

**POLSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE KULTURY FIZYCZNEJ
SEKCJA KULTURY FIZYCZNEJ W WOJSKU**

**POLISH SCIENTIFIC PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION
MILITARY SECTION**

Andrzej TOMCZAK

**PARADYGMATY KSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI EDUKACJI
DLA BEZPIECZEŃSTWA (PROOBRONNEJ)**

Warszawa 2018

Recenzent:
dr hab. Janusz Ropski
profesor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część niniejszej publikacji nie może być kserowana, reprodukowana, przechowywana jako źródło danych, przekazywana w jakiegokolwiek mechanicznej, fotograficznej, elektronicznej lub innej formie zapisu bez pisemnej zgody posiadacza praw.

Copyright by Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej
Sekcja Kultury Fizycznej w Wojsku
01-755 Warszawa ul. Marymoncka 34

ISBN 978-83-941504-3-3

Druk wykonano z plików pdf dostarczonych przez autora.

Druk i oprawa: BEL Studio Sp. z o.o.

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1	
Założenia metodologiczne	13
1.1. Informacje ogólne z metodologii nauk.....	13
1.2. Przedmiot i cele badań	17
1.3. Problemy i hipotezy badawcze	17
1.4. Metody, techniki i narzędzia badań.....	19
1.5. Teren i organizacja badań	19
Rozdział 2	
Teoretyczne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa	21
2.1. Istota, rodzaje i wymiary bezpieczeństwa.....	21
2.2. Pojęcie, przedmiot i zadania edukacji dla bezpieczeństwa	30
2.3. Edukacja dla bezpieczeństwa w warunkach zmian społecznych i kulturowych.....	34
2.3.1. Osobowościowe zaburzenia poczucia bezpieczeństwa uczniów..	34
2.3.2. Społeczne zagrożenia bezpieczeństwa młodzieży szkolnej.....	37
2.3.3. Kulturowe zagrożenia bezpieczeństwa w środowisku szkolnym.	40
Rozdział 3	
Problematyka bezpieczeństwa w środowisku szkolnym	45
3.1. Rola szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa młodzieży.....	45
3.1.1. <i>Formy i metody współpracy szkoły w zakresie bezpieczeństwa z innymi instytucjami</i>	45
3.2. Treści programowe i proces kształcenia w przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa	49
3.3. Kształtowanie postaw młodzieży szkolnej z zakresu bezpieczeństwa na zajęciach pozalekcyjnych.....	56

3.4. Role społeczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa we współczesnej szkole.....	60
3.4.1. Współpraca nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa w środowisku szkoły.....	60
3.4.2. Znaczenie współpracy z rodzicami.....	61
3.4.3. Współpraca nauczyciela ze środowiskiem zewnętrznym szkoły..	62
3.5. Obraz nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych	64

Rozdział 4

Modele profesjonalizmu i kluczowych kompetencji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa

4.1. Modele profesjonalizmu i ich implikacje w edukacji nauczycieli	92
4.1.1. Model Erica Hoyle'a i drogi rozszerzonego profesjonalizmu.....	94
4.1.2. Model „nowego profesjonalizmu” Johna Elliota	96
4.1.3. Koncepcja „profesjonalnego arcyzmu” Delli Fish.....	97
4.1.4. Koncepcja „refleksyjnej praktyki” Donalda Schöna.....	100
4.1.5. Koncepcja edukacji wielostronnej Wincentego Okonia.....	102
4.1.6. Amerykańska wizja „mocnego” profesjonalizmu.....	105
4.2. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa i jego predyspozycje osobowościowe i wychowawcze	105
4.2.1. Autorytet nauczyciela.....	108
4.2.2. Sposoby komunikowania się.....	109
4.2.3. Umiejętności pedagogiczne.....	111
4.3. Profil kompetencji dydaktyczno-specjalistycznych nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa.....	113
4.4. Edukacja dla bezpieczeństwa realizowana w szkołach w opiniach nauczycieli	125

Rozdział 5

Droga nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa do zawodu

5.1. Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego i przysposobienia wojskowego	141
--	-----

5.2. Programy kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w wybranych uczelniach polskich	146
5.2.1. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Warszawskim</i>	147
5.2.2. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Rzeszowskim</i>	148
5.2.3. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Wrocławskim</i>	149
5.2.4. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie</i>	150
5.2.5. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach</i>	152
5.2.6. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Akademii Obrony Narodowej</i>	153
5.2.7. <i>Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy</i>	154

Rozdział 6

Model kształcenia nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa na studiach w Akademii Wychowania Fizycznego..... 159

6.1. Specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej.....	159
6.1.1. <i>Informacje ogólne o specjalności</i>	159
6.2. Treści programowe	160
6.3. Związki edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa.....	175
6.4. Modelowy program studiów kształcących nauczycieli wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa.....	183

Zakończenie i wnioski

Wnioski:

Bibliografia

Dokumenty i akty prawne

Opracowania zwarte

Artykuły.....	201
Źródła internetowe.....	205
Spis tabel	207
Załączniki	211
Zał. 1. Ankieta dla uczniów.....	211
Zał. 2. Ankieta dla nauczycieli	219

Wstęp

W Polsce obecnie kwalifikacje nauczycielskie można zdobyć w szkołach wyższych (akademiach, uniwersytetach). Oprócz uczelni pedagogicznych oferują je uniwersytety, szkoły medyczne, ekonomiczne, artystyczne, rolnicze, a nawet politechniki¹. Możliwe są zatem uczelnie ekonomiczno-humanistyczne, rolniczo-pedagogiczne, techniczno-przyrodnicze i tym podobne. Dawniej istniał bardziej wyrazisty podział na uczelnie określonego typu (profilu), przejawiający się również w ich nazewnictwie, co obecnie uległo częściowemu zatarciu. Coraz częściej spotykanym rozwiązaniem, będącym odpowiedzią uczelni na zapotrzebowanie rynku pracy, jest tworzenie kierunków, które nie mają wiele wspólnego z jej pierwotnym profilem. Kwalifikacje nauczycielskie można uzyskać, studiując na kierunku pedagogika w wybranej specjalności lub na innym kierunku, uczestnicząc dodatkowo w zajęciach z przygotowania pedagogicznego. Studia pedagogiczne lub nauczycielskie (kierunkowe z przygotowaniem pedagogicznym) można odbyć w uczelni niemal każdego typu.

Szczególnie jest to widoczne w systemie kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Zasadniczo są oni kształceni na podyplomowych studiach trzysemestralnych. Sporadycznie jest prowadzone kształcenie na studiach stacjonarnych. Studia prowadzono na różnych uczelniach, a prymat w tego typu kształceniu wiodły: Akademia Obrony Narodowej w Warszawie (obecnie Akademia Sztuki Wojennej), Akademia Pedagogiczna w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny) i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Warto przypomnieć, że w roku 1990 wycofano ze szkół przedmiot przysposobienie obronne. Następnie przyjęto formułę edukacji dla bezpieczeństwa, która obejmuje: ogólną wiedzę o bezpieczeństwie, wychowanie komunikacyjne, edukację prozdrowotną, edukację ekologiczną, profilaktykę przeciwpożarową, pierwszą pomoc przedmedyczną, ratownictwo, edukację przeciwprzestępczą, zasady ochrony dóbr kultury i elementy międzynarodowego prawa humanitarnego. Zrezygnowano z powszechnego realizowania elementów przysposobienia wojskowego (co miało miejsce w przysposobieniu obronnym). Wydaje się, że w dobie teraźniejszych niepokojących przemian społeczno-politycznych w Europie i na świecie nie jest to w pełni uzasadnione podejście do obronnego przygotowania młodzieży. Obecnie również osoby, które są kształcone aby zostać nauczycielem edukacji dla bezpieczeństwa podczas studiów podyplomowych, nie są przygotowywane do realizacji zajęć obronnych. Należy przyjąć to za pewną dysfunkcję tych studiów.

¹ T. Kautz. *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*. Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, rok LII nr 2, (185) 2011, s. 188–190.

Zasadniczym predykatorem, który przyczynił się do takiego złagodzenia podejścia do spraw przygotowania obronnego młodzieży był wzrost ogólnego poczucia bezpieczeństwa na świecie. Było to konsekwencją wielu przemian społecznych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Nastąpił upadek muru berlińskiego², rozpad Związku Radzieckiego, a tym samym rozpad świata dwubiegunowego. Prawdopodobnie w Polsce te wydarzenia były także powodem do złagodzenia przygotowania społeczeństwa do obrony ojczyzny, co przejawiało się, m.in. zawieszeniem powszechnego poboru do wojska w roku 2009³. Do tego czasu znaczny odsetek polskiej młodzieży męskiej odbywał przeszkolenie wojskowe w ramach obowiązkowej zasadniczej służby wojskowej. Po zawieszeniu poboru do wojska, zmniejszeniu uległa liczebność polskich Sił Zbrojnych. Założono, że armia będzie mniejsza, lepiej wyszkolona i wyposażona, czyli bardziej profesjonalna.

Wydarzenia ostatnich lat na świecie i w Europie uświadomiły, że potrzeba obrony ojczyzny może wystąpić nagle, nawet w czasach z pozoru spokojnych. Wojsko oraz społeczeństwo muszą być przygotowane do obrony kraju w każdej chwili. W sprawach związanych z przygotowaniem do obrony ojczyzny nie ma miejsca na stagnację. Tylko przez systematyczne działania, naukę można wpływać na wzrost świadomości, wiedzy i umiejętności związanej z powszechną samoobroną u tej części społeczeństwa, która nie jest związana zawodowo z formacjami mundurowymi. Szczególna rola jest tu dla edukacji, która ma największe możliwości bezpośrednich oddziaływań na młodych ludzi. Wśród wielu złożonych zagadnień współczesnej edukacji wymienia się przygotowanie społeczeństwa do realizacji zadań, wymagań i oczekiwań w zakresie przygotowania obywateli do radzenia sobie z różnorodnymi zagrożeniami bezpieczeństwa. Ważne znaczenie w kreowaniu właściwych postaw i wartości, zdobywaniu umiejętności i wiadomości z zakresu bezpieczeństwa ma edukacja dla bezpieczeństwa. Jest ona jedną z podstawowych dróg kształtowania świadomości bezpieczeństwa, przeciwdziałania zagrożeniom, radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych. We współczesnym wymiarze edukacja dla bezpieczeństwa jest istotną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego i działań profilaktycznych, ukierunkowanych głównie na wychowanie obywatelskie, komunikacyjne oraz na edukację prozdrowotną i ekologiczną. Uznaje się ją

² Upadek Muru Berlińskiego miał miejsce w nocy z 9 listopada na 10 listopada 1989. Mur Berliński istniał ponad 28 lat.

³ Nowelizacja ustawy z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2004 r., Nr 241, poz. 2416 i Nr 277, poz. 2742, z 2005 r., Nr 180, poz. 1496, z 2006 r., Nr 104, poz. 708 i 711 i Nr 220, poz. 1600, z 2007 r. Nr 107, poz. 732 i Nr 176, poz. 1242, z 2008 r., Nr 171, poz. 1056, Nr 180, poz. 1109, Nr 206, poz. 1288, Nr 208, poz. 1308 i Nr 223, poz. 1458 oraz z 2009 r., Nr 22, poz. 120).

również za niezbędny element wychowania oraz przygotowania do pracy i życia we współczesnych warunkach.

Jednakże wiele uwag krytycznych odnośnie funkcjonowania edukacji dla bezpieczeństwa kierowanych jest do środowiska szkolnego. Uważa się bowiem, że system edukacji szkolnej jest systemem dysfunkcyjnym. Stało się widoczne, że szkoły nie zaspokajają w pełni potrzeb edukacyjnych młodzieży. Nie kształtują one takiego typu osobowości, jakiego współczesne społeczeństwo potrzebuje. W tym sensie system ten nie spełnia w pełni funkcji społecznych; nie pełni takiej roli w życiu zbiorowym, względem innych instytucji społecznych, jakiej się oczekuje. W szkołach obniżona została ranga przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Ograniczono liczbę godzin zajęć. Zredukowano zakres treściowy i programowy. Zrezygnowano z wielu zajęć praktycznych, takich jak: terenoznawstwo, strzelanie, obrona przeciwochemiczna, musztra. Na wiele przedsięwzięć związanych z bezpieczeństwem brakuje czasu i pieniędzy. Według opinii A. Pieczywocka „to wszystko sprawia, że edukacja dla bezpieczeństwa jest bardziej efektem osobistego zaangażowania konkretnych osób, ludzi z pasją poświęcających swoją wiedzę i serce dla obronności, niż dopracowanych rozwiązań prawnych, struktur instytucjonalnych, celów i zadań ujętych w dokumentach programowych”⁴.

Wydaje się, że obecny system edukacji dla bezpieczeństwa w aspekcie kształcenia zarówno uczniów, jak i nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa nie przygotowuje ich w sposób w pełni zadowalający do przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom. Biorąc pod uwagę definicję edukacji dla bezpieczeństwa B. Rudnickiego⁵, oraz definicję R. Stępnia⁶, można dojść do wniosku, że szkoła realizując przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa głównie w formie praktycznych zajęć z udzielania pierwszej pomocy, w niewielkim stopniu przyczynia się do przygotowania młodzieży do zapewnienia bezpieczeństwa narodowego i działania w sytuacjach zagrażających egzystencji narodu i jego funkcjonowania. Nie jest realizowana edukacja dla bezpieczeństwa w formie specjalistycznych obozów szkoleniowo-wypoczynkowych w czasie ferii⁷. Prawdopodobnie wynika to nie tylko z ograniczonych możliwości organizacyjnych

⁴ A. Pieczywok, *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesnego świata*, Wyd. AON, Warszawa 2012, s. 12.

⁵ Edukacja dla bezpieczeństwa 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 funkcjonowaniu państwa.

⁶ Edukacja dla bezpieczeństwa to określony system dydaktyczno-wychowawczej działalności rodziny, szkoły, wojska, środków masowego przekazu, organizacji młodzieżowych i stowarzyszeń, zakładów pracy oraz instytucji państwowych i samorządowych, ukierunkowanej na kształtowanie systemu wartości, upowszechnianie wiadomości i kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa narodowego.

⁷ K. Mucha, *Co dalej w edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] A. Skrabacz, L. Kanarski (red. nauk.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, Wyd. WCEO, Warszawa 2014, s. 134–147.

i finansowych, ale przede wszystkim z braku odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, która potrafiłaby takie obozy poprowadzić, uwzględniając głównie formę zajęć praktycznych. Obecny system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa zawiera zbyt mało zajęć praktycznych. Program nauczania, w porównaniu choćby do dawnego przysposobienia obronnego, jest ubogi tematycznie. Dość niejasno jest określone, na czym miałyby polegać obozy szkoleniowo-wypoczynkowe⁸. Ten ostatni aspekt, wskazuje na powiązanie przygotowania sprawnościowego (sportowego) i obronnego, dlatego też, być może kandydatów na nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa należałoby poszukiwać wśród absolwentów Akademii Wychowania Fizycznego (nauczycieli wychowania fizycznego). Prowadząc badania, tej autor publikacji takie rozwiązanie problemu rozważał. Przez cały metodologiczny proces, w obiektywny sposób starał się uzyskać odpowiedź na to pytanie, mając także na względzie jakże aktualne słowa J. Zamoyskiego, że „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. W dzisiejszych czasach tylko osoba dobrze wykształcona i przygotowana do misji nauczycielskiej, może dobrze nauczać i przygotowywać młode pokolenia do życia w społeczeństwie, do przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom bezpieczeństwa. Wiemy przecież, że właśnie bezpieczeństwo jest jedną z najistotniejszych wartości człowieka.

We wstępie opracowania przedstawiono identyfikację tematu z uwzględnieniem jego znaczenia dla problematyki edukacji dla bezpieczeństwa.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Założenia metodologiczne”, opisano przedmiot i cel badań, problemy i hipotezy badawcze, metody, techniki i narzędzia oraz teren badań.

W rozdziale drugim zatytułowanym „Teoretyczne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa”, omówiono bezpieczeństwo jako zjawisko ogólne oraz istotę edukacji dla bezpieczeństwa. Szczególną uwagę poświęcono czynnikom osobowościowym, społecznym i kulturowym zagrożenia bezpieczeństwa w środowisku młodzieży szkolnej.

Rozdział trzeci zatytułowano „Problematyka bezpieczeństwa w środowisku szkolnym”. W kolejnych podrozdziałach ukazano rolę szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa oraz rolę nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa we współczesnej szkole. W rozdziale tym przedstawiono i omówiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Badania dotyczyły różnych aspektów edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w środowisku szkolnym.

W rozdziale czwartym pt. „Modele profesjonalizmu i kluczowych kompetencji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa” omówiono modele profesjonalizmu E. Hoyle’a, J. Elliota, D. Fisha, D. Schöna, W. Okonia oraz amerykańską

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa.

wizję „mocnego” profesjonalizmu. Przedstawiono także wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Tematyka ankiety dotyczyła obecnego systemu edukacji dla bezpieczeństwa w szkolnictwie polskim.

Piąty rozdział zatytułowano „Droga nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa do zawodu”. Opisano w nim kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (przysposobienia obronnego; przysposobienia wojskowego) w przeszłości oraz teraz. Do analizy wybrano programy kształcenia następujących uczelni: Akademii Obrony Narodowej, Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

W rozdziale szóstym „Model kształcenia nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa na studiach w Akademii Wychowania Fizycznego” przedstawiono program kształcenia na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, a dokładniej w jej Filii w Białej Podlaskiej. Omówiono także związki edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa oraz zaproponowano program studiów kształcących nauczycieli wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa.

Zakończenie i wnioski jest podsumowaniem całości badań, odniesieniem się do postawionych na wstępie pytań badawczych, ustosunkowaniem się do przyjętych hipotez oraz przedstawieniem ostatecznych wniosków.

Rozdział 1

Założenia metodologiczne

1.1. Informacje ogólne z metodologii nauk

W rozdziale tym zostaną zdefiniowane podstawowe pojęcia wchodzące w zakres metodologii badań.

Przedmiot badań w bardzo ogólny sposób definiuje S. Kamiński uważając, że jest to „obszar dla projektowanych obserwacji albo w ogóle dociekań”⁹. Z kolei L. Turowski w precyzyjniejszej definicji za przedmiot badań uważa „zjawiska, zagadnienia, procesy, a także osoby, które chcemy poddać badaniu”¹⁰. Inni autorzy, jak S. Nowak i J. Apanowicz podkreślają natomiast rolę badacza w procesie badawczym. S. Nowak przedmiot badań definiuje jako interesujący badacza element, na temat którego formułuje on tezę i w procesie badawczym dąży do jej potwierdzenia bądź obalenia, określa cel badań i stawia pytania badawcze, których odpowiedzi pomogą dogłębnie zapoznać się z badanym zjawiskiem¹¹. J. Apanowicz stwierdził zaś, że przedmiot badań naukowych to zagadnienie „przyjmujące formę nowych wiadomości, które badacz opracowuje i wyjaśnia w pracy naukowej”¹².

W naukach o bezpieczeństwie przedmiotem badań są zagrożenia dla człowieka wynikające z jego otoczenia, jak również możliwe przedsięwzięcia związane z zapewnieniem mu bezpieczeństwa¹³. Przedmiotem badań jest człowiek, społeczeństwa, państwa, planety oraz cywilizacje z uwzględnieniem wyzwań i zagrożeń opisujących współczesne bezpieczeństwo.

Po ustaleniu przedmiotu badań, badacz powinien zadać sobie pytanie „co chce osiągnąć” poprzez realizację badań. Innymi słowy, należy określić cel badań. Według W. Dutkiewicza, celem badań jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach lub zjawiskach będących przedmiotem badań. Celem badań może być wypracowanie odpowiednich metod współpracy ze środowiskiem, dobór najlepszych środków do uzyskania wyników, określenie zasięgu i przyczyn występowania, zminimalizowanie lub likwidacja danego zjawiska. Wyznaczenie głównego celu badawczego to określenie tego, co badacz chciałby w swoim działaniu osiągnąć i do czego zmierza¹⁴.

⁹ S. Kamiński, *Nauka i metoda, Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu, Lublin 1992, s. 187.

¹⁰ L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Wyd. Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna, Siedlce 1993, s. 253.

¹¹ Zob. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wyd. PWN, Warszawa 1985, s. 30.

¹² J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2003, s. 125.

¹³ Zob. T. Jemioło, A. Dawidczyk, *Wprowadzenie do metodologii badań bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 2008, s. 43.

¹⁴ W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wyd. Stachurski, Kielce 2001, s. 50.

Najogólniej wyróżniamy dwa rodzaje celów badań: poznawczy i praktyczny. Cel poznawczy polega na tym, że badania naukowe prowadzimy po to, aby zbudować teorię, która będzie wyjaśniała realne procesy zachodzące w rzeczywistości. Inaczej mówiąc, chodzi o zbudowanie teorii, wytworzenie wiedzy, wzbogacanie wiedzy istniejącej lub zmiana w wiedzy, która wcześniej została wytworzona¹⁵. Cel praktyczny występuje wówczas, gdy usiłujemy aktywnie i twórczo wykorzystać istniejącą wiedzę do wprowadzenia zmian w obszarze praktyki. Istniejącą wiedzę naukową usiłujemy zastosować w praktyce¹⁶. Na etapie planowania badań zakładamy określone cele badań. Czasem jednak bywa tak, że zapoczątkowane badania dla celów praktycznych okazują się poznawczymi i odwrotnie.

Kolejną czynnością osoby realizującej badania naukowe powinno być określenie problemów badawczych, czyli należy postawić pytania, na które poszukujemy odpowiedzi w trakcie naszych badań¹⁷. Aby prawidłowo sformułować problemy badawcze, należy spełnić następujące warunki¹⁸:

- muszą one wyczerpywać zakres naszej niewiedzy,
- muszą zawierać wszystkie generalne zależności między zmiennymi,
- muszą być rozstrzygalne empirycznie i mieć wartość praktyczną.

Według A. Glena problem naukowy powinien odzwierciedlać strukturę poznania wynikającą z atrybutów trudności zidentyfikowanych w sytuacji problemowej oraz powinien zostać ustrukturalizowany. Oznacza to, że należy wyłonić problem nadrzędny, wskazać problemy współrzędne oraz należy podzielić problem ogólny na problemy szczegółowe¹⁹.

W teorii bezpieczeństwa dąży się do wyjaśnienia procesów odpowiadających na pytania²⁰:

- jaka jest zależność bezpieczeństwa człowieka od sposobu jego życia oraz stopnia bezpieczeństwa społeczeństwa w jakim żyje?
- jak następowała zmiana stopnia bezpieczeństwa społeczeństwa pod wpływem postępu cywilizacyjnego?
- jaki wpływ wywierało zróżnicowanie poziomu życia społeczeństw w XX wieku na ich bezpieczeństwo?
- jakie scenariusze mogą wystąpić w kształtowaniu się globalnego środowiska bezpieczeństwa?

¹⁵ M. Pelc, *Elementy metodologii badań naukowych*, Wyd. AON, Warszawa 2012, s. 15.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ S. Nowak, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁸ T. Pilch, R. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 44.

¹⁹ Zob. A. Glen, *Podstawy poznawcze bezpieczeństwa powietrznego państwa*, Wyd. AON, Warszawa 2013, s. 121.

²⁰ T. Jemioło, A. Dawidczyk, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 44.

- jaka zależność występuje między dynamiką zmian globalnego środowiska bezpieczeństwa a kierunkami rozwoju ludzkiej działalności?
- jakie należałoby stworzyć mechanizmy dotyczące bezpieczeństwa, które zapewniałyby stabilny rozwój państwa i regionów?
- jak kształtować kulturę bezpieczeństwa narodów?

Problemy badawcze stanowią podstawę do opracowania hipotez. Hipoteza (gr. *hypothesis*), podobnie jak wiele innych terminów naukowych, pochodzi z języka greckiego i oznacza tyle co przypuszczenie, wysunięte dla objaśnienia jakiegoś zjawiska lub zespołu zjawisk²¹. Według T. Kotarbińskiego, twórcy etyki niezależnej, „hipotezą nazywa się wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto wszelki domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego (...) na podstawie danych wyjściowych”²². Hipoteza, aby spełniała swoją rolę musi określać zależność między zmiennymi oraz być określona na podstawie uznanej wiedzy naukowej. Hipotezy konstruuje się, zakładając, że w naturze panuje pewien ład, który charakteryzuje się związkiem przyczynowo-skutkowym²³. Hipotezy w zależności od stopnia ogólności można sklasyfikować jako proste i złożone. Hipotezy proste są wyprowadzone z uogólnienia prostych obserwacji, natomiast hipotezy złożone zakładają istnienie powiązań między zdarzeniami lub nawet skomplikowanych łańcuchów przyczyn i skutków²⁴. A. Glen uważa, że w prawidłowo przebiegającej fazie hipotetyczno-dedukcyjnej realizacji badań naukowych najpierw powinno się opracować hipotezy wstępne, następnie należy przekształcić je w hipotezy robocze i w końcu w hipotezy naukowe²⁵. A. Glen hipotezę definiuje jako „zdanie o nieustalonej jeszcze wartości logicznej, które przyjmuje się tymczasowo za prawdziwe ze względu na to, że owo zdanie w koniunkcji ze zdaniem naszej wiedzy stanowi rację dla zdań stwierdzonych w doświadczeniu”²⁶. W celu przeprowadzenia badań naukowych oraz zweryfikowania hipotez naukowych, należy zastosować odpowiednie metody badań oraz techniki i narzędzia.

W najogólniejszym ujęciu metoda (gr. *methodos*) to droga, sposób badania, systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Bardzo ogólnie metodę definiuje S. Kunowski pisząc, że „metoda badań to ustalony sposób dochodzenia do celu poznania”²⁷. T. Pilch i in.

²¹ K. W. Jankowski, M. Lenartowicz, *Metodologia badań empirycznych*, Wyd. Akademickie AWF, Warszawa 2012, s. 35.

²² T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wyd. PWN, Wrocław 1961, s. 69.

²³ T. Pilch, R. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt. s. 44.

²⁴ Tamże, s. 47.

²⁵ A. Glen, *Podstawy poznawcze...*, dz. cyt., s. 123.

²⁶ Tamże.

²⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1997, s. 48.

natomiast metodę określają jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”²⁸.

Metody badawcze realizuje się stosując odpowiednie techniki badawcze. Pod tym pojęciem T. Pilch rozumie „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, umożliwiającymi uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”²⁹. Wśród technik badawczych wyróżnia się: obserwowanie, prowadzenie wywiadu, ankietowanie oraz badanie dokumentów. Narzędzie badawcze zaś „jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań”³⁰. Najczęściej stosowane narzędzia badawcze to: kwestionariusze wywiadu, kwestionariusze ankiety, testy, arkusze obserwacyjne i skale, a nawet ołówek czy dyktafon.

Rozpatrując te trzy wyżej wymienione terminy (metoda, technika, narzędzie), można stwierdzić, że metoda jest pojęciem najszerszym, nadrzędnym w stosunku do techniki i narzędzia badawczego. Technika jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego, które jest pojęciem najwęższym³¹.

Ogólnie do podstawowych metod badawczych zaliczamy: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, metodę sondażu diagnostycznego. Metody badawcze stosowane w naukach o bezpieczeństwie, które dzielą się na³²:

- metody empiryczne:
 - obserwacja naukowa,
 - eksperyment naukowy,
 - metody badania opinii (sądów):
 - ankietowanie,
 - wywiad,
 - metody eksperckie,
 - modelowanie,
- metody teoretyczne:
 - analiza,
 - synteza,
 - abstrahowanie,
 - analogia,
 - indukcja,
 - dedukcja.

²⁸ T. Pilch, R. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt. s. 71.

²⁹ Tamże, s. 42.

³⁰ Tamże, s. 71.

³¹ Tamże, s. 72.

³² M. Pelc, *Elementy metodologii badań naukowych*, Wyd. AON, Warszawa 2012, passim.

1.2. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań, przedstawionych w tym opracowaniu, była organizacja systemu kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w szkolnictwie polskim.

Główne cele badań skoncentrowane były na:

1. Przedstawieniu propozycji zmian w organizacji kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa.
2. Zaproponowaniu zakresu tematycznego (programowego) studiów kształcących przyszłych nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa.

Natomiast szczegółowe cele badań dotyczyły:

1. Określenia wewnętrznych i zewnętrznych inicjatyw i propozycji w zakresie poprawy jakości edukacji dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym.
2. Określeniu ostatecznego modelu kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa.

1.3. Problemy i hipotezy badawcze

Główny problem badawczy prezentowanych badań brzmi: **Jak jest zorganizowany system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce i jakie należałoby wprowadzić zmiany, by nauczyciele skuteczniej przygotowywali młodzież do przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom?**

W celu zrealizowania celów badań, postanowiono znaleźć odpowiedź na następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób środowisko szkolne wykonuje zadania związane z edukacją dla bezpieczeństwa?
2. Czy obecny zakres tematyczny przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa realizowany w szkolnictwie jest adekwatny wobec zagrożeń i wyzwań współczesności?
3. Jakie powinny być główne kompetencje osobowe, dydaktyczne i specjalistyczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa?
4. Czy obecny system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce w pełni przygotowuje ich do realizacji zajęć z tego przedmiotu?
5. W jakim kierunku powinny zmierzać zmiany w systemie przygotowania nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa, by skuteczniej edukować młodzież w przeciwdziałaniu zagrożeniom obecnie występującym?

Sformułowana główna hipoteza badawcza brzmi: **Obecny system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa nie w pełni przygotowuje ich do realizacji zajęć adekwatnych do przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom bezpieczeństwa. Należy więc wprowadzić stosowne zmiany w programach kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, określić ich profil kompetencji oraz drogę do zawodu.**

Hipotezy szczegółowe:

1. Środowisko szkolne realizuje wiele zadań z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa. Są to głównie programy edukacyjno-wychowawcze i profilaktyczne realizowane przez nauczycieli, wychowawców oraz psychologów. Z drugiej strony, szkoły nie zawsze skutecznie współpracują i współdziałają z instytucjami, organizacjami społecznymi i stowarzyszeniami w zakresie upowszechniania wśród młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie.
2. Realizacja obecnych programów edukacji dla bezpieczeństwa nie jest atrakcyjna dla młodzieży, gdyż jest za mało zajęć praktycznych, przeprowadzanych w aktywnej formule, na podstawie których młodzież byłaby lepiej przygotowana do przeciwdziałania podstawowym zagrożeniom. Zakres tematyczny przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa realizowany w szkolnictwie ogranicza się głównie do praktycznego nauczania udzielania pomocy przedmedycznej i teoretycznego przygotowania z zakresu znajomości struktur i zadań Sił Zbrojnych RP oraz zachowania się w przypadku różnego rodzaju katastrof.
3. Główne kompetencje osobowe odnoszące się do nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa, dotyczyć powinny osobistego rozwoju, ustawicznego uczenia się, doskonalenia i utrzymywania bezpośrednich, bliskich, życzliwych kontaktów z uczniami. Zasadnicze kompetencje dydaktyczne związane są z umiejętnościami prowadzenia zajęć teoretycznych i praktycznych, ze stosowaniem zasad kształcenia i metod aktywizujących. Natomiast umiejętności specjalistyczne dotyczą głównie udzielania pierwszej pomocy, prowadzenia zajęć związanych z wysiłkiem fizycznym, strzelania, biegów na orientację, terenoznawstwa, survivalu, pływania użytkowego.
4. Obecny system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa na studiach podyplomowych nie przygotowuje ich w pełni do realizacji tego przedmiotu.
5. Kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa powinno odbywać się na studiach w Akademii Wychowania Fizycznego na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”. Absolwent Akademii Wychowania Fizycznego byłby

jednocześnie nauczycielem wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa, byłyby wszechstronniej przygotowany pod względem teoretycznym i co ważniejsze praktycznym do realizacji zajęć wchodzących do programu nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.

1.4. Metody, techniki i narzędzia badań

Ze względu na złożoność i obszar tematyki badań, zastosowano różnorodne metody, techniki i narzędzia badawcze. Badania miały charakter jakościowy oraz ilościowy. Wynikało to z faktu, iż część problematyki objętej badaniami nie miała postaci mierzalnej.

Do rozwiązywania problemów badawczych i weryfikacji przyjętych hipotez roboczych zastosowano teoretyczne metody badań:

1. Analiza literatury przedmiotu – była konieczna do uzyskania teoretycznej podstawy, potrzebnej do prowadzenia rozważań na temat zasadniczych problemów edukacji dla bezpieczeństwa w aspekcie przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom.
2. Analiza dokumentów – zastosowano do analizy (badania) programów kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa, programów kształcenia przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa w szkołach gimnazjalnych i licealnych oraz do analizy sposobów kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w innych państwach.
3. Metoda analogii – użyta została do poznania rozwiązań i doświadczeń w zakresie kształcenia i wsparcia rozwoju nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Wnioskowanie przez analogię pozwoliło na konstruowanie nowych rozwiązań i koncepcji związanych z realizacją przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.
4. Metoda syntezy – została wykorzystana do formułowania wniosków cząstkowych i końcowych.
5. Metoda sondażu diagnostycznego – prowadzona była wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa za pomocą kwestionariusza ankiety.

1.5. Teren i organizacja badań

Anonimowe badania ankietowe przeprowadzono wśród uczniów dwunastu losowo wybranych szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w roku 2014. Badania zrealizowano w klasach o profilu ogólnym i „mundurowym”. Pod pojęciem „mundurowym”, określono uczniów klas o profilu wojskowym (czasem w szkolnictwie dla określenia tych klas, stosowany jest termin wojskowe

klasy mundurowe). Wiek uczniów mieścił się w zakresie zmienności 16–18 lat. Do analizy zakwalifikowano 559 ankiet (w szkołach o profilu ogólnym (449) – uczniów (222) i uczennic (227) oraz w szkołach o profilu „mundurowym” (110) – uczniów (56) i uczennic (54). Nie zakwalifikowano 5 ankiet, gdyż nie spełniały kryteriów wiarygodności.

Badania ankietowe wśród nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa przeprowadzono w latach 2014–2015 w 21 losowo wybranych szkołach w Polsce. Wiek badanych nauczycieli mieścił się w zakresie zmienności 28–58 lat. Średni staż pracy w prowadzeniu zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa (przysposobienia obronnego) wynosił 8,5 lat (zakres zmienności 1–34 lata). Do analizy zakwalifikowano 28 ankiet.

Rozdział 2

Teoretyczne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa

W niniejszym rozdziale główna uwaga zostanie poświęcona istocie bezpieczeństwa oraz jego aspektom edukacyjnym i badawczym. Przedstawiono definicje bezpieczeństwa w znaczeniu ogólnym oraz jego poszczególne rodzaje. Szczególną uwagę zwrócono na edukację dla bezpieczeństwa, zdefiniowaniu tego zjawiska oraz wskazaniu jego istoty. W końcowej części rozdziału przedstawiono społeczne i kulturowe zagrożenia bezpieczeństwa młodzieży szkolnej.

2.1. Istota, rodzaje i wymiary bezpieczeństwa

Słowo bezpieczeństwo jest często używanym terminem w otaczającej nas rzeczywistości. Występuje w znacznej liczbie różnych konotacji oraz dotyczy wielu dziedzin życia. Związane jest to z tym, że zapewnienie bezpieczeństwa jest ważne dla każdego narodu. Jest podstawą funkcjonowania państwa. Inne dziedziny życia mogą się rozwijać dopiero wówczas, gdy mamy zapewnione bezpieczeństwo. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku w artykule piątym zapisano, że „Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości swojego terytorium, zapewnia wolność i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju”³³. Bezpieczeństwo uważa się więc za najwyższe dobro i główny cel suwerennego państwa jakim jest Polska³⁴. Według ustawodawcy powinno ono umożliwiać realizację najważniejszych interesów państwa, ochronę wartości uznanych za najistotniejsze i poszanowanie tych interesów przez społeczność międzynarodową³⁵.

Termin bezpieczeństwo odnosi się do jednostek, grup społecznych, całych społeczności oraz narodów. W podstawowym znaczeniu słowo bezpieczeństwo oznacza „bez pieczy” (łac. *sine cura, securitas*). W naukach społecznych bezpieczeństwo rozumiane jest jako zaspokojenie takich potrzeb jak: istnienie, przetrwanie, całość, tożsamość, niezależność, spokój, posiadanie i pewność rozwoju³⁶.

³³ Dz. U. nr 78, poz. 483 i z 2001r., nr 28, poz. 319.

³⁴ B. Balcerowicz, *Wybrane problemy obronności państwa*, Wyd. AON, Warszawa 1992, s. 42.

³⁵ Por. J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Wyd. ISP PAN, Warszawa 1996, s. 15–16.

³⁶ R. Zięba, *Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych*, [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*. D. B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), Wyd. Fundacja Studiów Międzynarodowych, Warszawa 1997, s. 5.

W znaczeniu najwęższym, określanym jako „negatywnym”, bezpieczeństwo oznacza zapewnienie przetrwania. W znaczeniu szerszym, „pozytywnym”, za bezpieczeństwo uważa się zapewnienie przetrwania oraz swobodę rozwoju³⁷. Na ogół bezpieczeństwo postrzega się jako proces dynamiczny (w przeciwieństwie do stanu)³⁸. Podkreślił to S. Koziej stwierdzając, że „bezpieczeństwo jest procesem, a jego najbardziej charakterystycznymi wymiarami są: uinformacja, asymetryzacja, usieciowienie, integracja”³⁹.

Autorzy wielu definicji akcentują, iż bezpieczeństwo nie jest dane raz na zawsze, i że należy o nie dbać i zabiegać ciągle. Odpowiedzialność za utrzymanie bezpieczeństwa nie powinna spoczywać tylko na określonych grupach zawodowych (grupy dyspozycyjne), ale na całym społeczeństwie.

J. Kunikowski zdefiniował bezpieczeństwo „jako pojęcie odzwierciedlające brak zagrożeń i jego poczucia oraz zdolność narodu do ochrony jego wewnętrznych wartości przed zewnętrznymi zagrożeniami, a także jego współczesny miernik szans istnienia, przetrwania i rozwoju państwa, społeczeństwa i jego obywateli”⁴⁰. Natomiast J. Stefanowicz bezpieczeństwo definiuje jako absolutny miernik szans przetrwania i rozwoju danego państwa, oceniać je należy relatywnie, to jest w stosunku do potęgi, zamiarów i możliwości innych państw lub ugrupowań, niekoniecznie ościennych⁴¹.

Brak możliwości zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa powoduje wiele negatywnych skutków. Może doprowadzić, jak to określił J. Kukułka, do „wyrządzenia szkody jednostce czy grupie ludzkiej, gdyż destabilizuje jej tożsamość i funkcjonowanie. Przejawiają one wówczas tendencję do zmiany istniejącego stanu rzeczy, do oporu wobec niekorzystnych zmian w sferze zewnątrz przedmiotowej i do stosowania środków ochronnych, mogących przywrócić ich poczucie bezpieczeństwa. Tendencje tego rodzaju dowodzą, że bezpieczeństwo jest nie tyle określonym stanem rzeczy, ile ciągłym procesem społecznym, w ramach którego podmioty działające starają się doskonalic mechanizmy zapewniające im poczucie bezpieczeństwa”⁴².

Niezapewnione warunki życia w środowisku bezpiecznym doprowadzają do poczucia zagrożenia, a to wpływa negatywnie na zdrowie człowieka. Na ogół wymienia się takie zagrożenia jak: fizyczne, chemiczne, biologiczne,

³⁷ Zob. R. Jakubczak (red.), *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie*, Wyd. Bellona, Warszawa 2006, s. 12–13.

³⁸ Por. S. Koziej, *Między piekłem a rajem. Szare bezpieczeństwo na początku XXI wieku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 7–8.

³⁹ Zob. S. Koziej, *Nowa jakość bezpieczeństwa na progu XXI wieku*, [w:] P. Sienkiewicz, M. Marszałek, H. Świeboda, *Metodologia badań bezpieczeństwa narodowego*, Bezpieczeństwo 2010, t. II, Wyd. AON, Warszawa 2011, s. 11–14.

⁴⁰ J. Kunikowski, A. Turek, *Bezpieczeństwa i dyplomacja. Słownik terminów*, Wyd. Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2009, s. 16.

⁴¹ J. Stefanowicz, *Bezpieczeństwo współczesnych państw*, Wyd. PAX, Warszawa 1984, s. 18.

⁴² J. Kukułka, *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, Wyd. Wieś i Państwo, nr 1, 1995, s. 198–199.

ekonomiczne, ekologiczne, polityczne, militarne, interpersonalne, zbiorowe, psychospołeczne, ekologiczne, polityczne, militarne, interpersonalne, zbiorowe, psychospołeczne, publiczne. Szczegółową klasyfikację zagrożeń przeprowadził J. Z. Górnikiewicz, który wyróżnił pięć obszarów⁴³:

- świata fizycznego (natura),
- świata psychiki (nadmiar lub niedomiar wiedzy, kondycja ludzkiej psychiki w warunkach nienadążania za rozwojem cywilizacyjnym),
- świata społecznego (dysfunkcje struktur i stosunków społecznych),
- świata kulturowego (rozwój cywilizacji technicznej, dysponowanie wynalazkami, przerastającymi możliwości ich bezpiecznego opanowania przez użytkownika),
- świata duchowego (niedopełnianie boskich nakazów i oczekiwań).

Długotrwałe oddziaływanie jakichkolwiek z wymienionych zagrożeń może doprowadzić do stanów chorobowych ujawniających się⁴⁴:

- powtarzającymi się zaburzeniami procesów biochemicznych zachodzących w mózgu (stany nadmiernego pobudzenia lub otępienia i apatii), co może prowadzić do względnie trwałych zaburzeń jego funkcjonowania,
- wzrostem poziomu wydzielania hormonów związanych z przeżywanym stresem, co dereguluje czynności organiczne i prowadzi do narastającego niepokoju, gniewu, rozpaczy, wyczerpania, paranoi,
- utratą energii vitalnej (osłabienie zdolności percepcyjnych i pola uwagi, co dodatkowo naraża na niebezpieczeństwo),
- naznaczeniem pamięci głębokimi znamionami mrocznych emocji, niewidzialne rany emocjonalne, np. w postaci poczucia krzywdy, upokorzenia, wstydu,
- niszczeniem tkanek mięśnia sercowego i zakłócaniem funkcjonowania serca,
- ograniczeniem możliwości twórczych,
- osłabieniem ducha, brakiem wewnętrznej równowagi psychicznej itp.

Wśród psychologicznych skutków oddziaływania zagrożeń wyróżnia się⁴⁵:

- konkretne zaburzenia psychiczne – zespół stresu pourazowego (PTSD – posttraumatic stress disorder), duża depresja (MDD – major depression disorder), zespół lęku uogólnionego (GAD – generalized

⁴³ J. Z. Górnikiewicz, *Młodzi Polacy w sieci współczesnych zagrożeń*, [w:] M. Jędrzejko, W. Bożejewicz (red.), *Człowiek w sieci zniewolonych dróg*, Wyd. Akademia Humanistyczna, Pułtusk 2007, s. 60–11.

⁴⁴ H. H. Bloomfield, R.K. Cooper, *Jak żyć bezpiecznie w niebezpiecznym świecie*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2000, s. 21.

⁴⁵ Por. F.H. Norris, M. Friedman, P. Watson, *60.000 Disaster Victims Speak: Summary and implication for the disaster mental health research*, *Psychiatry*, nr 65, 2002, s. 240–260; P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera*, Wyd. PWN, Warszawa 2015, passim.

- anxieny disorder), (ADS – acute stress disorder), zespół paniki (PD – panic disorder),
- niespecyficzne poczucie dystresu – subiektywne poczucie stresu, dyskomfort psychiczny, negatywny nastrój i negatywne emocje, poczucie zniechęcenia i rezygnacji, specyficzne stany lękowe,
 - problemy i dolegliwości zdrowotne – problemy somatyczne, zaburzenia immunologiczne, zaburzenia snu, nadużywanie alkoholu, papierosów i innych substancji psychoaktywnych,
 - chroniczne czynności życiowe – inne pokrzyzysowe wydarzenia krytyczne, stres chroniczny i środowiskowy, stresory wtórne, inne zakłócenia życiowe (m.in. przerost obowiązków, trudności finansowe, konflikty z innymi),
 - straty w zasobach psychospołecznych – utrata optymizmu, specyficznych zasobów psychologicznych i społecznych (np. pokrzyzysowe obniżenie poczucia wsparcia społecznego, więzi społecznych, sprawstwa, kontroli i skuteczności),
 - problemy specyficzne dla dzieci i młodzieży – nadmierna zależność od dorosłych, napady złości, zachowania antyspołeczne, agresywne, inne kłopoty z prawem itp.

Zagrożenia wpływając negatywnie na stan zdrowia fizycznego i psychicznego, osłabiają potencjał ludzki danego społeczeństwa. Zarówno ten militarny, jak i niemilitarny (cywilny). Mówiąc wprost, społeczeństwo nie będzie mogło w sposób optymalny wykonać zadań związanych z obronnością. Ze względów zdrowotnych utrudnione będzie przeszkolenie wojskowe danej grupy społeczeństwa. Nie wskazane jest więc narażanie społeczeństwa na długotrwały brak poczucia bezpieczeństwa. Zagadnienia zagrożeń i oddziaływania ich na zdrowie są istotne dla edukacji dla bezpieczeństwa i edukacji fizycznej. Przez ruch, zajęcia z wychowania fizycznego, rekreację, można kompensować skutki szkodliwego wpływu efektów zagrożeń na zdrowie. Znany jest przecież korzystny wpływ ruchu, aktywności fizycznej, na niekorzystny stan zdrowia – fizyczny i psychiczny. Można użyć takich środków (ćwiczeń fizycznych), które zniwelują skutki długotrwałego wpływu zagrożeń na organizm (funkcja zdrowotna), i zarazem wpłyną na poprawę przygotowania obronnego (funkcja użyteczna). Zagrożenia implikują różne rodzaje bezpieczeństwa, które zostaną omówione w dalszej części rozdziału.

Wyróżnia się wiele rodzajów bezpieczeństwa, m.in.: globalne, regionalne, narodowe, bezpieczeństwo militarne, polityczne, społeczne, bezpieczeństwo fizyczne, psychiczne, socjalne, bezpieczeństwo strukturalne i personalne⁴⁶.

⁴⁶ Zob. *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Wyd. AON, Warszawa 2007, s. 17.

W sposób sklasyfikowany ujęto to zagadnienie m.in. w „Słowniku terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania”, wyodrębniając bezpieczeństwo⁴⁷:

- globalne, regionalne i narodowe,
- militarne, polityczne, społeczne,
- fizyczne, psychiczne, socjalne,
- strukturalne, personalne.

Przyjmując kryterium przedmiotowe, wyodrębniono następujące rodzaje bezpieczeństwa⁴⁸:

- polityczne,
- militarne,
- ekonomiczne,
- społeczne,
- kulturowe,
- ideologiczne,
- ekologiczne.

Według kryterium przestrzennego wyróżniamy bezpieczeństwo⁴⁹:

- lokalne,
- subregionalne,
- regionalne,
- ponadregionalne,
- globalne (światowe, uniwersalne).

Kolejnym z wyróżnionych kryteriów jest sposób organizowania bezpieczeństwa w stosunkach międzynarodowych. Według tego kryterium bezpieczeństwo może⁵⁰:

- być indywidualne (unilateralne), zapewniane poprzez działania jednostronne (hegemonizm mocarstwowy, izolacjonizm, neutralność, niezaangażowanie),
- stanowić system równowagi sił (klasyczny, „koncertu mocarstw”, system bipolarny, system równowagi strachu),
- stanowić system blokowy (sojusze),
- stanowić system bezpieczeństwa kooperacyjnego,
- stanowić system bezpieczeństwa zbiorowego (regionalnego, uniwersalnego).

⁴⁷ Por. J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Wyd. AON, Warszawa 2000, s. 17.

⁴⁸ D. B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Wyd. ISM UW, Warszawa 1997, s. 6–7.

⁴⁹ Tamże, s. 7.

⁵⁰ Tamże.

Następnym jest kryterium czasowe. W tej typologii wyróżniamy⁵¹:

- stan bezpieczeństwa,
- proces bezpieczeństwa.

Jeszcze inny podział bezpieczeństwa zaproponował B. Balcerowicz. Przyjął postrzeganie bezpieczeństwa w aspektach zewnętrznych i wewnętrznych. Wyróżnił kryteria⁵²:

- podmiotowe: bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe,
- przedmiotowe: bezpieczeństwo polityczne, wojskowe, gospodarcze, społeczne, kulturowe, ekologiczne,
- przestrzenne: bezpieczeństwo lokalne, regionalne, globalne,
- czasu: określając takie aspekty, jak stan bezpieczeństwa i procesy bezpieczeństwa,
- sposobu organizowania: unilateralne – indywidualne (hegemonizm, izolacjonizm, neutralność, niezaangażowanie) i multilateralne (sojusze, bezpieczeństwo zbiorowe i kooperacyjne).

Prawdopodobnie najczęściej wymienianym rodzajem jest bezpieczeństwo narodowe. W najbardziej ogólnym ujęciu uważa się, że jest to zdolność narodu do ochrony jego wartości wewnętrznych przed zagrożeniami zewnętrznymi⁵³. W „Słowniku terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego” napisano, że jest to stan uzyskany w wyniku odpowiednio zorganizowanej obrony i ochrony przed zagrożeniami zewnętrznymi i wewnętrznymi, określany stosunkiem potencjału obronnego do skali zagrożeń⁵⁴. W. T. Taylor z kolei rozszerza pojęcie bezpieczeństwa narodowego i definiuje je nie tylko jako ochronę narodu i terytorium przed fizyczną napaścią, lecz również jako ochronę za pomocą różnych środków, żywotnych interesów ekonomicznych i politycznych, których utrata zagroziłaby żywotności i podstawowym wartościom państwa⁵⁵. Natomiast C. Rutkowski określa bezpieczeństwo narodowe jako stan świadomości społecznej, w którym istniejący poziom zagrożeń, dzięki posiadanym zdolnościom obronnym, nie budzi obaw, lęku o zachowanie (osiągnięcie) uznanych wartości⁵⁶. Wchodzi więc on na grunt istotnej kwestii, jaką jest świadomość społeczna w podejmowaniu wysiłku związanego z tworzeniem bezpieczeństwa w państwie. Według zaś J. Zająca i R. Zięby bezpieczeństwo narodowe to zdolność państwa i jego

⁵¹ Tamże.

⁵² Por. B. Balcerowicz, *Bezpieczeństwo polityczne Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyd. AON, Warszawa 2000, s. 6.

⁵³ Zob. M. Berkowitz, P. G. Bock (eds.), *American National Security: A Reader in Theory on Policy*, The Free Press, New York 1965.

⁵⁴ *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Wyd. AON, Warszawa 2009, s. 16.

⁵⁵ W.T. Taylor, *American National Security: Policy and Process*, pod red. W. J. Taylora Jr., 64796 Baltimore 1981, r. VII.

⁵⁶ C. Rutkowski, *Bezpieczeństwo i obronność: strategie – koncepcje – doktryny*, Zeszyty Naukowe AON nr 1, Warszawa 1995, s. 30.

narodu (społeczeństwa) do zapewnienia pewności przetrwania (państwa jako instytucji, narodu jako grupy etnicznej, biologicznego przeżycia ludności), integralności terytorialnej, niezależności politycznej, stabilności wewnętrznej oraz jakości życia⁵⁷.

W. Kitler uważa bezpieczeństwo narodowe za najważniejszą wartość, potrzebę narodową i priorytetowy cel działalności państwa, ochronę dóbr i środowiska naturalnego przed zagrożeniami, które w znaczący sposób ograniczają jego funkcjonowanie lub godzą w dobra podlegające szczególnej ochronie⁵⁸. Autor przedstawia ten rodzaj bezpieczeństwa w najszerszym ujęciu, pisząc, że:

- stanowi wartość nadrzędną pośród innych celów państwa (narodowych), i jednocześnie przesądza o pomyślności ich realizacji,
- dotyczy celów obejmujących wartości (a w konsekwencji potrzeby, interesy):
 - życiowe (kluczowe) – wartości decydujące o trwałości państwa, dobrobycie narodowym i rozwoju, jego tożsamości narodowej i poczuciu pewności (bezpieczeństwa) przetrwania,
 - ważne – wartości niemające bezpośrednio wpływu na losy państwa i narodu jako całości, historycznie, sytuacyjnie, przedmiotowo i podmiotowo zmienne, których realizacja wpływa na bezpieczny byt narodowy i rozwój państwa,
 - inne (drugorzędne) – wartości, które z punktu widzenia bytu narodowego i rozwoju państwa nie mają na nie większego wpływu,
- określa poziom swobody w osiągnięciu tych celów,
- jako proces obejmuje: różnorodne zabiegi w obszarze stosunków międzynarodowych i wewnętrznych oraz przedsięwzięcia ochronne i obronne (w szerokim tego słowa znaczeniu), mające na celu stworzenie korzystnych warunków funkcjonowania państwa na arenie międzynarodowej i wewnętrznej oraz przeciwstawienie się wyzwaniom i zagrożeniom bezpieczeństwa narodowego,
- jest zapewnieniem bezpieczeństwa państwa jako instytucji politycznej (suwerenność, integralność, nienaruszalność granic),
- jest ochroną społeczeństwa, jego dóbr i środowiska wobec zagrożeń, które w znaczący sposób ograniczają jego funkcjonowanie lub godzą w wartości narodowe podlegające szczególnej ochronie,

⁵⁷ J. Zajac, R. Zięba, *Opracowanie na temat prognozy (zdefiniowania i gradacji) interesów narodowych i celów strategicznych w dziedzinie bezpieczeństwa w perspektywie 20 lat*, Zespol 4. Strategicznego przeglądu bezpieczeństwa narodowego, Wyd. BBN, Warszawa 2011.

⁵⁸ W. Kitler, *Bezpieczeństwo narodowe RP. Podstawowe kategorie, uwarunkowania, system*, Wyd. AON, Warszawa 2011, s. 31.

- dotyczy przeciwdziałania wyzwaniom i zagrożeniom wartości, celów i interesów narodowych,
- dotyczy zapewnienia sprzyjających warunków do realizacji celów narodowych – rozwoju narodowego (materialnego i kulturowego) w świecie przepełnionym ostrą konkurencją i rywalizacją, m.in. na tle politycznym, ekonomicznym, kulturowym i militarnym⁵⁹.

Wydaje się, że ta charakterystyka bezpieczeństwa narodowego jest najbardziej komplementarnym ujęciem zagadnienia.

Na bezpieczeństwo narodowe składają się następujące wartości podstawowe:

- przetrwanie (państwa jako niezależnej jednostki politycznej, narodu jako wyróżnionej grupy etnicznej, biologiczne przeżycie ludności). Jest ono naczelną wartością, której każde państwo gotowe jest poświęcić inne wartości, gdyż nie mogą być one zachowane w sytuacji zagrożenia istnienia samego podmiotu. Wartość ta jest stawiana na naczelnym miejscu w licznych definicjach bezpieczeństwa narodowego,
- integralność terytorialna, która w potocznym rozumieniu nadal jest uważana za główny korelat bezpieczeństwa,
- niezależność polityczna (w sensie ustrojowym, samowładności i swobody afiliacji),
- jakość życia, na którą składają się takie wartości szczegółowe, jak: standard życia, szczybel rozwoju społeczno-gospodarczego, zakres praw i swobód obywatelskich, system kulturalny, „narodowy styl życia”, stan środowiska naturalnego, możliwości i perspektywy dalszego rozwoju⁶⁰.

Charakterystycznymi atrybutami bezpieczeństwa narodowego jest pewność i trwałość istnienia, zachowanie tożsamości narodowej i suwerenności oraz dbałość o jakość bytu i rozwój społeczeństwa wobec wyzwań i zagrożeń. Podsumowanie przeglądu prezentowanych definicji można ująć słowami A. Glena, że „bezpieczeństwo narodowe w ujęciu rzeczowym (złożonym z rzeczy i oddziaływań przedmiotu realnego) to część narodu i państwa, w której ludzie, wytworzone przez nich artefakty oraz przyroda, oddziałują na siebie wzajemnie i wymieniając materię, energię i informacje, tworzą wysokie prawdopodobieństwo zdarzeń pozytywnych, przez co są w stanie sprostać wyzwaniom, a zagrożenia utrzymać na

⁵⁹ Tamże, s. 31. Tenże, *Bezpieczeństwo narodowe. Podstawowe kategorie, dylematy pojęciowe i próba systematyzacji*, Zeszyt Problemowy, Towarzystwo Wiedzy Obronnej, Warszawa 2010, nr 1, s. 22–23.

⁶⁰ V. Dimitrijević, *Pojam bezbednosti u medunarodni modnosima*, Savez Udruzenja Pravnika Jugoslavije, Beograd 1973, s. 20–28; J. Kukułka, *Bezpieczeństwo a współpraca europejska: współzależności i sprzeczności interesów*, Sprawy Międzynarodowe, 1982, nr 7, s. 34.

akceptowanym poziomie, pozwalającym normalnie funkcjonować państwu i narodowi⁶¹.

B. Buzan zaleca analizowanie bezpieczeństwa na trzech poziomach: jednostek, narodów i systemów międzynarodowych⁶². Natomiast inni badacze zasadniczo wyróżniają cztery wymiary, i tak B. Balcerowicz pisze o wymiarze jednostkowym, grupowym, narodowym/państwowym i międzynarodowym⁶³.

M. Cieślarczyk wymienia zaś następujące wymiary bezpieczeństwa:

- podmiotowy (przestrzenny), a w nim bezpieczeństwo personalne, bezpieczeństwo lokalne (grupowe, narodowe), bezpieczeństwo globalne (międzynarodowe),
- przedmiotowy wymiar bezpieczeństwa,
- podmiotowo-przedmiotowy wymiar bezpieczeństwa, a w nim bezpieczeństwo psychospołeczne i bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne),
- czasowy,
- inne⁶⁴.

Współcześnie na sprawy bezpieczeństwa nie patrzy się tylko przez pryzmat militarny, gdyż coraz większym problemem są zagrożenia niemilitarne, które dotyczą głównie ludność cywilną⁶⁵. W tej sytuacji istotne jest przygotowanie ludności cywilnej do przeciwdziałania tym zagrożeniom i podniesienie poziomu świadomości społecznej w tym zakresie. Społeczeństwo należy uświadamiać, że na bezpieczeństwo należy patrzeć jak na pewien proces, którego z jednej strony celem jest zadbanie o istnienie i przetrwanie narodu, a z drugiej dążenie do ustawicznego rozwoju i doskonalenia bezpieczeństwa⁶⁶. Dbałość o bezpieczeństwo nie może się opierać na pojedynczych akcjach czy wystąpieniach. Jest to proces złożony, wielofazowy i ustawiczny. Musi dotyczyć całego społeczeństwa i musi odbywać się permanentnie. Powinien być istotnym celem kształcenia społecznego. Co więcej, dbałość o bezpieczeństwo nie może być ograniczona tylko do granic własnego państwa. Potrzebna jest konsolidacja działań dotyczących bezpieczeństwa na forum międzynarodowym. W końcu XX wieku w propozycjach przedstawianych przez kolejne rządy zaczęło dominować dążenie do utworzenia systemu opartego o wzajemną stabilizację i współpracę. Jego zwolennikami były przede wszystkim kraje wchodzące w skład takich sojuszy międzynarodowych, jak

⁶¹ A. Glen, *Podstawy poznawcze... dz. cyt.*, s. 69.

⁶² D. B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo...*, dz. cyt., s. XXIII.

⁶³ Por. B. Balcerowicz, *Bezpieczeństwo polityczne...*, dz. cyt., s. 6.

⁶⁴ M. Cieślarczyk, *Modele i wymiary bezpieczeństwa*, Zeszyty Naukowe AON, Wyd. AON, Warszawa 1999, nr 3, s. 42.

⁶⁵ R. Jakubczak (red.), *Obrona narodowa w tworzeniu bezpieczeństwa III RP*, Podręcznik dla studentów, Wyd. Bellona, Warszawa 2004, s. 64–65.

⁶⁶ *Mały słownik stosunków międzynarodowych*, pod red. G. Michałowskiej, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

NATO i Unia Europejska. Gdyby taki system został wprowadzony, kolejnym krokiem byłoby utworzenie jednolitego systemu bezpieczeństwa zbiorowego.

Podsumowując ten podrozdział, należy podkreślić, że we wszystkich rodzajach bezpieczeństwa podmiotem jest człowiek, który dąży do wolności od zagrożeń oraz spokojnego bytu do rozwoju. Zabezpieczenie tych potrzeb jest wielopoziomowe i wielopłaszczyznowe.

2.2. Pojęcie, przedmiot i zadania edukacji dla bezpieczeństwa

Według W. Okonia edukacja to ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych⁶⁷. Edukacja jest jedną z podstawowych dróg kształtowania bezpieczeństwa. Zakłada się, że każdy młody człowiek powinien wejść w dorosłe życie przygotowany do wypełniania obowiązków zawodowych, oraz do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym. Od poziomu przygotowania zależą postawy, wartości, wiadomości, czyli świadomość ludzi oraz umiejętności niezbędne w zapobieganiu i radzeniu sobie w sytuacjach zagrożeń. Ważne zadanie, które stawia przed nami Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP⁶⁸ to potrzeba edukacji społeczeństwa w sprawach bezpieczeństwa.

Edukacja obronna, będąca częścią składową narodowego systemu oświatowego, traktowana jest jako całość celowo zorganizowanych procesów, form, metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych. Jej celem jest osiągnięcie względnie trwałych zmian w ich wiedzy, umiejętnościach oraz w systemie wartości odnoszących się do zagadnień szeroko rozumianej obronności. Jednym z istotnych problemów współczesnej edukacji obronnej jest umiejętność formułowania celów, które są społecznie oceniane jako istotne.

Według T. Siudy i K. Żaczka Żaczyńskiego – „edukacja obronna to przygotowanie społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem systemu kształcenia młodzieży szkolnej i akademickiej, do spełniania zadań humanitarnych w celu zminimalizowania następstw i likwidację skutków awarii, katastrof, klęsk żywiołowych w czasie pokoju, a także czynników rażenia broni podczas działań wojennych”⁶⁹. Przygotowanie społeczeństwa powinno obejmować wiedzę o zagrożeniach niemilitarnych i militarnych, umiejętności praktycznego działania w sytuacjach zagrożenia oraz umiejętności współpracy i współdziałania z innymi osobami i instytucjami powołanymi do realizacji

⁶⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 2001, s. 87.

⁶⁸ <https://www.bbn.gov.pl/ftp/SBN%20RP.pdf> (26.05.2016).

⁶⁹ T. Siuda, K. Żaczek Żaczyński, *Edukacja obronna*, [w:] R. Stępień (red.), *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 1999, s. 98–99.

zadań obronnych, a także kształtowanie świadomości obronnej społeczeństwa i poszczególnych obywateli. K. Żegnałek uważa, że edukacja obronna zajmuje się teorią i praktyką przygotowania obronnego całego społeczeństwa, a więc zarówno przygotowaniem żołnierzy do realizacji zadań obronnych, jak i ludności cywilnej w zakresie szeroko rozumianego bezpieczeństwa⁷⁰. Edukacja obronna i kształcenie obronne ustępują dziś miejsca edukacji dla bezpieczeństwa, która ma z pewnością bardziej rozszerzony zakres pojęciowy i treściowy. W ostatnich latach wyraźnie wzrosło zainteresowanie problematyką edukacji dla bezpieczeństwa i pokoju. Stała się ona tematem wielu dyskusji, konferencji a także przedmiotem systematycznych badań naukowych.

Termin edukacja dla bezpieczeństwa pojawił się podczas badań nad systemem bezpieczeństwa RP w Akademii Obrony Narodowej w latach 1993–1995⁷¹. Przyczyną zmiany nazwy przedmiotu z przysposobienia obronnego (dawniej przygotowanie obronne) na edukację dla bezpieczeństwa była zmiana zakresu treściowego przedmiotu. W większym stopniu zwrócono uwagę na przeciwdziałanie zagrożeniom niemilitarnym, ochronę zdrowia, na wzajemne powiązanie wychowania patriotycznego, obywatelskiego, moralnego i obronnego. Propozycję tę przyjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej jako obowiązującą formułę edukacji dla bezpieczeństwa w szkolnictwie, realizując przedmiot zgodnie z podstawą programową.

Edukacja dla bezpieczeństwa jest zarówno dyscypliną pedagogiczną, jak i praktyką edukacyjną, obejmującą zakresem swojego oddziaływania „ogół procesów oświatowo-wychowawczych, realizowanych głównie przez szkołę, wojsko, policję, kościoły, środki masowego przekazu, organizacje młodzieżowe i stowarzyszenia, zakłady pracy oraz instytucje państwowe i samorządowe, ukierunkowane na kształtowanie systemu wartości, upowszechnianie wiadomości, kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa narodowego”⁷². B. Rudnicki zdefiniował edukację dla bezpieczeństwa jako „ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę, zmierzających do przygotowania młodzieży i dorosłych do działania w sytuacjach zagrażających

⁷⁰ K. Żegnałek, *Dydaktyka edukacji obronnej*, Wyd. Adam Marszałek, Warszawa 2005, s. 174.

⁷¹ Zob. R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994 r., Wyd. AON, Warszawa 1994; E. Jezierski, W. Magoń (red.), *Edukacja obronna w systemie bezpieczeństwa Polski*, Wyd. Arcanus, Bydgoszcz 1997; J. Kardas, *Edukacja obronna w Polsce*, Wyd. MON, Warszawa 1999.

⁷² R. Stępień, *Edukacja obronna (Edukacja dla bezpieczeństwa)*, [w:] *Leksykon pojęć dydaktyczno wychowawczych dowódcy* pod red. R. Stępnia, Cz. Jeśmiana, W. J. Wysockiego, J. Tomiło, M. Kalińskiego, Z. Falkowskiego, Wyd. AON, Warszawa 1999, s. 69.

egzystencji ludzi i narodu oraz funkcjonowania państwa”⁷³. Cechami wspólnymi tych definicji jest zwrócenie uwagi na procesy oświatowo-wychowawcze oraz umiejętność działania w sytuacjach zagrożeń.

Edukacja dla bezpieczeństwa jest częścią edukacji narodowej i w jej zakresie szczegółowym możemy wyróżnić edukację: obywatelską, ekonomiczną, prawną, obronną, prospołeczną, zdrowotną, ekologiczną⁷⁴. W ujęciu podmiotowym edukacja dla bezpieczeństwa dotyczy następujących aspektów⁷⁵:

- bezpieczeństwa człowieka (jednostki), wyposażonego w charakterystyczny dla niego system wartości i norm społecznych, które dotyczą także jego imperatywów, związanych z bezpieczeństwem indywidualnym,
- bezpieczeństwa grupy ludzi, która chce czuć się bezpieczna w różnych sytuacjach społecznych (interpersonalnych),
- bezpieczeństwa sformalizowanych pod względem prawnym, struktur państwowych i międzynarodowych, takich jak: gmina, powiat, województwo, państwo czy grupa państw, które ze względu na swój zasięg terytorialny stanowią odpowiednio o bezpieczeństwie lokalnym, narodowym i międzynarodowym.

Podstawowym celem edukacji dla bezpieczeństwa jest kształcenie i rozwijanie świadomości obronnej młodzieży, by nie tylko potrafiła szybko i trafnie przewidywać różnorodne zagrożenia, ale także określać je i aktywnie uczestniczyć w przedsięwzięciach związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa w środowiskach społecznych⁷⁶. Cele edukacji dla bezpieczeństwa dotyczą przede wszystkim:

- kształtowania postaw, hierarchii wartości oraz związania emocjonalnego społeczeństwa z zadaniami obronnymi właściwymi dla okresu zagrożeń wynikających z rozwoju cywilizacyjnego, zagrożeń ze strony sił przyrody oraz wojny,
- wdrażania społeczeństwa – jako całości i poszczególnych jego wyspecjalizowanych struktur – do działalności praktycznej przez zapewnienie stosownych instrumentów prawnych i mechanizmów pozwalających wszystkim szczeblom władzy, organizacjom pozarządowym

⁷³ B. Rudnicki, *Edukacja dla bezpieczeństwa i jej interpretacja*, [w:] R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994, Warszawa 1994, s. 62.

⁷⁴ A. Pieczywok, *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, dz. cyt., s. 66.

⁷⁵ W. Kitler, *Istota bezpieczeństwa narodowego*, [w:] *Edukacja obronna społeczeństwa*, red. B. Wiśniewski, W. Fehler, Wyd. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2006, s. 16.

⁷⁶ T. Siuda (red.), *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2007, s. 33.

i instytucjom humanitarnym szybko i skutecznie działać, by w efekcie zapobiegać, minimalizować i usuwać skutki zagrożeń militarnych i innych występujących w czasie pokoju,

- wyposażenia społeczeństwa w wiedzę obronną i ochronną w zakresie powszechnej samoobrony⁷⁷.

Natomiast główne zadania to: zajmowanie się zagrożeniami w czasie pokoju oraz przygotowanie dzieci i młodzieży do rozpoznania zagrożeń i radzenia sobie z niebezpieczeństwami, jakie niesie codzienne życie.

A. Zduniak określił, że edukacja dla bezpieczeństwa obejmuje działania związane z:

- przekazywaniem wiedzy o możliwych zagrożeniach,
- kształtowaniem postaw przeciwdziałających zagrożeniom,
- motywowaniem do podejmowania działań mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa,
- upowszechnianiem wiedzy z zakresu przeciwdziałania zagrożeniom,
- rozwijaniem poczucia odpowiedzialności,
- kształtowaniem odpowiednich postaw⁷⁸.

Kwestię tę nieco inaczej ujmuje B. Rudnicki, według którego edukacja dla bezpieczeństwa dotyczy szeregu działań obejmujących:

- przekazywanie wiedzy w zakresie występowania zagrożeń,
- kształtowanie „bezpiecznych” zachowań i postaw,
- motywowanie do podejmowania działań mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa,
- upowszechnianie koniecznej wiedzy i umiejętności z zakresu przeciwdziałania zagrożeniom,
- uświadamianie skali oraz rodzaju potrzeb w sytuacjach trudnych,
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności za podejmowanie określonych działań,
- wyrabianie odpowiednich nawyków (zachowań) w sytuacjach zagrożenia,
- pielęgnowanie wartości w odniesieniu do życia i zdrowia człowieka⁷⁹.

Pojęciem i istotą edukacji dla bezpieczeństwa zajmowało się wielu badaczy. Powyższe definicje i przedstawione stanowiska nie są jednak wyraźnie rozbieżne. Najważniejszymi wskazanymi cechami edukacji dla bezpieczeństwa jest przekazanie wiedzy o możliwych zagrożeniach i przeciwdziałania im oraz umiejętność działania w sytuacjach zagrożeń.

⁷⁷ M. Kucharski, *Edukacja obronna*, Wyd. Fundacja Innowacja Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej, Warszawa 2002, s. 151.

⁷⁸ A. Zduniak, M. Kryłowicz (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa w rodzinie, szkole i pracy*, Wyd. Elipsa, Warszawa – Poznań 2004, s. 185.

⁷⁹ B. Rudnicki, *Edukacja dla bezpieczeństwa i jej interpretacja*, dz. cyt., s. 64.

2.3. Edukacja dla bezpieczeństwa w warunkach zmian społecznych i kulturowych

2.3.1. Osobowościowe zaburzenia poczucia bezpieczeństwa uczniów

Brak poczucia bezpieczeństwa może doprowadzić do zaburzeń osobowości. Wywołane są one zaburzeniami psychicznymi, których istotnymi cechami są głęboko zakorzenione, trwałe, nieprzystosowawcze wzorce relacji ze środowiskiem, myślenia o nim i postrzegania go, ukonstytuowane tak dalece, że powodują trudności w funkcjonowaniu społecznym i behawioralnym. Czynnikiem wywołującym zaburzenia osobowości związanymi z brakiem poczucia bezpieczeństwa są najczęściej sytuacje kryzysowe oraz związane z tym strach, wyobraźnia i panika.

Sytuacja kryzysowa (sytuacja ekstremalna, czy krańcowa) jest pojęciem występującym w edukacji obronnej, której celem jest przygotowanie ludzi do umiejętnego zachowania się oraz działania samoobronnego w sytuacjach trudnych⁸⁰. Do sytuacji takich dochodzi szczególnie podczas działań wojennych, klęsk żywiołowych, wielkich katastrof ekologicznych, groźnych awarii. Z kolei według P. Tyrały o sytuacji kryzysowej mówimy wówczas, gdy człowiek napotyka przeszkody na swojej drodze do celu (frustracja), gdy przeżywa niepowodzenie, gdy musi wykonać złożone i wymagające niezwykle wysiłku zadania (przeciążenia), gdy musi wykonać pracę w warunkach niesprzyjających (utrudnienia), gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niego wartości – życiu, zdrowiu, bezpieczeństwu, możliwości realizowania zamierzeń⁸¹. Z takimi sytuacjami możemy mieć do czynienia podczas ataku terrorystycznego.

W warunkach kryzysowych występują sytuacje trudne, które klasyfikowane są w następujących grupach⁸²:

- zagrożenie – jest zjawiskiem dominującym np. podczas klęsk żywiołowych, katastrof groźnych awarii. Chodzi tu głównie o zagrożenie ludzkiego życia i zdrowia oraz tych elementów materialnego środowiska człowieka, które decydują o dalszej jego egzystencji,
- deprywacje – występują w sytuacji zagrożenia życia. Człowiek jest zmuszony do działania w warunkach niekorzystnych (podwyższona temperatura, zapylenie i zadymienie, zachwianie metabolicznych funkcji organizmu, brak odpoczynku, nieregularność pobierania pokarmów i napojów, zakłócenie rytmu biologicznego itp.),

⁸⁰ P. Tyrała, *Zarządzanie kryzysowe*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 243.

⁸¹ Tamże.

⁸² A. Pieczywok, *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, dz. cyt., s. 27.

- przeciążenia – występują zarówno u poszkodowanych, jak i u ratowników, gdy zaistniała sytuacja do działania jest na granicy wytrzymałości fizycznej, fizjologicznej i psychicznej,
- utrudnienia – występują wtedy, gdy podczas samoratownictwa się i niesienia pomocy innym przeszkadzają elementy zbędne, stanowiące przeszkodę (zwały gruzów, strefy pożarów, zatopień, czy ogrodzenia). Podobny w skutkach jest niedobór sił i środków ratowniczych lub brak informacji i odpowiedniego ekwipunku, czy też niewłaściwe współdziałanie,
- sytuacje konfliktowe – powstają w czasie konfliktu wewnętrznego, konieczności wyboru między jednakowo istotnymi wartościami, typu: ratować samego siebie czy spieszyc z pomocą osobie szczególnie bliskiej.

Analiza wyników badań zjawiska stresu, a dokładniej relacji między intensywnością czynnika ekstremalnego, a jakością wykonania zadania ujawniła, że przy prostych zadaniach nasilenie się stresora nie wpływa istotnie na obniżenie jakości działań. Istotny tu jest czynnik czasu. Silny stres natomiast powoduje, iż jakość wykonania zadania wydatnie obniża się przy dłuższym działaniu, natomiast przy bardzo silnym stresorze już w początkowej fazie jego oddziaływania jakość wykonywania zadań znacznie się obniża⁸³. Funkcjonowanie człowieka w takich warunkach ma miejsce, na przykład podczas działań żołnierzy w odosobnieniu (izolacji) po zestrzeleniu samolotu wojskowego nad terytorium nieprzyjaciela lub przez niego zajmowanym⁸⁴. Może dojść wówczas do sytuacji, gdy zestrzelona załoga będzie musiała samoratownicować się, ratować życie innych członków zestrzelonej załogi, przemieszczać się w warunkach dużego stresu itp. Dochodzi wtedy do skrajnej deprywacji i przeciążeń psychofizycznych.

Sytuacje kryzysowe (trudne) dotyczą nie tylko osób dorosłych i tak wyrazistych okoliczności jak działania wojenne czy katastrofy. Zachodzą one również w środowisku szkolnym⁸⁵. Młodzież szkolna dodatkowo ze względu na okres dojrzewania i związane z tym perturbacje narażona jest na problemy z własną emocjonalnością. Często występującymi zaburzeniami u młodych osób są osobowość chwiejna emocjonalnie o typie impulsywnym, bądź tzw. osobowość pograniczna, osobowość lękowa czy osobowość zależna⁸⁶. Charakteryzują się one niestabilnością emocjonalną, zmiennością nastroju, gwałtownymi wybuchami złości, niezdolnością do kontrolowania zachowań,

⁸³ Tamże, s. 399.

⁸⁴ R. M. Kalina, A. Tomczak, T. Jasiński, *Stres a szkoła przetrwania*, Polski Przegląd Medycyny Lotniczej, 4 (8), Warszawa 2002, s. 397–404.

⁸⁵ Np. ataki terrorystyczne na szkoły.

⁸⁶ Zob. A. Jakubik, *Zaburzenia osobowości*, [w:] A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria – podręcznik dla studentów*, Wyd. PZWL, Warszawa 2006, s. 285–286.

zaburzeniami tożsamości itp. Zaburzenia te sprzyjają izolowaniu się, zawężaniu grona znajomych, biernemu podporządkowaniu się innym, poczuciu bezradności, nieradzeniu sobie ze stresem. Stanowią bardzo duże zagrożenia w środowisku szkolnym. Zagubiona jednostka (uczeń) łatwo ulega wpływom różnego rodzaju osób reprezentujących instytucje o charakterze sekty, totalitarnym czy ekstremizmom religijnym. Co jakiś czas media donoszą o podobnych przypadkach w kontekście zamachów terrorystycznych⁸⁷, strzelanin w środowisku szkolnym⁸⁸, przejawów agresji⁸⁹. Jak stwierdził Ch. Delsol: „(...) współczesna jednostka, nawet dorosła, pozostaje niestałym młodzieńcem, którego charakteryzują niespójne pragnienia, sprzeczne wypowiedzi, (...) nieodpowiedzialność”⁹⁰. Do tego dochodzi jeszcze kwestia powszechnej świadomości o globalnym ryzyku związanym z rozwojem nowoczesnych technologii i instytucji oraz o nikłym (a może żadnym) wpływie jednostki na sprawy bezpieczeństwa. W związku z tym większość ludzi zamyka się w swoim osobistym świecie⁹¹. Skoro człowiek nie ma wpływu na bezpieczeństwo (własne, czy też społeczeństwa), będzie odczuwał dyskomfort. Zgodnie z teorią i hierarchią potrzeb A. Maslowa, potrzeby bezpieczeństwa są jednymi z najważniejszych, zaraz po zapewnieniu sobie realizacji potrzeb fizjologicznych. Niezaspokojenie tak ważnej potrzeby potęguje więc rozchwianie emocjonalne jednostki, brak poczucia tożsamości osobowej, rozumianej jako zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, który odnosi on do siebie. Mówiąc o tym pojęciu, mamy na uwadze także: samoświadomość jednostki, świadomość kontynuacji i pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych⁹². Jak podkreśla A. Giddens „tożsamość jednostki nie jest czymś po prostu jej danym jako wynik ciągłości jej działania, ale czymś, co musi być rutynowo wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę”⁹³. Wszelkie oddziaływanie edukacyjne oraz

⁸⁷ <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Speckomisja-kilku-Polakow-walczy-w-szeregach-terrorystow,wid,17116523,wiadomosc.html> (14.08.2015).

⁸⁸ <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,Strzelanina-w-szkole-w-USA-Uczen-zabilo-kolezanke-ranil-kilka-osob-potem-popelnil-samobojstwo,wid,16984997,wiadomosc.html?icaid=115680> (15.08.2015).

⁸⁹ <http://www.tvn24.pl/prosto-z-polski,18,m/przemoc-wobec-nauczyciela,1354.html>(15.08.2015).

⁹⁰ E. From, *Ucieczka od wolności*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1978, s. 46.

⁹¹ Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, wyd. Znak, Kraków 2003, s. 149.

⁹² W. Kamiński, *Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 77.

⁹³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. PWN, Warszawa 2001, s. 23.

wychowawcze powinno wpływać na kształtowanie się tożsamości i zmniejszenie zagrożeń osobowościowych.

Podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa należy uczniów przygotowywać do działań w sytuacjach kryzysowych. Uczestnicząc w zajęciach, mogą oni rozwijać umiejętności panowania nad sobą, panowania nad strachem i innymi emocjami, obserwacji zmian organizmu pod wpływem działalności podczas różnych sytuacji wymagających zwiększonego wysiłku fizycznego. Takie możliwości daje m.in. uczestnictwo w zajęciach szkoły przetrwania (survival).

2.3.2. Społeczne zagrożenia bezpieczeństwa młodzieży szkolnej

Społeczeństwo jest to ogół ludzi pozostających we wzajemnych stosunkach wynikających z ich udziału w procesach produkcji i w życiu kulturalnym; także ogół obywateli danego kraju, okręgu, miasta itp.⁹⁴ Natomiast termin „społeczny” odnosi się do społeczeństwa lub jego części; a także znaczy: powstający, tworzący się w społeczeństwie, przez społeczeństwo, związany ze społeczeństwem⁹⁵.

W dawniejszych czasach granice wyznaczające funkcjonowanie danego społeczeństwa, wartości jakie ono uznawało były wyraźne. Obecnie dość powszechna wielonarodowość, wzajemne przenikanie się społeczeństw znacznie te granice rozmywa. Często znajduje to wyraz w określeniu, że „świat staje się wielką globalną wioską”. Sytuacja taka na ogół jest bardzo korzystna dla społeczności, gdyż zbliża do siebie ludzi różnych kultur i bardzo często wywołuje pozytywny efekt synergii. W dotychczasowych organizacjach społecznych powyższa zasada sprawdzała się. W przeszłości mieliśmy cywilizację agrarną, następnie cywilizację przemysłową i obecnie jak to określa P.F. Drucker, „społeczeństwo wiedzy”⁹⁶, czy też „erę świadomości systemowej” wg D. Tapscotta, lub „erę suwerenności osobistej” wg Ch. Handy`ego.

W cywilizacji agrarnej człowiek aby przeżyć, trwać i zapewnić sobie przetrwanie, głównie zajmował się uprawą roli, a do jej uprawy używał siły mięśni. Siła oraz kondycja fizyczna były również ważnym wyznacznikiem przygotowania obronnego społeczeństwa. W niektórych państwach przywiązywano wówczas bardzo dużą wagę do sprawności fizycznej młodzieży jako przyszłych wojowników. Wprowadzono specjalne systemy wychowawcze, których celem było wyszkolenie jak najlepszego żołnierza będącego w stanie obronić własne państwo (np. Spartanie, niemiecki system gimnastyczny, szwedzki system gimnastyczny).

⁹⁴ *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego (P-T)*, Wyd. PWN, Warszawa, 2005, s. 1135.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Zob. P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wyd. PWN, Warszawa 1999, s. 14–15.

W cywilizacji przemysłowej, której umownym symbolem jest linia produkcyjna, nastąpił gwałtowny rozwój techniki. Powstało wiele narzędzi ułatwiających życie, ale też i zmniejszających zapotrzebowanie na tzw. siłę roboczą, gdyż praca ludzi była zastępowana pracą maszyn. Znaczenie siły fizycznej na polu walki zmalało ze względu na wynalezienie i wyprodukowanie różnego rodzaju broni palnej i pojazdów (sprzętu) bojowych. Zmieniało się myślenie o możliwościach zapewnienia bezpieczeństwa, przygotowania do wojny oraz o jej przebiegu.

Współcześnie, w cywilizacji wiedzy, której z kolei umownym symbolem jest komputer, podstawową wartością jest właśnie wiedza, która ma powiązanie z innowacyjnością oraz z zastosowaniem jej w przemyśle. Najważniejszymi skutkami rozwoju społeczeństwa wiedzy, powinny być: wzrost znaczenia wiedzy i talentu, powstanie społeczeństwa sieciowego, globalizacja, zwiększenie wolności i niezależności człowieka oraz samodzielnego kształtowania przez niego życia⁹⁷. W społeczeństwie wiedzy ludzie w znacznie większym stopniu ponoszą odpowiedzialność za siebie niż w cywilizacji agrarnej czy społeczeństwie przemysłowym. Inną odmiennością w stosunku do poprzednich epok są powstałe organizacje inteligentne, wirtualne i globalne, które zmieniły istotnie stosunki wewnątrz grup społecznych.

Organizacja inteligentna potrafi efektywnie wykorzystać zgromadzoną wiedzę, dopasować się do zmieniających się środowisk, dostosować się do innych zmian, potrafi także pozyskać nową wiedzę, zaadoptować ją i zastosować.

Organizacje wirtualne do sprawnego funkcjonowania wykorzystują sieć komunikacyjno-informatyczną. Od swoich pracowników wymagają samodzielności i przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności, elastyczności i zdolności do szybkiej adaptacji do zmian.

Organizacja globalna, zwana także organizacją przyszłości jest organizacją międzynarodową, a więc pracują w niej ludzie różnych narodowości, ras, kultur, wyznań. Dzięki różnorodności jest możliwość wytworzenia nowej unikalnej wartości. Należy jednakże zachować zasadę wzajemnego szacunku oraz tolerancji. Istotną cechą tej organizacji jest funkcjonowanie na bazie wiedzy, informacji, osiągnięciach technologii cyfrowej. Trzeba również permanentnie uczyć się, doskonalić, aby efektywnie wykorzystać zasoby wiedzy.

Podobnie funkcjonuje środowisko szkolne. Dzięki powszechnym wymianom uczniowskim (studenckim) staje się ono miejscem spotkania ludzi o różnych poglądach. Zasadnicze zagrożenia jakie mogą dotknąć uczniów w wielonarodowym, wielokulturowym społeczeństwie to naruszenie praw człowieka, uprzedzenia kulturowe i religijne, szowinizm, ksenofobia, fundamentalizm religijny, patologie społeczne, alienacja społeczna.

⁹⁷ A. Pieczywok, *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, dz. cyt., s. 254.

Zagrożenia wymienione powyżej wbrew pozorom nie są obce dla Europejczyków, czy Polaków. Zdarza się, że ludność napływowa narzuca swoją wolę oraz przekonania społeczeństwu rdzennemu. Jako przykład mogą posłużyć doniesienia z Wielkiej Brytanii, gdzie Rada Miejska Birmingham zleciła śledztwo w związku z ujawnieniem, że islamiści planują przejąć szkoły, aby wyeliminować świecki charakter edukacji⁹⁸.

Dość często występują trudności w asymilacji imigrantów w państwach europejskich (w Niemczech np. imigranci z Turcji, a we Francji imigranci z Afryki). Dlaczego nie chcą się oni zasymilować ze społeczeństwem do którego przybyli? Na to pytanie trudno o jednoznaczną odpowiedź.

Szkoły są również miejscem, gdzie można się spotkać z takimi niekorzystnymi zjawiskami jak używanie narkotyków (dopalaczy), alkoholu. Jest to poważne zagrożenie. Potencjalną ofiarą zagrożeń jest młody człowiek – uczeń (student). Ulegając pewnym modom, manipulacji, zostaje wciągnięty w nałóg, który może zaważyć negatywnie na dalszym jego życiu. Społeczeństwo natomiast ponosi koszty związane z opieką medyczną tych osób oraz ich utrzymaniem, jeśli w wyniku długotrwałego ulegania nałogowi staną się niezdolne do pracy. Nałóg zażywania narkotyków, dopalaczy, czy używek implikuje dalsze zagrożenia (np. kryminalne). Związane są ściśle z koniecznością zdobycia pieniędzy na zakup narkotyków/używek. Niestety, często prowadzi to do łamania prawa (kradzieże, prostytutka, rozboje). W przeprowadzonych na użytek przedmiotowej pracy badaniach ankietowych wśród młodzieży szkolnej, jako trzy główne zagrożenia podano: narkomanie, alkoholizm, kradzieże. Tym bardziej wymienione niekorzystne zjawiska trzeba monitorować w środowisku szkolnym, bo być może pewnym grupom (zwłaszcza ze środowisk wielonarodowych) będzie zależało na uzależnieniu młodzieży od narkotyków oraz sprowadzaniu jej na drogę przestępstw. Jest to najprostsza droga zaangażowania młodych ludzi w ich przestępczą działalność międzynarodową, czy też zradykalizowania ich poglądów wobec własnego kraju, społeczeństwa czy religii.

Kolejnym istotnym zagrożeniem w środowisku szkolnym jest przemoc. Zjawisko to nasiliło się w ostatnich kilkunastu latach. Przejawia się bezpośrednio przemocą fizyczną, słowną i niewerbalną oraz pośredniczeniem w przemocy przez namawianie, wykluczenie, izolowanie. Czynniki, które przyczyniają się do przemocy są: niewłaściwy system norm, brak reakcji na zachowanie agresywne, zły system nauczania (np. nuda), nieprawidłowe relacje uczeń – nauczyciel – rodzic. Szacuje się, że ofiarami przemocy werbalnej jest około 65% chłopców i 60% dziewcząt, agresji fizycznej – 40% chłopców i 26% dziewcząt, a agresji materialnej – 23% chłopców i 17%

⁹⁸<http://prawo.money.pl/aktualnosci/wiadomosci/artypul/islam;w;szkolach;chca;przejac;placowki;w;wielkiej;brytanii,166,0,1488038.html> (11.08.2015).

dziewcząt⁹⁹. Nowym zjawiskiem jest agresja cyfrowa, która dotyka około 21% dziewcząt i 17% chłopców¹⁰⁰. Wbrew powszechnej opinii, to nie w gimnazjach jest najgorzej pod względem przemocy, lecz w szkołach podstawowych¹⁰¹. W rozdziale trzecim niniejszej monografii zostaną przedstawione wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych dotyczące zagrożeń bezpieczeństwa w środowisku szkolnym.

2.3.3. Kulturowe zagrożenia bezpieczeństwa w środowisku szkolnym

Na wstępie tego podrozdziału zdefiniowane zostanie słowo kultura. Pojęcie kultura (z łac. *colere* = „uprawa, dbać, pielęgnować, kształcenie”) jest terminem wywodzącym się z łacińskiego zwrotu *cultus agri* („uprawa roli”, termin ten w pierwotnym ujęciu oznaczał takie przekształcanie środowiska naturalnego, aby było ono bardziej użyteczne dla człowieka). Mianem tym określa się całość dorobku społecznego danej zbiorowości (np. narodu), stanowiący jeden z elementów świadomości narodowej. Kultura najczęściej rozumiana jest jako całość kształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, jako motywowane racją rozumu ludzkiego metodyczne przekształcanie natury, przez co bywa też mylnie utożsamiana z cywilizacją.

Różnorodność definiowania słowa kultura, prowadzi wyłonienia się sześciu typów:

- definicje opisowe (opisowo-wyliczające elementy składowe kultury),
- definicje historyczne (wskazujące na zbiorowy wysiłek tworzenia, przekazu, kultywowania),
- definicje normatywne (akcentujące podporządkowanie wartościom, zasadom, normom, uznawanym za właściwość zachowań kulturowych),
- definicje psychologiczne (kultura jako aparat przystosowawczy wytwarzający nawyki, kształtujący emocje, działania, kreujący osobowość – tożsamość),
- definicje strukturalistyczne (uwzględniające elementy składowe, hierarchię, powiązania elementów),
- definicje genetyczne (wskazujące na źródła kultury, wyjaśniające pochodzenie)¹⁰².

⁹⁹ <http://www.ibe.edu.pl/pl/kontakt/381-przemoc-w-polskiej-szkole-jak-naprawde-wyglada> (30.04.2016).

¹⁰⁰ Tamże.

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² Por. M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Wyd. Uczelniane Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1997, s. 89–92.

Główne dziedziny kultury to:

- kultura materialna,
- kultura duchowna,
- kultura polityczna,
- kultura fizyczna.

Ze względu na podejmowaną w opracowaniu problematykę i powiązania edukacji dla bezpieczeństwa z edukacją fizyczną, szerzej zostanie omówione pojęcie kultury fizycznej.

Kultura fizyczna według H. Grabowskiego to ogół uznawanych wartości i utrwalonych zachowań oraz ich rezultatów dotyczących przymiotów ciała człowieka¹⁰³. M. Demel i A. Skład kulturę fizyczną definiują jako „wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, świadoma i aktywna troska o swój rozwój, sprawność i zdrowie, to umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego”¹⁰⁴. Większy nacisk na zachowania i rezultaty kładzie Z. Krawczyk i kulturę fizyczną definiuje jako „względnie zintegrowany i utrwalony system zachowań w dziedzinie dbałości o rozwój fizyczny, sprawność ruchową i zdrowie człowieka, przebiegających według przyjętych w danej zbiorowości wzorców, a także rezultaty owych zachowań”¹⁰⁵. Z kategorią kultura fizyczna ściśle związane jest pojęcie wprowadzone przez H. Grabowskiego – edukacja fizyczna¹⁰⁶. Uważa on, że edukacja fizyczna, to w zasadzie szeroko rozumiane wychowanie fizyczne, a zależność między kulturą fizyczną a edukacją fizyczną jest analogiczna jak między kulturą a edukacją w rozumieniu globalnym¹⁰⁷. Edukację fizyczną rozumie H. Grabowski jako nauczanie tego, co warto robić w zakresie dbałości o ciało i jak to osiągać. Cele te proponuje osiągać poprzez¹⁰⁸:

- ogół zachowań względem ciała:
 - kształtowanie sprawności i umiejętności (motoryczności),
 - kompetencje technologiczne w zakresie dbałości o ciało,
 - sprawność fizyczną i umiejętności ruchowe,
 - fizyczne kształcenie,

¹⁰³ H. Grabowski H. *Teoria fizycznej edukacji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 17.

¹⁰⁴ M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*, Wyd. PWN, Warszawa 1976, s. 13–14.

¹⁰⁵ Z. Krawczyk (red.), *Filozofia i socjologia kultury fizycznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1974, s. 211.

¹⁰⁶ H. Grabowski, *Teoria fizycznej...*, dz. cyt., s. 57; nazwa edukacja fizyczna ma znaczną tradycję, gdyż została już utrwalona w tekstach Komisji Edukacji Narodowej; nazwa ta jest również znaczeniowo bliska angielskiemu physical education, francuskiemu l'education physique, czy hiszpańskiemu educación física.

¹⁰⁷ Por. Tamże.

¹⁰⁸ Tamże.

- ogół wartości dotyczących ciała:
 - kształtowanie postaw i motywacji (osobowość),
 - kompetencje aksjologiczne w zakresie dbałości o ciało,
 - postawy prosumatyczne,
 - fizyczne wychowanie.

Jako sedno znaczenia edukacji fizycznej przytoczone zostaną słowa A. Pawłuckiego, który napisał, że „Kreacyjny stosunek do ciała byłby – jako sam w sobie – moralnie obojętny, gdyby nie to, że dbałość w różne kompetencje ciała wiąże człowieka z drugim człowiekiem poprzez dobro, jakie niesie on mu swoimi czynami pracy, miłości i służbie publicznej”¹⁰⁹. Podkreślona została w ten sposób wartość edukacji fizycznej (kultury fizycznej) nie tylko jako cel sam w sobie, ale jako przygotowanie do życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa – jako ważny aspekt kształtowania postaw prospołecznych oraz kompetencji fizycznych użytecznych społecznie.

W dalszej części podrozdziału, zdefiniowane zostanie bezpieczeństwo kulturowe. Oznacza ono stan, w którym społeczeństwo może utrzymywać i pielęgnować wartości decydujące o jego tożsamości, a jednocześnie swobodnie czerpać z doświadczeń i osiągnięć innych narodów¹¹⁰. Sytuacje takie coraz powszechniej mają miejsce obecnie w Europie w związku z narastającą falą imigrantów z Afryki i Azji. R. Linton uważa, że w takich okolicznościach, wcześniej ustalone systemy wartości i postawy – pozbawione wzmacniania czerpanego ze stałego wyrażania się w jawnym zachowaniu – słabną i są zagłuszane. Jednostka, która znalazła się w nowej kulturze może nauczyć się działać, a nawet myśleć w kategoriach kultury nowego społeczeństwa, nie może jednak nauczyć się odczuwać w tych kategoriach. W każdym momencie, gdy konieczne będzie podejmowanie decyzji, będzie się czuła zdana na łaskę losu, bez steru, bez stałych punktów odniesienia¹¹¹. W takim wypadku szczególnie młodzież będzie podatna na wpływy kultury masowej, która – jak sama nazwa wskazuje – jest dostępna i przyswajana przez wszystkich, jednakże nie niesie ze sobą wartości istotnych dla wykreowania lub podtrzymania kulturowej tożsamości. Czasem kultura ta nazywana jest „bezideową i epigońska tandetą”¹¹². Czy dla młodzieży wychowanej w takiej kulturze, symbole i flagi narodowe, hymn, pieśni narodowe będą miały jakieś znaczenie? Czy, aby globalizacja oznaczająca ogół procesów prowadzących do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur, czego efektem jest tworzenie się „jednego świata”, światowego

¹⁰⁹ A. Pawłucki, *Pedagogika wartości ciała*, Wyd. AWF, Gdańsk 1996, s. 78.

¹¹⁰ G. Michałowska, *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych*, [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, pod red. D. B. Bobrowa, E. Halizaka i R. Zięby, Wyd. ISM UW, Warszawa 1997, s. 132.

¹¹¹ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 47–48.

¹¹² E. Mokrzycki, *Bilans niesentymentalny*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2001, s. 174.

społeczeństwa¹¹³, nie niesie ze sobą niebezpiecznej zmiany kulturowej, zmierzającej do upadku tradycyjnych wartości?

Nie należy jednak przy wszystkich zaletach nowej cywilizacji, zwanej czasem społeczeństwem sieciowym, zapominać o zagrożeniach jakie mogą z tego tytułu wynikać dla bezpieczeństwa narodowego oraz dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Powstanie nowego świata, określanego jako wioska globalna, może spowodować zatracanie własnej tożsamości narodowej, własnych wartości wypracowanych przez pokolenia naszych przodków, osłabiania więzi narodowych, społecznych i rodzinnych. Funkcjonowanie w nowej wielokulturowej rzeczywistości, może doprowadzić do zaburzeń osobowościowych, zaburzeń w relacjach społecznych oraz konfliktów na tle kulturowym i etnicznym. Szczególnie niebezpieczne jest to w sytuacjach, gdy grupy ekstremistyczne lub przestępcze będą dążyć do podporządkowania sobie pewnej części innej społeczności. Na takie zjawiska narażone jest szczególnie środowisko szkolne, jako że to właśnie w nim kształtują się przyszłe pokolenia, na które można wpływać.

Kulturowe zagrożenia w środowisku szkolnym związane są głównie z powyższymi zagrożeniami. Jeżeli nie zostaną podjęte odpowiednie przedsięwzięcia, to z czasem dla młodych ludzi mogą nie mieć znaczenia takie wartości jak tożsamość narodowa, dobra kultury narodowej, pamięć narodowa itp. Pomimo globalizacji i wielokulturowości społeczeństw, należy zdecydowanie pielęgnować wartości własnej kultury i podkreślać własną odrębność narodową przy szacunku dla innych. Wielokulturowość społeczeństw jest nieunikniona. Mając świadomość wynikających z tego zagrożeń w środowisku szkolnym, należy młodych ludzi przygotowywać do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo świecie, aby nie zatracić pamięci o własnej kulturze i tożsamości narodowej.

Zasadniczą część rozdziału stanowiło omówienie teoretycznych podstaw edukacji dla bezpieczeństwa. Omówiono wpływ zagrożeń na kondycję psychofizyczną społeczeństwa oraz istotę i rodzaje bezpieczeństwa. Szczególną uwagę poświęcono wyjaśnieniu istoty edukacji bezpieczeństwa. Przedstawiono definicje czołowych badaczy tego obszaru wiedzy. Następnie konsekwentnie omówiono cele i zadania edukacji dla bezpieczeństwa.

W rozdziale zwrócono uwagę, że na zmianę stosunków osobowościowych, społecznych i kulturowych współczesnego świata miały wpływ takie zdobycze techniki jak: internet, telefon komórkowy, komputer. Przyczyniło to się do globalizacji, większej migracji społeczeństw, wzajemnego przenikania się kultur oraz religii. Nastąpiło zjawisko budowania nowych organizacji oraz nowych społeczeństw. Zmieniły się wzajemne zależności, relacje. W rozdziale określono, jakie w związku z tymi zmianami społecznymi i kulturowymi, mogą wynikać zagrożenia dla środowiska szkolnego.

¹¹³ M. Kempny, *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 241.

Rozdział 3

Problematyka bezpieczeństwa w środowisku szkolnym

W Polsce problematyka bezpieczeństwa w środowisku szkolnym wydaje się, że ma wysoką rangę. Świadczyć o tym może istnienie odrębnego przedmiotu z tego zakresu, jakim obecnie jest edukacja dla bezpieczeństwa. W rozdziale poniższym zostanie przedstawiona rola szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa uczniów oraz opisana zostanie podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Następnie będą zaprezentowane możliwości współpracy nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa ze środowiskiem pozaszkolnym oraz z nauczycielami innych przedmiotów w celu uatrakcyjnienia lekcji z zakresu bezpieczeństwa.

W rozdziale omówione zostaną również wyniki badań przeprowadzone wśród uczniów, a dotyczące realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym.

3.1. Rola szkoły w kształtowaniu bezpieczeństwa młodzieży

Rola szkoły jest wiodąca w przygotowaniu do życia młodego człowieka. W wielu wypadkach można powiedzieć, że szkoła jest jedynym miejscem edukacji i przygotowania do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Istotne jest aby uczący się, obok zdobycia wiedzy ogólnej z wielu dziedzin, głównie teoretycznej, posiadł także wiedzę praktyczną. Jedną z takich dziedzin, gdzie umiejętności praktyczne są niezwykle ważne, jest przygotowanie społeczeństwa do przeciwdziałania różnym zagrożeniom współczesnego świata. Szkoła ze względu na szerokie możliwości oddziaływania na ucznia odgrywa główną rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych, obywatelskich, wyposażając w wiedzę i podstawowe umiejętności z zakresu bezpieczeństwa. Właśnie szkoła w tym obszarze powinna przejawiać również inicjatywę w angażowaniu innych instytucji oraz osób, żeby wspomogły system edukacji dla bezpieczeństwa, aby w tym zakresie wspólnie wykształcić dobrze przygotowanych obywateli.

3.1.1. Formy i metody współpracy szkoły w zakresie bezpieczeństwa z innymi instytucjami

W reformie programowej¹¹⁴ z roku 2009 założono odejście od idei ścieżek edukacyjnych i wprowadzono istotne zmiany: m.in. w zakresie edukacji

¹¹⁴ 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. z 2009 r., nr 4, poz. 17) – obecnie zastąpione Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977).

dla bezpieczeństwa. W ramach nowej koncepcji:

- w szkołach podstawowych w klasach I–III w ramach edukacji zintegrowanej zawarto treści edukacji prozdrowotnej, w klasach IV–VI zaś edukacja dla bezpieczeństwa została uwzględniana w szkolnym programie wychowawczym i szkolnym programie profilaktycznym,
- w gimnazjum przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa jest realizowany przez jeden rok nauczania w wymiarze jednej godziny tygodniowo,
- w szkole ponadgimnazjalnej edukacja dla bezpieczeństwa, która zastąpiła przysposobienie obronne, jest realizowana w wymiarze jednej godziny nauczania tygodniowo przez rok,
- zakres tematyczny edukacji dla bezpieczeństwa w szerokim stopniu odnosi się do zagadnień z ratownictwa medycznego i zachowania w różnego rodzaju sytuacjach kryzysowych. Zrezygnowano między innymi z takich tematów jak terenoznawstwo i strzelanie.

Dla realizacji programu nauczania w zakresie obrony cywilnej istotne było też rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. 2009 nr 139 poz. 1131)¹¹⁵ wydane na podstawie art. 166 ust. 3 ustawy z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2004 r. Nr 241, poz. 2416, z późn. zm.). Zgodnie z nim w czasie ferii letnich dla uczniów, którzy ukończyli pierwszą klasę zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego lub technikum, mogły być organizowane specjalistyczne obozy szkoleniowo-wypoczynkowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa.

Podstawa programowa w zakresie obrony cywilnej została przygotowana w uzgodnieniu z Ministerstwem Obrony Narodowej, a jej treść konsultowana była także z Komendą Główną Policji. W sygnowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej komentarzu do podstawy pisano że „szeroki zakres tematyczny edukacji dla bezpieczeństwa wymaga wsparcia ze strony kluczowych instytucji bezpieczeństwa – Policji, Państwowej Straży Pożarnej i Sił Zbrojnych RP. Wsparcie to winno obejmować zarówno udział w niektórych zajęciach przedstawicieli powyższych instytucji, jak i pomoc w organizowaniu pokazów, wykorzystania specjalistycznego sprzętu oraz infrastruktury, a także w przygotowywaniu pomocy dydaktycznych.

¹¹⁵ Rozporządzenie to było poprzedzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie rodzajów szkół, których uczniowie podlegają obowiązkowi odbywania przysposobienia obronnego oraz organizacji jego odbywania (Dz. U. z 2002 r., Nr 113, poz. 987), które traci moc z dniem 1 września 2009 r. na podstawie art. 1 pkt 3 ustawy z dnia 22 maja 2009 r. o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz ustawy o kulturze fizycznej (Dz. U. z 2009 r., Nr 97, poz. 801).

Stąd też, wskazane jest nawiązywanie współpracy między szkołami a lokalnymi jednostkami Policji, Państwowej Straży Pożarnej, ośrodkami szkolenia i jednostkami wojskowymi¹¹⁶. Zawarto porozumienie o współpracy między Ministrem Edukacji Narodowej i Ministrem Obrony Narodowej (Dz. Urz. MON z dnia 18 listopada 2008 r. Dz. Urz. MON. 2008.21.276), dotyczącej między innymi współpracy w zakresie wspierania merytoryczno-organizacyjnego szkół realizujących rozszerzony program przysposobienia obronnego. W ślad za porozumieniem, Minister Obrony Narodowej wydał decyzję z dnia 9 czerwca 2009 r. w sprawie wprowadzenia zasad współpracy resortu obrony narodowej z organizacjami pozarządowymi i innymi partnerami społecznymi (Dz. Urz. MON z dnia 6 lipca 2009 r. z późn. zm.). Idea współpracy szkół z wojskiem odnosi się do całego szkolnictwa, jednak najpełniej realizuje się w przypadku tzw. klas mundurowych o rozszerzonym programie przysposobienia obronnego¹¹⁷, które funkcjonują na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. Nr 56, poz. 506). Klasy te mają różne programy i rozwiązania organizacyjne oraz metodyczne, a przygotowanie kadry prowadzącej edukację dla bezpieczeństwa jest także zróżnicowane. Podkreślał to niedawno Szef Biura Bezpieczeństwa Narodowego, stawiając pytanie, czy potencjał 250 klas mundurowych, do których uczęszcza ponad 7,5 tys. nastolatków jest wystarczająco wykorzystywany¹¹⁸.

W dalszej części podrozdziału opisane zostaną przykładowe możliwości współpracy szkoły z różnymi instytucjami:

Współpraca szkoły z Wojskiem Polskim polegać może na:

- realizowaniu wycieczek do jednostek wojskowych w celu obejrzenia sprzętu wojskowego,
- pomocy wojska przy realizacji zawodów, czy obozów sportowo-obronnych (instruktorzy, sprzęt, baza),
- patronowaniu imprezom związanym z obronnością.

¹¹⁶ *Komentarz do nowej podstawy programowej Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_8.pdf (19.04.2016).

¹¹⁷ Por. *Przykładowy program nauczania* http://www.wojsko-polskie.pl/download/tmp/2010-09-22/a7c19791deb65ebd19ea596663e13245Janusz%20Nosal%20program-klasa_obronna_forum.pdf (17.01.2016).

¹¹⁸ Por. S. Koziej, *Działania upowszechniające w dziedzinie bezpieczeństwa* <http://www.bbn.gov.pl/download/1/16891/2014-07-03Dzialaniaupowszechniajacewdziedziniebezpieczenstwa.pdf> (17.01.2016).

Można zastosować następujące metody¹¹⁹: opowiadanie, wykład, pogadanka, metoda zajęć praktycznych.

Współpraca szkoły z Policją może polegać na:

- spotkaniach z pedagogami w celu omawiania problematyki dot. zagrożeń przestępczością oraz demoralizacją młodzieży,
- informowaniu policji o występujących na terenie szkoły zdarzeniach mających znamiona przestępstw oraz o zdarzeniach zagrażających zdrowiu i życiu uczniów i nauczycieli,
- współpracy w celu rozwiązywania problemów mających miejsce w szkole i poza nią, mogących mieć podłoże przestępcze,
- organizowaniu spotkań tematycznych dla uczniów, nauczycieli i rodziców m.in. w celu omawiania metod postępowania w sytuacjach zagrożenia dzieci i młodzieży przestępczością i demoralizacją a w szczególności narkomanią, alkoholizmem i prostytutką,
- opracowywaniu i wprowadzaniu programów profilaktycznych związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom oraz zapobiegania demoralizacji i przestępczości nieletnich.

Stosuje się następujące metody: pogadankę, dyskusję, metodę zajęć praktycznych, metodę inscenizacji, metodę sytuacyjną, giełdę pomysłów.

Współpraca ze Strażą Pożarną będzie polegała na:

- spotkaniach ze środowiskiem szkolnym w celu omówienia zagrożeń pożarowych,
- demonstrowaniu sprzętu gaśniczego,
- nauczaniu obsługiwanego podręcznego sprzętu gaśniczego,
- prowadzeniu praktycznych treningów z pozorowanym pożarem i ewakuacją.

Zastosowane mogą być takie metody jak: opowiadanie, pogadanka, pokaz, metoda zajęć praktycznych, metoda inscenizacji.

Współpraca ze Strażą Miejską może obejmować:

- spotkania z dziećmi, młodzieżą szkolną i rodzicami na temat odpowiedzialności prawnej oraz zachowań w sytuacjach zagrożeń,
- prowadzenie akcji typu: bezpieczna droga do szkoły, przemoc i agresja w szkole, bezpieczne wakacje, bezpieczne ferie, cyberprzemoc, zagrożenia wynikające z uzależnień.

Zastosowane mogą zostać następujące metody: opowiadanie, wykład, pogadanka, metoda zajęć praktycznych.

Współpraca z Polskim Czerwonym Krzyżem może przybierać formy:

- szkoleń z udzielania pierwszej pomocy, przeciwdziałania uzależnieniom,

¹¹⁹ Wymieniono metody zgodnie z nazewnictwem według klasyfikacji Cz. Kupisiewicza. Opisane one zostały w tym rozdziale.

- udostępniania materiałów edukacyjnych, ulotek itp.,
- pomocy w pracach komisji konkursowych.

Można stosować metody np.: wykład, zajęcia praktyczne, metodę sytuacyjną.

Współpraca z Wodnym Ochotniczym Pogotowiem Ratowniczym może zaś przybierać formy:

- pokazu ratownictwa wodnego,
- przeprowadzania lekcji pływania z elementami ratownictwa,
- propagowania form aktywnego i bezpiecznego spędzania czasu.

Stosowane są następujące metody: pokaz, wykłady, pogadanki, zajęcia praktyczne.

Powinna być także współpraca z kuratorami sądowymi w celu realizacji czynności profilaktycznych w środowisku szkolnym, tj. podjęcia działań wspierających ucznia i rodzinę, organizowania doradztwa wychowawczego oraz inspirowania i współrealizowania programów edukacyjno-profilaktycznych. Zastosowane mogą być następujące metody: wykład, pogadanki, warsztaty, indywidualne rozmowy.

3.2. Treści programowe i proces kształcenia w przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa

Przez podstawę programową rozumiemy zestaw treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych obowiązujących na danym etapie edukacyjnym. Podstawa programowa opracowywana jest w ministerstwie właściwym dla edukacji.

Przepisem prawnym wprowadzającym w życie obecną podstawę programową jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹²⁰. Określono w niej zakres celów, treści kształcenia oraz tematykę jaka powinna być nauczana na każdym etapie kształcenia. W nowej podstawie programowej, w części dotyczącej edukacji dla bezpieczeństwa, podkreślono rolę szkoły w kształtowaniu właściwych postaw uczniów¹²¹.

¹²⁰ 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. z 2008 r., nr 4, poz. 17).

¹²¹ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 11.

Podstawa programowa przedmiotu – Edukacja dla bezpieczeństwa –
III etap edukacyjny – gimnazjum

Cele kształcenia – wymagania ogólne, to:

- I. Znajomość powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej.
Uczeń rozumie znaczenie powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej.
- II. Przygotowanie do działania ratowniczego.
Uczeń zna zasady prawidłowego działania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia i zdrowia.
- III. Nabycie umiejętności udzielania pierwszej pomocy.
Uczeń umie udzielać pierwszej pomocy w nagłych wypadkach.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. Główne zadania ochrony ludności i obrony cywilnej. Uczeń:
 - a) omawia podstawy prawne funkcjonowania ochrony ludności i obrony cywilnej w Rzeczypospolitej Polskiej,
 - b) wymienia podstawowe dokumenty ONZ regulujące funkcjonowanie obrony cywilnej na świecie.
2. Ochrona przed skutkami różnych zagrożeń. Uczeń:
 - a) przedstawia typowe zagrożenia zdrowia i życia podczas powodzi, pożaru itp.,
 - b) omawia zasady ewakuacji ludności, zwierząt z terenów zagrożonych,
 - c) wyjaśnia zasady zaopatrzenia ludności ewakuowanej w wodę i żywność,
 - d) charakteryzuje zagrożenia pożarowe w domu, szkole i najbliższej okolicy,
 - e) wyjaśnia, jak należy gasić zarzewie ognia,
 - f) wyjaśnia, jak należy gasić odzież palącą się na człowieku,
 - g) omawia zasady zachowania się podczas wypadków i katastrof komunikacyjnych, technicznych i innych,
 - h) uzasadnia potrzebę przeciwdziałania panice.
3. Źródła promieniowania jądrowego i jego skutki. Uczeń:
 - a) omawia wpływ środków promieniotwórczych na ludzi, zwierzęta, żywność i wodę,
 - b) wymienia sposoby zabezpieczenia żywności i wody przed skażeniami,
 - c) wyjaśnia znaczenie pojęć: odkażanie, dezaktywacja, deratyzacja,
 - d) wyjaśnia, na czym polegają zabiegi sanitarne i specjalne.
4. Oznakowanie substancji toksycznych na środkach transportowych i magazynowych. Uczeń:
 - a) wymienia rodzaje znaków substancji toksycznych i miejsca ich eksponowania,

- b) rozpoznaje znaki substancji toksycznych na pojazdach i budowlach,
 - c) wyjaśnia zasady postępowania w przypadku awarii instalacji chemicznej, środka transportu lub rozszczelnienia zbiorników z substancjami toksycznymi,
 - d) wykorzystuje różne materiały na zastępcze środki ochrony dróg oddechowych i skóry.
5. Ostrzeganie ludności o zagrożeniach, alarmowanie. Uczeń:
- a) definiuje i rozpoznaje rodzaje alarmów i sygnałów alarmowych,
 - b) charakteryzuje zasady zachowania się ludności po ogłoszeniu alarmu,
 - c) umie zachować się w szkole po ogłoszeniu alarmu.
6. Bezpieczeństwo i pierwsza pomoc. Uczeń:
- a) uzasadnia znaczenie udzielania pierwszej pomocy,
 - b) omawia zasady postępowania aseptycznego i bezpiecznego dla ratownika,
 - c) wzywa odpowiednią pomoc,
 - d) rozpoznaje stopień zagrożenia osoby poszkodowanej i wyjaśnia zasady bezpiecznego postępowania w rejonie wypadku,
 - e) omawia zasady zabezpieczenia miejsca wypadku,
 - f) wyjaśnia, jak należy udzielać pomocy w wypadku drogowym, podczas kąpieli, załamania lodu, porażenia prądem,
 - g) omawia sposób wynoszenia poszkodowanego ze strefy zagrożenia,
 - h) rozpoznaje stan przytomności, bada oddech i tętno,
 - i) wymienia zagrożenia dla osoby nieprzytomnej,
 - j) układa osobę nieprzytomną w pozycji bezpiecznej,
 - k) wykonuje samodzielnie resuscytację krążeniowo-oddechową,
 - l) udziela pomocy osobie porażonej prądem,
 - m) wyjaśnia, dlaczego duży krwotok i wstrząs pourazowy zagrażają życiu,
 - n) tamuje krwotok za pomocą opatrunku,
 - o) udziela pomocy przy złamaniach i zwichnięciach,
 - p) udziela pomocy przy zatruciach: pokarmowych, lekami, gazami, środkami chemicznymi,
 - q) omawia skutki działania niskiej i wysokiej temperatury na organizm ludzki,
 - r) udziela pomocy osobie poszkodowanej przy oparzeniu termicznym i chemicznym.

Podstawa programowa przedmiotu – Edukacja dla bezpieczeństwa –
 IV etap edukacyjny – szkoły ponadgimnazjalne (zakres podstawowy)

Cele kształcenia – wymagania ogólne, to:

- I. Znajomość struktury obronności państwa.

Uczeń rozróżnia struktury obronności państwa, rozumie ich rolę oraz zna formy spełnienia powinności obronnych przez organy administracji i obywateli.

II. Przygotowanie do sytuacji zagrożeń.

Uczeń zna zasady postępowania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia, zdrowia lub mienia; zna zasady planowania i organizowania działań.

III. Opanowanie zasad pierwszej pomocy.

Uczeń umie udzielać pierwszej pomocy poszkodowanym w różnych stanach zagrażających życiu i zdrowiu.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. System obronności Rzeczypospolitej Polskiej. Powinności obronne władz samorządowych, instytucji i obywateli. Uczeń:
 - a) wymienia i uzasadnia polityczne oraz militarne warunki gwarancji bezpieczeństwa państwa,
 - b) wymienia obowiązki obywateli w zakresie powinności obronnych.
2. Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej. Uczeń:
 - a) przedstawia i charakteryzuje organizację Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej,
 - b) wymienia rodzaje wojsk oraz służb w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.
3. Ochrona ludności i obrona cywilna. Uczeń:
 - a) wyjaśnia podstawowe zasady międzynarodowego prawa humanitarnego,
 - b) identyfikuje obiekty opatrzone międzynarodowymi znakami ochrony zabytków,
 - c) wymienia podstawowe środki ochrony ludności,
 - d) wymienia sposoby i środki ochrony zwierząt,
 - e) rozpoznaje rodzaje sygnałów alarmowych i zna obowiązki ludności po usłyszeniu alarmu,
 - f) wskazuje drogi ewakuacji w szkole, omawia zasady ewakuacji ludności i środków materiałowych,
 - g) potrafi ewakuować się z budynku w trybie alarmowym.
4. Zagrożenia czasu pokoju, ich źródła, przeciwdziałanie ich powstaniu, zasady postępowania w przypadku ich wystąpienia i po ich ustąpieniu. Uczeń:
 - a) wymienia zagrożenia czasu pokoju i wyjaśnia, na czym polegają,
 - b) wyjaśnia, na czym polega właściwe postępowanie w momentach wystąpienia poszczególnych zagrożeń,
 - c) wymienia i charakteryzuje źródła zagrożeń w najbliższym otoczeniu szkoły oraz domu,

- d) przedstawia zasady działania w przypadku zagrożeń czasu pokoju (np. awarii, katastrofy komunikacyjnej, budowlanej), podczas przebywania w domu, szkole, miejscu rekreacji i na trasie komunikacyjnej,
 - e) wyjaśnia zasady postępowania związane z wyszukiwaniem wynoszeniem ofiar oraz osób zagrożonych z rejonów porażenia,
 - f) wskazuje sposoby zapobiegania panice podczas zagrożeń,
 - g) uzasadnia konieczność przestrzegania zasad bezpieczeństwa własnego i innych ludzi podczas różnorodnych zagrożeń,
 - h) omawia zasady postępowania w czasie zagrożenia terrorystycznego.
5. Zagrożenia występujące podczas wojny. Uczeń:
- a) charakteryzuje środki rażenia,
 - b) wymienia konwencjonalne rodzaje broni współczesnego pola walki,
 - c) wyjaśnia, na czym polega właściwe postępowanie ludności w rejonach rażenia bronią konwencjonalną,
 - d) wymienia i wyjaśnia zasadę działania indywidualnych środków ochrony przed bronią konwencjonalną,
 - e) wymienia zbiorowe środki ochrony przed bronią konwencjonalną,
 - f) wyjaśnia znaczenie zastępczych budowli ochronnych,
 - g) omawia zasady ewakuacji z terenów zagrożonych.
6. Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach (zachowanie ratownika). Uczeń:
- a) omawia podstawowe zasady postępowania ratownika w miejscu wypadku,
 - b) ocenia sytuację w miejscu wypadku,
 - c) zabezpiecza miejsce wypadku i wzywa profesjonalną pomoc,
 - d) omawia zasady zapewnienia bezpieczeństwa ratownikowi, poszkodowanemu świadkowi zdarzenia,
 - e) wymienia środki przydatne przy udzielaniu pierwszej pomocy,
 - f) omawia stan poszkodowanego i demonstruje sposób skontrolowania i jego funkcji życiowych,
 - g) udziela pierwszej pomocy w przypadkach oparzeń, złamań zwichnięć, krwotoków, dławienia się ciałem obcym, utraty przytomności, utraty oddechu, zatrzymania krążenia, wstrząsu pourazowego.

Nauczanie aby było efektywne, musi podlegać pewnym regułom. Ogniwu nauczania lub momenty nauczania, są to elementy wspólne kształcenia, których łańcuch jest nierozzerwalny. W. Okoń wyodrębnił następujące ogniwu (momenty) nauczania i uczenia się¹²²:

- uświadomienie uczniom celów i zadań dydaktycznych, stawianie problemów – czemu powinno odpowiadać powstanie u uczniów odpowiednich motywów uczenia się, odpowiedniego <ładu wewnętrznego>,

¹²² W. Okoń, *Proces nauczania*, Wyd. PZWS, Warszawa 1965, s. 57.

- zaznajomienie uczniów z nowym materiałem poprzez użycie odpowiednich środków techniczno-poglądowych i słowa żywego lub drukowanego – czemu ze strony uczniów powinna odpowiadać określona działalność praktyczna, obserwacja, gromadzenie materiału do rozwiązywania problemów i przyswajanie gotowych wiadomości,
- kierowanie procesami uogólnienia – ze strony zaś uczniów opanowanie pojęć i sądów ogólnych poprzez odpowiednie operacje myślowe, rozwiązywanie problemów,
- utrwalanie wiadomości uczniów,
- kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń,
- wiązanie teorii z praktyką,
- kontrola i ocena wyników nauczania, w procesie zaś uczenia się samokontrola.

Teoria W. Okonia dość elastycznie podchodzi do zastosowania ogniów (elementów wspólnych) procesu kształcenia. Wyraża to się tym, że nie ma obowiązku stosowania wszystkich ogniów na jednej lekcji. Można któreś pominąć, jednak nie więcej niż dwa-trzy. Propozycja ogniów W. Okonia nie jest sztywnym schematem postępowania, lecz jest to jedynie propozycja dla nauczyciela.

W. Okoń wyróżnił cztery drogi uczenia się i nauczania, które stanowią integralną całość, co powinno zapewnić wszechstronny rozwój uczniów¹²³. Grupę pierwszą stanowią metody nauczania podającego, polegające na przekazywaniu wiedzy w formie słowa mówionego lub drukowanego oraz innymi środkami informacji. Strategią dydaktyczną właściwą dla tej grupy nauczania jest „strategia I” zwana informacyjną (podająca). Uczeń ma za zadanie przyswojenie gotowej wiedzy. Drugą grupą są metody odkrywania. Uczeń sam dochodzi do kolejnych odkryć, czy rozwiązań problemu. Strategia dydaktyczna jaką się stosuje nosi nazwę „strategii P”, a jej podstawą jest problem i jego rozwiązywanie. Trzecią strategię emocjonalną „E” stanowi przeżywanie. Ten sposób uczenia, ze względu na wywołanie określonych przeżyć (emocji) pozwala lepiej zapamiętać nowo poznane zagadnienia. Na strategię czwartą, operacyjną – strategię „O” – składają się praktyczne metody nauczania. Polegają na uczeniu przez działanie.

Aby kształcenie było efektywne wymaga, obok zastosowania odpowiednich metod i strategii, wdrożenia w proces kształcenia (dydaktyczny) zasad kształcenia¹²⁴. Proces kształcenia określany jest jako uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń, obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów,

¹²³ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 27.

¹²⁴ Zasady kształcenia, to normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów.

ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści, oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów działania¹²⁵. Na proces kształcenia składają się nauczyciele, uczniowie, treści kształcenia, środowisko dydaktyczno-wychowawcze. Z kolei zasady kształcenia, to prawidłowości pedagogiczne, przyczynowo-skutkowe między stanami rzeczy i zdarzeniami w procesie kształcenia¹²⁶.

P. Tyrała wyróżnił następujące zasady kształcenia¹²⁷:

- świadomego i aktywnego udziału w procesie kształcenia,
- wiązania teorii z praktyką (realizmu),
- pogłębłości,
- jedności kształcenia indywidualnego i zespołowego,
- postępującej złożoności i stopniowania trudności,
- systematyczności i logicznej kolejności,
- trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków,
- jedności kształcenia i wychowania,
- kształcenia ustawicznego.

Uważa się, że z wymienionych zasad, w nauczaniu edukacji dla bezpieczeństwa decydujący wpływ ma zasada świadomego i aktywnego udziału w procesie kształcenia i wychowania¹²⁸. Chodzi o to, żeby uaktywnić uczniów podczas lekcji i traktować ich podmiotowo. Kolejną zasadą, która ma szczególne znaczenie w edukacji dla bezpieczeństwa, jest zasada łączenia teorii z praktyką. Uczniowie są przygotowywani do potencjalnych praktycznych działań i jeśli nie przeciwczą ich praktycznie podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, to nie będą ich umieli wykonać. Uczenie się różnych czynności dopiero podczas potrzeby ich wykorzystania, będzie działaniem spóźnionym. Dalszą zasadą jest zasada pogłębłości, której wyjaśnienie wyraża się w tezie „od konkretnego do abstrakcji”. W zasadzie tej uważa się, że skuteczny proces kształcenia wymaga oddziaływania wielozmysłowego na uczniów, co w znacznym stopniu gwarantuje uzyskanie większych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Działania związane z wykonywaniem zadań z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa wymagają na ogół pracy zespołowej. Stąd też podczas przedmiotowych zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa należy zwracać uwagę na współdziałanie w zespołach o zróżnicowanej liczbie osób, na potrzebę podporządkowania się w określonych sytuacjach oraz na umiejętność kierowania zespołem. Przestrzeganie zasady postępującej złożoności i stopniowania trudności związane jest z tym, aby dostosować treści kształcenia do możliwości intelektualno-poznawczych, emocjonalno-wolincjonalnych oraz fizycznych uczniów.

¹²⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki... dz. cyt.*, s. 133.

¹²⁶ Tamże, s. 168.

¹²⁷ P. Tyrała, *Kształcenie menedżerów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 47.

¹²⁸ P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości realnego życia*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002; Por. A. Pieczywok, *Edukacja dla...*, dz. cyt., s. 187.

Nauczane treści kształcenia muszą być podane w określonej, uzasadnionej logicznie kolejności. O tym też stanowi zasada systematyczności i logicznej kolejności. Należy nauczać od „znanego do nieznanego”. Kolejny, nowopoznany (opanowany) materiał powinien stanowić podłoże do poznania następnych nowych treści kształcenia. Wiedza i umiejętności uzyskane w trakcie zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa będą tym lepiej zapamiętane, im w większym stopniu nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa będzie stosował zasadę trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków. Stosując tę zasadę, przeciwdziałamy zapominaniu nabytych wiadomości i umiejętności. Może to mieć miejsce podczas wstępnej pogadanki na początku lekcji lub podczas podsumowania lekcji, jako zadana praca domowa, a także w trakcie specjalnych lekcji powtórzeniowych określonej partii materiału. Edukacja dla bezpieczeństwa jest dość wyjątkowym przedmiotem i potrzebuje znacznego zwrócenia uwagi na stosowanie zasady jedności nauczania i wychowania. Jak to ujął A. Pieczywok, „Integralne ujęcie obu tych procesów zapewnia wszechstronniejsze kształtowanie osobowości ludzi, a więc ich ideałów, umysłu, uczuć i woli”¹²⁹. Każde kształcenie, a więc i to związane z edukacją dla bezpieczeństwa wymaga kształcenia ustawicznego, czyli stałego odnawiania, rozwijania i doskonalenia kwalifikacji przez całe życie. Może się ono odbywać poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach, kierunkowych studiach podyplomowych, a także przez udział w konferencjach i czytanie specjalistycznych czasopism oraz literatury.

Zgodnie z teorią wielostronnego kształcenia W. Okonia stosowanie wszystkich strategii (dróg) kształcenia zapewnia najlepsze rezultaty. Stosując je w nauczaniu edukacji dla bezpieczeństwa, przyczynia się do pełnego rozwoju osobowości oraz kształtuje pożądane postawy i system wartości¹³⁰.

3.3. Kształtowanie postaw młodzieży szkolnej z zakresu bezpieczeństwa na zajęciach pozalekcyjnych

Oddziaływanie edukacyjno-wychowawcze z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa nie może być realizowane tylko podczas zajęć obowiązkowych w szkole. Powinno się odbywać także w czasie pozaszkolnych zajęć, gdyż one „sprzyjają intensyfikacji kształcenia, wychowania oraz wyrabianiu aktywnej postawy uczniów wobec otaczającej rzeczywistości”¹³¹. Według K. Denka uczestnictwo uczniów w pozaszkolnych, czy pozalekcyjnych zajęciach przyczynia się do:

- rozwijania zainteresowań w różnych dziedzinach nauki, techniki, sztuki i sportu,

¹²⁹ A. Pieczywok, *Edukacja dla...*, dz. cyt., s. 188.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ J. Ropski, *Dydaktyka szczegółowa edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AWF, Katowice 2013, s. 193.

- wyrobienia umiejętności i nawyków, stosowania wiedzy w praktyce i rozwijania talentów i uzdolnień,
- rozwijania aktywności i samodzielności oraz umiejętności życia w szkole¹³².

Najczęstszymi formami zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych wspomagającymi edukację dla bezpieczeństwa są wycieczki, obozy oraz obozy sportowo-obronne. Wymienione formy zajęć mają również inny ważny aspekt dydaktyczny. Dla uczniów uczestniczących w nich, nauczane treści z zakresu edukacja dla bezpieczeństwa stają się bardziej realne, pokazana jest ich praktyczna użyteczność, oraz prawdopodobnie uczniowie z większym zainteresowaniem będą uczestniczyć w procesie dydaktycznym¹³³.

Pierwszą z wymienionych form jest wycieczka. Tym terminem określa się krótką przechadzkę, przejażdżkę lub dłuższy wypad jednej lub większej liczby osób, poza miejsce zamieszkania w celach poznawczych i wypoczynkowych. Jej realizacja umożliwia lepsze poznanie przez uczniów rzeczy i zjawisk, wpływa na rozwój zdolności spostrzegania, kształtowania wyobrażeń i myślenia oraz służy utrwalaniu zdobytej wiedzy. Biorąc pod uwagę organizację i cel, T. Łobożewicz wyróżnia cztery rodzaje wycieczek¹³⁴:

- krajoznawczo-turystyczne: ich celem jest wędrowka, rekreacja, z uwzględnianiem poznawczych celów,
- wycieczki – lekcje: zwane też lekcjami w terenie, które trwają 1–2 godziny w najbliższym sąsiedztwie szkoły,
- wycieczki krajoznawcze – organizowane dla potrzeb dydaktyczno-wychowawczych danych przedmiotów – całodniowe,
- wycieczki przedmiotowe – inaczej wycieczki programowe lub zintegrowane – kilkugodzinne.

Wycieczka organizowana w ramach lekcji edukacji dla bezpieczeństwa może być ukierunkowana na zwiedzanie¹³⁵:

- instytucji militarnych (np.: jednostek wojskowych w pobliżu szkoły, wojewódzkich sztabów wojskowych, szkół i uczelni wojskowych, strzelnic wojskowych),
- instytucji o charakterze paramilitarnym (np.: jednostek ratowniczo-gaśniczych Państwowej Straży Pożarnej, komend Policji, szkół i ośrodków szkoleniowych Policji, wydziałów zarządzania kryzysowego),

¹³² K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2009, s. 155.

¹³³ Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka obronna*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001, s. 197.

¹³⁴ T. Łobożewicz, *Wychowanie*, Wyd. SiT, Warszawa 1989, s. 13.

¹³⁵ J. Ropski, *Dydaktyka...*, dz. cyt., s. 198–199.

- zakładów zbrojeniowych (np.: zakładów produkujących śmigłowce, czołgi, radiostacje, środki ochrony przed skażeniami),
- muzeów (np.: Muzeum Wojska Polskiego, muzeów rodzajów sił zbrojnych, muzeów martyrologii itd.),
- terenu (np. miejsc historycznych bitew, poligonów wojskowych),
- miejsc pamięci narodowej (cmentarzy wojennych i wojskowych, pomników, tablic pamiątkowych i obelisków poświęconych historycznym bitwom, słynnym dowódcom lub innym wydarzeniom związanym z obronnością państwa),
- galerii i wystaw dotyczących problematyki obronnej (np. obrazów o tematyce balistycznej),
- targów sprzętu wojskowego (np. Międzynarodowego Salonu Przemysłu Obronnego),
- pokazów lotniczych oraz pikników wojskowych.

Realizacja wycieczki umożliwia lepsze poznanie przez uczniów rzeczy i zjawisk związanych z edukacją dla bezpieczeństwa, wpływa na rozwój zdolności spostrzegania, kształtowania wyobrażeń i myślenia oraz służy utrwalaniu zdobytej wiedzy.

Inną formą zajęć pozalekcyjnych są obozy. Mogą być szkoleniowe, szkoleniowo-wypoczynkowe oraz sportowo-obronne. Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej, szkoły powinny organizować obozy szkoleniowo-wypoczynkowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa¹³⁶. Uważa się, że takie obozy są najważniejsze dla młodzieży w kontekście poznawania nowych zagadnień z edukacji dla bezpieczeństwa. Mogą to być obozy ogólnobronne lub specjalistyczne (np. samochodowe, strzeleckie, nurkowania, szybowcowe, ratownicze).

Podczas obozów należy dążyć do osiągnięcia następujących celów dydaktycznych¹³⁷:

- uzyskanie przez młodzież szkół ponadpodstawowych kwalifikacji oraz uprawnień w różnych specjalnościach obronnych,
- realizację tematów, które z różnych przyczyn nie mogły być zrealizowane w czasie roku szkolnego, albo które wymagają uzupełnienia (np. strzelanie, biegi na orientację),
- doskonalenie nabytych przez uczniów umiejętności praktycznych (udzielanie pierwszej pomocy),
- kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych na podstawie wiedzy o tradycji oręża Wojska Polskiego oraz historię regionu, w którym organizowany jest obóz,

¹³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. 2009 r., Nr 139 poz. 1131).

¹³⁷ M. Kaliński, *Tradycje i współczesność przysposobienia wojskowego młodzieży szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 28.

- kształtowanie cech osobowych młodzieży szczególnie istotnych z punktu widzenia wojskowego, takich jak: zdyscyplinowanie, odwaga, honor i godność, odpowiedzialność itp.,
- kształtowanie właściwego stosunku do symboliki narodowej i wojskowej (hymnu i flagi państwowej, sztandarów wojskowych, pomników bohaterów narodowych itp.),
- integracja młodzieży szkolnej ze środowiskiem wojskowym i lokalnym,
- poznanie dziedzictwa kulturowego danego regionu,
- zapewnienie uczestnikom czynnego wypoczynku i optymalnych warunków do rozwijania ich sprawności i tężyzny fizycznej.

Organizatorzy obozów muszą przede wszystkim zadbać o bezpieczeństwo uczestników obozów oraz znać i przestrzegać szczegółowych przepisów bezpieczeństwa dotyczących poszczególnych dyscyplin¹³⁸.

Ostatnią z wymienionych form są imprezy sportowo-obronne. Cieszą się one dużym powodzeniem. Prawdopodobnie ze względu na występujące elementy sportu i rywalizacji. Imprezy sportowo-obronne łączą w sobie walory poznawcze z utylitarnymi. Różnego rodzaju umiejętności o walorach obronnych są sprawdzane podczas wysiłku fizycznego. Bardzo często mamy do czynienia z rywalizacją sportową podczas wielobojów militarnych. Jest to układ (na ogół w formie analitycznej) zadań ruchowych różniących się tym od zadań wielobojów, które militarnymi nie są, iż co najmniej jedna z konkurencji jest pewną symulacją działania mającego zastosowanie w walce zbrojnej – bądź podczas bezpośredniego starcia stron (walka wręcz), bądź podczas oddziaływania fizycznego na przeciwnika z odległości wykluczającej bezpośrednie starcie, a więc w sytuacji konieczności użycia określonych narzędzi walki, broni¹³⁹. Na ogół składową konkurencji imprezy sportowo-obronnej jest sprawdzenie umiejętności strzeleckich, orientacji w terenie za pomocą mapy i kompasu oraz udzielanie pomocy przedmedycznej. Imprezy organizowane są na szczeblu zarówno szkoły jak i ogólnopolskim. Najbardziej znanymi imprezami (zawodami) sportowo-obronnymi w Polsce są: „Sprawni jak żołnierze”, „Srebrne Muszkiety”, „Ogólnopolski konkurs dla szkół ponadgimnazjalnych „Polska w NATO”, „Ogólnopolski Młodzieżowy Turniej Motoryzacyjny”, „Ogólnopolski Przegląd Klas Mundurowych”, „Ogólnopolska Gimnazjada Strzelecka”,

¹³⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2001 r., Nr 135, poz. 1516 z późn. zm.).

¹³⁹ G. Możański, R. M. Kalina, *Wieloboje militarne w Wojsku Polskim. Perspektywa edukacyjna i treningowa*, [w:] *Współczesne kierunki rozwoju kultury fizycznej w formacjach obronnych*, pod red. R. M. Kaliny, K. Klukowskiego, K. Jędrzejaka, A. Kaczmarka, Wyd. PTNKF, Warszawa 2000, s. 88.

olimpiady tematyczne, np. „Losy żołnierza i dzieje oręża polskiego”, „O niepodległość i granice Rzeczypospolitej”, „Wojewódzki Konkurs Recytatorski Wierszy i Pieśni Patriotycznych”. Do imprez sportowo-obronnych w roku 2016 dołączyła ogólnopolska impreza pod nazwą „Proobronni – 16”. Przebiega ona w formie wieloboju polegającego na pokonaniu określonego odcinka trasy, podczas którego należy wykonać kilka zadań związanych z szeroko pojmowaną obronnością.

Celem imprez sportowo-obronnych jest usprawnienie fizyczne młodzieży, zwiększenie utylitarnych umiejętności, pogłębienie wiedzy patriotycznej, uwrażliwienie artystyczne.

3.4. Role społeczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa we współczesnej szkole

3.4.1. Współpraca nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa w środowisku szkoły

Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa ze względu na interdyscyplinarność przedmiotu, żeby w pełni realizować zagadnienia związane z edukacją dla bezpieczeństwa powinien współpracować z nauczycielami innych przedmiotów. W wielu państwach nie ma odrębnego przedmiotu związanego z bezpieczeństwem (przygotowaniem obronnym), ale treści programowe są realizowane na różnych przedmiotach. W Polsce pomimo, że jest realizowany odrębny przedmiot – edukacja dla bezpieczeństwa – nie można całkowicie zwolnić innych nauczycieli z obowiązku nauczania wybranych zagadnień związanych z bezpieczeństwem podczas innych przedmiotów. Rola nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa musi być inicjująco-inspirująca. Powinien angażować do współpracy między innymi nauczycieli takich przedmiotów jak: wychowanie fizyczne, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia.

Wiele wskazuje na to, że właśnie współpraca nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa z nauczycielem wychowania fizycznego może być bardzo korzystna pod względem edukacyjnym. Wspólnie mogą organizować imprezy sportowo-obronne, obozy szkoleniowo-wypoczynkowe, zajęcia: survivalowe, z samoobrony, na temat radzenia sobie z nadwagą i otyłością. Nie wszyscy nauczyciele wychowania fizycznego mają tak bogate przygotowanie do realizowania/współrealizowania zagadnień związanych z edukacją dla bezpieczeństwa. Ale należy się spodziewać, że ci z nich, którzy ukończyli specjalizacje z zakresu wychowania fizycznego w służbach mundurowych

(czy wychowania fizycznego w grupach dyspozycyjnych)¹⁴⁰ spełnią się w tej roli.

Z nauczycielem historii nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa będzie mógł organizować pogadanki patriotyczne, konkursy wiedzy historyczno-patriotycznej (np. o walce niepodległościowej Żołnierzy Niezłomnych).

Nauczyciel uczący wiedzy o społeczeństwie wraz z nauczycielem edukacji dla bezpieczeństwa może organizować konkursy wiedzy związanej z obronnością oraz aktualną sytuacją polityczną na świecie.

Kolejnym nauczycielem, z którym mógłby nawiązać współpracę nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa jest nauczyciel geografii. Wspólnie mogliby przygotowywać zawody z zastosowaniem map, orientacją w terenie.

Wydaje się również, że współpracę w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa należałoby podjąć z nauczycielem biologii w zakresie tematów dotyczących ochrony zdrowia, przeciwdziałania niekorzystnym wpływom środowiska na organizm ludzki.

3.4.2. Znaczenie współpracy z rodzicami

Absolwenci kierunków pedagogicznych dość często uważają, że jednym z najłabszych elementów ich kompetencji nauczycielskich jest brak przygotowania do współpracy z rodzicami. Na ogół myśląc o szkole mamy na uwadze uczniów i ich edukację oraz wychowanie. Szkoła jednak nie powinna ignorować współpracy z rodzicami, gdyż to właśnie oni mają duży wpływ na postępowanie uczniów. Dodatkowo rodzice angażujący się w życie szkoły są bardzo dobrym przykładem dla uczniów, że szkoła, to nie tylko relacje nauczyciel – uczeń, ale również, nauczyciel – uczeń – rodzic.

Niestety, zazwyczaj nie wszyscy rodzice są chętni do współpracy. Na ogół wyróżnia się następujące typy postaw rodziców do współpracy z nauczycielem¹⁴¹:

- rodzice zawsze na tak, czyli osoby entuzjastyczne, pozytywnie reagujące na nasze propozycje i pomysły,
- rodzice obojętni, czyli ci, którzy w początkowej fazie nawiązywania relacji z nauczycielem poprzestaną na obserwacji biegu wydarzeń,
- rodzice na nie, czyli ci, którym się nasz sposób myślenia, strategia działania oraz propozycje nie spodobają. Nauczyciel nie powinien z nimi walczyć ani tracić czasu na przekonywanie do swoich pomysłów, lecz skupić się na tych obojętnych i powoli przekonywać ich do współpracy.

¹⁴⁰ Od roku 2010 funkcjonuje specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” w AWF w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej oraz od roku 2014 specjalność „wychowanie fizyczne w grupach dyspozycyjnych” w AWF w Poznaniu.

¹⁴¹ J. Ropski, *Dydaktyka...*, dz. cyt., s. 90.

J. Ropski jako główne zadania szkoły w zakresie współpracy z rodzicami wymienił¹⁴²:

- aktywizowanie rodziców do osobistego włączania się w życie szkoły i dzieci,
- poszukiwanie i doskonalenie efektywnych form współpracy szkoły z rodzicami,
- wspieranie rodziców w realizacji ich funkcji wychowawczej i opiekuńczej,
- ułatwianie wzajemnych kontaktów oraz nadanie im statusu programowej działalności szkoły,
- korzystanie z wiedzy, umiejętności i możliwości rodziców w celu doskonalenia jakości pracy szkoły.

Wspieranie rodziców przez szkołę jest istotne, gdyż ze względu na wielorakość zadań realizowanych przez szkołę wobec ucznia, można doprowadzić do dezorientacji rodziców w szkolnej rzeczywistości. Wzajemna wymiana informacji, a tym bardziej podjęcie wspólnych działań przyczyni się do lepszego zrozumienia oraz poszukiwania jak najlepszych rozwiązań edukacyjnych. Rodzice zachęteni do współpracy mogą również spowodować urozmaicenie prowadzonych zajęć przez udział własny, użyczenie własnych pomocy dydaktycznych, pomoc w organizacji zajęć, innowację, wymianę doświadczeń. Uczeń widzący współpracującego z nauczycielem rodzica, sam również w większym stopniu zaangażuje się w lekcje. Spełni się wówczas zadanie szkoły jako instytucji przygotowującej młode pokolenie do współpracy, współdziałania.

3.4.3. Współpraca nauczyciela ze środowiskiem zewnętrznym szkoły

Nauczyciel powinien współpracować ze środowiskiem zewnętrznym. Szkoła nie może być instytucją zamkniętą, odseparowaną od innych podmiotów. Zadaniem szkoły jest wręcz pokazywanie, iż edukacja jest potrzebna i że należy ją wykorzystywać w różnych działaniach z pozoru nie związanych z „ławką szkolną”.

Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, aby uatrakcyjnić swoje zajęcia ma bardzo wiele możliwości współpracy ze środowiskiem zewnętrznym. Właściwie, to trzeba byłoby przyjąć, że współpraca taka jest obowiązkiem. Młodzieży należy pokazać jak rozległym zagadnieniem jest bezpieczeństwo, jak wielu obszarów dotyczy, jaka ważna jest kooperacja podczas działań związanych z zapewnieniem i zwiększeniem bezpieczeństwa.

Nauczyciel przedmiotu powinien podjąć różnorodną współpracę między innymi z Ligą Obrony Kraju, Policją, Wojskiem Polskim, Państwową

¹⁴² Tamże.

Strażą Pożarną, Strażą Miejską, jednostkami Państwowego Ratownictwa Medycznego, instytucjami odpowiadającymi za zarządzanie kryzysowe¹⁴³. Liga Obrony Kraju jako instytucja, której jednym z celów statutowych jest popularyzowanie, organizowanie oraz stwarzanie warunków do masowego uprawiania przez młodzież różnych dyscyplin sportów obronnych, może pomóc nauczycielowi edukacji dla bezpieczeństwa w organizacji zawodów sportowo-obronnych.

Policja i Straż Miejska może okazać się pomocni podczas organizacji spotkań na temat bezpieczeństwa w ruchu drogowym, kształtowaniu postaw obywatelskich, przeciwdziałając przestępstwom.

Współpraca z Wojskiem Polskim może przyczynić się m.in. do zorganizowania wycieczki do jednostki wojskowej w celu zapoznania uczniów ze sprzętem i uzbrojeniem wojskowym. Wojsko może także pomóc w organizacji zawodów obronnych. Szkoła może podpisać również z pobliską jednostką wojskową porozumienie o współpracy¹⁴⁴, np. w sprawie użyczenia pojazdu wojskowego do realizacji zajęć¹⁴⁵, pomocy w zorganizowaniu obozu, czy też objęcia patronatem honorowym określonego przedsięwzięcia związanego z edukacją dla bezpieczeństwa¹⁴⁶.

Współpraca z Państwową Strażą Pożarną będzie przydatna podczas realizacji zajęć z tematyki dotyczącej zapoznania się z podręcznym sprzętem gaśniczym, zasadami jego używania, sposobom zapobiegania pożarom i walki z nimi. Kolejną instytucją, z którą nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa może podjąć współpracę, to jednostki Państwowego Ratownictwa Medycznego. Ta współpraca może być korzystna podczas realizacji tematów związanych z udzielaniem pierwszej pomocy, zapoznania z materiałami, środkami do udzielania pierwszej pomocy oraz ratownictwa w wypadkach komunikacyjnych. Istotna z punktu przygotowania społeczeństwa z zakresu obronności jest także współpraca szkoły z instytucjami odpowiadającymi za zarządzanie kryzysowe w danej społeczności. Podczas spotkań z pracownikami takich instytucji (zespołów) uczniowie będą mogli zdobyć informacje o strukturze zespołów zarządzania kryzysowego i ich zadaniach, o zagrożeniach występujących w środowisku zamieszkania

¹⁴³ J. Ropski, *Dydaktyka...*, dz. cyt., s. 96.

¹⁴⁴ Decyzja Nr 187/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 9 czerwca 2009 r. w sprawie wprowadzenia zasad współpracy resortu obrony narodowej z organizacjami pozarządowymi i innymi partnerami społecznymi (Dz. Urz. MON z dnia 6 lipca 2009 r.).

¹⁴⁵ Decyzja Nr 230/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 30 czerwca 2010 r. w sprawie użytkowania w resorcie obrony narodowej pojazdów grupy eksploatacyjnej (Dz. Urz. MON z dnia 27 lipca 2010 r., z późn. zm.).

¹⁴⁶ Decyzja Nr 415/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 23 grudnia 2013 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu obejmowania patronatu honorowego przez Ministra Obrony Narodowej lub jego uczestnictwa w Komitecie honorowym (Dz. Urz. MON z dnia 18 grudnia 2013 r.).

i najbliższej okolicy. Poza tym pracownicy zespołów kryzysowych mogą okazać pomoc przy przygotowywaniu się do zajęć z następującej tematyki: ochrona ludności i obrona cywilna, ostrzeganie ludności o zagrożeniach, alarmowanie, regionalne zagrożenia ekologiczne oraz sposoby ochrony środowiska.

Wykorzystanie do współpracy przy realizacji zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa różnych instytucji, jak wcześniej wymienionych: jednostek wojskowych, policji, terenowych organów obrony cywilnej, straży pożarnej, organizacji społecznych może stanowić istotne wsparcie dla nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa. Wpłynie również na uatrakcyjnienie zajęć, zarówno tych prowadzonych w formie pogadarek, jak i w formie praktycznej. Bezpośredni kontakt z praktykami z danej dziedziny bezpieczeństwa przyczyni się również do połączenia praktyki z teorią, do uwiarygodnienia omawianych tematów (zagadnień).

3.5. Obraz nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych

W tym podrozdziale monografii przedstawiono opinie uczniów na temat przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Uczniowie odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety (załącznik nr 1). Badania przeprowadzono za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety, wśród uczniów dwunastu losowo wybranych szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w latach 2014–2015. Zrealizowano je w klasach o profilu ogólnym i mundurowym. Do analizy zakwalifikowano 559 ankiet.

Problemem badawczym było uzyskanie odpowiedzi na pytania:

1. W jaki sposób środowisko szkolne realizuje zadania (formy, treści) związane z edukacją dla bezpieczeństwa?
2. Czy obecny zakres tematyczny przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa realizowany w szkolnictwie jest adekwatny do zagrożeń i wyzwań współczesności?

Tabela 1

Ocena zasadności nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa w szkołach [w %]

Pytanie 1. Czy według Ciebie, przedmiot EDB powinien być nauczany w szkołach?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	6	9	2	2	4	0	9	14	4
raczej się nie zgadzam	3	2	5	2	0	5	5	5	4
nie mam zdania	16	11	21	11	15	5	20	5	35
raczej się zgadzam	38	40	36	38	42	32	39	38	39
zdecydowanie się zgadzam	37	38	36	47	39	58	27	38	18

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Na podstawie analizy wyników badań stwierdzono, że zdecydowana większość ogółu uczniów uważa, że w szkołach powinien być nauczany przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa (w sumie 75% odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”). W niemalże jednakowym odsetku odpowiedzi akceptujących nauczanie edukacji dla bezpieczeństwa udzieliły uczennice i uczniowie (odpowiednio 78% i 76%).

W klasach mundurowych odnotowano większą akceptację dla nauczania edukacji dla bezpieczeństwa (85%), niż w klasach o profilu ogólnym (66%). Największą aprobatę dla nauczania edukacji dla bezpieczeństwa wyrazili uczniowie z klas o profilu mundurowym (90%), natomiast najmniejszą uczniowie z klas o profilu ogólnym (57%).

Zaskakujące jest, że aż 4% ankietowanych uczennic z klas o profilu mundurowym uważa, że przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa nie powinien być nauczany (odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”) i 5% uczniów (odpowiedzi „raczej się nie zgadzam”). Nasuwa się pytanie, w jakim celu ci uczniowie oraz uczennice wybrali edukację w klasach mundurowych? Być może na takie odpowiedzi miał wpływ nietrafny lub przypadkowy wybór szkoły, czy też poziom albo sposób nauczania edukacji dla bezpieczeństwa. Dość powszechnie znane są przypadki, gdy to różnych młodych pasjonatów właśnie obowiązujący system edukacji zniechęcał do kształcenia. Spowodowane jest to między innymi tzw. równaniem w dół, restrykcyjnym systemem klasowo-lekcyjnym. W ostatnim czasie coraz częściej pojawiają

się głosy o potrzebie zwrotu do myśli edukacyjnej Johna Deweya, do nauki przez doświadczenie (praktykę), do weryfikowania wiedzy doświadczeniem¹⁴⁷.

Tabela 2

Ocena trudności w uczeniu się treści programowych z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 2. Czy według Ciebie, treści programowe zawarte w przedmiocie EDB są trudne?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	29	30	26	27	23	32	30	22	37
raczej się nie zgadzam	31	28	36	40	35	47	23	26	19
nie mam zdania	29	28	31	22	27	16	36	43	29
raczej się zgadzam	10	12	7	11	15	5	9	9	10
zdecydowanie się zgadzam	1	2	0	0	0	0	2	0	5

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Na ogół respondenci uważają, że treści programowe zawarte w programie przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa nie są trudne (60%). Porównując wyniki badań przeprowadzonych w szkołach o różnym profilu stwierdzono, że większy odsetek uczennic i uczniów klas mundurowych (67%) niż klas o profilu ogólnym (53%) uważa, że nauczana tematyka edukacji dla bezpieczeństwa nie jest trudna. W zasadzie nie odnotowano większego zróżnicowania odpowiedzi między uczennicami a uczniami, poza jednym wyjątkiem. Aż 79% uczniów klas mundurowych wskazało, że nie sprawia im trudności nauka zagadnień poruszanych podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa.

Niestety, ale około 1/3 respondentów nie ma zdania, czy treści programowe zawarte w przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa są trudne. Świadczyć to może o braku zainteresowania przedmiotem, o bardzo małym zaangażowaniu się w zajęcia.

¹⁴⁷ Zob. *W polskiej szkole szykuje się przewrót kopernikański*, Gazeta Wyborcza z dnia 26.06.2015 r.

Tabela 3

Ocena akceptacji zajęć edukacji dla bezpieczeństwa przez respondentów [w %]

Pytanie 4. Czy na zajęcia z EDB przy- chodzisz chętnie?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profi- lu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	4	4	5	4	4	6	5	4	5
raczej się nie zgadzam	9	9	10	0	0	0	18	17	19
nie mam zdania	19	16	21	20	23	17	17	26	10
raczej się zgadzam	27	23	31	29	27	33	25	30	19
zdecydowanie się zgadzam	41	48	33	47	46	44	35	23	47

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W zajęciach edukacja dla bezpieczeństwa najchętniej (odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”) udział biorą uczennice i uczniowie z klas mundurowych (76%). Mniejszą akceptację do uczestnictwa w zajęciach wyraziły uczennice i uczniowie z klas o profilu ogólnym (60%). Jednakże aż 4–5% uczennic i uczniów stwierdziło, że zdecydowanie niechętnie przychodzi na zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa. Jeśli do tych odpowiedzi dodamy te określone jako „raczej niechętnie przychodzę na zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa”, to okazuje się, że odsetek uczennic i uczniów z klas o profilu ogólnym niezadowolonych z udziału w zajęciach wyniósł aż 18%. Zdania na ten temat nie ma co czwarty ankietowany. Wskazuje to na pewną obojętność brak zaangażowania podczas uczestnictwa w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa.

Tabela 4

Ocena umiejętności nauczania przez nauczyciela treści programowych przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 6. Według ciebie, nauczyciel EDB potrafi dokładnie wy- tłumaczyć poruszane tematy (zagadnienia)?	Ogół bada- nych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profi- lu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	9	13	5	11	12	11	2	14	1
raczej się nie zgadzam	6	6	5	4	4	5	7	10	4
nie mam zdania	19	17	21	20	26	11	18	5	30
raczej się zgadzam	27	30	24	29	31	26	25	28	22
zdecydowanie się zgadzam	39	34	45	36	27	47	43	43	43

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W opinii 2/3 ankietowanych uczennic i uczniów nauczyciel potrafi dokładnie wytłumaczyć zagadnienia zawarte w programie przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Co piąty badany nie ma na ten temat zdania, natomiast co dziesiąty uważa, że nauczyciel nie potrafi w przystępny sposób wyjaśnić poruszanych podczas lekcji zagadnień. Wiążąc te dane okazuje się, że dla ponad 1/3 uczennic i uczniów przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa jest nauczany w nieprzystępny sposób.

Nie stwierdzono znaczących różnic w udzielonych odpowiedziach między uczennicami i uczniami z klas o poszczególnych profilach. Można więc z tego wnioskować, że badani rzetelnie odnieśli się do oceny umiejętności nauczyciela w prowadzeniu zajęć, nie wiążąc tego z zainteresowaniem przedmiotem.

Tabela 5

Informacja o efektywności kształcenia różnymi formami podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 7. Po jakich zajęciach zapamiętujesz więcej informacji z lekcji EDB?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
praktycznych	84	85	83	78	85	69	91	86	96
teoretycznych	16	15	17	22	15	31	9	14	4

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Znaczna większość respondentów odpowiedziała, że zdecydowanie więcej zapamiętuje po zajęciach praktycznych (84%). Nie stwierdzono różnic między odpowiedziami udzielonymi przez uczennice i uczniów.

Odpowiedzi korelują z wynikami badań odnośnie sposobów przekazywania wiedzy i ilości zapamiętywanych informacji. Według tych badań uczący się zapamiętują:

- 10% tego, co przeczytali;
- 20% tego, co usłyszeli;
- 30% tego co zobaczyli;
- 50% tego, co zobaczyli i usłyszeli;
- 70% tego, co powiedzieli podczas rozmowy;
- 90% tego, co powiedzieli podczas pracy nad danym zagadnieniem¹⁴⁸.

¹⁴⁸ *Active teaching – active learning, teaching techniques and tools*, Oregon State University, listopad 2005.

Z badań tych wynika, że aby osiągnąć jak najlepszy efekt dydaktyczny, należy stosować aktywizujące metody nauczania, zgodne z dewizą M. Montessori¹⁴⁹ „pomóż mi to zrobić samemu”. Wobec powyższego jedyną rekomendacją dla zajęć edukacji dla bezpieczeństwa jest prowadzenie ich w formie praktycznej w możliwie dużym zakresie.

Tabela 6

Informacja o użyteczności podręcznika do edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 8. Czy podręcznik, z którego się uczysz spełnia twoje oczeki- wania (jest przystępnie napisany i zawiera uży- teczne informacje)?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	9	11	7	7	4	11	11	19	4
raczej się nie zgadzam	3	4	2	2	0	5	5	10	0
nie mam zdania	29	21	38	31	27	37	27	14	39
raczej się zgadzam	37	36	38	33	38	26	41	33	48
zdecydowanie się zga- dzam	22	28	15	27	31	21	16	24	9

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Niemalże 60% ogółu respondentów uważa, że podręcznik, z którego korzysta podczas nauki edukacji dla bezpieczeństwa, jest użyteczny (odpowiedzi: „raczej się zgadzam”, „zdecydowanie się zgadzam”). Jednakże średnio co dziesiąty badany uważa, że zalecany podręcznik jest nieprzystępnie napisany, a treści w nim przedstawione są bezużyteczne (odpowiedzi: „zdecydowanie się nie zgadzam” i „raczej się nie zgadzam”). Najwięcej odpowiedzi negatywnych udzieliły uczennice i uczniowie z klas o profilu ogólnym. Odpowiedzi te nie byłyby niepokojące, gdyby nie uwzględnić, że co trzeci ankietowany, nie ma zdania na temat tego, czy podręcznik jest użyteczny, czy też nie. Przy takiej odpowiedzi, raczej należałoby się skłaniać do tego, że podręcznik nie odpowiada uczniom.

¹⁴⁹ Maria Montessori – twórczyni systemu wychowania dzieci tzw. metodą Montessori, w której kładzie nacisk na swobodny rozwój dzieci. Przeciwwstawia się systemowi szkolnemu. Uważała ona, że głównym zadaniem pedagogiki jest wspieranie spontaniczności i twórczości dzieci, umożliwianie im wszechstronnego rozwoju fizycznego, duchowego, kulturowego i społecznego.

Tabela 7

Poszukiwanie informacji z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w różnych źródłach przez badane osoby [w %]

Pytanie 9. Czy często poszukujesz dodatkowych informacji w innych źródłach, aby uzyskać wiedzę z zakresu EDB?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	21	30	12	31	42	26	11	14	9
NIE	79	70	88	69	58	74	89	86	91

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Niemalże co trzecia uczennica i uczeń z klas mundurowych oraz dziesiąty z klas o profilu ogólnym często poszukuje dodatkowych informacji, aby poszerzyć swoją wiedzę dotyczącą tematyki edukacji dla bezpieczeństwa. Zróżnicowanie prawdopodobnie wynika z większego zainteresowania młodzieży z klas mundurowych problematyką proobronną.

Tabela 8

Wykorzystanie pomocy dydaktycznych podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 10. Czy w szkole używa się pomocy dydaktycznych do prowadzenia przedmiotu EDB?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	63	64	62	69	77	58	57	65	50
NIE	37	36	38	31	23	42	43	35	50

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Na podstawie analizy wyników badań stwierdzono, że 63% ogółu uczniów miało do czynienia z pomocami dydaktycznymi podczas uczestnictwa w zajęciach z edukacji dla bezpieczeństwa. W większym stopniu miało to miejsce w klasach mundurowych (69%) niż w klasach o profilu ogólnym (57%). Najczęściej (i bardzo często jedyną) stosowaną pomocą dydaktyczną był fantom. Świadczy to o większym zaangażowaniu w realizację procesu kształcenia z edukacji dla bezpieczeństwa w klasach mundurowych. Prawdopodobnie również szkoły o profilu mundurowym są lepiej wyposażone w pomoce dydaktyczne do realizacji praktycznych zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.

Tabela 9

Realizacja praktycznej formy zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 11. Czy podczas zajęć z EDB odbywają się również zajęcia praktyczne?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	71	81	60	76	77	74	66	86	48
NIE	29	19	40	24	23	26	34	14	52

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Znaczna liczba badanych (71%) zadeklarowała, że realizacja zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa odbywała się w formie praktycznej. Realizacja praktycznej formy zajęć częściej miała miejsce w klasach mundurowych (76%) niż w klasach o profilu ogólnym (66%).

Analiza wyników badań skłania do zastanowienia nad dwoma kwestiami:

- pierwsza dotyczy faktu, że około 1/3 uczennic i uczniów nie realizowała zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa w formie praktycznej. Jest to zjawisko niekorzystne, biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotu. Edukacja dla bezpieczeństwa wymaga głównie nabycia praktycznych umiejętności do różnych działań, które ogólnie możemy nazwać proobronnymi (a które wchodzą w zakres edukacji dla bezpieczeństwa);
- drugą zastanawiającą kwestią jest znaczne zróżnicowanie w odsetkach odpowiedzi między uczennicami a uczniami z klas o profilu ogólnym. Z badań ankietowych wynika, że ponad 80% uczennic uczestniczyło w praktycznych zajęciach z edukacji dla bezpieczeństwa, natomiast zaledwie co drugi uczeń (46%) zadeklarował ten fakt. Być może uczennice bardziej aktywnie uczestniczą w zajęciach praktycznych i stąd to zróżnicowanie w odpowiedziach.

Tabela 10

Ocena zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa ze względu na atrakcyjność ich realizowania (skala od 5 – najlepiej do 2 – najgorzej)

Pytanie 12. Czy zajęcia są prowa- dzone w sposób cieka- wy i zajmujący? Oceń je jedną z ocen od 5 do 2).	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
Ocena	4,19	4,12	4,26	4,44	4,35	4,58	3,93	3,86	4,00

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Ogólnie sposób prowadzenia zajęć edukacji dla bezpieczeństwa został oceniony na ocenę 4,19. Uczniowie z klas mundurowych znacznie wyżej ocenili prowadzenie zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa (4,44) niż uczniowie z klas o profilu ogólnym (3,93). Przyczyny tak zróżnicowanych wyników mogą być dwojakie. Większe zaangażowanie w uczestnictwo w zajęciach uczennic i uczniów klas mundurowych oraz, być może, bardziej profesjonalna kadra nauczycielska prowadzi te zajęcia. Prawdopodobnie do realizacji zajęć w klasach mundurowych są dobierani nauczyciele o wyższych kwalifikacjach niż do klas o profilu ogólnym. Stąd też te zajęcia mogą być lepiej prowadzone (ciekawiej).

Sposób prowadzenia zajęć został też lepiej oceniony przez uczniów niż uczennice. To z kolei może wynikać z większego zainteresowania uczniów zajęciami z edukacji dla bezpieczeństwa. Jeszcze do niedawna sprawy związane z problematyką proobronną były domeną mężczyzn, a służby mundurowe traktowano jako typowo męskie.

Tabela 11

Możliwości wykorzystania praktycznych umiejętności z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 14. Czy nauka przedmiotu EDB przyniosła praktyczne korzyści (umiejętności), które mógłbyś wykorzystać w praktycznym działaniu?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	6	6	5	7	4	11	5	9	1
raczej się nie zgadzam	3	4	2	0	0	0	7	10	4
nie mam zdania	22	21	24	24	27	21	20	14	26
raczej się zgadzam	32	31	33	27	31	21	36	29	43
zdecydowanie się zgadzam	37	38	36	42	38	47	32	38	26

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Większość uczniów i uczennic (69%) uważała, że podczas uczestnictwa w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa zdobyli praktyczne umiejętności z zakresu ogólnie rozumianego bezpieczeństwa, które są przydatne w życiu

codziennym. Proporcje odpowiedzi pozytywnych wśród uczennic i uczniów klas mundurowych i o profilu ogólnym były niemalże identyczne (odpowiednio: 69% i 68%). Jednakże niemalże co dziesiąty badany stwierdził, że uczestnictwo w wyżej wymienionych zajęciach nie przysporzyło mu umiejętności praktycznych przydatnych w życiu codziennym. Natomiast co piąty respondent oświadczył, że nie ma na ten temat zdania. Wobec powyższych danych należy przyjąć, że dla około 1/3 uczennic i uczniów udział w zajęciach z edukacji dla bezpieczeństwa nie przyniósł żadnych korzyści (umiejętności) praktycznych. Jest to zjawisko niepokojące i wymagające pilnego rozwiązania, gdyż tylko praktyczne nauczanie danych czynności przygotowuje do praktycznego działania w warunkach realnego zagrożenia.

Tabela 12

Efektywność różnych form zajęć realizowanych podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 15. Jakie formy prowadzenia lekcji EDB przyniosą tobie największe korzyści?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
Wykład	12	9	17	11	8	16	14	10	17
Praca w grupach	16	23	7	13	23	0	18	24	13
Ćwiczenia praktyczne	58	66	50	64	65	63	52	67	39
Dyskusja	24	21	26	16	15	16	32	29	35
Pokaz	33	34	31	27	31	21	39	38	39

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni.
Respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Według respondentów praktyczne ćwiczenia były tą formą zajęć, która przyniosła im najwięcej korzyści. Stwierdziło tak 58% respondentów, przy czym 64% w grupie klas mundurowych i 52% w grupie klas ogólnych. Nie stwierdzono zróżnicowania w udzielonych odpowiedziach między płciami w klasach mundurowych (uczennice – 65%, uczniowie – 63%). Zdecydowane zróżnicowanie wystąpiło jednakże między odsetkiem udzielonych odpowiedzi wśród respondentów z klas o profilu ogólnym (uczennice – 67%, uczniowie – 39%).

Na drugim miejscu, jako korzystna forma nauczania edukacji dla bezpieczeństwa wymieniony został praktyczny pokaz (33%). Opinie uczennic

i uczniów z klas mundurowych i klas o profilu ogólnym były jednak dość zróżnicowane (odpowiednio: 27% i 39%).

Najmniejszą akceptację jako forma zajęć zyskał wykład (12%). W poszczególnych grupach odsetki odpowiedzi przedstawiały się następująco: klasy mundurowe – 11%, klasy o profilu ogólnym – 14%. Większą akceptację dla tej formy zajęć ujawniły uczennice niż uczniowie.

Powyższe wyniki badań są zgodne z teorią dydaktyki, że człowiek najwięcej zyskuje ucząc się podczas działania praktycznego, a najmniej podczas uczestniczenia w wykładzie. Z zadowoleniem należy przyjąć fakt, że w tym aspekcie preferencje uczennic i uczniów są zgodne z teorią nauczania (dydaktyki). Łatwiej będzie można tę zmianę (jako propozycję) wprowadzić do nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.

Tabela 13

Informacja o liczbie godzin zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa wystarczającej do zrozumienia treści programowych [w %]

Pytanie 16. Czy liczba godzin lekcji EDB jest wystarczająca do zrozumienia poruszanych tematów?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	64	57	72	60	54	68	69	62	74
NIE	20	26	14	29	35	21	11	14	9
TRUDNO POWIEDZIEĆ	16	17	14	11	11	11	20	24	17

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Większość respondentów zarówno z klas mundurowych (60%), jak i z klas o profilu ogólnym (69%) uważała, że liczba godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa była wystarczająca, aby zrozumieć poruszane tematy (zagadnienia). Dla około 20% ogółu uczniów ta liczba godzin zajęć jest niewystarczająca. Natomiast 16% uczennic i uczniów nie miało sprecyzowanej na ten temat opinii. Świadczy to o tym, że obecny wymiar godzin zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa nie jest wystarczający, aby opanować w pełni treści programowe.

Tabela 14

Akceptacja dla realizacji różnych form zajęć podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 18. Czy uważasz, że w ramach zajęć z EDB powinny być prowadzone zajęcia z następującej tematyki:	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
survivalu	49	47	52	64	50	84	34	43	26
udzielania pierwszej pomocy	60	66	52	60	46	79	59	90	30
samoobrony	66	68	64	62	54	74	70	86	57
paintballu	64	53	76	64	62	68	64	43	83
pływania użytkowego	42	42	40	38	23	58	45	67	26

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni.

Respondenci mogli wskazać kilka odpowiedzi.

Spośród pięciu form takich jak: survival, udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej, samoobrona, paintball oraz pływanie użytkowe, ankietowani wskazywali, które z powyższych powinny być realizowane w ramach zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.

W grupie uczennic i uczniów z klas mundurowych w zakresie czterech form (survival, paintball, samoobrona, udzielanie pierwszej pomocy) odsetek udzielonych odpowiedzi był zbliżony i wyniósł około 60%. Zdecydowanie mniej, albowiem tylko 38% respondentów wymieniło pływanie jako formę wartą wprowadzenia do realizacji podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa. Ta duża akceptacja zaproponowanych form wynika prawdopodobnie z tego, że młodzież na ogół interesuje się różnymi sportami proobronnymi i z chęcią poszerzyłaby swoje umiejętności poprzez udział w zajęciach przeprowadzonych przez profesjonalistów. Szczególną uwagę należy poświęcić survivalowi (szkoła przetrwania) jako tej formie, która ze względu na swój szeroki zakres zagadnień dość wszechstronnie przygotowuje ludzi do działań w różnych sytuacjach trudnych. Rozwiązywanie problemów może mieć miejsce w zróżnicowanych warunkach geoklimatycznych, zarówno w terenie leśnym, jak i zurbanizowanym.

W publikacji „Refleksje antropologa w sprawie relacji kultura fizyczna a wojna” Z. Drozdowski napisał, że „Nade wszystko jednak przypisałbym mu [żołnierzowi – A.T.] zdolności i umiejętności pozyskiwane w coraz modniejszych

współcześnie szkołach przetrwania”¹⁵⁰. Tę formę zajęć możemy praktykować zarówno jako zajęcia rekreacyjne, jak i jako zajęcia militarne. Szkoła przetrwania jest realizowana przez żołnierzy w ramach szkolenia SERE¹⁵¹. Dla młodzieży jest to więc bardzo atrakcyjna forma zajęć przede wszystkim w praktycznych w plenerze, o podłożu przygodowym. W pewnym sensie jest to przygotowanie młodzieży do służby (pracy) w grupach dyspozycyjnych¹⁵². Ten ostatni wątek jest szczególnie istotny obecnie ze względu na zawieszenie powszechnego poboru do wojska. Wydaje się, że udział młodzieży w zajęciach szkoły przetrwania realizowanych w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa byłby dobrym przygotowaniem proobronnym dla tej grupy osób.

Za najbardziej przydatne uznano samoobronę, paintball i udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej, uzyskując odpowiednio następujące wyniki: 66%, 64%, 60%. W dalszej kolejności znalazł się survival (49%) oraz pływanie użytkowe (42%). Według uczennic i uczniów z klas mundurowych najbardziej wskazaną formą do realizacji w trakcie zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa byłby survival i paintball (po 64%). Z kolei respondenci z klas o profilu ogólnym wskazali na udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej jako najważniejszy temat do realizacji.

Tabela 15

Zainteresowanie respondentów uczestnictwem w zajęciach praktycznych z ratownictwa medycznego, pływania ekstremalnego oraz strzelectwa sportowego [w %]

Pytanie 20. Czy chciałbyś uczestniczyć w zajęciach praktycznych z:	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
ratownictwa medycznego	55	74	33	67	65	68	43	86	4
pływania ekstremalnego	33	32	33	27	12	47	39	57	22
strzelectwa sportowego	65	62	69	69	65	74	61	57	65

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni;
Respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

¹⁵⁰ Z. Drozdowski, *Refleksje antropologa w sprawie relacji "kultura fizyczna a wojna"*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Biospołeczne aspekty kultury fizycznej w wojsku*, Wyd. AWF w Poznaniu, Poznań 2003, s. 20.

¹⁵¹ SERE – Survival, Evasion, Resistance, Escape

¹⁵² A. Tomczak, *Przygotowanie studentów akademii wychowania fizycznego do służby w grupach dyspozycyjnych*, [w:] P. Bogdalski, D. Bukowiecka, R. Częścik, B. Zdrodowski (pod red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa w świetle potrzeb bezpieczeństwa państwa*, Tom 1, Wyd. WSPol., Szczytno 2014, s. 275–286.

Spośród zaproponowanych zajęć największe zainteresowanie zyskało strzelectwo sportowe. Zarówno uczennice i uczniowie z klas o profilu mundurowym jak i z klas o profilu ogólnym wyrazili w tej kwestii zgodne opinie (odpowiednio: 69% i 61%). Nieco mniejszym zainteresowaniem cieszyło się ratownictwo medyczne (odpowiednio 67% i 43%), a najmniejszym pływanie ekstremalne (27% i 39%). Aprobata uczestnictwa w tych ostatnich zajęciach zdecydowanie więcej wyraziło uczennic i uczniów z klas o profilu ogólnym niż z klas mundurowych.

Stwierdzono znaczne zróżnicowanie między odpowiedziami udzielonymi przez uczennice i uczniów w wyborach niektórych zajęć. W klasach o profilu ogólnym, ratownictwo medyczne wybrały głównie uczennice (86%), a tylko 4% uczniów. Interesujące jest, że również zdecydowanie więcej uczennic niż uczniów wybrało pływanie ekstremalne (odpowiednio: 57% i 22%). Odwrotną tendencję stwierdzono wśród uczennic i uczniów klas mundurowych (odpowiednio: 12% i 47%). Świadczy to o większym zainteresowaniu uczniów klas mundurowych problematyką związaną z praktycznym przygotowaniem do realizacji zadań z szeroko rozumianego bezpieczeństwa.

Tabela 16

Ocena możliwości wykorzystania w codziennym życiu umiejętności zdobytych podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 21. Czy uważasz, że obecny sposób prowadzenia zajęć z EDB dobrze przygotowuje do przeciwdziałania zagrożeniom na jakie możesz być narażony/-a podczas codziennego życia?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	29	28	31	38	19	63	20	38	4
NIE	71	72	69	62	79	37	80	62	96

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Tylko 29% ankietowanej młodzieży udzieliło pozytywnych odpowiedzi na pytanie „Czy uważasz, że obecny sposób prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowuje ciebie do przeciwdziałania zagrożeniom na jakie możesz być narażony podczas codziennego życia”? Tak niski odsetek pozytywnych odpowiedzi na powyższe pytanie skłania do głębszej refleksji nad programem przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Edukacja dla bezpieczeństwa powinna być tym przedmiotem, który głównie praktycznie przygotowuje uczestników zajęć do rozwiązywania różnych problemów, zadań

związanych z zagrożeniami na jakie może być narażony człowiek we współczesnym świecie. Powinno to dotyczyć niebezpieczeństw związanych z zagrożeniami, tzw. dnia codziennego w czasie pokoju oraz zagrożeniami występującymi w przypadku konfliktu zbrojnego. Stąd też w treści przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, według opinii respondentów, ale także i autora opracowania, powinny znaleźć się zagadnienia proobronne.

Analizując wyniki badań, należy zauważyć, że są one dość zróżnicowane. Uczennice i uczniowie z klas mundurowych w większym stopniu niż ich rówieśnicy z klas o profilu ogólnym uznali, że obecny sposób prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowuje ich do przeciwdziałania zagrożeniom dnia codziennego (odpowiednio: 38% i 20%). To znaczne zróżnicowanie może wynikać z większego zainteresowania uczniów zajęciami z zakresu bezpieczeństwa, jak i większym zaangażowaniem nauczycieli w realizację programu zajęć. Prawdopodobnie do pracy w klasach o profilu mundurowym, do nauczania przedmiotów z zakresu bezpieczeństwa, proobronności kierowani są nauczyciele o wysokich kwalifikacjach z danej dziedziny, pasjonaci swojej profesji zawodowej, a często także osoby z doświadczeniem przeszkolenia wojskowego.

Wracając do refleksji wyrażonej na początku tego komentarza, a dotyczącej programów nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, wydaje się, że koniecznością jest wprowadzenie istotnych zmian do jego treści nauczania. Uzasadnione jest to tym, że tak jak zmienia się i ewaluuje nasze życie, tak też i zmienia się środowisko naszego życia, a tym samym zmieniają się i zagrożenia im towarzyszące.

Tabela 17

Wpływ programów profilaktycznych na wzrost bezpieczeństwa w szkole w opinii uczennic i uczniów [w %]

Pytanie 23. Czy uważasz, że takie przedsięwzięcia w szkole jak realizacja różnych programów profilaktycznych oraz obozy sportowe, sportowo-obronne mają wpływ na wzrost bezpieczeństwa w szkole?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	7	0	14	11	0	26	2	0	4
raczej się nie zgadzam	7	9	5	2	4	0	11	14	9
nie mam zdania	47	47	48	51	58	42	43	33	52
raczej się zgadzam	17	15	19	9	8	11	25	24	26
zdecydowanie się zgadzam	22	29	14	27	30	21	19	29	9

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W środowisku szkolnym dość często wprowadzane są różne programy profilaktyczne, których głównym celem jest wzrost poczucia bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli, przygotowanie ich do przeciwdziałania zagrożeniom, na które mogą być narażeni. Stwierdzenia, że „zdecydowanie się zgadzam” udzieliło 22% respondentów, a kolejne 17% udzieliło odpowiedzi, że „raczej się zgadzam”. Natomiast niemalże połowa ankietowanych nie wyraziła żadnej opinii na ten temat (47%). Jest to odsetek wysoki. Wynikać może z niezajomości treści programów, z nieuczestnictwa w zajęciach tego rodzaju lub też z całkowitym brakiem zainteresowania problematyką związaną z edukacją dla bezpieczeństwa realizowaną w szkołach.

Negatywnych odpowiedzi było w sumie 14% (7% „zdecydowanie się nie zgadzam” i 7% „raczej się nie zgadzam”). Niemalże co piąta osoba niezadowolona z uczestnictwa w jakiegokolwiek formie tego typu zajęć nie daje dobrego świadectwa temu przedsięwzięciu. Wobec powyższego zasadne wydaje się wzięcie pod uwagę zweryfikowania programów tych szkoleń, czy też obozów.

Istotną informacją wynikającą z analizy wyników badań, jest większa akceptacja skuteczności programów profilaktycznych wyrażona przez uczennice i uczniów z klas o profilu ogólnym (44%; suma odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”), niż przez uczennice i uczniów z klas o profilu mundurowym (36%). Należy przypuszczać, że ze względu na profil wybranej szkoły oraz zainteresowania, uczennice i uczniowie z klas o profilu mundurowym potrafią w większym stopniu rzetelniej ocenić wpływ różnych programów profilaktycznych oraz obozów sportowych, czy też sportowo-obronnych na bezpieczeństwo personalne. Dlatego też sugestia wyrażona w poprzednim akapicie o konieczności zweryfikowania programów profilaktycznych została niejako wzmocniona.

Tabela 18

Hierarchia zagrożeń dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym w opinii młodzieży szkolnej [w %]

Pytanie 24. Jakie wg ciebie są największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w szerokim ujęciu środowiska szkolnego dotyczące uczniów?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
Narkomania	69	72	64	64	65	63	73	81	65
Przemoc fizyczna	47	51	43	49	50	47	45	52	39
Przemoc psychiczna	45	57	33	44	54	32	47	60	35

Pytanie 24. Jakie wg Ciebie są największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w szerokim ujęciu środowiska szkolnego dotyczące uczniów?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
Ataki terrorystyczne	22	17	29	22	15	32	23	19	26
Kradzieże	51	47	55	38	31	47	64	67	61
Alkoholizm	61	60	62	51	38	68	70	86	57
Nadwaga i otyłość	43	34	52	42	27	63	43	43	43
Katastrofa budowlana	17	9	26	16	4	32	18	14	22
Pożarowe	24	28	19	20	23	16	27	33	22

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni;
Respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Wśród trzech największych zagrożeń w środowisku szkolnym najczęściej przez respondentów były wymieniane: narkomania (69%), alkoholizm (61%) i kradzieże (51%). Wskazała na nie ponad połowa ogółu ankietowanej młodzieży. Zaobserwowano znaczne zróżnicowanie między liczbą odpowiedzi udzielonych przez uczennice i uczniów z klas o profilu mundurowym, a ich rówieśnikami z klas o profilu ogólnym. Obie grupy wymieniły na pierwszym miejscu narkomanię jako największe zagrożenie dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Przy czym, uczennice i uczniów z klas o profilu mundurowym 64%, a z klas o profilu ogólnym 73%. Ta zgodność opinii uczennic i uczniów z różnych rodzajów szkół świadczy o tym, że obecnie jest to duży problem w szkołach. Należy przyjąć, że raczej na równi z używaniem narkotyków trzeba traktować dopalacze. To pewnego rodzaju niejasne regulacje prawne spowodowały, że młodzież ma ułatwiony dostęp do różnego rodzaju środków odurzających. Często, jak donoszą media, środki te powodują poważny rozstrój organizmu lub nawet śmierć. Jest to problem, którego nie można bagatelizować i ukrywać. Analiza tych odpowiedzi powinna skłonić władze szkół do podjęcia radykalnych działań zmniejszających ryzyko wystąpienia narkomanii wśród młodzieży. Do tych przedsięwzięć zapewne należy włączyć i władze gmin i organa porządku publicznego.

Na alkoholizm jako zagrożenie dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym wskazało 51% młodzieży z klas mundurowych i 70% z klas o profilu ogólnym. Jeszcze do niedawna wydawało się, że czasy kiedy w naszym społeczeństwie był problem z nadmiernym spożywaniem alkoholu minęły. Jednakże uzyskane wyniki badań zaprzeczają temu. Trzeba mieć świadomość, że jeśli problemy alkoholowe dotkną młodych ludzi, to najprawdopodobniej będą

występowały w późniejszym życiu. Będzie to miało swoje negatywne konsekwencje w finansach państwa, m.in. ze względu na wydatki związane z leczeniem chorób bezpośrednio i pośrednio wynikających z nadmiernego spożywania alkoholu.

Kradzieże jako zagrożenie zostały wymienione przez 64% ankietowanej młodzieży z klas o profilu ogólnym i 38% z klas mundurowych.

Wydaje się, że to zróżnicowanie wyników badań w poszczególnych typach klas, które jest korzystniejsze dla klas mundurowych, wynika z większego zdyscyplinowania tych uczniów oraz zainteresowań służbami mundurowymi, w których nadużywanie używek, czy też kradzieże nie powinny mieć miejsca.

Kolejna trójka wymienionych przez ogół badanej młodzieży zagrożeń dla bezpieczeństwa środowiska szkolnego, to: przemoc fizyczna (47%), przemoc psychiczna (45%) oraz nadwaga i otyłość. Uczennice zarówno klas o profilu ogólnym, jak i klas mundurowych wskazywały częściej niż ich koledzy na poczucie zagrożenia związanego z przemocą fizyczną i przemocą psychiczną. Ważne jest także, że młodzież uważa nadwagę i otyłość za zagrożenia dla bezpieczeństwa w szerokim ujęciu. Pewną ciekawostką jest, iż częściej na nadwagę i otyłość jako zagrożenie dla bezpieczeństwa wskazywali uczniowie (52%) niż uczennice (34%). Wydawać by się mogło, że to właśnie dziewczęta zwracają większą uwagę na właściwą masę ciała, stan odżywienia oraz dietę.

Ostatnie trzy wymienione zagrożenia dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym na jakie wskazali respondenci, to: zagrożenie pożarowe (24%), zagrożenie atakiem terrorystycznym (22%) i katastrofa budowlana (17%).

Nie stwierdzono zasadniczych różnic w udzielonych odpowiedziach między respondentami z klas o różnych profilach nauki. Uczniowie wskazywali na większe poczucie zagrożenia ze strony ataków terrorystycznych i katastrof budowlanych, natomiast uczennice w stosunku do zagrożeń pożarowych.

Reasumując, należy stwierdzić, że ankietowani zarówno z klas mundurowych, jak i o profilu ogólnym w zbliżonej liczbie wskazywali na takie zagrożenia jak: przemoc fizyczna, przemoc psychiczna, ataki terrorystyczne, nadwaga i otyłość oraz katastrofy budowlane. W większym stopniu uczniowie klas mundurowych podkreślali zagrożenia typu narkomania, kradzieże, alkoholizm, zagrożenie pożarowe. Świadczyć to może o większej wrażliwości uczniów z klas mundurowych na zagrożenia, z którymi mogą się oni spotkać na co dzień w szkole oraz na dostrzeganie realnych zagrożeń w swoim środowisku.

Tabela 19

Wpływ realizacji zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa na postawę patriotyczną uczennic i uczniów [w %]

Pytanie 25. Czy wg Ciebie udział w zajęciach EDB wpłynął na Twoją postawę patriotyczną?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	4	6	2	0	0	0	9	14	4
raczej się nie zgadzam	6	6	5	4	0	11	7	14	1
nie mam zdania	36	36	36	24	38	5	48	34	61
raczej się zgadzam	25	24	26	31	27	37	18	19	17
zdecydowanie się zga- dzam	29	28	31	41	35	47	18	19	17

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Prawie 1/3 ankietowanej młodzieży (29%) stwierdziła z przekonaniem, że udział w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa wpłynął na ich postawę patriotyczną. Natomiast kolejne 25% respondentów stwierdziło, że „raczej się zgadza” z tym, że ich udział w przedmiotowych lekcjach wpłynął na taką postawę.

Stwierdzono znaczne zróżnicowanie między deklaracjami respondentów z klas o profilu mundurowym i z klas o profilu ogólnym. 41% ogółu młodzieży z klas o profilu mundurowym odpowiedziało, że udział w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa zdecydowanie wpłynął na ich postawę patriotyczną. Takiej odpowiedzi udzielił większy odsetek chłopców (47%) niż dziewcząt (35%).

Natomiast wśród młodzieży z klas o profilu ogólnym, tylko 18% ogółu młodzieży stwierdziło, że udział w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa na pewno wpłynął na ich postawę patriotyczną. Podkreślić należy, że żadna osoba z klas mundurowych nie udzieliła odpowiedzi wskazującej, że uczestnictwo w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa w ogóle nie wpływa pozytywnie na ich postawę patriotyczną (przy 9% takich odpowiedzi młodzieży z klas o profilu ogólnym).

Można więc jednoznacznie powiedzieć, że udział młodzieży w lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa wpływa pozytywnie na ich postawę patriotyczną. Jednakże poziom ten w klasach o profilu ogólnym nie jest zadowalający i należy podjąć działania mające na celu kształtowanie bardziej zaangażowanej postawy patriotycznej wśród młodzieży. Z pewnym zadowoleniem

można podejść do uzyskanych wyników badań w rozpatrywanej kwestii wśród młodzieży z klas mundurowych, aczkolwiek należy nadal mieć na uwadze, że ponad ¼ tej młodzieży nie jest w stanie określić, czy też realizacja zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa wpłynęła na ich postawę patriotyczną, czy nie. Wydaje się, że w procesie edukacji dzieci i młodzieży bardzo ważne jest budowanie postaw patriotycznych i jedno z głównych zadań w tym obszarze ma do wypełnienia edukacja dla bezpieczeństwa.

Tabela 20

Jakość nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w stosunku do innych przedmiotów [w %]

Pytanie 26. Czy wg twojej opinii ma znaczenie, jakiego in- nego (drugiego) przedmiotu naucza nauczyciel EDB i ma to wpływ na jakość nau- czania treści EDB?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	19	9	31	27	15	47	9	2	17
NIE	50	55	43	44	50	32	57	60	53
TRUDNO POWIEDZIEĆ	31	36	26	29	35	21	34	38	30

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W opinii połowy respondentów, nie ma znaczenia dla jakości prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa, jakiego drugiego przedmiotu naucza nauczyciel prowadzący ten przedmiot. Odmiennie stanowisko zajęła blisko 1/5 respondentów, a niemalże 1/3 nie ma na ten temat zdania. Odnotowano znaczne zróżnicowanie w udzielonych odpowiedziach przez respondentów z klas mundurowych i z klas o profilu ogólnym. Trzykrotnie więcej młodzieży z klas mundurowych (27%), niż z klas o profilu ogólnym (9%) stwierdziło, że jednak ma znaczenie dla jakości prowadzenia zajęć, jakiego innego przedmiotu naucza nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa. Innej interesującej informacji dostarcza dalsza analiza wyników badań w kontekście zróżnicowania odpowiedzi ze względu na płeć. Zdecydowanie więcej mężczyzn (około trzykrotnie więcej), stwierdziło że ma to znaczenie, jakiego innego przedmiotu naucza nauczyciel prowadzący edukację dla bezpieczeństwa.

Odpowiedzi ankietowanych udzielone zostały na podstawie ich dotychczasowego doświadczenia związanego z uczestnictwem w zajęciach edukacji dla bezpieczeństwa, które trwa stosunkowo krótko (w porównaniu do innych przedmiotów). W związku z tym należy przyjąć, że opinie ankietowanych są mało skryształizowane.

Tabela 21

Wpływ nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa przez byłych żołnierzy zawodowych na efekty kształcenia [w %]

Pytanie 27. Czy wg twojej opinii, gdyby edukację dla bezpieczeństwa nau- czał były żołnierz za- wodowy, miałyby to wpływ na wyższą ja- kość nauczania?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
TAK	51	57	41	51	50	53	49	67	35
NIE	21	19	27	20	19	15	27	19	30
NIE MAM ZDANIA	28	24	32	29	31	32	24	14	35

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Analiza odpowiedzi ujawniła wyjątkową zgodność respondentów w kwestii zapytania o wpływ nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa przez byłych żołnierzy zawodowych. Połowa z nich odpowiedziała pozytywnie na to pytanie. Prawdopodobnie głównym motywem wskazania tej odpowiedzi była chęć wyrażenia przez badanych opinii, że chcieliby, aby te zajęcia prowadziła dla nich osoba w pewnym sensie będąca autorytetem w dziedzinie bezpieczeństwa. Niewątpliwie były żołnierz zawodowy, który ukończył kilkuletnie studia wojskowe, a następnie przez wiele lat pełnił służbę w jednostkach liniowych, posiada elementarną wiedzę i umiejętności zawarte w podstawie programowej przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. W szkołach o profilu mundurowym dość często zatrudniani są byli żołnierze zawodowi co niejako wzmacnia zaufanie młodzieży do prowadzącego lekcje, uwiarygodnia przekazywane treści programowe. Pamiętać oczywiście należy o tym, że niezależnie od tego, jakie doświadczenie zawodowe posiada, musi również mieć wykształcenie pedagogiczne, uprawniające do prowadzenia lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa.

Tabela 22

Wpływ przeszkolenia wojskowego nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa na poziom nauczania przedmiotu [w %]

Pytanie 28. Czy wg twojej opinii nauczyciel EDB powinien mieć ukończone choćby podstawowe przeszkolenie wojskowe i czy wpłynęłoby to na wyższy poziom nauczania?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	3	0	7	4	0	10	2	0	4
raczej się nie zgadzam	3	6	0	0	0	0	7	14	0
nie mam zdania	42	43	40	51	61	37	32	19	43
raczej się zgadzam	15	9	21	9	8	11	20	10	30
zdecydowanie się zgadzam	37	42	32	36	31	42	39	57	23

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Około połowa respondentów zdecydowanie lub raczej zdecydowanie zgadza się z tym, że nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa powinien mieć ukończone choćby podstawowe przeszkolenie wojskowe i ma to znaczenie dla poziomu nauczania. Odpowiedzi odmienne (raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam) udzieliło tylko 6% młodzieży. Znaczny odsetek ankietowanych wskazujących na odpowiedź „nie mam zdania”, może wynikać z tego, że młodzież po prostu nie ma takich doświadczeń, tzn. nie uczestniczyła w zajęciach prowadzonych przez osobę, która ma przeszkolenie wojskowe.

Posiadanie dodatkowo przeszkolenia wojskowego, obok doświadczenia pełnienia zawodowej służby wojskowej, jest pożądanym elementem kwalifikacji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa. Nie jest dobrze dla poziomu prowadzonych zajęć, a więc i przygotowania młodzieży do przeciwdziałania zagrożeniom, gdy zajęcia te są prowadzone przez osoby, które z innych względów, niż pasja zawodowa zagadnieniami edukacji dla bezpieczeństwa, zostają nauczycielami edukacji dla bezpieczeństwa. Wydaje się, że wskazane jest, aby nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa był po przeszkoleniu wojskowym. Najlepiej, żeby był to były żołnierz zawodowy posiadający ukończone studia pedagogiczne oraz doświadczenie pracy z młodzieżą. Obecnie takie doświadczenie mogą żołnierze zawodowi zdobyć współpracując z organizacjami proobrońnymi.

Tabela 23

Efektywność nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa na różnych etapach kształcenia w opinii uczennic i uczniów [w %]

Pytanie 29. Na którym etapie kształcenia więcej nauczyłeś się podczas realizacji przedmiotu EDB?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profi- lu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
Gimnazjum	27	40	12	20	27	11	34	57	13
Liceum	73	60	88	80	73	89	66	43	87

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Prawie ¾ badanych (73%) stwierdziło, że zdecydowanie więcej nauczyło się z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa podczas nauki w liceum. Taką deklarację złożyło więcej uczniów z klas mundurowych (89%) i klas o profilu ogólnym (87%), niż uczennic (odpowiednio: 73% i 43%). Trudno jest znaleźć uzasadnienie dla tak zróżnicowanych odpowiedzi u osób, które uczestniczyły w tych samych zajęciach. Być może niektóre zagadnienia wchodzące w zakres tematyczny edukacji dla bezpieczeństwa bardziej odpowiadają uczniom niż uczennicom i na odwrót. Rozbieżność ta, pomimo że nie może mieć z oczywistych względów wpływu na program kształcenia, warta jest poddania dalszej analizie badawczej.

Wskazanie na liceum, jako okresu edukacji, podczas którego znacznie więcej nauczono się w trakcie lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, wynika także z faktu, że była to kontynuacja uczęszczania na zajęcia, czyli uzupełnianie wiedzy.

Tabela 24

Wpływ łączenia zajęć edukacji dla bezpieczeństwa z lekcjami wychowania fizycznego na atrakcyjność realizacji zagadnień proobronnych [w %]

Pytanie 30. Czy wg Ciebie łączenie części zajęć EDB z WF byłoby korzystnym rozwiązaniem zwiększającym możliwość praktycznego prze- prowadzenia i uatrakcyjnienia zajęć z przedmiotu EDB?	Ogół badanych uczniów			Klasy mundurowe			Klasy o profilu ogólnym		
	K+M	K	M	K+M	K	M	K+M	K	M
zdecydowanie się nie zgadzam	8	9	7	7	4	10	9	14	4
raczej się nie zgadzam	1	2	0	2	4	0	0	0	0
nie mam zdania	41	28	56	48	39	60	35	14	52
raczej się zgadzam	12	9	16	13	15	10	11	1	22
zdecydowanie się zgadzam	38	52	21	30	38	20	45	71	22

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Powiązanie wychowania fizycznego z przygotowaniem obronnym miało miejsce od zarania dziejów. Takim najbardziej znanym przykładem była Sparta, gdzie ogromną wagę przywiązywano do ćwiczeń fizycznych, sprawnościowych, zawodów sportowych ukierunkowanych na przygotowanie obywateli do walki zbrojnej (przeprowadzano, m.in. zawody sportowe z szermierki, miotania oszczepem, walki wręcz)¹⁵³. Celem nadrzędnym było wytrenowanie sprawnego hoplity¹⁵⁴. W Polsce, przykładowo do programów szkół średnich wprowadzono przedmiot przysposobienie wojskowe, który był powiązany z wychowaniem fizycznym. Natomiast w roku 1927 powołano Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Powyższe informacje wskazują więc na to, że właśnie lekcje wychowania fizycznego powinny mieć najwięcej wspólnego z lekcjami edukacji dla bezpieczeństwa.

Ponad 1/3 badanych zdecydowanie się zgadza z tym stanowiskiem, że połączenie zajęć z wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa może przynieść najwięcej korzyści. Natomiast kolejne 12% „raczej się zgadza” z tym stanowiskiem. Tylko 8% ankietowanych wyraziło pełną dezaprobatę dla pomysłu łączenia zajęć. Znaczny odsetek badanych (41%) nie ma opinii na ten temat. Tę niezdecydowaną grupę młodzieży powinno się właśnie przekonać do tej idei poprzez atrakcyjną formę poprowadzenia wspólnych zajęć wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa. W pewnym sensie wskazaniem do takich działań są regulacje zawarte rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa. Napisano w nim, że „w czasie ferii letnich dla uczniów, którzy ukończyli pierwszą klasę zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego lub technikum, mogą być organizowane specjalistyczne obozy szkoleniowo-wypoczynkowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa”¹⁵⁵. Taką rolę mogą spełnić, np. zorganizowane dla uczniów zawody sportowo-obronne.

Za łączeniem zajęć edukacji dla bezpieczeństwa i wychowania fizycznego zdecydowanie więcej opowiedziało się respondentów z klas o profilu ogólnym niż mundurowym (odpowiednio: 45% i 30%). Odsetek osób niezdecydowanych („nie mam zdania”) jest znacznie mniejszy wśród uczennic i uczniów klas o profilu ogólnym niż klas o profilu mundurowym (odpowiednio: 35% i 48%). Taka struktura odpowiedzi może wynikać z tego, że młodzież z klas mundurowych ma większą liczbę różnego rodzaju zajęć proobronnych organizowanych w ramach zawodów sportowo-użytecznych.

¹⁵³ Np. przeprowadzano rytualne bójki znane pod nazwą „serowe zawody”.

¹⁵⁴ Hoplita – ciężkozbrojny żołnierz walczący w szyku zwanym falangą.

¹⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. z 2009 r., nr 139, poz. 1131).

Stąd też w mniejszym stopniu widzi potrzebę łączenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa z lekcjami wychowania fizycznego.

Ankieta skierowana do młodzieży szkolnej zawierała również pytania otwarte. Poniżej przedstawiono odpowiedzi i opinie które wyrazili respondenci.

Pytanie 3: Które tematy realizowane podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa są najbardziej interesujące?

Respondenci głównie odpowiadali, że udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej jest tym tematem lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, który został uznany za najbardziej interesujący. Wybór mógł być podyktowany tym, że jest to bardzo pożyteczna i społecznie akceptowana umiejętność. Dodatkowo zajęcia te odbywają się formie praktycznej.

Pytanie 5: Jakie nowe tematy chciałbyś, aby były realizowane w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?

Największy odsetek badanych (15%) wskazał na samoobronę oraz strzelanie, jako te przedmioty, które chcieliby, aby były realizowane w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Z innej tematyki, wymieniano: survival, zachowanie podczas ataku terrorystycznego oraz postułowano o większą liczbę zajęć praktycznych.

Pytanie 13: Czego oczekujesz od nauczyciela, który naucza przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa?

Na to bardzo istotne pytanie, mające wpływ na efektywność procesu kształcenia odpowiedzi udzieliło 67% respondentów. Oczekują oni od nauczyciela przede wszystkim wiedzy i zajęć praktycznych. Jest to jedna z najbardziej efektywnych połączeń związanych z kompetencjami nauczyciela. Posiadanie wszechstronnej wiedzy z danej dziedziny oraz umiejętności przekazania jej w czasie zajęć praktycznych, które jak wskazano już wcześniej, są jedną z efektywniejszych form kształcenia.

Pytanie 17: Napisz, jakie zajęcia (tematyka) z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny być prowadzone w formie praktycznej?

Według ogółu uczniów najczęściej wymienianymi zajęciami, które powinny być prowadzone w formie praktycznej to: samoobrona (11%), udzielanie pomocy przedmedycznej (9%) oraz szkolenie strzeleckie (5%). Jednostkowo pojawiały się również odpowiedzi wskazujące na potrzebę przeprowadzenia takich zajęć jak: survival, zagrożenia terroryzmem, nadwaga i otyłość, wiedza o wojsku, wiedza o ewakuacji. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło tylko 32% respondentów.

Pytanie 19: Jaką tematykę z edukacji dla bezpieczeństwa cenisz najbardziej?

Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 59% respondentów, spośród których 51% wskazało, że najbardziej ceni sobie nauczanie udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Dalsze 7% wymieniło samoobronę. Były to

dwa główne zagadnienia, które znalazły uznanie w opiniach uczennic i uczniów. Sporadycznie wymieniano: jak szkolenie strzeleckie, zachowanie się podczas ewakuacji i katastrof, survival, wiedzę o broni masowego rażenia oraz o systemie obronnym państwa (SOP).

Pytanie 22: Co rozumiesz pod pojęciem „zagrożenia i wyzwania współczesności”?

Odpowiedź na to pytanie przysporzyła znacznych trudności respondentom. Próbę odpowiedzi na nie podjęło 33% ankietowanej młodzieży szkolnej. Najczęściej w odpowiedziach używane były słowa „terroryzm”, „reagowanie na zagrożenia”, „ochrona ludności”. Definicje na ogół były dosyć lakoniczne, np. że są to „zagrożenia w dzisiejszych czasach”, „zagrożenia czyhające na nas”, „gdy nie czujemy się bezpiecznie”, „zagrożenia w życiu codziennym”. W pojedynczych odpowiedziach jako słowa kluczowe stwierdzeń pojawiały się „narkotyki”, „alkohol”, „internet”, „zanieczyszczenie środowiska”.

Ta różnorodność wyrażenia przez respondentów co rozumieją pod pojęciem „zagrożenia i wyzwania współczesności” świadczy głównie o tym, że każdy z nich starał się wskazać na to co dla niego najważniejsze. Najczęściej miało to odcień subiektywnie odczuwanych największych zagrożeń, przeszłych doświadczeń. Jednakże aż 2/3 ankietowanej młodzieży nie podjęło próby określenia, co rozumieją pod pojęciem „zagrożenia i wyzwania współczesności”. Nie wydaje się, aby wiedzieli co należy rozumieć pod tym sformułowaniem. Prawdopodobnie brak odpowiedzi wynikał z trudności w kompleksowym ujęciu tej problematyki. Stąd też i odpowiedzi niektórych respondentów, że „zagrożenia i wyznawania współczesności”, to „zagrożenia w życiu codziennym”, bez bliższego sprecyzowania zagadnienia.

W podsumowaniu podrozdziału dotyczącego badań ankietowych należy ogólnie stwierdzić, że ich analiza ujawniła, że środowisko szkolne dość dobrze realizuje zadania związane z edukacją dla bezpieczeństwa. Młodzież uważa, że zdobyte umiejętności podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa będą przydatne w codziennym życiu. Pomimo pozytywnych ocen, widoczne są zasadnicze niedostatki w aspekcie praktycznej realizacji zajęć (niedostateczne wykorzystanie pomocy dydaktycznych, zbyt mała liczba zajęć praktycznych) oraz słabego wpływu obecnie realizowanych programów profilaktycznych i obozów sportowo-obronnych na wzrost przygotowania młodzieży z zakresu szeroko rozumianego bezpieczeństwa.

Młodzież w swoich wypowiedziach akcentuje także potrzebę zwiększenia zakresu tematycznego edukacji dla bezpieczeństwa o takie zagadnienia jak survival, pływanie użytkowe, paintball, strzelanie. Podkreśla konieczność większej liczby zajęć praktycznych. Te wypowiedzi świadczą o tym, że obecny zakres tematyczny edukacji dla bezpieczeństwa nie jest w pełni wystarczający wobec współczesnych zagrożeń i wyzwań bezpieczeństwa.

Lekcje z edukacji dla bezpieczeństwa cieszą się dużą akceptacją wśród ankietowanych uczennic i uczniów, bowiem około 2/3 z nich wyraziło taką opinię. Również podobny odsetek badanych osób uznał, że prowadzący zajęcia nauczyciel umie dobrze wytłumaczyć zagadnienia poruszane podczas realizacji zajęć.

Respondenci pośrednio ocenili także pracę nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa odnosząc się do sposobu prowadzenia zajęć. Z analizy wyników badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszego opracowania stwierdzono, że tylko 63% nauczycieli stosuje podczas zajęć pomoce dydaktyczne, 71% przeprowadza zajęcia w formie praktycznej. W kontekście uwag uczniów dotyczących małej liczby zajęć praktycznych, nie przedstawia to nauczycieli w dobrym świetle. Jednakże średnia ocena zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa (a tym samym i nauczycieli) przez ogół młodzieży jest dość wysoka (4,19), co z jednej strony może powodować zadowolenie, jednakże należy mieć świadomość znacznych niedociągnięć podczas prowadzenia zajęć w szkołach.

Analizując oczekiwania uczniów co do realizacji innych zajęć podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa (np. survival, paintball, strzelectwo sportowe), należy stwierdzić, że gdyby takie zajęcia przyszło prowadzić obecnym nauczycielom, to z małymi wyjątkami, nie byłoby w stanie tego zrobić (brak kompetencji).

Uczniowie szczególnie mocno akcentowali, że głównie od swoich nauczycieli oczekują wiedzy oraz większej liczby zajęć praktycznych. Warto podkreślić, że połowa ankietowanych uczniów wyraziła opinię, że połączenie zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa z wychowaniem fizycznym dobrze by wpłynęło na realizację tematyki przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Prawdopodobnie w zamyśle respondentów były to zajęcia o charakterze sportowo-proobronnym.

Istotną sprawą dla ankietowanych jest również to, żeby zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa realizował były żołnierz zawodowy lub osoba po przeszkoleniu wojskowym. Przypuszczalnie i oddziaływanie tak przygotowanego nauczyciela na postawy patriotyczne uczniów byłoby większe (obecnie tylko ok. połowa ankietowanych uczniów uważa, że zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa wpłynęły pozytywnie na ich postawę patriotyczną).

Analizując opinię uczniów o nauczycielach nauczających przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa oraz ich oczekiwań co do tego przedmiotu, z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że obecny nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa w oczach uczniów daleki jest od ideału. Zasadniczymi sprawami, które mogłyby poprawić ten wizerunek są: zwiększanie umiejętności praktycznych z niektórych zagadnień z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa/proobronności, odbyte przeszkolenie wojskowe, prowadzenie

zajęć w atrakcyjnej, praktycznej formie i oczywiście gruntowne przygotowanie pedagogiczne.

W rozdziale tym przedstawiono również problematykę bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Dokonano analizy możliwych form współpracy nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa z różnymi instytucjami profesjonalnie zajmującymi się bezpieczeństwem (np. policja, wojsko) oraz korzyści wynikających z tej współpracy. Opisano także znaczenie współpracy wewnątrzszkolnej, między nauczycielami różnych przedmiotów dla podniesienia wiedzy i umiejętności z zakresu bezpieczeństwa. Zaznaczono, że nauczycielowi edukacji dla bezpieczeństwa w realizacji treści programowych najbardziej pomocny byłby nauczyciel wychowania fizycznego. Wynika to z jego przygotowania z zakresu sportów obronnych, umiejętności organizacji imprez sportowo-obronnych, i obozów szkoleniowo-sportowych.

Wiele miejsca poświęcono w tej części pracy wynikom badań ankietowych uczniów, którzy wypowiedzieli się o swoich nauczycielach edukacji dla bezpieczeństwa oraz o przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa.

Analiza przedmiotowych ankiet ujawniła, że uczniowie widzą potrzebę zwiększenia liczby godzin lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozszerzenia ich o praktyczne umiejętności proobronne (np. szkolenie strzeleckie, terenoznawstwo, survival).

Rozdział 4

Modele profesjonalizmu i kluczowych kompetencji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa

W rozdziale zostaną scharakteryzowane modele kompetencji nauczycieli opracowane przez wybitnych dydaktyków. Opisano następujące modele profesjonalizmu nauczycieli: E. Hoyle'a – model rozszerzonego profesjonalizmu, J. Eliota – model nowego profesjonalizmu, D. Fisha – profesjonalnego artyzmu, D. Schöna – refleksyjnej praktyki, W. Okonia – edukacji wielostronnej oraz amerykańską wizję „mocnego profesjonalizmu”.

W tej części omówiono także predyspozycje osobowościowe i wychowawcze jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa oraz przedstawiono profil kompetencji dydaktyczno-specjalistycznych nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa.

4.1. Modele profesjonalizmu i ich implikacje w edukacji nauczycieli

Koncepcje E. Hoyle'a, J. Eliota, D. Fisha, D. Schöna, W. Okonia nawiązują do nurtu „action research” (badań w działaniu), którego twórcą jest K. Lewin¹⁵⁶. Przesłanką do powstania nurtu było coraz większe oddalanie się od siebie teorii i praktyki. Obalano powszechny jeszcze w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku mit o odrębnym istnieniu teorii i praktyki i opracowano nowe podejście do profesji nauczycielskiej. Miało to wyrażać się¹⁵⁷:

- wyraźnym akcentowaniem związku teorii z praktyką jako niezbędnej podstawy kształcenia i rozwoju zawodowego nauczyciela,
- podkreślaniami intelektualnego wymiaru nauczycielskiego działania i intelektualnego charakteru umiejętności praktycznych nauczyciela,
- podawaniem w wątpliwość, czy teoria ma w kształceniu wyprzedzać praktykę,

¹⁵⁶ Kurt Lewin (1890–1947) – niemiecko-amerykański psycholog, uznawany za pioniera w dziedzinach takich jak psychologia społeczna, psychologia pracy oraz psychologia stosowana. Jest autorem terminu „action research”. Opisał go w pracy „Action Research and Minority Problems” (J Soc., 1946, Issues 2(4): 34–46). Przedstawiciele nurtu „action research” „dążą do połączenia działania i refleksji, praktyk i teorii poprzez współpracę z badanymi, pomocną w dążeniu do osiągnięcia praktycznych rozwiązań problemów z sytuacji badanych wspólnot”. Celem takiego działania jest rozwiązanie problemów w sposób praktyczny, a ponadto wykreowanie „nowych sposobów rozumienia, gdyż działanie bez refleksji i rozumienia jest ślepe, tak jak teoria bez działania jest pozbawiona sensu”. (Cyt. za: <http://stosowana.wordpress.com/2009/11/13/badania-w-dzialaniu/> (12.04.2016)).

¹⁵⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 168.

- kwestionowaniem, czy rzeczywiście praktyka jest tylko wdrożeniem teorii w działanie praktyczne,
- wyraźnym podkreśleniem, że wiedza teoretyczna, którą człowiek zdobywa może, lecz nie zawsze musi zmieniać jego praktyczne działania, natomiast działania praktyczne człowieka zawsze powodują wzrost wiedzy,
- pojawianiem się pytania, czy dobrze jest, że podstawę teoretyczną pracy nauczyciela stanowi teoria, którą tworzą uczeni w ośrodkach akademickich. Okazuje się bowiem, że badaczami nauczycielskiej praktyki bywają pracownicy akademicy, którzy mają niewiele wspólnego z nauczaniem, a szkołę często znają z czasu, kiedy byli sami uczniami.

Zainteresowaniem badaczy profesjonalizmu nauczycielskiego stały się badania wokół relacji teorii i praktyki. Realizowano takie formy badawcze jak „case research” i „action research”. Pierwsza umożliwiała badanym (zwykle praktykom) mówić „samiem za siebie”, a druga spotkanie (teorii i praktyki) w środku drogi¹⁵⁸. W nurcie „action research”, autorami badań byli sami nauczyciele zainteresowani zmianami w szkole. Założono, że nauczyciele jako praktycy, z większym rozeznaniem podejmą badania w celu ulepszenia praktyki, oraz uczestnicząc w badaniach naukowych, z większym zrozumieniem przyjmą opracowaną teorię (programy nauczania). Nauczyciele niejako sami współuczestniczą w procesie zmian w opracowaniu nowych programów nauczania oraz wprowadzania nowych reform. Przeprowadzane badania były cykliczne. Realizowano je według następującego porządku¹⁵⁹:

- opracowanie strategii działań usprawniających dany fragment praktyki,
- wprowadzenie planu w życie,
- obserwacja efektów podjętych działań w kontekście, w którym wystąpiły,
- refleksji traktowanej jako baza przeszłego planowania, wprowadzania w życie oraz ewaluacji kolejnych usprawniających działań.

Rozwój zawodowy nauczyciela determinują trzy główne składniki: wiedza przedmiotowa, umiejętności pedagogiczne oraz osobowość¹⁶⁰. Nauczyciel w swojej misji zawodowej spełnia różne funkcje, do których powinien być

¹⁵⁸ J. Elliot, *Educational action-research* [in:] J. Nisbet (ed.), *Research, policy and Practice: World Yearbook of Education 1985*, London 1985. Cyt. za: B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. Edytor, Toruń-Poznań 1998, s. 85.

¹⁵⁹ S. Kemmis, R. McTaggart, *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria 1982, s. 7.

¹⁶⁰ A. Pieczywok, *Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 2016, s. 148.

przygotowany niezależnie od modelu. Podstawowe funkcje to: dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, środowiskowe. Funkcje dydaktyczne charakteryzują się umiejętnością zaplanowania procesu dydaktycznego, wyboru środków dydaktycznych, zrealizowania pracy pedagogicznej zgodnie z przyjętą strategią, umiejętnością motywowania uczniów, kierowania ich pracą, umiejętnością współdziałania, umiejętnością obiektywnej kontroli i oceny postępów uczniów. Funkcje wychowawcze przejawiają się umiejętnością kształtowania właściwych postaw społecznych uczniów. Aby właściwie wykonywać przedsięwzięcia wychowawcze, powinno się je realizować w zakresie:

- doskonalenia procesów wychowawczych oraz próby badań naukowych,
- opracowywania różnych wariantów metod postępowania wychowawczego w zmiennych warunkach działania,
- przygotowania optymalnych warunków rzeczowych i społecznych dla pracy wychowawczej,
- usprawniania programów wychowania według nowoczesnej pedagogiki,
- programowania pracy wychowawczej,
- kontrolowania i oceniania następczego z zastosowaniem określonych środków pomiaru wychowawczego,
- badania stanu gotowości uczniów do podejmowania pożądanej aktywności zadaniowej,
- praktyki wychowawczej,
- zapewnienia uczniom możliwości współdecydowania o przebiegu i kształcie realizacji zadań wychowawczych.

We współczesnych czasach, gdy rozluźnieniu uległy relacje w rodzinach oraz ogólne relacje w społeczeństwie, wzrosło znaczenie funkcji opiekuńczej szkoły. Realizowana jest ona przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych. Do zadań wykonywanych w ramach tej funkcji należą również: rozpoznawanie i diagnozowanie sytuacji i warunków życia uczniów, organizowanie i przydzielanie pomocy materialnej, troska o prawidłowy rozwój fizyczny i zdrowie dzieci, opieka nad organizacjami uczniowskimi.

Kolejną funkcją do spełnienia, jaką powinni wykazać się nauczyciele jest funkcja środowiskowa. Przejawia się realizowaniem różnych przedsięwzięć na rzecz najbliższego środowiska (np. organizacja imprez, uroczystości kulturalnych).

4.1.1. Model Erica Hoyle'a i drogi rozszerzonego profesjonalizmu

Ideę rozszerzonego profesjonalizmu wprowadził E. Hoyle w 1974 roku. Opisał ją w artykule „Professionalism, professionalism and the control of

teaching”¹⁶¹, wyróżniając profesjonalizm „ograniczony” (restricted) i „rozszerzony” (extended). W jego modelu nauczycieli o profesjonalizmie „ograniczonym” określono jako tych, którzy bazują tylko na własnym doświadczeniu. Ich postrzeganie zawodu nauczycielskiego zredukowane jest do widzenia zawodu tylko poprzez własne doświadczenie. Nauczyciele ci nie odczuwają potrzeby współdziałania z innymi nauczycielami oraz dzielenia się informacjami. Ich wiedzę profesjonalną można określić, jako wiedzę „rytualną”, typu know how¹⁶². Poza tym, jak to określiła H. Kwiatkowska, „pojedynczość” nie przystaje do zbiorowego podmiotu nauczania i wychowania”¹⁶³.

Druga wersja profesjonalizmu, czyli „rozszerzony” charakteryzuje się dążeniem nauczycieli do pozyskania wiedzy ogólnej, do poszukiwania kontekstów aktualnych wydarzeń społeczno-politycznych i wydarzeń w klasie, czy szkole. Nauczyciele zaliczani do tej grupy ciągle doszkalają się, czytają literaturę, wymieniają poglądy i doświadczenia z innymi nauczycielami. Profesjonalizm „rozszerzony” to jedna z głównych miar rozwoju nauczyciela. Według H. Kwiatkowskiej ten rozwój jest możliwy, jeśli nauczyciel¹⁶⁴:

- postrzega działanie wobec ucznia jako zobowiązanie rozwoju – doprowadzenie ucznia do pułapu jego możliwości. Warunkiem tego zobowiązania jest dbanie nauczyciela o własny rozwój,
- rewiduje własną praktykę – poddaje analizie znane schematy działania, rezygnuje z tych, które budzą wątpliwości, może są wygodne dla uczącego, ale mało skuteczne dla nauczanego,
- doskonalili swój krytycyzm wobec słowa pisanego, weryfikuje teorie poprzez empiryczne dowody zaczerpnięte z własnej praktyki,
- nie ogranicza nauczania do „stereotypowego zachowania w klasie szkolnej”, lecz postrzega je jako sprawstwo ciągle niedokończone, procesualne, starzejące się. Sprawia to, że nauczanie często utożsamia ze sztuką,
- postrzega cele nauczania w związku z celami społecznymi.

Przy takim podejściu do nauczania najistotniejsze jest to, aby efektem nie było odtwórcze postępowanie (działanie) ucznia, lecz umiejętność rozwiązywania nowych zadań. Zamiarem było wyedukowanie jednostek twórczych, aktywnych oraz samodzielnych.

¹⁶¹ E. Hoyle, *Professionalism, professionalism and the control of teaching*, Education Review, London 1974, 3 (2), s. 13–18.

¹⁶² T. Russell, *Teacher's professional knowledge and the future of teacher education*, [in:] Gilroy P., Smith M. (eds.), *International Analysis of Teacher Education*, Journal of Teacher Education, 1993, 19 (4/5), s. 205–215.

¹⁶³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 182.

¹⁶⁴ Tamże.

4.1.2. Model „nowego profesjonalizmu” Johna Elliota

J. Elliot znany jest jako koordynator wielu projektów badawczych, w tym projektu „Interakcja: nauczyciel – uczeń i jakość uczenia się” (Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning). W projekcie nauczyciele byli angażowani w identyfikowanie, rozpoznawanie, diagnozowanie i podejmowanie prób rozwiązywania głównych problemów, które napotykają w trakcie realizacji „nauczania dla zrozumienia”. Efektem kooperatywnych „action research”, podejmowanych we wspólnym dla nich obszarze edukacyjnym, było między innymi doskonalenie jakości nauczania, uruchomienie instytucjonalnego rozwoju szkół, w których były zlokalizowane grupy robocze, kreowanie wspólnej profesjonalnej kultury – na przykład w kwestii poglądów na nauczanie i uczenie się¹⁶⁵. Założenia koncepcji J. Elliota były następujące:

- wszelka edukacja wymaga uwzględnienia jej kontekstu, rozumianego jako zaawansowany poziom demokracji, dla której znamienne jest świadomość, że życie społeczne nasycone jest problematycznością, dynamizmem i brakiem przejrzystości,
- „nowy profesjonalizm” wymaga współdziałania z uczniami oraz powinien odpowiadać na ich potrzeby,
- ważnym elementem pracy nauczyciela są wiedza profesjonalna typu „wiem, że” i wiedza typu „wiem, jak”¹⁶⁶.

J. Elliot wyróżnił poniższe cechy „nowego” profesjonalizmu¹⁶⁷:

- współdziałanie z klientami (zarówno jednostkami, jak i społecznościami lokalnymi) w zakresie rozpoznawania, wyjaśniania i rozwiązywania ich problemów,
- komunikacja i empatia w kontaktach z klientami,
- holistyczne rozumienie sytuacji klienta (odchodzenie od ekskluzywnego rozumienia ujmowanego w specjalistycznych terminach),
- samorefleksja w znaczeniu pokonywania stereotypowych sądów i reakcji.

„Nowy profesjonalizm” jest przeciwstawny wizji nauczyciela „praktyka”, którego J. Elliot ironicznie nazywał „nieomylnym ekspertem”. Taki nauczyciel polegał wyłącznie na swojej specjalistycznej wiedzy. Autor koncepcji „nowego profesjonalizmu” zachęcał nauczycieli do niezależności, do uczestniczenia w opracowywaniu programów nauczania oraz programów kształcenia nauczycieli. Uważał, że nauczyciel najlepiej wie, jaka edukacja jest mu

¹⁶⁵ J. Elliott, *Educational action-research*, [in:] J. Nisbet (ed.), *Research, policy and Practice: World Yearbook of Education*, London 1984, s. 74–75.

¹⁶⁶ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 184.

¹⁶⁷ J. Elliot, *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*, *British Educational Research Journal*, London 1997, vol. 17, no. 4, s. 309–318.

potrzebna¹⁶⁸. J. Elliot pisał, że „zachęca nauczycieli do postrzegania, jak kontrolować uczenie się tak, aby stworzyć programy nauczania zawierające zdefiniowane już cele – nie biorąc pod uwagę, ani wymiaru etycznego nauczania, ani istoty samego uczenia się”¹⁶⁹.

Model profesjonalnej praktyki zawiera następujące elementy: kontekst, właściwości roli zawodowej, profesjonalna kompetencja, profesjonalna wiedza. Kontekst jest rozumiany jako „zaawansowane, demokratyczne społeczeństwo”. Profesjonalny nauczyciel liczy się z potrzebami uczniów, szanuje niezależność ucznia (jednostki), przyczynia do krytycznego podejścia do świata. Właściwości roli zawodowej odwołują się do umiejętności współdziałania z uczniami i rozwiązywania problemów oraz w komunikacji i empatii. Profesjonalna kompetencja nauczyciela, to umiejętność działania „poza dostarczoną informacją i poza dostarczoną umiejętnością”¹⁷⁰. Jest to umiejętność prawidłowego działania w nowo powstałej sytuacji, wymagająca inteligencji, obiektywności, skuteczności, empatii, refleksji. Profesjonalna wiedza z kolei powstaje z sytuacyjnego rozumienia zdarzeń i badania własnej praktyki. Według J. Elliota powstaje ona w wyniku:

- nauczania interaktywnego,
- „doświadczalnego” charakteru uczenia się,
- studiowania przypadków problemowych, otwartych na wieloraką interpretację,
- uwzględniania zasad pedagogiki jako nauki humanistycznej, wyznaczonej przez takie kategorie, jak: interpretacja, rozumienie, refleksja, empatia, wszechstronny namysł, ujmowanie zdarzeń edukacyjnych z różnych punktów widzenia¹⁷¹.

Podsumowując, w koncepcji J. Elliota poznanie teorii dokonuje się na potrzeby działania praktycznego. Koncepcja ta wzbudziła pewne wątpliwości w Wielkiej Brytanii w związku z redukcją wykształcenia teoretycznego.

4.1.3. Koncepcja „profesjonalnego artyzmu” Delli Fish

Koncepcja „profesjonalnego artyzmu” nawiązuje do epistemologii¹⁷² praktyki D. Schöna. Przeciwstawia się cechom „tradycyjnego” podejścia do praktyki, który określan jest jako „model techniczno-racjonalny”. „Profesjonalizm” w tej koncepcji rozumiany jest jako aktywność zawodowa

¹⁶⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 184.

¹⁶⁹ J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes, London 1998, s. 52.

¹⁷⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 184.

¹⁷¹ J. Elliot, *A model of professionalism and its implications for teacher education*, *British Educational Research Journal*, 1991, vol. 17, 4, s. 309–318.

¹⁷² Epistemologia – wiedza, umiejętność, zrozumienie; rozważa naturę takich pojęć jak: prawda, przekonanie, sąd, spostrzeżenie, wiedza czy uzasadnienie.

nauczyciela. D. Fish wyróżnia w obrębie koncepcji pojęcie węższe i szersze profesjonalizmu. Wąskie rozumienie jest paralelne z pojęciem „biegłość”, czyli sprawnym wykonaniem czegoś. W pewnym uproszczeniu możemy doszukiwać się tu odniesień do wartościowania stosowanego w przemyśle. W wąskim rozumieniu profesjonalizmu uważa się, że praktyka jest aplikacją do teorii wprowadzonej przez osoby zajmujące się badaniami naukowymi i tworzeniem wiedzy. W znaczeniu szerszym D. Fish wyróżnia takie cechy profesjonalizmu jak: autonomiczny osąd, integralność, osadzenie umiejętności technicznych w szerokim kontekście celów, wartości i powinności.

Koncepcja „profesjonalnego artyzmu” jest w opozycji do techniczno-racjonalnego modelu praktyki, w którym uważa się, że teoria jest zawarta w praktyce i że jedno warunkuje rozwój drugiego¹⁷³. Model ten ujawnia concept „mistrzostwa”, wskazujący na wysokie umiejętności, wzorując je na przemyśle. Według tego modelu praktyka jest aplikacją teorii przez osoby zajmujące się prowadzeniem badań.

Koncepcja „profesjonalnego artyzmu” opisuje nauczanie jako „misterium”, lub „artyzm”. Istotne jest tu nie „wszystko wiedzenie”, lecz „poszukiwanie” (zrozumienie, rozwiązanie etc.)¹⁷⁴. Artyzm rozumiany jest jako gotowość do podejmowania ryzyka i stałe uczenie się poprzez działanie oraz dzięki refleksji. W koncepcji stawia się na rozwój nauczyciela. Istotnym elementem nauczycielskiego profesjonalizmu jest zdolność do „profesjonalnej kolegalności”, czyli współpracy z innymi. Zdolność do profesjonalnego rozwoju E. Fish rozumie jako¹⁷⁵:

- zdolność do teoretyzowania w praktyce i rozpoznawania teorii leżących u podłoża własnego działania,
- świadomość własnych teorii w użyciu w praktyce,
- umiejętność badania własnej praktyki,
- umiejętność operowania praktyczną aktywnością badawczą na poziomie klasy,
- umiejętność doskonalenia praktyki, rozpoznawania usterek i pracy nad ich usunięciem.

W koncepcji D. Fish podkreśla, że nauczanie ma polegać na rozwiązywaniu problemów, żeby przygotować ucznia do umiejętności rozwiązywania w dorosłym życiu różnych niespodziewanych problemów, zadań oraz aby

¹⁷³ Por. B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń, s. 133.

¹⁷⁴ S. Brown, D. McIntyre, *Making sense of teaching*, Open University Press, Buckingham 1993, s. 41.

¹⁷⁵ D. Fish, *Quality Mentoring For Student Teachers. A Principled Approach to practice*, London 1995, s. 161–162.

rozwijać zachowania kreatywne. D. Fish przywiązuje duże znaczenie do omawiania tego, czego się doświadczyło. Związane jest to z tym, że¹⁷⁶:

- im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u ucznia więcej implikacji, tym efekt edukacyjny jest wyższy. Doświadczenie czegoś nie oznacza dostrzegania wszystkich możliwych jego implikacji. To, co jest oczywiste dla nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa, który organizuje doświadczenie, na ogół nie jest oczywiste dla tych, którzy mają trudność ze zrozumieniem jego podstawowego sensu. Im sens bardziej ukryty, przedstawiony pośrednio, tym ma większe znaczenie pedagogiczne, lecz jest trudniejszy do odkrycia. Omawianie jako nadawanie myśli wersji słownej jest jedną z dróg odkrywania treści sensu własnych doświadczeń,
- im większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżytych doświadczeniach uczeń wykazuje, tym więcej znaczeń w nim odkryje. Zadaniem prowadzącego praktykę jest dbanie o to, by uczeń maksymalnie szczegółowo omawiał czy opisywał wszystkie formy doświadczenia jakich doznał,
- im więcej różnic dostrzeże uczeń między tym, co mu było dane – w postaci idei, strategii, zasad – podczas przygotowania do praktyki, a tym, co sam dostrzegł, tym lepsze będą efekty kształcenia. Myślenie, które towarzyszy czynnościom uczenia się, jest równie godne rozważenia, jak decyzje podejmowane przez ucznia w toku działania,
- im więcej pytań o sens, rangę i znaczenie tego, co przeżył, uczeń potrafi zadać sobie, tym bardziej wniknie w to, czego doświadczył, i dokładnie zrozumie to, co przeżył,
- im bardziej świadomie uczeń wydobywa na jaw to, co przeżył, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywiście spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia,
- im bardziej wnikliwie uczeń „obserwuje” siebie i zdaje sobie sprawę z tego, co czuł przed lekcją, kiedy stanął przed klasą, czego doświadczył w czasie lekcji w związku z zachodzącymi procesami i uczestniczącymi osobami (uczniowie, koledzy, nauczyciele), tym wnikliwszy i bogatszy będzie rezultat poznania,
- im uczeń jest bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi je uzasadnić teoretycznie, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa. Ważne jest, by wiedział, jakie założenia teoretyczne ujawniają jego działania.

¹⁷⁶ D. Fish, *Learning through practice in initial teacher training. A challenge for the partners*, London 1989, s. 83; Cyt. za A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 377.

Przekładając tę koncepcję kształcenia na kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa można stwierdzić, że powinno ono być oparte na czterech założeniach¹⁷⁷:

- dużą wagę należy przywiązać do uświadomienia nauczycielom, jakim rodzajem czynności jest nauczanie i uczenie się,
- w koncepcji kształcenia przez praktykę wyróżnia się dwa pojęcia „uczenie się z praktyki” (polega na pokazie i obserwacji działań, które są następnie odwzorowywane i powtarzane w ćwiczeniach) i „uczenie się poprzez praktykę” (polega na otwieraniu umysłu ucznia na szersze rozumienie),
- zredefiniowane zostało pojęcie „teoria” i „praktyka”,
- zakwestionowano dychotomiczny podział teorii i praktyki.

4.1.4. Koncepcja „refleksyjnej praktyki” Donalda Schöna

Podstawą koncepcji „refleksyjnej praktyki” D. Schöna są poglądy J. Deweya zamieszczone w książce „Jak myślimy”. Wyróżniono dwa rodzaje działań: rutynowe i refleksyjne. Koncept J. Deweya wyjaśniają poniższe cytaty: „Dopóki czynność nasza przechodzi bez przeszkody od jednego przedmiotu do drugiego, albo dopóki wyobraźni pozwalamy działać zupełnie swobodnie, refleksja jest niepotrzebna. Z chwilą jednak, gdy zdarzy się jakaś trudność, jakaś zaporą na drodze prowadzącej do mniemania, wówczas zatrzymujemy się”¹⁷⁸. „Myślenie refleksyjne wymaga zawsze większego lub mniejszego wysiłku, gdyż wymaga przewyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchniowej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania. (...) Zasadniczym warunkiem myślenia refleksyjnego są więc: utrzymanie stanu wątplenia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań”¹⁷⁹.

D. Schön przedstawił swoje przemyślenia w książce „Refleksyjny praktyk”. Poglądy jego miały zasadniczy wpływ na kształcenie nauczycieli w państwach zachodnich. Kwestionował on racjonalność techniczną kierując swoje poglądy na temat kształcenia nauczycieli na poznanie artystyczne, do którego praktycy odwołują się w sytuacjach niepewności, unikatości czynności pracy¹⁸⁰. Uważał, że o sukcesie postępowania jednostki decyduje samoświadomość działania oraz umiejętność umysłowego osądu działania czyli refleksja. Założeniem do takiego podejścia był pogląd, że obecnie praca ludzka staje się coraz bardziej intelektualna, coraz rzadziej

¹⁷⁷ A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 378.

¹⁷⁸ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Lwów ok.1909, s. 11.

¹⁷⁹ Tamże, s. 11–13.

¹⁸⁰ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York 1983, s. 41.

polega na wykonywaniu prostych czynności. Z kolei refleksję D. Schön rozumie również jako rodzaj myślenia, namysłu, rozważania, dociekania, spojrzenia na problem z różnych stron. Przeciwstawia sobie dwa skrajne stanowiska dotyczące kształcenia profesjonalnego. Pierwsze stanowisko nazwał „tradycyjną epistemologią”. Sprowadzało ono praktykę do wdrożenia teorii. Zaprzeczano, że refleksja jest stosowaniem teorii naukowej w działaniu praktycznym. Profesjonalista nie tylko myśli o tym, co i jak robi (robił, będzie robił), ale – co ważne – myśli o tym wówczas, gdy to robi¹⁸¹. Drugie stanowisko zakładało, że wiedza teoretyczna nie jest konieczna w działaniu profesjonalnym. Aby dobrze wykonać zadanie, wystarczą jasne instrukcje (procedury).

D. Schön wyróżnił dwie odmiany refleksji: refleksja w działaniu (reflection in action) oraz refleksję nad działaniem (reflection on action). Refleksja w działaniu występuje natychmiast w trakcie zdarzenia i podejmowana jest w krótkim odstępie czasowym od momentu powstania myśli. Jest to rodzaj refleksji dostępny nauczycielom doświadczonym¹⁸². Refleksja nad działaniem wymaga pewnego dystansu czasowego, żeby przemyśleć to co się zdarzyło. Jest to refleksja bardziej pogłębiona, przemyślana niż refleksja w działaniu, ze względu właśnie na dystans czasowy. A. Pieczywok o współczesnym nauczycielu edukacji dla bezpieczeństwa pisze jako o profesjonalistcie, który rozwiązuje problemy, których wcześniej nie doświadczył. Tworzenie zaś wiedzy w działaniu jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel posiada odpowiednie kompetencje zawodowe¹⁸³. Istotną właściwością koncepcji jest poznawanie praktyki w kształceniu, gdyż wiedza pedagogiczna przydatna w działaniu może powstać tylko podczas wykonywania czynności praktycznych. Działanie refleksyjne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa wyraża się następującymi właściwościami¹⁸⁴:

- otwartość (potrzeba słuchania wielu interpretacji tego samego zdarzenia, uwzględniania wielu alternatyw i różnorodnych argumentów),
- odpowiedzialność (przewidywanie i konsekwencja własnych działań),
- szczerowość (rodzaj postawy umożliwiającej naturalny proces porozumiewania się nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa z uczniem).

Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa powinien doskonalić się wielostronnie oraz umieć wyciągać wnioski z doświadczenia. Profesjonalny nauczyciel tego przedmiotu, to nie racjonalny technokrata, stosujący teorię naukową

¹⁸¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1997, s. 13.

¹⁸² A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 371.

¹⁸³ Tamże, s. 371–372.

¹⁸⁴ Por. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 372.

w praktyce, ale refleksyjny praktyk, który przez namysł nad działaniem docho-
dzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania zachowań¹⁸⁵.

Zasadniczymi walorami koncepcji D. Schöna jest podkreślanie, że prak-
tyka jest ważna w procesie profesjonalnego rozwoju nauczyciela oraz że
potrzebna jest interakcja między praktyką a wiedzą akademicką. Wskazano,
że refleksja jest korzystna, jednakże, aby w ogóle ją podjąć, należy posiadać
pewne wyrobienie intelektualne¹⁸⁶. Koncepcja ta jest uznawana za wiodącą
przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, gdyż umiejętność reflek-
sji została określona jako istotny cel kształcenia nauczycieli¹⁸⁷.

4.1.5. Koncepcja edukacji wielostronnej Wincentego Okonia

Koncepcja edukacji wielostronnej została opracowana przez wybitnego
polskiego dydaktyka W. Okonia w latach 60. ubiegłego wieku. Przedstawi-
ona została w książkach zatytułowanych „Podstawy wykształcenia ogólne-
go”¹⁸⁸ oraz „Nauczanie problemowe we współczesnej szkole”¹⁸⁹. Podstawo-
wym założeniem koncepcji było przekonanie, iż cały rozwój człowieka nie
powinien być ograniczony tylko do jednej sfery aktywności, czy też zamykać
się w samym okresie nauki szkolnej¹⁹⁰. Przesłankami, które uzasadniały
takie podejście były wyniki badań naukowych J. Piageta z neurofizjologii,
dotyczące harmonijnego rozwoju obu półkul mózgowych oraz holistycznej
teorii kultury¹⁹¹. W. Okoń przyjął założenie, że człowieka charakteryzują trzy
dziedziny aktywności, tj. intelektualna, emocjonalna oraz praktyczna¹⁹².
W związku z tym należy dążyć do harmonijnego rozwoju, żeby przeciwdzia-
łać zachwianiu równowagi we wszelkiej edukacji, aby nie doprowadzać do
zdecydowanego rozwoju intelektualnego, przy lekceważeniu kultury uczuć
i kultury pracy¹⁹³. Wsparciem założeń W. Okonia były także badania amery-
kańskich neurologów R. Sperryego i J. Bogadana, którzy podważyli teorię, że
ze względu na ośrodek mowy lewa półkula mózgu jest dominująca. Uznano,

¹⁸⁵ Tamże, s. 375.

¹⁸⁶ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 69.

¹⁸⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.
w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela
(Dz. U. z 2012 r., poz. 131).

¹⁸⁸ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, War-
szawa 1976.

¹⁸⁹ W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedago-
giczne, Warszawa 1975.

¹⁹⁰ Por. J. Jagieła, *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:]
Analiza transakcyjna w edukacji, J. Jagieła (red.), Wydawnictwo Akademii im. Jana Długo-
sza, Częstochowa 2011, s. 22.

¹⁹¹ Por. Tamże.

¹⁹² W. Okoń, *Wprowadzenie do...*, dz. cyt., s. 211.

¹⁹³ Por. Tamże, s. 192.

że obie półkule mózgowe mają takie same znaczenie, w związku z tym w trosce o wszechstronny rozwój osobowości podczas edukacji należy im poświęcać taką samą uwagę. Nie można oddzielać procesów poznawczych oraz procesów emocjonalno-wartościujących, gdyż brak zwracania uwagi na równomierny rozwój obu półkul mózgowych może doprowadzić do zaniku u jednostek, czy zbiorowości takich cech, jak: wyobraźnia, intuicja, całościowe ujmowanie spraw czy zdolność do twórczego artystycznego myślenia¹⁹⁴. Jak zauważył W. Okoń, w świetle badań neurologów jakby innego wymiaru nabierają teorie klasyków filozofii i pedagogiki, w których mówiono, że harmonijny rozwój człowieka powinien być podstawą wychowania młodego pokolenia i rozwoju człowieka w ogóle¹⁹⁵. Przykładem takiego podejścia jest wychowanie młodzieży w starożytnej Grecji zwane kalokagathia. Był to ideał wychowania młodzieży, w którym dążono do harmonijnego połączenia doskonałości duchowej i cielesnej. Z kolei w kulturze Dalekiego Wschodu (chińskiej) istnieją pojęcia yin i yang, co w niektórych znaczeniach jest opisywane jako współistnienie jasnego z ciemnym, czy też jako brak możliwości istnienia jednego bez drugiego, lub jak dzień nie może istnieć bez nocy, światło bez ciemności, czy śmierć bez życia. Można to rozwinąć dalej jako dążenie do harmonijnego rozwoju (np. obu półkul mózgowych). Takie jest właśnie podejście do człowieka w koncepcji edukacji wielostronnej – dążenie do równomiernego rozwoju aktywności intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej.

Aktywność intelektualna wyraża się poznaniem świata i siebie, poprzez przyswajanie wiedzy przyrodniczej i społecznej przy pomocy nauczyciela, bądź samodzielnie. Aktywność emocjonalna z kolei oznacza przeżywanie różnych wartości poznawczych, moralnych, społecznych, estetycznych. Dąży się do tego, aby uczeń „wytworzył” własny system wartości. Natomiast aktywność praktyczna to poznawanie wiedzy o rzeczywistości oraz jej zmienianie przez jednostkę. To przygotowanie jednostki do rozwiązywania nowych problemów technicznych, ekonomicznych i innych. Z tych form aktywności wyodrębniono cztery strategie postępowania dydaktycznego:

- strategię informacyjną (podającą) „I”,
- strategię problemową „P”,
- strategię emocjonalną „E”,
- strategię operacyjną „O”¹⁹⁶.

Strategia informacyjna jest działaniem między nauczycielem a uczniem, w którym metody „informacyjne” prowadzą do przyswojenia wiedzy. Do takich metod zaliczamy, między innymi obserwację, przyswajanie wiedzy

¹⁹⁴ Por. Tamże, s. 193.

¹⁹⁵ Por. Tamże.

¹⁹⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 221.

z podręczników, przyswajanie wiedzy ze słowa mówionego nauczyciela, czyli za pośrednictwem pogadanek, wykładów, dyskusji itp.

Druga ze strategii – problemowa jest oddziaływaniem nauczyciela na ucznia za pomocą metod problemowych (metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy). Metody te wymagają samodzielności, podjęcia trudu rozwiązywania sytuacji problemowych. W metodzie problemowej występują następujące czynności: dostrzeżenie problemu, jego sformułowanie, analiza sytuacji problemowej, wyprodukowanie hipotetycznego rozwiązania zaprojektowanej drogi i przeprowadzenie weryfikacji. W strategii tej wykorzystywane są określone metody: burza mózgów, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, czy gry dydaktyczne. Nauczyciel, realizując tą strategię, nie jest jedynie źródłem wiedzy, ale organizatorem procesu nauczania. Podstawą w tej strategii jest „problem” i jego rozwiązanie.

Strategia emocjonalna ukierunkowana jest na nauczanie przez przeżywanie. Polega na wywołaniu takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, które u uczniów spowodują przeżycia emocjonalne. Do tej grupy metod zaliczamy metody impresyjne (np. pokaz filmu, sztuki teatralnej, ekspozycja obrazu), metody ekspresyjne (uczniowie sami odtwarzają, wyrażają daną wartość). Przeżywanie może odbywać się pod wpływem zapoznania się z określoną treścią lub przedmiotem (obraz, ilustracja, dzieło, prezentacja wiadomości).

Ostatnia z omawianych strategii, operacyjna, charakteryzuje się tym, że dominują w niej metody praktyczne i uczenie odbywa się poprzez działanie. Może to być działanie realizowane podczas przeprowadzania doświadczeń, eksperymentów, czy realizacji zadań wytwórczych.

W tabeli poniżej przedstawiono zestawienie strategii działania i współzależności ze sposobami uczenia się oraz metodami.

Tabela 25
Teoria kształcenia wielostronnego

Strategia działania	Sposoby uczenia się	Metody
„I” informacyjna	Przyswajanie	Podające
„P” problemowa	Odkrywanie	Problemowe
„E” emocjonalna	Przeżywanie	Eksponujące
„O” operacyjna	Działanie	Praktyczne

Źródło: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 22.

Koncepcja kształcenia wielostronnego W. Okonia spełnia rolę porządkującą dla strategii działania, sposobów uczenia oraz metod nauczania. Znalazła ona rozwinięcie i uzupełnienia w pracach wielu autorów, np. T. Lewickiego, W. Zaczka Zaczyńskiego, T. Krajewskiego, J. Kozielskiego, Cz. Kupisiewicza, J. Półturzyckiego.

4.1.6. Amerykańska wizja „mocnego” profesjonalizmu

Koncepcja „mocnego” profesjonalizmu oparta jest na pozyskaniu informacji na temat edukacji od nauczycieli o zróżnicowanym doświadczeniu zawodowym, czyli od nauczyciela – eksperta oraz nauczyciela – nowicjusza. W ten sposób, uzyskując opinię od nauczycieli o diametralnie różnym doświadczeniu zawodowym są określane słabości systemu edukacji. W „mocnym” profesjonalizmie wyróżnia się trzy krytyczne elementy, które wyznaczają podstawowe wymiary „mocnego” profesjonalizmu: artykulatywny, operacyjny i polityczny.

Artykulatywny wymiar „mocnego” profesjonalizmu odnosi się do możliwości wyrażania wyznawanej ideologii edukacyjnej, czyli odpowiedzi na pytania: „kogo i dlaczego chcę edukować, jakiego rodzaju wiedzę uważam za najbardziej wartościową”¹⁹⁷. Wymiar operacyjny odnosi się do aspektów programowych i edukacyjnych. Istotą jest odnoszenie się do historycznych i kulturowych kontekstów w celu podjęcia odpowiedniej strategii edukacyjnej. Kolejnym aspektem jest zwracanie uwagi, żeby podczas kształcenia, praktyka była powiązana z teorią. Mając na myśli wymiar polityczny, podkreśla się, że edukacja zawsze podlegała wpływom polityki i „czasami chętniej patrzy się na nauczyciela jako na realizatora określonej polityki, przekaziciela wiedzy i kultury, aniżeli profesjonalistę, realizującego własną wizję edukacyjną”¹⁹⁸.

4.2. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa i jego predyspozycje osobowościowe i wychowawcze

Osobowość jest rozumiana jako zbiór względnie stałych dla danej jednostki właściwości (cech) psychicznych, warunkujących stałość jej zachowania się i postaw, bądź jako zespół warunków wewnętrznych wyznaczający organizację zachowania się człowieka, jego psychiczną tożsamość, kierunki i sposoby przystosowania się do otoczenia i jego przekształcania¹⁹⁹. Odpowiedź na pytanie, jakimi cechami osobowości powinien charakteryzować się nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, będzie przedmiotem części tego podrozdziału.

¹⁹⁷ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 138.

¹⁹⁸ B. D. Gołębnik, *Zmiany...*, dz. cyt., s. 140.

¹⁹⁹ <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/osobowosc;3952300.html> (14.06.2016).

Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa powinien posiadać znaczną sprawność intelektualną przejawiającą się umiejętnością twórczego rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, umiejętnościami przywódczymi, umiejętnością patrzenia z ogólnej perspektywy, pewnością siebie pozwalającą brać pełny udział w decydowaniu o przyszłości społeczeństwa oraz umiejętności planowania własnego życia w czasach ogromnych zmian²⁰⁰. Uważa się, że osoba, która posiada umiejętność uczenia się „w ogóle”, będzie w stanie zastosować te umiejętności w innej dziedzinie wiedzy. A. Pieczywok napisał, że w zakresie sprawności intelektualnej osobowości nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa włączyć należy takie umiejętności jak: myślenie systemowe, uczenie się oraz rozwijanie kreatywności i intuicji²⁰¹. Termin myślenie systemowe wprowadził P. Senge i oznacza widzenie całości oraz wzajemnych relacji między poszczególnymi elementami całości. Umiejętność myślenia systemowego u nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa powinna przejawiać się w²⁰²:

- widzeniu wszystkich problemów, zwracaniu uwagi na relacje, a nie na części systemu, ponieważ właściwości systemu są właściwościami całości,
- myśleniu w kręgu wzajemnych wpływów, a nie na myśleniu wprost: przyczyna/efekt/stop, ponieważ efekty działań wracają i wpływają na wstępne działania,
- sztuce rozpoznawania podstawowych struktur, czyli archetypów systemów oraz lokalizacji wzmocnień,
- świadomości i wiedzy o wpływie własnych wierzeń i modeli mentalnych na systemy, w których uczniowie działają.

Kolejną umiejętnością pożądaną u nauczyciela jest umiejętność uczenia się. Nie ma jednego uniwersalnego efektywnego sposobu uczenia się dla wszystkich. Każdy powinien dobrać metody odpowiednie dla swojego rodzaju inteligencji, temperamentu, swoich mocnych i słabych stron²⁰³. Styl uczenia się zależy od następujących czynników²⁰⁴:

- preferowany sposób przyswajania informacji – wzrokowy, słuchowy czy kinestetyczny,
- sposób porządkowania i przetwarzania przez ucznia informacji – czy dominuje prawa, czy lewa półkula, a zatem czy dominuje analityczne, czy całościowe globalne, systemowe,

²⁰⁰ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 455.

²⁰¹ Zob. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 211.

²⁰² Tamże, s. 212–213.

²⁰³ Por. G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, dz. cyt., s. 128–131.

²⁰⁴ Por. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 214.

- rodzaj warunków niezbędnych w skutecznym przyswajaniu i zapamiętywaniu informacji – emocjonalnych, społecznych, fizycznych i środowiskowych,
- sposób magazynowania i przypominania przez nauczyciela informacji.

Nauczyciel powinien także znać czynniki, które wpływają na przyspieszenie procesu uczenia się. Według G. Drydena i J. Vos`a są to²⁰⁵:

- praktykowanie ćwiczeń fizycznych, które ma na celu rozluźnienie, odprężenie fizyczne i psychiczne, dotlenienie oraz stymulowanie współpracy obu półkul (ćwiczenia kinestezjologiczne),
- muzyka, która jest jednym z elementów pozwalających wejść w stan podwyższonej świadomości, relaksacji i koncentracji,
- oddychanie rytmiczne oraz stan alfa.

Umiejętność wprowadzania organizmu w stan odprężenia czy relaksacji jest niezbędna ze względu na lepszą wówczas przyswajalność materiału do zapamiętania czy przeprowadzania analiz. Wypoczęty umysł znacznie lepiej pracuje niż zmęczony. Dalszym czynnikiem wpływającym na efektywność uczenia się jest zainteresowanie przedmiotem nauki. Prawdą jest, że jeśli coś ucznia bardziej interesuje, to uczy się tego chętniej oraz z większym zainteresowaniem. Na efektywność uczenia się wpływa także umiejętność skutecznego czytania.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na osobowość nauczyciela jest umiejętność korzystania z własnej kreatywności. Twórczy nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa jest osobą skłoną do podejmowania ryzyka zawodowego, badania złożonych zjawisk i problemów, angażuje się w pracę dydaktyczną, dąży do sukcesu, ma poczucie własnej wartości, wierzy we własne siły, posiada liczne zainteresowania zawodowe²⁰⁶.

Predyspozycje osobowościowe i wychowawcze nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa ulegają zmianom podobnie jak i zmianom ulega przedmiot edukacji dla bezpieczeństwa (w przeszłości: przysposobienie obronne, przysposobienie wojskowe). Dawniej nauczycielami przedmiotu o właściwościach obronnych (przysposobienie obronne, przysposobienie wojskowe) zostawali głównie byli żołnierze. Mieli oni nawyki kierowania (szkolenia) ludźmi wyniesione z wojska. W przeszłości być może i takie „kwalifikacje” do pracy w szkole wystarczały, jednakże wraz ze zmianami społeczno-kulturowymi, zaczęto wymagać, aby żołnierze, którzy chcą pracować w szkołach, uzupełnili wykształcenie w zakresie umiejętności pedagogicznych. Jako nauczyciel przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa jest w pewnym sensie autorytetem dla uczniów ze względu na wieloletnią pracę

²⁰⁵ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, dz. cyt., s. 313.

²⁰⁶ Zob. A. Pieczywok. *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 224.

w wojsku i prawdopodobną wiedzę i umiejętności z zakresu bezpieczeństwa (a raczej obronności). Jednakże same posiadanie wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia zawodowego, nie są wystarczające do nauczania przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa w szkole. A czasem nawyki „szkoleniowe” wyniesione z wojska mogą wręcz przeszkadzać realizować się w roli nauczyciela szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Wobec powyższej argumentacji niezbędne jest więc ukończenie studiów pedagogicznych aby posiadać wiedzę o uczniach, których będą nauczać, na temat dydaktyki i metodyki nauczania oraz procesów rozwojowych.

4.2.1. Autorytet nauczyciela

Słowo autorytet jest pochodzenia łacińskiego – *auctoritas* i znaczy tyle, co radę doświadczonych mężczyzn, którzy pełnili rodzaj pośredniej władzy wzmacniającej i zwiększającej zaufanie do słuszności podejmowanych przez senat rzymski decyzji. Oznacza ono także wpływ osobisty, znaczenie, przywództwo, odpowiedzialność. Pojęcie to kojarzone jest z szacunkiem, wzorem, zaufaniem²⁰⁷ oraz władzą, mistrzem, liderem²⁰⁸. W pedagogice, gdy mówi się o autorytecie, to ma się na myśli osobę, którą darzy się szacunkiem, zaufaniem i poważaniem wynikającym z bycia ekspertem naukowym, doradcą, wzorem osobowym, a także osobą, z którą identyfikują się uczniowie²⁰⁹. J. Pieter autorytet nauczyciela opisuje, jako „zespół wielu różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych zakazów i bez strachu przed karą ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela, a w szczególności chętnie stara się stosować do jego wymagań”²¹⁰.

Wyróżnia się kilka rodzajów autorytetu. Najpowszechniej znanymi są: autorytet naukowy (intelektualny), autorytet moralny (wychowawczy), autorytet formalny, autorytet fachowy, autorytet wewnętrzny (wyzwalający), autorytet zewnętrzny (ujarzmiający).

Autorytet naukowy (intelektualny) dotyczy dyspozycji instrumentalnych z zakresu specjalności zawodowej nauczyciela i wiedzy. Warunkiem zachowania autorytetu naukowego jest rzetelne przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela, ustawiczne doskonalenie się, otwartość na innowacje, odpowiednie interpretowanie i przekazywanie wiedzy²¹¹. Autorytet naukowy charakteryzuje się również wiarygodnością w tym co nauczyciel mówi, wysokimi kompetencjami zawodowymi, atrakcyjnym

²⁰⁷ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Wyd. Impuls, Kraków 1999, s. 6.

²⁰⁸ J. Kofman (red.), *Encyklopedia popularna PWN*, Wyd. PWN, Warszawa 1992, s. 943.

²⁰⁹ J. Ropski, *Dydaktyka... dz. cyt.*, s. 73.

²¹⁰ J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1960, s. 15.

²¹¹ Por. I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, dz. cyt., s. 9.

przekazywaniem wiedzy, która trafia do uczniów i przez co zasługuje na podziw i uznanie.

Kolejnym opisywanym autorytetem jest autorytet moralny. Osoba taka zyskuje uznanie ze względu na działanie na rzecz innych, którzy potrzebują pomocy oraz ze względu na cechy swojego charakteru. Autorytet moralny przestrzega norm moralnych, odpowiada za swoje decyzje, bezwarunkowo akceptuje ucznia jako autonomiczną jednostkę²¹².

Następnym jest autorytet formalny, który zależy od stopnia, funkcji, stanowiska i miejsca w hierarchii społecznej. Z taki rodzajem autorytetu spotykamy się na przykład w wojsku. Jakby na drugim biegunie znajduje się autorytet fachowy, który zależy tylko i wyłącznie od wiedzy, praktycznych umiejętności i doświadczenia.

Inną parę, zróżnicowanych rodzajów autorytetów stanowią autorytet wewnętrzny i zewnętrzny. Wewnętrzny, czyli inaczej ten nieformalny, prawdziwy, faktyczny. Natomiast zewnętrzny jest zamiennie określany jako formalny, pozorny, a czasem nawet fałszywy.

Podsumowując, można powiedzieć, że wyznacznikami autorytetu nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym są²¹³:

- rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe,
- odpowiednio duży dorobek naukowy,
- poważne osiągnięcia w tworzeniu wiedzy naukowej,
- umiejętności inspirowania innych,
- uczciwość i rzetelność.

Uczniowie są w stanie zaakceptować nauczyciela jako autorytet, jeśli obdarzą go zaufaniem, zaimponuje im swoją wiedzą, będzie otwarty na sprawy społeczności szkolnej, rozumie problemy uczniów, pomaga im w rozwiązywaniu problemów, zachowuje się moralnie.

4.2.2. Sposoby komunikowania się

W najogólniejszym ujęciu komunikowanie się ludzi dzieli się na dwa sposoby:

- niewerbalny, tj. przez kontakt wzrokowy, wyraz twarzy, ton głosu, gesty,
- werbalny, tj. przez jasne stawianie pytań, skuteczne reagowanie na uwagi krytyczne, opieranie się negatywnym wpływom, uważne wysłuchiwanie innych osób, pomaganie innym, przynależność do przyzwoitych grup społecznych²¹⁴.

²¹² Tamże, s. 10.

²¹³ Por. M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, Dydaktyka Szkoły Wyższej 1987, nr 1, s. 30.

²¹⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1997, s. 56.

Umiejętność komunikowania się należy do jednych z ważniejszych kompetencji nauczyciela. Zależy od niej właściwy przepływ informacji między uczniem a nauczycielem oraz właściwe zrozumienie ich. Najbardziej powszechnym narzędziem komunikacji ludzi jest język, a sposobem mowa. Sposób wyrażania się jest różnicowany za pomocą sposobu wypowiedzania się, tonu, barwy głosu oraz stosowania środków interpunkcyjnych. Innym sposobem komunikowania się jest słowo pisane. Ono również przez stosowanie różnych znaków interpunkcyjnych może wyrażać różne stany emocjonalne piszącego.

Dalszą możliwością komunikowania się, a w zasadzie wyrażania naszego stosunku do drugiej osoby jest, tzw. mowa ciała. Za jej pomocą w sposób najczęściej nieświadomy przekazujemy naszą postawę w stosunku do odbiorcy oraz wzmacniamy lub osłabiamy naszą wypowiedź. Dla wielu specjalistów komunikacja niewerbalna jest ważnym źródłem wiedzy o rzeczywistej intencji mówiącego lub odbiorcy.

Podobny do D. Golemana podział komunikacji opracował T. Walid, który wyróżnia następujące sposoby komunikacji:

- komunikacja werbalna:
 - za pomocą słów,
 - za pomocą symboli,
- komunikacja niewerbalna:
 - bez słów,
 - mimika twarzy,
 - kinezytyka: pozycje ciała, postawy, gesty, ruchy ciała,
 - proksemika: kontakt na odległość oraz kontakt dotykowy, wzrokowy,
 - parajęzyk: głosowe, lecz niewerbalne aspekty porozumiewania się: cechy głosu, np. wysokość i natężenie, tempo mówienia, wahania się i inne zakłócenia płynności mowy oraz dźwięki muzyczne²¹⁵.

W szkole, podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa, przyjęty sposób komunikowania zależy często od stylu relacji między nauczycielem a uczniami. W autokratycznym stylu komunikowania się z uczniami, nauczyciel jest w centrum uwagi, przekaz jest jednokierunkowy oparty na poleceniach, przekazach. Uczniowie są tu biernymi odbiorcami. Inaczej jest w demokratycznym stylu pracy. Tu relacje są partnerskie, nauczyciel nie tylko przekazuje informacje, ale i zachęca uczniów do zadawania pytań, przedstawiania swoich interpretacji faktów i problemów, wzajemnej komunikacji nauczyciel – uczeń²¹⁶. We współczesnej szkole taki też model komunikacji

²¹⁵ Por. T. Wiland, *Komunikacja społeczna, cz. I, – Aspekty werbalne i niewerbalne*, Wyd. WSOWL, Wrocław 1996, s. 4.

²¹⁶ Por. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 319.

powinien obowiązywać. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, powinien wiedzieć, że za pomocą słów uzyskuje się tylko 7% informacji, pozostałe 93% pochodzi z języka ciała (mowa ciała), tonu głosu, czyli z komunikacji niewerbalnej²¹⁷.

Błędy jakie są najczęściej popełniane w komunikacji międzyludzkiej to skupienie się wyłącznie na komunikacji werbalnej oraz niedostrzeganie barier komunikacyjnych. Nauczyciel, aby być skutecznym w komunikowaniu, powinien:

- przekazywać w komunikacji niewerbalnej informacje, że jest zainteresowany drugą osobą, szanuje ją, obdarza sympatią,
- posiadać umiejętność empatii, czyli współodczuwania emocji innej osoby,
- być osobą asertywną, czyli bronić własnych praw i opinii, nie odmawiając tego innym osobom,
- dbać o tzw. sprzężenie zwrotne w komunikacji, czyli przekazywać uczniom klarowną informację o ich postępach w nauce, zachowaniu, pracy.

Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa musi mieć świadomość, że umiejętność komunikacji jest niezbędna w jego pracy. Od niej zależy dobry przekaz informacji, efektywność nauczania, kontakt z grupą, przeciwdziałanie konfliktom, ich rozwiązywanie oraz samo postrzeganie nauczyciela jako człowieka.

4.2.3. Umiejętności pedagogiczne

Na umiejętności pedagogiczne składają się osobowość nauczyciela, jego rozległa wiedza wszechstronna oraz specjalistyczna. Wymogiem formalnym zawodu nauczycielskiego jest ustawiczne doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela. Istotą zawodu nauczycielskiego (bycia pedagogiem) jest umiejętność przekazywania wiedzy oraz umiejętność wychowawczego oddziaływania na uczniów. Na umiejętności pedagogiczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa składają się: wiedza pedagogiczna, myślenie pedagogiczne i działanie pedagogiczne²¹⁸.

Wiedza pedagogiczna utożsamiana jest z ogółem wiadomości z nauk pedagogicznych, czyli z przyswojeniem przez nauczyciela wiedzy z takich dziedzin jak: pedagogika ogólna, historia wychowania, dydaktyka, teoria wychowania, pedeutologia, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika porównawcza. Wpływa to na kompetencje nauczycielskie, czyli umiejętność rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych.

²¹⁷ Por. A. Pease, *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Wyd. Gemini, Kraków 1993, s. 61–62.

²¹⁸ Tamże, s. 202.

Nauczyciel powinien opierać swoje działanie na wiedzy. W racjonalnym procesie edukacyjnym bazowanie częściowo, czy też tylko na, tzw. intuicji pedagogicznej jest nieodpowiedzialnym postępowaniem, prowadzącym często do niezamierzonych efektów. Wiedza pedagogiczna przejawia się również w rozeznaniu nauczyciela w aktualnych przemianach społecznych oraz rozumieniu ich. Wiedza pedagogiczna to także wszechstronne odczytanie nauczyciela, uczestnictwo w życiu kulturalnym i społecznym.

Myślenie pedagogiczne jest bardzo ważną częścią kwalifikacji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa. Ogólnie myślenie jako proces charakteryzuje się poznawaniem związków między różnymi elementami rzeczywistości. Jest zjawiskiem zmiennym i wielopostaciowym, pojawiającym się najczęściej, gdy człowiek znajduje się w nowej sytuacji, w której powinien podjąć jakieś decyzje. Z myśleniem pedagogicznym ściśle związany jest też proces, tzw. wyobraźni pedagogicznej, który opisywany jest jako obraz danego przedmiotu, który powstaje w umyśle wychowawcy nawet wówczas, gdy danego przedmiotu już nie ma²¹⁹. Myślenie pedagogiczne wpływa znacznie na sposób przekazu informacji przez nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa przez używanie bogatego słownictwa, logiczne argumentowanie oraz kulturę słowa.

Trzecią z umiejętności pedagogicznych jest działanie pedagogiczne przejawiające się aktywnością wychowawcy, świadomym i celowym postępowaniem. Działanie pedagogiczne polega na wzajemnym oddziaływaniu nauczyciel – uczeń, na prawidłowym sprzężeniu zwrotnym. Cechami tego działania są:

- potrzeba wytworzenia kontaktu działającego podmiotu z przedmiotem działania,
- konkretyzacja kierunku działania,
- zastosowanie praktycznych czynności, dostosowanych do sytuacji szkoleniowo-wychowawczej²²⁰.

W działaniu pedagogicznym najistotniejszy jest nauczyciel. To od niego wychodzi działanie. To on oddziałuje na ucznia i doprowadza do zmian w nim oraz to nauczyciel powinien doprowadzić do samodzielnego i twórczego działania ucznia²²¹.

Z. Kosyrz charakteryzuje dobre kwalifikacje pedagogiczne w następujący sposób²²²:

- w działaniu pedagogicznym należy wystrzegać się reproduktywnego charakteru czynności zawodowych. Działanie zawodowe stanowi oczywiście podstawową formę samorealizacji, ale jest udziałem

²¹⁹ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, wyd. Pedagogium, Warszawa 1997, s. 94.

²²⁰ A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 206.

²²¹ Por. Tamże.

²²² Z. Kosyrz, *Osobowość...*, dz. cyt., s. 100–101.

zarówno wykonawców, jak i należycie przygotowanego systemu edukacyjnego kadry nauczycielskiej,

- wieloraka aktywność wychowawców jest nie tylko jedną z form aktywności zawodowej i pedagogicznej, oddawanie się bowiem wyłącznie działalności zawodowej staje się czynnością jednowymiarową, podobnie jak jednostronne nastawienie na inne formy aktywności, np. homo ludens, homo laborans lub homo creator. W wyuczonych układach samosterujących (np. poprzez formalną wiedzę zawodową, specjalistyczne umiejętności i nawyki) bardzo często nie uwzględnia się emocji i potrzeb, a także procesów zachodzących w podświadomości. Dlatego analizując istotę kwalifikacji wychowawcy, nie można ograniczać się tylko do odbioru i przetwarzania informacji zawodowych, lub też utrwalania zawodowych nawyków i zainteresowań,
- wychowawca sprawnie, „zawodowo sterujący” sobą i wychowanymi, bez uwzględnienia tego, że uzależniony jest nie tylko od posiadanych kwalifikacji zawodowych, może ograniczyć się do istoty reaktywnej, a więc zachowywać się w taki sposób, który sugeruje, że nie czuje się on odpowiedzialny za swoje postępowanie, najczęściej usprawiedliwiając się nakazami zewnętrznymi lub niekontrolowanymi procesami zachodzącymi w organizmie,
- zasadniczymi wymiarami kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli wychowawców powinny być efektywność i konsekwencja społeczna. Uwzględniając między nimi relacje, można wyróżnić sferę pozytywnego działania i myślenia pedagogicznego oraz sferę działania negatywnego (dewiacyjnego).

Umiejętności pedagogiczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa wpływają na przebieg procesu edukacyjnego oraz na samo postrzeganie przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Nauczyciel o bogatej osobowości, rozległej wiedzy ogólnej i specjalistycznej, postawie prospołecznej będzie wpływał pozytywnie na rozwój dydaktyczno-wychowawczy uczniów. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, przede wszystkim, musi wymagać od siebie, ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności pedagogicznych przez samokształcenie, samodoskonalenie się i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

4.3. Profil kompetencji dydaktyczno-specjalistycznych nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa

Kompetencje opisywane są jako zakres uprawnień do określonego przepisanego działania, popartego odpowiednią kompozycją profesjonalnej wiedzy i umiejętności (predyspozycji, sprawności, właściwości) – czyli kwalifikacjami,

zdolnością do wykonywania profesjonalnych zadań, wynikających z zajmowanego stanowiska służbowego – oraz odpowiedzialnością za swoje czyny i efekty (rezultaty) wykonywanej pracy, i to w sensie zarówno zawodowo-prawnym, jak i etyczno-moralnym, czyli gotowość do ponoszenia odpowiedzialnych konsekwencji za wykonywaną pracę²²³. W innym ujęciu, kompetencje to zbiór predyspozycji człowieka, od których zależy sprawne wykonywanie działań i pełnienie ról organizacyjnych, różnią się swoim zakresem i strukturą. Przy niektórych rodzajach działań i ról niezbędne są bardzo wąskie predyspozycje, przy innych bardzo szerokie. Są to osobiste dyspozycje człowieka w zakresie posiadanej wiedzy, umiejętności i postaw, które zapewniają efektywność w realizowaniu zadań zawodowych na odpowiednim poziomie²²⁴.

Kompetencje nauczyciela ze względu na swoją złożoność są różnorodnie klasyfikowane. M. Taraszkiewicz podzielił je na²²⁵:

- merytoryczne,
- dydaktyczno-metodyczne,
- wychowawcze.

Wskazując, że za najważniejsze uważa, aby nauczyciel posiadał wiedzę oraz umiejętności dydaktyczno-wychowawcze.

S. Dylak wyróżnił kompetencje²²⁶:

- bazowe,
- konieczne,
- pożądane.

Kompetencje bazowe rozumiane są jako przyswojenie i przestrzeganie norm i zasad społecznych oraz etycznych. Kompetencje konieczne pozwalają nauczycielowi na wypełnianie wszelkich zadań charakterystycznych dla zawodu nauczycielskiego. Natomiast kompetencje pożądane są to te związane bezpośrednio z możliwością wykonywania zawodu nauczyciela określonego przedmiotu (np. edukacji dla bezpieczeństwa).

Kolejnym autorem, który wypowiedział się w sprawie kompetencji nauczyciela był R. Kwaśnica. Jego podział jest dychotomiczny. Podzielił on kompetencje na²²⁷:

- praktyczno-moralne, a w tym:
 - interpretacyjne,

²²³ Tamże, s. 155.

²²⁴ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Wyd. PWE, Warszawa 2006, s. 79, cyt. za A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 163.

²²⁵ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wyd. ARKA, Poznań 2001, s. 176.

²²⁶ Por. S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. UAM, Poznań 1995, s. 38.

²²⁷ Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, podręcznik akademicki, Wyd. PWN, Warszawa 2003, s. 298–305.

- moralne,
- komunikacyjne,
- techniczne, a w tym:
 - postulacyjne,
 - metodyczne,
 - realizacyjne.

Z kolei W. Stech jako kryterium przyjął podmiot, na który oddziałuje interakcja wychowawcza. Przeprowadził podział kompetencji na następujące trzy grupy²²⁸:

- w warstwie pracy z młodzieżą,
- w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły,
- w warstwie pracy nad sobą.

Jeden z bardziej rozbudowanych podziałów przedstawili Z. Bartkowicz, M. Kowaluk i M. Samujło. Podzielili kompetencje na²²⁹:

- prakselologiczne,
- informatyczne,
- komunikacyjne,
- współdziałania,
- moralne,
- kreatywne.

Autorzy tego podziału uważają, że nauczyciel musi przede wszystkim potrafić diagnozować, skutecznie programować i planować oraz organizować działania pedagogiczne, kontrolować i oceniać efekty dydaktyczne.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Szkolnictwa w rozporządzeniu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli wyróżniło kompetencje nauczycieli, podkreśliło rolę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i wymieniło następujące kompetencje²³⁰:

- dydaktyczne,
- komunikacyjne,
- wychowawcze i społeczne,
- kreatywne,
- informatyczne,
- prakseologiczne.

²²⁸ K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2002, s. 13.

²²⁹ Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, *Posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych w dniu 13 listopada 1997 r.*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wyd. UMCS, Lublin 2007, s. 187.

²³⁰ A. Pieczywok, L. Welyczko, *Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji procesu dydaktycznego*, wyd. WSOWL, Wrocław 2008, s. 36.

Również analityczny podział kompetencji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa przedstawili A. Pieczywok i L. Wełyczko. Autorzy ci dokonali próby jakby pewnego pogrupowania wyróżnianych w powyższych podziałach kompetencji nauczyciela, w tym i nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa. Wyróżniono kompetencje²³¹:

- społeczne, a w tym:
 - komunikacyjne (w tym znajomość języków obcych),
 - współdziałania i współpracy (tj. socjologiczne),
 - etyczno-moralne,
 - asertywno-refleksyjne,
- zawodowe, a w tym:
 - organizatorskie,
 - merytoryczne (poznawcze, rzeczowe),
 - psychologiczno-pedagogiczne,
 - dydaktyczno-metodyczne,
 - prakseologiczno-informatyczne,
 - twórczo-autokreacyjne (w tym naukowo-badawcze oraz związane z ustawicznym samodoskonaleniem się).

Kontynuując tematykę profilu kompetencji dydaktyczno-specjalistycznych nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa, scharakteryzuję poszczególne rodzaje kompetencji.

Kompetencje społeczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa, to umiejętność wchodzenia w interakcje z innymi uczniami, nauczycielami, przełożonymi, przedstawicielami różnych organizacji itp. Takie kompetencje są nauczycielowi przydatne w czasie podejmowania współpracy z innymi organizacjami lub też podczas budowania relacji uczeń – nauczyciel. Umiejętność podtrzymywania właściwych kompetencji społecznych wiąże się ściśle z osobowością²³² nauczyciela. Dlatego też, jak zauważył A. Pieczywok „jednym z najważniejszych zadań wszelkich instytucji przygotowujących kadry nauczycielskie edukacji dla bezpieczeństwa powinno być zwrócenie jak największej uwagi na odpowiednie, profesjonalne ukształtowanie pożądanых cech osobowości przyszłych nauczycieli i wymaganego systemu wartości etyczno-moralnych – ukształtowania odpowiednich kompetencji społecznych nauczyciela, pozwalających na spełnianie bardzo złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych (...)”²³³.

²³¹ Tamże.

²³² Osobowość to zespół stałych i zmiennych cech psychofizycznych, które są związane z wszystkimi działaniami, doznaniem i potrzebami osoby na poziomie fizjologicznym, charakteru, intelektu i duchowym. Za: A. Horzyk, *Negocjacje. Sprawdzone strategie*, Wyd. Edgard, Warszawa 2012, s. 192.

²³³ A. Pieczywok, L. Wełyczko, *Profesjonalizm zawodowy...*, dz. cyt., s. 170.

W tej grupie kompetencji A. Pieczywok i L. Wełyczko wyróżnili kompetencje komunikacyjne, kompetencje współdziałania i współpracy, kompetencje etyczno-moralne oraz kompetencje asertywno-refleksyjne. Kompetencje komunikacyjne umożliwiają właściwe porozumiewanie się (komunikowanie) z innymi osobami. Informacje na ten temat zamieszczono w podrozdziale 4.2.2. Sposoby komunikowania się.

Natomiast kompetencje współdziałania i współpracy charakteryzują się „skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych”²³⁴. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa posiadający kompetencje współdziałania powinien dążyć do nawiązania z uczniami bezpośredniego kontaktu, motywować ich do współpracy, do aktywności oraz umieć rozwiązywać wiele sytuacji problemowych. Nauczyciel powinien zmierzać do tego, aby z klasy, czyli grupy uczniów tworzących zespół formalny powstała klasa-team. Te dwie organizacje różnią się tym, że w klasie, jako grupie formalnej uczniowie pracują głównie „na siebie”, czyli indywidualnie, a czasem i wbrew sobie, członkowie klasy na ogół rzadko są aktywni, a często ostrożni w wyrażaniu myśli, w klasie-teamie zaś panuje klimat zaufania, swobody w wyrażaniu swojego zdania, pochwała się wszelkie przejawy inicjatywy i twórczego działania²³⁵.

Kompetencje etyczno-moralne (aksjologiczne) dotyczą etyki nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa oraz jego moralnego postępowania z uczniami. Taki nauczyciel, poprzez swoją postawę powinien stać się wzorem do naśladowania dla uczniów.

Jako ostatnie z kompetencji społecznych wyróżnione zostały kompetencje asertywno-refleksyjne. Przez asertywność w psychologii rozumiemy posiadanie i wyrażanie własnego zdania oraz bezpośrednio wyrażanie emocji i postaw w granicach nienaruszających praw i psychicznego terytorium innych osób oraz własnych, bez zachowań agresywnych, a także obrona własnych praw w sytuacjach społecznych²³⁶. Refleksja natomiast jest definiowana jako „głębsze zastanowienie się nad czymś, wywołane silnym przeżyciem”, „myśl lub wypowiedź, będąca wynikiem takiego zastanowienia się”, „zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności”, „czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go, uprzytamniamy sobie jego zachodzenie”²³⁷. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, jako osoba pracująca pomiędzy ludźmi, musi mieć omawiane kompetencje na wysokim poziomie. Przejawiać to się powinno poszanowaniem uczniów,

²³⁴ Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, *Nauczyciel... dz. cyt.*, s. 194–195.

²³⁵ Zob. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania, Poradnik dla nauczycieli*, wyd. VEDA, Warszawa 1994, s. 111–112.

²³⁶ M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*, Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1993, s. 10.

²³⁷ <http://sjp.pwn.pl/sjp/refleksja;2573649.html> (10.04.2016).

doborem odpowiednich metod, środków i form organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego, które zapewnią największą skuteczność. Posiadanie tych kompetencji umożliwia nieustanną modyfikację procesu dydaktyczno-wychowawczego, uwzględniając wnioski i uwagi z poprzednich lekcji uczniów i nauczyciela²³⁸.

Kolejną grupą kompetencji wymienioną przez A. Pieczywoka i L. Wełyczko są kompetencje zawodowe. W ramach nich wyróżniono: kompetencje organizatorskie, merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, dydaktyczno-metodyczne, prakseologiczno-informatyczne oraz twórczo-autokreacyjne. Do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa niezbędne jest posiadanie kompetencji zawodowych, gdyż rolą szkoły jest „przekazywanie uczniom odpowiedniego – zgodnie z wymaganiami szkoły – zasobu wiedzy i umiejętności oraz zmotywowanie ich do podjęcia trudu sukcesywnego przyswajania odpowiednich partii materiału i wynikających z nich umiejętności – jednym słowem „wyposażenie” uczniów w odpowiednie kompetencje, jakie są od nich wymagane na danym etapie kształcenia”²³⁹. Bez wiedzy specjalistycznej, popartej umiejętnościami praktycznymi trudno mówić o nauczycielu edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowanym do realizacji zawodu nauczyciela. W edukacji dla bezpieczeństwa szczególnie ta sfera – umiejętności praktycznych, jest istotna – w „byciu” nauczycielem. Powinien on przejść różne szkolenia związane z edukacją dla bezpieczeństwa, uczestnicząc w zajęciach praktycznych, stając się w pewnym momencie uczniem (szkolonym), aby dobrze poznać dane zagadnienia nie tylko w aspekcie wiedzy teoretycznej przekazanej na sali wykładowej, ale także praktycznie uczestnicząc w różnego rodzaju ćwiczeniach (szkoleniach)²⁴⁰. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa oprócz posiadania wszechstronnej (ogólnej) i specjalistycznej wiedzy, musi znać prawidłowości przebiegu procesów psychicznych swoich uczniów, umieć rozpoznawać sytuacje trudne w relacjach uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń. Poza tym musi mieć umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

W ramach kompetencji zawodowych wymienione zostały kompetencje organizacyjne. Kompetencje te charakteryzuje umiejętność planowania i organizowania zajęć programowych oraz tych pozalekcyjnych (pozaszkolnych, imprez, uroczystości itp.). Zajęcia należy zaplanować tak, żeby osiągać założone cele dydaktyczno-wychowawcze oraz zapewnić ciągłość nauczania. Nauczyciel charakteryzujący się dobrymi kompetencjami organizacyjnymi potrafi elastycznie reagować na wszelkie nagłe zmiany związane z realizacją zajęć²⁴¹.

²³⁸ Zob. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 173–174.

²³⁹ Tamże, s. 134.

²⁴⁰ Np. w organizowanym cyklu szkoleń w roku 2016 przez Biuro do Spraw Proobronnych.

²⁴¹ Por. J. Gnitecki, *Dydaktyka epistemologiczna*, wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1994, s. 490.

Następnymi z omawianych kompetencji zawodowych są kompetencje merytoryczne. Za nauczyciela przygotowanego merytorycznie do wykonywania zawodu uważa się tego, który jest dobrze przygotowany do nauczania danego przedmiotu, dobrze poznał i zrozumiał treści nauczania oraz potrafi przekazać wiedzę uczniom. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa w ramach kompetencji merytorycznych musi systematycznie uzupełniać wiedzę, czytać literaturę specjalistyczną oraz uczestniczyć w szkoleniach.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne uważa się za najważniejsze, które w zasadzie decydują o tym, czy dana osoba może zostać dobrym nauczycielem oraz czy w ogóle powinna wykonywać zawód nauczyciela. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa w ramach tych kompetencji powinien²⁴²:

- umieć poprawnie komunikować się z uczniami,
- poznawać uczniów i ich cechy indywidualne (inteligencję, zainteresowania, poziom aspiracji, motywacji itp.) oraz cechy rozwojowe,
- organizować i kierować procesem kształcenia i wychowania,
- inspirować i motywować uczniów do nauki, samokształcenia, kierowania ich pracą,
- integrować uczniów w grupę, zgrany zespół,
- rozwiązywać sytuacje trudne, konfliktowe,
- przestrzegać praw asertywności, stosowania empatii w pracy z uczniami.

Posiadanie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych przez nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa umożliwi mu lepszy kontakt z grupą, lepsze jej zrozumienie, budowanie wzajemnego zaufania oraz wpływania na wzrost wiary w możliwości intelektualne uczniów.

Następne kompetencje dydaktyczno-metodyczne rozumiane są jako proces kształcenia (nauczania, uczenia się) realizowany za pomocą różnych metod i środków dydaktycznych, które należy dostosować do celów zajęć i charakteru materiału nauczania, a także właściwości i możliwości uczniów²⁴³. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa ma szczególnie wiele możliwości i konieczności stosowania zróżnicowanych metod i środków dydaktycznych podczas nauczania przedmiotu. Związane to jest z różnorodnością treści programowych przedmiotu. Począwszy od wykładów, poprzez pogadanki, ćwiczenia, a skończywszy na realizacji zawodów sportowo-obronnych. Nabycie tych kompetencji wymaga wieloletniego ustawicznego kształcenia się, uczestniczenia w wielu szkoleniach, kursach instruktor-skich oraz „wyjścia z klasy”. Przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa, aby

²⁴² Zob. A. Pieczywok. *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 178.

²⁴³ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi, Poznań 1995, s. 75.

był właściwie realizowany wymaga także zajęć prowadzonych w różnych warunkach środowiska (symulacje sytuacji zagrożeń).

Kompetencje prakseologiczno-informatyczne rozumiane są jako umiejętność opracowywania programów nauczania, wychowania, profilaktyki, tworzenia własnych planów rozwoju zawodowego, diagnozowania potrzeb i problemów uczniów, ewaluacji własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, mierzenia jakości pracy w szkole²⁴⁴. Obecnie odbywa się to przy wykorzystaniu technologii informatycznych i jest niezbędne. Wynika m.in. z konieczności poznawania nowych i powszechnie stosowanych technologii informatycznych oraz możliwości uatrakcyjniania zajęć. Wpływa również na kształtowanie postaw twórczych uczniów. Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa uczy jak z tych technologii korzystać, jak selekcjonować nadmiar informacji w internecie, jak gromadzić i przetwarzać dane oraz jak przeciwdziałać zagrożeniom wynikającym z korzystania z internetu.

Pożądane u nauczyciela są również kompetencje przywódcze. Polegają na świadomym i umiejętnym wywieraniu wpływu w obrębie grupy, aby w sprawny sposób osiągać jej cele²⁴⁵. Osoba określana przywódcą posiada umiejętność wpływania na grupę, powodowania jej podporządkowania się decyzjom lidera. Wyróżnia się przywództwo formalne i nieformalne. Przywódca charakteryzuje się charyzmą, umiejętnością wpływania na ludzi, planowania przyszłych celów, określania sposobów ich realizacji. Według I. Majewskiej-Opiełki cechy i umiejętności przywódcze to²⁴⁶:

- poczucie własnej wartości,
- proaktywność,
- samodzielność,
- pozytywne myślenie,
- współzależność,
- spójność wewnętrzna,
- poczucie obfitości,
- umiejętność tworzenia wizji,
- zdolność i wola ciągłego uczenia się.

Według opinii samych nauczycieli, którzy aby wypełniać dobrze misję zawodową powinni aspirować do przewodzenia grupom (klasom), lider musi posiadać następujące cechy²⁴⁷:

- kreatywność i twórczość,

²⁴⁴ Por. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 191.

²⁴⁵ Por. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wyd. PWN, Warszawa 1995, s. 23.

²⁴⁶ I. Majewska-Opiełka, *Umysł lidera*, Wyd. Medium, Warszawa 1998, s. 28.

²⁴⁷ B. Feder, *Przewodzenie i kształtowanie postaw przywódczych w sytuacjach zawodowych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. AON, Warszawa 2002, s. 21.

- dbanie o pracowników,
- wiedza,
- wizja,
- elastyczność,
- dobra organizacja,
- zdolności komunikacyjne,
- pewność siebie,
- zdolność przewidywania i analizy sytuacji,
- charyzma,
- umiejętność motywowania,
- aktywne słuchanie,
- inteligencja,
- odwaga,
- bycie wymagającym,
- zdolności przywódcze,
- pozytywne myślenie,
- umiejętności rozwiązywania konfliktów,
- pomysłowość,
- chęć wprowadzenia zmian, szukanie nowych rozwiązań.

Natomiast L. Kanarski uważa, że nauczyciel powinien posiadać następujące cechy²⁴⁸:

- stanowczość,
- zdecydowanie,
- zdolność do dążenia zaufaniem innych,
- pewność siebie i oddziaływanie na otoczenie,
- obiektywizm w sądach,
- zdolność do planowania i organizacji działań,
- optymizm,
- gotowość do podejmowania inicjatyw,
- zdolność do konsolidacji przewodzonych,
- biegłość profesjonalna,
- odporność na stres.

Analiza powyższych cech wskazuje, że nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa aby być przywódcą, powinien posiadać wiedzę, umiejętności oddziaływania na ludzi oraz umiejętność systemowego myślenia, musi zdobyć zaufanie, cieszyć się uznaniem oraz być altruistą.

Inne z omawianych kompetencji związane są z wartościami. Wartość jest podstawowym pojęciem w aksjologii. Określa to co cenne, czego chcemy,

²⁴⁸ L. Kanarski, *Przywództwo w dowodzeniu wojskowym jako przesłanka bezpieczeństwa podwładnych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wymagań współczesnego świata*, Wyd. AON, Warszawa 2000.

do czego pożądamy, to co zaspokaja nasze potrzeby, to co obowiązuje. Pod pojęciem kompetencje aksjologiczne rozumiemy umiejętność świadomego wybierania przez ludzi określonych wartości, ich hierarchizowania, kształtowanie pewnej filozofii życia. Aksjologia w edukacji wpływa na realizowane cele edukacyjne gdyż²⁴⁹:

- daje ogólny pogląd na widzenie świata wartości,
- jest wyznacznikiem celów edukacji w dużych i małych grupach społecznych,
- coraz więcej uwagi zwraca na indywidualne systemy i hierarchie wartości.

Niezależnie od dziedziny, do której chcemy odnieść wartości, zawsze nadrzędną wartością jest człowiek, jego życie, rozwój psychofizyczny. Wartości wpływają na postępowanie człowieka, wyznaczają kierunki działania, określają styl życia. Wpływają także na ocenę zdarzeń, kształtują postawy wobec innych ludzi, kształtują normy i wzorce kulturowe.

Wartości przekazywane są przez nauczycieli uczniom, ale nie zawsze mogą one być zaakceptowane przez tych ostatnich. Dlatego też rolą nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa jest, żeby wartości były rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane²⁵⁰. Ważne jest, aby uczeń zaakceptował przekazywane wartości oraz się z nimi identyfikował.

Podstawowe wartości dla człowieka wymienia R. Jedliński, dzieląc je na²⁵¹:

- transcendentne (bóg, świętość, wiara, zbawienie),
- uniwersalne (dobro, prawda),
- estetyczne (piękno),
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność),
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
- witalne (siła, zdrowie, życie),
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, władza, majątek, pieniądze),
- hedonistyczne (radość, seks, zabawa).

W edukacji pierwszoplanową rolę pełnią wartości poznawcze oraz uniwersalne. Szczególne miejsce zajmuje prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od

²⁴⁹ A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 191.

²⁵⁰ K. Denek, *W kręgu, edukacji krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Wyd. Eruditus, Poznań 2000, s. 100.

²⁵¹ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1998.

zagrożenia wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego. Istotą kompetencji aksjologicznych, jak napisał A. Pieczywok, jest to, że „Cele, które realizuje nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, zalicza się do podstawowej problematyki dydaktycznej. Dzieje się tak dlatego, ponieważ świadomość celów edukacji, umiejętność ich konstruowania oraz systematyczna i konsekwentna realizacja w istotny sposób rzutują na efektywność kształcenia. Cele edukacyjne to komunikaty, które wyrażają zamiary nauczycieli co do zmian w umysłach studentów”²⁵². Co więcej, samo wychowanie ucznia bez wskazania świata wartości jest wychowaniem połowicznym, i jak zauważa M. Łobocki, może nawet być szkodliwym, gdyż pozbawia ucznia możliwości odróżnienia zła od dobra, podejmowania decyzji mądrych i zgodnych z podstawowymi zasadami moralności²⁵³.

Kompetencje nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa w zakresie twórczości dzielą się na dwie grupy:

- twórcze nauczanie (teaching creatively),
- nauczanie (do) twórczości (teaching for creativity).

Kompetencje twórcze rozumiane są jako takie podejście nauczyciela do zajęć, że czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące (ekscytujące). Dotyczą sposobów nauczania, modyfikowania treści nauczania, motywowania uczniów²⁵⁴. Z kolei nauczanie do twórczości, to tyle co nauczanie zorientowane na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów (studentów) do twórczego działania i myślenia. Kompetencje te są we współczesnym świecie istotne, bowiem obecnie, jak to się powszechnie określa, żyjemy w cywilizacji opartej na wiedzy i największą wartością są innowacyjność i produktywność. Innowacyjność prowadzi do tworzenia nowych produktów, ulepszania technologii, zwiększania efektywności. We współczesnym świecie kompetencje twórcze nauczyciela będą odgrywać ważną rolę, gdyż tylko ci nauczyciele, których kwalifikacje oparte są na wszechstronnych interdyscyplinarnych kwalifikacjach, na wszechstronnej wiedzy teoretycznej i praktycznej sprostają oczekiwaniom. Nauczyciel posiadający kompetencje twórcze, jest „nauczycielem naukowcem”, „nauczycielem mistrzem” oraz „nauczycielem edukatorem”²⁵⁵. „Nauczyciel naukowiec” publikuje artykuły, zna najnowsze wydawnictwa ze swojej dziedziny, uczestniczy w konferencjach naukowych i metodycznych. „Nauczyciel mistrz” zna prawidłowości występujące w procesie kształcenia i je stosuje. Mistrzostwo nauczyciela określają cechy osobowe, zasób wiedzy, skuteczność jej przekazywania,

²⁵² A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 193.

²⁵³ Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 77.

²⁵⁴ Por. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007, s. 21.

²⁵⁵ Por. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 196.

umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii. „Nauczyciel edukator” posiada z kolei następujące cechy: jest osobą zrównoważoną, zauważa sprzeczności edukowanej rzeczywistości, dostrzega powiązanie zmiany edukacyjnej z celami i wartościami edukowanymi, stosuje nowoczesny marketing oświatowy²⁵⁶.

Kompetencje medialne to wiedza, rozumienie i umiejętne posługiwanie się mediami, możliwość ich wykorzystania w procesie kształcenia. Nauczyciel posiadający tę kompetencję, powinien:

- mieć wiedzę z zakresu umiejętności interpretowania znaczenia przekazu,
- rozumieć rodzaje i formy komunikatów,
- rozumieć wpływ mediów na różne aspekty życia,
- znać i rozumieć mowę ciała i przekaz werbalny,
- posiadać umiejętność korzystania z mediów (prasa, telewizja, internet, radio),
- umieć tworzyć komunikaty medialne.

Ostanie z opisanych w tym rozdziale kompetencji, to twórczo-autokreacyjne. Za nauczyciela twórczego uważa się takiego, który nieustannie się samodoskonalą, podnosi swoje kwalifikacje, uczestniczy w kursach specjalistycznych i konferencjach metodyczno-naukowych. Z kolei o nauczycielu edukacji dla bezpieczeństwa, jako autokreacyjnym mówimy wówczas, gdy poszukuje on nowych, innowacyjnych rozwiązań do prowadzenia lekcji. Nauczyciel taki dąży do przeprowadzania interesujących zajęć, aby jak naj-wszzechstronniej wpływać na rozwój uczniów.

Biorąc pod uwagę ścisłe powiązanie zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa z wychowaniem fizycznym, ze sportami obronnymi²⁵⁷, z koniecznością wykonywania pewnych ćwiczeń, czy też symulacji zdarzeń pod obciążeniem psychofizycznym, autor opracowania uważa, że nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa powinien posiadać również kompetencje psychomotoryczne. W tym opracowaniu kompetencje psychomotoryczne definiuję jako *kompleks indywidualnych predyspozycji, właściwości, cech i umiejętności, zarówno ruchowych, jak i mentalnych, który warunkuje potencjalną gotowość człowieka do skutecznego wykonania określonych zadań ruchowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa (proobronnej) działając indywidualnie lub w grupie*.

²⁵⁶ Por. A. Pieczywok, *Profesjonalizm...*, s. 198–199; Por. J. Gnitecki, *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informatycznej*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Wyd. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2005, s. 133–134.

²⁵⁷ Np. wymóg organizacji przez szkoły obozów wypoczynkowo-obronnych w ramach realizacji edukacji dla bezpieczeństwa. Rozporządzenie MENiS z 2009 roku w sprawie realizacji zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.

4.4. Edukacja dla bezpieczeństwa realizowana w szkołach w opiniach nauczycieli

W celu zebrania opinii dotyczących ogółu spraw związanych z realizacją przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa przeprowadzono ankietę wśród nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Badania realizowano w latach 2014–2015 w 21 losowo wybranych szkołach w Polsce. Wiek badanych nauczycieli mieścił się w zakresie zmienności 28–58 lat. Staż pracy w prowadzeniu zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa (przysposobienia obronnego) 8,5 lat. Do analizy zakwalifikowano 28 ankiet.

Zestawienie pytań, wyników badań oraz komentarz przedstawiono poniżej:

Tabela 26

Wymiar godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 1: Czy przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa powinien być nauczany w szkołach w obecnym wymiarze godzin?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	36	36	35
NIE	64	64	65

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Prawie 2/3 ankietowanych nauczycielek i nauczycieli określiło, że liczba godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa powinna ulec zmianie (ze wskazaniem na ich zwiększenie). Ankietowani mieli również możliwość zaproponowania liczby godzin zajęć, którą uważali za wystarczającą do realizacji obecnej tematyki zajęć ujętej w podstawie programowej. Średnio wskazywano, że liczbę godzin zajęć należałoby zwiększyć do dwóch tygodniowo.

Nie stwierdzono istotnych różnic w odsetku udzielonych odpowiedziach między nauczycielkami i nauczycielami. Choć mogłoby się wydawać, że to właśnie mężczyźni powinni częściej wygłaszać opinię, żeby zwiększyć liczbę godzin zajęć, ponieważ problematyka proobronna jest im jakby bliższa. Jednakże i tym razem jakby potwierdza się coraz częściej słyszana w społeczeństwie opinia, że w sprawach zawodowych nie decyduje płeć, ale kompetencje. W tym konkretnym przypadku zarówno nauczycielki jak i nauczyciele w równie wysokim procencie zauważyli potrzebę zmiany liczby godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa.

Tabela 27

Realizacja tematyki przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa ujętej w podstawie programowej [w %]

Pytanie 2: Czy wszystkie tematy zajęć ujęte w programach kształcenia przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny być realizowane?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	79	82	76
NIE	21	18	24

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Ogólnie co piąta ankietyowana nauczycielka i nauczyciel uważają, że nie wszystkie tematy zajęć ujęte w programach kształcenia przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny być realizowane. W uzasadnieniach napisano, że należałoby ograniczyć liczbę godzin zajęć teoretycznych na rzecz zajęć praktycznych, uczniom bardziej przydatne byłyby zagadnienia dotyczące zagrożeń w środowisku szkolnym niż, np. rozbudowane informacje o Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, czy Obronie Cywilnej. Zwrócono również uwagę, że uczniom nie są potrzebne teoretyczne zagadnienia z zakresu broni masowego rażenia.

Kolejne, **pytanie nr 3** brzmiało: Jakie nowe tematy dostosowane do współczesnych zagrożeń i wyzwań powinny być realizowane w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?

Wśród wymienionych zagadnień (tematów) znalazły się: ochrona bronią masowego rażenia, udzielanie pierwszej pomocy, szkolenie strzeleckie, terenoznawstwo, nauka o różnych zagrożeniach.

Zastanawiające jest wymienienie w tej grupie zagadnień udzielanie pierwszej pomocy, gdyż ta tematyka jest jedną z głównych w całym procesie kształcenia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Być może akurat w szkołach tych respondentów (dwie odpowiedzi) nie przeprowadza się praktycznych zajęć z udzielania pierwszej pomocy i uczniowie nie mają możliwości praktycznego ćwiczenia czynności ratujących życie.

Pytanie 4 brzmiało: Jaka tematyka przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa sprawia uczniom najwięcej kłopotów z przyswojeniem wiedzy?

Około ¼ nauczycieli wymieniło System Obrony Państwa (SOP) jako tę tematykę, która sprawia uczniom największy problem pod względem nauczenia się. Na drugim miejscu (11%) sklasyfikowano wiedzę o broni masowego rażenia. Pojedynczy nauczyciele wymienili prawo humanitarne i zarządzanie kryzysowe jako te zagadnienia, które również sprawiają uczniom kłopot przy uczeniu się. Można więc wnioskować, że należy coraz częściej stosować metody aktywizujące przy realizacji tej problematyki. Wcze-

śniej jednak należałoby dokładniej zdiagnozować na czym polega problem z opanowaniem tej wiedzy przez młodzież szkolną.

Tabela 28

Opinie o podręcznikach do nauki edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 5. Czy podręcznik z którego korzystasz podczas nauczania spełnia twoje oczekiwania? (czy jest przystępnie napisany?)	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	89	73	100
NIE	11	17	0

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Uzyskane w badaniach ankietowych wyniki bardzo dobrze świadczą o autorach opracowanych podręczników do nauki edukacji dla bezpieczeństwa. Bardzo wysoko ocenili ich przydatność nauczyciele (89% akceptacji). Ujawniło się jednak znaczne zróżnicowanie między udzielonymi odpowiedziami przez nauczycielki i nauczycieli. Wszyscy nauczyciele uważają, że podręczniki do przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa są dobrze napisane. Opinię taką wyraziło natomiast tylko niespełna ¼ nauczycielek. Zróżnicowanie może wynikać z tego, że problematyka bezpieczeństwa (probronności) jest jednak bliższa mężczyznom niż kobietom, a szczególnie tym mężczyznom, którzy w jakiegokolwiek formie odbyli przeszkolenie wojskowe.

Tabela 29

Poszukiwanie informacji z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w innych źródłach niż podręczniki szkolne [w %]

Pytanie 6. Czy często szukasz dodatkowych informacji z innych źródeł, aby przygotować się do zajęć z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	82	91	76
NIE	18	9	24

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Większość respondentów przyznała, że często przygotowując się do prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa, szuka informacji w różnych źródłach. Na ogół był to internet. Z jednej strony dobrze to świadczy

o nauczycielach edukacji dla bezpieczeństwa, bowiem starają się poszerzyć swoją wiedzę, doskonalić się w danej dziedzinie, być na bieżąco z informacjami dotyczącymi bezpieczeństwa, przeciwdziałania zagrożeniom. Z drugiej strony należy się zastanowić nad aktualnością i precyzją treści zawartą w internecie. W większym stopniu do innych źródeł informacji o bezpieczeństwie sięgają nauczycielki, niż nauczyciele. Koreluje to z odpowiedziami na pytanie 5, w których to $\frac{3}{4}$ nauczycielek odpowiedziało, że obecne podręczniki nie w pełni są napisane w sposób przystępny.

Tabela 30

Zastosowanie pomocy dydaktycznych do prowadzenia lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 7. Czy w szkole są pomoce dydaktyczne przystosowane do prowadzenia przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	89	82	94
NIE	11	18	6

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W większości szkół (89%) są pomoce dydaktyczne, które można wykorzystać podczas realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Najczęściej wymienianym środkiem jest fantom. Poza tym w pojedynczych ankietach wymieniano apteczki pierwszej pomocy, środki opatrunkowe, defibrylatory, granaty ćwiczebne, repliki broni, broń pneumatyczną, mapy topograficzne, maski przeciwgazowe.

Stosowanie pomocy dydaktycznych sprzyja szybszemu i lepszemu opanowaniu materiału. Przez wprowadzenie pomocy dydaktycznych w znacznym stopniu realizujemy w procesie dydaktycznym jedną z zasad nauczania – poglądowość²⁵⁸. Ma więc miejsce łączenie przekazu słownego z praktycznym działaniem.

Wymieniony w pojedynczych ankietach sprzęt stosowany przez nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa był wykorzystywany głównie przez tych, którzy odczuwali potrzebę realizowania ponadprogramowo tematyki edukacji dla bezpieczeństwa, wychodząc z tematem zajęć poza wymogi programowe. Wynikać to może albo z ich dużego zaangażowania i pasjonowania się problematyką proobronną lub też z odczuwania wewnętrznej potrzeby uzupełnienia tematyki zajęć. Szczegółowa analiza wyników badań ujawniła,

²⁵⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, dz. cyt., s. 250.

że nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa, którzy wcześniej nauczali przedmiotu przysposobienie obronne częściej używają bardziej urozmaiconych pomocy dydaktycznych. Warto zaznaczyć, iż uprzedni przedmiot przysposobienie obronne, w opinii autora monografii, był realizowany bardziej w kierunku proobronnym niż obecne nauczanie edukacji dla bezpieczeństwa.

Tabela 31

Prowadzenie zajęć praktycznych podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 8. Czy podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa prowadzisz zajęcia praktyczne?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	96	100	94
NIE	4	0	6

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa w formie praktycznej dostarczyła ciekawych informacji. Niemalże wszyscy nauczyciele prowadzący tego typu zajęcia stosują metodę praktyczną. Jak już stwierdzono wcześniej w przedmiotowym opracowaniu, forma praktyczna – ze względu na efektywność – jest bardzo ważna w procesie realizacji zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa. W zasadzie nie powinno być szkoły, która nie ma podstawowych pomocy dydaktycznych do realizacji zajęć z tej problematyki, a także nie powinno być szkoły, w której nie realizuje się tych zajęć w formie praktycznej.

W **pytaniu nr 9** poproszono respondentów o podanie nazwy uczelni, w której uzyskali uprawnienia do prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.

Zróżnicowanie uczelni, w których ankietowane nauczycielki i nauczyciele uzyskali uprawnienia do prowadzenia lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa jest znaczne. Tylko kilku nauczycieli kończyło studia podyplomowe na tej samej uczelni. Respondenci podejmowali studia w następujących uczelniach wyższych: Akademii Obrony Narodowej, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, Toruńskiej Szkole Wyższej, Uniwersytecie Rzeszowskim, Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie, Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Uniwersytecie Przyrodniczym w Krakowie, Uniwersytecie w Białymstoku, Wyższej Szkole Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie, Politechnice Świętokrzyskiej

w Kielcach, Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie, Wyższej Szkole Kupieckiej w Łodzi, Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie, Wyższej Szkole Handlowej w Radomiu, Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, Politechnice Świętokrzyskiej w Kielcach, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, Wyższej Szkole Handlu i Usług w Poznaniu.

To zróżnicowanie uczelni z wielu regionów Polski było bardzo korzystne dla przeprowadzanych badań na potrzeby tej pracy. Można było uzyskać w miarę obiektywną opinię dotyczącą edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w polskich szkołach.

Przeгляд uczelni kształcących nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (ich mnogość i różnorodność profilowa) mimo woli wywołuje refleksję: czy w związku z tak różnymi uczelniami kształcącymi nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa, nie dochodzi do znacznego zróżnicowania poziomu ich nauczania? Czy poziom kształcenia każdej z tych uczelni jest na pewno właściwy i kształci ona dobrych nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa?

Akademia Obrony Narodowej, jako główna uczelnia w Polsce kształcąca w dziedzinie zarządzania i dowodzenia oraz bezpieczeństwa narodowego, zapewniała najwyższy poziom kształcenia. Uczelnia ta posiadała wśród swoich kadr naukowo-dydaktycznych wielu wybitnych naukowców i praktyków z dziedziny obronności i bezpieczeństwa. W Akademii zostały wypracowane główne kierunki rozwoju bezpieczeństwa i obronności w Polsce. Nie można mieć pewności, czy podobny poziom nauczania był w pozostałych uczelniach. Faktem jest również to, że bez osobistego zaangażowania nauczyciela, bez pasji zawodowej, nawet ukończenie najlepszej uczelni nie gwarantuje wysokiego poziomu prowadzenia lekcji.

Pytanie nr 10 brzmiało: *Jakie kursy ukończyłeś, aby móc prowadzić zajęcia w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?*

Prawie wszystkie nauczycielki i nauczyciele (93%) uczestniczyli w kursach udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Kurs instruktorów strzelectwa ukończyło 2 nauczycieli, po jednym brało udział w kursach ewakuacji oraz BHP. Zapewne ukończenie studiów podyplomowych dających uprawnienia nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa oraz ukończenie kursu udzielania I pomocy przedmedycznej jest wystarczające do prowadzenia niektórych treści z edukacji dla bezpieczeństwa zgodnie z obowiązującym programem tego przedmiotu. Jednakże, gdyby tylko wrócić do znacznie bogatszego – szerszego tematycznie przedmiotu sprzed lat – przysposobienia obronnego, wówczas mogłoby się okazać, że to przygotowanie nie jest wystarczające.

Tabela 32

Prowadzenie lekcji edukacja dla bezpieczeństwa a satysfakcja zawodowa nauczycieli [w %]

Pytanie 11. Czy nauka tego przedmiotu przynosi tobie satysfakcję zawodową? Dlaczego?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	93	91	94
NIE	7	9	6

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Jest to bardzo istotne pytanie. Albowiem, czy może dobrze nauczać osoba, która nie odczuwa satysfakcji z nauczania danego przedmiotu? Przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa w pewnym sensie jest szczególny, ze względu na przekaz patriotyczny jaki powinien mieć miejsce podczas realizacji programu. Obok zdobycia przez ucznia określonych umiejętności praktycznych, powinna zostać wzmocniona jego postawa patriotyczna, jego zaangażowanie w sprawy bezpieczeństwa ojczyzny, odczuwanie tożsamości narodowej, odpowiedzialności za ojczyznę.

Niemalże co siódmy ankietowany pedagog nie odczuwał satysfakcji z prowadzenia lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. W większym stopniu zaakcentowały to nauczycielki (9%), niż nauczyciele (6%). Jest to kolejny problem nad którym należy się zastanowić. Być może ma na to wpływ przypadkowy, nie zawsze zgodny z zainteresowaniami wybór tego przedmiotu do nauczania. Jak się okazało, po analizie odpowiedzi na inne pytania, edukację dla bezpieczeństwa uczą nauczyciele bardzo różnych przedmiotów. Niestety, ale częstym kryterium wyboru przez nauczycieli tego przedmiotu, jako drugiego (kolejnego) do nauczania, jest „brak godzin” do wypracowania pensum.

Tabela 33

Formy prowadzenia zajęć stosowane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 12. Jakie formy prowadzenia lekcji edukacji dla bezpieczeństwa stosujesz najczęściej?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
Wykład	34	36	32
Praca w grupach	12	5	16
Ćwiczenia praktyczne	24	21	26
Dyskusja	10	10	10
Pokaz	16	23	12
Inne	4	5	4

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Najczęściej stosowaną formą zajęć był wykład, poświęcano na niego 1/3 ogólnego czasu zajęć edukacji dla bezpieczeństwa. Jeżeli do tego dodamy dyskusję (10%) oraz pracę w grupach (12%) i pokaz (16%), to okaże się, że większość zajęć prowadzono w formie teoretycznej. Wątpliwości, ze względu na efektywność zajęć, budzi proporcja zajęć praktycznych do teoretycznych. Wydaje się, iż dla zrozumienia wskazane byłoby zwiększenie czasu na przeprowadzanie zajęć w formie praktycznej, większe angażowanie młodzieży do działania, rozwiązywania problemów, sprawdzania się w rozwiązywaniu różnych trudnych zadań. Wyniki innych badań (odpowiedzi na pytania zadane w ramach kwestionariuszy przeprowadzonych na potrzeby niniejszej monografii) dowodzą, że za przeprowadzaniem praktycznej formy zajęć są nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa i uczniowie, oraz przemawiają za tym również współczesne zagrożenia i wyzwania.

Tabela 34

Zrozumienia treści programowych lekcji edukacji dla bezpieczeństwa przez uczniów a liczba godzin zajęć [w %]

Pytanie 13. Czy liczba godzin przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa jest wystarczająca do zrozumienia przez uczniów poruszanych tematów?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	43	36	47
NIE	57	64	53

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Ponad połowa nauczycieli uważa, że do zrozumienia (opanowania) treści programowych liczba godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa jest niewystarczająca. Odpowiedź na to pytanie w wysokim stopniu koreluje z odpowiedzią na pytanie nr 1, na które 1/3 ankietowanych uczniów odpowiedziało, że liczba godzin edukacji dla bezpieczeństwa jest zbyt mała. Z jednej strony jest za mało czasu, aby zrealizować wszystkie istotne tematy dotyczące szeroko rozumianego bezpieczeństwa, a z drugiej strony mamy uczniów, którzy według pedagogów nie są w stanie przy obecnej liczbie godzin zajęć zrozumieć poruszaną na lekcjach tematykę. Rozsądną drogą rozwiązania tej sytuacji jest zwiększenie liczby godzin z edukacji dla bezpieczeństwa. Wiedza uzyskana podczas zajęć z tego przedmiotu może być przydatna w najbardziej nieoczekiwanych okolicznościach naszego życia. A należy podkreślić to po raz wtóry, że podstawą naszej egzystencji jest właśnie bezpieczeństwo, w związku z tym nie należy „oszczędzać” na dobrym wyedukowaniu społeczeństwa. W szkołach są nauczane przedmioty,

które w dalszym życiu mogą się przydać tylko wąskiej grupie uczniów, a edukacja dla bezpieczeństwa należy do tej grupy przedmiotów, których wiedza jest przydatna dla wszystkich i przez całe życie. Na tym polega m.in. ta odrębność, specyfika przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa. W tej sytuacji może nawet dziwić – to w pewnym sensie marginalizowanie – tego przedmiotu.

Pytanie nr 14 miało następującą treść: *Realizacja których treści programowych przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa sprawia Tobie najwięcej trudności?*

Największą trudność podczas realizacji programu nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa sprawiało respondentom nauczanie o systemie obronnym Rzeczypospolitej Polskiej (18%). Jednostkowo pojawiały się odpowiedzi o trudnościach w nauczaniu pierwszej pomocy przedmedycznej oraz międzynarodowej pomocy humanitarnej. Większość nauczycielek i nauczycieli (70%) stwierdziło, że nie ma żadnych problemów podczas nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Ważne jest, żeby nauczycielom przekazywanie wiedzy, a uczniom jej przyswajanie nie sprawiało trudności.

Pytanie nr 15 brzmiało: *Napisz, jakie zajęcia (tematyka) z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny być (a nie są) prowadzone w formie praktycznej?*

Zasadnicza odpowiedź, jaką udzielili respondenci jest zaskakująca. Jedna czwarta z nich odpowiedziała, że udzielanie pierwszej pomocy powinno być (a nie jest) nauczane w formie praktycznej. Wydawać by się mogło, że jest to oczywiste, iż udzielania pierwszej pomocy można nauczyć głównie (a może i tylko) przez praktyczne ćwiczenie. Czy uczeń, który siedząc w ławce szkolnej po wysłuchaniu wykładu na temat udzielania pierwszej pomocy, będzie w stanie udzielić takiej pomocy w razie konieczności? Na pewno większe szanse na powodzenie takiego działania będzie miał uczeń po praktycznym przeszkoleniu, po zdobyciu określonych umiejętności, a nawet wyćwiczeniu nawyków. Inna wymieniona tematyka, którą według respondentów należy prowadzić w formie praktycznej (a nie jest) to: strzelanie, survival, posługiwanie się indywidualnymi środkami ochrony przez skażeniami, paintball, pływanie użytkowe, terenoznawstwo, samoobrona. Ta różnorodność zgłaszanej problematyki, głównie związanej z zagadnieniami proobronnymi sugeruje potrzebę zmiany programu lekcji edukacji dla bezpieczeństwa. Wydaje się, że obecny program przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa w zbyt małym stopniu jest związany z tematyką proobronną (czy paramilitarną).

Tabela 35

Dodatkowa tematyka zajęć w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 16. Czy uważasz, że w ramach zajęć edukacji dla bezpieczeństwa powinny być prowadzone zajęcia z następującej tematyki?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
Survivalu	54	82	35
pierwszej pomocy	71	55	82
Samoobrony	43	36	47
Paintballu	11	0	18
pływania użytkowego	36	27	41

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Największy odsetek respondentów wskazał na udzielanie pierwszej pomocy i survival jako tematykę, którą należy realizować podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa (łącznie dla kobiet i mężczyzn, odpowiednio: 71% i 54%). W dalszej kolejności wymieniono samoobronę, pływanie użytkowe i paintball.

Największe zróżnicowanie zaobserwowano między opiniami nauczycielek i nauczycieli w zakresie następujących przedmiotów: survival (różnica 47%) i udzielanie pierwszej pomocy (różnica 27%). Żadna nauczycielka nie wskazała paintballu jako tematu do realizacji podczas zajęć edukacji dla bezpieczeństwa.

Pytanie było półotwarte, w związku z czym respondenci mogli wymienić tematykę zajęć, jaką sami uważali za niezbędną podczas realizacji lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa. Z tej możliwości skorzystało 25% ankietowanych i wymienili oni następujące tematy: terenoznawstwo, strzelanie, biegi na orientację i bezpieczeństwo ruchu.

Tabela 36

Opinie nauczycieli o studiach podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 17. Czy uważasz, że studia, w których uczestniczyłeś, aby uzyskać uprawnienia do nauczania przedmiotu EDB dobrze przygotowały pod względem dydaktycznym?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	86	82	88
NIE	14	18	12

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Większość nauczycielek i nauczycieli stwierdziła, że studia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowały ich do prowadzenia zajęć w szkołach. Jednakże uogólniając, co dziesiąty nauczyciel i co piąta nauczycielka uważają, że nie zostali we właściwy sposób przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa. Nie można przejść nad tymi wynikami badań bez pewnych uwag. Nie jest to mały odsetek respondentów, którzy uważają, że nie zostali właściwie przygotowani do nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Aby w pełni zdiagnozować tę sytuację, należałoby przeprowadzić analizę programu studiów podyplomowych edukacji dla bezpieczeństwa, na które ci nauczyciele uczęszczali i programu przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjach i szkołach średnich. Być może są jakieś luki tematyczne w programie studiów i stąd pojawiły się te odpowiedzi o niepełnym przygotowaniu pod względem dydaktycznym do prowadzenia zajęć. Innym mankamentem studiów podyplomowych jest to, że zazwyczaj są prowadzone w formie zajęć teoretycznych, a tematyka lekcji edukacji dla bezpieczeństwa często wymaga realizacji w formie praktycznej. Być może z tego powodu wynikają negatywne opinie części nauczycieli o niepełnym ich przygotowaniu do roli nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa.

Pytanie nr 18: *Czy uważasz, że obecny system prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowuje uczniów do przeciwdziałania zagrożeniom na jakie mogą być narażeni podczas codziennego życia?*

Ponad połowa (54%) respondentów uważa, że obecny system prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa niewłaściwie przygotowuje uczniów do przeciwdziałania zagrożeniom „dnia codziennego”. Głównym uzasadnieniem takiej oceny jest zbyt mała liczba godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa w stosunku do treści programowych jakie powinien opanować uczeń oraz do zagadnień jakie powinny być omówione. Proporcje odpowiedzi nauczycielek i nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w tej sprawie są bardzo zbliżone (odpowiednio: 47% i 45%).

Pytanie nr 19: *Jakich innych przedmiotów poza edukacją dla bezpieczeństwa nauczasz?*

Jak się okazało, różnorodność przedmiotów jakich nauczają nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa jest duża. Wymieniono następujące przedmioty: język polski, język niemiecki, język rosyjski, biologia, informatyka, wychowanie fizyczne, historia, wiedza o społeczeństwie, zajęcia techniczne, zajęcia wojskowe (przysposobienie wojskowe). Największa liczba respondentów, po pięć osób, nauczało biologii (tylko kobiety) i wychowania fizycznego (4 mężczyźni i 1 kobieta).

Tabela 37

Ocena studiów podyplomowych przygotowujących do realizacji zajęć edukacji do bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 20. Czy uważasz, że studia które ukończyłeś, aby nauczać przedmiotu EDB dobrze przygotowały Cię do prowadzenia tych zajęć?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	86	91	82
NIE	14	9	18

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

Pytanie to stanowiło pewnego rodzaju zapytanie sprawdzające dla pytania 17. Wynik odpowiedzi łącznie ankietowanych kobiet i mężczyzn uzyskano identyczny. Stwierdzono jedynie kilkuprocentowe zróżnicowanie między odpowiedziami udzielonymi na poszczególne pytania w rozpatrywanych grupach płciowych (kobiety, mężczyźni). Uznano więc, że odpowiedzi były wiarygodne w zakresie kwestii, których pytania dotyczyły. Pytanie to było bardzo istotne w aspekcie tematu pracy i celu głównego. Dlatego też w sposób szczególny je potraktowano, wprowadzając pytanie dodatkowe w celu uwiarygodnienia uzyskanych odpowiedzi.

Tabela 38

Ocena studiów podyplomowych przygotowujących nauczycieli do prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa [skala od 5 – najlepiej do 1 – naj słabiej]

Pytanie 21. W jakim stopniu studia, które ukończyłeś, aby nauczać przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa przygotowały ciebie do jego realizacji?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
OCENA	4,14	4,09	4,18

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W skali od 1 do 5 respondenci ocenili studia podyplomowe na które uczęszczali w celu zdobycia uprawnień do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa. Ocena dobra (4,14) wskazuje, że wystąpiły pewne mankamenty w realizacji programu studiów. Najczęściej zgłaszanym była zbyt mała liczba zajęć praktycznych, przeteoretyzowanie zajęć.

Pytanie nr 22 brzmiało: *O jakie umiejętności (studia, kursy) chciałbyś uzupełnić swoją wiedzę, aby lepiej realizować zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa?*

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 42% respondentów. Wymienili następujące umiejętności, które chcieliby zdobyć, żeby lepiej nauczać przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa: więcej działań ratowniczych, udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej, więcej wiedzy o systemie obrony kraju i kwestiach przeciwpożarowych, o zagrożeniach terrorystycznych.

Tabela 39

Realizacja praktycznej formy zajęć podczas studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa [w %]

Pytanie 23. Czy podczas studiów, które ukończyłeś, aby nauczać przedmiotu EDB były realizowane zajęcia praktyczne przygotowujące Ciebie do nauczania tego przedmiotu?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
TAK	57	64	53
NIE	43	36	47

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni

W ponad połowie studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa, w których uczestniczyli respondenci, były przeprowadzane zajęcia praktyczne. Głównie były zajęcia z udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej w których uczestniczyło 57% nauczycielek i nauczycieli. Ponadto 18% uczestniczyło w zajęciach ze szkolenia strzeleckiego, 11% w zajęciach z terenoznawstwa (biegów na orientację), a pojedyncze osoby brały udział w ćwiczeniach z ewakuacji z budynków (1 osoba) oraz samoobrony (2 osoby).

W pytaniu nr 24 poproszono respondentów o napisanie, co rozumieją pod pojęciem „zagrożenia i wyzwania współczesności”.

Większość badanych nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Natomiast uzyskane odpowiedzi były dość lakoniczne, typu, że ankietowany rozumie pod tym pojęciem zagrożenie terrorystyczne lub kataklizmy. Świadczy to o pobieżnym rozumieniu lub też o braku umiejętności zdefiniowania terminu „zagrożenia i wyzwania współczesności”. Bez rozumienia zagadnień, których się naucza, trudno o ich właściwe nauczanie.

Tabela 40

Zagrożenia dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym [w %]

Pytanie 25. Jakie wg Ciebie są największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym dotyczące uczniów?	K + M (n=28)	K (n=11)	M (n=17)
Narkomania	75	82	71
Przemoc fizyczna	61	73	53
Przemoc psychiczna	71	64	76
Ataki terrorystyczne	11	0	18
Kradzieże	21	27	18
Alkoholizm	32	27	35
Nadwaga, otyłość	50	64	41
Katastrofa budowlana	7	9	6
Požary	7	9	6

Źródło: Opracowanie własne; K – kobiety; M – mężczyźni.

Respondenci mogli wskazać maksymalnie trzy odpowiedzi.

Wśród trzech największych zagrożeń jakie wymienili respondenci znalazły się: narkomania (75%), przemoc psychiczna (71%) i przemoc fizyczna (61%). W różnej kolejności te zagrożenia były wymieniane porównując wyniki badań nauczycielek i nauczycieli. Nauczycielki szczególnie mocno jako zagrożenie zaakcentowały narkomanię (82%), mężczyźni natomiast przemoc psychiczną (76%). Największe zróżnicowanie w opiniach, dotyczących tych trzech głównych zagrożeń, stwierdzono we wskazaniu przemocy fizycznej jako jednego z głównych niebezpieczeństw. Różnica między odpowiedziami udzielonymi przez nauczycielki i nauczycieli wyniosła 20% (odpowiednio: 73% i 53%). Takie zróżnicowanie odpowiedzi może wynikać m.in. z tego, że mężczyźni jako silniejsi fizycznie w mniejszym stopniu odczuwają to zagrożenie.

Na czwartym miejscu w klasyfikacji największych zagrożeń jakie dotyczą środowiska szkolnego wymieniono nadwagę i otyłość (50%). Świadczy to bardzo dobrze o stanie wiedzy pedagogów nt. zagrożeń dotyczących współczesne społeczeństwo polskie. W rankingu europejskim, wśród nastolatków z Polski stwierdzono największy przyrost osób z nadwagą i otyłością. Stąd też w szkołach prowadzi się kampanie promujące zdrowe odżywianie, wprowadza zakaz sprzedaży w sklepikach chipsów i słodkich napojów gazowanych,

propaguje hasło „dzieci nie jadają śmieci”. W świadomości lekarzy i nauczycieli pojawia się coraz częściej stwierdzenie, że jeśli młodzież ulegnie epidemii nadwagi i otyłości, to w przyszłości będziemy mieli otyłych ludzi w wieku dojrzałym i starszym, co z kolei spowoduje u nich choroby cywilizacyjne. Będzie to miało wymierny wpływ na koszty leczenia, utrzymania, które poniesie całe społeczeństwo.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w niniejszym rozdziale przedstawiono koncepcje dydaktyczne postulujące o powiązanie teorii z praktyką, poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych, o nowe spojrzenie na relacje uczeń – nauczyciel. Powstanie tych koncepcji, może być odpowiedzią na przychylnie przyjęcie głoszonych w latach pięćdziesiątych poglądów przez G. Rylego, wskazujących na tyranię „mitu w maszynie” i dogmatycznego charakteru traktowania inteligentnego działania w kategoriach dwóch osobnych procesów – myślenia i działania²⁵⁹. Akceptacja tej teorii spowodowała pewne rewolucyjne podejście do kształcenia nauczycieli. Zaprzestano myślenia, jakoby teoria edukacji, tworzona w drodze badań naukowych, jest niezależna od praktyki. Dzięki temu obecnie w czasach mamy kształcenie ukierunkowane na wszechstronny rozwój ucznia, na łączenie w nauczaniu teorii z praktyką, na wyedukowanie ucznia myślącego twórczo. Aby takiego ucznia ukształtować, niezbędny jest odpowiedni nauczyciel i właśnie w następnych częściach rozdziału omówiono jakimi kompetencjami powinien charakteryzować się nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa. Obok wielu kompetencji wymienianych przez wybitnych dydaktyków edukacji, a w szczególności edukacji dla bezpieczeństwa, zaproponowałem żeby do tych kompetencji dodać kompetencje psychomotoryczne. Uzasadniałem to istotnym powiązaniem edukacji dla bezpieczeństwa z edukacją fizyczną (sporty obronne, obozy szkoleniowo-sportowe). Należy stwierdzić, że współczesny nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, by mógł w pełni spełniać swoją rolę, musi być pedagogiem o wszechstronnej wiedzy ogólnej, pedagogicznej, specjalistycznej oraz posiadać odpowiednie predyspozycje psychofizyczne.

Przedstawiono również wyniki badań ankietowych nauczycieli, którzy głównie wypowiadali się o przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa w kontekście obecnej realizacji przedmiotu, możliwości jego rozwoju w sytuacji współczesnych zagrożeń oraz odbytej edukacji w ramach, m.in. specjalistycznych studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa.

Uogólniona analiza wyników badań ankietowych ujawniła, między innymi, że najczęściej stosowaną przez nauczycieli formą zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa jest wykład. Około połowa nauczycieli uważa, że w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa należy prowadzić praktyczne zajęcia

²⁵⁹ G. Ryle, cyt. za B. G. Gołębnik, *Zmiany...*, dz. cyt., s. 84.

z takich zagadnień jak: udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej, survivalu, strzelania, terenoznawstwa, samoobrony. Co ósmy nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa stwierdza, że studia podyplomowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa, w których uczestniczył dobrze przygotowały do prowadzenia zajęć. Tylko około połowa słuchaczy studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa miała zajęcia praktyczne. Na podstawie uzyskanych wyników badań można wnioskować, że nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa widzą potrzebę zmiany programu przedmiotu w kierunku wprowadzenia zagadnień proobronnych (paramilitarnych).

Rozdział 5

Droga nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa do zawodu

W rozdziale zostaną przedstawione drogi kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (dawniej przysposobienia obronnego, przysposobienia wojskowego). W opracowaniu ujęto okres od początków II Rzeczypospolitej do czasów współczesnych. Opisano powiązanie szkolenia wojskowego z wychowaniem fizycznym przed II wojną światową, wówczas szczególnie mocno akcentowano tę współzależność. Następnie szerzej opisano kształcenie nauczycieli z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, jako wiodących uczelni zajmujących się przedmiotową problematyką.

W drugiej części rozdziału przedstawiono obowiązujące w roku 2014 programy nauczania nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa na studiach podyplomowych w kilku polskich uczelniach. Wyjątkiem w tym zestawieniu jest Uniwersytet Kazimierza Wielkiego z Bydgoszczy, który umożliwiał uzyskanie uprawnień do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa podczas studiów dziennych (pierwszego i drugiego stopnia).

5.1. Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego i przysposobienia wojskowego

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przysposobienia obronnego przechodziło w Polsce wiele zmian. Było prowadzone różnymi formami i sposobami. Początkowo nauczaniem przysposobienia wojskowego zajmowali się oficerowie służby czynnej, oficerowie rezerwy oraz osoby cywilne spełniające wymogi stawiane przez Ministerstwo Spraw Wojskowych i Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego instruktorom i nauczycielom przysposobienia wojskowego. Później podjęto próbę systematycznego wprowadzania problematyki wychowania fizycznego (WF) i przysposobienia wojskowego (PW) do programów nauczania w szkołach. W latach 1918–1925 te dwa przedmioty były ściśle ze sobą powiązane. Prawdopodobnie wynikało to z łączenia możliwości przygotowania do wykonania zadań wojskowych i odporności na trudy życia wojskowego ze szkoleniem fizycznym (wychowanie fizyczne i sport). W roku 1927 utworzono Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Powołano także Radę Naukową Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Był to organ Ministerstwa Spraw Wojskowych

współpracujący z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w zakresie szkolenia wojskowego młodzieży²⁶⁰.

Zgodnie z zarządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i Ministra Spraw Wojskowych z dnia 4 lutego 1931 roku w sprawie organizacji przysposobienia wojskowego w szkołach średnich ogólnokształcących, seminariach nauczycielskich i szkołach zawodowych, ćwiczenia w hufcach szkolnych wymienionych szkół prowadzić miał oficer wyznaczony przez właściwe władze wojskowe.

Sprawa kształcenia nauczycieli przysposobienia wojskowego ze względu na świadomość ustawicznego przygotowania obronnego młodego pokolenia powróciła po II wojnie światowej. W roku 1948 Sejm PRL uchwalił ustawę o powszechnym obowiązku wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży. Szkolenie i wychowanie młodzieży odbywało się w szkolnych hufcach nowo powstałej Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” (PO SP). W tym czasie nadal brakowało nauczycieli do prowadzenia zajęć z przysposobienia wojskowego. Sytuacja ulegała jednak systematycznie zmianom na lepsze. Przyczyniły się do tego organizowane kursy doszkalające oraz w wielu wypadkach praca samokształceniowa kierowana przez nadzór pedagogiczny wydziałów oświaty.

Po przywróceniu przysposobieniu wojskowemu rangi obowiązkowego przedmiotu nauczania w szkołach średnich w roku 1952, na stanowiska nauczycieli tego przedmiotu powoływano:

- instruktorów przysposobienia wojskowego i „Służby Polsce” (PW i „SP”),
- nauczycieli szkół podstawowych i średnich, specjalistów innych przedmiotów będących oficerami i podoficerami rezerwy,
- maturzystów odbywających zasadniczą służbę wojskową (głównie absolwentów liceów pedagogicznych), którzy wyrazili zgodę na nauczanie przysposobienia wojskowego w szkole i przeszli specjalistyczne przeszkolenie zorganizowane przez wojsko na wniosek władz oświatowych.

W celu lepszego przygotowania nauczycieli przysposobienia wojskowego do realizacji treści programowych tego przedmiotu Ministerstwo Oświaty organizowało obozy i odprawy szkoleniowe oraz programowało samokształcenie.

W latach 1955–1960 prowadzono w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie egzaminy kwalifikacyjne dla nauczycieli przysposobienia wojskowego. Obejmowały one następujące przedmioty: podstawy nauk społeczno-ekonomicznych, podstawy pedagogiki, przedmiot specjalizacji (praca pisemna i egzaminy ustne ze wszystkich działów objętych programem nauczania

²⁶⁰ Por. Z. Szymańczak, *Rys historyczny wychowania obronnego w polskim systemie oświaty 1945–1975*, [w:] *Zeszyt naukowy WSP w Bydgoszczy*, nr 6/1984, s. 51.

przysposobienia wojskowego). Pomyślnie zdany egzamin był podstawą otrzymania „Dyplomu nauczyciela szkół średnich w zakresie przysposobienia wojskowego”. Ten sposób przygotowania kadr dla potrzeb przysposobienia wojskowego regulował tymczasowo kwalifikacje do nauczania przedmiotu w szkole, lecz nie rozwiązywał przygotowania kadr o wysokich kwalifikacjach specjalistycznych. Stałe zwiększanie się liczby szkół powodowało, że rosło zapotrzebowanie na nauczycieli przysposobienia wojskowego. Częściej zatrudniano oficerów zwolnionych z zawodowej służby wojskowej. Od roku 1961 przysposobienia wojskowego mogli również nauczać nauczyciele posiadający studia magisterskie w zakresie innych przedmiotów. Musieli jednak posiadać ukończone studium wojskowe i stopień podoficera lub podchorążego rezerwy²⁶¹. Z dniem 1 września 1966 roku wprowadzono w miejsce przedmiotu przysposobienie wojskowe, przysposobienie obronne²⁶². Dwa lata później przedmiotu nauczano także w szkołach podstawowych i zasadniczych szkołach zawodowych. Aby przygotować odpowiednio nauczycieli do realizacji zajęć z tego przedmiotu w szkołach podstawowych, zasadniczych szkołach zawodowych oraz szkołach ogólnokształcących i zawodowych średnich organizowano wakacyjne i śródroczne kursy. Doskonalono umiejętności nauczycieli już nauczających przysposobienia obronnego oraz tych, którzy wyrazili akces do nauczania tego przedmiotu.

W Polsce do roku 1967 kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego i przysposobienia wojskowego odbywało się na kursach. Pod koniec lat 60. ubiegłego wieku przyjęto zasadę kształcenia ogółu nauczycieli na poziomie wyższym²⁶³. Wprowadzono także zmiany w kształceniu przyszłych nauczycieli przysposobienia obronnego. Od roku akademickiego 1968/1969 rozpoczęto kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w następujących uczelniach:

- w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie,
- w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Bydgoszczy,
- w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Szczecinie,
- w Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.

Jednakże braki w liczbie wykwalifikowanych nauczycieli były tak duże, że dyrektorzy szkół zatrudniali często osoby bez pełnych kwalifikacji. Dość częstym przypadkiem było, że nauczycielem przysposobienia obronnego

²⁶¹ T. Siuda, *Wymagania współczesnej szkoły, a przygotowanie zawodowe nauczycieli przysposobienia obronnego*, [w:] *Przysposobienie obronne w szkole*, nr 3/1976, s. 447.

²⁶² Zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 23.02.1966 r. w sprawie wprowadzenia do szkół średnich przedmiotu przysposobienie obronne (Dz. U. z 1966 r. nr 3).

²⁶³ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. – *Karta praw i obowiązków nauczyciela* (Dz. U. z 1972 r., nr 16, poz. 114, z 1973 r., nr 12, poz. 89 oraz z 1977 r. Nr 11, poz. 43), a potem w Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2014 r. poz. 191 i 1198 oraz z 2015 r. poz. 357).

zostawał emerytowany wojskowy. Związane to było ze specyfiką przedmiotu i niejako uznaniem, że były oficer posiada niezbędną wiedzę specjalistyczną do prowadzenia zajęć z zakresu przysposobienia obronnego (wojskowego), którą pozyskał podczas służby wojskowej. Uważano też, że żołnierz ma wpojone wartości patriotyczne i będzie swoją postawą we właściwy sposób oddziaływał na młodzież. Słabą stroną tego systemu rekrutacji był brak przygotowania pedagogicznego żołnierzy. Nie zawsze zasady nauczania przyjęte w wojsku, mogły być skutecznie realizowane w szkołach cywilnych.

Inną ścieżką pozyskiwania nauczycieli przysposobienia obronnego było wyznaczanie nauczycieli innych przedmiotów, którzy odbyli przeszkolenie wojskowe w studium wojskowym szkoły wyższej lub w szkole podchorążych rezerwy.

W połowie lat 80. ubiegłego wieku w Polsce pracowało 3107 nauczycieli przysposobienia obronnego, a ich formalne przygotowanie było następujące:

- 8,9% (588 osób) ukończyło studia pedagogiczne w zakresie wychowania obronnego. Przy czym w tej grupie aż $\frac{3}{4}$ osób ukończyło w trybie zaocznym studia dla pracujących, co raczej nie dawało gruntownej wiedzy nauczycielskiej, bowiem na przedmiot „dydaktyka przysposobienia obronnego” przeznaczano 35 godzin, a przedmiot nie kończył się egzaminem,
- 53,9% (1 672 osób) to grupa, która posiadała tytuł magistra z innych przedmiotów, a kwalifikacje do nauczania przysposobienia obronnego uzyskała na kursach (studiach podyplomowych),
- 11,1% (354 osoby) miało wykształcenie średnie,
- 9% (279 osób) posiadało wyższe studia zawodowe,
- 2,9% (89 osób) ukończyło Studium Nauczycielskie²⁶⁴.

Silne zróżnicowanie kadry nauczycielskiej wynikało z – jak to określił S. Zabdyrski – „wieloźródłowego napływu do zawodu” oraz stosunkowo późnego rozpoczęcia ich kształcenia specjalistycznego na poziomie wyższym²⁶⁵.

Ranga przedmiotu stopniowo spadała i w końcowych latach PRL była bardzo niska. Jedną z przyczyn był niski poziom przygotowania specjalistycznego nauczycieli. Poza tym, „Trudno było uzyskać wysoką rangę przedmiotu ponieważ mimo zmian programu przysposobienia obronnego były kontestowane przez uczniów bowiem dominowała w nich tematyka wojskowa i indoktrynacja polityczna. Przykładem braku stabilności treści kształcenia obronnego oraz nikłej koordynacji z systemem edukacji jest fakt, że w latach 1952–1990 programy przysposobienia wojskowego i obronnego

²⁶⁴ S. Zabdyrski, *Powstanie i rozwój studiów nauczycielskich przysposobienia obronnego*, Wyd. WSP, Kraków 1988, s. 35.

²⁶⁵ Tamże.

w szkołach ponadpodstawowych były zmieniane 24 razy. Żadnego programu nie można było zweryfikować w praktyce”²⁶⁶. Te częste zmiany programu kształcenia przyczyniły się także do tego, że trudno było wypracować jednolity model kształcenia nauczyciela przysposobienia obronnego. W roku 1990 przedmiot przysposobienie obronne wycofano ze szkół wprowadzając zagadnienia z zakresu powszechnej samoobrony.

Po przemianach ustrojowych w Polsce w latach 90. XX wieku, kształcenie nauczycieli zaczęło się odbywać na nowych zasadach. Pewna swoboda działania uczelni wyższych spowodowała, że nauczycieli zaczęto kształcić także w uczelniach wyższych niepedagogicznych. Jak to często bywa umasowanie kształcenia spowodowało obniżenie jakości i warunków kształcenia. Krytycznie na temat funkcjonowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli wypowiedziała się w roku 2012 Najwyższa Izba Kontroli. Wykazała nieprawidłowości w szkołach wyższych prowadzących kształcenie nauczycieli polegające, między innymi na zaniżaniu wymiaru godzin kształcenia z przedmiotów nauczycielskich i kierunkowych oraz braku zapewnienia w wymaganym zakresie praktyk pedagogicznych oraz nadzoru nad ich przebiegiem²⁶⁷.

Obecnie kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa odbywa się zazwyczaj podczas studiów podyplomowych realizowanych na ogół dla nauczycieli, którzy chcą nauczać przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, jako drugiego przedmiotu. Studia te trwają dwa – trzy semestry. Tematyka realizowanych przedmiotów jest również dość zróżnicowana, aczkolwiek główny nurt kształcenia, dotyczący dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa, ogólnych zagadnień dotyczących obronności oraz udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej jest zachowany.

W dalszej części rozdziału zostaną przedstawione programy kształcenia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa wybranych, głównych uczelni realizujących to kształcenie. W ramach studiów podyplomowych uczestnicy zapoznawani są z dydaktyką edukacji dla bezpieczeństwa, zasadami powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej, ze strukturą obronną państwa oraz zasadami przygotowania się do zagrożeń. W dalszej części opracowania zostaną także przedstawione programy studiów podyplomowych z różnych uczelni, m.in. Akademii Obrony Narodowej, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach oraz Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – jako przykład uczelni kształcącej studentów studiów dziennych pedagogiki.

²⁶⁶ Por. A. Płaza, *Problem bezpieczeństwa militarnego Polski*, <http://www.wos.org.pl/polityka/bezpieczenstwa-militarne-polski.html> (28.11.2015).

²⁶⁷ Por. *Informacja o wynikach kontroli, Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, wyd. NIK, Warszawa 2012 <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf> (20.05.2016).

W każdej z tych uczelni zostały opracowane takie same rygory rekrutacyjne, czyli złożenie dokumentów oraz posiadanie wykształcenia pedagogicznego. Nie przeprowadzano egzaminów wstępnych.

Sylwetka absolwenta jest również podobna. Absolwenci podyplomowych studiów otrzymują świadectwo ukończenia studiów, które uprawnia do starania się o zatrudnienie w charakterze nauczyciela drugiego przedmiotu (edukacja dla bezpieczeństwa) w szkołach różnego stopnia (gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne).

5.2. Programy kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w wybranych uczelniach polskich

Obecnie w Polsce kształcenie – jak już było wspomniane – nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa ma miejsce głównie podczas studiów podyplomowych. Oferta szkół wyższych, które prowadzą kształcenie podyplomowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa jest bardzo duża. Proponują je między innymi: Wydział Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Obrony Narodowej, Wydział Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Wydział Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Łódzkiego, a także liczne szkoły niepubliczne, np.: Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, czy Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy.

Wyjątkiem wśród uczelni prowadzących kształcenie z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa jest Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Nie prowadzi on studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa, ale studenci I i II stopnia studiów dziennych pedagogiki o specjalności edukacja obywatelska i bezpieczeństwo publiczne mają możliwość uzyskania kwalifikacji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa po uzupełnieniu wykształcenia o przygotowanie nauczycielskie.

Nie znane są badania nad jakością kształcenia na studiach z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Można przypuszczać, że jakość oferty edukacyjnej szkół wyższych jest zróżnicowana, jak i cały system edukacji polskiej.

Poniżej zostały opisane programy studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w wybranych uczelniach oraz program studiów pedagogicznych o specjalności edukacja obywatelska i bezpieczeństwo publiczne realizowany w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

5.2.1. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Warszawskim

Uniwersytet Warszawski prowadzi studia „Edukacja dla Bezpieczeństwa” na dwusemestralnych studiach podyplomowych²⁶⁸. Studia mają na celu metodyczne i merytoryczne przygotowanie nauczycieli wszystkich typów szkół do prowadzenia zajęć z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Kształcenie w ramach studiów ma charakter interdyscyplinarny. Program studiów zawiera następujące przedmioty przeprowadzane w formie wykładów, konwersatorium lub ćwiczeń:

- Problemy współczesnego państwa – 8 godzin
- Zagrożenia czasu wojny – 12 godzin
- System obronności RP – 8 godzin
- Zadania administracji terytorialnej w dziedzinie bezpieczeństwa wewnętrznego – 8 godzin
- Instytucje bezpieczeństwa wewnętrznego – 14 godzin
- Prawno-konstytucyjne podstawy bezpieczeństwa – 8 godzin
- Instytucje i prawo UE w zakresie bezpieczeństwa wewnętrznego – 8 godzin
- Bezpieczeństwo sfery publicznej – 12 godzin
- Służby specjalne we współczesnym państwie – 12 godzin
- Zagrożenie i ochrona dziedzictwa kulturowego – 12 godzin
- Współczesne problemy i rodzaje terroryzmu – 10 godzin
- Skutki migracji dla bezpieczeństwa wewnętrznego – 8 godzin
- System ochrony praw człowieka – 8 godzin
- Zarządzanie kryzysowe – 8 godzin
- Kryzysy gospodarcze – 12 godzin
- Kryzysy polityczne – 12 godzin
- Psychologiczne aspekty sytuacji kryzysowych – 12 godzin
- Bezpieczeństwo teleinformatyczne – 12 godzin
- Zagrożenia ekologiczne – 12 godzin
- Bezpieczeństwo przemysłowe – 8 godzin
- Dydaktyka edukacji dla bezpieczeństwa – 24 godziny
- Ochrona osób, mienia, obiektów i obszarów – 8 godzin
- Profilaktyka kontrterrorystyczna – 12 godzin
- Pierwsza pomoc – 16 godzin
- Zachowanie jednostki w sytuacjach ekstremalnych – 8 godzin
- Subkultury młodzieżowe – 12 godzin
- Emisja głosu – 16 godzin

²⁶⁸ [http://podyplomowe.inp.uw.edu.pl/kierunki-studiow/edukacja-dla-bezpieczenstwa/\(5.04.2016\)](http://podyplomowe.inp.uw.edu.pl/kierunki-studiow/edukacja-dla-bezpieczenstwa/(5.04.2016)).

- Ochrona cywilna – 16 godzin
- Obrona cywilna – 16 godzin
- Bezpieczeństwo energetyczne – 12 godzin
- Psychologiczne aspekty edukacji – 8 godzin

Łącznie realizowanych jest 360 godzin zajęć (wykładów 120 godzin, konwersatorium 222 godziny, ćwiczeń 12 godzin). Zajęcia w trakcie studiów podyplomowych nie są przydzielone ściśle do określonego semestru.

Absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia studiów, które uprawnia do poszukiwania zatrudnienia w charakterze nauczyciela drugiego przedmiotu, edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach różnego stopnia.

5.2.2. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Rzeszowskim

Uniwersytet Rzeszowski prowadzi studia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa na trzysemestralnych studiach podyplomowych²⁶⁹. Celem studiów jest merytoryczne przygotowanie nauczycieli wszystkich typów szkół do prowadzenia zajęć z przedmiotu „Edukacja dla bezpieczeństwa”. Natomiast celem kształcenia jest wyposażenie słuchaczy w wiedzę i umiejętności z zakresu ochrony ludności cywilnej, struktury obronności kraju w systemie bezpieczeństwa narodowego, przygotowania do działań ratowniczych w sytuacjach zagrożeń w czasie pokoju, kryzysu i wojny, opanowania zasad udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej w sytuacjach zagrożenia zdrowia lub życia człowieka, kształtowania odpowiedzialnej postawy za stan środowiska życia człowieka, umiejętności prawidłowego rozpoznawania oraz reagowania na sytuacje kryzysowe²⁷⁰. Studia są skierowane do czynnych nauczycieli.

Program studiów zawiera następujące przedmioty prowadzone w formie wykładów, ćwiczeń, laboratoriów, warsztatów oraz praktyk:

- System obronności RP – 15 godzin
- System bezpieczeństwa państwa – 15 godzin
- Ustrój władzy państwowej i samorządowej w Polsce – 20 godzin
- Komunikacja społeczna w systemie bezpieczeństwa publicznego – 20 godzin
- Prawne podstawy bezpieczeństwa – 15 godzin
- Terroryzm i formy przeciwdziałania – 15 godzin
- System ochrony praw człowieka – 20 godzin
- Zarządzanie kryzysowe – 20 godzin

²⁶⁹ http://www.politologia.univ.rzeszow.pl/uploadUC/zal_1_plan_studiow_Edukacja_dla_bezpieczenstwa.pdf (4.04.2016).

²⁷⁰ <http://www.podyplomowe.ur.edu.pl/?id=studia&ids=12> (6.06.2016).

- Kryzysy gospodarcze i polityczne – 20 godzin
- Psychologiczne aspekty sytuacji kryzysowych – 20 godzin
- Dydaktyka edukacji dla bezpieczeństwa – 60 godzin
- Ratownictwo i pierwsza pomoc medyczna – 30 godzin
- Podstawy anatomii i fizjologii – 20 godzin
- Ochrona ludności i obrona cywilna – 20 godzin
- Bezpieczeństwo i ochrona konsumentów – 20 godzin
- Technologia informacyjna – 10 godzin
- Praktyki zawodowe – 60 godzin

Ogółem program zawiera 400 godzin zajęć. Natomiast rozkład godzinowy dla poszczególnych przedmiotów przedstawia się następująco: wykłady – 185 godzin, ćwiczenia – 80 godzin, laboratoria – 10 godzin, warsztaty – 65 godzin, praktyki – 60 godzin.

Zajęcia w trakcie studiów podyplomowych nie są przydzielone ściśle do określonego semestru.

5.2.3. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Wrocławskim

W Uniwersytecie Wrocławskim realizowane są Studia Podyplomowe Kwalifikacyjne „Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa”. Studia trwają trzy semestry. Program studiów zawiera następujące przedmioty: bezpieczeństwo państwa, bezpieczeństwo psychofizyczne człowieka (w tym zajęcia z pierwszej pomocy przedmedycznej oraz systemu ratownictwa medycznego), zajęcia pozalekcyjne – praca z uczniem zdolnym, kompetencje dydaktyczne nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa, kompetencje informatyczne nauczyciela, konteksty współczesnej edukacji²⁷¹. Łącznie podczas studiów realizowanych jest 357 godzin zajęć (137 godzin wykładów oraz 216 godzin ćwiczeń, warsztatów, seminariów).

Absolwenci studiów licencjackich uzyskują kwalifikacje do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych, a absolwenci studiów magisterskich uzyskują uprawnienia do nauczania we wszystkich typach szkół. Ponadto w ramach ww. studiów podyplomowych wszyscy absolwenci zgodnie z rozporządzeniem ministra zdrowia z dnia 26 sierpnia 2009 r. w sprawie przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy (Dz. U. Nr 139, poz. 1132), uzyskują zaświadczenie o ukończeniu szkolenia do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy.

²⁷¹ Program studiów podyplomowych Uniwersytetu Wrocławskiego „Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa”, Wrocław 2015.

Rekrutacja na wymienione wyżej studia podyplomowe odbywa się na podstawie kolejności zgłoszenia się na studia. Warunkiem przyjęcia jest posiadanie wykształcenia wyższego pedagogicznego.

5.2.4. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (dawniej Wyższa Szkoła Pedagogiczna) jest wiodącą uczelnią, w której kształcono nauczycieli PO (EDB)²⁷². Poniżej zaprezentowane zostały zmiany jakie miały miejsce w kolejnych latach kształcenia nauczycieli tej specjalności²⁷³:

- w latach 1955–1960 utworzono kursy dla nauczycieli przedmiotowej specjalności prowadzone przez Studium Wojskowe WSP w Krakowie,
- w 1968 r. powołano Roczne Studium Przynależności Obronnej dla nauczycielek, absolwentek wyższych uczelni (w 1970/1971 r. ministerstwo zawiesiło tę działalność),
- w roku akademickim 1973/1974 rozpoczęto kształcenie nauczycieli na kierunku pedagogika w zakresie przynależności obronnej oraz otwarto kierunek geografia z przynależnością obronną, jako trzyletnie studia zawodowe,
- w 1980 r. uruchomiono studia podyplomowe dla absolwentów kierunku pedagogika wychowania obronnego, gdyż w ciągu 7 lat aż 60% treści programowych uległo zmianie,
- w 1987 r. utworzono pięcioletnie stacjonarne studia magisterskie na kierunku wychowanie obronne.

Po roku 1990 oferta edukacyjna zmieniała się zgodnie z kolejnymi potrzebami systemu edukacyjnego. W roku 1995 zostały utworzone studia podyplomowe wychowanie obronne, które w roku 2001 przyjęły nazwę edukacja dla bezpieczeństwa. Studia miały na celu przygotowanie czynnych nauczycieli posiadających stopień magistra innych specjalności do prowadzenia zajęć z wychowania obronnego, jako drugiego przedmiotu nauczania.

Obecnie studia podyplomowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w Akademii Pedagogicznej (dawna WSP) w Krakowie trwają 3 semestry o łącznym wymiarze godzin 360 godzin zajęć dydaktycznych (w tym 135

²⁷² Por. J. Wojtyczka, *30 lat kształcenia nauczycieli przynależności obronnej w naszej uczelni* <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/18/wojtycza.html> J. Wojtyczka, *Działalność Katedry Edukacji Obronnej w latach 2000–2009*. <http://www.up.krakow.pl/konspekt/34/index.php?i=007> (14.03.2016).

²⁷³ Tamże.

godzin wykładów, 175 godzin ćwiczeń, 50 godzin seminarium i 60 godzin praktyki pedagogicznej)²⁷⁴.

W semestrze pierwszym odbywają się następujące zajęcia:

- Ochrona ludności i obrona cywilna – 25 godzin
- Wiedza z obronności – 20 godzin
- Podstawy zarządzania kryzysowego – 20 godzin
- Bezpieczeństwo narodowe – 25 godzin
- Edukacja dla bezpieczeństwa – 25 godzin
- Pierwsza pomoc – 15 godzin

Łącznie w semestrze pierwszym jest 130 godzin zajęć.

W semestrze drugim realizowane są następujące przedmioty:

- Pierwsza pomoc – 20 godzin
- Dydaktyka edukacji dla bezpieczeństwa – 30 godzin
- Seminarium projektowo-badawcze – 25 godzin
- Edukacja zdrowotna – 10 godzin
- Edukacja ekologiczna – 10 godzin
- Komunikacja społeczna – 15 godzin
- Media w edukacji – 10 godzin
- Praktyka pedagogiczna – 25 godzin

Łącznie w semestrze drugim przeprowadzano 120 godzin zajęć dydaktycznych oraz 25 godzin praktyki pedagogicznej.

W trzecim semestrze realizowano następujące przedmioty:

- Dydaktyka edukacji dla bezpieczeństwa – 30 godzin
- Metodyka zajęć pozalekcyjnych – 10 godzin
- Seminarium projektowo-badawcze – 25 godzin
- Socjologia edukacji – 15 godzin
- Stosowana psychologia społeczna – 20 godzin
- Współczesne konflikty zbrojne – 10 godzin
- Praktyka pedagogiczna – 35 godzin

Łącznie w semestrze drugim przeprowadzono 110 godzin zajęć dydaktycznych oraz 35 godzin praktyki pedagogicznej.

Studia te przeznaczone są dla osób z dyplomem ukończenia studiów wyższych magisterskich posiadających kwalifikacje nauczycielskie. Ukończenie studiów uprawnia do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

Po zmianach związanych z wdrażaniem studiów dwu i trzystopniowych – Instytut Bezpieczeństwa i Edukacji Obywatelskiej Uniwersytetu Pedagogicznego prowadzi studia dla nauczycieli na następujących kierunkach: pedagogika o specjalności: edukacja dla bezpieczeństwa i wiedza o społeczeństwie

²⁷⁴ Program studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa na Uniwersytecie Pedagogicznym, Kraków 2015.

(studia I. i II. stopnia stacjonarne i niestacjonarne) oraz pedagogika o specjalności: edukacja dla bezpieczeństwa i zarządzanie kryzysowe (studia II stopnia, stacjonarne i niestacjonarne).

5.2.5. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach

Kolejną uczelnią o znaczącym wkładzie w kształcenie z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa jest Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Prowadzone są na nim studia podyplomowe „Edukacja dla bezpieczeństwa”²⁷⁵. Celem studiów jest dydaktyczno-pedagogiczne przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych oraz przygotowanie słuchaczy studiów do samodzielnego prowadzenia zajęć z szeroko pojętego bezpieczeństwa powszechnego.

Studia adresowane są do absolwentów studiów wyższych z przygotowaniem pedagogicznym, co najmniej na poziomie licencjackim, w tym przede wszystkim do:

- pracowników oświaty zainteresowanych pracą w charakterze nauczyciela przedmiotu „Edukacja dla bezpieczeństwa”,
- pracowników władz oświatowych i samorządowych oraz funkcjonariuszy służb publicznych, w gestii których znajduje się problematyka edukacji dla bezpieczeństwa,
- nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zainteresowanych zdobyciem kwalifikacji do nauczania przedmiotu „Edukacja dla bezpieczeństwa”,
- wolontariuszy organizacji pozarządowych, uczestniczących w działaniach ratunkowych oraz prowadzących edukację w zakresie szeroko pojętego bezpieczeństwa powszechnego, wspomagających struktury administracji rządowej i samorządowej,
- nauczycieli, wychowawców klas szkolnych oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych, w których istnieje realne prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożenia bezpieczeństwa.

Studia trwają trzy semestry. Łączny wymiar godzin to 358 godzin, w tym wykładów 156 godzin, ćwiczeń 164 godzin, seminarium 38 godzin. Podczas pierwszego semestru realizowanych jest 126 godzin, w drugim 122 godziny, a w trzecim 110 godzin.

W trakcie studiów realizowane są następujące przedmioty:

- Wybrane problemy współczesnej pedagogiki – 30 godzin

²⁷⁵ Program studiów podyplomowych w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym „Edukacja dla bezpieczeństwa”, Siedlce 2015.

- Historia wychowania obronnego – 20 godzin
- Teoria wychowania obronnego – 20 godzin
- Węzłowe problemy bezpieczeństwa państwa – 26 godzin
- Bezpieczeństwa zdrowotne – 10 godzin
- Bezpieczeństwo i prawa człowieka – 20 godzin
- Socjologia edukacji dla bezpieczeństwa – 14 godzin
- Współczesne problemy filozofii i edukacji do bezpieczeństwa – 20 godzin
- Negocjacje funkcjonalne – 12 godzin
- Ochrona ludności, obrona cywilna i zarządzanie kryzysowe – 44 godziny
- Teoria i praktyka edukacji dla bezpieczeństwa – 26 godzin
- Psychologiczne aspekty współczesnych zagrożeń – 16 godzin
- Ratownictwo i pierwsza pomoc przedmedyczna – 40 godzin
- Seminarium dyplomowe – 8 godzin
- Bezpieczeństwo publiczne – 12 godzin
- Dydaktyka i metodyka edukacji dla bezpieczeństwa – 40 godzin

5.2.6. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Akademii Obrony Narodowej

Studia podyplomowe edukacji dla bezpieczeństwa w Akademii Obrony Narodowej stanowią formę kształcenia ustawicznego oraz merytorycznego i metodycznego doskonalenia kadr wojskowych i cywilnych realizujących różne zadania z zakresu edukacji obronnej społeczeństwa²⁷⁶. Przeznaczone są dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych realizujących przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa oraz pracowników terenowych ogniw systemu reagowania kryzysowego odpowiedzialnych za edukację obronną społeczeństwa na administrowanym terenie. Uczestnikami studiów mogą być osoby posiadające wykształcenie II stopnia z przygotowaniem pedagogicznym i dysponujące doświadczeniem zawodowym.

Studia umożliwiają zdobycie wiedzy humanistycznej i specjalistycznej w zakresie bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej, zasad reagowania kryzysowego, edukacji dla bezpieczeństwa oraz przygotowania obronnego społeczeństwa, a zwłaszcza młodzieży. Zdobyte przez absolwentów studiów kwalifikacje przyczynią się do rozwijania i doskonalenia edukacji dla bezpieczeństwa w społeczeństwie ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży szkolnej oraz sprawniejszego działania terenowych organów administracji w zakresie reagowania kryzysowego.

²⁷⁶ Program nauczania – Studia Podyplomowe edukacja dla bezpieczeństwa w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2015.

Studia zorganizowane są w systemie zaocznym i trwają trzy semestry. W trakcie studiów studenci zdobywają wiedzę z węzłowych problemów obronności i bezpieczeństwa państwa, Obrony Cywilnej i ochrony ludności, psychologicznych aspektów sytuacji kryzysowych, podstaw ratownictwa medycznego, metodyki kształcenia z przedmiotu Edukacja dla Bezpieczeństwa oraz współczesnych zagadnień edukacji dla bezpieczeństwa²⁷⁷. Program zawiera 74 godziny wykładów, 86 godzin ćwiczeń oraz 20 godzin seminariów.

5.2.7. Kształcenie nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy (dawna Wyższa Szkoła Pedagogiczna (WSP), Wyższa Szkoła Nauczycielska (WSN) ma znaczny wkład w edukację obronną polskiej młodzieży. Już w roku akademickim 1968/1969 uczelnia rozpoczęła kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego²⁷⁸.

W Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy jest możliwość uzyskania kwalifikacji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa po skończeniu pedagogiki o specjalności edukacja obywatelska i bezpieczeństwa publicznego oraz po uzupełnieniu wykształcenia o przygotowanie nauczycielskie. Studia prowadzone są na I i II stopniu. Podczas studiów realizuje się następujące przedmioty²⁷⁹:

I semestr

- Wprowadzenie do pedagogiki
- Historyczne podstawy wychowania
- Teoretyczne podstawy kształcenia
- Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania
- Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych
- Psychologia ogólna
- Psychologia społeczna
- Filozofia ogólna
- Socjologia ogólna
- Wprowadzenie do pedagogiki społecznej
- Język obcy

II semestr

- Teoretyczne podstawy wychowania

²⁷⁷ www.aon.edu.pl (16.03.2016).

²⁷⁸ E. Jeziorowski, *Z doświadczeń kształcenia nauczycieli PO w Zakładzie Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszcy* [w:] *Obrona Cywilna w szkole 1/93*, s. 5.

²⁷⁹ Plan studiów, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

- Diagnostyka pedagogiczna
- Psychologia rozwoju i wychowania
- Filozofia edukacji
- Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej
- Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej
- Wprowadzenie do pedagogiki pracy
- Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej
- Wprowadzenie do edukacji obywatelskiej
- Język obcy

III semestr

- Pedeutologia
- Socjologia edukacji
- Wprowadzenie do specjalności
- Przedmioty specjalnościowe:
 - Edukacja patriotyczna i obywatelska
 - Filozofia polityki i teorie demokracji
 - Współczesne ustroje państwowe i systemy polityczne
 - Podstawy prawne bezpieczeństwa publicznego
- Język obcy
- Wychowanie fizyczne

IV semestr

- Etyka w działaniu
- Przedmioty specjalnościowe:
 - Funkcjonowanie demokracji przedstawicielskiej
 - Prawa człowieka i wolności obywatelskie
 - Rola mediów w kształtowaniu bezpieczeństwa publicznego
 - Historia obronności i systemów bezpieczeństwa
 - Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa międzynarodowego i wewnętrznego
 - Warsztaty z ratownictwa medycznego i udzielania pomocy przedlekarskiej
 - Współczesne konflikty społeczne i wojskowe
 - Wybrane elementy kryminologii i profilaktyka społeczna
 - Praktyka specjalnościowa
- Język obcy
- Seminarium dyplomowe
- Wykłady ogólnouczelniane

V semestr

- Przedmioty specjalnościowe:
 - Dialog i komunikacja społeczna
 - Wybrane problemy wychowania w demokracji liberalnej

- Determinanty i rodzaje zagrożeń społeczności lokalnych
- Polityka społeczna w zakresie bezpieczeństwa i jej modele
- Warsztaty z prewencyjnej i dochodzeniowej pracy służb publicznych

- Seminarium dyplomowe

VI semestr

- Przedmioty specjalnościowe:
 - Edukacyjne podstawy przedsiębiorczości
 - Nowe ruchy społeczne i religijne
 - Wiedza o społeczeństwie obywatelskim
 - Etyka zawodowa funkcjonariuszy i pracowników służb publicznych
 - Organizacje pozarządowe a bezpieczeństwo publiczne
 - Zarządzanie bezpieczeństwem na poziomie lokalnym
- Seminarium dyplomowe

Dodatkowo realizowane jest:

- Szkolenie BHP w wymiarze 4 godzin na początku I semestru

W trakcie studiów realizuje się dwa rodzaje praktyk:

- pedagogiczne – 150 godzin,
- zawodowe – 160 godzin.

Ogółem w trakcie całych studiów na I stopniu studenci realizują 1880 godzin zajęć (wykładów 930 godzin, ćwiczeń 180 godzin, konwersatorium 515 godzin, laboratoriów 165 godzin, seminarium 90 godzin). Moduł „bezpieczeństwo publiczne” obejmuje ogółem 935 godziny, w tym: wykładów 480 godzin, konwersatoriów 290 godzin oraz laboratoriów 165 godzin.

Natomiast na stopniu drugim studiów ogółem jest realizowanych 825 godzin, w tym 425 godzin wykładów, 270 godzin konwersatoriów, 45 godzin laboratoriów, 90 godzin seminarium. W bloku przedmiotów specjalnościowych realizowanym ogółem w czasie 360 godzin, wyszczególniono 165 godzin wykładów, 150 godzin konwersatoriów oraz 45 godzin laboratoriów.

W niniejszym rozdziale przedstawiono sposoby kształcenia w Polsce nauczycieli przysposobienia obronnego (obecnie edukacji dla bezpieczeństwa) począwszy od pierwszych lat po drugiej wojnie światowej do czasów współczesnych. Charakterystyczną cechą jest fakt, że przez lata nie wypracowano jednolitego, sprawdzonego systemu kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego/edukacji dla bezpieczeństwa. W istotnym stopniu wpływa to negatywnie na poziom umiejętności pedagogicznych nauczycieli oraz jakość realizacji zajęć.

W rozdziale porównano również programy studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego i Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego

w Siedlcach, Akademii Obrony Narodowej oraz na studiach dziennych w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na ich podstawie zauważono znaczne zróżnicowanie w treściach programowych i wymogach względem słuchaczy. Świadczy to o braku ogólnego schematu wymogów dotyczących kompetencji nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa. Jakim wobec tego specjalistą jest nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa? Czy kompetentnym specjalistą edukacji dla bezpieczeństwa w ogóle, czy tylko do realizacji programu nauczaniu w szkołach? Na pytanie, czy nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa jest właściwie przygotowany do realizacji zajęć w szkołach ponadgimnazjalnych, częściowo uzyskaliśmy odpowiedź w rozdziale, w którym analizowano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli oraz uczniów. Wydaje się jednak, że taka różnorodność tematyczna studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa oraz tak duża rozpiętość liczby godzin zajęć, świadczy o braku wypracowanego modelu kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa.

Można odnieść wrażenie, że obecnie opracowane programy przesycane są problematyką najlepiej znaną autorom programów i możliwościom prowadzenia danych przedmiotów przez uczelnie. Programy są nastawione na realizację studiów z edukacji dla bezpieczeństwa, a nie na wykształcenie odpowiedniego merytorycznie i metodycznie przygotowanego nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa.

Rozdział 6

Model kształcenia nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa na studiach w Akademii Wychowania Fizycznego

Jedną z nowszych propozycji kształcenia w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej jest specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”. W poniższym rozdziale zawarto szczegółowy opis programu specjalności. Podano cel zajęć, scharakteryzowano tematykę. Zestawiono zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa ujęte w programie kierunkowych przedmiotów specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”. W części końcowej przedstawiono propozycję programu, w wyniku którego absolwenci Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej uzyskiwaliby uprawnienia do prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.

6.1. Specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej

6.1.1. Informacje ogólne o specjalności

Specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” powołana została w 2010 roku w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej. Początkowo specjalność była skierowana tylko do studentów studiów magisterskich (II stopnia). W roku 2013 wprowadzono nauczanie specjalności również na studiach I stopnia. Studia realizowane są przez cztery semestry na studiach magisterskich oraz 6 semestrów na studiach licencjackich.

Celem studiów na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” jest przygotowanie studentów do pracy w szkołach, uczelniach wyższych cywilnych i wojskowych oraz w jednostkach Wojska Polskiego, policji, straży granicznej oraz państwowej straży pożarnej. Program specjalności ukierunkowany jest na przygotowanie studentów do samodzielnego prowadzenia zajęć ruchowych, usprawniających i sportowych jako nauczyciel wychowania fizycznego lub instruktor wychowania fizycznego i sportu. Po ukończeniu studiów absolwenci otrzymują tytuł magistra wychowania fizycznego oraz zaświadczenie o ukończeniu specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”.

Zajęcia specjalistyczne prowadzone są przez przedstawicieli służb mundurowych oraz przeszkolonych kierunkowo pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni. W programie specjalności uwzględniono, m.in. następujące przedmioty kierunkowe: pływanie użytkowe i ekstremalne, walkę

wręcz, survival, atletykę terenową, zapasy, terenoznawstwo i biegi na orientację, techniki i strategię negocjacji, preorientację zawodową w służbach mundurowych. Realizowany jest także obóz militarno-obronny, który jest efektywną formą połączenia edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa.

W trakcie studiów jest możliwość ukończenia różnych kursów oraz zdobywania uprawnień instruktorskich, tj. ze strzelectwa sportowego, survivalu, samoobrony, pływania oraz uprawnienia młodszego ratownika Wodnego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego. Poza tym studenci mają możliwość uczestnictwa w szkoleniach spadochronowych.

6.2. Treści programowe

W tej części rozdziału omówiono kierunkowe przedmioty realizowane na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”²⁸⁰. Jednym z istotnych przedmiotów jest strzelectwo. Celem zajęć jest zapoznanie studentów z zasadami prowadzenia bezpiecznych zachowań z wykorzystaniem broni strzeleckiej w strzelaniu sportowym i bojowym. Ponadto zapoznanie z zasadami posługiwania się wybranymi rodzajami broni strzeleckiej i paintballowej. Opanowanie podstawowych umiejętności strzeleckich przy użyciu pistoletu samopowtarzalnego oraz broni gładkolufowej. Zapoznanie z zasadami organizacji zawodów sportowych oraz zawodów sportowo-obronnych z wykorzystaniem broni.

Treści programowe:

1. Budowa broni strzeleckiej i paintballowej. Budowa pistoletów wojskowych. Zasady działania broni. Składanie i rozkładanie broni. Zasady czyszczenia oraz konserwacji broni.
2. Podstawy balistyki, zjawisko strzału, tory lotu pocisku i pole rażenia.
3. Nauczanie przyjmowania różnych postaw strzeleckich. Zgrywanie przyrządów celowniczych.
4. Przepisy normujące posiadanie broni i amunicji oraz działalność strzelecką w LOK.
5. Strzelanie z różnych postaw strzeleckich. Strzelanie statyczne, dynamiczne i sytuacyjne.
6. Sportowe konkurencje strzeleckie, klasy i odznaki strzeleckie. Rodzaje strzelań wojskowych oraz policyjnych.
7. Organizacja zajęć strzeleckich, osoby funkcyjne, budowa strzelnic, zasady bezpieczeństwa. Strzelanie statyczne i dynamiczne, strzelania sytuacyjne.

²⁸⁰ *Program studiów magisterskich WF II stopnia – specjalność WF w służbach mundurowych*, Akademia Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska 2010.

8. Wpływ wysiłku psychofizycznego na sprawność strzelecką (strzelanie w ubiorze sportowym, umundurowaniu). Sprawność fizyczna ogólna i sprawność strzelecka, ocena sprawności strzeleckiej.
9. Nauczanie celnego prowadzenia ognia, przyjmowanie postaw strzeleckich. Wykorzystanie paintball w treningu militarnym.
10. Zawody biathlonowe, biegi sztafetowe ze strzelaniem, pojedynki strzeleckie.
11. Strzelanie bojowe.
12. Sprawdzian ogólnych umiejętności strzeleckich – forma praktyczna.

Kolejnym omawianym przedmiotem jest walka wręcz bez broni. Celem zajęć jest przygotowanie do samodzielnego prowadzenia lekcji z wykorzystaniem podstawowych technik walki wręcz bez broni (samoobrony).

Treści programowe:

1. Postawy wyjściowe. Poruszanie się w walce. Pady i przewroty. Formy prowadzenia zajęć walki wręcz.
2. Uderzenia kończynami górnymi (pięścią, kantem dłoni, łokciem). Obrony przed uderzeniami kończynami górnymi.
3. Uderzenia kończynami dolnymi (stopą, kolaniem). Obrony przed uderzeniami kończynami dolnymi.
4. Uderzenia kończynami górnymi i dolnymi (kombinacje poznanych technik).
5. Duszenia (zastosowanie, obrony, walka w parterze).
6. Zastosowanie podcięć i rzutów w walce wręcz (rzut biodrowy, rzut po łuku, podcięcia zewnętrzne i wewnętrzne).
7. Zakładanie dźwigni. Chwyty transportowe.
8. Obrona przed obchwytemi (z przodu, z tyłu, z boku).
9. Zastosowanie metod i form treningu sportowego z różnych sportów walki (boks, judo, karate, kick boxing).
10. Walka zadaniowa, umowna, dowolna.
11. Formy doskonalenia walki wręcz bez broni (zajęcia instruktorско-metodyczne, formy prowadzenia zajęć, wykorzystanie technik walki wręcz w różnych sytuacjach).

Przedmiotem pokrewnym do omówionego powyżej jest walka wręcz z bronią. Celem zajęć jest przygotowanie do samodzielnego prowadzenia zajęć z zastosowaniem podstawowych technik walki wręcz z bronią (samoobrony) użytecznych w służbach mundurowych.

Treści programowe:

1. Postawy wyjściowe. Poruszanie się w walce. Pady i przewroty. Formy prowadzenia zajęć walki wręcz.

2. Ciosy nożem (ciosy z góry, z dołu i na odlew, obrona przed ciosem nożem z przodu, obrona przed ciosem nożem z boku, obrona przed ciosem nożem z tyłu).
3. Ciosy łopatką (ciosy z góry, z boku i na odlew, obrony).
4. Walka wręcz z zastosowaniem karabinka (pchnięcia w przód, w tył, kolbą, magazynkiem). Obrony przed pchnięciami karabinkiem.
5. Obrony przed próbą zaboru broni (karabinka) z przodu, chwytem oburącz.
6. Obrona przed obchwytem z wykorzystaniem broni z przodu, z tyłu, z boku.
7. Taktyka i technika interwencji.
8. Formy doskonalenia walki wręcz (zajęcia instruktorsko-metodyczne). Ćwiczenia w formie zadaniowej, ćwiczenia w formie toru przeszkód, wykorzystanie technik walki wręcz w różnych sytuacjach.

Istotnym przedmiotem z zakresu umiejętności proobronnych realizowanym na specjalności jest terenoznawstwo i biegi na orientację. Celem zajęć jest zapoznanie z przepisami Polskiego Związku Biegów na Orientację (PZBnO). Ponadto zapoznanie z metodyką prowadzenia zajęć przygotowujących do biegów na orientację dla osób w różnym wieku. Nauczanie posługiwania się mapą wojskową oraz mapą do biegu na orientację, kompasem. Opanowanie szybkiego określania kierunków świata przy pomocy różnych technik.

Treści programowe:

1. Kształtowanie spostrzegawczości i orientacji w terenie.
2. Umiejętność działania w terenie z mapą pod presją czasu.
3. Konkursy z rywalizacją indywidualną i zespołową (marsze, biegi według mapy). Budowa tras zawodów.
4. Budowa kompasu, zasady posługiwania się, orientowanie geometryczne i magnetyczne, określanie miejsca stania.
5. Marsze na azymut, określanie azymutów, marsz na azymut w terenie bez przeszkód terenowych, marsz na orientację w terenie urozmaiconym.
6. Pomiar odległości w terenie, pomiar wysokości i szerokości naturalnych przeszkód terenowych.
7. Marsze zespołowo i indywidualnie.
8. Biegi na orientację. Ocena odległości, pomiar odległości, ocena rzeźby terenu.
9. Biegi na orientację w terenie zurbanizowanym. Tworzenie tras i map.

10. Przygotowanie zawodów biegów na orientację dla studentów.
11. Sprawdzian wiedzy z zakresu przepisów PZBnO – forma teoretyczna. Sprawdzian ogólnej sprawności fizycznej na trasie wyznaczonej na podstawie przepisów PZBnO.

Poniżej omówiono przedmiot techniki i strategię negocjacyjną. Celem zajęć jest omówienie zagadnień związanych z interwencją kryzysową/negocjacjami kryzysowymi w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia.

Treści programowe:

1. Kryzys psychologiczny – specyfika kryzysu, cechy kryzysu, dynamika sytuacji kryzysowej, charakterystyka osoby przeżywającej kryzys psychologiczny, zasady kontaktu z osobą w kryzysie, rodzaje kryzysów (sytuacje kryzysowe rozwiązywane na drodze negocjacji).
2. Interwencja kryzysowa – 6-etapowy model interwencji kryzysowej, style działania w interwencji kryzysowej, autodiagnoza – predyspozycje studentów do wykonywania zawodu interwenta/negocjatora – zidentyfikowanie obszarów do rozwoju w tym zakresie.
3. Techniki i strategię negocjacyjną – aktywne słuchanie (pytania otwarte i zamknięte, parafraza, odzwierciedlanie uczuć, dowartościowywanie, podsumowanie, podążanie).
4. Umiejętności społeczne niezbędne w pracy negocjatora – interwencja emocjonalna, autodiagnoza studentów pod kątem własnej inteligencji emocjonalnej, emocje w negocjacjach, techniki radzenia sobie z ekstremalnymi emocjami.
5. Komunikacja asertywna w negocjacjach, rola komunikacji niewerbalnej, blokady komunikacyjne.
6. Wywieranie wpływu na ludzi – reguła wzajemności, konsekwencji, społecznego dowodu słuszności, lubienia, autorytetu i niedostępności, ekspresywne i receptywne wywieranie wpływu. Samoocena zachowań w zakresie wywierania wpływu, trening umiejętności korzystania z narzędzi wywierania wpływu.
7. Sposoby rozwiązywania konfliktów, negocjacje jako efektywny sposób rozwiązywania sytuacji trudnych. Style negocjacyjne, techniki negocjacyjne. Trening umiejętności korzystania z określonych technik negocjacyjnych.
8. Trening umiejętności negocjacyjnych – gra negocjacyjna.
9. Porozumienie bez przemocy jako narzędzie komunikacyjne w sytuacjach trudnych – ćwiczenie umiejętności odróżniania spostrzeżeń od ocen, wyrażania uczuć, potrzeb oraz prośb w niezagrażający sposób.

10. Porozumienie bez przemocy jako narzędzie komunikacyjne w sytuacjach trudnych – ćwiczenie umiejętności odbierania komunikatu emocjonalnego w empatyczny.

Szczególnym przedmiotem realizowanym na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” jest survival. Celem zajęć jest zapoznanie z metodyką i organizacją prowadzenia zajęć ze sztuki przetrwania. Omówienie zasad prowadzenia ćwiczeń i zabaw przygotowujących do udziału w sztuce przetrwania. Omówienie aspektów organizacyjnych, dotyczących udziału w zajęciach sportowo-rekreacyjnych w terenie przygodnym. Zapoznanie z zasadami stosowania asekuracji, bezpieczeństwa, ochrony zdrowia i życia podczas ćwiczeń, profilaktyka kontuzji w trudnych warunkach atmosferycznych. Nauczenie zasad wzywania pomocy oraz działań zabezpieczających na miejscu wypadku.

Treści programowe:

1. Podział technik survivalowych, specyfika zadań terenowych, psychologia przetrwania. Ćwiczenia sprawnościowe.
2. Wyposażenie w sprzęt survivalowy. Ubiór do zajęć w terenie. Ćwiczenia sprawnościowe.
3. Specyfika egzystencji w trudnych warunkach (pustynie, góry, rejony tropikalne, obszary podbiegunowe i morza). Ćwiczenia sprawnościowe.
4. Postępowanie podczas katastrof, ataku terrorystycznego. Ćwiczenia sprawnościowe.
5. Metodyka organizacji zajęć w terenie. Formy zadaniowe i zabawowe nauczania survivalu. Nauczanie indywidualnej i zespołowej współpracy w terenie.
6. Naturalne i sztuczne przeszkody terenowe. Przeprawy z wykorzystaniem lin, techniki zabezpieczania i asekuracji w przeprawach terenowych. Techniki tropienia.
7. Pozyskiwanie wody, technika zdobywania, oczyszczania i transportowania wody. Techniki zdobywania pożywienia, obróbki, przechowywania.
8. Zabezpieczenia prowizoryczne, schronienia, szałas. Wybór miejsc organizacji obozowisk, planowanie i organizacja bazy, techniki budowy schronień.
9. Sztuka przetrwania w aglomeracjach miejskich.
10. Formy i metody komunikowania się w warunkach trudnych. Wykorzystanie krótkofalówek do łączności.
11. Sposoby i techniki określania kierunków świata. Praca z kompasem i mapą topograficzną.

12. Niewerbalne sposoby komunikowanie się (kody, szyfry, znaki umowne). Sposoby określania położenia i wzywania pomocy. Przekazywanie informacji na odległość.
13. Podstawy kulinariów w warunkach przygodnych.
14. Podstawy przetrwania z zakresu SERE (Survival, Evasion, Resistance, Escape).

Omówiony poniżej przedmiot preorientacja zawodowa w służbach mundurowych jest dla studentów pierwszą skondensowaną informacją o zawodach związanych ze służbami mundurowymi. Celem zajęć jest przekazanie informacji dotyczących pracy w służbach mundurowych, ze szczególnym uwzględnieniem stanowisk związanych z wychowaniem fizycznym i sportem.

Treści programowe:

1. Specyfika zawodu żołnierza (ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych, warunki przyjęcia do wojska predyspozycje do służby wojskowej system uposażeń i dodatków).
2. Szkolnictwo wojskowe (struktura komórek organizacyjnych wychowania fizycznego i sportu, cele i zadania działalności).
3. Sport w służbach mundurowych (sport powszechny, sport profesjonalny, wojskowe zespoły sportowe).
4. Testy sprawności fizycznej żołnierzy (testy sprawności fizycznej podczas egzaminów wstępnych, testy sprawności fizycznej obowiązujące żołnierzy).
5. Wieloboje militarne i testy wielowymiarowe (definicja i znaczenie wielobojów militarnych, rys historyczny wielobojów militarnych w wojsku, współczesne wieloboje militarne, znaczenie testów wielowymiarowych w edukacji fizycznej żołnierzy/funkcjonariuszy).
6. Prowadzenie badań naukowych z zakresu wychowania fizycznego w służbach mundurowych (uregulowania prawne, działalność naukowa wybranych instytutów wojskowych i uczelni wojskowych, działalność PTNKF, konferencje naukowe, wydawnictwa specjalistyczne).
7. Charakterystyka prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w wojsku (jednostki liniowe, lotnictwo wojskowe, jednostki specjalne, prowadzenie dokumentacji szkoleniowej).
8. Specyfika zawodu funkcjonariusza Straży Granicznej (SG) (warunki przyjęcia do SG, predyspozycje do służby w SG, system uposażeń i dodatków, przepisy prawa).
9. Specyfika zawodu funkcjonariusza Policji (warunki przyjęcia do policji, predyspozycje do służby w policji, system uposażeń i dodatków, przepisy prawa).

10. Specyfika zawodu funkcjonariusza Państwowej Straży Pożarnej (warunki przyjęcia do PSP, predyspozycje do służby w PSP, system uposażeń i dodatków, przepisy prawa).

Innym przedmiotem o istotnych walorach użytkowych jest pływanie użytkowe i ekstremalne. Celem zajęć jest przygotowanie do podejmowania bezpiecznych działań interwencyjnych o charakterze ratowniczym i obronnym w wodzie. Zapoznanie z ćwiczeniami przydatnymi do prowadzenia zajęć z zakresu kształtowania sprawności specjalnej w wodzie.

Treści programowe:

1. Demonstracja i ćwiczenie sposobów oraz technik pływania użytkowego. Określenie zasad ich praktycznego wykorzystania w procesie szkolenia i interwencji.
2. Pływanie użytkowe i rekreacyjne w parach, zasady asekuracji podczas ćwiczeń w wodzie głębokiej.
3. Udzielanie pomocy w wodzie osobie zagrożonej hipotermią lub procesem tonięcia.
4. Przydatność technik pływania użytkowego w warunkach trudnych i ekstremalnych. Pływanie z ograniczeniem pracy ramion – ćwiczenia w kajdankach.
5. Zapoznanie z wybranymi technikami ratunkowymi i zabezpieczającymi, przydatnymi podczas prowadzenia działań szkoleniowych.
6. Specyfika technik przemieszczania się pod wodą w warunkach ograniczonej widoczności.
7. Zasady bezpiecznego pokonywania nawodnych i podwodnych przeszkód podczas prowadzenia działań interwencyjnych i ratunkowych.
8. Zapoznanie z wybranymi technikami wykonywania bezpiecznych skoków do wody w warunkach trudnych i ekstremalnych.
9. Propozycja użytkowych technik pływania z bronią krótką i automatyczną pod kątem działań o charakterze interwencyjnym i obronnym.
10. Praktyczne zasady postępowania z ofiarami skoków do wody i urazami kręgosłupa z wykorzystaniem sprzętu ratunkowego i bez sprzętu.
11. Zasady zabezpieczania się przed utratą ciepła oraz przetrwania w warunkach hipotermii.
12. Podstawy samoobrony, uwalnianie się z objęć i chwytów, zasady prowadzenia walki w wodzie.
13. Pływanie długodystansowe – „Ocean”. Ocena wytrzymałości pływackiej ćwiczących.

Przedmiotem podczas którego studenci realizują kompleksowo dotychczas poznane umiejętności z zakresu proobronności jest obóz militarno-obronny. Celem zajęć jest przygotowanie studentów do prowadzenia usprawniających zajęć proobronnych i ratowniczych w warunkach środowiska naturalnego. Umiejętność działania indywidualnego i zespołowego w sytuacjach zwiększonego obciążenia psychofizycznego. Zapoznanie z wybranymi formami ruchu przydatnymi w kształtowaniu sprawności obronnej.

Treści programowe:

1. „Niebieska Taktyka” – zajęcia w środowisku wodnym, związane z pokonywaniem przeszkód naturalnych, korzystaniem z jednostek pływających, technik kamuflażu i skrytego działania, rozpoznania terenu.
2. „Czerwona Taktyka” – wdrożenie schematów udzielania pierwszej pomocy w warunkach pola walki, zagrożeń związanych z pobytem w miejscach niebezpiecznych, techniki wzywania pomocy oraz transportowania poszkodowanych do miejsc bezpiecznych.
3. „Czarna Taktyka” – praktyczne wykorzystanie technik legitymowania, konwojowania oraz zabezpieczania osób internowanych z miejsca działań interwencyjnych.
4. „Tory przeszkód” – ocena zdolności motorycznych związanych z przygotowaniem do pokonywania naturalnych i sztucznych przeszkód terenowych.
5. „Paintball” – praktyka prowadzenia działań interwencyjnych z wykorzystaniem markerów do strzelania. Taktyka i zasady praktycznego działania w otwartym terenie, w warunkach naturalnych.

Innym istotnym przedmiotem zawierającym w treściach programowych wiele elementów dotyczących ratowania życia ludzkiego jest medycyna katastrof. Celem zajęć jest zapoznanie z zasadami postępowania w sytuacjach zagrożenia będących skutkiem katastrofy i wypadków masowych na lądzie i w wodzie.

Treści programowe:

1. Zasady organizacji pomocy w zdarzeniach masowych. Techniki poszukiwania osób zaginionych.
2. Segregacja medyczna, ewakuacja osób poszkodowanych z miejsc zagrożenia (Triage).
3. Specyfika udzielania pierwszej pomocy podczas działań terrorystycznych.
4. Zasady prowadzenia działań ratunkowych po użyciu bojowych środków trujących. Specyfika prowadzenia dekontaminacji.
5. Procedury postępowania ratowniczego w miejscach publicznych o charakterze zdarzeń masowych.

6. Zasady prowadzenia szybkich badań urazowych na miejscu wypadku (BTLS) wśród osób poszkodowanych.
7. Specyfika pojawiania się urazów ortopedycznych w wypadkach o charakterze komunikacyjnym.
8. Zabezpieczanie i transport poszkodowanych z urazami kręgosłupa i rdzenia kręgowego.
9. Postępowanie z ofiarami wypadków po ekspozycji na detonacje i postrzały.
10. Zasady udzielania pomocy ofiarom katastrof wodnych i morskich.
11. Reakcje psychologiczne ofiar katastrof, a sposoby niesienia pomocy doraźnej poszkodowanym.
12. Współczesne sposoby i metody zintegrowanych działań ratunkowych w Polsce i na świecie.
13. Zabezpieczanie i asekuracja własna podczas praktycznych działań ratunkowych w zdarzeniach masowych i katastrofach. Ćwiczenia praktyczne.

Innym przedmiotem wzorowanym na szkoleniu wojskowym jest zaprawa wojskowa. Celem zajęć jest zapoznanie studentów z zasadami przeprowadzania zapraw wojskowych. Nauczenie podstawowych zasad musztry wojskowej indywidualnej i zespołowej.

Treści programowe:

1. Tworzenie zastępów (w szeregu, w dwuszeregu, w rzędzie, w kolumnie). Komendy.
2. Budowa kolumny marszowej – odległości i odstępy podczas zmian marszowych.
3. Tworzenie ugrupowań rozwiniętych. Wprowadzenie do musztry zespołowej.
4. Doskonalenie marszu ze zmianami ustawień kolumn oraz zatrzymań.
5. Oddawanie honorów w kolumnach marszowych oraz ugrupowaniach rozwiniętych.
6. Zapoznanie z zasadami musztry paradnej ze sztandarem podczas różnych uroczystości.
7. Doskonalenie marszu ze sztandarem w ugrupowaniach marszowych oraz salutowania podczas różnych uroczystości.
8. Tworzenie ugrupowań marszowych w różnych wariantach – doskonalenie.
9. Przygotowanie prowadzenia apelu oraz musztry paradnej przez studentów.
10. Prowadzenie apelu oraz musztry paradnej przez studentów.
11. Sprawdzian wiadomości teoretycznych z zakresu musztry wojskowej.

SERE poziom A (Survival, Evasion, Resistance, Escape) jest przedmiotem dotyczącym radzenia sobie w sytuacjach wymuszonej izolacji, np. w jakiej mogą się znaleźć piloci wojskowi po zestrzeleniu samolotu nad terenem zajęтым przez nieprzyjaciela. Celem zajęć jest omówienie zasad prowadzenia zajęć SERE poziom A oraz omówienie aspektów organizacyjnych i specyfiki szkoleń specjalnych typu SERE. Zapoznanie z zasadami stosowania asekuracji, bezpieczeństwa, ochrony zdrowia i życia podczas prowadzenia zajęć praktycznych.

Treści programowe:

1. Zagadnienia teoretyczne z zakresu specyfiki działań w warunkach przymusowej izolacji na wrogi lub nieznanym terenie.
2. Wyposażenie ratownicze i survivalowe, przydatne w SERE.
3. Teoretyczne podłoże psychologii przetrwania w warunkach ekstremalnych lub w niewoli.
4. Zasady praktycznych działań podczas ataku terrorystycznego.
5. Praktyczne zastosowanie wybranych działań z zakresu sztuki przetrwania w terenie nieznanym.
6. Pokonywanie naturalnych i sztucznych przeszkód terenowych. Przepawy z wykorzystaniem lin. Zasady organizacji bezpiecznych przepaw terenowych. Techniki tropienia i kamuflażu.
7. Pozyskiwanie wody, technika zdobywania, oczyszczania i transportowania wody. Techniki zdobywania pożywienia, obróbki, przechowywania. Ćwiczenia sprawnościowe.
8. Zabezpieczenia prowizoryczne, schronienia, szałas. Wybór miejsc organizacji obozowisk, planowanie i organizacja bazy, techniki budowy schronień. Sztuka przetrwania w aglomeracjach miejskich. Ćwiczenia sprawnościowe.
9. Formy i metody nawiązywania łączności oraz komunikowania się w warunkach ekstremalnych na terenie wroga. Wykorzystanie krótkofalówek.
10. Sposoby i techniki określania kierunków świata. Praca z kompasem i mapą. Działania bez pomocy sprzętu specjalistycznego.
11. Niewerbalne sposoby komunikowanie się (kody, szyfry, znaki umowne). Sposoby określania położenia i wzywania pomocy.
12. Podstawy pozyskiwania wody i przygotowywania posiłków w postaci minimalnych racji żywnościowych.
13. Określanie dróg i sposobów ewakuacji z miejsca zagrożenia lub nieprzyjaznego terenu.

Kolejny omawiany przedmiot to Tory przeszkód formacji mundurowych. Celem zajęć jest zapoznanie studentów z metodyką prowadzenia zajęć na torach przeszkód. Praktyczne opanowanie umiejętności pokonywania

torów sprawności fizycznej umożliwiające ich zaliczenie na egzaminach sprawnościowych w różnych formacjach mundurowych.

Treści programowe:

1. Test sprawnościowy do Służby Celnej. Omówienie warunków zaliczenia testu oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi testu. Pokonywanie całości testu.
2. Test sprawnościowy do Straży Granicznej. Omówienie warunków zaliczenia testu oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi testu. Pokonywanie całości testu.
3. Test sprawnościowy do Państwowej Straży Pożarnej. Omówienie warunków zaliczenia testu oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi testu. Pokonywanie całości testu.
4. Test sprawnościowy do Policji. Omówienie warunków zaliczenia testu oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi testu. Pokonywanie całości testu.
5. Test sprawnościowy do Służby Więziennej. Omówienie warunków zaliczenia testu oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi testu. Pokonywanie całości testu.
6. Test sprawnościowy do Biura Ochrony Rządu. Omówienie warunków zaliczenia testu oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi testu. Pokonywanie całości testu.
7. Tory przeszkód w Wojsku Polskim. Omówienie warunków zaliczenia torów oraz norm klasyfikacyjnych. Zapoznanie z elementami zaliczeniowymi torów. Pokonywanie całości torów.

Zajęcia obronne w wodzie są kolejnym przedmiotem na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” realizowanym w środowisku wodnym. Cel zajęć: przygotowanie do podejmowania bezpiecznych działań interwencyjnych o charakterze ratowniczym i obronnym oraz zapoznania z ćwiczeniami przydatnymi do prowadzenia zajęć z zakresu kształtowania sprawności specjalnej w wodzie.

Treści programowe:

1. Demonstracja wybranych sposobów uwalniania się z uchwytów osoby agresywnej. Ćwiczenia na lądzie, propozycja wybranych bloków ćwiczeń rozgrzewających, przygotowujących do obciążeń.
2. Ćwiczenia i zabawy w wodzie o charakterze siłowym, kształtujące wytrzymałość ogólną oraz specjalną.
3. Uwalnianie się z uchwytów za ramiona i nadgarstki. Wykorzystanie chwytów i uwolnień stosowanych w ratownictwie wodnym. Ćwiczenia w wodzie płytkiej.
4. Uwalnianie się z uchwytów za ramiona i nadgarstki. Ćwiczenia w parach w wodzie głębokiej.

5. Uwalnianie się od uchwytów opasujących tułów z przodu i z tyłu, z zaskoczenia. Ćwiczenia w parach lub małych grupach ćwiczących.
6. Podstawowe zasady prowadzenia walki obronnej w wodzie głębokiej, bez użycia sprzętu i broni.
7. Zasady bezpiecznego przemieszczania się w wodzie w warunkach ograniczonej widoczności, pływanie z bronią osobistą wraz z zabezpieczaniem akwenu.
8. Zapoznanie z wybranymi technikami wykonywania skoków sytuacyjnych do wody.
9. Pływanie z ograniczoną pracą nóg i ramion. Poruszanie się w wodzie w sytuacji uwięzienia.
10. Podstawy postępowania z funkcjonariuszami posiadającymi urazy kręgosłupa. Zasady udzielania pomocy i transportowania osoby uzbrojonej.
11. Zasady zabezpieczania się poszkodowanego partnera przed utonięciem, utratą ciepła.
12. Podstawy samoobrony podczas akcji napastnika z zaskoczenia, ograniczonej widoczności i uzbrojenia w niebezpieczne narzędzia.
13. Pływanie długodystansowe – „Ocean”. Ocena wytrzymałości pływackiej podczas długotrwałego pływania z bronią.

Do wspinaczki skałkowej nawiązują zajęcia ruchowe – techniki linowe. Celem zajęć jest zapoznanie z zasadami bezpiecznej organizacji i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem specjalistycznego sprzętu wspinaczkowego. Nauczenie podstawowych umiejętności przydatnych w pracy szkoleniowej z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi w ramach działań sportowo-rekreacyjnych.

1. Współczesne zainteresowanie społeczeństwa wspinaczką sportową. Zasady korzystania z technik linowych w zależności od możliwości motorycznych osób szkolonych.
2. Zapoznanie z aktualnie stosowanymi w systemami zabezpieczeń wspinaczkowych oraz sprzętem specjalistycznym. Zasady przygotowania sprzętu w zależności od rodzaju prowadzonych zajęć szkoleniowych.
3. Ogólne i ukierunkowane ćwiczenia techniczne przygotowujące osoby szkolące się do zakładania sprzętu asekuracyjnego i stanowisk. Podwieszenia stanowisk za pomocą taśm i lin alpinistycznych.
4. Wybrane metody współpracy i asekuracji osób uczestniczących w wspinaniu się. Systemy kontroli i zabezpieczania osób wykonujących działania na wysokości. Wybrane rodzaje asekuracji, samoasekuracja, wspinanie się na tzw. wędce.

5. Podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy w urazach, przy utracie przytomności, urazach kręgosłupa. Zasady wzywania pomocy, podtrzymania zdrowia osoby poszkodowanej.
6. Wybrane techniki przemieszczania się korzystając ze sprzętu wspinaczkowego. Transport za pomocą jednej lub kilku lin współpracujących: podwójna lina, mosty linowe, przejścia improwizowane.
7. Zakładanie stanowisk z wykorzystaniem technik linowych w zależności od rodzajów przeszkód terenowych.
8. Wybrane działania taktyczne i interwencyjne z wykorzystaniem technik linowych w terenie. Działania szkoleniowo-rozpoznawcze realizowane na przykładzie w wybranych formacji obronnych.

Kolejnym z omawianych przedmiotów pośrednio związany ze służbami mundurowymi, jest ochrona imprez masowych. Celem zajęć jest zapoznanie z organizacją i zasadami zabezpieczania zajęć szkoleniowych, sportowych i rekreacyjnych. Omówienie technik interwencji w zakresie ochrony, działań i współpracy z innymi formacjami o charakterze porządkowym. Przygotowanie do udziału w zadaniach o charakterze ochronnym i prewencyjnym, umiejętnościach przydatnych w formacjach obronnych. Poznanie praktycznych aspektów organizacji pracy grup ochrony. Zapoznanie z zasadami asekuracji, bezpieczeństwa, ochrony zdrowia i życia podczas realizacji zadań interwencyjnych.

1. Prawne uwarunkowania zabezpieczeń imprez masowych. Bezpieczna organizacja imprez masowych.
2. Organizacja struktury ochrony, lokalizacja sił i środków ochrony. Ochrona stała i doraźna obiektów sportowych.
3. Przygotowanie i wdrożenie planu ochrony imprezy sportowej. Instrukcje współpracy z służbami ochrony i policją.
4. Instrukcja działania grupy interwencyjnej. Profile i zakresy działań pracowników ochrony.
5. Działania służb porządkowych podczas zabezpieczania imprezy masowej. Dobór członków do służb porządkowych. Praktyczna organizacja pracy służb porządkowych.

Przedmiotem przygotowującym studentów do wykonywania skoków spadochronowych jest bezpieczeństwo skoków spadochronowych. Celem zajęć jest przygotowanie studentów do skoków spadochronowych. Poprawa podstawowych zdolności motorycznych przy wykorzystaniu podstawowego sprzętu spadochronowego (uprząż, koło reńskie, looping).

Treści programowe:

1. Człowiek i jego możliwości podczas skoków spadochronowych.
2. Człowiek i jego ograniczenia podczas skoków spadochronowych.

3. Podstawy meteorologii skoków spadochronowych.
4. Technika skoku spadochronowego.
5. Budowa spadochronu szybującego.
6. Teoria lotu spadochronu szybującego.
7. Osprzęt spadochronowy.
8. Sytuacje awaryjne w spadochroniarstwie.
9. Postępowanie podczas sytuacji awaryjnych w trakcie skoku ze spadochronem.
10. Prawo lotnicze.
11. Procedury operacyjne podczas skoku ze spadochronem.
12. Ogólne zasady bezpieczeństwa w spadochroniarstwie.
13. Sprawdzian wiedzy z zakresu bezpieczeństwa skoków spadochronowych.

Dodatkowym, nieobowiązkowym przedmiotem są zajęcia ruchowe – Iron Man. Cel zajęć: Zapoznanie ze specyfiką wpływu zmienności obciążeń fizycznych na organizm człowieka. Poznanie specyfiki treningu kondycyjnego, zasad planowania treningu ukierunkowanego na start w rywalizacjach sportowych, w zmiennych warunkach terenowych. Zapoznanie ze systematyką ćwiczeń kondycyjnych i koordynacyjnych przydatnych w kształtowaniu kondycji. Nauczanie organizacji i zabezpieczania zawodów sportowych o specyficie sportów ekstremalnych.

Treści programowe:

1. Wszechstronny rozwój motoryczny w treningu sportowca. Omówienie zasad przygotowania kondycyjnego. Zasady realizacji i zaliczenia przedmiotu.
2. Dobór i zastosowanie ćwiczeń ogólnorozwojowych kształtujących wytrzymałość oraz kondycję, przygotowujących do długotrwałych wysiłków fizycznych.
3. Propozycje zadań oraz ćwiczeń specjalnych, doskonalących technikę pływania sportowego określonymi stylami. Propozycje ćwiczeń ogólnorozwojowych przygotowujących kondycyjnie do realizacji zadawanych obciążeń.
4. Ćwiczenia specjalne kształtujące technikę długotrwałej jazdy na rowerze.
5. Zasady prowadzenia treningów biegowych na długim dystansie. Ćwiczenia ukierunkowane na przygotowanie kondycyjne do planowanych obciążeń i wysiłku sportowego.

Następnym przedmiotem do wyboru są zajęcia ruchowe – sambo. Celem zajęć jest zapoznanie studentów z podstawami walki sambo oraz technikami walki użytecznymi podczas działań w służbach mundurowych.

1. Współczesne tendencje rozwojowe sportów walki, specyfika sambo.

2. Zastosowanie ćwiczeń przygotowujących do nauczania techniki sambo, w tym padów i trzymań.
3. Ukierunkowane i specjalne ćwiczenia przygotowujące do walki wręcz.
4. Gry i zabawy z elementami walki wręcz.
5. Podstawowe pozycje, sposoby poruszania się, zmiany kierunku, zwody, uniki, odskoki, zejścia. Sprowadzenia do pozycji niskiej.
6. Elementy walki w parterze (dźwignie i duszenia). Techniki wykonywane za plecami i w pozycji bocznej.
7. Techniki obrony (zbiecie do wewnątrz, zasłona, unik) i ataku (łokciem w przód i w tył).
8. Techniki nożne w dystansie (kopnięcie proste w przód i uderzenie kolaniem – różne odmiany).
9. Nauczanie techniki walki w pozycji wysokiej. Przerzut „*seoi-nage*”, „*o-goshi*”, „*džaksarow*”(różne warianty).
10. Obrona przed atakami typowymi oraz niekonwencjonalnymi poprzez zbiecie, unik, wyprzedzenie ataku, wykręcenia, dźwignie.
11. Obrona przed atakiem bronią (improvizowaną i typową) w różnych sytuacjach zagrożenia (w stojce, siadzie i leżeniu).
12. Ręczne techniki ataku (cios prosty, sierpowy, z dołu) w ataku bezpośrednim, kontrataku. Unik rotacyjny jako forma obrony przed ciosem prostym.
13. Różne formy doskonalenia walki w sambo: walki szkolne i zadaniowe.
14. Walka z „cieniem” jako podstawa doskonalenia i utrwalania obronnych nawyków czuciowo-ruchowych. Ukierunkowane ćwiczenia do walki wręcz – znaczenie i kierunki oddziaływania.
15. Sprawdzian wiedzy z zakresu usprawniania ruchowego – forma teoretyczna. Sprawdzian z metodyki nauczania sambo.

Przedmiotem, który cieszy się dużym powodzeniem są zajęcia ruchowe – selekcja do jednostek specjalnych. Celem zajęć jest zapoznanie z zasadami selekcji do jednostek specjalnych. Zapoznanie z zasobem ćwiczeń kształtujących kondycję wymaganą w jednostkach specjalnych podczas naboru i oceny przydatności kandydatów do służby.

Treści programowe:

1. Specyfika, zakres szkolenia i zasady naboru do grup specjalnych. Kierunki działania w aspekcie działań interwencyjnych. Specjalne przygotowanie techniczne i kondycyjne kandydatów. Zasady wdrażania działań selekcyjnych podczas naboru.
2. Dobór ćwiczeń ogólnorozwojowych i specjalnych przygotowujących do egzaminu selekcyjnego. Zestawy ćwiczeń fizycznych

- kształtujących specjalną sprawność motoryczną z wykorzystaniem sprzętu sportowego i bez przyborów.
3. Korzystanie z ekwipunku specjalistycznego podczas wypraw terenowych i w warunkach izolacji. Propozycje samodzielnego planowania działań interwencyjnych.
 4. Wybrane aspekty zadań przygotowujących do uczestnictwa w ćwiczeniach wytrzymałościowych z obciążeniem. Wyprawy terenowe z ekwipunkiem podręcznym i specjalistycznym.
 5. Sposoby przemieszczania się w terenie trudnym. Pokonywanie naturalnych przeszkód terenowych. Kierowanie grupą oraz zabezpieczanie członków grupy podczas wykonywania przepraw.
 6. Marsz na azymut w terenie. Ćwiczenia na orientację z wykorzystaniem map i sprzętu. Ćwiczenia w parach, nauczanie obserwacji, kontroli i asekuracji na terenie działań.
 7. Realizacja zadań w warunkach ograniczonej widoczności przygotowujące do wykonywania samodzielnych zadań terenowych.
 8. Marszobieg z ekwipunkiem wraz z wykonaniem określonych zadań w terenie nieznanym. Sprawdzian umiejętności technicznych i kondycyjnych osób szkolonych.

6.3. Związki edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa

W społeczeństwach dbających o swoje bezpieczeństwo – prawdopodobnie od zawsze – przywiązywano duże znaczenie do stanu zdrowia, poziomu aktywności fizycznej oraz poziomu sprawności fizycznej ludności w kontekście przygotowania obronnego²⁸¹. Takim znamienym przykładem z odległej historii jest wychowanie spartańskie²⁸². Charakteryzowało się dużym naciskiem na wychowanie patriotyczne, na przygotowanie obronne i fizyczne. Innymi przykładami podejmowania ukierunkowanych działań edukacji fizycznej młodzieży do przygotowania obronnego są starożytne Chiny, Egipt i Rzym²⁸³. Uczniowie zaprawiali się w biegach, skokach, mocowaniu, ćwiczyli rzut oszczepem, dźwiganie ciężarów, jazdę konną. Pomimo upływu czasu i kolejnych przemian społecznych, kulturowych, rozwoju techniki wojskowej znaczenie sprawności fizycznej osób, które potencjalnie podejmą działania związane z bezpieczeństwem państwa nie zmieniło się.

²⁸¹ Por. M. Marcinkowski, *Wartość kultury fizycznej w edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] R. Rosa (red.), *Bezpieczeństwo i edukacja dla bezpieczeństwa w zmieniającej się przestrzeni społecznej i kulturowej*, Wyd. U P-U, Siedlce 2012, *passim*.

²⁸² S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Wyd. PWN, Warszawa 1964, s. 41.

²⁸³ Zob. R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1985, s. 63.

W Polsce w czasach walki o niepodległość wykorzystywano walory kultury fizycznej do przygotowania kadr wojskowych. Miało to miejsce w takich organizacjach jak: harcerstwo, Związek Walki Czynnej, Towarzystwo Sportowo-Gimnastyczne „Strzelec”, Polskie Drużyny Wojskowe. Po odzyskaniu niepodległości w roku 1918 zdawano sobie sprawę z konieczności szybkiego przygotowania młodego pokolenia do obrony ojczyzny. Ówczesne władze miały również świadomość, że kondycja zdrowotna i sprawnościowa społeczeństwa nie jest dobra. Poczyniono wiele przedsięwzięć mających na celu mobilizowania dzieci i młodzieży do aktywności fizycznej. Powołano w roku 1927 Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego (organ Ministerstwa Spraw Wojskowych). Do programu wychowania fizycznego w szkołach w roku 1933 wprowadzono dwie godziny ćwiczeń cielesnych, dwie godziny zabaw i gier ruchowych oraz sportów i ćwiczeń polowych²⁸⁴. Sprawy kondycji psychofizycznej młodzieży poborowej i rezerwistów były przedmiotem znacznych zainteresowań Marszałka Józefa Piłsudskiego. Osobiście wdrażał narodową reformę wychowania fizycznego, powołał Urząd Wychowania Fizycznego i Radę Naukową Wychowania Fizycznego, zainicjował działalność wojewódzkich i powiatowych komitetów wychowania fizycznego. Marszałek Józef Piłsudski spowodował, że wychowanie fizyczne było kontrolowane przez środowiska wojskowe poprzez Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Obronnego²⁸⁵.

Współczesnym przykładem zainteresowań państwa sprawami kondycji społeczeństwa są choćby zapisy w jednej ze Strategii dla bezpieczeństwa narodowego RP, w której to w artykule zatytułowanym *Aktywne i sprawne społeczeństwo*, kwestie związane z szeroko rozumianą sprawnością fizyczną ujęto w następujący sposób: „W zakresie zapewnienia bezpieczeństwa społecznego priorytetowym zadaniem jest tworzenie w państwie warunków zapewniających szeroko rozumianą bazę sportową i zapewnienie dostępu do niej jak najszerszym kręgom społeczeństwa. Stały rozwój kultury fizycznej i związanej z nią wiedzy o celowości podnoszenia sprawności fizycznej, a tym samym stanu zdrowia społeczeństwa, jest ważnym czynnikiem wpływającym również na bezpieczeństwo narodowe. Należy promować aktywność fizyczną, jako szczególny walor w szeroko pojmowanym systemie wartości indywidualnych i społecznych, służących wszechstronnemu rozwojowi człowieka”²⁸⁶. Podkreślanie znaczenia dbałości o sprawność fizyczną jest związane z tym, że jej stan w znacznym stopniu odzwierciedla stan zdrowia. Stanowi to podstawę do wszelkich dalszych działań jednostki czy społeczeństwa. Państwo promuje zdrowy styl życia.

²⁸⁴ Zob. Marcinkowski M., *Wartość kultury fizycznej...*, dz. cyt., s. 371.

²⁸⁵ Tamże, s. 370.

²⁸⁶ *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego*, Wyd. BBN, Warszawa 2007, s. 13.

Przejawia się to m.in. w różnorodnych masowych akcjach sportowo-rekreacyjnych, dofinansowywaniu wielu przedsięwzięć obronno-sprawnościowych.

Szczególnym miejscem kształtowania postaw patriotycznych oraz prozdrowotnych jest szkoła. Powinna ona przygotowywać człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu codziennym. Oznacza to nie tylko przygotowanie do korzystania ze zdobyczy technicznych i kulturowych współczesnego świata, lecz nade wszystko kształtowanie umiejętności ich rozwijania i doskonalenia. Zadaniem współczesnej szkoły powinno być również przysposobienie człowieka do życia w określonej społeczności oraz wyposażenie w umiejętności przydatne w życiu. Jako przykład niech posłuży Japonia. Dzieci zasad postępowania w sytuacjach zagrożenia uczą się już w szkołach na poziomie podstawowym. Spowodowane jest to częstym występowaniem trzęsień ziemi w tym regionie świata. Po ostatnim dużym trzęsieniu ziemi jakie miało miejsce w Japonii w roku 2011, cały świat mógł obserwować, jak japońskie społeczeństwo zachowywało się spokojnie bezpośrednio po tym kataklizmie oraz jak sprawnie potrafiło wdrażać działania naprawcze. Inny ciekawy przykład edukacji przydatnej dla bezpieczeństwa został opisany w Internecie po ataku tsunami w roku 2004 w Tajlandii. Brytyjski dziennik „The Sun” podał, że 10-letnia Angielka Tilly, która z rodzicami i 7-letnią siostrą spędzała wakacje na tajlandzkiej wyspie Phuket, uratowała życie około 100 osób, ponieważ nauczyciel geografii nauczył ją przewidywać tsunami. Dzięki spostrzegawczości Tilly ewakuowano wszystkie osoby z pobliskiej plaży i hotelu²⁸⁷. Zachowanie dziewczynki jest przykładem właściwej edukacji dla bezpieczeństwa oraz wykształcenia tak pożądanej cechy, jak szybkie i samodzielne podejmowanie decyzji. Czasami i polskie media donoszą o właściwych zachowaniach w sytuacji zagrożeń polskich dzieci, gdy to, np. dzwonią pod właściwy numer telefonu wzywając pogotowie ratunkowe, czy straż pożarną, gdyż widzą zagrożenie, a nikt z dorosłych nie jest w stanie podjąć działań.

W trakcie edukacji szkolnej dzieci i młodzież powinny opanować najbardziej przydatne umiejętności z zakresu ratowania życia i zdrowia ludzkiego oraz posiadać podstawową wiedzę z zakresu szeroko pojmowanego przygotowania obronnego. Istotne jest również, aby kształtować odpowiednie postawy patriotyczne i obywatelskie. Kształceniu takiemu może podołać osoba (nauczyciel), która sama przeszła odpowiednią edukację (teoretyczną oraz praktyczną).

Przedstawiony wcześniej program studiów Akademii Wychowania Fizycznego w specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” powstał z myślą połączenia kształcenia edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa. Wspólnym mianownikiem obu tych form edukacji są sporty

²⁸⁷ *Tsunami w Azji*. <http://www.wp.pl> (1.01.2005).

obronne, których wdrażanie na różnych poziomach kształcenia przygotowuje ludzi do powszechnej obrony kraju.

Chciałbym również, podnosząc te kwestie, krótko odnieść się do przeszłości, do powstania warszawskiej Akademii Wychowania Fizycznego (najpierw Instytut Wychowania Fizycznego, a następnie Centralny Instytut Wychowania Fizycznego). W początkowych latach swojej działalności akademia była uczelnią wojskową, w której realizowano kształcenie nauczycieli dla potrzeb wojska i środowiska cywilnego, a sprawy przygotowania obronnego dzieci i młodzieży były priorytetowymi. Warto zwrócić uwagę, że pierwszymi rektorami akademii oraz znakomitymi naukowcami byli również żołnierze. Wymienię choćby gen. prof. dr. Zygmunta Gilewicza, płk. dr. Jerzego Nadolskiego czy por. dr. hab. Stanisława Bilewicza.

Ta pierwotna rola, jaką miała spełniać powołana z inicjatywy Marszałka Józefa Piłsudskiego uczelnia, zawarta jest w słowach umieszczonych 2 grudnia 1928 roku na tablicy upamiętniającej akt erekcyjny budowy uczelni oraz 10 rocznicę niepodległej Polski – *W 10-tą rocznicę Niepodległości za Prezydenta Rzeczypospolitej prof. Ignacego Mościckiego, Prezesa Rady Ministrów prof. Kazimierza Bartla, stanęły mury Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego powołanego do życia wolą i decyzją Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego, aby niezmożony był duch i siła fizyczna Narodu.*

Inną instytucją państwową działającą wcześniej, która dostrzegała potrzebę łączenia edukacji fizycznej z edukacją obronną był Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przesposobienia Wojskowego powołany w 1927 roku²⁸⁸.

Wprowadzając specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” na białskiej uczelni, nawiązano do pierwowzoru założeń edukacyjnych Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Według zamysłu autorów specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” podczas edukacji na tej specjalności szczególnie akcentowane jest łączenie edukacji fizycznej z edukacją obronną, a celem jest podnoszenie poziomu przygotowania obronnego studentów, przygotowywanie ich do służby w formacjach obronnych. Z wyedukowanego na przedmiotowej specjalności absolwenta są wielorakie korzyści dla państwa. Najlepsi absolwenci kwalifikują się do militarnych grup dyspozycyjnych^{289, 290}. Z badań przeprowadzonych przez A. Tomczaka i P. Różańskiego wśród studentów specjalności

²⁸⁸ A. Pieczywok, *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec...*, dz. cyt., s. 149–150.

²⁸⁹ A. Tomczak, *Przygotowanie studentów Akademii Wychowania Fizycznego do służby...*, s. 275–286.

²⁹⁰ P. Różański, A. Tomczak, *Czynniki warunkujące udział w wybranych szkoleniach ekstremalnych przygotowujących do służb mundurowych*, [w:] A. Kaiser, M. Mrozkowiak (red.), *Zdrowotne i psychospołeczne aspekty służb mundurowych*, Wyd. PTNKF, Warszawa 2013, s. 275–289.

„wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” wynika, że największym zainteresowaniem cieszy się chęć podjęcia służby w Wojsku Polskim (58%), następnie w Straży Granicznej (32%), a niemal co dziesiąty respondent deklaruje chęć służby w jednostkach specjalnych²⁹¹. Kandydaci do służb mundurowych, absolwenci specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”, są już w pewnym stopniu wstępnie zweryfikowani pod względem predyspozycji do pracy w grupach dyspozycyjnych. Uczestnictwo w wielu szkoleniach specjalistycznych oraz praktykach umożliwiło im oraz kadrze prowadzącej zajęcia ocenić predyspozycje do pracy w służbach mundurowych. Faktem jest, że studenci ustępują wyszkolonym żołnierzom pod względem przygotowania do długotrwałych działań w trudnych warunkach^{292, 293}. Jednakże posiadane już predyspozycje są dobrym predykatorem do służby w grupach dyspozycyjnych. Ci z nich, którzy z różnych względów nie rozpoczną pracy (służby) w grupach dyspozycyjnych, prawdopodobnie podejmą pracę w szkolnictwie. Szkoła pozyska nauczyciela wychowania fizycznego, który będzie umiał włączyć do zajęć z wychowania fizycznego elementy edukacji dla bezpieczeństwa. Jest to o tyle istotne, że przy obecnej zminimalizowanej liczbie godzin zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach, zawieszeniu poboru do wojska, jest potrzeba powszechnego szkolenia przygotowującego do podejmowania działań w sytuacjach zagrożeń i kryzysowych. Tę lukę szkoleniową powinna wypełnić szkoła. Nie można liczyć, że ruch organizacji proobronnych, paramilitarnych zastąpi zasadnicze szkolenie. Analiza treści programowych obecnie nauczanego przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa²⁹⁴ ujawniła, że zakres tematyczny w stosunku do poprzedniego nauczanego przysposobienia obronnego jest znacznie zubożony i nie w pełni przystaje do współczesnych zagrożeń. Wydaje się, że należałoby powrócić do bardziej rozbudowanego tematycznie przedmiotu dotyczącego przygotowania młodzieży do powszechnej obrony. Biorąc ten fakt pod uwagę, w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej rozważa się możliwość rozwinięcia specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” i docelowo kształcić zarówno nauczycieli wychowania fizycznego, jak i edukacji dla bezpieczeństwa (jako drugi przedmiot).

²⁹¹ A. Tomczak, P. Różański, *Związki...*, dz. cyt., s. 169–177.

²⁹² A. Tomczak, *Effects of winter survival training on selected motor indices*, Biomedical Human Kinetics, 2010, 2, s. 62–65.

²⁹³ A. Tomczak, *Effects of 3-day survival training of special operations unit soldiers on selected coordination motor skills*, Arch Budo 2013; 9(3), s. 167–171.

²⁹⁴ 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. z 2012 r., poz. 977).

W dalszej części rozdziału zostaną omówione aspekty bezpieczeństwa narodowego w programie studiów specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”. Zostały one wyodrębnione z programu studiów wychowania fizycznego specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” na podstawie analizy założeń reformy oświaty z 2009 roku w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa, a także założeń przedstawionych w pracach J. Kunikowskiego *Edukacja obronna czy edukacja dla bezpieczeństwa*²⁹⁵ oraz J. Gołębiowskiego *Edukacja dla bezpieczeństwa*²⁹⁶. Autorzy ci określili zagadnienia na potrzeby procesu edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach. Według J. Gołębiowskiego, który opisał je najszerszej, powinny obejmować:

- racjonalne kształtowanie świadomości zagrożeń i wyzwań współczesnego świata,
- kształtowanie motywacji, zachowań, zainteresowań, poglądów, wartości i postaw,
- nauczanie o skali zagrożeń i rodzajach potrzeb w sytuacjach trudnych,
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności za wybór postępowania,
- wyrabianie nawyków racjonalnych zachowań w sytuacjach szczególnych oraz przygotowanie do uczestnictwa w przedsięwzięciach obronnych organizowanych przez organy administracji rządowej, lokalnej i samorządowej,
- kształtowanie i rozwijanie cech poświęcenia, umiejętności i gotowości przyścia z pomocą osobie zagrożonej lub znajdującej się w trudnym położeniu²⁹⁷.

Wymienione założenia przyjęto jako kryterium oceny autorskiego programu studiów wychowania fizycznego specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”²⁹⁸ pod kątem zawartości aspektów bezpieczeństwa narodowego w programie studiów.

Wykaz wybranych przedmiotów i aspektów kształcenia zawarto w tabeli.

²⁹⁵ J. Kunikowski, *Edukacja obronna czy edukacja dla bezpieczeństwa*, Myśl Wojskowa, Warszawa 2006, nr 4, s. 117–118.

²⁹⁶ J. Gołębiowski, *Edukacja dla bezpieczeństwa*, Edukacja dla Bezpieczeństwa 2001, nr 1, s. 9–13.

²⁹⁷ Tamże, s. 12.

²⁹⁸ *Program studiów magisterskich WF II stopnia – specjalność WF w służbach mundurowych*, Akademia Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska 2010.

Tabela 41

Zestawienie zagadnień edukacji dla bezpieczeństwa ujętych w programie przedmiotów kierunkowych specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”

Aspekty	Przedmiot						
	Racjonalne kształtowanie świadomości zagrożeń i wyzwań współczesnego świata	Kształtowanie motywacji, zachowań, zainteresowań, poglądów, wartości i postaw	Nauczanie o skali zagrożeń i rodzajach potrzeb w sytuacjach trudnych	Rozwijanie poczucia odpowiedzialności za wybór postępowania	Wyrabianie nawyków racjonalnych zachowań w sytuacjach szczególnych oraz przygotowanie do uczestnictwa w przedsięwzięciach obronnych	Kształtowanie i rozwijanie cech poświęcenia, umiejętności i gotowości przyjęcia z pomocą osobie zagrożonej	Przygotowanie uczniów do podejmowania samodzielnych działań w sytuacjach kryzysowych
Preorientacja zawodowa	+	+		+			
Medycyna katastrof	+		+	+	+	+	+
Terenoznawstwo i biegi na orientację				+			+
Survival	+		+	+	+	+	+
Strzelectwo i paintball	+			+			+
Walka wręcz				+		+	
Pływanie użytkowe i ekstremalne	+			+	+	+	+
Atletyka terenowa i tory przeszkód			+	+			+

Źródło: A. Tomczak, P. Róžański, *Związki edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa*, Bellona, Warszawa 2012, nr 4, s. 169-177.

Z analizy treści przedmiotów i zagadnień ujętych w tabeli wynika, że na uzyskanie wiedzy oraz kształtowanie cech osobowości pożądaných do wykonywania zadań związanych z szeroko rozumianym bezpieczeństwem w największym stopniu wpływa nauczanie takich przedmiotów, jak: medycyna katastrof, survival oraz pływanie użytkowe i ekstremalne. Celem kształcenia przedmiotu: teoria i podstawy bezpieczeństwa jest zapoznanie

studentów z istotą bezpieczeństwa oraz jego uwarunkowaniami w skali globalnej i lokalnej oraz nauczenie praktycznego stosowania elementarnych zasad bezpieczeństwa podczas lekcji wychowania fizycznego. W trakcie zajęć z medycyny katastrof studenci zapoznają się, między innymi z zasadami postępowania w sytuacji zaistnienia katastrofy oraz sposobami wzywania pomocy w wypadkach masowych.

Natomiast głównym celem przedmiotu survival jest przyswojenie przez studentów podstawowych treści związanych z egzystencją i bezpiecznym działaniem w warunkach terenowych, sytuacjach ekstremalnych, a również po wypadkach masowych lub wspomnianych wcześniej kataklizmach. Podczas kształcenia wpływa się na świadomość o zagrożeniach i wyzwaniach współczesnego świata, wyrabia się nawyki racjonalnych zachowań w sytuacjach szczególnych, przygotowuje się do realizacji przedsięwzięć obronnych, kształtuje się i rozwija cechy poświęcenia oraz umiejętności przyjsicia z pomocą osobie zagrożonej, a także przygotowuje się szkolonych do podejmowania działań w sytuacjach kryzysowych.

Podczas zajęć z medycyny katastrof i survivalu łączy się teorię bezpieczeństwa z praktyką. Jest to kształcenie powiązane i wielokierunkowe. Studenci muszą rozwiązywać wiele hipotetycznych sytuacji. Fragmenty lekcji, podczas których są podejmowane działania praktyczne, zazwyczaj są filmowane i następnie omawiane ze studentami. W razie popełnienia przez studentów błędów powtarza się zajęcia lub ich elementy. Podczas ćwiczeń praktycznych dąży się do realizmu sytuacji, np. osobom pozorującym rannych zakłada się atrapy złamanych kończyn oraz stosuje się czerwoną farbę jako krew. Dobrym treningiem działania w sytuacji zagrożenia są praktyczne zajęcia z survivalu²⁹⁹. Studenci podejmują czynności pod wpływem zmęczenia i w sytuacjach ograniczonej możliwości snu. Szkolenia odbywają się zgodnie z programem w różnych warunkach atmosferycznych. Zajęcia praktyczne podczas studiów mają podbudowę teoretyczną. Studenci zdają sobie sprawę z tego, w jakim celu uczą się tych umiejętności. Mogą swoje działania odnieść do realnych sytuacji. Wiedzą, że to czego są nauczani, może być im przydatne w życiu, zwłaszcza obecnie, gdy zagrożenia są dobrze zidentyfikowane, ale ich występowanie jest dość nieprzewidywalne.

Konkludując, należy stwierdzić, że absolwenci specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” są bardzo dobrymi kandydatami do prowadzenia w szkołach zajęć z wychowania fizycznego oraz edukacji dla bezpieczeństwa. Posiadają wszechstronne przygotowanie do nauczania różnorodnych praktycznych zajęć z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w powiązaniu z edukacją fizyczną (np. obozy specjalistyczne, survival, pływanie użytkowe,

²⁹⁹ A. Tomczak, *Kurs pomocników instruktora survivalu – ocena z perspektywy szkoły przetrwania pilotów wojskowych*, Polski Przegląd Medycyny Lotniczej, Warszawa 1999, nr 2, s. 175-179.

profilaktyka nadwagi i otyłości). Wstępna analiza problemu ujawniła, że wprowadzenie kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w Akademii Wychowania Fizycznego na specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” (lub podobnych specjalnościach np. wychowanie fizyczne w grupach dyspozycyjnych), może być najkorzystniejszym rozwiązaniem dla polskiego szkolnictwa w zakresie kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (proobronnej).

6.4. Modelowy program studiów kształcących nauczycieli wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa

Analiza programów studiów podyplomowych przygotowujący nauczycieli różnych przedmiotów do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa pozwala stwierdzić, że obecny program kształcenia studentów Akademii Wychowania Fizycznego specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” należałoby uzupełnić o kilka teoretycznych przedmiotów, aby przygotować słuchaczy do nauczania drugiego przedmiotu, tj. edukacja dla bezpieczeństwa (proobronnej). Obecnie, na podstawie przedstawionej w poprzednim podrozdziale analizy można przyjąć, że absolwenci specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” odbyli większą liczbę godzin zajęć praktycznych z zakresu szeroko pojmowanej edukacji dla bezpieczeństwa, niż nauczyciele innych przedmiotów, którzy ukończyli studia podyplomowe „Edukacja dla bezpieczeństwa”. Świadczy o tym liczba zajęć praktycznych w których studenci specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” uczestniczyli. Przygotowanie do realizacji zadań z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa wymaga przede wszystkim praktycznego przygotowania.

Wydaje się, że najbardziej racjonalnym i optymalnym rozwiązaniem byłoby, aby studenci Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej, którzy zostali zakwalifikowani na specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” zrealizowali na poziomie studiów licencjackich (studia I stopnia) obecny program specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”, a następnie podczas studiów magisterskich (II stopnia) uczestniczyli w zajęciach, w znacznym stopniu teoretycznych, dotyczących ogólnego ujęcia zagadnień bezpieczeństwa narodowego, ochrony ludności oraz dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa. Na podstawie analizy programów studiów podyplomowych realizowanych w różnych uczelniach, można stwierdzić, że program studiów specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” wystarczy uzupełnić tylko o przedmioty: *Podstawy bezpieczeństwa*, *Ochrona ludności* oraz *Dydaktyka edukacji dla bezpieczeństwa* oraz praktyka w szkołach, aby absolwenci mogli uzyskać uprawnienia do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach.

Przedmioty te byłyby realizowane w wymiarze po 30 godzin (wykłady i ćwiczenia razem). Treści programowe przedmiotów *Podstawy bezpieczeństwa* oraz *Ochrona ludności* powinny być zgodne z przedstawionymi w pracy w części dot. studiów podyplomowych edukacji dla bezpieczeństwa w Akademii Obrony Narodowej.

W treściach programowych przedmiotu *Dydaktyka edukacji dla bezpieczeństwa* proponuję się zawarcie następujących tematów:

1. Podstawy prawne edukacji dla bezpieczeństwa.
2. Założenie podstawy programowej dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.
3. Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa – III i IV etap edukacyjny.
4. Procesy poznawcze i ich znaczenie w edukacji dla bezpieczeństwa.
5. Współpraca nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa ze środowiskiem.
6. Metody nauczania stosowane na lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa.
7. Niekonwencjonalne metody nauczania stosowane na lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa.
8. Organizacja pracy dydaktycznej na lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa.
9. Formy pracy stosowane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa.
10. Pozalekcyjne i pozaszkolne formy pracy stosowane w nauczaniu edukacji dla bezpieczeństwa (wycieczki, obozy, imprezy sportowo-obronne).
11. Planowanie lekcji edukacji dla bezpieczeństwa.
12. Formułowanie celów lekcji i dobór treści nauczania w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa.
13. Zasady kształcenia przydatne na lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa.
14. Przygotowanie konspektu lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa.
15. Kontrola i ocena pracy uczniów w edukacji dla bezpieczeństwa.

W niniejszym rozdziale omówiono cztery zasadnicze kwestie, tj. ogólne informacje o specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”, treści programowe, związki edukacji fizycznej z edukacją fizyczną oraz zaproponowano nowe rozwiązania kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” okazała się trafną propozycją kształcenia w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, w Filii w Białej Podlaskiej. W trakcie studiów studenci uczestniczą w wielu zajęciach o tematyce proobronnej. Sporo umiejętności

zdobytych podczas przedmiotowych zajęć jest przydatna w sytuacjach realizacji zadań z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa oraz przygotowania do powszechnej obrony kraju. W drugiej części rozdziału zaproponowano systemowe rozwiązanie kształcenia nauczycieli edukacji bezpieczeństwa w Akademii Wychowania Fizycznego. Udowodniono, że najlepiej przygotowanym nauczycielem edukacji dla bezpieczeństwa będzie absolwent specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”, który zrealizowałby zaproponowany program na I i II stopniu studiów. Podczas studiów I stopnia musiałby przejść blok zajęć poświęcony głównie sportom obronnym, elementom ratownictwa wodnego, zajęciom rekreacyjnym o specyfice proobronnej. Na studiach II stopnia realizowano by natomiast przedmioty związane z bezpieczeństwem narodowym, dydaktyką edukacji dla bezpieczeństwa.

Zakończenie i wnioski

Przedmiotem badań w niniejszym opracowaniu był system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w szkolnictwie polskim. Do podjęcia tej tematyki skłoniła autora monografii troska o powszechne przygotowanie obronne społeczeństwa. W opinii autora opracowania wraz z zawieszeniem powszechnego poboru do wojska, zaniechaniem szkoleń w ramach zasadniczej służby wojskowej, zmniejszyło się też przygotowanie społeczeństwa do realizacji zadań obronnych. Działające w Polsce organizacje proobronne, nie są na tyle masowe, aby szkolić ogół społeczeństwa. Poza tym organizacje te funkcjonują w ramach stowarzyszeń i mogą zastosować modele szkolenia według własnych programów autorskich. W przekonaniu autora monografii powszechne przeszkolenie proobronne powinno się odbywać w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa ze względu na powszechność systemu szkolnictwa oraz obowiązek edukacji młodzieży do 18. roku życia.

Taką rolę powinna spełniać obecnie szkoła, z dobrze wykształconymi nauczycielami. Tylko bardzo dobry pedagog może bardzo dobrze kształcić innych. Czy takim pedagogiem jest polski nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa? Na to pytanie między innymi poszukiwano odpowiedzi w przeprowadzonym procesie badawczym.

W monografii przedstawiono propozycje zmian w organizacji kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa dowodząc, że współczesny nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa powinien posiadać obok wiedzy o bezpieczeństwie, także wiedzę o fizjologii wysiłku fizycznego, o zasadach treningu człowieka oraz być instruktorem sportów proobronnych. W monografii zaproponowano zakres tematyczny jaki powinien opanować współczesny nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa (probronnej). Zasugerowano, aby program takich studiów był zbieżny z programem specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, w Filii w Białej Podlaskiej oraz z programem studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa realizowanym w Akademii Obrony Narodowej (obecnie nazwa uczelni - Akademia Sztuki Wojennej). W opracowaniu określono także jakie inicjatywy ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym powinien podejmować nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, aby poprawić jakość i atrakcyjność zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa. Taki też model kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa proponuje autor niniejszego opracowania. Nauczyciel musi być bardzo dobrze przygotowany teoretycznie i praktycznie do prowadzenia zajęć. Współczesny nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa nie może być tylko ekspertem „zza biurka” od zagadnień związanych z edukacją dla bezpieczeństwa, ale też musi prowadzić zajęcia praktyczne poza ławką szkolną,

w terenie (podobnie jak nauczyciel wychowania fizycznego). Mają na uwadze powyższe, autor opracowania zaproponował nową kompetencję nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa (proobronnej) – kompetencję psychomotoryczną – którą zdefiniował jako *kompleks indywidualnych predyspozycji, właściwości, cech i umiejętności, zarówno ruchowych, jak i mentalnych, który warunkuje potencjalną gotowość człowieka do skutecznego wykonania określonych zadań ruchowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa (proobronnej) działając indywidualnie lub w grupie*.

Na podstawie badań stwierdzono, że środowisko szkolne nie wykonuje zadowalająco zadań związanych z edukacją dla bezpieczeństwa. Obecne programy nauczania nie przystają do współczesnych zagrożeń (opinie uczniów i nauczycieli). Również przygotowanie do zawodu nauczycieli przedmiotu nie w pełni odpowiada kompetencjom osobowym, dydaktycznym i specjalistycznym. W badaniach nauczyciele sami wskazali na braki w wykształceniu. Podobne wyniki uzyskano w badaniach Z. Stefaniaka. Stwierdził on, że 33% badanych nie była usatysfakcjonowana z przebiegu studiów. Na niski poziom kształcenia narzekają 22% studentów i 12% studentek³⁰⁰. Nie wydaje się również, że obowiązujący system kwalifikowania nauczycieli na studia związane z edukacją dla bezpieczeństwa jest prawidłowy. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że nauczycielami edukacji dla bezpieczeństwa zostają nauczyciele różnych przedmiotów. Prawdopodobnie główną przesłanką do podjęcia studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa była chęć uzyskania uprawnień do prowadzenia lekcji z kolejnego przedmiotu, a nie pasja zawodowa związana z „bezpieczeństwem i obronnością”. W badaniach cytowanego już Z. Stefaniaka stwierdzono, że około 20% badanych studentek i studentów podjęło studia na kierunku edukacja obronna, gdyż nie dostało się wcześniej na inny kierunek lub sądziło, że najłatwiej uzyska dyplom ukończenia studiów³⁰¹.

Hipoteza główna, sformułowana w przedmiotowych badaniach poddała w wątpliwość, że obecny system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa w pełni przygotowuje ich do realizacji zajęć adekwatnych do przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom bezpieczeństwa. Hipoteza ta potwierdziła się. Ujawniono, że obecne kształcenie nauczycieli dla bezpieczeństwa odbywa się według wielu bardzo zróżnicowanych programów. Można wręcz odnieść wrażenie, że są to programy w znacznej mierze autorskie dostosowane do możliwości kształcenia danej uczelni (wydziału), a nie do faktycznych potrzeb szkolnictwa polskiego. System kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa głównie odbywa się przez prowadzenie zajęć w formie wykładów. Wyjątek stanowią zajęcia z udzielania pierwszej pomocy

³⁰⁰ Z. Stefaniak, *Edukacja młodzieży dla bezpieczeństwa. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UP-H, Siedlce 2015, s. 144.

³⁰¹ Tamże, s. 142.

przedmedycznej, w których przeważnie nauczyciele ukończyli na kursach poza studiami podyplomowymi. Ponad połowa nauczycieli uważa, że obecny system prowadzenia zajęć edukacji dla bezpieczeństwa niewłaściwie przygotowuje uczniów do przeciwdziałania zagrożeniom „dnia codziennego”. Podobną opinię wyrazili uczniowie. W związku z tym można wnioskować, że same studia podyplomowe nieodpowiednio przygotowują do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa.

Autor monografii stoi na stanowisku, że nauczycielem edukacji dla bezpieczeństwa powinna być osoba wszechstronnie wykształcona, zorientowana na profesjonalizm „rozszerzony”, „profesjonalny artyzm” oraz „refleksyjną praktykę”.

Potwierdziła się hipoteza, że środowisko szkolne realizuje wiele zadań z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa. W szkole prowadzone są różnorodne programy profilaktyczne, które cieszą się umiarkowanym zainteresowaniem uczniów (około 1/3 odpowiedzi akceptujących).

Pozytywnie zweryfikowana została również hipoteza, że obowiązujące programy edukacji dla bezpieczeństwa nie są atrakcyjne dla młodzieży. Oczekuje ona bowiem większej liczby zajęć praktycznych oraz paramilitarnych (strzelectwo, survival, pływanie użytkowe). W Polsce ostatnio obserwujemy wzrost popularności szkoleń obronnych (wojskowych). Pojawiła się też tzw. moda na patriotyzm oraz noszenie umundurowania wojskowego lub jego elementów. Warto więc wykorzystać ten potencjał młodzieży, jej zapał do przygotowania obronnego i już w szkole, na lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa odpowiednio go spożytkować. Jednakże forma zajęć musi być atrakcyjna, nieszablonowa, praktyczna. Takiemu wyzwaniu może podołać tylko nauczyciel, który sam został w podobny sposób wykształcony i właśnie takim nauczycielem, według opinii autora monografii, może być absolwent Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Filii w Białej Podlaskiej specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”, który zaliczy program studiów rozszerzony o zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa. Takich nauczycieli mogą także wykształcić i inne uczelnie kształcące studentów z zakresu wychowania fizycznego, które wzorem białskopodlaskiej uczelni wprowadziły do swoich programów nauczania podobne specjalności (np. wychowanie fizyczne w grupach dyspozycyjnych).

Wnioski:

1. Obecny system kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa wymaga zmiany ze względu na nieadekwatne do współczesnych zagrożeń kształcenie nauczycieli.
2. Program kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa powinien zawierać większą liczbę zajęć praktycznych o tematyce obronno-sportowej

(w tym: strzelanie, terenoznawstwo, survival, pływanie użytkowe, samoobrona).

3. Uczniowie oczekują, że zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa będą się odbywać w formie praktycznej, znacznie atrakcyjniejszej niż obecnie.
4. Nowe podejście do realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, wymaga wprowadzenia szeregu zajęć obronno-sportowych realizowanych w formie praktycznej, metodami aktywizującymi, a więc wymagającymi od uczniów wysiłku fizycznego, sprawności fizycznej, w związku z tym najlepszym nauczycielem edukacji dla bezpieczeństwa będzie osoba posiadająca z jednej strony wiedzę związaną z edukacją dla bezpieczeństwa, a z drugiej – wiedzę dotyczącą fizjologii wysiłku, treningu sportowego oraz umiejętności w prowadzeniu zajęć ze sportów obronnych. W tej sytuacji autor publikacji uważa, że najlepiej przygotowanym nauczycielem do realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa będzie osoba, która ukończy studia w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie Filii w Białej Podlaskiej specjalność „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych” rozszerzona o tematykę związaną z bezpieczeństwem (nauczyciel wychowania fizycznego i edukacji dla bezpieczeństwa).

Bibliografia

Dokumenty i akty prawne

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483).
2. Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, Wyd. BBN, Warszawa 2013.
3. Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej z 2007 r., Wyd. BBN, Warszawa 2007.
4. Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej z 2014 r., Wyd. BBN, Warszawa 2014.
5. Strategia Obronności Rzeczypospolitej Polskiej. Strategia sektorowa do Strategii Bezpieczeństwa Narodowego. Warszawa 2009.
6. Ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. *o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz. U. z 1967 r., nr 44, poz. 220, z późn. zm.).
7. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. – Karta praw i obowiązków nauczyciela (Dz. U. z 1973 r., nr 16, poz. 114, nr 12, poz. 89 oraz z Dz. U. z 1977 r., nr 11, poz. 43), a potem w Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 i 1198 oraz z 2015 r. poz. 357).
8. Ustawa z 27 czerwca 2003 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2003 r., nr 137, poz. 1304, z późn. zm.).
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2004 r., nr 207, poz. 2110).
10. 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) – obecnie zastąpione *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012 r., poz. 977).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 czerwca 2002 r. *w sprawie rodzajów szkół, których uczniowie podlegają obowiązkowi odbywania przysposobienia obronnego oraz organizacji jego odbywania* (Dz. U. z 2002 r., nr 113, poz. 987), które traci moc z dniem 1 września 2009 r. na podstawie art. 1 pkt 3 ustawy z dnia 22 maja 2009 r. o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz ustawy o kulturze fizycznej (Dz. U. z 2009 r., nr 97, poz. 801).
12. 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. z 2008 r., nr 4, poz. 17).
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. z 2009 r., nr 139, poz. 1131).
 14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2001 r., nr 135, poz. 1516 z późn. zm.).
 15. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131).
 16. Rozporządzenie MENiS z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2003 r., nr 170, poz. 1655).
 17. 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. z 2012 r., poz. 977).
 18. Decyzja Nr 230/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 30 czerwca 2010 r. w sprawie użytkowania w resorcie obrony narodowej pojazdów grupy eksploatacyjnej (Dz. Urz. MON z dnia 27 lipca 2010 r., z późn. zm.).
 19. Decyzja Nr 415/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 23 grudnia 2013 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu obejmowania patronatu honorowego przez Ministra Obrony Narodowej lub jego uczestnictwa w Komitecie honorowym (Dz. Urz. MON. z dnia 18 grudnia 2013 r.).
 20. Decyzja Nr 187/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 9 czerwca 2009 r. w sprawie wprowadzenia zasad współpracy resortu obrony narodowej z organizacjami pozarządowymi i innymi partnerami społecznymi (Dz. Urz. MON z dnia 6 lipca 2009 r.).
 21. Zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 23.02.1966 r. w sprawie wprowadzenia do szkół średnich przedmiotu przysposobienie obronne (Dz. U. z 1966, nr 3).

Opracowania zwarte

1. Arystoteles, *Metafizyka*, Wyd. PWN (przeł. K. Leśniak), Warszawa 1984.
2. Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2003.
3. Balcerowicz B., *Wybrane problemy obronności państwa*, Wyd. AON, Warszawa 1992.

4. Balcerowicz B., *Bezpieczeństwo polityczne Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyd. AON, Warszawa 2000.
5. Berkowitz M., Bock P.G. (eds.), *American National Security: A Reader in Theory on Policy*, The Free Press, New York 1965.
6. Bloomfield H. H., Cooper R.K., *Jak żyć bezpiecznie w niebezpiecznym świecie*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2000.
7. Bobrow D. B., Haliżak E., Zięba R. (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Wyd. ISM UW, Warszawa 1997.
8. Borkowski J., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Wyd. AON, Warszawa 2000.
9. Brown S., McIntyre D., *Making sense of teaching*, Open University Press, Buckingham 1993.
10. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1997.
11. Dewey J., *Jak myślimy?*, Lwów ok. 1909.
12. Dimitrijević V., *Pojambezbednosti u medunarodnimodnosima*, Savez Udruzenja Pravnika Jugoslavije, Beograd 1973.
13. Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Wyd. Znak, Kraków 2003.
14. Demel M., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego*, Wyd. PWN, Warszawa 1976.
15. Denek K., *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Wyd. Eruditus, Poznań 2000.
16. Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2009.
17. Drozdowski Z., *Refleksje antropologa w sprawie relacji „Kultura fizyczna a wojna”*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Biospołeczne aspekty kultury fizycznej w wojsku*, Wyd. AWF w Poznaniu, Poznań 2003.
18. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000.
19. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wyd. Stachurski, Kielce 2001.
20. Drucker P. F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wyd. PWN, Warszawa 1999.
21. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. UAM, Poznań 1995.
22. Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes, London 1998.
23. Feder B., *Przewodzenie i kształtowanie postaw przywódczych w sytuacjach zawodowych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. AON, Warszawa 2002.

24. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Wyd. PWE, Warszawa 2006.
25. Fish D., *Quality Mentoring For Student Teachers. A Principled Approach to practice*, London 1995.
26. From E., *Ucieczka od wolności*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1978.
27. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. PWN, Warszawa 2001.
28. Glen A., *Podstawy poznawcze bezpieczeństwa państwa*, Wyd. AON, Warszawa 2013.
29. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.
30. Gołębnik B. D., *Zmiany edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1998.
31. Gołębnik B. G., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Poznań – Toruń 1994.
32. Górnikiewicz J. Z., *Młodzi Polacy w sieci współczesnych zagrożeń*, [w:] M. Jędrzejko, W. Bożejewicz (red.), *Człowiek w sieci zniewolonych dróg*, Wyd. Akademia Humanistyczna, Pułtusk 2007.
33. Gnitecki J., *Dydaktyka epistemologiczna*, wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1994.
34. Gnitecki J., *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informatycznej* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
35. Grabowski H., *Teoria fizycznej edukacji*, Wyd. WSiP, Warszawa 1999.
36. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania, Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. VEDA, Warszawa 1994.
37. Horzyk A., *Negocjacje. Sprawdzone strategie*, Wyd. Edgard, Warszawa 2012.
38. Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji*, Wyd. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 1998.
39. Jagieła J., *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, [w:] J. Jagieła (red.), Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011.
40. Jakubik A., *Zaburzenia osobowości*, [w:] A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria – podręcznik dla studentów*, Wyd. PZWL, Warszawa 2006.
41. Jakubczak R. (red.), *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie*, Wyd. Bellona, Warszawa 2006.
42. Jakubczak R. (red.), *Obrona narodowa w tworzeniu bezpieczeństwa III RP*, Podręcznik dla studentów, Wyd. Bellona, Warszawa 2004.
43. Jakubik A., *Zaburzenia osobowości*, [w:] A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria – podręcznik dla studentów*, Wyd. PZWL, Warszawa 2006.

44. Jankowski W., Lenartowicz M., *Metodologia badań empirycznych*, Wyd. Akademickie AWF, Warszawa, 2012.
45. Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Wyd. Impuls, Kraków 1999.
46. Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Materiały z konferencji *Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym* (Kraków 23–24 października 1995 r.), Kraków 1998.
47. Jemioło T., Dawidczyk A., *Wprowadzenie do metodologii badań bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 2008.
48. Jezierski E., Magoń W. (red.), *Edukacja obronna w systemie bezpieczeństwa Polski*, Wyd. Arcanus, Bydgoszcz 1997.
49. Kaliński M., *Tradycje i współczesność przysposobienia wojskowego młodzieży szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.
50. Kamiński S., *Nauka i metoda, Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu, Lublin 1992.
51. Kardas J., *Edukacja obronna w Polsce*, Wyd. MON, Warszawa 1999.
52. Kemmis S., McTaggart R., *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria 1982.
53. Kempny M., *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
54. Kitler W., *Bezpieczeństwo narodowe RP. Podstawowe kategorie, uwarunkowania, system*, Wyd. AON, Warszawa 2011.
55. Kitler W., *Istota bezpieczeństwa narodowego*, [w:] *Edukacja obronna społeczeństwa*, red. B. Wiśniewski, W. Fehler, Wyd. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2006.
56. Kłoskowska A., *Kultura masowa*, wyd. PWN, Warszawa 1983.
57. Kofman J. (red.), *Encyklopedia popularna PWN*, Wyd. PWN, Warszawa 1992.
58. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Wyd. Pedagogium, Warszawa 1997.
59. Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wyd. PWN, Wrocław 1961.
60. Kotarbiński T., *Sprawność i błąd*, Wyd. PZWS, Warszawa 1970.
61. Koziej S., *Między piekłem a rajem. Szare bezpieczeństwo na początku XXI wieku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
62. Koziej S., *Nowa jakość bezpieczeństwa na progu XXI wieku*, [w:] P. Sienkiewicz, M. Marszałek, H. Świeboda, *Metodologia badań bezpieczeństwa narodowego*, *Bezpieczeństwo 2010*, t. II, Wyd. AON, Warszawa 2011.
63. Koźmiński A. K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wyd. PWN, Warszawa 1995.
64. Krawczyk Z. (red.), *Filozofia i socjologia kultury fizycznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1974.
65. Kroeber A. L., *Istota kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 2002.

66. Król-Fijewska M., *Trening asertywności*, Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Wyd. IPZ, Warszawa 1993.
67. Kucharski M., *Edukacja obronna*, Wyd. Fundacja Innowacja Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej, Warszawa 2002.
68. Kucharski M. (red.), *Edukacja obronna. Polska i świat*, Wyd. SPN, Łódź 2013.
69. Kukułka J., *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, Wyd. Wieś i Państwo, nr 1, 1995.
70. Kunikowski J., *Wiedza obronna*, Wyd. MON, Warszawa 2000.
71. Kunikowski J. *Od wychowania do edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] Rosa T. (red.) *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w badaniach naukowych edukacji*, Wyd. Akademia Podlaska, Siedlce 2005.
72. Kunikowski J. (red.), *Uwarunkowania procesu edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. U P-H, Siedlce 2011.
73. Kunikowski J., *Edukacja dla bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie*, [w:] T. Zacharuk, N. Nyczkało, J. Kunikowski (red.), *Nauka, edukacja, wychowanie*, Siedlce 2011.
74. Kunikowski J., *Słownik terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. Akademia Podlaska, Siedlce 2013.
75. Kunikowski J., Cieślarczyk M., *Merytoryczne i edukacyjne uwarunkowania współczesnej edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] J. Pawłowski (red.), *Współczesny wymiar bezpieczeństwa. Między teorią a praktyką*. Wyd. AON, Warszawa 2011.
76. Kunikowski J., Turek A., *Bezpieczeństwa i dyplomacja. Słownik terminów*, Wyd. Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki. Resocjalizacyjnej, Siedlce 2009.
77. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1997.
78. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wyd. GRAF-PUNKT, Warszawa 2000.
79. Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczyciela*, wyd. PWN, Warszawa 1988.
80. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
81. Leszczyński M., *Bezpieczeństwo społeczne Polaków wobec wyzwań XXI wieku. Zarządzanie bezpieczeństwem*, Wyd. Difin, Warszawa 2012.
82. Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wyd. Foto „Art.”, Rzeszów 1994.
83. Lewowicki T., *Nauczyciele w procesie przemian oświatowych*, Prace Pedagogiczne T. LXXXIX, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992.
84. Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.

85. Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
86. Łobożewicz T., *Wychowanie*, Wyd. SiT, Warszawa 1989.
87. Majewska-Opiełka I., *Umysł lidera*, wyd. Medium, Warszawa 1998.
88. Majewski T., *Ankieta i wywiad w badaniach wojskowych*, Wyd. AON, Warszawa 2002.
89. Malinowski T., *Nauczyciel i społeczeństwo*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
90. *Mały słownik stosunków międzynarodowych*, pod red. G. Michałowskiej, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
91. Mokrzycki E., *Bilans niesentymentalny*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2001.
92. Mucha K., *Co dalej w edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] A. Skrabacz, L. Kanarski (red. nauk.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, Wyd. WCEO, Warszawa 2014.
93. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne, Warszawa 2008.
94. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
95. Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 2004.
96. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
97. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 2001.
98. Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
99. Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
100. Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.
101. Okoń W., *Proces nauczania*, Wyd. PZWS, Warszawa 1965.
102. Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Wyd. KEEN, Seria Raporty tematyczne nauczyciela, Warszawa 1959.
103. Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Wyd. Uczelniane Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1997.
104. Pawłucki A., *Pedagogika wartości ciała*, Wyd. AWF, Gdańsk 1996.
105. Pease A., *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Wyd. Gemini, Kraków 1993.
106. Pieczywok A., *Wybrane problemy z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Konteksty – zagrożenia – wyzwania*. Wyd. AON, Warszawa 2011.
107. Pieczywok A., *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*, Wyd. AON, Warszawa 2012.
108. Pieczywok A., *Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 2016.

109. Pieczywok A., Wełyczko L., *Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji procesu dydaktycznego*, Wyd. WSOWL, Wrocław 2008.
110. Pieter J., *Poznanwanie środowiska wychowawczego*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1960.
111. Pilch T., Bauman R., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
112. Plan studiów, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
113. Plich T., Bauman Z., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
114. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Wyd. MEN, Warszawa 2009.
115. Pólturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Wyd. WSiP, Warszawa 1983.
116. Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, Płock 2002.
117. Program studiów podyplomowych Uniwersytetu Wrocławskiego „Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa”, Wrocław 2015.
118. Program studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa na Uniwersytecie Pedagogicznym, Kraków 2015.
119. Program studiów podyplomowych w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym „Edukacja dla bezpieczeństwa”, Siedlce 2015.
120. Program nauczania – Studia Podyplomowe edukacja dla bezpieczeństwa w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2015.
121. Program studiów magisterskich WF II stopnia – specjalność WF w służbach mundurowych, Akademia Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska 2010.
122. Ropski J., *Dydaktyka szczegółowa edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AWF, Katowice 2013.
123. Ropski R., Kompetencje społeczne nauczyciela wychowania fizycznego współczesnej szkoły, [w:] Maliszewski W. J. (red.), *Komunikacja społeczna a wartość w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
124. Ropski J., *Jak przygotować się do lekcji? Edukacja dla bezpieczeństwa. Poradnik dla nauczycieli i studentów*, Wyd. AWF w Katowicach, Katowice 2012.
125. Ropski J., *Edukacja dla bezpieczeństwa w polskiej szkole i możliwości jej doskonalenia*, Wyd. AWF w Katowicach, Katowice 2015.

126. Rosa R., *Edukacja dla bezpieczeństwa i pokoju w obliczu nowych wyzwań cywilizacyjnych i kulturowych*, [w:] R. Stępień (red.), *edukacja dla bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 1994.
127. Schön D. A., *The Reflective Practitioner*, New York 1983.
128. Siuda T. (red.), *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2007.
129. Siuda T., K. Żaczek-Zaczyński, *Edukacja obronna*, [w:] *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, pod red. R. Stępnia, Wyd. AON, Warszawa 1999.
130. *Słownik Języka Polskiego PWN*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
131. *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Wyd. AON, Warszawa 2007.
132. Stańczyk J., *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Wyd. ISP PAN, Warszawa 1996.
133. Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferencz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2002.
134. Stefaniak Z., *Edukacja młodzieży dla bezpieczeństwa. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UP-H, Siedlce 2015.
135. Stefanowicz J., *Bezpieczeństwo współczesnych państw*, Wyd. PAX, Warszawa 1984.
136. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi, Poznań 1995.
137. Stępień R. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994 r., Wyd. AON, Warszawa 1994.
138. Stępień R., *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 1998.
139. Stępień R. (red.), *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. AON, Warszawa 1999.
140. Stępień R., *Teoretyczne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*, Wyd. AON, Warszawa 1999.
141. Stępień R., Wroński W. (red.), *Edukacja obronna młodzieży na przestrzeni wieków*, Wyd. WSP, Kraków 1999.
142. Sułek A., *Eksperyment w badaniach społecznych*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.
143. Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007.
144. Szymańczak Z., *Rys historyczny wychowania obronnego w polskim systemie oświaty 1945–1975*, [w:] *Zeszyt naukowy WSP*, nr 6, Bydgoszcz 1984.

145. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wyd. ARKA, Poznań 2001.
146. Taylor W.T., *American National Security: Policy and Process*, pod red. W. J. Taylora Jr., 64796 Baltimore 1981, r. VII.
147. Tomczak A., *Przygotowanie studentów akademii wychowania fizycznego do służby w grupach dyspozycyjnych*, [w:] P. Bogdalski, D. Bukowiecka, R. Częścik, B. Zdrodowski (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa w świetle potrzeb bezpieczeństwa państwa*, t. 1, Szczytno 2014.
148. Tomczak A., *Formy aktywności fizycznej preferowane przez podchorążych WAT i WSOSP – perspektywa przygotowania do survivalu*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Kultura fizyczna w wojsku w dobie przemian*, AWF w Poznaniu, Poznań 2002.
149. Tomczak A., *Elementy „szkoły przetrwania” w systemie edukacji podchorążych wojsk lądowych*, [w:] M. Marcinkowski, M. Sokołowski (red.), *Aktywność ruchowa, edukacja i zdrowie w (kon)tekstach proobronnych*, AWF w Poznaniu, Poznań 2003.
150. Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości realnego życia*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
151. Tyrała P., *Zarządzanie kryzysowe*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.
152. Tyrała P., *Kształcenie menedżerów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.
153. Tuross L., *Andragogika ogólna*, Wyd. Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna, Siedlce 1993.
154. *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 2005.
155. Wesołowska E. A., *Raport z badań osiągnięć uczniów średnich szkół dla pracujących*, Wyd. MEN, Warszawa 1990.
156. Wierzbicki G. (red.), *Wybrane problemy edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. U P-H, Siedlce 2015.
157. Wiland T., *Komunikacja społeczna, cz. I, – Aspekty werbalne i niewerbalne*, Wyd. WSOWL, Wrocław 1996.
158. Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Wyd. PWN, Warszawa 1964.
159. Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1985.
160. Zabdyrski S., *Powstanie i rozwój studiów nauczycielskich przysposobienia obronnego*, Wyd. WSP, Kraków 1988.
161. Zaborowski J., *Prawne środki zapewnienia bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Wyd. MSW, Warszawa 1977.
162. Zacharuk T., Minkina M., Czeluścińska B. (red.), *Bezpieczeństwo – Edukacja – Wychowanie, Bezpieczeństwa w przeszłości i współcześnie*, t. 1, Wyd. U P-H, Siedlce 2015.
163. Zajas S., *Nauki wojskowe a nauki o bezpieczeństwie i obronności*, [w:] P. Sienkiewicz, M. Marszałek, H. Świeboda (red.), *Metodologia badań*

- bezpieczeństwa narodowego*. Bezpieczeństwo 2010, Wyd. AON, Warszawa 2011, t. II.
164. Zając J., Zięba R., *Opracowanie na temat prognozy (zdefiniowania i gradacji) interesów narodowych i celów strategicznych w dziedzinie bezpieczeństwa w perspektywie 20 lat*, Zespół 4. Strategicznego przeglądu bezpieczeństwa narodowego, Wyd. BBN, Warszawa 2011.
 165. Zduniak A., Kryłowicz M. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa w rodzinie, szkole i pracy*, wyd. Elipsa, Warszawa – Poznań 2004.
 166. Zięba R., *Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych*, [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*. D. B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), Wyd. Fundacja Studiów Międzynarodowych, Warszawa 1997.
 167. Zimbardo P., *Efekt Lucyfera*, Wyd. PWN, Warszawa 2015.
 168. Żegnałek K., *Dydaktyka edukacji obronnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.
 169. Żegnałek K., *Dydaktyka obronna*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001.

Artykuły

1. Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M., Posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych w dniu 13 listopada 1997 r, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, wyd. UMCS, Lublin 2007.
2. Cieślarczyk M., *Modele i wymiary bezpieczeństwa*, Zeszyty Naukowe AON, Wyd. AON, Warszawa, 1999, nr 3.
3. Dąbrowski J., Ziemia A., Tomczak A., Mikulski T., *Physical performance of health men expose to long exercise and sleep deprivation*, *Medicina sportiva*, 2012, 16 (1).
4. Denek K., *Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole*, Poznań 1989; K. Denek, I. Kuźniak, *Cele kształcenia w szkole wyższej i ich formułowanie*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 1985, nr 2.
5. Elliot J., *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*, *British Educational Research Journal*, London 1997, vol. 17, no. 4.
6. Glen A., *Podstawy poznawcze bezpieczeństwa narodowego*, Zeszyty Naukowe AON, Wyd. AON, Warszawa 2011, nr 2.
7. Gołębiowski J., *Edukacja dla bezpieczeństwa*, *Edukacja dla Bezpieczeństwa* 2001, nr 1.
8. Górecka H., *Niemiecki system szkolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, Wyd. Żak, Warszawa 2004, t. 3.
9. Hoyle E., *Professionalism, professionalism and the control of teaching*, *Education Review*, London 1974, 3 (2).

10. Jeziorowski E., *Z doświadczeń kształcenia nauczycieli PO w Zakładzie Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszczy*, [w:] *Obrona cywilna w szkole* 1/93.
11. Kalina R. M., Tomczak A., Jasiński T., *Stres a szkoła przetrwania*, Polski Przegląd Medycyny Lotniczej, Warszawa 2002, nr 4 (8).
12. Kamiński W., *Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
13. Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskowym jako przesłanka bezpieczeństwa podwładnych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wymagań współczesnego świata*, Wyd. AON, Warszawa 2000.
14. Kautz T., *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*. Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, 2011, nr 2 (185).
15. Kitler W., *Bezpieczeństwo narodowe. Podstawowe kategorie, dylematy pojęciowe i próba systematyzacji*, Zeszyt Problemowy, Towarzystwo Wiedzy Obronnej, Warszawa 2010, nr 1.
16. Kukułka J., *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, Wyd. Wieś i Państwo, 1995, nr 1.
17. Kukułka J., *Bezpieczeństwo a współpraca europejska: współzależności i sprzeczności interesów*, Sprawy Międzynarodowe, 1982, nr 7.
18. Kunikowski J., *Zawód nauczyciela i wychowawcy*, Edukacja dla bezpieczeństwa, 2005, nr 3 (24).
19. Kunikowski J., *Edukacja obronna czy edukacja dla bezpieczeństwa*, Myśl Wojskowa, Warszawa 2006, nr 4.
20. Kunikowski J., *Istota patriotyzmu*, [w:] J. Nowocień (red.) *Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu. Wychowanie patriotyczne przez sport*, Wyd. AWF w Warszawie, Warszawa 2007.
21. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, podręcznik akademicki, Wyd. PWN, Warszawa 2003, t. 2.
22. Lewowicki T., *Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli*, Ruch Pedagogiczny, 1985, nr 5.
23. Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, Edukacja, 1991, nr 1.
24. Lewowicki T., *Nauczyciele w procesie przemian oświatowych*, Prace Pedagogiczne, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992, t. LXXXIX.
25. *Mały słownik stosunków międzynarodowych*, pod red. G. Michałowskiej, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

26. Marcinkowski M., *Wartość kultury fizycznej w edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] R. Rosa (red.), *Bezpieczeństwo i edukacja dla bezpieczeństwa w zmieniającej się przestrzeni społecznej i kulturowej*, Wyd. UP-H, Siedlce 2012.
27. Michałowska G., *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych*, [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, pod red. D. B. Bobrowa, E. Haliżaka i R. Zięby, Wyd. ISM UW, Warszawa 1997.
28. Mikulski T., Tomczak A., Lejk P., Klukowski K., *Influence of ultra long exercise and sleep deprivation on physical performance of healthy men*, *Medicina Sportiva*, 2006, vol. 10 (4).
29. Mokrzycki E., *Bilans niesentymentalny*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2001.
30. Możański G., Kalina R. M., *Wieloboje militarne w Wojsku Polskim. Perspektywa edukacyjna i treningowa*, [w:] *Współczesne kierunki rozwoju kultury fizycznej w formacjach obronnych*, pod red. R. M. Kaliny, K. Klukowskiego, K. Jędrzejaka, A. Kaczmarka, Wyd. PTNKF, Warszawa 2000.
31. Mucha K., *Co dalej w edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] A. Skrabacz, L. Kanarski (red. nauk.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, Wyd. WCEO, Warszawa 2014.
32. Norris F. R., Friedman M., Watson P., *60.000 Disaster Victims Speak: Summary and implication for the disaster mental health research*, *Psychiatria*, nr 65, 2002.
33. Olbrycht K., *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, [w:] *Kultura współczesna*, Wyd. Znak, Kraków 1999.
34. Pieczywok A., *Problematyka edukacji dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym*, *Zeszyty Naukowe WSEI, Lublin* 2015, nr 5(1).
35. *Polityka bezpieczeństwa i siły zbrojne Niemiec – „Studia i Materiały”*, Wyd. BPII MON, Warszawa 1995, nr 31.
36. Różański P., Tomczak A., *Czynniki warunkujące udział w wybranych szkoleniach ekstremalnych przygotowujących do służb mundurowych*, [w:] A. Kaiser, M. Mrozkowiak (red.), *Zdrowotne i psychospołeczne aspekty służb mundurowych*, Wyd. PTNKF, Warszawa 2013.
37. Rudnicki B., *Edukacja dla bezpieczeństwa i jej interpretacja*, [w:] R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994.
38. Russell T., *Teacher's professional knowledge and the future of teacher education*, [in:] Gilroy P., Smith M. (eds.), *International Analysis of Teacher Education*, *Journal of Teacher Education*, 1993, 19 (4/5).
39. Rutkowski C., *Bezpieczeństwo i obronność: strategie – koncepcje – doktryny*, *Zeszyty Naukowe AON* nr 1, Warszawa 1995.

40. Siuda T., *Wymagania współczesnej szkoły, a przygotowanie zawodowe nauczycieli przysposobienia obronnego*, [w:] *Przysposobienie obronne w szkole*, nr 3/1976.
41. Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferencz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2002.
42. Stępień R., *Edukacja obronna (Edukacja dla bezpieczeństwa)*, [w:] *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy* pod red. R. Stępnia, Cz. Jeśmiana, W. J. Wysockiego, J. Tomiło, M. Kalińskiego, Z. Falkowskiego, Wyd. AON, Warszawa 1999.
43. Stępień R. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994 r., Wyd. AON, Warszawa 1994.
44. Stępień R. *Edukacja dla bezpieczeństwa – kontrowersje i oczekiwania*, *Wojsko i Wychowanie*, 1999, nr 5.
45. Szewczuk W., *Hierarchia wartości*, [w:] *Forum Myśli Wolnej* nr 1/1998, Kraków 1998.
46. Szpyra R., *Problemy wyłaniania się elementów nauki o bezpieczeństwie z nauk wojskowych*, *Zeszyty Naukowe AON*, Wyd. AON, Warszawa 2011, nr 2.
47. Szymańczak Z., *Rys historyczny wychowania obronnego w polskim systemie oświaty 1945–1975*, [w:] *Zeszyt naukowy WSP*, Bydgoszczy 1984, nr 6.
48. Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 1987, nr 1.
49. Taraskiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wyd. ARKA, Poznań 2001.
50. Tomczak A., Chodała A., *Extreme sports preferred by polish aviators*, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, Warszawa 2003, t. XLVI.
51. Tomczak, P. Różański, *Związki edukacji fizycznej z edukacją dla bezpieczeństwa*, Bellona, Warszawa 2012, nr 4.
52. Tomczak A., *Effects of 3-day survival training of special operations unit soldiers on selected coordination motor skills*, *Arch Budo* 2013; 9(3).
53. Tomczak A., *Effects of winter survival training on selected motor indices*, *Biomedical Human Kinetics*, 2010, 2, s. 62–65.
54. Tomczak A., *Kurs pomocników instruktora survivalu – ocena z perspektywy szkoły przetrwania pilotów wojskowych*, *Polski Przegląd Medycyny Lotniczej*, Warszawa 1999, nr 2.
55. Tyrała P., *Zarządzanie bezpieczeństwem w warunkach gospodarki rynkowej*, [w:] P. Tyrała (red.), *Zarządzanie bezpieczeństwem*, wyd. Difin SA, Kraków 2000.

56. Urząd Szefa Obrony Cywilnej Kraju, *Narodowe organizacje ochrony cywilnej w Europie*, Warszawa 1999, s. 8–9, [w:] W. Kitler, A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo ludności cywilnej*.
57. Wróblewski R., *Przedmiot i metoda nauki o bezpieczeństwie narodowym*, [w:] P. Sienkiewicz, M. Marszałek, H. Świeboda (red.), *Metodologia badań bezpieczeństwa narodowego. Bezpieczeństwo 2010*, Wyd. AON, Warszawa 2011, t. II.
58. Zaczyński W. P., *Sposoby rozumienia obecności nauki w działaniu pedagogicznym*, *Ruch Pedagogiczny* 1992, nr 4.

Źródła internetowe

1. <http://www.aon.edu.pl>
2. <http://www.encyklopedia.pwn.pl/ksztalcenie>
3. <http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/osobowosc;3952300.html>
4. <http://www.eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/>
5. <https://www.forsvaret.no/en/education-and-training/defence-university-collegeret.no/en/education.../defence-university-colleg>
6. <http://www.ibe.edu.pl/pl/kontakt/381-przemoc-w-polskiej-szkole-jak-naprawde-wyglada>
7. http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_8.pdf
Komentarz do nowej podstawy programowej Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum
8. <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf>
9. <http://www.prawo.money.pl/aktualnosci/wiadomosci/arttykul/islam;w;szkolach;chca;przejac;placowki;w;wielkiej;brytanii,166,0,1488038.html>
10. http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66148/31_Andrzej_Pieczywok.pdf
11. <http://www.podyplomowe.inp.uw.edu.pl/kierunki-studiow/edukacja-dla-bezpieczenstwa/>
12. <http://www.podyplomowe.ur.edu.pl/?id=studia&ids=12>
13. http://www.politologia.univ.rzeszow.pl/uploadUC/zal_1_plan_studiow_Edukacja_dla_bezpieczenstwa.pdf
14. <http://www.sjp.pwn.pl/slowniki/program.html> Podstawa programowa z komentarzami, t. VIII – Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa 2009
15. <http://www.tvn24.pl/prosto-z-polski,18,m/przemoc-wobec-nauczyciela,1354.html>
16. <http://www.up.krakow.pl/konspekt/34/index.php?i=007>

17. <http://www.wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Speckomisja-kilku-Polakow-walczy-w-szeregach-terrorystow,wid,17116523,wiadomosc.html>
18. <http://www.wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,Strzelanina-w-szkole-w-USA-Uczen-zabil-kolezanke-ranil-kilka-osob-potem-popelnil-samobojstwo,wid,16984997,wiadomosc.Html?ticaid=115680>
19. http://www.wojsko-polskie.pl/download/tmp/2010-09-22/a7c19791deb65ebd19ea596663e13245Janusz%20Nosal%20program-klasa_obronna_forum.pdf
20. <http://www.wos.org.pl/polityka/bezpieczenstwa-militarne-polski.html>
21. <http://www.wp.pl>
22. <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/18/wojtycza.html>

Spis tabel

Tabela 1. Ocena zasadności nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa w szkołach.....	65
Tabela 2. Ocena trudności w uczeniu się treści programowych z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa.....	66
Tabela 3. Ocena akceptacji zajęć edukacji dla bezpieczeństwa przez respondentów	67
Tabela 4. Ocena umiejętności nauczania przez nauczyciela treści programowych przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa	67
Tabela 5. Informacja o efektywności kształcenia różnymi formami podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.....	68
Tabela 6. Informacja o użyteczności podręcznika do edukacji dla bezpieczeństwa	69
Tabela 7. Poszukiwanie informacji z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w różnych źródłach przez badane osoby	70
Tabela 8. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.....	70
Tabela 9. Realizacja praktycznej formy zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.....	71
Tabela 10. Ocena zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa ze względu na atrakcyjność ich realizowania.....	71
Tabela 11. Możliwości wykorzystania praktycznych umiejętności z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa.....	72
Tabela 12. Efektywność różnych form zajęć realizowanych podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	73
Tabela 13. Informacja o liczbie godzin zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa wystarczającej do zrozumienia treści programowych	74
Tabela 14. Akceptacja dla realizacji różnych form zajęć podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	75
Tabela 15. Zainteresowanie respondentów uczestnictwem w zajęciach praktycznych z ratownictwa medycznego, pływania ekstremalnego oraz strzelectwa sportowego	76
Tabela 16. Ocena możliwości wykorzystania w codziennym życiu umiejętności zdobytych podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.....	77

Tabela 17. Wpływ programów profilaktycznych na wzrost bezpieczeństwa w szkole w opinii uczennic i uczniów	78
Tabela 18. Hierarchia zagrożeń dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym w opinii młodzieży szkolnej.....	79
Tabela 19. Wpływ realizacji zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa na postawę patriotyczną uczennic i uczniów	82
Tabela 20. Jakość nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w stosunku do innych przedmiotów.....	83
Tabela 21. Wpływ nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa przez byłych żołnierzy zawodowych na efekty kształcenia.....	84
Tabela 22. Wpływ przeszkolenia wojskowego nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa na poziom nauczania przedmiotu.....	85
Tabela 23. Efektywność nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa na różnych etapach kształcenia w opinii uczennic i uczniów	86
Tabela 24. Wpływ łączenia zajęć edukacji dla bezpieczeństwa z lekcjami wychowania fizycznego na atrakcyjność realizacji zagadnień proobronnych	86
Tabela 25. Teoria kształcenia wielostronnego	104
Tabela 26. Wymiar godzin lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	125
Tabela 27. Realizacja tematyki przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa ujętej w podstawie programowej.....	126
Tabela 28. Opinie o podręcznikach do nauki edukacji dla bezpieczeństwa.....	127
Tabela 29. Poszukiwanie informacji z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa w innych źródłach niż podręczniki szkolne	127
Tabela 30. Zastosowanie pomocy dydaktycznych do prowadzenia lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa.....	128
Tabela 31. Prowadzenie zajęć praktycznych podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa.....	129
Tabela 32. Prowadzenie lekcji edukacja dla bezpieczeństwa a satysfakcja zawodowa nauczycieli	131
Tabela 33. Formy prowadzenia zajęć stosowane podczas lekcji edukacji dla bezpieczeństwa	131

Tabela 34. Zrozumienia treści programowych lekcji edukacji dla bezpieczeństwa przez uczniów a liczba godzin zajęć	132
Tabela 35. Dodatkowa tematyka zajęć w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa	134
Tabela 36. Opinie nauczycieli o studiach podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa	134
Tabela 37. Ocena studiów podyplomowych przygotowujących do realizacji zajęć edukacji do bezpieczeństwa.....	136
Tabela 38. Ocena studiów podyplomowych przygotowujących nauczycieli do prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa.....	136
Tabela 39. Realizacja praktycznej formy zajęć podczas studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa	137
Tabela 40. Zagrożenia dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym	138
Tabela 41. Zestawienie zagadnień edukacji dla bezpieczeństwa ujętych w programie przedmiotów kierunkowych specjalności „wychowanie fizyczne w służbach mundurowych”	181

Załączniki

Zał. 1. Ankieta dla uczniów

ANKIETA U/2014

Ankieta jest ANONIMOWA, a uogólnione dane posłużą wypracowaniu propozycji do zoptymalizowania i uatrakcyjnienia programów edukacji dla bezpieczeństwa realizowanych w szkołach.

Nie ma odpowiedzi ani dobrych, ani złych, jeżeli są tylko szczerze.

Dziękujemy za udział w badaniach.

Ogólne informacje o Respondencie:

1. Płeć
2. Wiek
3. Nazwa szkoły /rodzaj szkoły
4. Rok nauki/ klasa
5. Profil klasy

INSTRUKCJA

Po zapoznaniu się z poszczególnymi pytaniami, prosimy o zakreślenie zgodnej lub zgodnych z własnym doświadczeniem i przekonaniem odpowiedzi.

W przypadku konieczności sformułuj odpowiedź opisową.

I. Czy według ciebie, przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa powinien być nauczany w szkołach?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. Zdecydowanie się zgadzam.

Uzasadnij swoją odpowiedź.

.....
.....

II. Czy wg ciebie, treści programowe zawarte w przedmiocie EDB są trudne?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,

4. Raczej się zgadzam,
 5. Zdecydowanie się zgadzam.
- (proszę, wpisać które zagadnienia są trudne)

.....

.....

III. Które tematy realizowane podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa są najbardziej interesujące?

.....

.....

.....

IV. Czy na zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa przychodzisz chętnie?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. Zdecydowanie się zgadzam.

Dlaczego (np. ciekawa tematyka zajęć, nauczyciel dobrze prowadzi zajęcia itp.)?

.....

.....

.....

V. Jakie nowe tematy chciałbyś, aby były realizowane w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa? Wymień.

.....

.....

.....

VI. Czy Wg ciebie, nauczyciel EDB potrafi dokładnie wytłumaczyć poruszane tematy (zagadnienia)?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. zdecydowanie się zgadzam.

Wymień zagadnienia które są najlepiej nauczane?

.....

.....

.....

- VII. Po jakich zajęciach zapamiętujesz więcej informacji z lekcji?
1. Praktycznych
 2. Teoretycznych
- VIII. Czy podręcznik, z którego się uczysz spełnia twoje oczekiwania (jest przystępnie napisany i zawiera użyteczne informacje)?
1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
 2. Raczej się nie zgadzam,
 3. Nie mam zdania,
 4. Raczej się zgadzam,
 5. Zdecydowanie się zgadzam
- IX. Czy często poszukujesz dodatkowych informacji w innych źródłach, aby uzupełnić wiedzę z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa?
1. TAK
 2. NIE
- Jeśli zaznaczyłeś TAK, napisz z jakich źródeł:
-
-
- X. Czy w szkole używa się pomocy dydaktycznych do prowadzeniu przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?
1. TAK
 2. NIE
- (Jeżeli zaznaczyłeś TAK to wymień jakie?)
-
-
- XI. Czy podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa odbywają się również zajęcia praktyczne?
1. TAK
 2. NIE
- (Jeżeli zaznaczyłeś odpowiedź TAK, to wymień jakie?)
-
-
- XII. Czy zajęcia prowadzone są w sposób ciekawy i zajmujący? Oceń je zakreślając jedną z ocen (5 – najlepsza; 2 – najgorsza).....
-

XIII. Czego oczekujesz od nauczyciela, który uczy tego przedmiotu? (Proszę wpisać propozycje)

.....
.....
(Uzasadnij odpowiedź)

.....
.....

XIV. Czy nauka przedmiotu EDB przyniosła praktyczne korzyści (umiejętności), które umiałbyś wykorzystać w praktycznym działaniu?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. Zdecydowanie się zgadzam.

(Wymień te umiejętności?)

.....
.....

XV. Jakie formy prowadzenia lekcji z edukacji dla bezpieczeństwa przynoszą tobie największe korzyści?

1. Wykład
2. Praca w grupach
3. Ćwiczenia praktyczne
4. Dyskusja
5. Pokaz
6. Inne, wymień jakie?

.....
.....

XVI. Czy liczba godzin lekcji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa jest wystarczająca do zrozumienia poruszanych tematów?

1. TAK
2. NIE
3. Trudno powiedzieć

XVII. Napisz, jakie zajęcia (tematyka) z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny być prowadzone w formie praktycznej?

.....
.....

XVIII. Czy uważasz, że w ramach zajęć edukacji dla bezpieczeństwa powinny być prowadzone zajęcia z następującej tematyki (wybrane zakresł):

1. Survivalu,
2. Pierwszej pomocy,
3. Samoobrony,
4. Paintballu,
5. Pływania użytkowego,
6. Inne, jakie?

.....

XIX. Jaką tematykę z edukacji dla bezpieczeństwa cenisz najbardziej?

.....

.....

.....

XX. Czy chciałbyś uczestniczyć w zajęciach praktycznych z:

1. Ratownictwa medycznego,
2. Pływania ekstremalnego,
3. Strzelectwa sportowego,
4. Inne?

XXI. Czy uważasz, że obecny sposób prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowuje ciebie do przeciwdziałania zagrożeniom na jakie możesz być narażony/-a podczas codziennego życia. Uzasadnij odpowiedź:

.....

.....

XXII. Co rozumiesz pod pojęciem „zagrożenia i wyzwania współczesności”?

.....

.....

.....

XXIII. Czy uważasz, że takie przedsięwzięcia w szkole jak realizacja różnych programów profilaktycznych (np. „bezpieczna szkoła”, „jak żyć z ludźmi”, „dziękuję – nie”, „zanim spróbujesz”, „spójrz inaczej na agresję”, „jestem OK”) oraz obozy sportowe, sportowo obronne mają wpływ na wzrost bezpieczeństwa w szkole?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,

4. Raczej się zgadzam,
 5. Zdecydowanie się zgadzam
- Uzasadnij odpowiedź

.....

.....

XXIV. Jakie wg Ciebie są największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w szerokim ujęciu środowiska szkolnego dotyczą uczniów? Zakreśli nie więcej niż trzy.

1. Narkomania
2. Przemoc fizyczna
3. Przemoc psychiczna
4. Ataki terrorystyczne
5. Kradzieże
6. Alkoholizm
7. Nadwaga i otyłość
8. Katastrofa budowlana

XXV. Czy wg Ciebie, udział w zajęciach z edukacji dla bezpieczeństwa wpłynął na Twoją postawę patriotyczną?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. Zdecydowanie się zgadzam.

W czym to się przejawia?

.....

.....

XXVI. Czy wg Twojej opinii, ma to znaczenie, jakiego innego (drugiego) przedmiotu uczą nauczyciel EDB ?

1. TAK. Jaki przedmiot (np. matematyka, biologia, WF, inny?)
2. NIE
3. NIE MAM ZDANIA

XXVII. Czy wg Twojej opinii, gdyby edukację dla bezpieczeństwa nauczał były żołnierz zawodowy, miałyby to wpływ na wyższą jakość nauczania?

1. TAK
2. NIE
3. NIE MAM ZDANIA

XXVIII. Czy wg twojej opinii nauczyciel EDB powinien mieć ukończone choćby podstawowe przeszkolenie wojskowe i czy wpłynęłoby to na wyższy poziom nauczania?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. Zdecydowanie się zgadzam.

XXIX. Na którym etapie kształcenia więcej nauczyłeś się na przedmiocie EDB?

1. Gimnazjum,
2. Liceum (technikum).

XXX. Czy wg ciebie łączenie części zajęć EDB i WF (np. turystyka, w tym survival; zawody sportowo-obronne, w tym elementy biegów na orientację oraz strzelanie z broni pneumatycznej; zajęcia z samoobrony, pływania użytkowego), byłoby korzystnym rozwiązaniem zwiększającym możliwość praktycznego przeprowadzenia i uatrakcyjnienia zajęć z przedmiotu EDB?

1. Zdecydowanie nie zgadzam się,
2. Raczej się nie zgadzam,
3. Nie mam zdania,
4. Raczej się zgadzam,
5. Zdecydowanie się zgadzam.

Załącznik 2. Ankieta dla nauczycieli

ANKIETA N/2014

Ankieta jest ANONIMOWA, a uogólnione dane posłużą wypracowaniu propozycji do zoptymalizowania i uatrakcyjnienia programów edukacji dla bezpieczeństwa realizowanych w szkołach.

Nie ma odpowiedzi ani dobrych, ani złych, jeżeli są tylko szczere.

Dziękujemy za udział w badaniach.

Ogólne informacje o Respondencie:

1. Płeć
2. Liczba lat nauczania przedmiotu EDB

INSTRUKCJA

Po zapoznaniu się z poszczególnymi pytaniami, prosimy o zakreślenie zgodnej lub (w zależności od sposobu postawienia pytania) zgodnych z własnym doświadczeniem (przekonaniem) odpowiedzi.

W przypadku konieczności sformułowania pełniejszej odpowiedzi, uczynić to jak najzwięźlej.

- I. Czy przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa (EDB) powinien być nauczany w szkołach w obecnym wymiarze godzin?
 1. TAK
 2. NIE (zaproponuj liczbę godzin w wymiarze tygodniowym) -Uzasadnij swoją odpowiedź.
.....
.....
.....

II. Czy wszystkie tematy zajęć ujęte w programach kształcenia przedmiotu EDB powinny być realizowane ?

1. TAK

2. NIE

Wyjaśnij dlaczego

.....
.....
.....

III. Jakie nowe tematy dostosowane do współczesnych zagrożeń i wyzwań powinny być realizowane w ramach przedmiotu EDB? Wymień.

.....
.....

IV. Jaka tematyka przedmiotu EDB sprawia uczniom najczęściej kłopotów z przyswojeniem wiedzy?

.....
.....

V. Czy podręcznik z którego korzystasz podczas nauczania spełnia twoje oczekiwania? (czy jest przystępnie napisany?)

1. TAK

2. NIE

VI. Czy często szukasz dodatkowych informacji z innych źródeł, aby przygotować się do zajęć z przedmiotu EDB?

1. TAK

2. NIE

Jeśli zaznaczyłeś TAK, napisz z jakich:

.....

VII. Czy w szkole są pomoce dydaktyczne przystosowane do prowadzenia przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa?

1. TAK

2. NIE

(Jeżeli zaznaczyłeś TAK to wymień jakie?)

.....
.....

VIII. Czy podczas zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa prowadzisz zajęcia praktyczne?

1. TAK

2. NIE

(Jeżeli zaznaczyłeś odpowiedź TAK, wymień jakie?)

.....
.....

IX. Na jakiej uczelni uzyskałeś uprawnienia uprawniające Cię do prowadzenia przedmiotu EDB?

.....
.....

X. Jakie kursy ukończyłeś, aby móc prowadzić zajęcia w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa? Proszę, wymień.

.....
.....

XI. Czy nauka tego przedmiotu przynosi tobie satysfakcję zawodową?

1. TAK

2. NIE

(Dlaczego?).....

.....

XII. Jakie formy prowadzenia lekcji edukacji dla bezpieczeństwa stosujesz (określ w jakim odsetku np. wykłady 70%, pokaz 10%, ćwiczenia 20%)?

1. Wykład

2. Praca w grupach

3. Ćwiczenia praktyczne

4. Dyskusja

5. Pokaz

6. Inne, wymień jakie?

.....

XIII. Czy liczba godzin lekcji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa jest wystarczająca do zrozumienia przez uczniów poruszanych tematów?

1. TAK

2. NIE

XIV. Realizacja których treści programowych przedmiotu EDB sprawia Tobie największą trudność?

.....
.....
.....
.....

XV. Napisz, jakie zajęcia (tematyka) z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny być (a nie są) prowadzone w formie praktycznej?

.....
.....
.....

XVI. Czy uważasz, że w ramach zajęć edukacji dla bezpieczeństwa powinny być prowadzone zajęcia z następującej tematyki (wybrane zakreśl):

1. Survivalu,
2. Pierwszej pomocy,
3. Samoobrony,
4. Paintballu,
5. Pływania użytkowego
6. Inne, jakie?

XVII. Czy uważasz, że studia, w których uczestniczyłeś, aby uzyskać uprawnienia do nauczania przedmiotu EDB dobrze przygotowały Ciebie pod względem dydaktycznym:

1. TAK
2. NIE

Jeśli zakreśliłeś NIE, wyjaśnij dlaczego

.....
.....
.....

XVIII. Czy uważasz, że obecny system prowadzenia zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa dobrze przygotowuje uczniów do przeciwdziałania zagrożeniom na jakie mogą być narażeni podczas codziennego życia. Uzasadnij odpowiedź:.....

.....
.....
.....
.....

- XIX. Jakich innych przedmiotów poza EDB nauczysz?
-
-
- XX. Czy uważasz, że studia które ukończyłeś, aby nauczać przedmiotu EDB dobrze przygotowały Cię do prowadzenia tych zajęć?
1. TAK
 2. NIE
- Uzasadnij odpowiedź. Dodatkowo, jeśli zakreśliłeś odpowiedź NIE, wskaż przedmioty teoretyczne i praktyczne, o które wg ciebie te studia powinny być uzupełnione. Uzupełnione.
-
-
-
-
- XXI. W jakim stopniu studia, które ukończyłeś, aby nauczać przedmiotu EDB przygotowały cię do jego realizacji? (skala od 5 – najlepiej, do 1 – najslabiej).....
- Uzasadnij swoją odpowiedź:
-
-
- XXII. O jakie umiejętności (studia, kursy) chciałbyś uzupełnić swoją wiedzę aby lepiej realizować zajęcia z EDB?
-
-
-
- XXIII. Czy podczas studiów, które ukończyłeś, aby nauczać przedmiotu EDB były realizowane zajęcia praktyczne przygotowujące Ciebie do nauczania tego przedmiotu?
1. TAK (jakie?)
 2. NIE
- XXIV. Co rozumiesz pod pojęciem „zagrożenia i wyzwania współczesności”?
-
-
-
-
-
-
-
-
-

XXIV. Jakie według ciebie są największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w środowisku szkolnym dotyczące uczniów? Zakreśl nie więcej niż trzy.

1. Narkomania
2. Przemoc fizyczna
3. Przemoc psychiczna
4. Ataki terrorystyczne
5. Kradzieże
6. Alkoholizm
7. Nadwaga i otyłość
8. Katastrofa budowlana
9. Pożarowe
10. Inne.

Jakie?