryfikowane, co uczeń zrobił dobrze/źle? — Jak mogę pomóc uczniowi, który ma trudności? — Jakie przewiduję formy motywowania uczniów? — W jakiej formie ocenię ucznia?
Ustalenie dalszych zaleceń	<ul style="list-style-type: none"> — Czy przewiduję pracę domową? — Jak mogę pomóc uczniowi doskonalić wiedzę i umiejętności? — Jak sformułować zalecenia wykorzystania wiedzy i umiejętności?
Krytyczna analiza koncepcji	<ul style="list-style-type: none"> — Czy koncepcja jest celowa i szczegółowa: określa cele i środki? — Czy koncepcja jest wykonalna w istniejących warunkach? — Czy koncepcja jest konsekwentna? — Czy koncepcja jest operatywna: łatwa o zastosowania? — Czy koncepcja jest elastyczna i da się modyfikować? — Czy koncepcja jest długodystansowa: wybiegająca w przyszłość? — Czy koncepcja jest terminowa: określająca czas realizacji? — Czy koncepcja jest kompletna: uwzględniająca całość działania? — Czy koncepcja jest racjonalna: ugruntowana poznawczo? — Czy koncepcja jest komunikatywna: zrozumiała? (zob. Kotarbiński, 1982, s. 163-172, za: Ropski, 2012, s. 40).

Źródło: opracowanie własne.

Wobec powyższego zrozumiała jest potrzeba organizowania szkoły otwartej na nowe wyzwania, gotowej do zmiany myślenia o edukacji i odważnej implementacji rozwiązań wynikających z ciągle rozwijającej się kultury uczenia. EdB nie może być abstrakcyjnym procesem lecz działaniem wyposażającym w wartości, wzory i osiągnięcia, uwzględniającym pobudzenie, motywowanie, inspirowanie do zmiany i kompetencji zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami społeczeństwa. Wycofanie, rezygnacja i stagnacja, będące konsekwencją wyuczony bezradności wyrastającej z przekonania o braku wpływu i kontroli nad sytuacją są w edukacji dla bezpieczeństwa zjawiskiem szczególnie niepożądanym. W takim ujęciu pytanie dotyczące tego, co nauczyciel może zrobić dla bezpieczeństwa, należy zastąpić pytaniem: co uczeń może zrobić dla swojego bezpieczeństwa, a w czym nauczyciel może mu pomóc.

W tym kontekście istotne jest, aby zamiast nauczania dyrektywnego i nakazowego propagować wdrażanie uczniów do świadomego podejmowania decyzji, zwrotu ku personalizacji wiedzy i wspomagania w kierowaniu własnym rozwojem. Ważne są dążenia do odrzucenia „monopolu mówienia” nauczyciela. Doskonalenie szkolnej komunikacji wymaga rezygnacji z dominującego udziału jednostronnych wypowiedzi gdyż wizja przyszłości nie pozwała na ciągle zwiększenie obciążenia szkolnego. Nie jest możliwe (ani pożądane), wyposażenie ucznia w wiedzę, którą będzie wykorzystywał przez resztę życia. Zadaniem współczesnej edukacji dla bezpieczeństwa jest wyrabianie nawyków i chęci do stałego wzbogacania wiedzy pozwalającej na dopasowanie się do zmiennej rzeczywistości. Postrzeganie ryzyka utraty bezpieczeństwa nie może opierać się na procesach poznawczych i ich błędach, ale na intuicji. Działania muszą być ukierunkowane na internalizację wiedzy – uczenie się i wykorzystanie wiedzy w działaniu. Zamiast skupiać się na „kluczu odpowiedzi”, należy zmierzać do poszukiwania klucza efektywnego uczenia się i nauczania.

Podstawowym kierunkiem powinno być wzmacnianie kreatywności pozwalającej na tworzenie i rozpoznawanie nowych pomysłów oraz szukanie alternatyw dla rozwiązywania problemu. Jest to o tyle ważne, że kreatywność nie jest talentem danym i tylko ci, którzy go posiadają mogą odnosić sukcesy w uczeniu się. „Kreatywność jest umiejętnością, której można się nauczyć, a następnie ją rozwijać i wykorzystywać” (Plewka, Taraszkiewicz, 2010, s. 6.). Kwestie z jakimi spotykają się uczniowie podczas lekcji EdB nie mogą być zamknięte i z jednym prawidłowym rozwiązaniem gdyż problemy w obszarze bezpieczeństwa są wieloaspektowe i otwarte. Rozwój kreatywności uczniów należy uznać za główny postulat zmian w EdB. Uwzględniając opisywane w literaturze kryteria oceny kreatywności (zob. Fazlagić, 2019) działania powinny dążyć do doskonalenia płynności łączonej z łatwością wytwarzania pomysłów (im więcej pomysłów osoba wytworzy w danym czasie, tym lepszą ma

płynność), giętkości rozpatrywanej jako gotowość do zmiany kierunku myślenia (różnorodność pomysłów czyli liczba kategorii do jakich można je zaliczyć), oryginalności rozumianej jako zdolność do wytwarzania reakcji niepowtarzalnych, nietypowych oraz staranności charakteryzowanej przez ilość pracy włożonej w ekspresję pomysłu. W tabeli 34 zaproponowano sposób zastosowania wskazanych elementów podczas EdB.

Tabela 34 Kryteria kreatywności i możliwości ich doskonalenia podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Kryteria	Możliwości doskonalenia
Płynność	<p>Planowanie zadań wymagających aktywności w zakresie wytwarzania pomysłów w sytuacjach umożliwiających liczne odpowiedzi. Propozycja wdrożenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> — podanie jak największej liczby słów zaczynających się na daną literę np. związanych z obszarem bezpieczeństwa – płynność słowna, — wytworzenie jak największej liczby rozwiązań w konkretnej sytuacji zagrożenia, np. uwięzienie w pojeździe (płynność ideacyjna), — podanie jak największej liczby słów kojarzących się z danym słowem np. „apteczka” – płynność skojarzeniowa.
Giętkość	<p>Planowanie zadań wymagających aktywności w zakresie zmiany kierunku myślenia. Propozycja wdrożenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> — wytwarzanie różnorodnych jakościowo rozwiązań semantycznych, np. klasyfikowanie zbiorów informacji, eliminowanie niepasujących elementów w odniesieniu do rodzajów zagrożeń – giętkość spontaniczna; — wytwarzanie systemów figuralnych, np. dostosowanie sposobu radzenia sobie w sytuacji zagrożenia w oparciu o dostępne zasoby – giętkość adaptacyjna.
Oryginalność	<p>Planowanie zadań wymagających niekonwencjonalnych rozwiązań. Dążenie do rozbudzania śmiałości i odkrywczości w rozwiązaniu problemu. W EdB istotna jest oryginalność subiektywna, ukierunkowana na nieszablonowość w ramach jakiegoś układu odniesienia, trafność bądź użyteczność rozwiązania.</p>
Staranność	<p>Rozpatrywana z punktu widzenia nakładu włożonego w przedstawienie rozwiązania: liczba słów poświęconych na jego opis lub liczba szczegółów wykorzystywanych w opisie, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> — szczegółowość grafiki, schematu postępowania w stanach nagłego zagrożenia życia (staranność figuralna), wyczerpujący charakter, precyzja i bogactwo opisu słownego (staranność semantyczna).

Zródło: opracowanie własne na podstawie: Fazlagić (2019).

W tym kontekście kluczowe jest myślenie dywergencyjne pozwalające na szukanie dróg do rozwiązania problemu i realizacji zadania ze szczególnym naciskiem na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych z tego samego źródła (Guilforda, 1978, s. 410). W odniesieniu do edukacji dla bezpieczeństwa rozpatrywane może to być jako sprawność zdolności produktywnych, potrzeba poszukiwania jak największej liczby pomysłów, ukierunkowania na radzenie sobie w sytuacjach trudnych, niekonwencjonalnych i nagłych, ale również swobody myślenia. Otwartość zdarzeń w obszarze zagrożeń współczesnego świata pozwala na udzielenie wielu propozycji rozwiązań, które choć będą odmienne, to nie zostaną zredukowane do opcji prawidłowych i błędnych rozwiązań.

Propozycji w zakresie sposobu realizacji lekcji jest wiele. Dostępne programy nauczania, rozkład materiału wraz z planem wynikowym i procedurami osiągnięcia szczegółowych celów edukacyjnych nie odpowiadają jednak rzeczywistym oczekiwaniom, możliwościom i ograniczeniom edukacji dla bezpieczeństwa. Choć jakość edukacji dla bezpieczeństwa jest obszarem niewątpliwie trudnym do zbadania tu i teraz (na efekty niekiedy przychodzi długo czekać), to stałą praktyką powinno być rozpoznawanie jej problemów oraz przeciwdziałanie ich następstwom. W tym kontekście zrozumiałym postulatem staje się promowanie autoewaluacji nauczyciela, która w edukacji dla bezpieczeństwa ma być zaproszeniem do rozwoju, dobrowolnym, zaakceptowanym stanem świadomości dążącym do dynamizacji i spojrzenia na przyszłość. Swoistą cechą tej formy jest możliwość samodzielnego określania kryteriów sukcesu, które mogą być podstawą dla wprowadzenia zmian i poprawy sytuacji w konkretnej szkole.

Abstrahując od trudnych relacji zachodzących między ewaluacją zewnętrzną, wewnętrzną i autoewaluacją oraz nie wdając się w szczegółową polemikę dotyczącą błędnego interpretowania pojęć, sprowadzającego ewaluację do kategorii ocen i mierzenia, w tabeli 35 zaproponowano syntetyczne postrzeganie autoewaluacji odpowiadające założeniom oraz celom edukacji dla bezpieczeństwa. Tabelę podzielono na pięć wierszy zgodnych z przyjętymi na potrzeby niniejszej rozprawy kryteriami ewaluacji oraz dwie kolumny skupiające uwagę na jej celach.

Tabela 35 Kryteria autoewaluacji i jej cele ukierunkowane na rozpoznanie i działanie w EdB

Cel Kryteria	Rozpoznanie: wiedza i rozliczalność	Działanie: refleksja, rozwój, wartości
Zgodność	1. Ustalenie w jakim stopniu działania są zgodne celami EdB.	1. Wzmocnienie inicjatyw oddolnych usprawniających uwarunkowania EdB.
Użyteczność	2. Ustalenie w jakim stopniu działania są zgodne potrzebami uczestników EdB.	2. Ukierunkowanie na sensowość własnych działań, nowe możliwości, zaspokajanie oczekiwań uczniów, rodziców, środowiska.
Skuteczność	1. Ustalenie w jakim stopniu cele i potrzeby zostały osiągnięte. 2. Identyfikowanie mocnych i słabych stron podejmowanych działań.	1. Rozwijanie własnych kompetencji, profesjonalizmu, inspirowanie siebie i innych.
Trwałość	1. Ustalenie w jakim stopniu efekty EdB są trwałe.	1. Utrzymanie efektów w dłuższej perspektywie czasowej.
Efektywność	1. Ustalenie długoterminowych efektów. 2. Ustalenie w jakim stopniu działania zostaną wykorzystane w praktyce.	1. Podnoszenie poczucia własnej odpowiedzialności za podejmowane działania.

Zródło: opracowanie własne na podstawie: Mazurkiewicz (2012).

Zasadniczym elementem dążeń ukierunkowanych na wiedzę i rozliczalność jest ustalenie kryteriów oraz dostarczenie danych dotyczących mocnych i słabych stron prowadzonych działań. Ta część ewaluacji wymaga odpowiedzialności i umiejętności rozliczenia kosztów i zysków swoich starań w ujęciu obowiązków nakładanych przez prawo, odpowiedzialności zawodowej i moralnej nauczyciela oraz oczekiwań społecznych. Refleksja i rozwój stanowi natomiast wyzwanie dla poszukiwania wartości i sensu podejmowanych działań. Krytyczna postawa ma stanowić ogląd sposobu i kontekstu aktywności. Kluczowa staje się tu potrzeba zmiany oraz poczucie sprawczości dążące do ewaluacji zorientowanej na rozwój, a więc takiej, która obok diagnozy stawia na prognozę dalszych działań.

Trudno jest stworzyć pewny i określony w konkretnych kategoriach szkic rozwoju ewaluacji polskiej edukacji, szczególnie uwzględniając jej zmienne losy i balansowanie pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją (Korporowicz, 2011). Ewaluacja w edukacji dla bezpieczeństwa z pewnością nie może być postrzegana jako narzędzie służące redukowaniu wszelkich pojawiających się trudności. Często jest zależna od kultury organizacji oraz przekonań osób przeprowadzających i wykorzystujących jego rezultaty. Może jednak spełniać swoje funkcje wówczas gdy jest składnikiem rozbudowanej refleksji i konkretnych decyzji, a nie efektem postanowień rządzących. Odchodząc od ewaluacji zorientowanej na ocenę, w edukacji dla bezpieczeństwa należy dążyć do realizowania ewaluacji zapraszającej do ciągłego rozwoju.

Zakończenie

Truizmem jest twierdzenie, że bezpieczeństwo nabrało wspólnie szczególnego znaczenia i stało się wartością, którą docenia i której pożąda niemal każdy człowiek. Uzasadnienie tak doniosłej jego roli zawiera się w prostym przekonaniu, że jest podstawowym gwarantem istnienia i rozwoju jednostek, społeczeństw i państw, a w swojej istocie daje stabilizację, porządek i szczęście (Pokruszyński 2010, s. 7). Ponieważ skala i charakter współczesnych zagrożeń (przede wszystkim niejednoznaczność i dynamika) wykluczają możliwość ich całkowitej eliminacji, uzasadnione jest traktowanie bezpieczeństwa w ujęciu wartości i potrzeby edukacyjnej pozwalającej stawać się człowiekowi świadomym i gotowym na coraz to nowsze wyzwania świata. Szczególne znaczenie bezpieczeństwa skłania do podjęcia i rozwijania inicjatyw edukacyjnych, których celem jest przygotowanie jednostki do całościowego uczenia się, kreatywnego uczestnictwa w społeczeństwie oraz zapewnienia przetrwania i jak największych szans rozwoju.

Przeprowadzone czynności badawcze pozwoliły na realizację wszystkich zamierzeń określonych na etapie projektowania badań. Po pierwsze osiągnięto cel teoretyczno-poznawczy zorientowany na określenie uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa w kontekście prawnohistorycznym, społeczno-dydaktycznym oraz rozpoznanie i opis możliwości, oczekiwań i ograniczeń procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa. Cel metodologiczny badań urzeczywistniono poprzez budowę i weryfikację narzędzi badawczych. Natomiast cel praktyczno-wdrożeniowy ukierunkowany na wykorzystywanie dorobku badań w zakresie realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa spełniono formułując zalecenia dla nauczycieli przedmiotu. Przedmiotowe rekomendacje prezentują możliwości doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa, a równocześnie są dążeniem do wprowadzania zmian w sposobie planowania, realizacji i ewaluacji edukacji dla bezpieczeństwa oraz ogólnego rozwijania pewności egzystencji. W warunkach dynamicznych przeobrażeń świata zdobywanie wiedzy w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa powinno umożliwiać prawidłową ocenę tych zmian oraz podjęcie odpowiednich aktywności ukierunkowanych na minimalizację zagrożeń. Redefinicja bezpieczeństwa powinna dążyć do obiektywizacji warunków życia oraz taką ich modyfikację, która jest szansą na przetrwanie, rozwój i doskonalenie. Z jednej strony ma się tu na myśli ciągle zwiększanie progu wrażliwości na negatywne czynniki, a z drugiej wzmocnienie aktywności postaw.

Rozważając mocne strony badania uwagę zwraca ich interdyscyplinarność wynikająca ze złożoności problemów badawczych. Dla pełnego zrozumienia edukacji dla bezpieczeństwa

ukierunkowano się na bogactwo różnych dyscyplin i możliwości ich wzajemnego powiązania z dyscypliną wiodącą jaką jest pedagogika. Korzystanie z innych doświadczeń naukowych dopełniło badania i sprawiło, że są bardziej kompleksowe. Równocześnie zapobiegało to zamknięciu się, alienacji i ograniczeniu audytorium rozprawy. Szeroki zakres badań może zainteresować wielu badaczy różnorodnych dyscyplin i wnieść nowe inspiracje dla szerszego kręgu odbiorców. Interdyscyplinarność ma również wpływ na rozwój, sprzyja samodoskonaleniu i poznawaniu nowych obszarów wiedzy, zachęca i inspiruje do głębszych eksploracji problemów z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Owa interdyscyplinarność stała się jednocześnie wyzwaniem badawczym gdyż źle pojęte balansowanie pomiędzy różnorodnymi dyscyplinami i nieumiejętne korzystanie z ich dorobku rodzi obawy o szereg zagrożeń dla nauki. Przeciwwstawienie się najgroźniejszemu z nich – fikcyjnemu poruszaniu się pomiędzy dyscyplinami i tylko pobieżnemu ich analizowaniu, wymagało szczegółowego i faktycznego zgłębiania wielu obszarów.

Prezentowane badania to głos w dyskusji nad uprawianiem badań skupionych wokół tworzenia wiedzy potrzebnej praktyce: nie przynoszą wiedzy wyłącznie „o”, ale również wiedzę „dla”. Rozważania nie stanowią lustra rzeczywistości, ale inspirują i otwierają nowe możliwości prowadzenia w niej działań. Celem badań nie jest jedynie opis, ale zrozumienie, zainicjowanie myślenia o uwarunkowaniach, oczekiwaniach, ograniczeniach edukacji dla bezpieczeństwa oraz możliwościach jej doskonalenia.

Realizowane badania nie walczą o miano badań reprezentatywnych dlatego też nie wymagały zaangażowania dużej grupy badawczej. Pozyskiwanie stosunkowo niewielkiej liczby respondentów wiązało się jednak z wieloma przeszkodami. Szczególnie trudne okazało się uzyskanie zgód na prowadzenie badań w szkole. Choć planowane czynności badawcze nie narażały respondentów na ryzyko, uwzględniały mechanizmy poszanowania uczestników badań, zasady etyczne i ukierunkowane były na przyniesienie korzyści, w wielu przypadkach kojarzone były z oceną szkół, co konsekwentnie przesądzało o odmowie udziału. Różnorodność grupy badawczej oraz zastosowane w związku z tym techniki zaliczyć można do mocnych stron badania. W tym kontekście wyjątkowo istotne były prowadzone obserwacje lekcji oraz wywiady indywidualne i grupowe. Bezpośredni, niekiedy przebiegający w nieoczekiwany sposób kontakt stał się szansą na otrzymanie żywego, autentycznego materiału badawczego zaczerpniętego prosto z życia. Możliwość korygowania pytań w trakcie rozmów oraz wynikający z tego materiał badawczy przybliżał do zrozumienia istoty problemów.

Trudnym i niespodziewanym doświadczeniem pracy badawczej była natomiast pandemia i społeczna kwarantanna. Plany zintensyfikowania działań naukowych nad rozprawą zbiegły

się w czasie z izolacją społeczną i zamknięciem szkół, które stanowiły najważniejszy podmiot badania. Przerwane funkcjonowanie społeczne oraz samoizolacja znacząco wpływały na dobrostan psychiczny oraz wymuszały konieczność przeformatowania pewnych założeń metodologicznych.

Z punktu widzenia aktywności badawczej istotne jest dostrzeżenie potencjału przyszłej działalności naukowej zarówno w mocnych stronach jak i ograniczeniach badań. Wymienione zalety badań, ograniczenia i płynące z nich wnioski w istocie inspirują do podjęcia kolejnych rozważań związanych z obszarem edukacji dla bezpieczeństwa. Pojawiające się w procesie badawczym nowe problemy rozbudzają aktywność oraz ukierunkowują na dalszą, kreatywną pracę. W kontekście pandemicznie zmieniającej się rzeczywistości ciekawość wzbudza proces edukacji dla bezpieczeństwa realizowany w formie zdalnej. Istotne mogą tu być badania aplikacyjne nastawione na wprowadzenie nowych rozwiązań w tym obszarze. Tematem osobnych, rozbudowanych rozważań należałoby uczynić także dociekania skupione wokół edukacji dla bezpieczeństwa prowadzonej w innych krajach. W czasach globalnej komunikacji oraz łatwości w docieraniu do źródeł danych, przejmowanie wzorców oraz czerpanie z dobrych praktyk opartych na dowodach naukowych i opiniach ekspertów może stać się pomocne przy budowaniu rekomendacji dla rodzimej edukacji. Implementacja musi zostać poprzedzona wnikliwym przeglądem, selekcją, analizą, oceną oraz dostosowaniem do lokalnych warunków.

W toku całości badań wyłania się także silna potrzeba rozwoju pedagogiki bezpieczeństwa. Podkreślając silny związek pedagogiki i bezpieczeństwa należy zwrócić uwagę na jej holistyczny charakter oraz odwołanie do wartości i podstaw samej pedagogiki, w tym zasadniczych pytań pedagogicznych dotyczących: wychowania (pytania o uwarunkowania podmiotowych interakcji), kształcenia (pytania o cele, zadania, treści, formy) oraz instytucji pedagogicznych (pytania o miejsce i czas realizacji interakcji i zadań). Najważniejszym zadaniem stojącym obecnie przed pedagogiką bezpieczeństwa jest wypracowanie właściwego dla siebie paradygmatu służącego rozpoznaniu zagrożeń współczesnego świata (diagnoza) oraz wskazaniu sposobu ich przeciwdziałania (opracowanie koncepcji).

Reasumując należy wskazać, że zebrany w toku badań materiał uwidacznia istotę wszelkiej działalności w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa – permanentne kształtowanie świadomych i zaangażowanych prosumentów bezpieczeństwa. Chodzi tu przede wszystkim o edukację twórczą, otwartą i ukierunkowaną na budowanie kultury bezpieczeństwa. Ewolucja teologicznego wymiaru edukacji dla bezpieczeństwa obliguje natomiast do podjęcia

merytorycznego dialogu specjalistów, badaczy, nauczycieli, uczniów i rodziców dotyczącego udziału poszczególnych podmiotów w doskonaleniu edukacji na rzecz bezpieczeństwa.

Załączniki

Załącznik 1 Arkusz obserwacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa

Metryczka szkoły	
Nazwa	
Imię i nazwisko nauczyciela	
Poziom nauczania	
Data obserwacji.....	
Temat lekcji	
Liczba uczniów ogółem w klasie.....	
Liczba uczniów biorących udział w obserwowanej lekcji.....	
Dzień tygodnia, godzina lekcyjna	

Etapy lekcji	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji dla bezpieczeństwa	
Rodzaj kompetencji	Przejawy
Asertywne	
Decyzyjne	
Ewaluacyjne	
Interpersonalne	
Komunikacyjne	
Kooperacyjne	

Kreatywne	
Medialne i informatyczne	
Moralne i etyczne	
Orientacyjne	
Poznawcze	
Społeczne	
W zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości	
Inne	

Styl funkcjonowania i postawy nauczyciela	
Sposób planowania lekcji	Spostrzeżenia
Obszary: - temat lekcji, - cele lekcji, - zakres prowadzanego materiału, - porządek lekcji, - inne.	
Zastosowane środki dydaktyczne	Spostrzeżenia
- - - -	
Metody i formy pracy	Spostrzeżenia
- - - -	
Relacje interpersonalne	Spostrzeżenia
Obszary: - podmiotowości uczniów, - pozytywne wzmocnienie, - autorytet nauczyciela, - atmosfera lekcji,	

- komunikacja (werbalna, niewerbalna), - inne:	
Oddziaływanie wychowawcze	Spostrzeżenia
Obszary: - dyscyplina, - przekazywane wzorce zachowań, - zasada tolerancji, - indywidualizacja, - poszanowanie, - inne.	
Przebieg nauczania	Spostrzeżenia
Obszary: - sposób zaprezentowania materiału, - udzielanie informacji zwrotnej, - sposób oceniania (kryteria), - udzielanie wskazówek do rozwoju, - motywowanie ucznia do dalszych postępów, - wyzwalanie aktywności, - szanse udziału w lekcji, - wspomaganie indywidualne uczniów, - praca domowa, - inne.	
Zarządzanie klasą	Spostrzeżenia
Obszary: - czynności organizacyjne, - rozpoczęcie i zakończenie zajęć, - wykorzystanie lekcji zgodnie z celem nauczania, - inne.	
Odniesienia do doświadczeń z życia	Spostrzeżenia
Obszary: - odwoływanie do doświadczeń pozaszkolnych, - wskazywanie użyteczności wiedzy.	

Styl funkcjonowania i postawy uczniów	
Obszary	Spostrzeżenia
Zajęcie miejsc w klasie zaraz po rozpoczęciu lekcji	
Przygotowanie do lekcji	
Skupienie podczas lekcji	
Inicjatywa pracy umysłowej	
Zaangażowanie w zajęcia - pasywność	
Umiejętność współpracy (praca w grupach, samodzielność)	
Sygnalizowanie problemów	
Konsekwencja w podejmowanych działaniach	
Odwoływanie się do innych, niż szkolne doświadczeń	
Prezentowanie własnego zdania (odmienność spostrzeżeń)	
Dokonywanie samooceny	
Wyrażanie emocji	
Stosowanie się do ogólnie przyjętych norm i zasad	
Inne:	

Przestrzeń sali lekcyjnej	
Obszary	Spostrzeżenia
Rodzaj przestrzeni edukacji	
Warunki higieniczno-sanitarne	
Zakłócenia zewnętrzne	
Zakłócenia wewnętrzne	
Słyszalność wypowiedzi nauczyciela	
Słyszalność wypowiedzi uczniów	
Zaplecze dydaktyczne sali lekcyjnej	
Wyposażenie sali lekcyjnej	
Układ stołów i krzeseł	
Wystrój wnętrza sali lekcyjnej	
Inne	

Załącznik 2 Dyspozycje do rozmowy z nauczycielami edukacji dla bezpieczeństwa

1. Postrzeganie bezpieczeństwa (własne definiowanie, zmiany w myśleniu o bezpieczeństwie, przejawy i składniki bezpieczeństwa).
2. Współczesne zagrożenia (odniesienie do indywidualnego poczucia bezpieczeństwa, zagrożenia w wymiarze ogólnym i indywidualnym, zagrożenia subiektywne i obiektywne).
3. Edukacja jako droga do bezpieczeństwa (rola szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa).
4. Działania szkoły w obszarze bezpieczeństwa (realizowane działania w wymiarze edukacji ogólnej i szczegółowej – w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa).
5. Uwarunkowania historyczne EdB (kształtowanie się edukacji dla bezpieczeństwa, zmiany w podstawach programowych, przysposobienie obronne *versus* EdB).
6. Uwarunkowania prawne EdB (liczba godzin lekcyjnych, nauczanie zintegrowane, podstawa programowa, zalecane sposoby realizacji, wymagania stawiane nauczycielom).
7. Uwarunkowania dydaktyczne (sposób realizacji przedmiotu, efektywność edukacji, przebieg edukacji, wykorzystywane metody, środki dydaktyczne).
8. Uwarunkowania społeczne (zaangażowanie w sprawy bezpieczeństwa, zainteresowanie lekcją edukacji dla bezpieczeństwa, poczucie współodpowiedzialności).
9. Ograniczenia EdB (czynniki krępujące działania doskonalące, ograniczenia zewnętrzne, ograniczenia wewnętrzne, autorefleksja).
10. Szanse i mocne strony w EdB (czynniki, które mogą w pozytywny sposób wpłynąć na sposób realizacji przedmiotu i jego doskonalenie).
11. Oczekiwania w zakresie EdB (czego się pragnie, co się przewiduje, cele i efekty EdB, doskonalenie i przyszłość EdB).
12. Rola rodziny w edukacji dla bezpieczeństwa (uczestnictwo, zakres, działania, efekty).
13. Rola innych instytucji w EdB (uczestnictwo w EdB, zakres przedmiotowy, uprawnienia, działania, efekty).
14. Edukacja zdalna (jeśli dotyczy).

Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela/staż pracy jako nauczyciel EdB:
4. Wykształcenie:
5. Poziom nauczania z edukacji dla bezpieczeństwa:

Załącznik 3 Dyspozycje do rozmowy z przedstawicielami służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo w Polsce

1. Postrzeganie bezpieczeństwa (własne definiowanie, przejawy i składniki bezpieczeństwa zmiany w myśleniu o bezpieczeństwie).
2. Edukacja jako droga do bezpieczeństwa.
3. Działania reprezentowanego podmiotu w EdB (zakres, uprawnienia, działania prowadzone w szkołach i poza nimi, cele, efekty).
4. Rola szkoły w obszarze bezpieczeństwa (miejsce edukacji dla bezpieczeństwa wśród zasadniczych zadań szkoły, funkcje i efekty realizowanych działań, współpraca z instytucjami bezpieczeństwa).
5. Rola rodziny w EdB (uczestnictwo, zakres przedmiotowy, działania, efekty).
6. Wspomnienia dotyczące przysposobienia obronnego *versus* EdB.
7. Uwarunkowania prawne, historyczne, dydaktyczne, społeczne EdB – liczba godzin lekcyjnych, zakres tematyczny, zalecane sposoby realizacji, zaangażowanie w sprawy bezpieczeństwa, zainteresowanie EdB, poczucie współodpowiedzialności).
8. Ograniczenia EdB (czynniki krępujące działania w obszarze doskonalenia EdB).
9. Szanse i mocne strony w edukacji dla bezpieczeństwa (czynniki, które mogą w pozytywny sposób wpłynąć na doskonalenie i efekty EdB).
10. Oczekiwania w zakresie doskonalenia EdB (czego się pragnie, co się przewiduje, cele i efekty doskonalenia EdB z perspektywy wykonywanego zawodu, przyszłość EdB).
11. Potrzeba doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa.

Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Wykonywany zawód:
4. Staż pracy w zawodzie:

Załącznik 4 Dyspozycje do rozmowy z rodzicami uczniów realizujących EdB

1. Postrzeganie bezpieczeństwa (własne definiowanie, przejawy i składniki bezpieczeństwa, zmiany w myśleniu o bezpieczeństwie).
2. Współczesne zagrożenia (odniesienie do indywidualnego poczucia bezpieczeństwa, zagrożenia w wymiarze ogólnym i indywidualnym, zagrożenia subiektywne i obiektywne).
3. Edukacja jako droga do bezpieczeństwa (rola szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa).
4. Rola rodziny w edukacji dla bezpieczeństwa EdB (uczestnictwo, zakres przedmiotowy, działania, efekty).
5. Rola szkoły w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa (miejsce edukacji dla bezpieczeństwa wśród zasadniczych zadań szkoły, funkcje i efekty realizowanych działań, współpraca z rodzicami).
6. Rola innych instytucji w edukacji dla bezpieczeństwa (uczestnictwo, zakres przedmiotowy, uprawnienia, efekty).
7. Wspomnienia dotyczące lekcji przysposobienia obronnego *versus* EdB.
8. Uwarunkowania prawne, historyczne, dydaktyczne, społeczne EdB – liczba godzin lekcyjnych, zakres tematyczny, zalecane sposoby realizacji, zaangażowanie w sprawy bezpieczeństwa, zainteresowanie EdB, poczucie współodpowiedzialności).
9. Ograniczenia EdB (czynniki krępujące działania w obszarze doskonalenia EdB).
10. Szanse i mocne strony w edukacji dla bezpieczeństwa (czynniki, które mogą w pozytywny sposób wpłynąć na doskonalenie i efekty EdB).
11. Oczekiwania w zakresie doskonalenia EdB (czego się pragnie, co się przewiduje, cele i efekty doskonalenia EdB z perspektywy wykonywanego zawodu, przyszłość EdB).
12. Potrzeba doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa.

Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Wykonywany zawód:
4. Liczba dzieci, które realizowały bądź realizują przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa:

Załącznik 5 Dyspozycje do rozmowy indywidualnej z uczniami realizującymi przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa

1. Postrzeganie bezpieczeństwa (definiowanie, zmiany w myśleniu o bezpieczeństwie, różnice w postrzeganiu bezpieczeństwa przez dzieci i dorosłych).
2. Współczesne zagrożenia (odniesienie do indywidualnego poczucia bezpieczeństwa, zagrożenia w wymiarze ogólnym i indywidualnym, zagrożenia subiektywne i obiektywne).
3. Edukacja jako droga do bezpieczeństwa (rola szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa, wpływ edukacji na zapewnienie bezpieczeństwa).
4. Rola rodziny w edukacji dla bezpieczeństwa EdB (uczestnictwo, zakres przedmiotowy, działania, efekty).
5. Rola szkoły w obszarze bezpieczeństwa (realizowane przedsięwzięcia w ramach edukacji ogólnej i szczegółowej – poszczególne przedmioty szkolne).
6. Rola innych instytucji w edukacji dla bezpieczeństwa (formy, zakres, działania, efekty).
7. Doświadczenia w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa (wspomnienia lekcji, przebieg nauczania-uczenia się, sposoby realizacji lekcji, wyposażenie sali, elementy pozytywnie i negatywnie wpływające na przebieg lekcji, uwarunkowania, mocne i słabe strony, szanse i ograniczenia, idealna lekcja edukacji dla bezpieczeństwa).
8. Zaangażowanie w sprawy bezpieczeństwa, zainteresowanie lekcją, waga przedmiotu, interesujące tematy, aktualny stan wiedzy, rola poszczególnych uczestników życia społecznego w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa.
9. Ograniczenia w zakresie doskonalenia EdB (czynniki utrudniające badaniem naukę EdB, ograniczenia niezależne i zależne od nich).
10. Możliwości w zakresie doskonalenia EdB (mocne strony EdB, możliwości edukacyjne).
11. Oczekiwania w zakresie doskonalenia EdB (czego się pragnie, co się przewiduje, jakie są oczekiwane cele i efekty edukacji dla bezpieczeństwa, przyszłość EdB).
12. Postulowane zmiany w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa.
13. Edukacja zdalna (jeśli dotyczy).

Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Poziom nauczania:

Załącznik 6 Scenariusz rozmowy grupowej z uczniami

1. Wstęp:

- przywitanie uczestników badania;
- prezentacja moderatora;
- omówienie celu spotkania;
- wyjaśnienie sposobu wykorzystanie zebranych informacji;
- omówienie zasad spotkania;
- weryfikacja zgód na udział w badaniu.

2. Pytania wprowadzające:

- pojęcie bezpieczeństwa (jak badani definiują bezpieczeństwo, jak bezpieczeństwo może być rozumiane przez osoby w różnych grupach wiekowych, co sprawia, że badani czują się bezpiecznie);
- współczesne zagrożenia (na jakie zagrożenia człowiek jest najbardziej narażony, jakie zagrożenia są szczególnie niebezpieczne dla dzieci i młodzieży);
- rola szkoły w edukacji dla bezpieczeństwa (jakie działania szkoła podejmuje w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa, w jaki sposób edukacja może wpływać na bezpieczeństwo, jakie przedmioty szkolne dostarczają wiedzę dotyczącą bezpieczeństwa);
- rola rodziny (jaka jest rola rodziny w zakresie edukacji na rzecz bezpieczeństwa, jakie tematy dotyczące bezpieczeństwa poruszane są przez badanych i rodzinę).

3. Pytania właściwe – dyskusja

- uwarunkowania społeczne edukacji dla bezpieczeństwa (jakie wartości badani łączą z edukacją dla bezpieczeństwa, jaki jest stosunek badanych do edukacji dla bezpieczeństwa, jakie efekty edukacji dla bezpieczeństwa badani dostrzegają w wymiarze indywidualnym, a jakie w zbiorowym);
- uwarunkowania dydaktyczne edukacji dla bezpieczeństwa (jakie znaczenie dla osiągnięć z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa ma sposób prowadzenia lekcji, stosowane metody, wykorzystane narzędzia i środki dydaktyczne);
- uwarunkowania prawnohistoryczne edukacji dla bezpieczeństwa – odniesienie do podstawy programowej przedmiotu EdB (na jakim etapie edukacji, w opinii badanych, uzasadnione jest wprowadzenie do realizacji przedmiotu EdB, jakie tematy dotyczące bezpieczeństwa omawiano na wcześniejszych etapach edukacji, jakie tematy lekcji

edukacji dla bezpieczeństwa powinno się rozszerzyć lub usunąć, jaka jest optymalna liczba godzin lekcyjnych z edukacji dla bezpieczeństwa);

- ograniczenia w zakresie doskonalenia EdB (co utrudnia badanym naukę EdB, co krępuje ich działalność, jakie dostrzegają ograniczenia niezależne i zależne od nich);
- możliwości w zakresie doskonalenia EdB (jakie możliwości w zakresie doskonalenia EdB dostrzegają badani, co sprawia, że badani chętnie uczestniczą w lekcji EdB, co jest mocną stroną EdB, jakie są możliwości edukacyjne w EdB);
- oczekiwania w zakresie doskonalenia EdB (czy badani uważają, że w ramach EdB potrzebne są zmiany – czego oczekują w tym zakresie, co badani chcą osiągnąć dzięki lekcjom EdB, czego badani chcą się nauczyć, jaka wiedza z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa może zostać wykorzystane w życiu, co badani rozumieją pod pojęciem osiągania sukcesu w edukacji dla bezpieczeństwa, czego się pragnie, co się przewiduje, jakie są oczekiwane cele i efekty edukacji dla bezpieczeństwa z perspektywy ucznia, przyszłość edukacji dla bezpieczeństwa).

4. Podsumowanie dyskusji, podziękowania.

Metryczka:

1. Liczba uczestników badania:
2. Dziewczęta:
3. Chłopcy:
4. Wiek:

6 Bibliografia

Książki

1. Apanowicz J. (2000). *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu.
2. Apanowicz J. (2003). *Metodologia nauk*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Dom Organizatora.
3. Araucz-Boruc A. (2015). *Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
4. Arends R. (1994). *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
5. Atamańczuk K., Przybyszewski R. (2001). *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
6. Babbie E. R. (2007). *Badania społeczne w praktyce* (A. Kłoskowska-Dudzińska, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Bańka A. (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
8. Bańka A. (2016). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
9. Baumann Z. (2006). *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*. Wydawnictwo Sic.
10. Bączek P. (2005). *Zagrożenia informacyjne a bezpieczeństwo Państwa Polskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Bereźnicki F. (2008). *Podstawy dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
12. Berkeley G. (2005). *Traktat o zasadach ludzkiego poznania*. Wydawnictwo Zielona Sowa.
13. Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty* (T. Bieroń, Tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.

14. Borkowska T. (2003). *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
15. Bourdieu P., Passeron J. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
16. Brzeziński J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Buzan B. (1991). *People, states, and fear: an agenda for international security studies in the post-cold war era*. Harvester Wheatsheaf.
18. Cervera J. A. (1999). *Zagrożenia cywilizacji XX wieku: relacje między kulturą, religią i polityką*. Wydawnictwo Nortom.
19. Ciekankowski Z., Nowicka J., Wyrębek H. (2016). *Bezpieczeństwo państwa w obliczu współczesnych zagrożeń*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.
20. Cieślarczyk M. (2007). *Kultura bezpieczeństwa i obronności*. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
21. Creswell J. W. (2009). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, Tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
22. Dawid J. W. (1927). *O duszy nauczycielstwa*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
23. Delors J. (red.) (1998). *Edukacja - jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich : Wydawnictwa UNESCO.
24. Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Akapit.
25. Denzin N.K., Lincoln, Y.S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*, T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN.
26. Dix P. (2013). *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

27. Dobek-Ostrowska B. (1999). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wydawnictwo Astrum.
28. Döbert H., Botho von Kopp W. H., Mitter W. (2010). *Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46*. Schneider-Verlag Hohengehren.
29. Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Uniwersytet Adama Mickiewicza.
30. Fazlagić J. (red.). (2019). *Kreatywność w systemie edukacji*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
31. Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Wydawnictwo Zys i S-ka.
33. Fraser S. (2012). *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. 3rd edition. Nelson.
34. Frątczak J. (2001). *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
35. Gardner H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce* (A. Jankowski, Tłum.). MT Biznes.
36. Gawlik-Kobylińska M. (2016). *Nowe technologie w edukacji dla bezpieczeństwa: kształcenie w paradygmacie społeczeństwa informacyjnego i jego przyszłość*. Rozpisani.pl
37. Gibbs G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
38. Glinka B., Czakon W. (2021). *Podstawy badań jakościowych*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

39. Gnitecki J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.
40. Gnitecki J. (2005). *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
41. Gozdecka R., Weiner, A. (2013). *Profesjonalizm edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*. Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej.
42. Grzegorzewska M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
43. Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
44. Hall E. T. (2000). *Ukryty wymiar*. Wydawnictwo Muza.
45. Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody Badań Terenowych*. Wydawnictwo Zysk i S-ka
46. Herbst M., Herczyński J., Levitas A. (2009). *Finansowanie oświaty w Polsce - diagnoza, dylematy, możliwości*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
47. Hołyst B., Binczycka-Anholcer M., Staniaszek M. (2002). *Samobójstwo: praca zbiorowa*. Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
48. Hołyst, B. (2012). *Suicydologia*. LexisNexis.
49. Horyń W. (red.) (2018). *Wielowymiarowość edukacji dla bezpieczeństwa*. Akademia Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki.
50. Jakubczak R., Flis J. (red.). (2006). *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku: wyzwania i strategie*. Wydawnictwo Bellona.
51. Jędrzejko M. (2009). *Narkomania. Spojrzenie wielowymiarowe*. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
52. Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A. (2013). *Badania jakościowe - metody i zastosowania*. CeDeWu.

53. Kaliński M. (2005). *Tradycja i współczesność przysposobienia wojskowego młodzieży szkolnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
54. Kawecki I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
55. Kawecki I. (2018). *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
56. Khan S. (2012). *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Media Rodzina.
57. Kitler W. (2011). *Bezpieczeństwo narodowe RP: podstawowe kategorie, uwarunkowania, system*. Akademia Obrony Narodowej.
58. Klus-Stańska D., Nowicka M. (2002). *Bezpieczeństwo dzieci: scenariusze zajęć dla rodziców i nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
59. Kobyłecka E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
60. Komeński J.A. (1964). *Pisma wybrane* (K. Kemerowa, Tłum.). Wydawnictwo Ossolineum.
61. Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
62. Konieczna A. (2019). *NASZA KLASA. Społeczne zachowania przestrzenne i reguły dystansu w społeczności klas szkolnych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
63. Kot S. (1996). *Historia wychowania*. (Tom 1). Wydawnictwo Akademickie Żak.
64. Kowalczyk S. (2002). *Zarys filozofii człowieka*. Wydawnictwo Diecezjalne.
65. Koziński J. (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
66. Król-Fijewska M. (2012). *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*. Wydawnictwo W.A.B.

67. Krzyżanowski L. J. (1999). *O podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
68. Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne : filozofia, metodyka, ewaluacja*. UMCS.
69. Kucharski M. (2002). *Edukacja obronna*. Fundacja Innowacja.
70. Kunikowski J. (2005). *Słownik podstawowych terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
71. Kunikowski J. (red.). (2008). *Przygotowanie dzieci i młodzieży do działań w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia*. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
72. Kupisiewicz C. (1995). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
73. Kurzępa J., Lisowska A., Pierzchalska, A. (2008). *Prostytucja „nieletnich” w perspektywie Dolnoślązaków: raport z badań*. Agencja Wydawnicza Argi.
74. Kuźma J. (2008). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
75. Kuźma J. (2018) *SCHOLILOGIA: Zarys koncepcji ogólnej nauki o szkole*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
76. Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego: o potrzebie refleksyjności*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
77. Kwiecieński Z. (2000). *Tropy - ślady - próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Wydawnictwo Edytor.
78. Lalak D., Pilch T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
79. Lepa A. (1998) *Pedagogika mass mediów*. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
80. Lipiec J. (2001). *Świat wartości: wprowadzenie do aksjologii*. Wydawnictwo Fall.

81. Lizut J. (red.). (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka.
82. Lorek K. (2011). *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji: materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskiej*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
83. Łobocki M. (2004). *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
84. Łobocki M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
85. Manstead A. S. R., Hewstone M. (red.). (2001). *Psychologia społeczna: encyklopedia Blackwella*. (D. Abrams, Tłum.). Wydawnictwo: Jacek Santorski.
86. Marynowicz-Hetka E. (2006). *Pedagogika społeczna. Wykład. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
87. Maslow A. H. (2013). *Motywacja i osobowość* (A. Rzepa, A. Zych, J. Radzicki, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
88. Maszke A. W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
89. Maxwell J. (2018). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
90. Mazurkiewicz G. (2012). *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
91. Mączyński R. (1996). *Pijarski pałac Collegium Nobilium w Warszawie*. Upowszechnianie Nauki - Oświata UN-O.
92. Mendel M. (red.). (2006) *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
93. Mendel T. (2004). *Metodyka pisania prac doktorskich*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

94. Mickiewicz P. (2009). *Bezpieczeństwo w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*. Wydawnictwo Trio.
95. Mickiewicz P. (2017). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Przewodnik dla nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Marynarki Wojennej.
96. Mika S. (1998). *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
97. Misiołek K. (red.). (2000). *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
98. Murray H. A. (red.). (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
99. Muszyński H. (1971). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
100. Muszyński H. (2018). *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
101. Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
102. Nowak S. (2012). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
103. Obuchowski K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
104. Okoń W. (1989). *Słownik pedagogiczny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
105. Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
106. Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
107. Pakosz B., Sobol E., Szkiładź H., Szkiładź C., Zagrodzka M. (red.). (1991). *Słownik wyrazów obcych PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
108. Palka S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

109. Paruch W., Trembecka K. (1996). *Typologia systemów bezpieczeństwa w XIX i XX wieku*. Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej.
110. Paulus P., Witteriede H. (2008). *Schule-Gesundheit-Bildung. Bilanz und Perspektiven*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
111. Perrot E. (1995). *Efektywne nauczanie*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
112. Pieczywok A. (2011). *Wybrane problemy z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa*. Akademia Obrony Narodowej.
113. Pieczywok A. (2012). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań i zagrożeń współczesności*. Akademia Obrony Narodowej.
114. Pilch T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
115. Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
116. Pilch T., Śnieciński J. M. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
117. Piwowarski J. (2015). *Fenomen bezpieczeństwa. Pomiedzy zagrożeniem a kulturą bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Apeiron.
118. Plewka Cz., Taraszkiewicz M., (2010). *Uczymy się uczyć*. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Wydział Regionalny w Szczecinie.
119. Pokruszyński W. (2010). *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
120. Polak E. (2009). *Globalizacja a zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne*. Wydawnictwo Difin.
121. Polska Akademia Nauk. (1991). *Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Komitet Prognoz. Polska w XXI wieku*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

122. Potulicka E., Rutkowiak J. (red.). (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
123. Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
124. Puślecki W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
125. Rasfeld M., Breidenbach S. (2015). *Budząca się szkoła*. Wydawnictwo Dobra Literatura.
126. Riebisch R., Luszczynski H. (2014). *Diagnoza typów uczniów* (D. Michalska-Niedenthal, Tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
127. Rigby K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów* (R. Mitoraj, Tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
128. Rodek V. (2016) *Poczucie odpowiedzialności a aktywność autoedukacyjna studentów*, Wydawnictwo Difin.
129. Ropski J. (2012). *Jak przygotować się do lekcji?: edukacja dla bezpieczeństwa: poradnik metodyczny dla nauczycieli i studentów*. Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
130. Ropski J. (2013). *Dydaktyka szczegółowa edukacji dla bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
131. Ropski J. (2015). *Edukacja dla bezpieczeństwa w polskiej szkole i możliwości jej doskonalenia*. Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
132. Rubacha K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
133. Rudakow P. D. (2020). *Raboczaja programma uczebnogo przedmieta osnovy biezopasnosti zizniediejatiel'nosti*. Proswieszczenije.
134. Sartori G. (2007). *Homo videns. telewizja i postmyślenie* (J. Uszyński, Tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

135. Schulz R. (1992). *Szkoła – instytucja, system, rozwój*. Wydawnictwo Edytor.
136. Skorny Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki: przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
137. Skrabacz A. (2012). *Bezpieczeństwo społeczne: podstawy teoretyczne i praktyczne*. Dom Wydawniczy Elipsa.
138. Sławiński S. (red.). (2013). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
139. Small G., Vorgan G., (2011). *Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości* (S. Borg, Tłum.). Wydawnictwo Vesper.
140. Smirnov A. T., Khrennikov B. O. (red.). (2014). *Osnovy bezopasnosti žizniediejatel'nosti. Bazowyj urowien*. Proswieszczenije.
141. Sołoma L. (2005). *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
142. Stańczyk J. (1996). *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*. Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
143. Stańczyk J. (2017). *Formułowanie kategorii pojęciowej bezpieczeństwa*. FNCE Wydawnictwo Naukowe.
144. Stępień R. (1994). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994 r.* Akademia Obrony Narodowej.
145. Stępień R. (1998). *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*. Akademia Obrony Narodowej.
146. Stępień R. (red.). (1999). *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*. Akademia Obrony Narodowej.
147. Strykowski W. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo Empi.
148. Sun Tzu. (1994). *Sztuka wojny*. Wydawnictwo Przedświt.

149. Szacka B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa.
150. Szkudlarek T. (1999) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
151. Szlachta B. (2004). *Słownik społeczny*. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
152. Sztejnberg A. (2001). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
153. Sztejnberg A. (2007). *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
154. Sztumski J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
155. Szymczak M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
156. Szymańska J. (2015). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
157. Świniarski J. (2000). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. Departament Społeczno-Wychowawczy Ministerstwo Obrony Narodowej.
158. Taraszkiewicz M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Wydawnictwo Arka.
159. Tomczak A. (2018). *Paradygmaty kształcenia nauczycieli dla bezpieczeństwa*. Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej Sekcja Kultury Fizycznej w Wojsku.
160. Topol P. (2013). *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*. Uniwersytet Adama Mickiewicza.
161. Tuan Yi-Fu. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
162. Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

163. Urych I. (2019). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Współczesne kategorie*. Akademia Sztuki Wojennej.
164. Węglińska M. (2009). *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
165. Willard N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research Press.
166. Witkowski L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
167. Włodarczyk E., Sadowska-Wieciech E., Rokitowska J. (2018). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Istota i uwarunkowania*. Wydawnictwo Libron.
168. Wojnar I., Kubin J. (red.). (1996). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów*. Dom Wydawniczy Elipsa.
169. Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Wydawnictwo Strzelec.
170. Woźniak R. B. (1998). *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych: ku społeczeństwu otwartej edukacji*. Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej szkoły Humanistycznej.
171. Woźniak R. B. (2012). *Mikrosocjologia edukacji w zarysie*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
172. Ziarko J. (2011). *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
173. Zięba R. (1999). *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje, struktury, funkcjonowanie*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
174. Żegnałek K. (2005). *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

175. Żłobnicki W. (2002). *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rozdziały

1. Andrzejewska A., Bednarek J. (2014). Pedofilia w sieci. W: J. Lizut (red.). *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb* (s. 141-148). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka.
2. Borowska T. (1999). Homo construens - człowiek budujący. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami. W: M. Dudzikowa, T. Borowska (red.). *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata* (s. 171-178). Wydawnictwo Eruditus.
3. Brzeziński M. (2015). Problem tożsamości bezpieczeństwa w świetle etymologii języka polskiego. W: W. Kitler, T. Kośmider (red.). *Metodologiczne i dydaktyczne aspekty bezpieczeństwa narodowego* (s. 145–156). Wydawnictwo Difin.
4. Cieślarczyk M. (2010) Fenomen bezpieczeństwa i zjawisko kryzysów postrzegane w perspektywie kulturowej. W: E. Reklajtis, B. Wiśniewski, J. Zdanowski (red.). *Jedność i różnorodność. Kultura v. kultury*. (s. 83-100) Wydawnictwo ASPRA-JR.
5. Cieślik A. (2017a). Uczeń ze skłonnościami samobójczymi. W: P. Mickiewicz, K. Kubiak (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Przewodnik dla nauczycieli* (s. 181-185). Akademia Marynarki Wojennej.
6. Cieślik A. (2017b). Zaburzenia łaknienia wśród uczniów. W: P. Mickiewicz, K. Kubiak (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Przewodnik dla nauczycieli* (s. 160-164). Akademia Marynarki Wojennej.
7. Czerepaniak-Walczak M. (1998). Badanie w działaniu - fanaberia czy konieczność? (integrowanie poznania i zmiany jako wyróżnik profesjonalizmu nauczycielskiego). W: A. K. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski. *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 287–303). Wydawnictwo Akademickie Żak.

8. Czupryński A. (2017). Cel poznawczy i użyteczny w naukach o bezpieczeństwie. W: A. Czupryński, B. Wiśniewski, J. Zboina (red.). *Nauki o bezpieczeństwie. Wybrane problemy* (s. 35-42). Wydawnictwo CNBOP-PIB.
9. Dąbrowska A. (2002). Edukacja a rynek pracy. W: A. Zbierchowska (red.). *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego* (s. 72-83). Instytut Wiedzy.
10. Fehler W. (2007). Zagrożenie – kluczowa kategoria teorii bezpieczeństwa. W: K. Jałoszyński, B. Wiśniewski, T. Wojtaszek (red.). *Współczesne postrzeganie bezpieczeństwa*. (s. 38-39). Wyższa Szkoła Administracji.
11. Fitek A. (2015). Diagnoza typologiczna uczniów i nauczycieli w praktyce. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 141-165). Wydawnictwo internetowe: e-bookowo.
12. Galata S. (2008). Etyka a bezpieczeństwo. W: J. Konieczny (red.). *Moralne problemy bezpieczeństwa* (s. 81–96). Oficyna Wydawnicza AFM.
13. Gaskell G. (2000). Individual and Group Interviewing. W: M. Bauer, G. Gaskell (red.). *Qualitative Researching with Text, Image and Sound* (s. 38-56). Sage Publications.
14. Gawroński P. (2013). Edukacja dla bezpieczeństwa. Analiza jej zakresu przedmiotowego. W: A. Wawrzusiszyn, J. Grzyb (red.). *Podstawowe problemy bezpieczeństwa i edukacji dla bezpieczeństwa, t. 2: Wyzwania i potrzeby edukacji dla bezpieczeństwa* (s. 94-98). Wydawnictwo Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
15. Gmerek T. (2012). System edukacji w Rosji. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.). *Systemy edukacji w krajach europejskich*. (s. 41-84). Impuls.
16. Goćkowski J. (1998). Autorytet. W: Z. Bokszański (red.). *Encyklopedia socjologii* (T. 1) (s. 48-51). Oficyna Naukowa.

17. Gołębnik D. (2004). Szkoła wspomagająca rozwój. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.). *Pedagogika – podręcznik akademicki* (T. 2) (s. 98-122). Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Jacko J.F. (2006). Zarządzanie dystansem w edukacji i w biznesie. Antropologiczne założenia proksemiki i ich wpływ na strategię komunikacji. W: W. Maliszewski (red.). *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania* (s. 73–94). Wydawnictwo Adam Marszałek.
19. Jagiełło Z. (2012). Historyczne aspekty oraz współczesne uwarunkowania teorii edukacji dla bezpieczeństwa. W: W. Horyń, L. Wełyczko (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa w XXI wieku. Człowiek-społeczeństwo-państwo* (s. 9-30). Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych we Wrocławiu.
20. Jarmoszko S. (2006). Ku pedagogii bezpieczeństwa w mikroskali. W: W. Fehler, B. Wiśniewski (red.). *Edukacja obronna społeczeństwa* (s. 59-70). Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
21. Jarmoszko S. (2016). Teoretyczne konceptualizacje i sensory bezpieczeństwa w naukach społecznych. W: S. Jarmoszko, C. Kalita, J. Maciejewski (red.). *Nauki społeczne wobec problemu bezpieczeństwa* (s. 25-92). Uniwersytet Przyrodniczo - Humanistyczny w Siedlcach Wydział Humanistyczny.
22. Jaskuła S. (2012). Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.) *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne* (s. 235-244). Grupa Tomami.
23. Johnson J.M. (2002). In-depth Interviewing. W: J.F. Gubrium, J.A. Holstein (red.). *Handbook of Interview Research: Context & Method* (s. 103-119). Thousand Oaks.
24. Kacprzak L. (2005). Bezpieczeństwo i jego poczucie - integralny obowiązek nauczyciel i pracowników administracyjnych realizowany w zakresie obrony cywilnej w szkole. W: W. J. Maliszewski (red.). *Bezpieczeństwo człowieka i zbiorowości społecznych* (s. 63-85). Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
25. Klus-Stańska D. (2010). Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji. W: D. Waloszek (red.). *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary*

- poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych* (s. 43-60). Centrum Edukacyjne Blżej Przedszkola.
26. Korporowicz L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.). *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy* (s. 21-29). Grupa Tomami.
 27. Korzeniowski L. (2005). Securitologia - teoretyczne i praktyczne zagadnienia bezpieczeństwa. W: J. Tomaszewski, B. Nogalski (red.). *Bezpieczeństwo administracja i biznes w kontekście członkowska w Unii Europejskiej* (s. 69–82). Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.
 28. Kozak E. (2009). Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca. W: S. Popek, A. Winiarz (red.). *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja* (s. 147-159). Wydawnictwo UMCS.
 29. Kuźma J. (2000). Nauczyciele przyszłej szkoły. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.). *Edukacja jutra: kształcenie i wychowanie* (s. 279-288). Wydawnictwo MENOS.
 30. Kwaśnica R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik Akademicki* (T. 2). (s. 291-319). Wydawnictwo Naukowe PWN.
 31. Lizut M. (2017). Bezpieczeństwo własne, bezpieczeństwo na miejscu zdarzenia, informowanie służb ratunkowych o wypadku. P. Mickiewicz, K. Kubiak (red.). W: *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla nauczycieli* (s. 25–36). Akademia Marynarki Wojennej.
 32. Machel H. (2008). Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej. W: B. Urban, J. M. Stanik (red.). *Resocjalizacja* (T. 2.) (s. 217-247). Wydawnictwo Naukowe PWN.
 33. Malczewski A. (2019). Młodzież a substancje psychoaktywne. W: M. Grabowska, M. Gwiazda. *Młodzież 2018* (s. 234-255). Centrum Badania Opinii Społecznej.
 34. Malicka-Gorzelańczyk H. (2001). Psychospołeczne uwarunkowania zamachów samobójczych dzieci i młodzieży. W: Sołtysiak T., Karwowska M. (red.). *Polska młodzież — zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej* (s. 461-468). Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

35. Mastalski J. (2012). *Etyczne wymiary edukacji dla bezpieczeństwa*. W: K. Cendy-Miedzińska, Z. Kwiasowski (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań współczesności* (s. 94–108). Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
36. Michalak, R. (2013). Nauczyciel na drodze budowania konstruktywistycznej kultury dydaktycznej i klimatu pracy. W: M. Cywińska, *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, (s. 91–110). Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
37. Mickiewicz P (2017). Młodzież jako podmiot bezpieczeństwa świata globalnego niepokoju. W: P. Mickiewicz, K. Kubiak (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Przewodnik dla nauczycieli* (s. 13-21). Akademia Marynarki Wojennej.
38. Milczanowska M., Wętyczko L. (2013). Edukacja dla bezpieczeństwa – potrzeba reasumpcji w aspekcie nowych wyzwań edukacyjnych. W: M. Marcinkowski, M. Żuber, *Edukacja dla bezpieczeństwa w społecznościach lokalnych* (s. 89–114). Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego.
39. Niemiec J. (1998). Cywilizacyjne intencje w kształceniu nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 145–152). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
40. Nowak J. (2017). Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się). W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.). *Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 247-256). Uniwersytet Adama Mickiewicza.
41. Nowosad I., Famuła, A. (2002). Umiejętność rozpoznawania oczekiwań jako warunek współpracy. W: I. Nowosad, H. Jerulank (red.). *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenia warsztatu* (s. 29-34). Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
42. Panek T. (2004). Ubóstwo i nierówności. W: T. Panek, A. Szulc (red.). *Statystyka społeczna. Wybrane zagadnienia* (s. 210-257). Szkoła Główna Handlowa.
43. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A. (2016). Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja. W: A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica, J. Szymański (red.). *Szkoła Wspólnota dążeń?* (s. 62-78). Wydawnictwo Adam Marszałek.

44. Perzycka E. (2005). Kompetencje kreatywne nauczycieli. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* (s. 133-136). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
45. Pickford T. (2012). Education for Safety. Perceptions from teacher educators in England – a work in progress. W: Z. Kwiasowski, K. Cenda-Miedzińska (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań współczesności* (s. 49-63). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
46. Pieczywok A. (2015). Bezpieczeństwo jako wartość edukacyjna i badawcza. W: P. Fiktus, M. Henryk, M. Marszał (red.). *Rodzinna Europa. Europejska myśl polityczna – prawna u progu XXI wieku*. (s. 457-480). E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
47. Pietrowicz K. (2005). Nowy świat i nowe społeczeństwo? Teoria Manuela Castellsa jako narzędzie analizy procesów globalizacji. W: J. Sobczak, R. Backer (red.). *Europejska myśl polityczna wobec globalizacji. Tradycja i wyzwania współczesności*, (s. 265-272). Wydawnictwo Ibidem.
48. Pilski P. (2017). Cyberprzemoc/cyberbulling. W: P. Mikiewicz, K. Kubiak (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla nauczycieli* (s. 194-197). Akademia Marynarki Wojennej.
49. Polak E. (2012). Komercjalizacja szkolnictwa wyższego i jej wpływ na spójność społeczno-ekonomiczną. W: *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy* (T. 24). (s. 214-228). Uniwersytet Rzeszowski.
50. Raczkowski K. (2012). Percepcja bezpieczeństwa ekonomicznego i wyzwania dla zarządzania nim w XXI wieku. W: K. Raczkowski (red.). *Wyzwania dla zarządzania państwem* (s. 69-148). Wolters Kluwer Polska.
51. Rostańska E. (2016). Proces a rezultat. Bazowe i docelowe składniki przestrzeni edukacyjnej. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.). *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań* (s. 15-26). Libron.

52. Rudnicki P. (2012). Edukacja w warunkach polskiego neoliberalizmu–refleksje okołopedagogiczne. W: P. Żuk (red.). *Wiedza–Ideologia–Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu i społeczeństwie i rynkowy* (s. 119-142). Scholar.
53. Rudnicki, B. (1994). *Edukacja dla bezpieczeństwa i jej interpretacja*. W: R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały z konferencji naukowej 23-24 maja 1994*. Akademia Obrony Narodowej.
54. Rybakowski M. (2009). Edukacja dla bezpieczeństwa – nowe wyzwania i potrzeby. W: M. Rybakowski (red.). *Edukacja – praca – bezpieczeństwo* (s. 9–22). Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
55. Scott J. (2008). Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods. W: Christensen P., James A. (red.). *Research with children. Perspectives and Practices* (s. 87–108). Routledge.
56. Skrabacz A. (2015). Potrzeby ludności cywilnej w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa. W: B. Wiśniewska-Paź (red.). *Edukacja a bezpieczeństwo w różnych wymiarach i kontekstach. Formacje militarne i paramilitarne wobec wyzwań edukacyjnych* (s. 63-76). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
57. Sławecki B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: W. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. (T. 1). (s. 57-87). Wydawnictwo Naukowe PWN.
58. Svec V. (2000). Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela. W: M. Jabłońska (red.). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (s. 61–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
59. Szkudlarek T. (1992). McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole. W: Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy* (T. 2). (s. 45-51). Publikacje Wydawnictwa Naukowego UMK.
60. Szmitkowski P. (2009) Andragogiczny wymiar edukacji dla bezpieczeństwa. W: J. Kunikowski (red.). *Bezpieczeństwo i obronność w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb* (s. 103-110). Akademia Podlaska.

61. Szweda E. (2013). Czerpiąc z przeszłości dla edukacji obronnej. W: M. Kucharski (red.). *Edukacja obronna. Polska i świat. Studia i monografie.* (T. 42). (s. 9-42). Społeczna Akademia Nauk.
62. Szybiak I. (2012). Z dziejów szkoły. W: K. Konarzewski (red.). *Sztuka nauczania: szkoła* (s. 13-53). Wydawnictwo Naukowe PWN.
63. Śliwerski B. (2003). Edukacja. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* (T. 1). (s. 905-906). Żak.
64. Świniarski J. (1999). Bezpieczeństwo lokalne w ujęciu aksjologicznym. W: W. Fehler (red.). *Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym* (s. 72-91). Arte.
65. Świniarski J. (2006). O przemianie filozoficznych podstaw wychowania obronnego. Od koncepcji szkolenia wojskowego do edukacji dla bezpieczeństwa. W: B. Wiśniewski, W. Fehler (red.). *Edukacja obronna społeczeństwa* (s. 43–58). Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku.
66. Tołwiński M. (2015). Podmiot bezpieczeństwa a przedmiot bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo jako wartość prakseologiczna. W: E. M. Guzik-Makaruk, E. W. Pływaczewski (red.). *Współczesne oblicza bezpieczeństwa* (s. 379-386). Temida2.
67. Vargová M. (2014). Uczeń. W: J. Karbowniczek (red.). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego* (s. 263). Instytut Wydawniczy ERICA.
68. Wiśniewska-Paź B. (2015). Sens edukacji na rzecz bezpieczeństwa, czyli dlaczego warto zajmować się tą problematyką. Tytułem wstępu. W: B. Wiśniewska-Paź (red.). *Edukacja a bezpieczeństwo w różnych wymiarach i kontekstach. Formacje militarne i paramilitarne wobec wyzwań edukacyjnych* (s. 13-26). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
69. Witkowski L. (1998). O słowniku nowej generacji dla pedagogiki. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 51-68). Wydawnictwo Akademickie Żak.
70. Wywiał P. (2018). *Spółczesność obywatelska jako fundament bezpieczeństwa narodowego.* W: T. Kośmider (red.) *Współczesna wielowymiarowość bezpieczeństwa*

narodowego. Wybrane problemy z zakresu bezpieczeństwa publicznego i powszechnego (s. 11-40). APEIRO.

71. Zboina J. (2014). *Bezpieczeństwo w ujęciu teoretycznym i praktycznym*. W: J. Zboina (red.). *Bezpieczeństwo na lądzie, morzu i w powietrzu w XXI wieku* (s. 21–35). Centrum Naukowo-Badawcze Ochrony Przeciwpożarowej im. Józefa Tuliszkowskiego. Państwowy Instytut Badawczy.

Akty prawa krajowego¹³

1. Ustawa z dnia 24 kwietnia 1997 r. o przeciwdziałaniu narkomanii Dz.U. 2020 poz. 2050 t.j. (2020) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20051791485/U/D20051485Lj.pdf>
2. Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym Dz.U.2021.0.2053 t.j. (2021a) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20061911410/U/D20061410Lj.pdf>
3. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 t.j. (2021b) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
4. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2021 r. poz. 1762 t.j. (2021c) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19820030019/U/D19820019Lj.pdf>
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkoły Dz.U. 2002 nr 51 poz. 458. (2002a). (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020510458/O/D20020458.pdf>
6. Rozporządzenie z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach Dz.U.2020.1604 t.j. (2002b). (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20030060069/O/D20030069.pdf>

¹³ Wykaz sporządzono chronologicznie uwzględniając datę ogłoszenia tekstu jednolitego.

7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 2009 r. w sprawie sposobu realizacji przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa Dz. U. 139 poz. 1131. (2009a). (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20091391131>
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17. (2009b). (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20090040017/O/D20090017.pdf>
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli Dz. U. 50 poz. 400. (2009c). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150001264/O/D20151264.pdf>
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania Dz. U. 2011 nr 6 poz. 230. (2011) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110060023/O/D20110023.pdf>
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz.U. 2012 poz. 977 (2012). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000977>
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej Dz.U. 2017 poz. 356 z późn. zm. (2017) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>

13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia Dz. U. 2018 poz. 467. (2018a). (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół Dz.U. 2019 poz. 639 (2019) (Polska) <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000639/O/D20190639.pdf>
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli Dz.U. 2020 poz. 1289 t.j. (2020c) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001289/O/D20201289.pdf>
16. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii Dz.U. 2020 poz. 491 (2021) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000491/O/D20200491.pdf>
17. Uchwała nr 141 Rady Ministrów z dnia 2 października 2020 r. w sprawie aktualizacji programu wieloletniego pod nazwą "Program polskiej energetyki jądrowej" M.P. 2020 poz. 946 (2020) (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20200000946/O/M20200946.pdf>
18. Uchwała Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 28 stycznia 2011 r. zmieniająca uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych M.P. 2011 nr 14 poz. 149 (2011) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20110140149/O/M20110149.pdf>

Akty prawa pozakrajowego¹⁴

1. Prawo Ogólne 14/1970 z dnia 4 sierpnia, o Edukacji i Finansowaniu Reformy Kształcenia Dziennik Ustaw nr 187 z dnia 6 sierpnia 1970 (1970) (Hiszpania). <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

¹⁴ Wykaz sporządzono chronologicznie.

2. Zarządzenie z dnia 22 marca 1975 roku rozwijające Dekret 160/1975 z dnia 23 stycznia, zatwierdzający Plan Studiów Maturalnych, i regulujące Kurs Ukierunkowania Uniwersyteckiego Dziennik Ustaw nr 93 z dnia 18 kwietnia 1975 (1975) (Hiszpania). <https://www.boe.es/boe/dias/1975/04/18/pdfs/A08049-08068.pdf>
3. Królewski Dekret 710/1982 z dnia 12 lutego, którym ustanawia się minimalne wymogi nauczania w cyklu średnim Ogólnej Edukacji Podstawowej, Dziennik Ustaw nr 90 z dnia 15 kwietnia 1982 (1982a) (Hiszpania). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-8960>
4. Królewski Dekret 3087/1982 z dnia 12 listopada, którym ustala się minimalne wymogi nauczania w cyklu końcowym Ogólnej Edukacji Podstawowej Dziennik Ustaw nr 280 z dnia 22 listopada 1982 (1982b) (Hiszpania). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-30589>
5. Zarządzenie z dnia 25 listopada 1982, w którym reguluje się nauczanie w cyklu końcowym Ogólnej Edukacji Podstawowej Dziennik Ustaw nr 291 z dnia 4 grudnia 1982 (1982c) (Hiszpania). <https://www.boe.es/eli/es/rd/1982/07/24/3318/dof/spa/pdf>
6. Konstytucja Federacji **Rosyjskiej przyjęta w ogólnonarodowym referendum w dniu 12 grudnia 1993 roku** (1993) (Rosja). <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/rosja-r2.html>
7. The Childcare Act Ch. 21. (2006). (United Kingdom). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/contents>
8. Ustawa Organiczna 3/2020 z dnia 29 grudnia zmieniająca Ustawę Organiczną 2/2006, z dnia 3 maja o Edukacji Dz. U. nr 340 z dnia 30 grudnia 2020 (2020) (Hiszpania). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
9. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie 2006/962/WE (2006) (Unia Europejska). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>
10. Ustawa federalna z dnia 21 lipca 2007 r. o zmianach w niektórych aktach prawnych Federacji Rosyjskiej w związku z ustanowieniem obowiązkowej edukacji ogólnej,

- Nr 194-FZ (2007) (Rosja). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53060/
11. Ustawa federalna z dnia 29 grudnia 2012 r. o edukacji w Federacji Rosyjskiej Nr 273-FZ (2012) (Rosja) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
 12. Królewski Dekret 126/2014 z dnia 28 lutego, którym ustanawia się zasadniczy program nauczania na etapie Edukacji Podstawowej Dziennik Ustaw nr 52 z dnia 1 marca 2014 (2014a) (Hiszpania). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/dof/spa/pdf>
 13. Królewski Dekret 1105/2014 z dnia 26 grudnia, którym ustanawia się zasadniczy program nauczania na etapie Edukacji Średniej Obowiązkowej i Kursu Maturalnego Dziennik Ustaw nr 3 z dnia 3 stycznia 2014 (2014b) (Hiszpania). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
 14. Rozporządzenie Ministra Edukacji, Nauki i Kultury z dnia 15 kwietnia 2020 r. 3141/2019 - III 137. (2020a). (Niemcy). https://www.schulrecht-sh.com/texte/erste_hilfe.htm
 15. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Rosji z dnia 09.11.2018 N 196 (zmienione w dniu 30.09.2020 r.) "O zatwierdzeniu procedury organizowania i realizacji działań edukacyjnych dla dodatkowych ogólnych programów edukacyjnych". Zarejestrowany w Ministerstwie Sprawiedliwości Rosji w dniu 29.11.2018 N 52831. (2020b) (Rosja). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_312366/

Czasopisma

1. Będzieszak M. (2012). Polityka oświatowa państwa w zakresie zadań finansowych z budżetu państwa. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia, nr 54*, 17-18. <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171223807>
2. Carrillo Heredia M. J. (2019). Intervenciones educativas sobre RCP y primeros auxilios en las escuelas. *NPunto Revista Científica, vol. II, núm. 14*, 62 - 79. <https://www.npunto.es/revista/15/intervenciones-educativas-sobre-rcp-y-primeros-auxilios-en-las-escuelas>

3. Chmielewski P. (2016). Znaczenie definicji biedy w wyznaczaniu granicy ubóstwa. *Finanse i prawo finansowe*, nr 2016/1, 37–50. http://www.financeiprawofinansowe.uni.lodz.pl/Publikacje/9/3_Chmielewski.pdf
4. Chodyński, A. (2017). Zarządzanie mediami a bezpieczeństwo. *Bezpieczeństwo. Teoria i praktyka. Kwartalnik Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego*, nr 4 (XXIX), s. 31-48. <https://repozytorium.ka.edu.pl/handle/11315/18786>
5. Czerepaniak-Walczak M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy wytrych w edukacji? *NEODIDAGMATA*, XX IV, 53-66. http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/6514/1/04_Maria_Czerepaniak_Walczak_KOMPETENCJA_S%C5%81OWO_KLUCZOWE_53-66.pdf
6. Denek K. (2013). Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy. *Studia Dydaktyczne*, 24–25/2013, 15–24. http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/01_Denek_Kazimierz_pop.pdf
7. Douglas D., Gifford. R. (2001). Evaluation of the physical classroom by students and professors: A lens model approach. *Educational Research*, 43(3), 295-309. https://www.researchgate.net/publication/233670623_Evaluation_of_the_physical_classroom_by_students_and_professors_A_lens_model_approach
8. Elak H. (2017). Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle nowej reformy oświaty. *Obronność. Zeszyty Naukowe*, 3(23)/2017, 16-41. <http://cejsh.icm.edu.pl>
9. Gofron B. (2008). Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji. *Podstawy Edukacji*, 1, s. 43-65. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Podstawy_Edukacji/Podstawy_Edukacji-r2008-t1/Podstawy_Edukacji-r2008-t1-s43-65/Podstawy_Edukacji-r2008-t1-s43-65.pdf
10. Grzegorzewska I. (2012). Emocje w procesie uczenia i nauczania. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(57), 39–48. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t-n1_\(57\)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t-n1_\(57\)-s39-48/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_myśli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t-n1_\(57\)-s39-48.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t-n1_(57)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t-n1_(57)-s39-48/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_myśli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t-n1_(57)-s39-48.pdf)

11. Hendryk C. (2010). O zagubionych kompetencjach. Kompetencje moralne. *General and Professional Education*, 1/2010, 121–142. http://genproedu.com/paper/2010-01/full_121-142.pdf
12. Januszewska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M. (2015). W poszukiwaniu teorii szkoły. *Pedagogika społeczna*, 3(57), 89-112. [http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%203%20\(2015\)%2089-112.pdf](http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%203%20(2015)%2089-112.pdf)
13. Jeziński Z. (2017). Powstanie i rozwój edukacji dla bezpieczeństwa jako systemu dydaktyczno-wychowawczego w polskich szkołach. *Interdyscyplinarne Studia Społeczne*, 1(3), 7-22. https://www.uns.lodz.pl/sites/default/files/czasopismo/nr3/002_zdzislaw_jezierski_powstanie_i_rozwoj_edukacji_dla_bezpieczenstwa.pdf
14. Kautz T. (2010). Edukacja drogą do bezpieczeństwa. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 2/181, 123-132. https://www.amw.gdynia.pl/images/AMW/Menu-zakladki/Nauka/Zeszyty_naukowe/Numery_archiwalne/2010/Kautz_T.pdf
15. Klamut R. (2012). Bezpieczeństwo jako pojęcie psychologiczne. *Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej*, 19(286), 4/2012, 41–51. DOI: 10.7862/rz.2012.einh.26
16. Klus-Stańska D. (2016). Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice. *Studia z teorii wychowania*, t. VII, 2016 2(15), 45-60. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a5df7046-6ae9-4497-9f6e-2322aced09c9>
17. Kolek Z. (2010). Psychofizyka barwy. *Prace Instytutu Elektrotechniki*, LVII, 5–16. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-article-BPS2-0055-0001>
18. Kubinowski D. (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie. *Jakościowe badania pedagogiczne*, 1/1, 5-14. DOI: 10.18276/jbp
19. Leśniewska G. (2016). Edukacja nieformalna – moda czy konieczność. *Edukacja Humanistyczna*, 2(35), 113-122. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Humanistyczna/Edukacja_Humanistyczna-r2016-t-n2_\(35\)/Edukacja_Humanistyczna-r2016-t-n2_\(35\)_-s113-122/Edukacja_Humanistyczna-r2016-t-n2_\(35\)_-s113-122.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Humanistyczna/Edukacja_Humanistyczna-r2016-t-n2_(35)/Edukacja_Humanistyczna-r2016-t-n2_(35)_-s113-122/Edukacja_Humanistyczna-r2016-t-n2_(35)_-s113-122.pdf)

20. Marcu M., Bălteanu C. (2014). Social Media – a real source of proliferation of international terrorism. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 16/1, 162-169. <http://oeconomica.uab.ro/upload/lucrari/1620141/14.pdf>
21. Markowski S. (2012). Edukacja rycerska w średniowieczu. Część I. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych*, 3(165), 230–236. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-article-BPW6-0025-0066>
22. Maxwell L.E., Evans G.W. (2000). The effects of noise on pre-school children's pre-reading skills. *Journal of Environmental Psychology*, 20(1), 91–97. DOI: <https://doi.org/10.1260/135101003768965960>
23. Męczkowska-Christiansen A. (2015). Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel? *Forum Oświatowe*, 27(2), 15–24. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/305>
24. Okoń W. (1964). Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 5–19
25. Olearczyk T. (2016). Edukacja domowa – alternatywa dla nauczania instytucjonalizowanego. *Państwo i Społeczeństwo*, XVI, 2, 27–38. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.mhp-9b692271-4150-4a6d-8290-ee1549f95b8a/c/PiS_2016_2_3_Olearczyk.pdf
26. Osierda A. (2014). Prawne aspekty pojęcia bezpieczeństwa publicznego i porządku publicznego. *Studia Iuridica Lublinensia*, 23/2014, 89-106. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171368593>
27. Prajzner A. (2007). Media i bezpieczeństwo : pośrednie i bezpośrednie oddziaływania: opis zjawiska i systematyzacja terminów. *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, 2, s. 190-201. DOI: <https://doi.org/10.34862/rbm.2007.14>
28. Reczek-Zamróż Ł. (2011). Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, t. 18, nr 1, 125-37. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9ed1b5e1-a7ac-45cd-9623-36d89bb02fd6>

29. Rodríguez Lorenzo, L., Ruibal Lista, B., & Toro, S. (2020). Los primeros auxilios en el currículo de la educación obligatoria en España. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 365-389. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5831>
30. Rogozińska-Pawelczyk A. (2014). Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(97), 27–38. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8d03c4a9-1270-4981-8b29-aa6b7e7db3>
31. Scisłowicz S. (1992). Koncepcja samokształcenia permanentnego. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, nr 1(1), 185-194. <https://scislowicz1.pl.tl/Koncepcja-samokszta%26%23322%3Bcienia-permanentnego.htm>
32. Sempryk J. (2006). Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu. *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*, Rok V, nr 2/2006, 109-121. http://perspectiva.pl/pdf/p9/p2006-2_Jaroslav_Sempryk.pdf
33. Sikora-Wojtarowicz K. (2018). Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, 12(2), 243-260. DOI: <https://doi.org/10.34862/rbm.2018.2.18>
34. Sikora-Wojtarowicz K., Janko B. (2017). W cyfrowej rzeczywistości edukacyjnej. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, nr 4(25)/2017, 89-109. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-4a3172fd-3077-4af4-86a8-2dd6aa406a9b>
35. Sikorski W. (2013). Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji. *Edukacja*, 3(123), 91–105. <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2013/3-6-sikorski-proksemika-klasy-szkolnej.pdf>
36. Szymańska E. (2008). Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka, *Kultura i Edukacja*, 1/(65), 79-85. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura_i_Edukacja/Kultura_i_Edukacja-r2008-t-n1/Kultura_i_Edukacja-r2008-t-n1-s155-175/Kultura_i_Edukacja-r2008-t-n1-s155-175.pdf
37. Urych I. (2013). *Wartości wychowania a bezpieczeństwo młodego człowieka*. Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej, 1(90), 227–241. <http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-569539e8-ed99-489d-9fdc-b8ce023ec627>

38. Wnuk A. (2013). Relacja rodzic-dziecko w ruchu drogowym – przegląd literatury, badań i praktyk brytyjskich. *Technika Transportu Szynowego*, R20/nr 10, 79-85. <http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-81592998-68ba-4294-a116-472331e0ef3d?q=bwmeta1.element.baztech-82c1b274-9ab8-474e-ad84-0f69b48d512d;10&qt=CHILDREN-STATELESS>
39. Wojtasik M. (2011). Umieralność dzieci i młodzieży. Dzieci się liczą. *Dziecko Krzywdzone. Teorie. Badania. Praktyka*, 10(3)/2011, 33-45. <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/viewFile/445/313>
40. Zakrzewska S. (2017). Teraźniejszość i przyszłość edukacji dla bezpieczeństwa. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, 15/2017, 57–69. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-16c9097e-6160-4868-8dab-197f3dc6cb65>
41. Ziarko J. (2008). *Paradygmaty i orientacje badawcze w nauce o bezpieczeństwie. Czasopismo Krakowskiej Szkoły Wyższej*, 1–2 (I), 9–21. <https://repozytorium.ka.edu.pl/handle/11315/27425>
42. Zięba R. (2012). O tożsamości nauk o bezpieczeństwie. *Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej* 1(86)/2012, 7–22. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-bc90a6ed-0fd6-4e7d-ae82-7b53798a2322>

Dokumenty i raporty instytucji państwowych oraz ponadnarodowych

1. Komisja Europejska (2020). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie strategii UE w zakresie unii bezpieczeństwa*. Eur.lex. Pobrano 20 marca 2021 z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0605>
2. Komisja Europejska. (1995). *White Paper on Education and Training*. Europa. Pobrano 10 marca 2019 z https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
3. Komisja Europejska. (2010). *Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Publications Europa. Pobrano 30 września 2020 z http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0018.02/DOC_1

4. Komisja Europejska. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury. (2007). *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie: europejskie ramy odniesienia*. OpEuropa. Pobrano 20 lipca 2020 z <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>
5. Ministerstwo Edukacji Narodowej (2021). *Kierunki polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*. Gov. Pobrano 22 listopada 2021 z <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-wrok-u-szkolnym-20212022>
6. Najwyższa Izba Kontroli. (2017a). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*. NIK. Pobrano 13 sierpnia 2020 z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,13081,vp,15493.pdf>
7. Najwyższa Izba Kontroli. (2017b). *Informacja o wynikach kontroli. Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych*. NIK. Pobrano 5 kwietnia 2021 r. z <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-bezpieczenstwie-i-higienie-nauczania-w-szkolach-publicznych.html>
8. Narodowa Agencja Wymiany akademickiej. (2020). *Zagraniczne systemy szkolnictwa wyższego. Federacja Rosyjska. Praktyczny przewodnik po uznawalności wykształcenia. Materiał informacyjny opracowany przez pion uznawalności wykształcenia*. Warszawa: ENIC-NARIC POLSKA. NAWA. Pobrano 20 października 2021 z <https://nawa.gov.pl/uznawalnosc/opisy-zagranicznych-systemow-edukacji>
9. Rada Europejska, Rada Unii Europejskiej. (2010). *Strategia bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej. Dążąc do europejskiego modelu bezpieczeństwa*. Consilium Europa. Pobrano 20 maja 2019 z <http://www.consilium.europa.eu/media/307744/qc3010313plc.pdf>
10. Polskie Towarzystwo Socjologiczne (2012). *Uchwalony przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Socjologicznego dnia 25 marca 2012 r. Kodeks etyki socjologa*. Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Pobrano 4 stycznia 2022 z <https://pts.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/kodeks.pdf>

Ekspertyzy i opracowania analityczne

1. Bąk A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. NCK. Pobrano 20 stycznia 2019 z: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/478/a34e_AA_Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf?v2.8
2. Instytut Badań Edukacyjnych. (2010). *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Edu Entuzjaści. Pobrano 23 kwietnia 2020 z <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/126-informacje/arttykul/233-raport-o-stanie-edukacji2010.html>
3. Łysoń P. (2021, 30 czerwca). *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2021 r.* Stat.Gov. Pobrano 15 listopada 2021 r. z https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/14/8/1/zasieg_ubostwa_ekonomicznego_w_polsce_w_2020_roku.pdf
4. McWhirter, J., Francis, C. (2012). *The Royal Society for the Prevention of Accidents*. ROSPA. Pobrano 5 lutego 2020 z <https://www.rospa.com/RoSPAWeb/docs/about/annual-review/past-years/review2012.pdf>
5. NaukaClub.ru (2019). *System edukacji w Rosji - ogólne zasady i struktura*. Nauka Club. Pobrano 20 listopada 2021 z <https://nauka.club/pomoshch-studentu/sistema-obrazovaniya-v-rossii.html>
6. Schneider M. (2002). *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?* National Clearinghouse for Educational Facilities. Pobrano 8 maja 2022 z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470979.pdf>

Netografia

1. Dguv.de. (b.d). *Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung*. DGUV. Pobrano 20 września 2021 z <https://www.dguv.de/de/index.jsp>
2. Eurostat (2017). *Educational expenditure statistics*. Eurostat. Pobrano 7 maja 2020 r. z https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_Expenditure_statistics

3. Główny Urząd Statystyczny. (2009). *Prognoza ludności na lata 2008-2035*. Stat.Gov. Pobrano 20 maja 2019 z http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/L_prognoza_ludnosci_na_lata2008_2035.pdf
4. Go2school.ru. (b.d.). *Przedmioty szkolne w Rosji*. Go2School. Pobrano 20 listopada 2021 z <https://go2school.ru/faq/shkolnye-predmety-spisok>
5. Hse.gov.uk. (b.d.). *General teaching requirement for health and safety*. Hse.Gov. Pobrano dnia 10 sierpnia 2021 z <https://www.hse.gov.uk/education/qca.htm>.
6. Jagielska G. (2010). *One są wśród nas. Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano 12 kwietnia 2020 z http://www.bc.ore.edu.pl/Content/197/06ore_odzywianie.pdf
7. Kowalski M. (2016, 30 września). *Spoleczeństwo się starzeje. Potrzeba będzie coraz więcej domów spokojnej starości*. Portal samorządowy. Pobrano 20 maja 2021 z <http://www.portalsamorzodowy.pl/polityka-i-spoleczenstwo/spoleczenstwo-sie-starze-je-potrzeba-bedzie-coraz-wiecej-domow-spokojnej-starosci,85115.html>
8. Kuźniar R. (1996, 9 stycznia). *Po pierwsze bezpieczeństwo*. Rzeczpospolita. Pobrano 1 maja 2021 z https://archiwum.rp.pl/artukul/75465_Po_pierwsze_bezpieczenstwo.html
9. PSHE Association. (b.d.) *The association for PSHE teachers, leads and other practitioners*. Pshe-association. Pobrano 2 października 2021 z <https://www.pshe-association.org.uk/>
10. Schulsanitätsdienst.com. (b.d.). *Bundesweit verpflichtende Einführung von Unterricht in Wiederbelebung spätestens ab der 7. Klasse*. Schulsanitätsdienst. Schulsanitätsdienst. Pobrano 20 października 2021 r. z <https://www.schulsanitaetsdienst.com>
11. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2019, 15 marca). *Wyniki Ogólnopolskiego badania liczby osób bezdomnych*. Gov. Pobrano 22 listopada 2021 z <https://www.gov.pl/web/rodzina/wyniki-ogolnopolskiego-badania-liczby-osob-bezdomnych-edycja-2019>
12. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. (2020, 24 stycznia). *Aplikacja mobilna Alarm112*. Gov. Pobrano 30 stycznia 2020 z <https://www.gov.pl/web/numer-alarmowy-112/aplikacja-moblina-alarm112>

13. Sjp.pl. (b.d.). Bez. Słownik Języka Polskiego PWN. Pobrano 17 listopada 2019 z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/bez.html>
14. Sjp.pl. (b.d.). Objaśnić. Słownik Języka Polskiego PWN. Pobrano 17 listopada 2019 z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/obja%C5%9Bnia%C4%87.html>
15. Sjp.pl. (b.d.). Oczekiwania. Słownik Języka Polskiego PWN. Pobrano 10 stycznia 2018 z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/oczekiwania.html>
16. Sjp.pl. (b.d.). Piecza. Słownik Języka Polskiego PWN. Pobrano 17 listopada 2019 z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/pieczka.html>
17. Sjp.pl. (b.d.). Uwarunkowania. Słownik Języka Polskiego PWN. Pobrano 10 stycznia 2018 z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/uwarunkowania.html>
18. Sjp.pl. (b.d.). Wyjaśnić. Słownik Języka Polskiego PWN. Pobrano 17 listopada 2019 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wyja%C5%9Bnia%C4%87.html>
19. Statystyka.policja.pl. (b.d.). *Zamachy samobójcze od 2017 r.* Statystyka Policja. Pobrano 15 listopada 2021 r. z <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html>
20. Wprost (2017, 9 listopada). *Światowy „sukces” kampanii Ministerstwa Zdrowia.* Wprost. Pobrano 25 listopada 2019 z <https://www.wprost.pl/kraj/10085576/swiatowy-sukces-kampanii-ministerstwa-zdrowia-o-spocie-z-krolikami-pisza-najwieksze-zagraniczne-media.html>

Spis tabel

Tabela 1 Za co krytykuje się edukację i jakie postuluje się zmiany – iluzoryczność i bezsilność krytyki.....	38
Tabela 2 Kierunki polityki oświatowej państwa na rok 2021/2022 z komentarzem.....	45
Tabela 3 Rodzaje edukacji dla bezpieczeństwa i cel ich oddziaływania.....	56
Tabela 4 Kompetencje kluczowe w edukacji	68
Tabela 5 Kompetencje oczekiwane w edukacji dla bezpieczeństwa i ich użyteczność	69
Tabela 6 Ewolucja polskich rozwiązań w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa.....	91
Tabela 7 Tygodniowa liczba godzin lekcyjnych z przedmiotu EdB w poszczególnych typach szkół.....	99
Tabela 8 Cele kształcenia – wymagania ogólne przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa ..	105
Tabela 9 Treści nauczania – wymagania szczegółowe przedmiotu EdB - VIII klasa szkoły podstawowej.....	107
Tabela 10 Treści nauczania – wymagania szczegółowe przedmiotu EdB – branżowa szkoła I stopnia	108
Tabela 11 Treści nauczania – wymagania szczegółowe przedmiotu EdB w aktualnie obowiązujących postawach programowych – liceum ogólnokształcące i technikum.....	109
Tabela 12 Warunki i sposób realizacji przedmiotu EdB w VIII klasie szkoły podstawowej	111
Tabela 13 Warunki i sposób realizacji przedmiotu EdB w szkole branżowej I stopnia	112
Tabela 14 Zalecane warunki i sposób realizacji przedmiotu EdB w liceum ogólnokształcącym i technikum	112
Tabela 15 Podstawowe treści i cele kształcenia EdB na kolejnych etapach edukacji z uwzględnieniem dwóch podstaw programowych obowiązujących w latach 2009-2017 oraz od roku 2017.....	116
Tabela 16 Zależności między kwalifikacjami a kompetencjami.....	121
Tabela 17 Zestawienie wymagań kwalifikacyjnych stawianych nauczycielom edukacji dla bezpieczeństwa w latach 2009-2017 oraz od roku 2017	123
Tabela 18 Charakterystyka kompetencji kluczowych nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa	126
Tabela 19 Definicje pojęć użytych w tytule rozprawy	136
Tabela 20 Charakterystyka szkół uczestniczących w badaniach.....	158
Tabela 21 Uczestnicy badania	159
Tabela 22 Strefy dystansu społecznego podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	212
Tabela 23 Zagęszczenie i zatłoczenie podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	214

Tabela 24 Aranżacja miejsc podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	216
Tabela 25 Wystrój wnętrza obserwowanych klas	218
Tabela 26 Typy uczniów oraz styl działania podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa....	222
Tabela 27 Postawy uczniów w edukacji dla bezpieczeństwa.....	225
Tabela 28 Typy nauczycieli w edukacji dla bezpieczeństwa	229
Tabela 29 Postawy nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa	230
Tabela 30 Przejawy pełnomocności uczniów, towarzyszące im okoliczności i reakcje nauczycieli.....	233
Tabela 31 Tok lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	235
Tabela 32 Środki dydaktyczne wykorzystane podczas lekcji EdB i pełniona przez nie funkcja	237
Tabela 33 Algorytm planowania lekcji EdB	259
Tabela 34 Kryteria kreatywności i możliwości ich doskonalenia podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	264
Tabela 35 Kryteria autoewaluacji i jej cele ukierunkowane na rozpoznanie i działanie w EdB	266

Spis rysunków

Rysunek 1 Etapy realizowanych badań	132
---	-----

Spis załączników

Załącznik 1 Arkusz obserwacji lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	272
Załącznik 2 Dyspozycje do rozmowy z nauczycielami edukacji dla bezpieczeństwa	277
Załącznik 3 Dyspozycje do rozmowy z przedstawicielami służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo w Polsce.....	278
Załącznik 4 Dyspozycje do rozmowy z rodzicami uczniów realizujących EdB.....	279
Załącznik 5 Dyspozycje do rozmowy indywidualnej z uczniami realizującymi przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa	280
Załącznik 6 Scenariusz rozmowy grupowej z uczniami	281

Streszczenie

Truizmem jest twierdzenie, że bezpieczeństwo nabrało współcześnie szczególnego znaczenia i stało się wartością, którą docenia i której pożąda niemal każdy człowiek. Uzasadnienie tak doniosłej jego roli zawiera się w prostym przekonaniu, że jest podstawowym gwarantem istnienia i rozwoju jednostek, społeczeństw i państw, a w swojej istocie daje stabilizację, porządek i szczęście (Pokruszyński, 2010, s. 7). Ponieważ skala i charakter współczesnych zagrożeń wykluczają możliwość ich całkowitej eliminacji, uzasadnione są działania edukacyjne ukierunkowane na rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, promowanie właściwych postaw i wartości oraz przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom.

Powyższa konstatacja stała się impulsem do podjęcia badań dotyczących edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w ramach przedmiotu szkolnego „edukacja dla bezpieczeństwa” (EdB). Celem aktywności nie był jednak jedynie opis rzeczywistości, ale także zrozumienie i zainicjowanie myślenia o uwarunkowaniach, oczekiwaniach, ograniczeniach oraz możliwościach doskonalenia EdB. Słuszność rozważań potwierdziła także ograniczona liczba publikacji dotyczących omawianego obszaru. Ponadto, w związku ze zmianami w systemie oświaty, większość dostępnych pozycji jest nieaktualna. Brakuje badań prowadzonych z udziałem uczniów i nauczycieli oraz podręczników i poradników wspierających doskonalenie działań edukacyjnych z EdB. Choć można wymienić nazwiska autorów, których publikacje obejmują problemy edukacji, dydaktyki i bezpieczeństwa, to brak jest całościowego i bieżącego spojrzenia traktującego edukację i bezpieczeństwo jako zależne pojęcia.

Rozprawie nadano strukturę 5-rozdziałową. W rozdziale I wyjaśniono kwestie związane ze społecznymi i dydaktycznymi uwarunkowaniami edukacji dla bezpieczeństwa. Odniesiono się do problematyki bezpieczeństwa, edukacji oraz teoriopoznawczych implikacji pojęcia edukacja dla bezpieczeństwa. W części otwierającej objaśniono istotę bezpieczeństwa oraz uwidoczniono jego wysoką pozycję w hierarchii potrzeb i wartości człowieka. Dalsze dociekania skupiono wokół podmiotów bezpieczeństwa, wśród których szczególne miejsce zajmują dzieci i młodzież. Omówiono tu również zagrożenia oddziałujące na bezpieczeństwo młodzieży. W oparciu o obserwacje dotyczące głębokich przemian zachodzących we wszystkich obszarach życia społecznego, odciskających swoje piętno w sferze określania edukacji, podjęto próbę przeglądu definicji „edukacji”, ustalenia zasadniczych funkcji szkoły w dynamicznym środowisku zagrożeń oraz wskazania czynników wpływających na proces edukacji. Dalsze rozważania skupiały uwagę wokół teleologicznych aspektów edukacji dla

bezpieczeństwa oraz jej paradygmatu, który jawi się jako kompromis pomiędzy systemami wychowania w duchu wartości uniwersalnych (wolności, sprawiedliwości, godności, piękna, prawdy i miłości) a wychowaniem obronnym (propaństwowym). Ponieważ edukacja dla bezpieczeństwa nie może być utożsamiana wyłącznie z przedmiotem nauczania realizowanym w ramach edukacji formalnej (stanowiłoby to nieuzasadnione zawężanie problematyki) omówiono również inicjatywy podejmowane na gruncie edukacji pozaformalnej i nieformalnej, ze szczególnym uwzględnieniem rodziny, grupy rówieśniczej oraz mediów. Rozdział zamykają rozważania ukierunkowane na rozpoznanie kompetencji kluczowych (pożądanych) w edukacji dla bezpieczeństwa, wśród których za najważniejsze uznano kompetencje: komunikacyjne, interpersonalne, społeczne, poznawcze, orientacyjne, decyzyjne, kooperacyjne, asertywne, medialne, w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości, ewaluacyjne, moralne i etyczne oraz kreatywne i twórcze. W II rozdziale rozprawy dokonano przeglądu prawnych i historycznych uwarunkowań procesu edukacji dla bezpieczeństwa. W części otwierającej rozdział opisano modele edukacji dla bezpieczeństwa wybranych państw (Republika Federalna Niemiec, Królestwo Hiszpanii, Federacja Rosyjska, Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej), a następnie rozważono możliwość implementacji założeń do porządku krajowego. W prezentowanym rozdziale przedstawiono także ewolucję polskich rozwiązań w zakresie budowy systemu edukacji dla bezpieczeństwa oraz dokonano analizy dwóch następujących po sobie podstaw programowych wraz z omówieniem ramowych planów nauczania i zalecanych sposobów realizacji przedmiotu. Dalsza część rozdziału dotyczy kwalifikacji i kompetencji nauczycieli EdB. W rozdziale III skoncentrowano się na zaprojektowaniu, przygotowaniu i realizacji badań oraz rozpatrzono problemy etyczne pojawiające się w toku prowadzonych czynności. Rozdział IV podzielono na cztery części stanowiące jakościowe omówienie podjętych badań. Kolejne podrozdziały opisują opinie respondentów w zakresie: oczekiwań, możliwości i ograniczeń doskonalenia EdB oraz wyniki obserwacji lekcji. W rozdziale V dysertacji omówiono najważniejsze wnioski z podjętych badań. Mocne strony i ograniczenia realizowanych czynności oraz dalsze inspiracje do pracy badawczej opisano w zakończeniu rozprawy.

Badania zrealizowano w paradygmacie jakościowym, co wynikało z przekonania, że nie wszystkie zjawiska będące przedmiotem prezentowanych badań poddają się pomiarowi. Te, które można byłoby określić za pomocą ściśle ustalonych mierzalnych zmiennych, nie wpisują się natomiast w ich cel. W badaniach dążono do określenia indywidualnych znaczeń, sposobów rozumienia, odkrywania i opisywania rzeczywistości w celu możliwie pełnego zrozumienia zjawiska. Decydując o nadaniu rozważaniom konkretnego tematu, dążono do

zawarcia w nim „substancji podstawowej rozwiązywanego problemu badawczego” (Apanowicz, 2003, s. 126). Temat dysertacji określono jako: Uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa. Oczekiwania, możliwości i ograniczenia procesu doskonalenia. Przedmiotem zainteresowania uczyniono natomiast uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz oczekiwania, możliwości i ograniczenia procesu doskonalenia. Dążąc do szczegółowego wyjaśnienia i konkretyzacji terminów użytych w ramach pracy badawczej przyjęto że:

- uwarunkowania to okoliczności mające wpływ na proces edukacji dla bezpieczeństwa,
- szkolna edukacja dla bezpieczeństwa to ogół procesów realizowanych w szkole w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa – EdB, obejmujących kształcenie i wychowanie zmierzające do przygotowania społeczeństwa do właściwych zachowań w sytuacji zagrożenia oraz ze zdolnością do ich zapobiegania,
- ograniczenia są tym, co krępuje swobodę doskonalenia działań w zakresie EdB,
- możliwości są tym, co w pozytywny sposób wpływa na doskonalenie EdB,
- oczekiwania są tym, na co się czeka i co się prognozuje w zakresie doskonalenia EdB,
- doskonalenie to usprawnienie działań w ramach EdB.

Zasadnicze cele prezentowanych badań, zawierając w sobie fundamentalny cel nauki – dostarczenie wiedzy, zostały określone poprzez trzy cele główne:

1. teoretyczno-poznawczy – określenie uwarunkowań szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozpoznanie i opis oczekiwań, możliwości i ograniczeń procesu jej doskonalenia;
2. praktyczno-wdrożeniowy – sformułowanie rekomendacji dla nauczycieli EdB dotyczących realizacji przedmiotu;
3. metodologiczny – budowa i weryfikacja narzędzi badawczych w oparciu o literaturę przedmiotu i znajomość środowiska badanej populacji, umożliwiających określenie uwarunkowań szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozpoznanie oczekiwań, możliwości i ograniczeń procesu doskonalenia EdB.

Ponieważ wszelka działalność badawcza nie może być skuteczna jeśli cele są zbyt ogólne lub mało precyzyjne, z powyższych celów wyodrębniono następujące cele szczegółowe:

1. określenie uwarunkowań prawno-historycznych oraz społeczno-dydaktycznych szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa;

2. rozpoznanie i opis ograniczeń procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzeganych przez uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. rozpoznanie i opis możliwości procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzeganych przez uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. rozpoznanie i opis oczekiwań w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa dostrzeganych przez uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.
5. przygotowanie rekomendacji, wzorów myślenia i inspiracji otwierających drogę do ciągłego doskonalenia lekcji EdB uwzględniających rozpoznane uwarunkowania, oczekiwania, możliwości i ograniczenia.

W niniejszych badaniach problemy badawcze sformułowano jako pytania dopełnienia. Konstrukcja gramatyczna rozpoczyna się od słów „jakie”, a tym samym nie można na nie udzielić odpowiedzi „tak” lub „nie” – inaczej niż w przypadku pytań rozstrzygnięcia, które nie występują w tej pracy. W badaniach wyodrębniono następujące pytania badawcze:

1. jakie są uwarunkowania szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa?
2. jakie są ograniczenia procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
3. jakie są możliwości procesu doskonalenia w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
4. jakie są oczekiwania procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole?
5. jakie są rekomendacje dla nauczycieli w zakresie doskonalenia lekcji edukacji dla bezpieczeństwa?

Biorąc zaś pod uwagę kryterium szczegółowości, pytania doprecyzowano odnosząc je do obszaru uwarunkowań prawno-historycznych i społeczno-dydaktycznych oraz poszczególnych grup respondentów: uczniów, rodziców, nauczycieli i przedstawicieli służb.

Z uwagi na występujące w pracy pytania o charakterze otwartym odstąpiono od formułowania hipotez. Za celowe uznano jednak sformułowanie tez określających i uściślających sposób realizacji całego procesu badawczego, dzięki czemu poruszane w badaniach tematy stały się bardziej wyraźne:

1. możliwe jest określenie uwarunkowań (społecznych, dydaktycznych, prawnych i historycznych) oddziałujących na sposób organizacji i realizacji edukacji dla bezpieczeństwa;
2. możliwe jest rozpoznanie oraz opis ograniczeń w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu, uczniów, rodziców oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
3. możliwe jest rozpoznanie i opis możliwości w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu uczniów, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. możliwe jest rozpoznanie i opis oczekiwań w zakresie procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opinii nauczycieli przedmiotu, uczniów, rodziców, przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
5. możliwe jest przygotowanie rekomendacji dotyczących doskonalenia lekcji EdB uwzględniających oczekiwania, możliwości i ograniczenia rozpoznane i opisane we wcześniejszych etapach procesu badawczego.

W prezentowanych badaniach nie dążono do ilościowego pomiaru badanego zjawiska. Celem nie było poszukiwanie odpowiedzi na pytania o związki – przyczyny i skutki, lecz odpowiedź na pytanie „jakie są” – uwarunkowania, oczekiwania, możliwości i ograniczenia doskonalenia EdB rozpatrywane z różnych perspektyw. Choć w badaniach jakościowych nie jest konieczne określanie zmiennych, ich wyłonienie z problemów badawczych uznano za czynność służącą konkretyzacji tego, co jest badane. W badaniach nie ukierunkowano się jedynie do odnotowania tego, co przynosi spontaniczna narracja osób, ale również do wyłonienia właściwości (zmiennych), ze względu na które spodziewa się znaleźć odpowiedzi na nurtujące pytania. Kierując się troską o jakość poznania, uwagę skoncentrowano na zmienne, która mogą przybierać różne wartości nazywane ich kategoriami. Tworzono je według koncepcji i potrzeb prezentowanych badań, przy czym podziału zmiennych dokonano ze względu na sposoby ich kategoryzacji jakościowo (kwalitatywnie). Zmienne jakościowe, inaczej nominalne wyłonione w drodze analizy problemów badawczych poprzez zawarcie ich podstawowych składników określono następująco:

1. rodzaj uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w szkole;
2. rodzaj oczekiwań w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;

3. rodzaj możliwości w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo;
4. rodzaj ograniczeń w zakresie doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów, rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.

Ponieważ wyłonione zmienne miały charakter zmiennych nieobserwowalnych istotne było określenie wskaźników, które dla danej zmiennej były zjawiskiem/cechą obserwowalną i których wystąpienie mówiło o danej zmiennej (wnioskowanie o zmiennej na podstawie wskaźnika). W ten sposób dążono do uchwycenia zmiennych w każdy możliwy sposób, m.in. poprzez zachowania werbalne, niewerbalne (szczególnie spontaniczne) i reakcje somatyczne.

Złożoność i wielowymiarowość podejmowanych problemów oraz ukierunkowanie na rzetelność badań uzasadniały równoczesne zastosowanie uzupełniających się technik badawczych: analizy dokumentów, obserwacji oraz przeprowadzenia wywiadów grupowych i indywidualnych.

Mając na uwadze użyteczność dokumentów: dostępność, względną trwałość, bogactwo, formalną reprezentację oraz nie reaktywność (Lincol, Guba, s. 276-277 za: Kubinowski, 2010, s. 214-215) w badaniach wykorzystano dokumenty oficjalne (m.in. regulujące funkcjonowanie szkół i oświaty) oraz dokumenty kultury popularnej takie jak: medialne przekazy informacyjne i społeczne. Konkretnie czynności polegały na: gromadzeniu, selekcji, opisie i naukowej interpretacji interesujących faktów.

Obserwacja jakościowa polegała na obecności badacza w autentycznych sytuacjach z życia codziennego badanych. Za Muszyńskim (2018, s. 179) czynność tę określono jako obserwację naturalną, którą charakteryzuje uchwycenie zachowania ludzi na gorąco, bez interwencji w warunki zewnętrzne i bieg zdarzeń. Działania ukierunkowano na jawność i ich akceptację przez badanych, ale bez aktywnego uczestnictwa badacza w zdarzeniach (obserwacja nieuczestnicząca). W tak zaplanowanej obserwacji nie ma możliwości przewidzenia szczegółowych kategorii zachowań, jakie przejawiają osoby obserwowane, dlatego narzędzie badawcze musiało być wystarczająco szerokie. W przygotowanym arkuszu obserwacji, obok określonego zagadnienia obserwacyjnego, notowano spostrzeżone fakty i okoliczności mające związek z tym zagadnieniem. Uwagę skupiono na dokładnej, pisemnej rejestracji spostrzeżeń. Ponadto, gromadzono materiał w formie notatek.

Wywiad jakościowy przybierał formę kooperatywnej rozmowy pomiędzy badaczem a badanym. Cały projekt wywiadu miał elastyczną formę, był ewolucyjny i etapowy. Dążeniem

było, aby w trakcie spotkania badani z łatwością i swobodą wyrażali swój punkt widzenia. Badanie przybierało dwie formy: wywiadu indywidualnego i grupowego. Wywiady zostały przeprowadzone bezpośrednio oraz, z uwagi na pandemię, przy wykorzystaniu internetowych środków komunikacji (łączość wideo). W przypadku spotkań indywidualnych zrealizowano wywiady pogłębione, podczas których badani oprowadzali badacza po swoim życiu i doświadczeniach. Wywiad pogłębiony pozostawiał rozmówcom pewną swobodę wypowiedzi – to respondent wartościował, strukturyzował wątki, problemy, kwestie (jedne czynił bardziej istotne, a inne mniej). Forma wywiadu była elastyczna i tylko częściowo strukturalizowana. Wywiad prowadzono według ogólnego planu skonstruowanego w postaci dyspozycji. Nie dążono do ścisłości w zadawaniu pytań, ani ich odpowiedniej kolejności. Przygotowany zestaw potrzeb nie stanowił ram, poza które nie można wykraczać, lecz był propozycją badacza pozwalającą na zadawanie pytań pogłębiających mających na celu podtrzymanie rozmowy oraz podkreślenie przygotowania do wywiadu. Drugim rodzajem wywiadu był zogniskowany wywiad grupowy. Badanie zrealizowano w formie dyskusji grupowej w gronie kilkorga zaproszonych osób, moderowanej przez badacza zgodnie z założonym wcześniej scenariuszem. Ta część badań była szczególnie istotna z uwagi na zachodzące procesy grupowe, efekt synergii i kreatywnej stymulacji uczestników. Dyskusję grupową prowadzono według opracowanego scenariusza, który wyznaczał ogólny kierunek badania i stanowił skrótowy zapis planowanego porządku dyskusji (kolejność i zakres poruszanych tematów).

Prezentowane badania realizowano w latach 2019-2022 na terenie województwa dolnośląskiego we wrocławskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz instytucjach statutowo związanych z realizowaniem zadań na rzecz bezpieczeństwa (Policja, Państwowa Straż Pożarna, Państwowe Ratownictwo Medyczne oraz Centrum Powiadamiania Ratunkowego). Badania nie walczą o miano badań reprezentatywnych, dlatego nie wymagały zaangażowania dużej grupy badawczej. Dla zapewnienia zmienności w próbie pozwalającej na uchwycenie wszelkich różnorodności w obrębie pola badawczego do badania włączono cztery grupy respondentów: nauczycieli, uczniów, rodziców oraz pracowników służb. Ponieważ są to grupy odmienne, których wspólnym elementem jest udział w edukacji dla bezpieczeństwa, wybór respondentów przybierał różnorodne formy, pozostające w ramach doboru celowego.

Przeprowadzone czynności badawcze pozwoliły na realizację zamierzeń określonych na etapie projektowania badań. Cel teoretyczno-poznawczy osiągnięto poprzez określenie uwarunkowań (prawno-historycznych i społeczno-dydaktycznych) oraz możliwości, oczekiwań i ograniczeń procesu doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa. Cel metodologiczny urzeczywistniono poprzez budowę i weryfikację narzędzi badawczych.

Natomiast cel praktyczno-wdrożeniowy ukierunkowany na wykorzystywanie dorobku badań w zakresie realizacji przedmiotu EdB spełniono formułując zalecenia dla nauczycieli przedmiotu.

Uwarunkowania prawno-historyczne edukacji dla bezpieczeństwa stanowią pochodną miejsca i czasu oraz mają swoje wyraźne odzwierciedlenie w zasadach kształcenia i wychowania. Sama historia edukacji dla bezpieczeństwa jest egzemplifikacją przemian, jakie zachodziły na przestrzeni lat w wymiarze lokalnym, europejskim i światowym. Edukacja tego rodzaju przeszła długą drogę przybierając tak wiele form, jak wiele było różnorodnych zagrożeń i okoliczności towarzyszących człowiekowi. Nie bez znaczenia pozostają także: różnorodne pojmowanie bezpieczeństwa oraz rozbudowane koncepcje wychowania i kształcenia. Współczynnik historyczny jest nieodłącznym towarzyszem działalności człowieka, pozwalającym zrozumieć związek zjawisk edukacyjnych z podłożem społecznym i kulturowym kraju. W tym obszarze dostrzega się ściśle powiązanie okoliczności historycznych z przeobrażeniami w oświacie i widoczną presją reorganizacji programowych.

W zakresie uwarunkowań społeczno-dydaktycznych zauważa się powolne zmiany zmierzające do pobudzania aktywności społecznej na rzecz bezpieczeństwa. Widoczna jest także chęć odciążenia uczniów z nadmiaru wiedzy teoretycznej i skoncentrowanie na ćwiczeniach praktycznych z zakresu ratownictwa. Istotna jest próba systematyzacji i zwiększenia wiedzy uczniów z zakresu zdrowego stylu życia oraz dostosowania się do zmieniających się zagrożeń współczesnego świata. Nadal jednak liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na edukację dla bezpieczeństwa jest bardzo ograniczona, co wywiera zdecydowany wpływ na organizację i przebieg zajęć. Obserwacja stosowanych podczas lekcji metod kształtowania kompetencji wskazuje na konieczność doskonalenia działań silnie wpływających na rozwijanie i wzmocnienie nauczania problemowego, dyskusji, metod projektowych i aktywnych. Głównym kierunkiem zmian powinno być ukierunkowanie na operatywne i samodzielne rozszerzanie wiedzy przez ucznia poprzez określanie problemów, stawianie hipotez, proponowanie rozwiązań, weryfikację i ustalanie wniosków. W obszarze EdB kluczowe jest kształcenie poprzez rozwój logicznego myślenia przyczynowo-skutkowego, wypowiedzianie się i prezentowanie swojego stanowiska na forum, wyzwalanie kreatywności, odpowiedzialności i postaw społecznych. Widoczna jest także potrzeba zadbania o pełnomocność uczniów, podyktowana przekonaniem o jej pozytywnych efektach rzutujących na człowieka w dorosłym życiu. Uzyskując wpływ na bieg szkolnych spraw uczniowie mogą odnaleźć w sobie umiejętność kontroli nad sprawami realizowanymi we własnym życiu. W kontekście EdB można mówić tu o przekraczaniu bariery wyuczonej bezradności,

pozbawianiu schematów oraz budowaniu otwartego społeczeństwa. W dobie współczesnych zagrożeń oraz rozwoju świata należy odejść od zamkniętej, pełnej lęków, uległej i kapitulanczej postawy, a ukierunkować się na pewne i bezpieczne czerpanie z rzeczywistości w oparciu o autonomię, pełnomocność oraz odpowiedzialność.

Ograniczenia dostrzegane w doskonaleniu EdB skupiają się wokół wewnętrznego i zewnętrznego otoczenia szkoły. Swoiste bariery wskazywane przez uczestników procesu edukacyjnego wiązane były przede wszystkim z polityką oświatową, niekompleksową podstawą programową i programem nauczania oraz liczbą godzin zaplanowanych do realizacji EdB. Trudności są wynikiem relacji panujących w klasie, sposobu organizacji i planowania pracy na lekcji oraz braku bazy lokalowej i wyposażenia placówek. Widoczny jest brak działań ukierunkowanych na rozwijanie kluczowych dla edukacji dla bezpieczeństwa kompetencji takich jak: decyzyjność, odpowiedzialność i kreatywność oraz trudności w zakresie możliwości rozwoju i zaangażowania w działalność pozalekcyjną i pozaszkolną związaną z edukacją dla bezpieczeństwa. Mając to na uwadze, realne szanse na przewyciężanie opisywanych ograniczeń należy łączyć przede wszystkim ze wzmocnieniem koncentracji na uczących się. Zgłaszane elementy ograniczające doskonalenie EdB są często spersonalizowane i odnoszą się do specyfiki danej grupy, wiedzy, motywacji oraz emocji. Uwidacznia to konieczność projektowania działań, które nie ograniczają przestrzeni uczenia się i nie wynikają wyłącznie z potrzeb nauczycieli. Pokonywanie opisanych ograniczeń powinno przyjmować postać działań społecznych i inkluzywnych rozumianych jako wspólny wysiłek tworzenia środowiska wspierającego i gotowego na pokonywanie barier.

Człowiek od zawsze miał potrzeby zarówno żywotne, jak i mniej istotne, które poprzez ścieranie się z oczekiwaniami innych ludzi oraz stawanie w obliczu zagrożeń wymagały od niego działań w zakresie indywidualnym i grupowym. Oczekiwania kierują człowieka w stronę ideału, motywują do działań oraz wyznaczają drogę prowadzącą do spełnienia. Mieszczą się tu aspiracje związane z oczekiwaniami wobec tych wszystkich, którzy w procesie edukacji zajmują jakieś miejsce lub są ich obiektem. „Jeśli poznanie oczekiwań przedstawione jest jako punkt wyjścia, czy też możliwość zaistnienia współpracy, to ich spełnienie staje się kluczem do sukcesu działań wspólnotowych” (Nowosad, Famuła, 2002, s. 33).

Oczekiwania w zakresie doskonalenia EdB dotyczą głównie dwóch obszarów: programu nauczania oraz współpracy. Po pierwsze postuluje się wprowadzenie zmian w programie nauczania, który obecnie jest zbyt rozbudowany, a przez to trudny do przyswojenia oraz dostosowania treści nauczania do aktualnej sytuacji bezpieczeństwa w kraju i na świecie (odnoszenie się do zagrożeń, które są najbardziej prawdopodobne w danym czasie lub

zaistniały w najbliższym otoczeniu). Drugi element dotyczy zintensyfikowania działań ukierunkowanych na budowanie relacji z uczestnikami życia społecznego, w tym w szczególności rozwijanie poczucia współodpowiedzialności. Choć współpraca z pewnością nie jest zadaniem łatwym, to obraz oczekiwań skoncentrowanych wokół edukacji dla bezpieczeństwa uwidacznia wzajemne oczekiwania uczestników procesu edukacyjnego tj. nauczycieli, rodziców, uczniów i służb i wskazuje na potrzebę budowania prawidłowych relacji, współdziałania i zrozumienia.

W przeciwieństwie do rozważań związanych z ograniczeniami i oczekiwaniami, wyrażanie zdania na temat możliwości, szans i elementów wpływających na powodzenie w doskonaleniu EdB sprawiało rozmówcom duże trudności. Wypowiedzi respondentów dotyczące tego obszaru były jednak wyjątkowo osobiste i skoncentrowane na emocjach. Rozmówcy wskazywali na: poczucie szczęścia postrzeganego przez pryzmat zadowolenia z wykonanej pracy (nauczyciele, przedstawiciele służb), radość z dokonań na miarę własnych możliwości (uczniowie) oraz zgodne współdziałanie (nauczyciele, rodzice, uczniowie i przedstawiciele służb), które choć nie zawsze prowadzą do osiągnięcia pełnego celu, rozpatrywane są w kategoriach sukcesu edukacyjnego i życiowego. Interesująca jest także dwustronność zadowolenia uczniów i nauczycieli: szczęście nauczycieli, że stwarzają uczniom realne szanse na odniesienie sukcesu życiowego oraz radość uczniów, że szkoła daje im możliwość zdobywania kolejnych osiągnięć i sukcesów mających wymiar życiowy. Wskazywane szanse i mocne strony w doskonaleniu EdB nierozzerwalnie łączą się z dążeniem do osiągnięcia akceptowalnego poczucia bezpieczeństwa. Rzeczywista szansa rozwoju w ramach podmiotowej edukacji, w której sprawy ludzkie, z natury rzeczy, znajdują się w centrum uwagi. Zasadniczym impulsem dla rozwoju i doskonalenia EdB jest dla uczestników badań możliwość urzeczywistnienia społecznego uczestnictwa w kształtowaniu bezpieczeństwa własnego i najbliższych.

Pojawiający się obraz EdB uwidacznia konieczność kształtowania przestrzeni autentycznego zaangażowania uczniów, wskazania elementów ukierunkowanych na propagowanie aktywnych postaw oraz budowanie odpowiedzialnej obecności w życiu szkolnym i społecznym. Należy dążyć do traktowania wychowanków nie tylko jako odbiorców, ale i konstruktorów edukacji, dążąc przy tym do budowania poczucia sprawstwa i „oswojenia” szkolnej rzeczywistości. Rola nauczyciela w tym zakresie sprowadza się do dwóch elementów: wymogu posiadania klasycznej wiedzy z obszaru bezpieczeństwa i zagrożeń oraz promowania uniwersalnych wartości oraz kompetencji pozwalających na przygotowanie uczniów do radzenia sobie w dynamicznej rzeczywistości oraz otwartości na nowe obszary wiedzy.

Zrozumiała jest potrzeba planowania i organizowania szkoły otwartej na nowe wyzwania, gotowej do zmiany myślenia o edukacji i odważnej implementacji rozwiązań wynikających z ciągle rozwijającej się kultury uczenia. Wycofanie, rezygnacja i stagnacja, będące konsekwencją wyuczzonej bezradności wyrastającej z przekonania o braku wpływu i kontroli nad sytuacją są w edukacji dla bezpieczeństwa zjawiskiem szczególnie niepożądanym.

W tym kontekście istotne jest, aby zamiast nauczania dyrektywnego i nakazowego propagować wdrażanie uczniów do świadomego podejmowania decyzji, zwrotu ku personalizacji wiedzy i wspomaganie w kierowaniu własnym rozwojem. Zadaniem współczesnej edukacji dla bezpieczeństwa jest wyrabianie nawyków i chęci do stałego wzbogacania wiedzy pozwalającej na dopasowanie się do zmiennej rzeczywistości. Działania muszą być ukierunkowane na internalizację wiedzy – uczenie się i wykorzystanie wiedzy w działaniu. Zamiast skupiać się na „kluczu odpowiedzi”, należy zmierzać do poszukiwania klucza efektywnego uczenia się i nauczania.

Za kluczowy kierunek zmian w edukacji dla bezpieczeństwa należy uznać także rozwój kreatywności uczniów. Przestrzeń instytucjonalna, w której odbywa się proces edukacyjny powinna stymulować i wspierać wzory myślenia pedagogicznego, dawać możliwość twórczej interpretacji i reinterpretacji, stanowić źródło pedagogicznych inspiracji, uczyć refleksyjnego wychodzenia "poza siebie".

Ważny jest również postulat promowania autoewaluacji nauczyciela, która w edukacji dla bezpieczeństwa ma być zaproszeniem do rozwoju, dobrowolnym, zaakceptowanym stanem świadomości dążącym do dynamizacji i spojrzenia na przyszłość. Swoistą cechą tej formy jest możliwość samodzielnego określania kryteriów sukcesu, które mogą być podstawą dla wprowadzenia zmian i poprawy sytuacji w konkretnej szkole.

Edukacja jako drogowskaz w tworzeniu bezpieczeństwa, a docierające do człowieka informacje modyfikują jego codzienność oraz, poprzez proces selekcji, umożliwiają podejmowanie decyzji. Zebrany w toku badań materiał wskazuje, że istotą wszelkiej działalności w tym obszarze powinno być permanentne kształtowanie świadomych i zaangażowanych prosumentów bezpieczeństwa. Chodzi tu przede wszystkim o edukację twórczą, otwartą i ukierunkowaną na budowanie kultury bezpieczeństwa. Ewolucja teologicznego wymiaru edukacji dla bezpieczeństwa obliuguje do podjęcia merytorycznego dialogu specjalistów, badaczy, nauczycieli, uczniów i rodziców dotyczącego udziału poszczególnych podmiotów w doskonaleniu edukacji na rzecz bezpieczeństwa.

Abstract

It is a truism to say that security has gained a special meaning today and has become a value that almost every human being appreciates and desires. The justification for its significant role is contained in the simple belief that it is the basic guarantor of the existence and development of individuals, societies and states, and in its essence gives stability, order and happiness (Pokruszyński 2010, p. 7). Educational activities aimed at developing knowledge and skills in dealing with demanding situations, promoting appropriate attitudes and values and counteracting potential threats are needed, because the scale and nature of modern threats exclude the possibility of their complete elimination.

The above statement became an impulse to undertake research on education for safety conducted as part of the school subject "education for safety" (EdB). However, the aim of the activity was not only to describe reality, but also to understand and initiate thinking about the conditions, expectations, limitations, and possibilities of improving EdB. The correctness of the considerations was also confirmed by a limited number of publications on the discussed area. In addition, due to changes in the education system, most of the available resources are outdated. There is a lack of research conducted with the participation of students and teachers, as well as textbooks and guides supporting the improvement of educational activities with EdB. Although it is possible to mention the names of authors whose publications cover the problems of education, didactics and security, there is no comprehensive and current view that treats education and security as strongly related concepts.

This dissertation consists of 5-chapters. Chapter I explains issues related to the social and didactic determinants of education for safety. It refers to the issues of security, education, and the theory-cognitive implications of the concept of education for security. The opening part explains the essence of security and shows its elevated position in the hierarchy of human needs and values. Further inquiries have been focused on security subjects, among whom children and young people have a special place. It also discusses the risks affecting the safety of young people. Based on observations on the profound changes taking place in all their areas of social life and leaving their mark in the sphere of defining education, an attempt was made to review the definition of "education", to establish the essential functions of the school in a dynamic environment of threats and to indicate the factors affecting the education process. Further reflections focused on the teleological aspects of education for security and its paradigm, which appears as a compromise between systems of education in the spirit of universal values (freedom, justice, dignity, beauty, truth, and love) and defense education (pro-state). Since

education for safety cannot be identified only with the subject of formal education (this would constitute an unjustified narrowing of the issue), initiatives undertaken in the field of non-formal and informal education were also discussed, with particular emphasis on the family, peer group and the media. The chapter closes with considerations aimed at recognizing key competences in education for security, among which the most important were the following competences: communicative, interpersonal, social, cognitive, indicative, decision-making, cooperative, assertive, media, evaluation, moral and ethical, creative and creative.

In the second chapter, the legal and historical conditions of the education process for security were reviewed. The opening part of the chapter describes the models of education for the security of selected countries (Germany, Spain, Russia, The United), and then considered the possibility of implementing assumptions into national order. This chapter also presents the evolution of Polish solutions in the field of building an education system for security and analyzes two consecutive core curricula along with a discussion of framework teaching plans and recommended ways of implementing the subject. The rest of the chapter deals with the qualifications and competences of EdB teachers.

Chapter III focuses on the design, preparation and implementation of research and addresses ethical problems arising during conducted activities. Chapter IV is divided into four parts, which provide a qualitative overview of the research undertaken. The following subsections describe the respondents' opinions in the field of expectations, possibilities and limitations of EdB improvement and the results of lesson observation. Chapter V of the dissertation discusses the most important conclusions from the undertaken research, describes the strengths and limitations of the activities carried out and - following the path of continuous development - indicates further inspirations for research work.

The research was conducted in a qualitative paradigm, which resulted from the belief that not all phenomena that are the subject of the presented research are measurable. Those that could be determined by strictly fixed measurable variables do not fit into their purpose. The research sought to determine individual meanings, ways of understanding, discovering, and describing reality in order to understand the phenomenon as fully as possible. When deciding to give the considerations a specific topic, the aim was to include in it "the basic substance of the research problem being solved" (Apanowicz, 2003, p. 126). The topic of the dissertation was defined as: Determinants of school education for safety. Expectations, opportunities, and limitations of improvement. The subject of interest was the determinants of school education for safety and the expectation, possibilities and limitations of improvement. Striving for

a detailed explanation and concretization of the terms used in the research work, it was assumed that:

1. conditions are circumstances affecting the process of education for safety;
2. school education for safety is a set of processes conducted at school within the subject of education for safety – EdB, including education and upbringing aimed at preparing society for appropriate behavior in an emergency situation and with the ability to prevent them;
3. restrictions are what hinder the freedom to improve EdB activities;
4. capabilities are what have a positive impact on the improvement of EdB;
5. expectations are what you are waiting for and what you forecast in terms of EdB improvement;
6. improvement is the improvement of EdB activities.

The main objectives of the presented research, including the fundamental goal of science - the provision of knowledge, were defined by three main goals:

1. theoretical-cognitive: recognition and description of the conditions of the school education process for safety and expectations, possibilities, and limitations of improvement in this area,
2. practical and implementation: formulation of recommendations for teachers regarding the implementation of the subject education for safety aimed at improvement,
3. methodological: construction and verification of research tools based on the literature on the subject and knowledge of the environment of the studied population, enabling the recognition of the determinants of education for safety, expectations, possibilities and limitations of improvement in this area.

Since any research activity cannot be effective if the objectives are too general or imprecise, the following specific objectives are identified from the above objectives:

1. recognition and description of legal and historical and socio-didactic conditions of education for safety implemented at school,
2. identification and description of limitations in the field of EdB improvement perceived by students, teachers, parents, representatives of services responsible for safety,
3. recognition and description of opportunities for improving education for safety perceived by students, teachers, parents, representatives of services responsible for security,

4. recognition and description of expectations in the field of improving education for safety perceived by students, teachers, parents, representatives of services responsible for security,
5. preparation of recommendations, thinking patterns and inspirations opening the way to continuous improvement of EdB lessons taking into account the identified conditions, expectations, possibilities and limitations.

In this study, research problems are formulated as complementary questions. The grammatical construction begins with the words "what", and thus it is impossible to give an answer "yes" or "no" - unlike in the case of questions of resolution that do not occur in this work. The following research questions were identified in the research:

1. what are the conditions for improving EdB at school?
2. what are the limitations of EdB improvement implemented at school?
3. what are the opportunities for improvement in the field of EdB implemented at school?
4. what are the expectations for EdB improvement at school?
5. what are the recommendations for the organization and implementation of EdB lessons?

Taking into account the criterion of detail, the questions were clarified by referring them to the area of legal-historical and socio-didactic conditions and groups of respondents: students, parents, teachers, representatives of services.

Due to the open questions in the work, the formulation of hypotheses was abandoned. However, it was considered expedient to formulate theses defining and clarifying the manner of implementation of the entire research process, thanks to which the areas discussed in the research became more pronounced:

1. it is possible to recognize and describe the conditions (legal-historical and socio-didactic) of EdB,
2. it is possible to recognize and describe the opinions of teachers, students, parents and representatives of services responsible for safety in the field of limitations of EdB improvement,
3. it is possible to recognize and describe the opinions of teachers, students, parents and representatives of services responsible for safety in terms of opportunities for improving EdB,
4. it is possible to recognize and describe the opinions of teachers, students, parents and representatives of services responsible for safety in terms of expectations of EdB improvement,

5. it is possible to prepare recommendations for the organization and implementation of EdB lessons taking into account the conditions, expectations, possibilities and limitations identified and described in the earlier stages of the research process.

The presented research did not seek to quantify the studied phenomenon. The aim was not to seek answers to questions about relationships - causes and effects, but to answer the question "what are they" - conditions, expectations, possibilities and limitations of EdB improvement considered from different perspectives. Although in qualitative research it is not necessary to determine variables, their selection from research problems was considered an activity aimed at concretizing what is being studied. The research was not only aimed at noting what the spontaneous narrative of people brings, but also at the emergence of properties (variables) for which they expect to find answers to bothering questions. Guided by concern for the quality of cognition, attention was focused on variables, which can take on different values called their categories. They were created according to the concepts and needs of the presented research, with the division of variables made due to the ways of their qualitative (qualifier) categorization. Qualitative variables, or nominal variables, selected through the analysis of research problems through the inclusion of their basic components, were defined as follows:

1. type of conditions for EdB improvement implemented at school,
2. the type of expectations for the improvement of the EdB in the opinions of students, parents, teachers, and representatives of services responsible for safety,
3. the type of opportunities for EdB improvement in the opinions of pupils, parents, teachers, and representatives of security services,
4. the type of restrictions on EdB improvement in the opinions of pupils, parents, teachers and representatives of services responsible for safety.

Since the selected variables were unobservable variables, it was important to determine the indicators that for a given variable were an observable phenomenon/feature and whose occurrence spoke of a given variable (inference about a variable based on the indicator). In this way, the aim was to capture variables in every feasible way, m.in through verbal, non-verbal (especially spontaneous) behaviors and somatic reactions.

The complexity and multidimensionality of the problems undertaken and the focus on the reliability of research justified the simultaneous use of complementary research techniques: document analysis, observation and conducting group and individual interviews. Bearing in mind the usefulness of documents: accessibility, relative durability, richness, formal representation, and non-reactivity (Lincol, Guba, pp. 276-277, after: Kubinowski, 2010, pp. 214-215) in the research, official documents (e. g. regulating the functioning of schools and

education) and popular culture documents such as media information and social messages were used. Specific activities consisted of collection, selection, description, and scientific interpretation of interesting facts.

Qualitative observation consisted in the presence of the researcher in authentic situations from the everyday life of the subjects. According to Muszyński (2018, p. 179), this activity was defined as a natural observation, which is characterized by capturing people's behavior in the heat, without intervening in external conditions and the course of events. The activities were focused on transparency and their acceptance by the subjects, but without the active participation of the researcher in the events (non-participating observation). In such a planned observation, it is not possible to predict the detailed categories of behavior that the observed persons exhibit, so the research tool had to be sufficiently broad. In the prepared observation sheet, in addition to a specific observational issue, the observed facts and circumstances related to this issue were recorded. Attention was focused on a thorough, written recording of the observations. In addition, material was collected in the form of notes.

The qualitative interview took the form of a cooperative conversation between the researcher and the subject. The whole interview project had a flexible form, it was evolutionary and staged. It was sought that during the meeting the respondents expressed their point of view with ease and freedom. The study took two forms: individual and group interview. The interviews were conducted directly and, due to the pandemic, using online means of communication (video communication). In the case of individual meetings, in-depth interviews were conducted, during which the respondents showed the researcher around their lives and experiences. The in-depth interview left the interlocutors a certain freedom of expression – it was the respondent who valued, structured threads, problems, issues (some he made more important and others less). The form of the interview was flexible and only partially structured. The interview was conducted according to a general plan constructed in the form of dispositions. There was no desire for accuracy in asking questions, nor in their proper order. The prepared set of questions was not a framework beyond which one could not go beyond but was a scenario and a proposal of the researcher allowing for asking in-depth questions aimed at maintaining the conversation and emphasizing the preparation for the interview. The second type of interview was focused group interview. The study was carried out in the form of a group discussion among several invited people, moderated by the researcher in accordance with the previously assumed scenario. This part of the study was particularly important due to the group processes taking place, the synergy effect and creative stimulation of the participants. The group discussion was conducted according to the developed scenario, which determined the general

direction of the study and was a brief record of the planned order of discussion (order and scope of topics discussed).

The presented research was conducted in 2019-2022 the Dolnośląskie Voivodeship in Wrocław primary and secondary schools and institutions statutorily related to the implementation of tasks for safety (Police, State Fire Service, State Medical Rescue and Emergency Notification Center). The research does not fight for the title of representative research; therefore, it did not require the involvement of a large research group. To ensure variability in the sample to capture all the diversity within the research field, four groups of respondents were included in the study: teachers, students, parents, and service staff. Since these are distinct groups, whose common element is participation in education for safety, the choice of respondents took various forms, remaining within the framework of targeted selection.

The conducted research activities allowed for the implementation of the intentions set out at the stage of research design. The theoretical-cognitive goal was achieved by recognizing and describing the conditions (legal-historical and socio-didactic) as well as the possibilities, expectations and limitations of improving education for security. The methodological goal was achieved through the construction and verification of research tools. On the other hand, the practical and implementation goal aimed at using the achievements of research in the field of EdB subject implementation was met by formulating recommendations for teachers of the subject.

The legal and historical determinants of education for security are a derivative of place and time and are clearly reflected in the principles of education and upbringing. The very history of education for security is an exemplification of the changes that have taken place over the years in the local, European and global dimension. Education of this kind has come a long way, taking as many forms as there were various threats and circumstances accompanying man. Not without significance are also: a diverse understanding of security and extensive concepts of upbringing and education. The historical coefficient is an inseparable companion of human activity, allowing to understand the relationship of educational phenomena with the social and cultural background of the country. In this area, there is a close connection between historical circumstances and transformations in education and the visible pressure of programme reorganizations.

In terms of socio-didactic conditions, slow changes are observed aimed at stimulating social activity in the field of security. There is a visible desire to relieve students of the excess of theoretical knowledge and focus on practical exercises in the field of rescue. It is important

to try to systematize and increase students' knowledge in the field of healthy lifestyle and adapt to the changing threats of the modern world. Still, the number of lesson hours devoted to education for safety is extremely limited, which has a decisive impact on the organization and course of classes. Observation of the methods of shaping competences used during the lessons indicates the need to improve activities that strongly affect the development and strengthening of problem teaching, discussions, project, and active methods. The main direction of changes should be the focus on the operative and independent expansion of knowledge by the student by identifying problems, making hypotheses, proposing solutions, verifying and establishing conclusions. In the area of EdB, education through the development of logical cause-and-effect thinking, expressing oneself and presenting one's position in the forum, triggering creativity, responsibility and social attitudes is crucial. There is also a visible need to ensure the fullness of students, dictated by the belief in its positive effects affecting a person in adult life. By influencing the course of school affairs, students can find in themselves the ability to control the matters conducted in their own lives. In the context of the EdB, we can talk about crossing the barrier of learned helplessness, depriving schemes, and building an open society. In the era of contemporary threats and the development of the world, it is necessary to move away from a closed, fearful, submissive and capitular attitude, and to focus on a safe and secure drawing from reality based on autonomy, fullness, and responsibility.

The limitations seen in EdB improvement are centered around the inner and outer environment of the school. Specific barriers indicated by the participants of the educational process were associated primarily with educational policy, non-complex core curriculum and curriculum, and the number of hours planned for the implementation of EdB. Difficulties are the result of the relationships prevailing in the classroom, the way of organizing and planning work in the lesson and the lack of housing base and equipment of the institutions.

There is a visible lack of activities aimed at developing competences crucial for education for security, such as: decision-making, responsibility, and creativity, as well as difficulties in terms of development opportunities and involvement in extracurricular and extracurricular activities related to education for safety. The real chances of overcoming the described limitations should be combined primarily with strengthening the focus on learners. The reported elements limiting the improvement of EdB are often personalized and refer to the specificity of a given group, knowledge, motivation, and emotions. This highlights the need to design activities that do not limit the learning space and do not result solely from the needs of teachers. Overcoming the described limitations should take the form of social and inclusive

activities understood as a joint effort to create an environment that is supportive and ready to overcome barriers.

Man has always had both vital and less important needs, which, by clashing with the expectations of other people and facing threats, required him to act in the individual and group sphere. Expectations direct a person towards the ideal, motivate him to act and set the path leading to fulfillment. This includes aspirations related to the expectations of all those who occupy a place or are their object in the process of education. "If the knowledge of expectations is presented as a starting point or a possibility of cooperation, then their fulfillment becomes the key to the success of community activities" (Novosad, Famuła, 2002, p. 33).

Expectations in the field of EdB improvement mainly concern two areas: curriculum and cooperation. First of all, it is postulated to carry out changes in the curriculum, which is currently too extensive, and thus difficult to assimilate and adapt the content of teaching to the current security situation in the country and in the world (referring to the threats that are most likely at a given time or occurred in the immediate environment). The second element concerns the intensification of activities aimed at building relationships with participants of social life, including in particular developing a sense of co-responsibility. Although cooperation is certainly not an easy task, the expectations focused on education for safety highlight the mutual expectations of participants in the educational process, i.e. teachers, parents, students and services, and indicate the need to build proper relationships, cooperation and understanding.

In contrast to the considerations related to limitations and expectations, expressing an opinion about the possibilities, opportunities and elements influencing the success in improving the EdB caused great difficulties for the interlocutors. However, the respondents' statements regarding this area were extremely personal and focused on emotions. The interlocutors pointed to: a sense of happiness perceived through the prism of satisfaction with the work done (teachers, representatives of services), joy of achievements to the best of their abilities (students) and harmonious cooperation (teachers, parents, students and representatives of services), which, although they do not always lead to the achievement of the full goal, are considered in terms of educational and life success. Also interesting is the two-sided satisfaction of students and teachers: the happiness of teachers that they create real chances for students to succeed in life and the joy of students that school gives them the opportunity to gain further achievements and successes with a life dimension. The indicated opportunities and strengths in improving the EdB are inextricably linked with the pursuit of an acceptable sense of security. A real opportunity for development within the framework of subjective education, in which human affairs, by their very nature, are at the center of attention. The main impulse for the

development and improvement of EdB is the opportunity for research participants to realize social participation in shaping their own and their loved ones' safety.

The emerging EdB highlights the need to shape the space of authentic student involvement, to indicate elements aimed at promoting active attitudes and building a responsible presence in school and social life. It is necessary to strive to treat pupils not only as recipients, but also as constructors of education, striving at the same time to build a sense of agency and "tame" the school reality. The role of the teacher in this area boils down to two elements: the requirement to have classic knowledge in security and threats and the promotion of universal values and competences that allow students to cope with dynamic reality and openness to new areas of knowledge.

The need to plan and organize a school open to new challenges is understood, ready to change the way we think about education and boldly implement solutions resulting from the constantly developing culture of learning. Withdrawal, resignation and stagnation, which are a consequence of the learned helplessness arising from the belief in the lack of influence and control over the situation, are a particularly undesirable phenomenon in education for safety.

In this context, it is important that instead of directive and prescriptive teaching, it is important to promote the introduction of students to informed decision-making, a turn towards personalization of knowledge and support in managing their own development. The task of modern education for safety is to develop habits and willingness to constantly enrich knowledge that allows you to adapt to the changing reality. Actions must be aimed at the internalisation of knowledge – learning and the use of knowledge in action. Instead of focusing on the "answer key", we should aim to look for the key to effective learning and teaching.

The development of students' creativity should also be considered an important direction of changes in education for safety. The institutional framework in which the educational process takes place should stimulate and support models of pedagogical thinking, give the possibility of creative interpretation and reinterpretation, be a source of pedagogical inspiration, teach reflective going "beyond oneself".

It is also important to promote the self-evaluation of the teacher, which in education for safety is to be an invitation to development, a voluntary, accepted state of consciousness striving for dynamization and looking to the future. A peculiar feature of this form is the ability to independently determine the criteria for success, which can be the basis for introducing changes and improving the situation in a particular school.

Education as a signpost in creating security, and information that rubs at a person modifies his everyday life and, through the selection process, enables decision-making. The material

collected in the course of research indicates that the essence of all activities in this area should be the permanent formation of conscious and committed security prosumers. It is primarily about creative education, open and focused on building a culture of safety. The evolution of the theological dimension of education for security obliges to engage in a substantive dialogue between specialists, researchers, teachers, students, and parents regarding the participation of individual entities in the improvement of education for security.