

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom X

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume X

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Członkowie – dr Jakub Czopek
– dr Paweł Juško
– dr Piotr Karaś
– dr Hubert Sommer

RADA NAUKOWA

Przewodniczący Rady Naukowej – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski, Uniwersytet Rzeszowski,

CZŁONKOWIE:

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego, Polska
Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski, Polska
Dr hab. Jacek Gołębiowski, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. Edmund Juško, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. Józef Młyński, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Dr hab. Grzegorz Nieć, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Tomasz Nowicki, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Prof. dr hab. Elżbieta Osewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Polska
Prof. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Dr hab. Mieczysław Ryba, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Adam Solak, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska
Prof. dr hab. Józef Stala Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska
Dr hab. Stanisław Sorys, prof. UP JP II, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Marta Uberman, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. Paed Dr. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. Paed Dr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

Prof. dr hab. Dmytro Hertciuk, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. Paed Dr. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. PhD. Yuliana Lavrysh, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraina

Prof. Paed Dr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada

Prof. PhD. Liliya Morska, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. Paed Dr. Jozef Pavelka, CSc., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. dr hab. Jurii Pelekh, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równym, Ukraina

Prof. Juliana Popova, PhD, University of Ruse, Bułgaria

Prof. PhD. Ingvill Rasmussen, Uniwersytet w Oslo, Norwegia

Prof. dr hab. Iwan Rusnak, Humanistyczna Akademia Pedagogiczna, Ukraina

Prof. PhD. Juan Ramón Soler Santaliestra, Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

Prof. PhD. Istvan Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry

Dr hab. Iryna Simkova Kijowska Politechnika im. I. Sikorskiego, Ukraina

Prof. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Kanada

Redaktorzy językowi

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz Ozóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Sławomir Śniatkowski, prof. APS

Język angielski:

Dr Grzegorz Kwiatkowski

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom X

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume X



**WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2022**

Opracowanie redakcyjne i korekta
PIOTR CYREK

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim
GRZEGORZ KWIATKOWSKI

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
WOJCIECH PĄCZEK

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną
www.kpe.ur.edu.pl

Prace są dostępne online w międzynarodowej bazie danych CEJSH
<http://cejsh.icm.edu.pl>

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2022

ISBN 978-83-8277-048-3

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

1985

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 12,5; ark. druk. 12.75; zlec. red 65/2022

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Contents	7
----------------	---

Wprowadzenie	9
--------------------	---

CZĘŚĆ I HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Edmund Juško, Andrzej Niedojadło , Tradycja kótek uczniowskich gimnazjów autonomicznej Galicji w Okręgu Szkolnym Krakowskim i Lwowskim II Rzeczypospolitej	13
---	----

CZĘŚĆ II RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Anna Baracz , Istota i miejsce doskonalenia nauczycieli w polskim systemie prawnym – formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach	29
---	----

Bogumiła Bobik , Próba klasyfikacji form instytucjonalnych uzupełniających funkcje rodziny w Polsce	51
--	----

Ewa Tluczek-Tadla , Zagrożenia towarzyszące nauce zdalnej w domu i szkole w trakcie pandemii COVID-19 – wybrane aspekty	69
--	----

CZĘŚĆ III PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Danuta Grzesiak-Witek , Zaburzenia relacji społecznych osób z zespołem Aspergera jako konsekwencja deficytów lingwistycznych w oparciu o analizę zachowań językowych	91
---	----

Paulina Frączek , Psychological and neurodevelopmental implications of the COVID-19 pandemic in children and adolescents – a review of research and reports	103
--	-----

Sławomir Cudak , Osamotnienie dzieci i młodzieży – narastający problem społeczny współczesnych czasów	120
--	-----

Maria Domagała , Znaczenie czytania bajek dla rozwijania wrażliwości dziecka w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego	134
--	-----

CZĘŚĆ IV
CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH PRZEMIAN
SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Tomasz Warchoń , Współczesne kierunki rozwoju edukacji w społeczeństwie edukacyjnym ...	147
Krystian Tuczyński , Rola nauczyciela akademickiego w kształceniu e-learningowym	156
Teresa Wilkoń , Ze studiów nad kulturą regionalną. Regionalizm literacki	163
Łukasz Wilkoń , Terminologia i profesjonalizmy języka biznesu w kontekście społecznym i kulturowym	175

CZĘŚĆ V
RECENZJE

Roman Pelczar , Recenzja książki: Aneta Rejman, Andrzej Nowakowski, <i>Szkoła w Dąbrowce na tle dziejów miejscowości (1911–2020). Przyczynek do historii gminy Stryków</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2022, ss. 175	195
Janusz Miąso , Recenzja książki: Marta Uberman, <i>Obrazowanie figuratywne dziecka</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, ss. 340	200
Recenzenci i procedura recenzowania	203
Indeksacja w bazach danych	204

Contents

Introduction.....	9
-------------------	---

PART I

HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY AND CHANGE OF EDUCATIONAL THOUGHT

Edmund Juško, Andrzej Niedojadło , Tradition of student activity clubs at secondary schools in the autonomous Galicia in the Krakow and Lviv School Districts of the Second Polish Republic	13
--	----

PART II

FAMILY AND SCHOOL – COMMON AREAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND CARE

Anna Baracz , The essence and place of teacher training in the Polish legal system – from the experience of the Centre of Professional Excellence for Teachers in Puławy. Forms of teacher training	29
Bogumiła Bobik , An attempt to classify institutional forms supplementing the functions of the family in Poland	51
Ewa Tluczek-Tadla , Threats accompanying distance learning at home and at school during the COVID-19 pandemic – selected aspects	69

PART III

PSYCHOLOGY IN THE FACE OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Danuta Grzesiak-Witek , Social relations disorders of persons with asperger syndrome as a consequence of linguistic deficits, based on the analysis of language behaviour.....	91
Paulina Frączek , Psychological and neurodevelopmental implications of the COVID-19 pandemic in children and adolescents – a review of research and reports	103
Sławomir Cudak , Loneliness of children and adolescents – a growing social problem of modern times	120
Maria Domagała , The importance of fairy tale reading for the development of children’s sensitivity in the opinion of preschool teachers.....	134

PART IV
MAN IN THE FACE OF CURRENT SOCIO-CULTURAL CHANGES

Tomasz Warchol , Modern trends in educational development in an educational society.....	147
Krystian Tuczyński , The role of an academic teacher in e-learning	156
Teresa Wilkoń , Regional culture studies. Literary regionalism	163
Lukasz Wilkoń , Terminology and characteristic idioms of the business language	175

PART V
REVIEWS

Roman Pelczar , Recenzja książki: Aneta Rejman, Andrzej Nowakowski, <i>Szkoła w Dąbrówce na tle dziejów miejscowości (1911–2020). Przyczynek do historii gminy Stryszów</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2022, 175 ss.	195
Janusz Miąso , Recenzja książki: Marta Uberman, <i>Obrazowanie figuratywne dziecka</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, 340 ss.....	200
Reviewers and procedure of reviewing	203
Indexing in data bases.....	204

Wprowadzenie

W bieżącym (2022) roku ukazuje się już dziesiąty tom periodyku naukowego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego „Kultura – Przemiany – Edukacja”. Dekada istnienia czasopisma przyniosła znaczny zasób wartościowych treści, które wypełniały jego łamy i dzięki temu trafiły do krajowego i międzynarodowego obiegu w obszarze nauk społecznych oraz humanistycznych. W zamyśle inicjatorów jego powstania periodyk miał stać się międzyregionalną platformą dla dyskursu w ramach interdyscyplinarnie pojętej pedagogiki, na rzecz przezwyciężenia „postmodernistycznego chaosu”, który zdominował przestrzeń wychowania, zarówno w teorii, jak i w praktyce. Tak sformułowana swoista misja niniejszego pisma pozostaje wciąż aktualna i niezmienna, tym bardziej że rok bieżący w edukacji i wychowaniu przyniósł doświadczenie skutków wielu trudnych wydarzeń, z jakimi mierzymy się obecnie jako społeczeństwo.

Postpandemiczna rzeczywistość oraz exodus obywateli ukraińskich do Polski, będący skutkiem agresji rosyjskiej na terytorium naszego wschodniego sąsiada, to tylko dwa najważniejsze z nich. Kontekst, jaki tworzą te wydarzenia, nie może zostać niezauważony przez organizatorów i uczestników zaplanowanego na wrzesień bieżącego roku XI Zjazdu Pedagogicznego, którego gospodarzem jest Uniwersytet Poznański. Główne hasło zjazdu: „Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami” pozwala mieć nadzieję, iż podjęta podczas obrad refleksja naukowa dostarczy nam coś więcej niż (tylko i wyłącznie) pesymistyczne wnioski. Bowiem jako pedagodzy, naukowcy, nauczyciele i wychowawcy, a także jako zwykli ludzie – wszyscy potrzebujemy odnaleźć aktualne – na dziś i na jutro – nowe źródła nadziei.

W przeddzień tej bardzo ważnej imprezy naukowej oddajemy w Państwa ręce kolejny tom periodyku „Kultura – Przemiany – Edukacja”. Ważną zmianą, jaka wiąże się z wydawaniem tego czasopisma, jest częstotliwość jego ukazywania się. Od bieżącego wydania staje się ono półrocznikiem. W ramach jednego tomu (za dany rok kalendarzowy), który będzie numerowany cyfrą rzymską, przewidujemy ukazywanie się dwóch numerów, oznaczanych cyframi arabskimi. Stąd niniejszy – to numer 1 w roczniku X. Ta zmiana wynika z przyjętej i konsekwentnie realizowanej przez redakcję strategii rozwoju naszej inicjatywy wydawniczej, która koreluje z założeniami dalszego planu rozwojowego środowiska naukowego Instytutu Pedagogiki UR.

Autorzy opublikowanych na łamach tego numeru artykułów podejmują namysł naukowy w następujących obszarach tematycznych: „Historyczne źródła, ciągłość i zmiana myśli edukacyjnej” (Edmund Juško i Andrzej Niedojadło); „Rodzina

i szkoła – wspólne obszary kształcenia, wychowania i opieki” (Anna Baracz, Bogumiła Bobik, Ewa Tłuczek-Tadla); „Psychologia wobec współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych” (Danuta Grzesiak-Witek, Paulina Frączek, Sławomir Cudak, Maria Domagała); „Człowiek wobec aktualnych przemian społeczno-kulturowych” (Tomasz Warchoł, Krystian Tuczyński, Teresa Wilkoń Łukasz Wilkoń). Reprezentują oni następujące ośrodki naukowe i instytucje związane z systemem oświaty i wychowania: Politechnika Śląska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Śląski, Akademia Nauk Stosowanych – Tarnowska Szkoła Wyższa oraz Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach.

Ich publikacje oparte są na rzetelnych badaniach naukowych, a także na własnych doświadczeniach praktycznych – w myśl słów Janusza Korczaka, którego osiemdziesiąt rocznicę śmierci w roku bieżącym obchodzimy: „Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję”. Teksty te ujmują zjawiska współczesne i historyczne według zasad metodologicznych i procesów badawczych dominujących w naukach społecznych i humanistycznych. Podejmowaną problematykę prezentują w sposób ciekawy i nowatorski, otwierając perspektywy badawcze na przyszłość.

Gorąco zachęcam Państwa do zapoznania się z ich treścią. Jednocześnie zapraszam zainteresowanych autorów do kontaktu z redakcją i dzielenia się z Czytelnikami swoimi osiągnięciami naukowymi oraz praktycznymi doświadczeniami zawodowymi na łamach półrocznika „Kultura – Przemiany – Edukacja”.

Redaktor naczelny
prof. dr hab. Roman Pelczar

Rzeszów, sierpień 2022 r.

Część I

**HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ
I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ**

Part I

**HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY
AND CHANGE OF EDUCATIONAL
THOUGHT**

Dr hab. Edmund Juśko, prof. UR

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-7398-7817

Dr hab. Andrzej Niedojadło, prof. TSzW

Tarnowska Szkoła Wyższa
ORCID: 0000-0002-4525-2549

Tradycja kółek uczniowskich gimnazjów autonomicznej Galicji w Okręgu Szkolnym Krakowskim i Lwowskim II Rzeczypospolitej

Tradition of student activity clubs at secondary schools in the autonomous Galicia in the Krakow and Lviv School Districts of the Second Polish Republic

Streszczenie

Kółka uczniowskie naukowe, jak i zainteresowań w gimnazjach autonomicznej Galicji, oprócz ważnego znaczenia dydaktycznego odgrywały również istotną rolę wychowawczą. Uczyły szacunku do narodowej tradycji i historii kształtując w ten sposób postawy patriotyczne. Funkcjonowały praktycznie we wszystkich gimnazjach. Liczba ich w poszczególnych szkołach była różna. Cieszyły się one zainteresowaniem ze strony uczniów, o czym świadczy znaczna ich frekwencja na zajęciach.

Po odzyskaniu niepodległości szkoły Okręgu Szkolnego Krakowskiego kontynuowały formy pracy pozwalające wzbogacać zakresy wiedzy naukowej uczniów oraz poszerzać o nowe treści programy obowiązkowych przedmiotów nauczania będące nawiązaniem do tradycji galicyjskiej. Niezależnie od modelu wychowania: narodowego czy państwowego kształtowały u uczniów postawy patriotyczne, obywatelskie. Budowały u nich szacunek dla wartości narodowych i bogatego dziedzictwa kultury.

Zarówno kółka naukowe, jak i zainteresowań w autonomicznej Galicji, a potem w II Rzeczypospolitej funkcjonowały praktycznie we wszystkich gimnazjach. Były to kółka tematycznie związane z programowymi przedmiotami: historyczne, teologiczne, przyrodnicze, matematyczne, fizyczne, germanistów, polonistyczne, filozoficzne, a także wynikające z określonych zainteresowań uczniów, np.: abstynenckie, miłośników teatru, samokształceniowe, estetyczne, turystyczne, ekonomiczne, fotograficzne, krajoznawcze, muzyczno-śpiewacze, sportowe, miłośników książek, intrologatorskie, literackie, etyczne, higieniczne, zabaw ruchowych, artystyczne, dramatyczne, literackie i inne. Należała do nich przeważająca część uczniów. W części szkół kółka uczniowskie organizacyjnie tworzone były w ramach działalności czytelnicy. Opiekunami z reguły byli nauczyciele przedmiotów bądź uczący wykazujący zainteresowania tematem działania danego kółka. Galicyjskie kółka uczniowskie miały wsparcie dyrektorów szkół. Według nich powinny kółka zachować naukowy charakter, ich

tworzenie winni wspierać nauczyciele, a decyzję o ich organizowaniu należy pozostawić samorządom młodzieżowym¹.

Kółka uczniowskie w gimnazjach autonomicznej Galicji jako forma pracy dydaktycznej i wychowawczej były istotnym wkładem w rozwój tego typu działalności uczniowskiej w polskiej szkole średniej lat międzywojennych, tym samym wkładem oświaty galicyjskiej do tworzącego polskiego systemu szkolnego lat 1918–1939. Oprócz kółek uczniowie swoje zainteresowania mogli rozwijać w ramach działalności czytelnicy, gmin klasowych, SKO, Sodalicji Marjańskiej, klubów sportowych, hufca szkolnego P.W., harcerstwa czy świetlicy.

Słowa kluczowe: tradycja, gimnazja, kółka uczniowskie, Galicja, Okręg Szkolny Krakowski, Okręg Szkolny Lwowski, II Rzeczpospolita.

Abstract

In addition to their important didactic role, student academic and interest circles in middle schools in autonomous Galicia played an important educational role. They taught respect for national tradition and history, thus shaping patriotic attitudes. They functioned in practically all junior high schools. The number of them in particular schools varied. They enjoyed the interest of students, as evidenced by their significant attendance at classes.

After regaining independence the schools of Cracow School District the Lviv continued the forms of work allowing to enrich the scope of students' scientific knowledge and to extend the curricula of compulsory subjects with new content. After regaining independence the schools of the Cracow School District continued their forms of work allowing to enrich the scope of students' scientific knowledge and to extend the curricula of compulsory subjects with new contents, which referred to the Galician tradition. Regardless of the model of education – national or state, they shaped in students the patriotic and civic attitudes. They built respect for national values and rich cultural heritage.

Both academic and interest circles functioned in autonomous Galicia, and later in the Second Polish Republic, in practically all middle schools. These circles were thematically related to the curriculum subjects: history, theology, natural sciences, mathematics, physics, German studies, Polish studies, philosophy, as well as those arising from specific student interests, for example: abstinence, theater lovers, self-education, aesthetics, tourism, economics, photography, sightseeing, music and singing, sports, bookbinding, literary, ethics, hygiene, physical activities, art, drama, literature and others. As a rule, the tutors were subject teachers or teachers who were interested in the subject of the club. The Galician student clubs had the support of the school principals. According to them, the clubs should maintain their scientific character, their creation should be supported by teachers, and the decision to organize them should be left to youth councils.

Student circles in autonomous Galician middle schools as a form of didactic and educational work were an important contribution to the development of this type of student activity. They were an important contribution to the development of this type of student activity in Polish secondary schools in the interwar years, and thus a contribution of Galician education to the Polish school system of 1918-1939.

Keywords: tradition, grammar schools, student circles, Galicia, Cracow School District, Lviv School District, II Polish Republic.

¹ F. Bostel, *Czytelnie i kółka naukowe młodzieży – ich urządzenie i zadania* [w:] Sprawozdanie z trzeciej konferencji dyrektorów szkół średnich galicyjskich odbytej we Lwowie w dniach 23 i 24 marca 1908 roku, Lwów 1909, s. 34; J. Słotwiński, *Czytelnie i kółka naukowe młodzieży – ich urządzenie i zadania* [w:] Sprawozdanie z trzeciej konferencji dyrektorów..., dz. cyt., s. 46.

Wprowadzenie

W szkołach średnich Galicji w procesie zarówno dydaktycznym, jak i wychowawczym swoje miejsce miały kółka uczniowskie poszerzające wiedzę naukową uczniów oraz rozwijające ich zainteresowania. W zakresie wychowania były również istotną formą budzenia świadomości narodowej polskiej młodzieży.

Po odzyskaniu niepodległości już w nowej rzeczywistości społecznej i politycznej szkoły średnie z obszaru byłej Galicji kontynuowały tę formę rozwoju intelektualnego młodzieży oraz jej postaw patriotycznych budujących naród i godność państwomą. Ruch samokształceniowy młodzieży wychowując, stwarzał także szanse rozwoju uczniom uzdolnionym. Szkoły średnie II Rzeczypospolitej korzystały w dużej mierze z doświadczeń tego typu szkolnictwa w autonomicznej Galicji, szczególnie w zakresie wychowania społecznego, obywatelskiego i narodowego. Tradycję tę możemy prześledzić analizując kilka wybranych przykładów gimnazjów z Okręgu Szkolnego Krakowskiego.

Kółka uczniowskie w gimnazjach autonomicznej Galicji i Okręgu Szkolnym Krakowskim II RP

W prywatnym gimnazjum żeńskim im. Juliusza Słowackiego we Lwowie w roku szkolnym 1909–1910 funkcjonowały kółka naukowe: historyczne pracujące głównie w oparciu o wygłaszane przez uczennice referaty; filozoficzne; literackie i literacko-naukowe oraz polonistyczne działające podobnie jak historyczne². W roku szkolnym 1913–1914 działały kółka:

1. Kółko ćwiczenia w mówieniu w kl. V. Celem kółka było ćwiczenie uczennic w wygłaszaniu utworów oraz rozwijaniu zdolności retorycznych.
2. Kółko literacko-naukowe kl. VI. Celem kółka było wygłaszanie referatów oraz lektura wybranych pieśni Jana Kochanowskiego.
3. Kółko literackie kl. VII. Celem kółka było wygłaszanie referatów.
4. Kółko literackie kl. VIII. Celem kółka było wygłaszanie referatów oraz opracowywanie nowych zagadnień z zakresu literatury.
5. Kółko historyczne kl. VI. Celem kółka było wygłaszanie referatów.
6. Kółko przyrodnicze kl. V. Celem kółka było wygłaszanie referatów oraz oglądanie preparatów mikroskopowych z zakresu botaniki.
7. Kółko przyrodnicze kl. V. Celem kółka było wspólne czytanie, a następnie streszczanie w domu wybranych ustępów z dzieł przyrodniczych oraz preparatione żaby, raka i pijawki jako przedstawicieli trzech typów zwierzęcych.

² Sprawozdanie dyrekcji c. k. prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1909/10, Lwów 1910, s. 50–56.

8. Kółko filologiczne kl. VI. Celem kółka było wygłaszanie referatów.
9. Kółko uczennic kl. VII. Celem kółka była lektura dzieł filozoficznych³.

W lwowskim VIII gimnazjum w roku 1911 funkcjonowały kółka: literackie zajmujące się utworami komediowymi Aleksandra Fredry; polonistyczne, w trakcie którego uczniowie czytali i interpretowali *Iliadę i Odyseję* Homera; języka niemieckiego – przedmiotem zainteresowań uczniów były ballady Fryderyka Schillera; dwa kółka historycznie uczniów klas VII i VIII – uczniowie zapoznali się z początkami państw polskiego i czytali dzieło Andrzeja Frycza Modrzewskiego *O naprawę Rzeczypospolitej*; przyrodnicze – uczestnicy przygotowywali referaty naukowe oraz urządzili wystawę poświęconą Karolowi Darwinowi i Jeanowi Baptyscie Lamarckowi oraz kółko popierania przemysłu krajowego, które miało na celu nakłanianie do zakupu polskich towarów⁴.

Zaraz po odzyskaniu niepodległości uczniowie gimnazjum kontynuowali rozwój swoich zainteresowań. Już w roku szkolnym 1920–1921 funkcjonowała gmina szkolna uczniów klas IV, V i VI, która podobnie jak kółka prowadziła działania wspomagające zainteresowania uczniowskie. W ramach działań gmin organizowane były wycieczki szkolne, zajęcia sportowe oraz wygłaszane referaty na temat: „O obronie Lwowa”, „O dzwonku elektrycznym”, „O oswobodzeniu Małopolski”, „O zachowaniu się w towarzystwie”, „Nasze obowiązki wobec Ojczyzny”, „Jak należy czytać książki?”⁵. Przygotowując je uczniowie mogli korzystać z własnej biblioteczki. Swoją działalność na terenie gimnazjum prowadził także skauting.

W gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie pierwsze kółko powstało w roku 1905⁶. Było to koło literacko-naukowe. Liczyło ono 47 członków, uczniów najwyższych klas. Podstawową formą pracy były wygłaszane przez członków tematyczne referaty. W kolejnych latach szkolnych liczba ich uległa zwiększeniu. W roku 1910 były to kółka: fizyczne uczniów klas IV, humanistyczne uczniów klas I, IIIB, VI i VII, polonistów klas IV i VI, literackie klas VII i VIII oraz kółko historyczne. W trakcie jego spotkań członkowie koła wygłosili 11 referatów tematycznie dotyczących historii Polski: „Geneza włodyków i szlachty w Polsce”, „O powstaniu listopadowym”, „O mitologii litewskiej”, „Koronacja królów polskich”, „Proklamacje herbowe polskiej szlachty”, „Historia oblężenia miasta Lwowa”

³ Sprawozdanie dyrekcji c. k. prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1913/14, Lwów 1914, s. 75–83.

⁴ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1911, Lwów 1911, s. 67–71.

⁵ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum VIII gimnazjum realnego we Lwowie za rok szkolny 1920–21, Lwów 1921, s. 5–6.

⁶ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum lwowskiego im. Franciszka Józefa za rok szkolny 1905, Lwów 1905, s. 38; B. Wałek, *Czytelnie uczniowskie i kółka naukowe w procesie kształcenia i wychowania uczniów w galicyjskich szkołach średnich (w świetle sprawozdań szkolnych z lat 1904–1917)*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2016, nr 4, s. 78 (23).

(2 wykłady), „Królestwo Polskie Kongresowe”, „Tajne związki w Polsce w dobie pokongresowej”⁷.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w roku 1919 szkoła na wniosek zatrudnionych w niej nauczycieli została przemianowana na III państwowe gimnazjum im. Króla Stefana Batorego we Lwowie. Tradycja kółek uczniowskich była kontynuowana, między innymi w roku szkolnym 1927–1928 funkcjonowały dwa kółka polonistyczne i historyczne⁸. Podobnie w roku szkolnym 1929–1930⁹.

W Przemyślu w gimnazjum z wykładowym językiem polskim w roku 1912 działały kółka naukowe: filologiczne – uczniowie czytali *Antygonę* Sofoklesa i dramat rzymski *Oktawia* i koło dla nauki fizyki organizujące ćwiczenia praktyczne i pokazy. Ponadto funkcjonowała czytelnia prenumerująca pisma rozwijające: „Nasz kraj”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Nowości Ilustrowane”, „Kronika powszechna”, „Wawel”, „Wiedza”, „Postęp”¹⁰. W trakcie zajęć, szczególnie kółek filologicznych, polonistycznych czy literackich, młodzież wystawiała spektakle teatralne.

W niepodległej Polsce w gimnazjum w roku 1934–1935 uczniowie mogli kształtować swoje zainteresowania i poszerzać zasoby wiedzy w oparciu o funkcjonujące kółka zainteresowań. W szkole działało kółko Ligi Morskiej i Kolonialnej, celem którego było „ideowe i techniczne przysposobienie młodzieży do obrony polskiego morza i korzystania z komunikacji morskiej i rzecznej, teoretyczna i praktyczna propaganda powiększenia polskiej foty wojennej, marynarki handlowej, sprzętu turystyki wodnej, budzenia świadomości, że polityczną i gospodarczą koniecznością dla Państwa Polskiego jest posiadanie kolonii zamorskich oraz przygotowania środków zużycowania i powiększenia tych kolonii oraz utrzymanie duchowego kontaktu z młodą generacją emigracji polskiej”¹¹.

Cele powyższe realizowane były poprzez prowadzenie kółek klasowych, nadobowiązkową naukę języka francuskiego, zbiórkę na F.O.M., dostarczanie członkom Ligi pism „Zew Morza” i „Morze”, uczestnictwo w kursie pływania, budowie 10 kajaków, udział w kursie kajakowym, zorganizowanie 11 poranków klasowych z okazji 15-lecia odzyskania dostępu do morza z wykładami na temat znaczenia tego wydarzenia, wygłoszenie wykładu dla rodziców na temat rozwoju Gdyni, udział członków w

⁷ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum lwowskiego im. Franciszka Józefa za rok szkolny 1910, Lwów 1910, s. 58.

⁸ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum III. Im. króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1927/28 z uwzględnieniem dziesięciolecia 1918–1928, Lwów 1928, s. 29.

⁹ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum III. Im. króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1929/30, Lwów 1930, s. 20.

¹⁰ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum z wykładowym językiem polskim w Przemyślu za rok szkolny 1912, Przemyśl 1912, s. 16–18.

¹¹ Sprawozdanie dyrekcji I. państwowego gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1934/35, Przemyśl 1935, s. 34–35.

Akademii Morskiej w dniu 10.02.1935 roku, obowiązkowe uczęszczanie członków na wszystkie lokalne wykłady tematycznie związane z publicznymi sprawami morskimi i kolonialnymi oraz zbieranie adresów szkół średnich polskich i zamorskich¹².

Ożywioną działalność prowadziło również szkolne kółko L.O.P.P. Należeli do niego wszyscy uczniowie gimnazjum. Najważniejsze wydarzenia związane z funkcjonowaniem kółka to: wygłoszenie dwóch referatów na temat „Znaczenie challenge’u” i „Organizacja obrony przeciwlotniczej i jej znaczenie”, zorganizowanie akademii z okazji drugiej rocznicy śmierci ś.p. Żwirki i Wigury, uruchomienie modelarni, udział w konkursach modeli lotniczych, zorganizowanie kursu z zakresu obrony przeciwgazowej i przeciwlotniczej oraz teoretycznego kursu pilotażu szybowcowego¹³.

W roku 1934 w gimnazjum rozpoczęło działalność kółko krajoznawcze liczące 32 członków¹⁴. W ramach funkcjonowania członkowie kółka wygłosili trzy odczyty na temat „Morze i Pomorze”, „Puszcza Białowieska” oraz „Piękno krajobrazu polskiego w »Panu Tadeuszu«”. Członkowie kółka zajmowali się też zbieraniem ilustracji oraz ich oprawą i gromadzeniem tematycznych teczek.

Na zasadzie kółka działała też w gimnazjum Sekcja Dramatyczna. Członkowie tej sekcji brali udział w uroczystościach szkolnych oraz występowali na scenie szkolnego teatru¹⁵. Współpracowała ona z sekcją kółka muzyczno-śpiewaczego. W skład kółka wchodziły trzy zespoły: chór męski liczący 50 członków, chór mieszany składający się z 83 członków oraz orkiestra salonowo-smyczkowa licząca 18 członków¹⁶. Wszystkie zespoły brały czynny udział w uroczystościach religijnych, państwowych, szkolnych. W ciągu roku szkolnego wykonanych zostało 76 utworów na chór męski i mieszany oraz 20 utworów na orkiestrę.

Dodatkowo uczniowie gimnazjum mogli poszerzać swoje zainteresowania w ramach działalności gmin klasowych, SKO, Sodalicii Marjańskiej, klubu sportowego, hufca szkolnego P.W., harcerstwa, świetlicy.

W roku szkolnym 1936–1937 było podobnie, uczniowie gimnazjum mogli rozwijać swoje zainteresowania w kółkach: krajoznawczym, muzyczno-śpiewaczym, L.O.P.P., klubie sportowym, Sodalicii Marjańskiej, SKO, gminach klasowych, harcerstwie, hufcu szkolnym P.W.¹⁷.

W c.k. gimnazjum w Podgórzu w roku 1908 w ramach czytelnicy funkcjonowały trzy kółka uczniowskie: literackie, historyczno-społeczne i przyrodnicze¹⁸. W roku

¹² Tamże, s. 35.

¹³ Tamże, s. 36.

¹⁴ Tamże, s. 41.

¹⁵ Tamże, s. 45.

¹⁶ Tamże, s. 46.

¹⁷ Sprawozdanie dyrekcji I. państwowego gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1936/37, Przemyśl 1937, s. 9–45.

¹⁸ X sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Pogórzu za rok szkolny 1908, Kraków 1908, s. 50.

1910 istniało kółko dramatyczne oraz kółko sportowe¹⁹. W roku 1918 gimnazjum zmieniło nazwę na Państwowe Gimnazjum VI w Krakowie na Podgórzu, a w 1925 roku na VI Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie. W gimnazjum tym, w roku szkolnym 1931–1932 działały kółka zainteresowań: filologiczne, dramatyczne oraz floty im Jana z Kolna²⁰.

W gimnazjum w Mielcu w roku szkolnym 1911–1912 zaczęło funkcjonować kółko historyczne. Utworzone zostało 8 października 1911 roku i liczyło 14 członków. Opiekunem koła był prof. Franciszek Siorek. Odbyło się 18 spotkań, w trakcie których uczniowie wysłuchali 6 referatów przygotowanych przez członków koła. Tematy referatów dotyczyły: odrodzenia Polski za Stanisława Augusta, przyczyn upadku Polski, Legionów Polskich, powstania kościuszkowskiego, księstwa warszawskiego oraz relacji i stosunków Polski i Rosji na podstawie dzieł prof. Sz. Askenazego, księcia Adama Czartoryskiego, Waleriana Łukasińskiego i walk o ujście Wisły²¹. Oprócz wspomnianych referatów członkowie kółka wygłaszali pomniejsze odczyty związane tematycznie z losami Polski porozbiorowej. Do tego celu wykorzystywali *Dzieje narodu polskiego* Władysława Grabińskiego.

Działało także kółko przyrodnicze. Liczyło ono 27 członków, a opiekunem był prof. Józef Piątkowski. Działalność kółka to przede wszystkim popularyzacja wiedzy z przyrody poprzez wygłaszanie referatów i organizowanie wycieczek do okolicznych lasów. Tematy referatów dotyczyły: wulkanów, kopalni, ochrony ptaków, zwierząt prehistorycznych, systemu planetarnego, zaćmienia słońca i księżyca, życia motyli i wspomnień z wycieczki w Karpaty²².

Wycieczki były organizowane nie tylko przez kółka, ale również przez nauczycieli. Pełniły one ważną rolę wychowawczą. W okresie letnim organizowane były wycieczki do okolicznych miejscowości wokół Mielca: 21 maja 1908 roku do Wieliczki i Krakowa, 22 maja tego samego roku do Leżajska. Celem tej ostatniej wycieczki było zwiedzanie klasztoru oraz wysłuchanie muzyki organowej. Wzięła w niej liczna, 120-osobowa, grupa uczniów. W czerwcu 1911 roku uczniowie odwiedzili Zakopane, Pieniny, Sandomierz oraz zamek w Przeclawiu²³.

Pod kierunkiem prof. Karola Grandego swoją działalność prowadziło kółko muzyczne liczące 17 członków. W roku szkolnym 1911–1912 członkowie kółka uczestniczyli w 58 próbach muzycznych i nauczyli się grać 25 utworów²⁴. W ramach koła funkcjonowały orkiestra oraz kwartet smyczkowy. Kółko dysponowało również własną biblioteczką zawierającą 17 pozycji.

¹⁹ XIV sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Pogórzu za rok szkolny 1912, Kraków 1912, s. 45.

²⁰ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum VI im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie za rok szkolny 1931/32, Kraków 1932, s. 23, 26.

²¹ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Mielcu za rok 1912, Mielec 1912, s. 41–42.

²² Tamże, s. 42.

²³ Tamże, s. 21, 36.

²⁴ Tamże, s. 21, 42.

W październiku 1911 roku powstało także kółko miłośników sztuki. Funkcjonowało ono krótko, bo do kwietnia 1912 roku. Założycielem i opiekunem kółka był prof. Leopold Wołowicz, a potem prof. Józef Ziemiński. Odbłyło się 8 spotkań, a główną formą działalności były referaty i odczyty. Tematycznie dotyczyły one: sztuki i jej zadań, fryzów, stylów greckich i Stanisława Wyspiańskiego jako malarza²⁵.

Pod opieką prof. dra Antoniego Kuklińskiego działała szkolna introligatornia licząca 30 członków. Funkcjonowała ona przez sześć miesięcy, od 10 października 1911 roku do 32 marca 1912 roku. W tym czasie członkowie introligatorni oprawili 300 książek, 205 broszur, 5 obrazów i skleili 5 map. Członkowie rozwijając swoje zainteresowania wykonywali więc pracę *godziwą i pożyteczną*²⁶.

W ramach istniejącej przy szkolnej bibliotece czytelnicy uczniowie mogli rozwijać swoje zainteresowania i prowadzić działania z zakresu wychowania patriotycznego. Otwarta ona została 29 października 1910 roku²⁷. Opiekunem jej został prof. Stefan Chciuk. Zapisano się do niej 78 uczniów. Członkowie czytelnicy zorganizowali 23 odczyty: z historii 9, literatury polskiej 6, z nauk przyrodniczych 4 i taką samą liczbę o treści patriotycznej. W czytelnicy młodzież mogła zapoznać się z czasopismami: „Świat”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Rodzina i szkoła”, „Misje katolickie”, „Ruch”, „Przewodnik Literacki” i „Łan”. Młodzież zorganizowana w czytelnicy przeczytała 818 książek.

2 grudnia 1911 roku zorganizowany został w sali „Sokoła” wieczór poświęcony powstaniu listopadowemu. W jego ramach uczniowie wystąpili ze spektaklem opartym na *Kordianie* Juliusza Słowackiego. 2 marca 1912 roku zorganizowany został poranek ku czci Zygmunta Krasińskiego²⁸.

W roku szkolnym 1911–1912 czytelnicy liczyła 98 członków. Podstawowym celem jej działalności oprócz propagowania czytelnictwa była zbiórka funduszy na zakup książek do biblioteki. Fundusz czytelniczej kasy w tym roku wynosił 504 K²⁹. Na jej stanie pojawiły nowe czasopisma takie jak: „Skaut”, „Przegląd historyczny”, „Młodzież”, „Wędrowiec”. W ciągu roku szkolnego członkowie czytelnicy wygłosili pięć odczytów dla młodzieży. Tematy tych odczytów to: „Wyspiański jako poeta niepodległości”, „Wiara i wiedza”, „Ballady Mickiewicza”, „Rozwój sztuki dramatycznej” oraz „Stosunki społeczno-ekonomiczne w Królestwie Polskim”³⁰.

Tradycja działalności kółek zainteresowań kontynuowana była w gimnazjum mieleckim w okresie II Rzeczypospolitej. W roku szkolnym 1925–1926 w gimnazjum funkcjonowało kółko łyżwiarskie³¹. Liczyło ono 96 uczniów mających

²⁵ Tamże, s. 43.

²⁶ Tamże, s. 43.

²⁷ Tamże, s. 21.

²⁸ Tamże, s. 41.

²⁹ Tamże, s. 41.

³⁰ Tamże, s. 40.

³¹ XIV. sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. St. Konarskiego (typ humanistyczny) w Mielcu za rok 1925–26, Mielec 1926, s. 10.

własne łyżwy. Jego członkowie sumptem własnej pracy przygotowali ślizgawkę o wymiarach 200 x 80 m. Oprócz członków koła korzystali z niej także mieszkańcy Mielca oraz uczniowie gimnazjum.

W tym samym roku szkolnym na terenie gimnazjum swoją działalność prowadziło także kółko wioślarsko-pływackie. Należało do niego 216 uczniów podzielonych na 43 osady liczące po 5 uczniów³². Zajęcia stałe prowadzone były we wtorki i niedziele. Okres zimowy przeznaczony był na konserwację i naprawę łodzi. Na stanie kółka znajdowało się 8 łodzi z wiosłami³³. Przechowywane były one w zbudowanym w maju 1926 roku na Wisłoce hangarze. Opiekunem obu kółek był nauczyciel wychowania fizycznego Piotr Jasiński.

W zakresie wychowania religijnego działało kółko św. Stanisława Kostki, którego celem było przygotowanie uczniów do członkostwa w Sodalicji Marjańskiej³⁴. Działalność rozwijającą zainteresowania uczniów gimnazjum prowadziły: hufiec szkolny, Sodalicja Marjańska, bursa oraz kontynuująca swoje galicyjskie tradycje czytelnia uczniowska.

W roku szkolnym 1931–1932 tradycje działalności galicyjskiego kółka przyrodniczego kontynuowało kółko krajoznawcze. Liczyło ono 65 uczniów klas I–VIII dysponujących własnymi legitymacjami. Kółko reaktywowane zostało w 1932 roku³⁵. Praca jego koncentrowała się wokół zebrań, w trakcie których wygłaszane były tematyczne referaty oraz na organizowaniu wycieczek. W trakcie zebrań wygłoszone zostały cztery referaty o tematyce: „Człowiek pierwotny na ziemiach polskich”, „Wycieczka w Pieniny”, „Krajobraz ziemi mieleckiej” i „Najbliższa okolica nad Wisłą”³⁶. Członkowie kółka zorganizowali dwie wycieczki do Wadowic i w Pieniny. Kółko dysponowało własną biblioteczką gromadzącą tematyczne zbiory książek oraz mapy i inne druki kartograficzne.

22 września 1931 roku na terenie gimnazjum rozpoczęło funkcjonowanie kółko fizyczno-matematyczne, powstałe z połączenia istniejącego od roku 1930 kółka matematycznego i reaktywowanego kółka fizycznego³⁷. Należeli do niego uczniowie klas VII–VIII. Praca kółek koncentrowała się wokół wygłaszania tematycznych referatów, które uczniowie mogli przygotowywać korzystając z własnej biblioteczki.

Swoją działalność kontynuowało kółko łyżwiarskie, które oprócz ślizgawki dysponowało boiskiem do hokeja. Funkcjonowało również kółko wioślarsko-pływackie liczące 120 członków³⁸. Zorganizowało ono 36 wycieczek po Wisłoce oraz

³² Tamże, s. 10.

³³ Tamże, s. 11.

³⁴ Tamże, s. 9.

³⁵ XX. sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. St. Konarskiego (typ humanistyczny) w Mielcu za rok 1931–32, Mielec 1932, s. 71.

³⁶ Tamże, s. 71.

³⁷ Tamże, s. 69–70.

³⁸ Tamże, s. 79.

4 po Wiśle do Sandomierza i Połańca. W ramach kółka powstała sekcja kajakarska. Novum było kółko tenisowe mające 28 członków – uczniów gimnazjum oraz 16 uczennic prywatnego seminarium³⁹. Dysponowało ono własnym kortem, którego koszty utrzymania pokrywał między innymi Komitet Rodzicielski. Uczniowie swoje zainteresowania mogli rozwijać również w ramach działalności szkolnego kółka L.O.P.P., gmin klasowych, bursy, harcerstwa, czytelnicy, orkiestry szkolnej, Sodaliji Marjańskiej oraz Krucjaty Eucharystycznej.

W gimnazjum V we Lwowie w okresie autonomicznym działały liczne kółka zainteresowań⁴⁰. W roku 1910 funkcjonowały kółka: literackie, historyczne, przyrodnicze uczniów klas V i VI oraz osobno klas VIII⁴¹. Swoje zainteresowania uczniowie mogli również rozwijać w ramach istniejącej czytelnicy. W roku 1913 działały kółka: matematyczne, fizyczne, przyrodnicze, literackie, historyczne⁴².

W II Rzeczypospolitej tradycja szkolnych kółek zainteresowań była kontynuowana. W roku szkolnym 1925–1926 działało kółko literackie⁴³, w roku szkolnym 1928–1929 kółko historyczne⁴⁴, a w roku szkolnym 1931–1932 kółko krajoznawcze⁴⁵.

W gimnazjum VII we Lwowie w roku szkolnym 1911–1912 istniały kółka naukowe: literackie i filologiczne zajmujące się elegiami rzymskimi; kółko historyczne, w pracy którego uczniowie zapoznawali się z funkcjonowaniem ustrojów państwowych, gospodarczych i społecznych; kółko przyrodnicze propagujące między innymi zdrowy styl życia „Jak żyć by zdrowym być!”⁴⁶. Podczas zajęć uczniowie wykonywali również pomoce naukowe, np.: model mózgu, oka, sporządzali preparaty. W pracowni fizycznej demonstrowali ćwiczenia.

Działania dotyczące rozwoju zainteresowań uczniów kontynuowane były w gimnazjum w powojennej Rzeczypospolitej. W roku szkolnym 1934–1935 w szkole funkcjonowały kółka zainteresowań⁴⁷:

- a) kółko fizykalne skupiające 25 członków, uczniów klas VII–VIII – głównym celem jego działalności było wygłaszanie przez członków referatów o treści naukowej i popularnej,

³⁹ Tamże.

⁴⁰ M. Gajak-Toczek, *Dzieje V Gimnazjum Państwowego we Lwowie – wydarzenia, fakty, sylwetki uczniów i nauczycieli*, „Folia Litteraria Polonica 14”, 2011, s. 218.

⁴¹ Sprawozdanie dyrekcji c. k. V gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1910, Lwów 1910, s. 38–40.

⁴² Sprawozdanie dyrekcji c. k. V gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1913, Lwów 1913, s. 74–75.

⁴³ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum V imienia Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1925/26, Lwów 1926, s. 12.

⁴⁴ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum V imienia Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1928/29, Lwów 1929, s. 15.

⁴⁵ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum V imienia Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1931/32, Lwów 1932, s. 17.

⁴⁶ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VII. we Lwowie za rok szkolny 1911/12, Lwów 1912, s. 53–55.

⁴⁷ Sprawozdanie dyrekcji gimnazjum VII im. Tadeusza Kościuszki we Lwowie za rok szkolny 1934/35, Lwów 1935, s. 13–15.

- b) kółko krajoznawcze, liczyło 155 członków, którzy swoją działalność prowadzili w ramach trzech sekcji: referatowej, fotograficznej i wycieczkowej (zorganizowali trzy wycieczki w okolice Lwowa),
- c) kółko miłośników języka francuskiego. Członkowie koła prowadzili działalność w myśl hasła „Bon sourire et en avant” – „Dobry uśmiech i do przodu”,
- d) kółko L.O.P.P., oprócz propagowania zagadnień obrony przeciwlotniczej i gazowej, członkowie koła uczestniczyli w kursie modelarstwa lotniczego,
- e) kółko Ligi Morskiej i Kolonialnej; należeli do niego wszyscy uczniowie szkoły, zapoznawali się oni z problematyką znaczenia dla Polski dostępu do morza oraz *prawdziwej miłości do polskiego morza*, czytali pisma „Polska na morzu” i „Morze”.

Dodatkowo uczniowi mogli pogłębiać swoje zainteresowania w ramach działalności Sodalicji Marjańskiej, gmin klasowych, SKO.

W jarosławskim gimnazjum w roku 1912 uczniowie mogli pogłębiać swoje zainteresowania w ramach funkcjonującej czytelnicy, która prenumerowała pisma: „Biblioteka warszawska”, „Brzask”, „Lud”, „Miesięcznik młodzieży polskiej”, „Skaut”, „Pobudka”, „Praca”, „Przewodnik oświatowy”, „Przewodnik naukowy i literacki”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Wiedza i postęp”, „Tekka”, „Zarzewie” i „Ziemia”; kółek: literackiego działającego w formie wykładów, odczytów i dyskusji; geograficznego – odczyty; języka francuskiego i angielskiego – ćwiczenia praktyczne oraz fotograficznego, w trakcie zajęć którego uczniowie zapoznawali się z techniką obsługi aparatów fotograficznych i wykonywania zdjęć⁴⁸.

Po odzyskaniu niepodległości w gimnazjum w roku szkolnym 1928–1929 kontynuowana była działalność mająca na celu rozwijanie zainteresowań uczniów. Funkcjonowało szereg kółek zainteresowań. Były to kółko filologiczne liczące 39 członków, którzy wygłosili tematyczne referaty⁴⁹. Działało kółko historyczne mające na celu popularyzowanie historii wśród uczniów i kształtowanie ich poglądów na zjawiska społeczne. Liczyło 22 członków, którzy wygłosili referaty na temat: „Twórca podwalin państwa polskiego”, „Polska a Litwa”, „Dzieje Jarosławia”, „Mieszko III”, „Drogi handlowe na wschód”, „Dzieje ustrojowe Polski”⁵⁰. W ramach kółka krajoznawczego liczącego 27 członków dyskutowano na temat ludoznawstwa, folkloru oraz zabytków kultury ludowej⁵¹. Funkcjonowało kółko miłośników fizyki w liczbie 10 członków, którzy oprócz wygłaszania referatów wykonywali czynności praktyczne w postaci przyrządów mierniczych⁵².

⁴⁸ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum I w Jarosławiu za rok szkolny 1912, Jarosław 1912, s. 27–31.

⁴⁹ Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum I w Jarosławiu za rok szkolny 1928/29, Jarosław 1929, s. 17.

⁵⁰ Tamże, s. 18.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 19.

Członkowie kółka miłośników książki zajmowali się porządkowaniem zbiorów biblioteki nauczycielskiej⁵³. Podstawą działalności kółka muzycznego było teoretyczne i praktyczne przygotowanie członków do gry na instrumentach. Z kółkiem współpracował zespół orkiestry dętej⁵⁴. Kółko introligatorskie dokonało oprawy ponad 300 książek, przeważnie podręczników biblioteki dla niezamożnej młodzieży⁵⁵. Bogatą działalność merytoryczną prowadziło kółko przyrodnicze. Liczyło ono w sekcji niższej (klasy I–III) 32 członków i w wyższej 25. W ramach teorii członkowie kółka wygłosili 8 referatów. Natomiast efektem działań praktycznych było hodowanie białych myszek, gąsienic motyli nocnych oraz podjęcie hodowli jedwabnika⁵⁶. Propagowaniem tężyzny fizycznej oraz *ćwiczeń cielesnych* zajmowało się kółko sportowe. Liczyło on 32 członków, uczniów klas IV–VIII⁵⁷. Zajmowali się oni lekkoatletyką, ćwiczeniami gimnastycznymi oraz gramami ruchowymi. Brali również udział w wielu zawodach sportowych zajmując wysokie lokaty. Ponadto uczniowie swoje zainteresowania mogli rozwijać w ramach działalności hufca szkolnego Przystosobienia Wojskowego, harcerstwa, Sodalicii Marjańskiej.

W działających podczas I wojny światowej szkołach funkcjonowały kółka uczniowskie. W VIII gimnazjum we Lwowie w roku szkolnym 1915–1916 funkcjonowały kółka: historyczno-ekonomiczne – uczniowie wygłaszali referaty i kółko przyrodnicze im. Benedykta Dybowskiego o podobnej działalności. W trakcie pracy kółka wspomniano ucznia, pierwszego przewodniczącego kółka, który w stopniu chorążego Legionów Polskich zginął w bitwie nad Styrem⁵⁸.

W roku 1916 w gimnazjum w Jarosławiu uczniowie mogli rozwijać swoje zainteresowania w ramach działań czytelnicy oraz kółka literackiego, w ramach którego opracowano tematy: „O mowie polskiej i rozwoju języka polskiego”, „Poglądy polityczne i społeczne Krasickiego”, „Kwestia chłopska u Modrzewskiego, Orzechowskiego i Reja”, „Rozwój dramatu polskiego do roku 1795”. W dniu 25 maja 1916 roku członkowie kółka bardzo uroczyście obchodzili rocznicę 70. urodzin Henryka Sienkiewicza. Takich przykładów było więcej.

Podsumowanie

Kółka uczniowskie w autonomicznej Galicji miały na celu pogłębianie i ugruntowywanie wiedzy uczniów. Były to najbardziej pożądane funkcje kółek przez Radę Szkolną Krajową. Oprócz kwestii dydaktycznych odgrywały one również istotną

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże, s. 20.

⁵⁶ Tamże, s. 18–19.

⁵⁷ Tamże, s. 20.

⁵⁸ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VIII. we Lwowie za rok szkolny 1915/6, Lwów 1915, s. 27.

rolę wychowawczą. Uczyły szacunku do osiągnięć polskiej kultury, historii kształtując w ten sposób postawy patriotyczne. Funkcjonowały praktycznie we wszystkich gimnazjach. Liczba ich w poszczególnych szkołach była różna. Cieszyły się one zainteresowaniem ze strony uczniów, o czym świadczy znaczna ich frekwencja na zajęciach. Przeważały kółka o tematyce literackiej, historycznej, przyrodniczej, matematyczno-fizycznej. Występowały też kółka będące mniej liczne, np.: fotograficzne, miłośników sztuki, muzyki, czytelnictwa czy wspierania polskiego przemysłu. Kółka rozwijały uczniów intelektualnie i wychowywały charakterologicznie, pozwalały z powodzeniem zdać niełatwą przecież maturę i ukończyć szkołę średnią. W życiu dorosłym uczniowie ci mieli stanowić w przyszłości elitę intelektualną II Rzeczypospolitej.

Po roku 1918, szkoły OSK kontynuowały formy pracy pozwalające wzbogacać zakresy wiedzy naukowej uczniów oraz poszerzać o nowe treści programy obowiązkowych przedmiotów nauczania będące nawiązaniem do tradycji galicyjskiej. Możliwe było to do osiągnięcia poprzez rozwijanie uczniowskich zainteresowań i zapewnienie młodym ludziom wartościowych form spędzania czasu wolnego. Oprócz przekazywania wiedzy kółka spełniały ważną rolę wychowawczą. Niezależnie od modelu wychowania: narodowego czy państwowego kształtowały u uczniów postawy patriotyczne, obywatelskie. Budowały u nich szacunek dla wartości narodowych i bogatego dziedzictwa kultury. Pozwalały im na uczestniczenie w życiu kulturalnym społeczności szkoły oraz miasta, a potem i państwa.

Bibliografia

- Bostel F., *Czytelnie i kółka naukowe młodzieży – ich urządzenie i zadania* [w:] Sprawozdanie z trzeciej konferencji dyrektorów szkół średnich galicyjskich odbytej we Lwowie w dniach 23 i 24 marca 1908 roku, Lwów 1909.
- Gajak-Toczek M., *Dzieje V Gimnazjum Państwowego we Lwowie — wydarzenia, fakty, sylwetki uczniów i nauczycieli*, „Folia Litteraria Polonica 14”, 2011.
- Slotwiński J., *Czytelnie i kółka naukowe młodzieży – ich urządzenie i zadania* [w:] Sprawozdanie z trzeciej konferencji dyrektorów szkół średnich galicyjskich odbytej we Lwowie w dniach 23 i 24 marca 1908 roku, Lwów 1909.
- Walek B., *Czytelnie uczniowskie i kółka naukowe w procesie kształcenia i wychowania uczniów w galicyjskich szkołach średnich (w świetle sprawozdań szkolnych z lat 1904–1917)*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2016, nr 4, (23).

Materiały źródłowe

Sprawozdanie dyrekcji c. k prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1909/10, Lwów 1910,

- Sprawozdanie dyrekcji c. k. prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1913/14, Lwów 1914.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VIII. we Lwowie za rok szkolny 1911, Lwów 1911.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum VIII gimnazjum realnego we Lwowie za rok szkolny 1920–21, Lwów 1921.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum lwowskiego im. Franciszka Józefa za rok szkolny 1905, Lwów 1905.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum lwowskiego im. Franciszka Józefa za rok szkolny 1910, Lwów 1910.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum III. im. króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1927/28 z uwzględnieniem dziesięciolecia 1918–1928, Lwów 1928.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum III. im. króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1929/30, Lwów 1930.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum z wykładowym językiem polskim w Przemyślu za rok szkolny 1912, Przemyśl 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji I. państwowego gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1934/35, Przemyśl 1935.
- Sprawozdanie dyrekcji I. państwowego gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1936/37, Przemyśl 1937.
- X sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Pogórze za rok szkolny 1908, Kraków 1908.
- XIV sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Pogórze za rok szkolny 1912, Kraków 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum VI im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie za rok szkolny 1931/32, Kraków 1932.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Mielcu za rok 1912, Mielec 1912.
- XIV sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. St. Konarskiego (typ humanistyczny) w Mielcu za rok 1925–26, Mielec 1926.
- XX sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. St. Konarskiego (typ humanistyczny) w Mielcu za rok 1931–32, Mielec 1932.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. V gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1910, Lwów 1910.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. V gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1913 Lwów 1913.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum V imienia Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1925/6, Lwów 1926.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum V imienia Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1928/29, Lwów 1929.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum V imienia Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1931/32, Lwów 1932.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VII. we Lwowie za rok szkolny 1911/12, Lwów 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji gimnazjum VII im. Tadeusza Kościuszki we Lwowie za rok szkolny 1934/35, Lwów 1935.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum I w Jarosławiu za rok szkolny 1912, Jarosław 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum I w Jarosławiu za rok szkolny 1928/29, Jarosław 1929.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VIII. we Lwowie za rok szkolny 1915/6, Lwów 1915.

Część II

**RODZINA I SZKOŁA –
WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA,
WYCHOWANIA I OPIEKI**

Part II

**FAMILY AND SCHOOL –
COMMON AREAS OF EDUCATION,
UPBRINGING AND CARE**

Dr Anna Baracz

Powiatowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Puławach
ORCID: 0000-0002-1223-0343

**Istota i miejsce doskonalenia nauczycieli w polskim systemie
prawnym – formy doskonalenia zawodowego nauczycieli.
Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego
Nauczycieli w Puławach**

**The essence and place of teacher training in the Polish
legal system – from the experience of the Centre
of Professional Excellence for Teachers in Puławy.
Forms of teacher training**

Streszczenie

W artykule podjęto próbę analizy uwarunkowań systemowego wsparcia doskonalenia zawodowego w polskim systemie oświaty. Omówiono podstawy prawne systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz elementy tworzące ten system w Polsce. Ukazano tendencje rozwojowe systemu zarówno w obszarze zdobywania kwalifikacji przez nauczycieli, jak i doskonalenia posiadanej już wiedzy i umiejętności. Podkreślono specyfikę pracy nauczycieli w aspekcie zmian społeczno-gospodarczych i konieczność ciągłego doskonalenia się. Przeprowadzono analizę wyników badań w obszarze potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego w aspekcie preferencji dotyczących form doskonalenia zawodowego w ramach funkcjonowania powiatowej publicznej placówki doskonalenia nauczycieli, co pozwoliło wskazać tendencje i preferencje nauczycieli w obszarze doskonalenia zawodowego.

Słowa kluczowe: kwalifikacje zawodowe, rozwój zawodowy nauczyciela, kształcenie nauczycieli, placówka doskonalenia nauczycieli, formy doskonalenia.

Abstract

The article attempts to analyze the conditions of the systemic implementation of professional development in the Polish education system. The legal basis of the teacher training system and the elements of this system in Poland were discussed. The development trends of the system were shown both in the area of gaining qualifications by teachers and improving the knowledge and skills already possessed. The specificity of teachers' work in the aspect of socio-economic changes and the need for continuous improvement were emphasized. An analysis of the research in the area of educational needs of the educational environment was carried out in the aspect of preferences regarding the forms

of in-service training within the functioning of the poviát public teacher training institution, which allowed to indicate the tendencies and preferences of teachers in the area of in-service training.

Keywords: professional qualifications, teacher professional development, teacher training, teacher training facility, forms of improvement.

Wstęó

Doskonalenie zawodowe to nieodłączny element rozwoju zawodowego nauczyciela. Najczęściej rozumiane jest jako celowy, zaplanowany i ciągły proces ustawicznego kształcenia, polegający na podwyższaniu i modyfikacji zawodowych kompetencji nauczyciela oraz kwalifikacji, a także na wszechstronnym rozwoju jego osobowości.

Proces doskonalenia trwa od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej.

Doskonalenie to odbywa się poprzez: samokształcenie, doskonalenie wewnątrzszkolne, doskonalenie pozaszkolne (np. w ramach dodatkowych studiów, kursów, warsztatów) w instytucjach.

Wsparcie w tym zakresie zapewnia system doskonalenia nauczycieli, regulowany przez ustawę o systemie oświaty i ustawę Karta Nauczyciela oraz akty wykonawcze. W systemie tym funkcjonują wyspecjalizowane instytucje, zagwarantowane są też środki finansowe na realizację zadań dotyczących doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

Źródłami i czynnikami warunkującymi zakres doskonalenia nauczycieli są: potrzeby doskonalenia. Zaś źródła potrzeb możemy podzielić na wewnętrzne (indywidualne) i zewnętrzne (instytucjonalne) oraz zewnętrzne. Wewnętrzne – indywidualne to: poziom kompetencji zawodowych poszczególnych nauczycieli oraz dążenia i ich aspiracje zawodowe. Wśród wewnętrznych (instytucjonalnych) wyróżnimy: poziom kultury organizacyjnej szkoły/placówki, poziom edukacyjny szkoły/placówki, planowane kierunki rozwoju (koncepcja pracy, misja). Wśród zewnętrznych czynników wyróżnimy: zmieniający się stan wiedzy naukowej (merytorycznej), zmieniający się stan wiedzy metodycznej, zmieniający się stan wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, zmieniające się regulacje prawne i wymagania stawiane nauczycielom oraz kierunki polityki oświatowej, nowe zjawiska społeczne, kulturowe, ekonomiczne.

Zakres doskonalenia nauczycieli warunkują: wyniki nadzoru pedagogicznego; wyniki odpowiednio egzaminu ósmioklasisty, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie i egzaminu maturalnego; zadania związane z realizacją podstawy programowej; wymagania wobec szkół i placówek, określone w przepisach wydanych na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe¹; wnioski nauczycieli o dofinansowanie opłat lub kosztów.

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 ze zm.).

Podstawy prawne funkcjonowania doskonalenia zawodowego nauczycieli

„Doskonalenie zawodowe jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Najczęściej utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem jego ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej”².

B. Krupa w artykule „Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego” podnosi temat pracy nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej definiującej konieczność doskonalenia się tak pod względem organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak i nabywania umiejętności z zakresu profilaktyki, pedagogiki i psychologii oraz rozwoju swojej osobowości³.

Z procesem kształcenia łączą się dwa pojęcia: kwalifikacje zawodowe i kompetencje zawodowe. W przypadku nauczycieli kwalifikacje zawodowe zostały szczegółowo określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r.⁴ w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli i Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁵.

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli, zdaniem Czesława Plewki, można definiować jako układy postaw, warunków psychofizycznych oraz struktur sensomotorycznych praktycznych i umysłowych, umożliwiających skuteczne rozwiązywanie zadań zawodowych wynikających z wykonywania zawodu nauczyciela wychowawcy, a także troski o własny zawodowy rozwój⁶.

Instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej utożsamia się najczęściej z powoływaniem i funkcjonowaniem instytucji prowadzących zajęcia – studia

² G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2 (47), s. 124.

³ B. Krupa, *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, <https://docplayer.pl/56570131-Doskonalenie-nauczycieli-jako-element-ksztalcenia-ustawicznego.html> (dostęp: 06.08.2020 r.).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 1289).

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 890).

⁶ Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 60.

podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty, szkolenia dla różnych podmiotów szeroko pojętej edukacji. Studia podyplomowe oraz kursy kwalifikacyjne skutkują nabyciem dodatkowych kwalifikacji i uprawnień, np. do nauczania dodatkowego przedmiotu czy prowadzenia ścieżki edukacyjnej.

Polska oświata od jakiegoś czasu znajduje się w dobie zmian, w tym również zmian w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Prace nad nowym modelem zostały usankcjonowane zmianami wprowadzonymi do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli⁷, na podstawie art. 78 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁸. Doskonalenie nauczycieli rozumiane jest jako kształcenie ustawiczne, czyli nabywanie nowych kompetencji i umiejętności, podnoszenie i uzupełnianie posiadanych kwalifikacji zawodowych nauczycieli⁹.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe wskazuje, że w celu doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być tworzone placówki doskonalenia nauczycieli, zwane dalej „placówkami doskonalenia” oraz że doskonalenie zawodowe nauczycieli prowadzą również nauczyciele, którym powierzono zadania doradców metodycznych¹⁰.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w polskim systemie oświaty ma charakter systemowy. Obecnie na system doskonalenia nauczycieli składa się:

1. działalność placówek doskonalenia nauczycieli funkcjonujących na poziomie:
 - a) centralnym – prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego oraz ministra właściwego do spraw rolnictwa,
 - b) wojewódzkim – prowadzonych przez samorządy województw,
 - c) lokalnym – prowadzonych przez gminy i powiaty,
 - d) niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez osoby fizyczne i prawne;
2. doradztwo metodyczne – rozumiane jako pomoc nauczycielom w planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania, rozwijaniu umiejętności metodycznych oraz podejmowaniu działań innowacyjnych;
3. doskonalenie wewnątrzszkolne, którego celem jest wspólny proces uczenia się całej rady pedagogicznej lub jej części w obszarach istotnych dla konkretnej szkoły/placówki;
4. działania samokształceniowe, które co prawda nie stanowią elementu systemu eksponowanego w przepisach prawa, to jednak pozostają istotnym ogniwem

⁷ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2016 r., poz. 1591).

⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 ze zm.)

⁹ <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf> (dostęp: 19.12.2017 r.).

¹⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082).

przygotowania nauczyciela do realizacji procesu edukacyjnego; do działań samokształceniowych zalicza się: czytanie literatury fachowej, czasopism, korzystanie z branżowych stron internetowych, oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, wystaw, wymianę wiedzy i doświadczeń, współpracę z uczelniami, instytucjami związanymi z edukacją, pracodawcami itp.¹¹.

W polskim systemie doskonalenia nauczycieli znajdują się instytucje wspierające system doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, regionalnym i lokalnym.

1. Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) – polski instytut badawczy prowadzący interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce¹².
2. Ośrodek Rozwoju Edukacji – publiczna placówka doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej¹³.
3. Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (PCN) wchodzące w skład Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG).
4. Wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli.
5. Powiatowe i gminne placówki doskonalenia nauczycieli prowadzone przez JST.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzonych przez ministra do spraw oświaty i wychowania należy:

1. przygotowywanie ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, opracowywanie materiałów edukacyjnych oraz przygotowywanie osób realizujących te programy,
2. realizacja ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli publicznych placówek doskonalenia, zakładów kształcenia nauczycieli oraz nadzoru pedagogicznego,
3. organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli,
4. prowadzenie ogólnokrajowego systemu informacji pedagogicznej, w tym gromadzenie i udostępnianie informacji dotyczących form kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
5. opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i metodycznych oraz promowanie działalności innowacyjnej i eksperymentalnej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym prowadzenie działalności wydawniczej;
6. wspieranie metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku polskim pracujących poza granicami,

¹¹ E. Norkowska, *W kadrze dyrektora. Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Monitor Dyrektora Szkoły” 2018, nr 87, <https://www.monitorszkoły.pl/artukul/doskonalenie-zawodowe-nauczycieli/> (dostęp: 18.10.2019 r.).

¹² <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucje/misja> (dostęp: 5.02.2019 r.).

¹³ <https://www.ore.edu.pl/2018/01/o-nas/> (dostęp: 19.01.2018 r.).

7. współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, CKE oraz okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi;
8. współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z innymi partnerami krajowymi i partnerami zagranicznymi, w tym z ogólnopolskimi stowarzyszeniami nauczycielskimi¹⁴.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

1. wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
2. wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;
3. realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;
4. diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
5. przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 ustawy, oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli;
6. potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminów,

Publiczne placówki doskonalenia realizują zadania obowiązkowe w szczególności przez:

1. organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek, polegające na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 17 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego:
 - a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
 - b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
 - c) zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację,
 - d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie;
2. organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób

¹⁴ *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, MEN, Warszawa 2012, s. 3.

współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń;

3. prowadzenie form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń;
4. udzielanie konsultacji;
5. upowszechnianie przykładów dobrej praktyki¹⁵.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli w § 17 wskazywało, iż publiczne placówki doskonalenia prowadzone przez gminy i powiaty realizują zadania z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem doradztwa metodycznego¹⁶. § 25 kolejnego Rozporządzenia MEN z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia reguluje, że zadania doradcy metodycznego powierza nauczycielowi kurator oświaty. Do zadań doradcy metodycznego należy: rozwijanie umiejętności metodycznych; planowanie, organizowanie i badanie efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego; opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania, podejmowanie działań innowacyjnych. Wyżej wymienione zadania realizuje poprzez udzielanie indywidualnych konsultacji; prowadzenie zajęć edukacyjnych, zajęć otwartych oraz zajęć warsztatowych; organizowanie innych form doskonalenia wspomagających pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli¹⁷.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Konferencje

Konferencja jest spotkaniem ludzi w celu omówienia konkretnego zagadnienia. W ramach spotkania referowane są wyniki badań naukowych lub odbywa się seria krótkich wykładów monograficznych i dyskusji na określony temat. Konferencje, obok publikacji, są jedną z dwóch podstawowych form prezentowania i dyskusowania wyników badań naukowych¹⁸.

Wystąpienia na konferencjach, w których prezentuje się swoje wyniki badań są nazywane prezentacjami, komunikatami, doniesieniami wstępnymi, referatami. Podstawową częścią wszystkich konferencji są sesje wykładowe. W ramach sesji wykładowcy prezentują referaty. Czas referatu jest zwykle ograniczony i nie przekracza 25 minut. Po jego zakończeniu odbywa się, również ograniczona w czasie, publiczna dyskusja, w trakcie której można zadawać wykładowcy pytania. Zwykle

¹⁵ Tamże, § 20.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r., nr 200, poz. 1537).

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz. 1045).

¹⁸ <http://www.mazovia.edu.pl/studenci/slowniczek-akademicki/> (dostęp: 15.01.2020 r.).

nad przebiegiem sesji wykładowej czuwa jej przewodniczący lub moderator, który anonsuje kolejnych wykładowców, ustala kolejność zadawania pytań w czasie dyskusji. Sesje dzielone są zwykle na kilka bloków.

W ramach dużych konferencji odbywają się zwykle sesje plenarne, w których uczestniczyć mają w zamyśle wszyscy oraz sesje panelowe, które często odbywają się równoległe do siebie i są przeznaczone dla grup osób zainteresowanych określonymi, wąskimi wycinkami badań. W trakcie konferencji odbywają się często także sesje plakatowe (posterowe), panele dyskusyjne czy warsztaty¹⁹.

Kursy doskonalące

Kurs jest cyklem edukacyjnych zajęć, służących zdobyciu wiedzy i umiejętności. Tadeusz Nowacki, twórca polskiej szkoły pedagogiki pracy, poprzez pojęcie „kurs” rozumie wyodrębnioną pozaszkolną formę organizacji, zawierającą proces kształcenia ukierunkowany na całość wiadomości i umiejętności skupionych wokół przeważnie wąskiego określonego działu (wyznacza go cel kursu i program); posiadającą odpowiednią dokumentację pedagogiczną i kończącą się z reguły sprawdzeniem opanowanych umiejętności lub wiadomości²⁰.

Według Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych²¹ kurs jest pozaszkolną formą kształcenia o czasie trwania nie krótszym niż 30 godzin zajęć edukacyjnych, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności lub kwalifikacji zawodowych, realizowaną zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia. Kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych²² nie definiuje już pojęcia „kurs”, natomiast wprowadza cztery jego rodzaje. Są to: kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umiejętności zawodowych, kursy kompetencji ogólnych, oraz tzw. inne kursy zawodowe.

Warsztaty

Słownik języka polskiego PWN definiuje warsztaty jako zajęcia praktyczne doskonalące jakąś umiejętność²³. Warsztaty, jak sama nazwa wskazuje, to forma

¹⁹ <https://docer.pl/doc/nvexcsn> metodologia badań naukowych – prezentacja 2016 – 17 (dostęp: 25.08.2019 r.).

²⁰ https://www.cdr.gov.pl/pol/o_poznan/metodyka/formy_doskonalenia_rolnikow.pdf (dostęp: 14.05.2019 r.).

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2006 r., nr 31, poz. 216.)

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2012 r., poz. 186).

²³ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/warsztaty.html> (dostęp: 25.08.2019 r.).

nauki, która kładzie akcent głównie na praktykę. Zajęcia polegają na ćwiczeniach oraz na aktywnym uczestnictwie w zajęciach. W warsztatach najważniejsza jest część praktyczna. Niejako z założenia wydarzenia tego typu odbywają się w stosunkowo niewielkich grupach, a kontakt między prowadzącym a uczestnikami jest dużo bliższy. Warsztaty są nastawione na wypróbowanie w praktyce określonej wiedzy, umiejętności czy narzędzi²⁴.

Publikacje metodyczne

Publikacje metodyczne zawierają się w pojęciu publikacji naukowych, które obejmują takie formy jak: książka, podręcznik, poradnik, materiały konferencyjne, dysertacje, raporty z badań, raporty statystyczne, artykuł naukowy, przegląd literatury, przegląd systematyczny²⁵.

Słownik języka polskiego PWN termin „metodyczny” definiuje jako:

1. Dotyczący metody lub metodyki czegoś, zwłaszcza nauczania.
2. Prowadzony zgodnie z jakimiś zasadami lub z planem.
3. Postępujący konsekwentnie według pewnej metody lub jakiegoś planu²⁶.

Referaty szkoleniowe

Referat (łac. *referre* – odnosić: przedstawiać coś, referować), jest to forma wypowiedzi, literacka lub literacko-naukowa, prezentująca dane zagadnienie²⁷.

Referat szkoleniowy pozwala w usystematyzowany sposób przedstawić wymagane informacje, fakty i opinie większej liczbie słuchaczy, jednak przy ograniczonym zaangażowaniu uczestników szkolenia. Służy zapoznaniu ich z teoretycznym materiałem, a w połączeniu z innymi metodami pozwala na szybkie przyswajanie nowych wiadomości²⁸.

Lekcje otwarte

W zależności od celu prowadzenia lekcji otwartych mogą to być lekcje otwarte prowadzone: w ramach WDN, związane z awansem zawodowym nauczycieli lub wynikające z prowadzonego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego.

Lekcje otwarte prowadzone w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), mogą być prowadzone z inicjatywy nauczyciela w związku

²⁴ <https://malaakademia.glogow.pl/szkolenia-kursy-warsztaty-seminaria-doradztwo-czym-sie-roznia/> (dostęp: 25.08.2019 r.).

²⁵ Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych (Dz.U. z 2016 r., poz. 2154).

²⁶ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/metodyczny.html> (dostęp: 25.08.2019 r.).

²⁷ M. Jarosz, *Słownik wyrazów obcych*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2001, s. 66–67.

²⁸ http://www.mikroekonomia.net/system/publication_files/818/original/16.pdf?1315218647 (dostęp: 12.09.2019 r.).

z zamiarem poddania się ocenie pracy, chęci podzielenia się z innymi nauczycielami wiedzą lub umiejętnościami metodycznymi.

Lekcje otwarte związane z awansem zawodowym nauczycieli prowadzone są zgodnie z rozporządzeniami MEN w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli²⁹.

Zgodnie z ww. przepisami:

- nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia (§ 6 ust. 1 pkt 2), prowadzić zajęcia z uczniami, w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone (§ 6 ust. 1 pkt 3),
- nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu powinien zrealizować zadania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego, tj. dzielić się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzić zajęcia dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć (§ 8 ust. 2 pkt 3 rozporządzenia)³⁰.

Dyrektor realizując swój plan nadzoru pedagogicznego, zazwyczaj dokumentuje ten fakt, w tym np. lekcje otwarte, poprzez ujęcie obserwacji w planie nadzoru, a następnie sporządzenie, np. arkusza obserwacji³¹.

Zespoły samokształceniowe

Podstawą prawną dla funkcjonowania zespołów zadaniowych w szkole jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. Ten akt prawny w części dotyczącej ramowych statutów poszczególnych typów szkół stanowi, że zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły. Rozporządzenie stanowi, że:

1. nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb,
2. dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe,

²⁹ Par. 7 i 8 Rozporządzenia MEN z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 2200).

³⁰ Tamże, § 8.

³¹ Ust. 3, pkt 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 1551).

3. pracą zespołu kieruje przewodniczący powoływany przez dyrektora szkoły, na wniosek zespołu³².

Zespoły zadaniowe pełnią w Wewnętrznym Systemie Doskonalenia Szkoły miejsce wymiany doświadczeń, prezentacji dobrych praktyk, dzielenia się wiedzą lub doświadczeniem z innymi pracownikami szkoły.

Sieci współpracy i samokształcenia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli³³ nałożyło nowe zadanie na placówki doskonalenia. Par. 11 wskazuje, że: do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania należy:

1. wspieranie publicznych placówek doskonalenia, poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych, bibliotek pedagogicznych oraz nauczycieli-doradców metodycznych w organizowaniu i prowadzeniu:
 - a) wspomagania szkół i placówek, o którym mowa w § 16 ust. 1 pkt 1 (...),
 - b) sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, o której mowa w § 16 ust. 1 pkt 2, a także w przepisach w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, oraz w przepisach w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych³⁴ nakłada na biblioteki pedagogiczne nowe zadanie, jakim jest organizowanie i prowadzenie wspomagania.

Wspomaganie to polega m.in. na: organizowaniu i prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą, w szczególności przez wymianę doświadczeń w celu doskonalenia swojej pracy (ust. 4 pkt 2). Celem sieciowania jest dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, nabywanie nowych umiejętności i wiedzy, wspólne wykonywanie zadań, zespołowe poszukiwanie sposobów radzenia sobie z problemami, nawiązanie kontaktów i podjęcie współpracy³⁵.

³² Rozporządzenie z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2017 r., poz. 649) i art. 111 Ustawy Prawo oświatowe.

³³ Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 kwietnia 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2014 r., poz. 1041 ze zm.) (akt archiwalny).

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013, poz. 369)

³⁵ <https://www.cen.gda.pl/sieci-wspolpracy-samokszaltlenia/> (dostęp: 20.02.2020 r.).

Wprowadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany w systemie oświaty postawiły przed szkołami/placówkami oświatowymi nowe wyzwanie, jakim jest koncentrowanie się na działaniach służących kompleksowemu rozwojowi szkoły. Kompleksowy rozwój szkoły/placówki to nie tylko indywidualny rozwój zawodowy nauczyciela. Znaczącym ogniwem rozwoju jest zespołowe uczenie się nauczycieli. Istotne jest także wdrożenie nabywanych umiejętności i wymiana doświadczeń. Przykładem takiej formy doskonalenia są wspomniane wyżej sieci współpracy i samokształcenia.

PCDZN w Puławach w ramach kompleksowego wspomaganie szkół i placówek zaprasza do udziału w nw. spotkaniach „sieci współpracy i samokształcenia” dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracując ze sobą będą doskonalili swoją pracę, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń.

Poniżej przykładowy obowiązujący w roku szkolnym 2020/21 harmonogram sieci współpracy i samokształcenia oraz lekcji otwartych realizowanych przez doradców, konsultantów i specjalistów zatrudnionych w PCDZN.

Tabela 1. Harmonogram sieci współpracy i samokształcenia w roku szk. 2020/2021 (PCDZN Puławy)

Temat sieci	Data spotkania	Miejsce spotkania	Godz. spotkania	Prowadzący
1	2	3	4	5
<i>Nazwa sieci: Kompetencje kluczowe</i>				
Jak realizować kompetencje kluczowe w przedszkolu i w szkole?	19.10.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Beata Jaworska
Jak kształtować kompetencje kluczowe wskazane w podstawie programowej z biologii w szkole podstawowej, ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej?	26.10.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Barbara Okleja
Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów? Część I	18.11.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ⁰⁰	Beata Olender
Nauczanie eksperymentalne poprzez wykorzystanie metody eksperymentu w kształtowaniu kompetencji kluczowych	30.11.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Barbara Okleja
Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów? Część II	09.12.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ⁰⁰	Beata Olender
<i>Nazwa sieci: Pomoc psychologiczno-pedagogiczna</i>				
Praca z dzieckiem o SPE	09.11.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Beata Jaworska
Autorytet nauczyciela	17.05.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Barbara Okleja
<i>Nazwa sieci: Warsztat pracy nauczyciela</i>				
Projektowanie pracy ucznia na zajęciach wychowania fizycznego	29.10.2020 r.	PCDZN Puławy	16 ⁰⁰	Teresa Frydrych
Lekcja otwarta z techniki w klasie IV. To jest proste! – Makieta skrzyżowania	18.11.2020 r.	SP Nr 4 Dęblin – sala 102	8 ⁵⁵ –9 ⁴⁰	Elżbieta Piątkowska
Spotkanie organizacyjne	19.11.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Teresa Grzeszczyk

1	2	3	4	5
Wirtualny świat młodzieży – jak się w nim odnaleźć	24.11.2020 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Elżbieta Piątkowska
Zafascynować nauką matematyki: Odczarować matematykę. Czy lekcja matematyki może być ciekawa?	14.01.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Teresa Grzeszczyk
Jak wzbogacać swoją pracę z uwzględnieniem metod nauczania i wychowania	19.01.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Beata Jaworska
Dobre praktyki w pracy polonisty. Część I	12.01.2021 r.	PCDZN Puławy	16 ⁰⁰	Beata Olender
Metoda IBSE w matematyce	18.02.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Teresa Grzeszczyk
Nauczanie przyjazne mózgowi? Metody stosowane przez nauczycieli biologii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej	22.03.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Barbara Okleja
Dobre praktyki w pracy polonisty. Część II	24.02.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ⁰⁰	Beata Olender
Realizacja nowej podstawy programowej w liceum czteroletnim	6.11.2020 r.	PCDZN Puławy	14 ³⁰	Jolanta Chadaj
Kluczowe zmiany w kształceniu zawodowym osób dorosłych	26.03.2021 r.	PCDZN Puławy	16 ⁰⁰	Piotr Kusal
<i>Nazwa sieci: Metodyka nauczania</i>				
Lekcja otwarta – O samotności i roli artysty. Liryki Juliusza Słowackiego	04.11.2020 r.	ZSO Dęblin sala 207	10 ⁴⁵ –11 ³⁰	Beata Olender
Ewaluacja pracy uczniów na zajęciach zgodnie z nową podstawą programową z biologii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej	15.02.2021 r.	PCDZN Puławy	15 ³⁰	Barbara Okleja

Źródło: dokumentacja PCDZN w Puławach.

Powyższa oferta rozsyłana była do wszystkich szkół i placówek oświatowych objętych doradztwem i doskonaleniem zawodowym, jak również nieobjętych z terenu całego województwa. Proponowane doskonalenie zawodowe miało formę warsztatów, kursów, szkoleń członków rad pedagogicznych.

Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli realizowane w Powiatowym Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach

PCDZN w Puławach jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli prowadzoną przez Powiat Puławski. Zgodnie z zapisami w statucie posiadała w swojej ofercie bezpłatne i płatne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Formy nieodpłatne kierowane były do nauczycieli ze szkół, gmin, powiatów, które

porozumiały się w sprawie doradztwa i doskonalenia dla nauczycieli. O wysokim poziomie merytorycznym pracy Centrum świadczą wydawane w formie zwartej i elektronicznej publikacje metodyczne zamieszczane na stronie internetowej PCDZN pt. „Z Naszych Doświadczeń...”, których autorami byli nauczyciele, doradcy metodyczni, konsultanci i pracownicy naukowci uczelni wyższych.

PCDZN w ramach działań statutowych prowadziło również doradztwo metodyczne. W ramach form doradztwa metodycznego najczęściej były prowadzone konsultacje indywidualne, czyli przekazywanie informacji lub doradzanie drugiej osobie (nauczycielowi), bezpośrednio lub z wykorzystaniem technologii informacyjnej czy komunikacyjnej.



Wykres 1. Liczba różnych form doradztwa metodycznego przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2003–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

Największym zainteresowaniem doradztwo metodyczne jako forma wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli cieszyło się w latach 2005–2007. Wówczas z pomocy doradców metodycznych w ciągu roku szkolnego skorzystało od 1133 do 1179 osób. Średnio w latach 2003–2021 każdego roku w różnych formach doradztwa metodycznego wzięło udział 576 nauczycieli.

Kolejną formą pracy doradcy metodycznego PCDZN było prowadzenie różnych form doskonalenia zawodowego, do którego należały: warsztaty metodyczne, kursy, szkolenia członków rad pedagogicznych.

Na przestrzeni lat 2003–2021 obserwujemy zbliżony poziom liczby przeprowadzonych w PCDZN warsztatów. Ta forma doskonalenia była najczęściej wybieraną formą ze względu na warunki organizacyjne dostosowane do preferencji odbiorców zarówno pod względem czasu trwania, miejsca i organizacji.

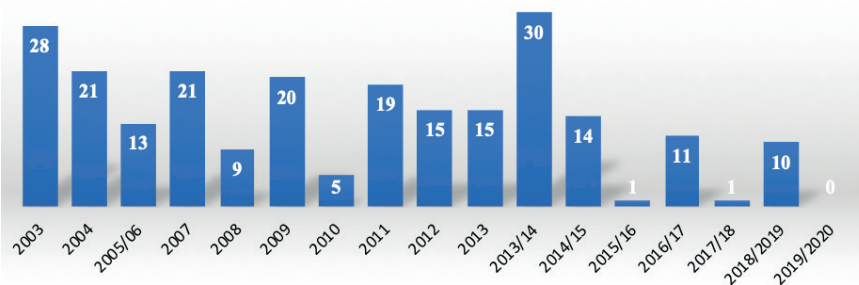
Kursy nadające uprawnienia realizowane były do roku 2019; od 2015 roku obserwujemy spadek zainteresowania nauczycieli tą formą doskonalenia. Zależność ta związana była z nową ofertą PCDZN, tj. od roku 2015 Ośrodek nawiązał współpracę

z Instytutem Studiów Podyplomowych oraz uczelniami wyższymi wzbogacając swoją ofertę o studia podyplomowe, rezygnując z realizacji kursów kwalifikacyjnych.



Wykres 2. Liczba warsztatów przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2003–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

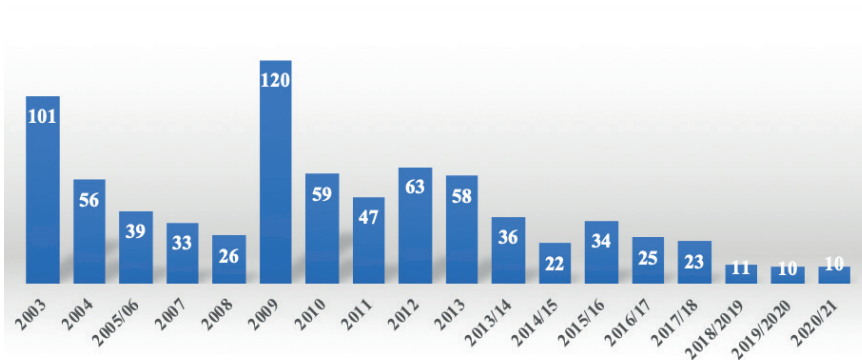


Wykres 3. Liczba kursów nadających uprawnienia przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2003–2020

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

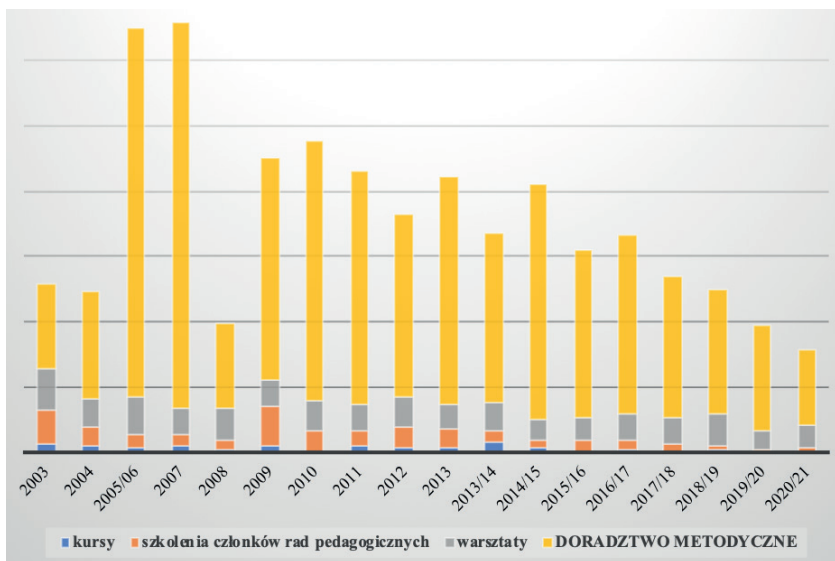
Korzystanie ze szkoleń członków rad pedagogicznych w latach 2001–2021 było skokowe, nie mniej rokrocznie cieszyło się dość dużym powodzeniem. Najczęściej szkoleniowe rady pedagogiczne były związane tematycznie z procesem ewaluacji zewnętrznej lub wewnętrznej, zmianami wprowadzanymi w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, funkcjonowaniem rady pedagogicznej jako organu pracy szkoły³⁶, zmianami niesionymi transformacją systemu oświaty. Szkolenie wszystkich członków rady pedagogicznej to skuteczna metoda wspierania pracy szkoły poprzez intensywne szkolenie całego grona pedagogicznego połączone z jego integracją.

³⁶ Sprawozdania z działalności PCDZN 2001–2020, b.n.



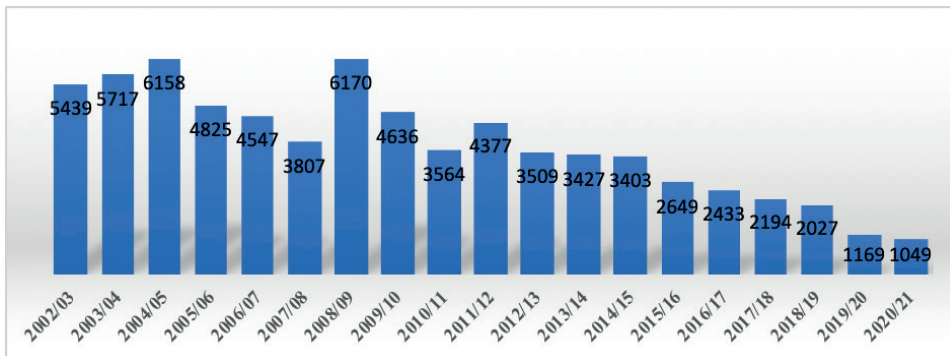
Wykres 4. Liczba szkoleń członków rad pedagogicznych przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2001–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.



Wykres 5. Liczba form doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego nauczycieli organizowanych przez PCDZN w latach w podziale na kolejne lata od 2003 r. do 2021 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

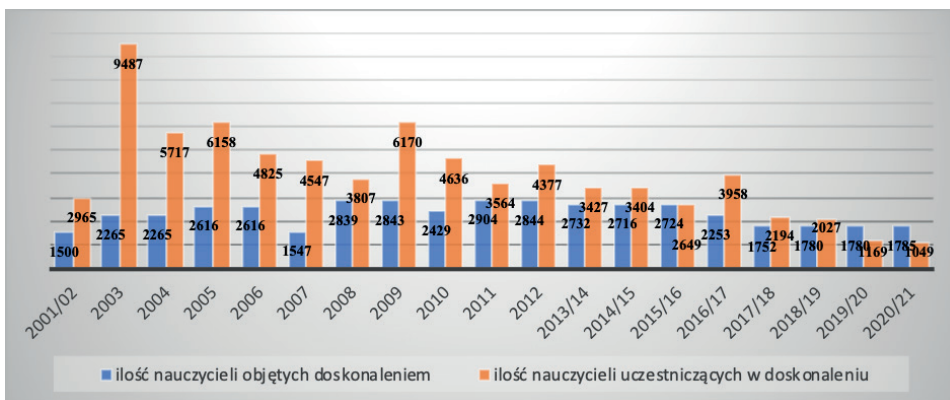


Wykres 6. Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym i doradztwie metodycznym w latach 2002–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

W analizowanym okresie PCDZN zorganizowało 12 824 formy doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli trwających łącznie 5216 godzin. Z ogólnej analizy danych wykresu 5. można stwierdzić, że w latach 2003–2021 największym zainteresowaniem cieszyło się doradztwo metodyczne; stanowiło ono około 87% zrealizowanego wsparcia.

Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym i doradztwie metodycznym w latach 2002–2021 organizowanym przez PCDZN zmniejszała się z roku na rok; spowodowane było to zmniejszającą się liczbą zatrudnionych w szkołach pedagogów. Dowodem na to stwierdzenie jest również wykres 7., gdzie widać, że liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zmniejsza się w kolejnych latach.



Wykres 7. Liczba nauczycieli objętych doskonaleniem i liczba nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu PCDZN w latach 2001–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

Z powyższych danych widzimy, że liczba nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu była wyższa od liczby objętych doskonaleniem, a więc każdy nauczyciel co najmniej raz skorzystał z oferty doskonalenia PCDZN.

Od początku działalności PCDZN wydawany był również kwartalnik, jako publikacja metodyczna, pt. „Z Naszych Doświadczeń...”, w którym nauczyciele zamieszczali autorskie scenariusze lekcji, rozważania, refleksje i spostrzeżenia z własnej pracy jako działania w obszarze dzielenia się wiedzą i doświadczeniem³⁷.

Rokrocznie wydawany jest przez PCDZN „Informator o formach doskonalenia...”, w którym zamieszczane są formy doskonalenia, uwzględniający potrzeby szkół, sugestie nauczycieli, oświatowej kadry kierowniczej, kierunki polityki oświatowej państwa.

PCDZN w Puławach inicjuje i moderuje regionalne, ponadregionalne i ogólnopolskie programy i projekty edukacyjne skierowane do nauczycieli i uczniów. Od roku 2004 do roku 2018 z sukcesem PCDZN w toku swojej działalności przystępowało do przetargów na organizację doskonalenia zawodowego nauczycieli, tzw. grantów edukacyjnych, ogłaszanych przez lubelskiego kuratora oświaty. W tym okresie przeprowadzono ponad 1700 godzin szkoleń grantowych, w których uczestniczyło ponad 3500 nauczycieli.

Ośrodek realizuje we współpracy z innymi podmiotami działającymi projekty edukacyjne skierowane do nauczycieli. Organizuje regionalne i ponadregionalne edukacyjne konferencje oświatowe. W swojej ofercie posiada kursy nadające uprawnienia. W bogatej ofercie Centrum są również przedsięwzięcia edukacyjne o charakterze zdrowotnym, literackim, kulturalno-oświatowym, prowadzi działania wspomagające szkoły i placówki oświatowe poprzez upowszechnianie dobrych praktyk, kompleksowe wspieranie szkół, współpracę z podmiotami działającymi na rzecz i w otoczeniu oświaty, m.in. bibliotekami, wydawnictwami oświatowymi, szkołami wyższymi, ODN-ami, fundacjami, instytutami badawczo-naukowymi, stowarzyszeniami.

Podsumowanie

Doskonalenie zawodowe stanowi niezbędny warunek funkcjonowania nauczycieli we współczesnym społeczeństwie. Im większe znaczenie przypisujemy edukacji, tym większą rolę odgrywają nauczyciele. Podstawą rozwoju zawodowego nauczyciela jest proces doskonalenia się i samodoskonalenia.

Wychodząc z założenia, że aby proces dydaktyczny był skuteczny i efektywny, niezbędne jest zaangażowanie wszystkich podmiotów biorących w nim udział, tj. organizatorów, prowadzących doskonalenie i uczestników szkolenia. Współczesna szkoła stoi wobec wielu nowych wyzwań, zarządzanie nowoczesną placówką wymaga doskonalenia umiejętności oraz stale aktualizowanej wiedzy, dlatego PCDZN

³⁷ Sprawozdanie z wykonania planu pracy PCDZN za rok 2005, s. 7.

niesie szkołom, przedszkolom i innym placówkom oświatowym pomoc zarówno doraźną, jak i długofalową.

Rzeczywistość XXI wieku oczekuje od szkoły i nauczycieli, że metody nauczania i uczenia się uwzględnią ogromną liczbę różnych zainteresowań oraz potrzeb i wymogów stawianych nie tylko przez jednostki, ale różne grupy społeczne działające w kraju oraz wielokulturowych społeczeństwach Europy. Ich oczekiwania i ciągła niekończąca się reforma edukacji wymaga nowych form doskonalenia nauczycieli pozwalających uzyskać im kompetencje i motywacje zaangażowania się w przemiany oświatowe.

Tam gdzie brak jest funkcjonowania ośrodków doskonalenia nauczycieli, tam samorządy mają kłopot z realizacją tego zadania. Ograniczają się one przeważnie do powierzania analizy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli dyrektorom szkół, czyli kontroli (wglądu) przez organy prowadzące przygotowanych przez dyrektorów szkół planów doskonalenia zawodowej nauczycieli, wniosków o dofinansowanie lub spotkań z dyrektorami szkół w tej sprawie. Powoduje to, że samorządy mają problem z wykorzystaniem środków na ten cel. W przypadku, gdy samorządy, szczególnie powiatowe utworzyły takie ośrodki, Braki w zakresie kształcenia nauczycieli w dotychczasowej formule wypełniają one i to z powodzeniem³⁸.

Nadal aktualne są słowa Bogdana Suchodolskiego, który pisał, że „wychowanie powinno krytycznie ukazywać współczesny stan cywilizacji i manifestujące się żywiolowo niebezpieczne tendencje rozwojowe, wskazywać na rosnące zagrożenia, mobilizować do działań mających chronić od niebezpieczeństw i klęsk mających likwidować źródła zła i konfliktów”³⁹. „Celem nowego modelu oświaty jest zatem kształcenie giętkości w myśleniu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórczość. Akcent kładzie się bardziej na proces niż na produkt, a ludzie sami powinni zadbać o naukę własną, by być przygotowanymi na zmiany, które nastąpią w społeczeństwie”⁴⁰.

Rolą nauczyciela jest przygotować siebie i uczniów do świata, którego jeszcze nie ma, a który się staje. A pomocą niech służą im instytucje do tego powołane takie jak Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach.

Bibliografia

Chmielewska J., *Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej* [w:] *Socjalno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003.

³⁸ B.D. Niziołek, *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli* [w:] *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wieczorek, Łódź 2016, s. 106–107.

³⁹ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 233.

⁴⁰ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 85.

- Clarke L., *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004.
- Dąbrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2015.
- Drózka W., *Wartości i dążenia zawodowe nauczycieli w zmiennym kontekście 25-lecia [w:] O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Kielce 2017.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000.
- Green R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.
- Grondas M., Żmijski, J., *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*, Warszawa 2005.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Jabłoński M., *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Warszawa 2009.
- Janowska Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2002.
- Jarosz M., *Słownik wyrazów obcych*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2001.
- Juško P., *Przegląd najważniejszych form doszkolenia zawodowego kadr nauczycielskich szkół podstawowych w latach 1945–1975. Praktyka szkół miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego [w:] Studia nad problematyką doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i na Słowacji w perspektywie historycznej i współczesnej*, red. E. Juško, M. Borys, P. Juško, B. Wolny, B.D. Niziołek, Tarnów–Łapczyca 2015.
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacji szkoły*, Kraków 2019.
- King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna*, Warszawa 1992.
- Knafel K., Żłobecki, E., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Warszawa 1998.
- Kosiba G., *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego*, Kraków 2009.
- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2 (47).
- Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Warszawa 2000.
- Lisowska E., *Kondycja zawodowa nauczycieli: w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Kraków 2018.
- Łuka M., Witek P., Grzesiak-Witek D., *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Lublin 2019.
- Niemiec J. Nauczyciele w przemianie i perspektywie [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998.
- Niziołek B.D., *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli [w:] Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wieczorek, Łódź 2016.
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006.
- Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Sekuła Z., *Controlling personalny*, cz. I, Bydgoszcz 1999.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, Warszawa 2012.
- Szemppruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Olecko 2002.
- Wiłkomirska A., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły*, [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017.
- Zahorska M., *Nauczyciele a rynek pracy [w:] Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, red. E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, Warszawa 1999.

Prawodawstwo

- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (tekst jedn. Dz.U. z 2022 r. poz. 1510).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 ze zm.)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2006 r., nr 31, poz. 216.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2012 r., poz. 186).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013, poz. 369).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2016 r., poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych (Dz.U. z 2016 r., poz. 2154).
- Rozporządzenie z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2017 r., poz. 649).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 1289).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 1551).
- Rozporządzenia MEN z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 2200).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r., nr 200, poz. 1537) (akt archiwalny).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz. 1045).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 890).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 kwietnia 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2014 r., poz. 1041 ze zm.) (akt archiwalny).

Netografia

- Granoszewska-Babińska G., *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół*, materiały konferencyjne, www.ore.edu.pl
- <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf>
- <https://www.cen.gda.pl/sieci-wspolpracy-samokształcenia/>
- <http://oswiataiprawo.pl/porady/zespoły-nauczycielskie/>
- <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf>
- https://www.cdr.gov.pl/pol/o_poznan/metodyka/formy_doskonalenia_rolnikow.pdf
- <http://www.mazovia.edu.pl/studenci/slowniczek-akademicki/>

- http://www.mikroekonomia.net/system/publication_files/818/original/16.pdf?1315218647
<https://docer.pl/doc/nvexcsn> metodologia badań naukowych – prezentacja 2016 – 17
<https://malaakademia.glogow.pl/szkolenia-kursy-warsztaty-seminaria-doradztwo-czym-sie-roznia/>
<https://salerezerwacje.pl/artykuly/konferencja-seminarium-warsztaty-szkolenie-czym-sie-roznia>
https://www.cdr.gov.pl/pol/o_poznan/metodyka/formy_doskonalenia_rolnikow.pdf <https://salerezerwacje.pl/artykuly/konferencja-seminarium-warsztaty-szkolenie-czym-sie-roznia> <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/35DA0446>
<https://www.ore.edu.pl/2018/01/o-nas/>
<http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja>
<https://sjp.pwn.pl/slowniki/metodyczny.html>
<https://sjp.pwn.pl/slowniki/warsztaty.html>
<https://www.edubaza.pl> – stan na 2019 r.
Krupa B., *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, <https://docplayer.pl/56570131-Doskonalenie-nauczycieli-jako-element-ksztalcenia-ustawicznego.html>
Norkowska E., *W kadrze dyrektora. Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Monitor Dyrektora Szkoły”, 2018, nr 87, <https://www.monitorszkoły.pl/artykul/doskonalenie-zawodowe-nauczycieli/>
Zaleski-Ejgiert A., *Ustalenia kontrolne NIK, Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach*, nr 1, styczeń – luty 2018, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,16481.pdf>
Zdański J., *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf>
Żerkowski B., *Związki zawodowe w szkole*, <https://edurada.pl/artykuly/związki-zawodowe-w-szkole/>

Dr Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0001-7548-858X

Próba klasyfikacji form instytucjonalnych uzupełniających funkcje rodziny w Polsce

An attempt to classify institutional forms supplementing the functions of the family in Poland

Streszczenie

Artykuł stanowi propozycję klasyfikacji wiedzy na temat form opieki i edukacji dzieci i młodzieży. Takie uporządkowanie wydaje się celowe w związku z częstymi zmianami systemu kształcenia i systemu opieki nad dzieckiem i jego rodziną, które spowodowały powstanie wielu luk w ich całościowym postrzeganiu. Artykuł ma charakter teoretyczny, opierając się na metodzie hermeneutyki pedagogicznej uporządkowano wiedzę na temat instytucjonalnych form uzupełniających funkcje rodziny (poziom poznawczy), zaproponowano ich klasyfikację oraz opisano zakres działania (poziom praktyczny).

Słowa kluczowe: klasyfikacja, formy instytucjonalne opieki i edukacji dzieci i młodzieży, instytucje uzupełniające funkcje rodziny, hermeneutyka pedagogiczna.

Abstract

This article is a proposal for the classification of knowledge on the forms of care and education of children and youth. Such classification seems suitable due to the frequent changes in the education system and the system of care for children and their families, which have created many gaps in their overall perception. The article is theoretical, and the following was achieved based on the method of pedagogical hermeneutics: the knowledge about institutions supplementing family functions (cognitive level) was organized and classified; the scope of their activities was described (practical level).

Keywords: classification, institutional forms of care and education of children and youth, institutions supplementing family functions, pedagogical hermeneutics.

Wprowadzenie

Klasyfikowanie stanowi „próbę uporządkowania logicznego w danej dziedzinie”¹. Ma ono wymiar poznawczy sprzyjający dynamicznemu rozwojowi nauki

¹ A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Toruń 2009, s. 15–16.

oraz prakseologiczny poprzez wgląd w różnorodność form, typów czy odmian. Klasyfikacja wydaje się działaniem bardzo potrzebnym w odniesieniu do form opieki, wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce bowiem uległy one w ostatnich latach licznym przeobrażeniom. Zmiany były następstwem aktualizacji aktów prawnych, reform systemu opieki i szkolnictwa oraz zmian w przyporządkowaniu poszczególnych placówek ministerstwom. Obecnie można wyróżnić podział form opieki i edukacji ze względu na:

- zakres zadań opiekuńczo-wychowawczych podjętych względem dziecka i czas trwania opieki,
- typ środowiska wychowawczego, do którego je przyporządkowano.

Pierwszy rodzaj klasyfikacji pociąga za sobą podział tych form na dwie główne grupy: *opieki całkowitej* i *częściowej*. Do *form opieki całkowitej* zaliczyć można te, w których realizuje się pełny zakres zadań opiekuńczo-wychowawczych i bierze odpowiedzialność za organizację życia dziecka w ciągu doby. Należą do nich: rodzina (własna, zastępcza, adopcyjna), rodzinny dom dziecka, instytucjonalna piecza zastępcza, internat (szkolny, międzyszkolny), ośrodek szkolno-wychowawczy, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, schroniska dla nieletnich. W przypadku *form opieki częściowej*, zakres zadań opiekuńczo-wychowawczych i odpowiedzialność za organizację życia dziecka są częściowe i doraźne. Można więc do nich zaliczyć: świetlicę szkolną i środowiskową, dom kultury, różnego rodzaju kluby (sportowe, artystyczne), instytucje oświatowe.

W artykule podjęto próbę klasyfikacji form opieki, wychowania oraz kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce po zmianach wprowadzonych na mocy ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Szczególny nacisk położono na te formy, których zadaniem jest uzupełnianie funkcji rodziny.

Formy opieki, wychowania i kształcenia w Polsce

Na mocy ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej² opieka nad dzieckiem stała się elementem składowym szerokiego systemu pomocy społecznej. Istotne znaczenie mają tu także przepisy ustawy z dnia 25 lutego 1964 roku Kodeks rodzinny i opiekuńczy³ oraz ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe⁴. Na podstawie wymienionych aktów prawnych można dokonać uporządkowania form opieki nad dziećmi i młodzieżą. Taką propozycję ujęto w tabeli 1.

² Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 821).

³ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).

⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082).

Tabela 1. Formy opieki, wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce istniejące od 1 stycznia 2012 roku

Forma opieki, wychowania i/lub kształcenia	Rodzaj instytucji
Formy instytucjonalne, uzupełniające funkcje rodziny	<ul style="list-style-type: none"> – Szkoły podstawowe, w tym specjalne, integracyjne, przysposabiające do pracy, dwujęzyczne, sportowe i mistrzostwa sportowego. – Szkoły ponadpodstawowe, w tym specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, przygotowania wojskowego, sportowe i mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa. – Szkoły artystyczne. – Placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania (internat bursa, dom wczasów dziecięcych). – Placówki oświatowo-wychowawcze obejmujące placówki wychowania pozaszkolnego: pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, międzyszkolne ośrodki sportowe, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie i pozaszkolne placówki specjalistyczne oraz szkolne schroniska młodzieżowe – całoroczne i sezonowe. – Placówki kształcenia ustawicznego. – Placówki artystyczne (ogniska artystyczne).
Instytucjonalne, wsparcia rodziny	<ul style="list-style-type: none"> – Ośrodek pomocy społecznej, ośrodek pomocy rodzinie – powiatowe, miejskie, gminne. – Poradnie rodzinne. – Poradnie psychologiczno-pedagogiczne. – Sąd Rodzinny i Nieletnich.
Instytucjonalne interwencji kryzysowej	<ul style="list-style-type: none"> – Ośrodek interwencji kryzysowej. – Dom dla matki i dziecka.
Formy wsparcia dziennego	<ul style="list-style-type: none"> – Opiekuńcze, w tym świetlice środowiskowe, koła zainteresowań, kluby. – Specjalistyczne. – Pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę.
Formy wsparcia rodziny problemowej	<ul style="list-style-type: none"> – Asystentura rodziny sprawowana przez asystenta rodziny – osobę zatrudnioną przez kierownika jednostki organizacyjnej gminy, która organizuje pracę z rodziną lub podmiot, któremu gmina zleciła organizację pracy z rodziną. – Rodziny wspierające, czyli osoby z bezpośredniego otoczenia dziecka, które oferują pomoc w opiece, wychowaniu i prowadzeniu gospodarstwa domowego. – Kuratela nad sprawowaniem władzy rodzicielskiej.
Rodzinna piecza zastępcza	<ul style="list-style-type: none"> – Rodzina adopcyjna. – Rodzina zastępcza: spokrewniona, niespokrewniona, zawodowa: pełniące rolę pogotowia rodzinnego lub specjalistyczna.

Institutionalna piecza zastępcza	<ul style="list-style-type: none"> – Placówki opiekuńczo-wychowawcze: typu socjalizacyjnego, typu interwencyjnego, typu rodzinnego. – Regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna. – Interwencyjny ośrodek preadopcyjny, który obejmuje opieką noworodki i niemowlęta w nagłych sytuacjach kryzysowych, pozbawionych czasowo lub trwale opieki rodziców.
Formy instytucjonalne opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym i chorym, wymagającym szczególnej opieki, stosowania specjalistycznej opieki i rehabilitacji	<ul style="list-style-type: none"> – Specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze. – Specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania. – Ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze.
Ośrodki lecznicze	<ul style="list-style-type: none"> – Sanatoria. – Ośrodki leczenia uzależnień dla dzieci i młodzieży.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: rozdziału I – *Instytucje uzupełniające funkcje rodziny*⁵ [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, J. Badora, Opole 2005, s. 23–111; ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 2; Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 r., nr 291, poz. 1720).

W tabeli 1. uporządkowano formy opieki, wychowania i kształcenia, jakie funkcjonują współcześnie w Polsce. Podano w niej także przykłady placówek przynależnych poszczególnym formom. Analizując zebrane dane można stwierdzić, że podstawą obecnych zmian jest uznanie dominującej roli rodziny w opiece i wychowaniu młodego pokolenia. W związku z tym funkcjonują instytucje uzupełniające funkcje rodziny w zakresie kształcenia (różnego typu szkoły), w tym kształcenia ukierunkowanego na rozwój zdolności (szkoły artystyczne, sportowe), w zakresie opieki i wychowania w okresie edukacji (internaty, bursy, domy wczasów dziecięcych), przygotowania do spędzania czasu wolnego (placówki oświatowo-wychowawcze), rozwijania uzdolnień i talentów (placówki artystyczne) oraz wzbogacania i uzupełniania wiedzy oraz nabywania umiejętności (placówki kształcenia ustawicznego).

W sytuacji niespełniania przez rodzinę jej podstawowych funkcji do pomocy włączają się instytucje wsparcia, jak: ośrodek pomocy rodzinie (powiatowy, miejski, gminny), poradnia rodzinna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, sąd rodzinny reprezentowany przez kuratora rodzinnego. Rodzina może także uzyskać pomoc interwencyjną w sytuacji kryzysowej (ośrodek interwencji kryzysowej, dom dla matki i dziecka). Rodzicom oferowane jest instytucjonalne wsparcie dzienne (opiekuńcze,

⁵ A. Kurcz, *Żłobek*; A. Kurcz, *Przedszkole*; B. Zięba-Kołodziej, *Internat i bursa*; J. Żebrowski, *Animacja kulturalna* [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, J. Badora, Opole 2005, s. 23–111.

specjalistyczne, pracy podwórkowej) oraz zindywidualizowane (asystent rodziny, rodzina wspierająca, kurator sądowy). Dopiero, kiedy wszystkie proponowane formy wsparcia rodziny zawadzą możliwe jest wprowadzenie różnych form pieczy zastępczej rodzinnej (rodzina adopcyjna, rodzina zastępcza) lub instytucjonalnej (placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna, interwencyjny ośrodek preadopcyjny).

W systemie opieki i edukacji ważne miejsce zajmują formy instytucjonalne dla dzieci niepełnosprawnych, chorych, wymagających stosowania specjalistycznego wsparcia i rehabilitacji (specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze) oraz ośrodki lecznicze (sanatoria, ośrodki leczenia uzależnień).

Forma placówki wyznacza cele i zadania, jakie ma do spełnienia. Są one zróżnicowane, zależnie od potrzeb dziecka lub jego środowiska rodzinnego.

Formy instytucjonalne uzupełniające funkcje rodziny

Docenienie w polskim ustawodawstwie rodziny jako podstawowego środowiska życia dziecka wynika z badań nad rodziną prowadzonych w obrębie nauk społecznych. Zwłaszcza w takich dyscyplinach jak pedagogika (głównie pedagogika społeczna), socjologia, psychologia⁶. W pedagogice społecznej rodzina jest rozpatrywana najczęściej jako:

- jeden z fundamentalnych kręgów środowiskowych, charakteryzujący się swoistą problematyką społeczno-wychowawczą,
- pozaszkolne środowisko wychowawcze,
- grupa i instytucja społeczna oraz składnik systemu wychowawczego,
- instytucja wychowania równoległego⁷.

Rodzina stanowi środowisko wychowawcze i zarazem jest składnikiem systemu wychowawczego. W pełnieniu wynikających z tego, złożonych zadań korzysta z pomocy instytucji uzupełniających. Wśród nich szczególnie istotną rolę zajmuje szkoła.

Szkoły i edukacja równoległa (ustawiczna)

Typ szkoły zależy od wieku dziecka, jego rozwoju oraz możliwości i potrzeb. Ustawa Prawo oświatowe dokonuje podziału szkół ze względu na organ prowadzący na publiczne i niepubliczne. Mogą być one prowadzone przez: ministra, jednostkę

⁶ A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji* [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke. Toruń 2009, s. 124.

⁷ Por. B. Krzesińska-Żach, *Pedagogika rodziny, Przewodnik do ćwiczeń...*, Białystok 2007, s. 9–10.

samorządu terytorialnego, inną osobą prawną, osobą fizyczną⁸. Ze względu na wiek ucznia oraz jego potencjał rozwojowy ustawa wyróżnia szkoły:

- podstawowe, w tym specjalne, integracyjne, przysposabiające do pracy, dwujęzyczne, sportowe i mistrzostwa sportowego,
- ponadpodstawowe, w tym specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, przygotowania wojskowego, sportowe i mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa,
- szkoły artystyczne⁹.

Szkoły publiczne i niepubliczne dzielą się na dwa typy:

1. ośmioletnią szkołę podstawową,
2. szkoły ponadpodstawowe:
 - czteroletnie liceum ogólnokształcące,
 - pięcioletnie technikum,
 - trzyletnią branżową szkołę I stopnia,
 - trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi,
 - dwuletnią branżową szkołę II stopnia,
 - szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku¹⁰.

Istotny jest także podział szkół ze względu na formy kształcenia dzienną, stacjonarną lub zaoczną. W szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym, technikum, szkole branżowej I stopnia, szkole specjalnej przysposabiającej do pracy oraz w szkołach artystycznych kształcenie odbywa się w formie dziennej, a w branżowej szkole II stopnia i szkole policealnej oraz szkole dla dorosłych – kształcenie można realizować w formie dziennej, stacjonarnej lub zaocznej¹¹.

Szkolnictwo w Polsce zapewnia każdemu obywatelowi prawo do kształcenia się, w szczególności:

- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,

⁸ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2022 r., poz. 655).

⁹ Tamże, art. 2.

¹⁰ Tamże, art. 18 ust. 1 i 2.

¹¹ Tamże, art. 18 ust. 2a i 2b.

- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną,
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie,
- przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i sytuacji nadzwyczajnych,
- kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi¹².

Edukacja szkolna nie jest jedyną formą kształcenia w Polsce. Jest ona uzupełniana przez edukację równoległą czy ustawiczną. W ostatnim okresie znaczące miejsce zajęła edukacja, zdalna i hybrydowa. Coraz większe uznanie znajduje także kształcenie domowe. Podział form kształcenia w Polsce ujęto w tabeli 2.

Tabela 2. Klasyfikacja form kształcenia

Kryterium klasyfikacji	Klasyfikacja
Ze względu na cel	kształcenie ogólne – wprowadza człowieka w świat przyrody, techniki i kultury, przygotowuje do poznawania i zmieniania siebie i tego świata, kształcenie zawodowe – służy nabywaniu kompetencji profesjonalnych, niezbędnych w pracy zawodowej, a więc wiedzy, umiejętności i właściwości osobowych niezbędnych do wykonywania działalności zawodowej.
Ze względu na miejsce	kształcenie szkolne – przebiega w specjalnie do tego powołanych instytucjach, czyli szkołach, może mieć charakter obowiązkowy lub ponadobowiązkowy, ogólnokształcący i zawodowy; kształcenie pozaszkolne: kształcenie równoległe – jest działalnością dydaktyczno-wychowawczą prowadzoną poprzez instytucje kulturalne, oświatowe, środki masowego przekazu, organizacje i stowarzyszenia, skierowaną na dzieci i młodzież, stwarzającą warunki rozwoju zainteresowań, zdolności i uzdolnień, poszerzania wiedzy, doskonalenia sprawności nabytych w szkole oraz umiejętności spędzania czasu wolnego; dzięki atrakcyjnym treściom i sposobom działania zaspokajającym zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży, elastyczności form i metod, swoistej żywiowości kształcenie to ma niejednokrotnie silniejszy wpływ na dzieci i młodzież niż kształcenie szkolne, kształcenie dorosłych – kształcenie ustawiczne – różne formy kształcenia dorosłych z akcentem na uzupełnienie wykształcenia ogólnego oraz doksztalcenie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych.

¹² Tamże, art. 1 ust 1, 2, 3, 5, 6, 8, 19, 22, 21.

Ze względu na treści kształcenia	kształcenie jednostronne – odnosi się do każdego typu kształcenia, w którym dominuje jeden rodzaj aktywności podmiotu uczącego się: aktywność intelektualna, emocjonalna lub praktyczna; każda z nich prowadzi do jednostronnego formowania osobowości ucznia: intelektu, przeżyć i zdolności artystycznych lub umiejętności praktycznych, kształcenie wielostronne – postać kształcenia, w której podmiot przejawia nie tylko aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną, ale każda z nich występuje zarówno w formie twórczej, jak i odtwórczej.
Ze względu na stopień instytucjonalizacji	kształcenie formalne jest prowadzone przez instytucje o względnie stałych parametrach dotyczących czasu trwania, miejsca przebiegu procesu, rodzaju jednostek organizacyjnych, stosunku dziecka do obowiązku szkolnego, kształcenie nieformalne odbywa się poza oficjalnym i powszechnym systemem szkolnym i przeznaczone jest dla tych, którzy z różnych względów nie mogą realizować obowiązku szkolnego w ramach obowiązującej struktury szkolnej, można je podzielić na: kształcenie domowe, instytucje edukacji alternatywnej, kształcenie incydentalne – trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań, i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia: rodziny, rówieśników, sąsiadów, środowiska społecznego, publikacji, dzieł sztuki i innych środków masowego oddziaływania.
Ze względu na formy organizacji	kształcenie organizowane przez instytucje (szkoła, rodzina) i pojedyncze osoby, samokształcenie.
Ze względu na poziomy	kształcenie podstawowe, kształcenie średnie, kształcenie wyższe, kształcenie podyplomowe.
Ze względu na formę kontaktu nauczyciel – uczeń	kształcenie stacjonarne, kształcenie korespondencyjne i zdalne, m-learning, hybrydowe (połączenie kształcenia stacjonarnego i zdalnego).
Ze względu na formę kierowania	kształcenie kierowane bezpośrednio – osobą kierującą jest nauczyciel czuwający nad realizacją założonych celów kształcenia, kształcenie kierowane pośrednio – ukierunkowującą ucznia rolę pełni autor podręcznika, książki popularnonaukowej, skryptu, audycji radiowej, programu telewizyjnego, filmu oświatowego, Internetu i innych źródeł, z których uczeń korzysta w procesie samokształcenia.
Ze względu na odbiorców	specjalne obejmujące dzieci i młodzież z brakami rozwojowymi, dorosłych (ustawiczne) zwane kształceniem przez całe życie, równoległe – kształcenie realizowanego głównie przez środki masowego przekazu i różne organizacje.

Ze względu na system nauczania	kształcenie w systemie dziennym, kształcenie w systemie wieczorowym, kształcenie w systemie zaocznym, kształcenie w systemie eksternistycznym, e-learning.
--------------------------------	--

Źródło: opracowane własne na podstawie: H. Górecka, *Polski system szkolny* [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2010, s. 568–596; Z. Radwan, *Szkola – koncepcja rozwoju organizacyjnego* [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007, s. 243–251 oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Dane uporządkowane w tabeli 2. pokazują wielość funkcjonujących w Polsce form kształcenia dzieci, młodzieży i młodych dorosłych. Podziału placówek szkolnych można dokonać ze względu na różne kryteria, jak: cel, miejsce i treści kształcenia, stopień instytucjonalizacji, formę organizacji, poziomy kształcenia, formę kontaktu nauczyciel – uczeń, formę kierowania, odbiorców i system nauczania.

Placówki opieki i wychowanie dla dzieci i młodzieży w okresie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania

W Polsce funkcjonują placówki, które zapewniają opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania. Są to internaty i bursy oraz domy wczasów dziecięcych.

Internat i bursa

Internat jest zakładany przez szkołę w celu zapewnienia prawidłowej realizacji zadań opiekuńczych, w szczególności wspierania prawidłowego rozwoju uczniów. Do internatu w pierwszej kolejności są przyjmowani uczniowie danej szkoły. Dopiero w przypadku wolnych miejsc uczniowie innych szkół. W internacie tworzy się grupy wychowawcze. Liczba osób w grupie jest określana przez dyrektora w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę. Podobnie ustala się wysokość opłat za zakwaterowanie i wyżywienie podopiecznych. Organ prowadzący szkołę może zwolnić rodziców albo pełnoletniego ucznia z całości lub części opłat za zakwaterowanie w internacie w przypadku szczególnie trudnej sytuacji materialnej rodziny lub w szczególnie uzasadnionych przypadkach losowych. Opieka w porze nocnej jest sprawowana w sposób zapewniający nadzór nad uczniami oraz ich bezpieczeństwo¹³.

Bursa zapewnia opiekę i wychowanie uczniom klas VII i VIII szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych oraz szkół artystycznych, w tym uczniom

¹³ Art. 107 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

wymagającym stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także słuchaczom kolegiów pracowników służb społecznych, w wieku do 24. roku życia¹⁴. Zapewnia wychowankom: całodobową opiekę, warunki do nauki, pomoc w nauce, warunki rozwijania zainteresowań i szczególnych uzdolnień, warunki umożliwiające uczestnictwo w kulturze, sporcie i turystyce¹⁵.

W bursie działa zespół wychowawczy, którego zadania obejmują: diagnozowanie problemów wychowawczych wychowanków, opracowanie planu wychowawczego na dany rok szkolny, dokonywanie okresowej analizy i oceny skuteczności podejmowanych działań wychowawczych, doskonalenie metod wychowawczych. W skład zespołu wchodzi dyrektor, który jest zarazem jego przewodniczącym, wychowawca/y grupy, w miarę możliwości także pedagog lub psycholog oraz inni specjaliści¹⁶. Podstawową formą organizacyjną w bursie jest grupa wychowawcza. Kieruje nią wychowawca, zaś wymiar zajęć opiekuńczych i wychowawczych określa tygodniowy rozkład zajęć¹⁷.

Dom wczasów dziecięcych

Do zadań domu wczasów dziecięcych należy: organizowanie zajęć edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych i specjalistycznych, organizowanie zajęć mających na celu rozwijanie zainteresowań i uzdolnień wychowanków oraz aktywnych form wypoczynku¹⁸. Okres pobytu wychowanka w placówce nie powinien przekraczać 12 tygodni, opieka nad przebywającymi w nich wychowankami jest całodobowa, zaś podstawową formą organizacyjną jest grupa wychowawcza¹⁹. Wychowankowie przebywający w domu wczasów dziecięcych spełniają obowiązek szkolny lub obowiązek nauki przez uczęszczanie do szkoły funkcjonującej w placówce lub poza nią. Po zakończeniu pobytu wychowanka dyrektor placówki przekazuje pisemną informację o bieżących ocenach uzyskanych przez podopiecznego oraz jego zachowaniu dyrektorowi szkoły macierzystej oraz rodzicom. Dom wczasów dziecięcych prowadzi działalność przez cały rok kalendarzowy jako placówka, w której nie są przewidziane ferie szkolne²⁰.

¹⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania (Dz.U. z 2017 r., poz. 1606 ze zm.), par. 59.

¹⁵ Tamże, par. 60.

¹⁶ Tamże, par. 62 ust. 1, 2, 3.

¹⁷ Tamże, par. 63.

¹⁸ Tamże, par. 69.

¹⁹ Tamże, par. 70, 71, 72.

²⁰ Tamże, par. 73, 74.

Placówki oświatowo-wychowawcze

Ważną instytucjonalną formą, uzupełniającą funkcje rodziny są placówki oświatowo-wychowawcze. Należą do nich:

- placówki wychowania pozaszkolnego: pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, międzyszkolne ośrodki sportowe, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie i pozaszkolne placówki specjalistyczne,
- szkolne schroniska młodzieżowe – całoroczne i sezonowe²¹.

Placówki wychowania pozaszkolnego

Placówki wychowania pozaszkolnego realizują zadania przez:

1. Prowadzenie zajęć wspierających rozwój dzieci i młodzieży, mających na celu:
 - rozwijanie zainteresowań, szczególnych uzdolnień, doskonalenie umiejętności oraz pogłębianie wiedzy,
 - kształtowanie umiejętności spędzania czasu wolnego,
 - kształtowanie poszanowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju i innych kultur oraz poczucia własnej tożsamości, w szczególności narodowej, etnicznej i językowej,
 - przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym.
2. Organizowanie:
 - imprez kulturalnych, w szczególności przeglądów, wystaw i festiwali,
 - wypoczynku, sportu i rekreacji dla dzieci i młodzieży,
 - działań alternatywnych wśród dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Placówka może realizować te zadania także poza swoją siedzibą²².

W placówce wychowania pozaszkolnego są organizowane zajęcia stałe, okresowe lub okazjonalne, wynikające z potrzeb środowiska lokalnego. Zajęcia prowadzi się w grupach, których organizację i liczebność określa dyrektor placówki w porozumieniu z organem prowadzącym. Organizację zajęć stałych określa się w tygodniowym rozkładzie zajęć wychowania pozaszkolnego²³.

Szkolne schroniska młodzieżowe

Do zadań szkolnego schroniska młodzieżowego należy:

- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży krajoznawstwa i różnych form turystyki jako aktywnych form wypoczynku,
- prowadzenie poradnictwa i informacji krajoznawczo-turystycznej,
- zapewnienie dzieciom i młodzieży oraz opiekunom tanich miejsc noclegowych,

²¹ Tamże, par. 4.

²² Tamże, par. 5.

²³ Tamże, par. 6.

- zapewnienie opieki i wychowania dzieciom i młodzieży przebywającym w schronisku²⁴.

Szkolne schronisko młodzieżowe posiada: pomieszczenie mieszkalne wyposażone w łóżka lub tapczany, szafy ubraniowe, stoły krzesła i inne niezbędne sprzęty oraz pomieszczenie do przechowywania bagażu i sprzętu turystycznego. Schronisko sezonowe może być organizowane w pomieszczeniach szkoły lub bursy. Swoją działalność prowadzi w niektórych okresach roku kalendarzowego, w tym w okresie ferii szkolnych oraz dniach wolnych od zajęć dydaktycznych²⁵.

Opisując instytucje edukacji dla dzieci i młodzieży należy także wymienić placówki artystyczne. Skupiają one młodzież uzdolnioną muzycznie, plastycznie lub baletowo.

Placówki artystyczne

Placówka artystyczna (szkoła, ognisko) umożliwia rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych uczniów poprzez prowadzenie zajęć w zakresie edukacji muzycznej, plastycznej lub baletowej. Zajęcia edukacyjne są prowadzone zgodnie z przepisami w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1a Rozporządzenia w sprawie podstaw programowych i planów nauczania²⁶. Organizację działania placówki artystycznej w danym roku szkolnym określa arkuszy organizacyjny opracowany przez dyrektora i zatwierdzony przez organ prowadzący placówkę. Szczegółowy zakres edukacji artystycznej, w tym specjalność, w ramach której placówka prowadzi zajęcia edukacyjne artystyczne, określa jej statut. Ocenianie w placówce artystycznej polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych zajęć edukacyjnych artystycznych. Ocenianie odbywa się w formach określonych w statucie placówki artystycznej na zakończenie każdego semestru i ma za zadanie wskazanie postępów w rozwoju uzdolnień artystycznych ucznia²⁷.

Formy wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży

Placówki wsparcia dziennego wpisały się na stałe w polski system opieki nad dziećmi i młodzieżą, mają swoją genezę w problemach związanych z okresem

²⁴ Tamże, par. 7.

²⁵ Tamże, par. 8, 9, 12 ust. 2.

²⁶ Rozporządzenie z dnia 17 czerwca 2021 r. w sprawie podstaw programowych i planów nauczania (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082).

²⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 124.

transformacji ustrojowej. Wtedy to trudności gospodarcze odbiły się bezpośrednio na możliwościach realizacji działań opiekuńczo-socjalnych państwa, ograniczając je do niezbędnego minimum. Wyraźny deficyt miejsc w placówkach opieki okresowej powodował wzrost liczby dzieci i młodzieży pozbawionych właściwej opieki i tym samym wzmożony rozwój zjawisk patologicznych²⁸.

Placówki wsparcia dziennego mają pomagać rodzinom, napotykałym trudności w wypełnianiu obowiązków wychowawczych. Mogą być prowadzone w formie:

- opiekuńczej, w tym kół zainteresowań, świetlic, klubów i ognisk wychowawczych,
- specjalistycznej,
- pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę.

Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie opiekuńczej zapewnia dziecku:

- opiekę i wychowanie,
- pomoc w nauce,
- organizację czasu wolnego, zabawę i zajęcia sportowe oraz rozwój zainteresowań.

Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie specjalistycznej:

- organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne oraz logopedyczne;
- realizuje indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprophylaktyczny, w szczególności terapię pedagogiczną, psychologiczną i socjoterapię.

Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie pracy podwórkowej realizuje działania animacyjne i socjoterapeutyczne. Poszczególne placówki mogą łączyć ze sobą powyższe trzy formy działalności²⁹.

Placówką wsparcia dziennego kieruje dyrektor (kierownik), posiadający wyższe wykształcenie kierunkowe. Kadra jest dopasowana do wielkości i specyfiki placówki – tworzą ją według potrzeb: wychowawcy, pedagodzy, psychologowie, terapeuci, opiekunowie, pielęgniarki, personel techniczno-administracyjny. Jeden wychowawca może mieć pod swoją opieką nie więcej niż piętnaścioro dzieci. Powszechną praktyką jest udział wolontariuszy w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć dla dzieci³⁰.

Placówki wsparcia dziennego najczęściej działają w środowisku lokalnym, skupiając dzieci z jednej dzielnicy lub osiedla. Dziecko bezpośrednio po zajęciach szkolnych może udać się na kilka godzin do placówki, a dopiero wieczorem wraca do

²⁸ M. Brenk, *Placówki wsparcia dziennego* [w:] *Pomoc – wsparcie – ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia*, red. A. Knocińska, P. Frąckowiak, Poznań–Gniezno 2017, s. 231.

²⁹ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej..., art. 24.

³⁰ Tamże, art. 28.

rodzinnego domu. W ten sposób ma zagospodarowany czas po zajęciach szkolnych, przy jednoczesnym utrzymaniu kontaktu z naturalnym środowiskiem wychowawczym. Placówka wsparcia dziennego pełni zatem rolę kompensacyjną wobec rodzin, które nie są w stanie spełniać wielu swoich podstawowych funkcji. Jej pracownicy i wolontariusze oferują dzieciom szerokie wsparcie, które może obejmować m.in.: pomoc w nauce, ćwiczenie samodzielności, kształtowanie u wychowanków poczucia własnej wartości, uczenie prawidłowych postaw społecznych, dostarczanie wiedzy na temat uzależnień, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, uczenie nawyków kulturalnych, dostarczanie wzorców dobrej zabawy i rozrywki, czasem także dożywianie.

Pierwszym zadaniem placówek wsparcia dziennego jest niewątpliwie wychowanie, które w zależności od specyfiki placówki realizowane jest na wielu różnych płaszczyznach. Najczęściej wykorzystywanymi formami pracy wychowawczej są: działalność twórcza oraz rekreacyjna. Pierwsza polega na kształtowaniu i rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień wychowanków, pobudzaniu ich do aktywności twórczej oraz uczeniu współpracy w grupie.

Zadaniem drugiej jest nauczenie podopiecznych umiejętności korzystania z czasu wolnego w sposób wartościowy poprzez dostarczanie wzorców dobrego wypoczynku i rozrywki, na przykład organizowanie wycieczek krajoznawczych, zawodów sprawnościowych, emitowanie filmów o walorach pedagogicznych³¹.

Jedną z najczęściej spotykanych form pracy grupowej z wychowankami w placówkach wsparcia dziennego jest socjoterapia. Wykorzystuje się ją jako podstawową metodę w świetlicach socjoterapeutycznych, natomiast w innych placówkach pełni rolę uzupełniającą. Dużą jej skuteczność wynika m.in. z harmonijnego oddziaływania zarówno wychowawcy (terapeuty), jak i pozostałych dzieci akceptujących obowiązujące w placówce zasady (np. o nieagresji, mówieniu zawsze prawdy, aktywności własnej)³².

Placówki wsparcia dziennego współpracują z rodzicami lub opiekunami, a także, w zależności od potrzeb, z wszelkimi instytucjami i placówkami mogącymi mieć wpływ na właściwe funkcjonowanie dziecka i rodziny, np. szkołą, środowiskiem lokalnym, ośrodkiem pomocy społecznej, ośrodkiem pomocy rodzinie, pracownikami socjalnymi, asystentami rodziny, policją, sądem rodzinnym, poradnią psychologiczno-pedagogiczną czy podmiotami leczniczymi.

Świetlica socjoterapeutyczna

Świetlica socjoterapeutyczna jest szczególnie ważną, specjalistyczną placówką wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych (głównie dotkniętych problemem alkoholowym) oraz ujawniających zaburzenia zachowania.

³¹ M. Brenk, *Placówki wsparcia dziennego [w:] Pomoc – wsparcie – ratownictwo...*, dz. cyt., s. 233–234.

³² M. Biernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Kraków 2011, s. 119.

Analiza wybranych statutów świetlic funkcjonujących na terenie Polski³³ pozwala stwierdzić, że są to placówki prowadzone głównie przez gminne, miejskie lub powiatowe ośrodki pomocy rodzinie, ale także szkoły i fundacje (między innymi katolickie). Ich działalność jest bezpłatna dla podopiecznych. Są w większości finansowane w ramach realizacji gminnego lub powiatowego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych. W przypadku fundacji prowadzących świetlice, możliwe jest pozyskanie wpłat wynikających ze statusu instytucji pożytku publicznego.

Cele świetlicy socjoterapeutycznej obejmują:

- prowadzenie działalności opiekuńczo-wychowawczej i terapeutycznej,
- łagodzenie niedostatków wychowawczych i eliminowanie zaburzeń zachowania,
- poprawę społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych patologiami, w szczególności problemem alkoholowym,
- zapobieganie zachowaniom nieakceptowanym społecznie i szkodliwym dla zdrowia (w szczególności uzależnieniom i przemocy) oraz promowanie zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży,
- zaspokajanie potrzeb emocjonalnych (akceptacji, zainteresowania, bezpieczeństwa, zaufania),
- rozwijanie zdolności i zainteresowań wychowanków³⁴.

Z celów tych wynikają zadania świetlicy socjoterapeutycznej, które można ująć następująco:

- opieka nad dziećmi i młodzieżą po zajęciach szkolnych,
- organizacja podopiecznym czasu wolnego; rozwój ich zainteresowań, organizacja zabaw, zajęć sportowych, plastycznych, kulinarnych, informatycznych i innych w miarę potrzeb i możliwości,
- organizacja zajęć kulturalnych, gier, wycieczek, imprez okolicznościowych,
- prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych, korekcyjno-kompensacyjnych i logopedycznych, mających na celu wyrównanie deficytów rozwojowych u dzieci,
- prowadzenie indywidualnych programów korekcyjnych, realizowanych podczas zajęć grupowych lub w kontakcie indywidualnym,
- udzielanie podopiecznym pomocy w sytuacjach kryzysowych, trudnościach szkolnych, problemach rodzinnych, rówieśniczych i osobistych w oparciu o indywidualną diagnozę dziecka i jego rodziny,
- współpraca z pracownikami socjalnymi i asystentami rodziny w zakresie organizowania pomocy socjalnej oraz rozwiązywania bieżących problemów rodzinnych,

³³ Statut świetlicy socjoterapeutycznej w Kościanie: <https://www.ops.koscian.pl/Swietlica-Socjoterapeutyczna.html> Statut świetlicy socjoterapeutycznej „Tęcza” w Sierakowicach: https://www.sierakowice.pl/strona-517-swietlica_socjoterapeutyczna_teczka.html; świetlice socjoterapeutyczne w Katowicach: <https://www.mops.katowice.pl/node/68> (dostęp: 7.11.2021 r.).

³⁴ Tamże.

- diagnozowanie potrzeb i problemów dzieci i ich rodzin; współpraca z rodzicami, opiekunami i wychowawcami,
- współpraca z podmiotami działającymi na rzecz dzieci, w tym m.in.: sądem, ośrodkiem pomocy rodzinie, Policją,
- zapewnienie dzieciom jednego posiłku dostosowanego do pory dnia i czasu przebywania,
- zapewnienie wyposażenia niezbędnego do prowadzenia zajęć³⁵.

Świetlica socjoterapeutyczna może organizować imprezy środowiskowe, działania profilaktyczne i edukacyjne na rzecz środowiska lokalnego. W okresie wakacji letnich i ferii zimowych zajęcia prowadzone w świetlicy mogą być realizowane w formie półkolonii, kolonii, obozów.

Podsumowanie

Przedstawiony artykuł stanowi propozycję porządkowania wiedzy na temat form opieki i edukacji dzieci i młodzieży. W związku z częstymi zmianami systemu kształcenia i systemu opieki nad dzieckiem i jego rodziną istnieje wiele luk w ich całościowym postrzeganiu. Klasyfikacja ułatwia racjonalne postępowanie człowieka nie tylko w działalności naukowej, lecz także w innych dziedzinach, w tym z całą pewnością w praktyce pedagogicznej i opiekuńczo-wychowawczej³⁶.

Opierając się na metodzie hermeneutyki pedagogicznej uporządkowano wiedzę na temat instytucjonalnych form uzupełniających funkcje rodziny (poziom poznawczy), zaproponowano ich klasyfikację oraz opisano zakres działania (poziom praktyczny)³⁷. Duże znaczenie w tak ujętym postępowaniu badawczym miała analiza aktów prawnych, wśród nich:

- ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy,
- ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej,
- ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe,
- rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej,
- rozporządzenia MEN z dnia 11 sierpnia 2017 w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania.

³⁵ Tamże.

³⁶ Por. *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, red. Z. Melosik, Z. Drozdowicz, S. Sztajer, Poznań 2009; Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.

³⁷ M. Adamska-Staroń, B. Łukasik, *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*, „Podstawy Edukacji” 2012, nr 5, s. 119–138.

W ten sposób powstał uporządkowany i opisany wykaz placówek zajmujących się opieką, kształceniem oraz wychowaniem młodego pokolenia, których celem działalności jest wspieranie rodziny w wypełnianiu przez nią różnych funkcji. Proponowana klasyfikacja może stać się przedmiotem dalszych analiz oraz posłużyć pedagogom praktykom jako źródło wiedzy o obecnie dostępnych formach wsparcia dla młodego pokolenia.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Łukasik B., *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*, „Podstawy Edukacji” 2012, nr 5.
- Biernasiewicz M., *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Kraków 2011.
- Brenk M., *Placówki wsparcia dziennego [w:] Pomoc – wsparcie – ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia*, red. A. Knocińska, P. Frąckowiak, Poznań 2017.
- Górecka H., *Polski system szkolny [w:] Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2007.
- Janke A.W., *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji [w:] Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2009.
- Kurcz A., *Żłobek [w:] Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, J. Badora, Opole 2005.
- Kurcz A., *Przedszkole [w:] Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, J. Badora, Opole 2005.
- Krzysińska-Żach B., *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*, Białystok 2007.
- O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, red. Z. Melosik, Z. Drozdowicz, S. Sztajer, Poznań 2009.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.
- Radwan Z., *Szkola – koncepcja rozwoju organizacyjnego [w:] Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007.
- Zięba-Kołodziej B., *Internat i bursa [w:] Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, J. Badora, Opole 2005.
- Żebrowski J., *Animacja kulturalna [w:] Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, J. Badora, Opole 2005.
- Żywcok A., *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Toruń 2009.

Prawodawstwo

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (tekst jedn. Dz.U. z 2022 r., poz. 447.).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).
- Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę

i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania (Dz.U. z 2017 r., poz. 1606 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 r., nr 291, poz. 1720).

Materiały źródłowe

Statut świetlicy socjoterapeutycznej w Kościanie, <https://www.ops.koscian.pl/Swietlica-Socjoterapeutyczna.html>.

Statut świetlicy socjoterapeutycznej „Tęcza” w Sierakowicach, https://www.sierakowice.pl/strona-517-swietlica_socjoterapeutyczna_tecza.html.

Świetlice socjoterapeutyczne w Katowicach, <https://www.mops.katowice.pl/node/68>

Dr Ewa Tłuczek-Tadla

Uniwersytet Rzeszowski
Orcid: 0000-0002-9361-0099

Zagrożenia towarzyszące nauce zdalnej w domu i szkole w trakcie pandemii COVID-19 – wybrane aspekty

Threats accompanying distance learning at home and at school during the COVID-19 pandemic – selected aspects

Streszczenie

Czas pandemii COVID-19 pojawił się niespodziewanie i objął swoim zasięgiem generalnie wszystkie obszary życia ludzi w różnym wieku. Dla dzieci i młodzieży to czas szczególnie, zarówno w zakresie życia rodzinnego, jak również szkolnego. Wielu badaczy podjęło w tym okresie badania dotyczące różnych aspektów ich życia. W tekście zostały zaprezentowane wybrane wyniki badań własnych dotyczących niektórych zagrożeń (przemocy fizycznej i psychicznej, zaniedbywania w rodzinie, cyberprzemocy) towarzyszących młodzieży w domu i szkole. Analiza i interpretacja wyników badań własnych, poprzedzona została rozważaniami teoretycznymi dotyczącymi specyfiki czasu zarazy oraz problematyki zagrożeń. W podsumowaniu znajdują się wnioski wynikające z badań własnych oraz rekomendacje skierowane do rodziców, nauczycieli oraz młodzieży.

Słowa kluczowe: zagrożenia, nauka zdalna, szkoła, rodzina, pandemia COVID-19, młodzież, przemoc, zaniedbywanie w rodzinie.

Abstract

The outbreak of the COVID-19 pandemic occurred unexpectedly and it generally extended to all the areas of the lives of people of all ages. It was a distinctive time for children and adolescents, in respect of both their family and school life. During that period many researchers undertook studies on various aspects of their life. This paper had presented some selected results of the Author's own research relating to some threats (physical violence and mental abuse, negligence in a family, cyberbullying) accompanying adolescents at home and at school. The analysis and interpretation of the results of the Author's own research had preceded by some theoretical considerations on the specificity of the time of plague and the issues of threats. The summation shall present the conclusions resulting from the Author's own research and recommendations addressed to parents, teachers and adolescents.

Keywords: threats, distance learning, school, family, COVID-19 pandemic, adolescents, violence, negligence in a family.

Wprowadzenie

Przystępując do rozważań związanych z podejmowaną tematyką można nawiązać do opisu współczesnego społeczeństwa dokonanego przez Anthony Giddensa. Jak zauważa autor, współczesne ryzyko dotyczy wszystkich klas społecznych we wszystkich krajach¹. Zagrożenia towarzyszyły człowiekowi zawsze na przestrzeni dziejów ludzkości. Rozwój cywilizacyjny spowodował, że również one szybko ewoluowały. Można zauważyć, iż współczesny człowiek ma poczucie, że zagrożeń jest obecnie zdecydowanie więcej i częściej mu towarzyszą, niż to było wcześniej. Brak występowania wszelkich zagrożeń jest z pewnością stanem oczekiwanym, który może wpływać na odczuwanie przez człowieka poczucia wysokiego poziomu bezpieczeństwa swojej egzystencji. Jak pisze Grzegorz Kuzara, „Potrzeba bezpieczeństwa wynika z istnienia niebezpieczeństw, z którymi łączy się kategoria badawcza, jaką jest zagrożenie”².

Szczególnie istotne zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej wydaje się podejmowanie badań, które dotyczą zagrożeń towarzyszących młodzieży w ich życiu w domu i szkole w trakcie trwania pandemii COVID-19. Ta nowa rzeczywistość, jak pisało już wielu badaczy³, pojawiła się nieoczekiwanie, była z pewnością dotkliwa dla wszystkich, zmieniając ich codzienne życie z dnia na dzień oraz powodując niepewność. Niewątpliwie jednym z najcięższych okresów dla dzieci i młodzieży był czas nauki zdalnej, który od marca 2020 roku przez prawie dwa lata towarzyszył często ich codziennej egzystencji.

Jak wspomniano wcześniej, dotkliwość tego czasu zarazy odcisnęła swoje piętno na wszystkich, jednak dom rodzinny i szkoła stały się szczególnymi miejscami. Proporcje pobytu dzieci i młodzieży w domu i szkole uległy często zupełnej zmianie. W domu pobyt stał się często nieograniczony, w szkole możliwy tylko

¹ A. Giddens, *Socjologia*. Warszawa 2012, s. 91.

² G. Kuzara, *Zagrożenia i bezpieczeństwo oraz ich współzależność*, „Security, „Economy & Law” 2018, nr 3 (XX), 101–115. DOI: 10.24356/SEL/2016, http://security-economy-law.pl/wp-content/uploads/2019/02/SEL_20_101-115/ (dostęp: 11.03.2022 r.).

³ Między innymi: P. Długosz, *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*, Kraków 2020, s. 5, <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020> (dostęp: 31.03.2022 r.); M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa czerwiec 2020, [https://Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania - Biblioteka Cyfrowa - KOMETA@ - Sieć Edukacji Cyfrowej \(kometa.edu.pl\)](https://Edukacja%20zdalna%20w%20czasach%20COVID-19.%20Raport%20z%20badania%20-%20Biblioteka%20Cyfrowa%20-%20KOMETA@%20-%20Sieć%20Edukacji%20Cyfrowej%20(kometa.edu.pl)) (dostęp: 31.03.2022 r.); E.M. Nieduziak, D. Prysak, *Edukacja zdalna w czasie pandemii SARS-CoV-2 na terenie gminy Cieszyn. Raport z badań*, Katowice 2021, s. 5, <http://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12raport-Cieszyn.pdf>, (dostęp: 31.03.2022 r.); B. Bobik, P. Młynek, A. Szafrąńska, *Raport z badania efektywności zdalnego nauczania realizowanego w przedszkolach i szkołach na terenie Piekars Śląskich*, Katowice, czerwiec 2021, s. 3, <https://us.edu.pl/wydzial/wns/wp-content/uploads/sites/17>, (dostęp: 31.03.2022 r.); P. Grzywa, D. Hofman-Kozłowska, N. Stepień-Lampa, *Edukacja zdalna w trakcie pandemii wirusa SARS-CoV-2 w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców. Raport z badań*, Katowice 2021, s. 4, <https://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/09> (dostęp: 31.03.2022 r.).

w kontakcie zdalnym. Ten niewątpliwie niecodzienny przymus dotyczący zmiany rytmu życia spowodował pojawienie się nowych zagrożeń albo zwiększył częstotliwość i dotkliwość występowania tych, które były już wcześniej. Jak pisał badaczki zdalnego nauczania w tym czasie: „Nigdy wcześniej tak duży odsetek ludzi nie był pozbawiony możliwości uczestniczenia w procesie edukacyjnym oraz korzystania z opieki, jaką gwarantują szkoły. (...) Przez ponad rok uczyliśmy się funkcjonowania w nowej rzeczywistości: w tym również rzeczywistości szkolnej oraz pozaszkolnej”⁴.

Kontekst teoretyczny podjętych badań

Dokonując analizy kategorii badawczej „zagrożenie” można zacząć od rozumienia tego pojęcia w ujęciach słownikowych. *Słownik języka polskiego PWN* definiuje zagrożenie, jako „sytuację lub stan, które komuś zagrażają lub w których ktoś czuje się zagrożony; też: ktoś, kto stwarza taką sytuację”⁵. W *Innym słowniku języka polskiego* zaznaczono, że podmiot spotyka się z niebezpiecznym czynnikiem, stanem lub pewną sytuacją, w której następuje obniżenie poziomu stabilności albo jakości jego życia w tym rozwoju⁶.

Z perspektywy przedstawionych w tekście wyników badań, zasadne wydaje się przytoczenie definicji Romana M. Kaliny, według którego „zagrożenie to w odniesieniu do określonego podmiotu uświadomione lub nieuświadomione przez niego niebezpieczeństwo bądź utraty określonego dobra lub wartości (na przykład życia, zdrowia, mienia, suwerenności, ukochanej osoby itp.), bądź czasowej lub względnie trwałej utraty zdolności do szeroko rozumianego rozwoju”⁷. Nie zawsze zatem zagrożenie musi być uświadomione przez podmiot, co może być istotne w trakcie interpretacji wyników badań czy wcześniej w trakcie ich prowadzenia. Niejednokrotnie też podmiot może nie zdawać sobie sprawy z tego, że dana sytuacja może być bardzo niekorzystna dla jego życia czy rozwoju. Jak pisze bowiem Piotr Gasparski, zagrożenie to „sytuacja, która może, z pewnym prawdopodobieństwem, przynieść jednostce szkodę”⁸.

G. Kuzara zaznacza, że „W literaturze przedmiotu zagrożenia dzieli się na zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne. Ten podział można odnieść zarówno do

⁴ B. Bobik, P. Młynek, A. Szafrąńska, *Raport z badania...*, dz. cyt., s. 3.

⁵ *Zagrożenie* [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slownik/zagrozenia> (dostęp: 11.03.2022 r.).

⁶ *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000, s. 1213.

⁷ R.M. Kalina, *Ogólne kategorie klasyfikacji i charakterystyki zagrożeń zewnętrznych* [w:] *Człowiek w sytuacji trudnej*, red. B. Hołyst, Warszawa 1991, s. 80–81.

⁸ P. Gasparski, *Psychologiczne wyznaczniki gotowości do zapobiegania zagrożeniom*, Warszawa 2003, s. 23.

jednostki ludzkiej i grupy społecznej, jak i do całego narodu oraz państwa”⁹. W zaprezentowanym tekście wykorzystane zostaną tylko zagadnienia dotyczące zagrożeń zewnętrznych dotyczących poszczególnych jednostek. Mowa będzie między innymi o przemocy fizycznej i psychicznej ze strony rodziców/opiekunów prawnych, nauczycieli oraz rodzeństwa, jak również o cyberprzemocy. Wpisywać się będą również w ten obszar zainteresowań, zachowania rodziców/opiekunów prawnych związane z zaniedbywaniem potrzeb dzieci oraz przyczyny zjawisk, które zostały wcześniej wymienione. Nie zostaną natomiast uwzględnione zagrożenia zewnętrznie utożsamiane z zagrożeniami ludności, mienia i środowiska, np. naturalne, techniczne, militarne, nadzwyczajne zagrożenia środowiska, egzystencji człowieka, naruszenie równowagi biologicznej, masowe straty¹⁰. W tym przypadku w tekście będzie odniesienie jedynie do zagrożeń wtórnych (społecznych)¹¹.

Jak zaznacza Zbigniew Ciekankowski, „Termin zagrożenia społeczne bezpieczeństwa narodowego w publikacjach pojawia się rzadko. Częściej w typologiach zagrożeń bezpieczeństwa wymienia się nazwy: społeczno-kulturowe, psychospołeczne, kulturowe lub cywilizacyjne. Określenie zagrożenia społecznego zawiera w sobie wszystkie przypadki odnoszące się do niebezpieczeństwa utraty życia i zdrowia, tożsamości narodowej i etnicznej poszczególnych społeczności oraz bezpieczeństwa socjalnego i społecznego”¹². W tym tekście szczególne odniesienie teoretyczne znajdzie się do niebezpieczeństwa utraty życia i zdrowia poszczególnych społeczności oraz bezpieczeństwa socjalnego i społecznego. Zaliczyć można do nich m.in.: naruszenie praw człowieka i podstawowych wolności i patologie społeczne¹³. Obecność w domu czy szkole wymienionych wcześniej zagrożeń zewnętrznych (między innymi przemocy fizycznej i psychicznej) z pewnością powoduje jakąś utratę bezpieczeństwa socjalnego i społecznego czy nawet zdrowia oraz życia jednostki.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań, których wyniki zamieszczone zostały w poniższym tekście są opinie respondentów na temat zagrożeń (wybranych aspektów), jakie towarzyszyły młodzieży w trakcie nauki zdalnej w domu i szkole, przeanalizowane

⁹ G. Kuzara, *Zagrożenia i bezpieczeństwo...*, dz. cyt., s. 101–115.

¹⁰ R. Jakubczak, *Obrona narodowa w tworzeniu bezpieczeństwa III RP*, Warszawa 2003, załącznik 32 wg K. Przeworskiego.

¹¹ Tamże.

¹² Z. Ciekankowski, *Rodzaje i źródła zagrożeń bezpieczeństwa*, „Nauki Humanistyczne i Społeczne na Rzecz Bezpieczeństwa” 2020, nr 12, s. 38, <https://bibliotekanauki.pl/api/full-tekst/2020/12> (dostęp: 31.03.2022 r.).

¹³ Tamże.

wcześniej w literaturze przedmiotu. W badaniach przyjęto następujące cele. Cele teoretyczno-poznawcze dotyczące analizy literatury przedmiotu oraz poznania opinii respondentów na temat zagrożeń w domu i szkole towarzyszących nauce zdalnej. Natomiast celem praktyczno-wdrożeniowym było wyciągnięcie wniosków z badań własnych oraz sformułowanie rekomendacji dla pracowników edukacji, w tym nauczycieli akademickich oraz rodziców/opiekunów prawnych.

Następnie skonstruowano problemy badawcze. Problem główny brzmi: Jak wygląda zjawisko zagrożeń, które towarzyszyły młodzieży w trakcie nauki zdalnej w domu i szkole w opiniach respondentów? W ramach uszczegółowienia problemu głównego przyjęto dwa problemy szczegółowe: Jakie rodzaje zagrożeń występowały w domu i szkole w trakcie nauki zdalnej oraz jakie mogą być ich związki z wybranymi właściwościami respondentów? Jakie przyczyny występowania zagrożeń w domu i szkole w trakcie nauki zdalnej wymieniają respondenci?

W związku z tym, że prowadzone badania miały charakter diagnostyczny a sytuacja, której dotyczyły badania jest nowa i nieprzewidywalna trudno jest zatem sformułować hipotezy robocze. Nie sformułowano zatem żadnych hipotez traktując badania jako eksplanacyjne, poszukujące i skłaniające do dalszych (szerszych) badań. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Wykorzystano również autorski kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadzone zostały w dniach od 26 listopada do 28 listopada 2021 roku wśród studentów pierwszego roku kierunku pedagogika pierwszego stopnia i pedagogika specjalna studiów jednolitych magisterskich Instytutu Pedagogiki UR. O wypełnienie autorskiego kwestionariusza ankiety poproszeni zostali tylko studenci, którzy zdawali egzamin maturalny w roku 2021 lub 2020.

Analiza i próby interpretacji wyników badań własnych

Charakterystyka próby badawczej

Ostatecznie w badaniach wzięło udział 103 studentów wymienionych wyżej kierunków studiów. Badani z kierunku pedagogika to zarówno osoby studiujące na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Podsumowując, w badaniach uczestniczyło 51 studentów pierwszego roku pedagogiki pierwszego stopnia studiów stacjonarnych oraz 21 studentów z tego kierunku trybu niestacjonarnego, jak również 31 studentów pierwszego roku pedagogiki specjalnej – jednolitych studiów magisterskich.

Odnosząc się do bardziej szczegółowych danych dotyczących cech badanych, to zdecydowana większość z nich mieszkała w województwie podkarpackim – 84%, pozostałych 16% studentów zamieszkiwało w innych województwach (nie pytano ich o podanie nazwy tego województwa). Również zdecydowana większość badanych, tj. 73% zdawała egzamin maturalny w 2021 roku, pozostali, czyli 27% osób

w roku 2020. Jeszcze bardziej jednoznaczne wyniki dotyczą miejsca zamieszkania badanych. W tej kwestii aż 93% studentów w czasie, kiedy trwała pandemia COVID-19 (od marca 2020 roku) mieszkało w domu rodzinnym, tylko 7% w innym miejscu, np. u babci czy w wynajętym mieszkaniu. Biorąc natomiast pod uwagę rodzaj miejscowości, w której mieszkali badani w opisanym wyżej okresie, były to głównie wsie i miasteczka do 50 tysięcy mieszkańców – odpowiednio 55% oraz 35%. Tylko 10% respondentów mieszkało w miastach.

W związku z tym, że były to kierunki, na których w zdecydowanej większości (ponad 90%) respondentami mogły być respondentki – nie uwzględniono w autorskim kwestionariuszu ankiety (w statusie respondenta) kategorii „płeć”. Jednak kolejne badania dotyczące podobnej problematyki mogą uwzględniać również tę kategorię, szczególnie gdyby badania miały charakter badań ilościowo-jakościowych prowadzonych na różnych kierunkach studiów, w różnych kolegiach UR czy również na innych uczelniach.

Respondenci pytani byli również o to, czy w czasie, kiedy trwała pandemia COVID-19 (od marca 2020 roku) mieli swój pokój do nauki. Zdecydowana większość badanych – 72% stwierdziła, że miała swój pokój. Jeszcze lepiej przedstawiała się sytuacja respondentów, jeżeli chodzi o posiadanie przez nich w tym czasie do wyłącznej dyspozycji sprzętu potrzebnego do nauki zdalnej. W tym przypadku aż 88% badanych odpowiedziało, że miało sprzęt. Natomiast pozostali badani nie mieli tego sprzętu do wyłącznej dyspozycji albo mieli dopiero od określonego czasu (nie od początku trwania nauki zdalnej) – było to odpowiednio 8% oraz 4% odpowiedzi.

Generalnie można stwierdzić, że badani mieli bardzo dobre warunki do nauki zdalnej – najczęściej bowiem mieszkali w domu rodzinnym, mieli do dyspozycji swój własny pokój i niezbędny sprzęt.

Zasadnicza część kwestionariusza ankiety (część II) składała się z 17 pytań, w tym zamkniętych, półotwartych oraz 3 pytań otwartych. Pytania zamieszczone w części II dotyczyły między innymi różnych zagrożeń w środowisku rodzinnym i szkolnym, jakie mogły towarzyszyć nauce zdalnej w trakcie trwania pandemii koronawirusa. Badani najczęściej bardzo rzetelnie wypełnili kwestionariusz ankiety, który został im przedłożony w wersji papierowej, a jego wypełnienie nastąpiło bezpośrednio po jego otrzymaniu. Również większość pytań otwartych została uzupełniona przez respondentów.

Mając na uwadze to, kim byli badani (ich właściwości, które zostały opisane wcześniej), można stwierdzić, że zdecydowana większość respondentów odwoływała się do swoich doświadczeń związanych z nauką zdalną od początku jej trwania, czyli od marca 2020 roku do czasu zdania egzaminu maturalnego, czyli do czerwca 2021 roku.

Poniżej zostaną zamieszczone w tabelach wybrane wyniki badań własnych. Będą to tylko te odpowiedzi uzyskane od respondentów, które odnoszą się do sformułowanych w tekście problemów badawczych.

Zagrożenia, jakie towarzyszyły młodzieży w trakcie nauki zdalnej w domu i szkole oraz ich związki z wybranymi właściwościami respondentów

Badani studenci byli pytani o zagrożenia związane z doświadczeniem przemocy w domu oraz ze strony rówieśników ze szkoły, jak również o to czy obserwowali częściej, niż to było wcześniej u rodziców czy opiekunów prawnych – spożywanie alkoholu czy substancji psychoaktywnych. Zgromadzone wyniki badań przedstawione zostały w tabelach od 1 do 9.

Tabela 1. Doświadczenie przemocy psychicznej w domu – częściej niż to było wcześniej – ze strony rodziców/opiekunów prawnych przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa (np. krzyki, poniżanie, ośmieszanie, zastraszanie, wyzywanie itp.)

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	10
Nie	74
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy psychicznej ze strony rodziców/opiekunów prawnych	69

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Respondenci mieli możliwość zaznaczenia maksymalnie dwóch odpowiedzi: „Nie” oraz „Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy psychicznej ze strony rodziców/opiekunów prawnych”. Taka możliwość pozwoliła na uzyskanie informacji również o tym, co działo się w tym zakresie przed okresem pandemii koronawirusa w domu badanych. Otrzymane wyniki wskazują na to, że zdecydowana większość badanych nie doświadczała w tym miejscu takich zachowań.

Analizując powyższe wyniki z perspektywy wybranych aspektów statusu respondentów nie można stwierdzić, że np. miejsce zamieszkania tzn. województwo (w tym przypadku podkarpackie i inne) i rodzaj miejscowości w znaczący sposób różnicował uzyskane wyniki badań. Podobne stwierdzenie dotyczy warunków, w jakich respondenci mieszkali (własny pokój do nauki czy sprzęt do nauki zdalnej). Zasadne byłoby zatem przeprowadzenie badań na większej próbie badawczej i bardziej zróżnicowanej pod tym względem (jeżeli chodzi o województwa, z których pochodzą czy rodzaj miejscowości, np. więcej osób mieszkających w mieście).

Podobnie, jak we wcześniejszym pytaniu badani mogli zaznaczyć dwie odpowiedzi. Odpowiedzi badanych wskazują, że doświadczaali oni jeszcze rzadziej, niż przemocy psychicznej w domu ze strony rodziców czy opiekunów prawnych różnych form przemocy fizycznej zarówno w trakcie trwania pandemii koronawirusa, jak i wcześniej. Jest to oczekiwany wynik, ponieważ przemoc fizyczna – porównując z przemocą psychiczną jest zjawiskiem, które łatwiej jest rozpoznawalne przez otoczenie oraz zdecydowanie mniej akceptowane.

Tabela 2. Doświadczenie przemocy fizycznej w domu – częściej niż to było wcześniej – ze strony rodziców/opiekunów prawnych przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa (np. popychanie, szczypanie, szarpanie, kopanie, bicie itp.)

Kategorie odpowiedzi	Wyniki %
Tak	3
Nie	72
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy fizycznej ze strony rodziców/opiekunów prawnych	80

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Można w tym miejscu odwołać się do jednych z badań prowadzonych w pierwszym okresie pandemii, w których uzyskano bardzo zbliżone wyniki do tych przedstawionych w tabelach 1. i 2. Katarzyna Makara, Joanna Włodarczyk i Renata Szredzińska, chociaż badały m.in. młodzież o rok młodszą od tej, która była podmiotem badań prezentowanych w tym tekście, to również otrzymały wyniki badań wskazujące na to, że przemoc psychiczna była w domu udziałem około 3% młodzieży i że była ona ponad trzykrotnie rzadsza, niż doświadczenie przemocy fizycznej. Autorki wskazały też na to, że częściej przemocy ze strony bliskich osób dorosłych doświadczyły nastolatki mieszkające na wsi, niż w mieście¹⁴. Ta właściwość środowiskowa badanych będzie jeszcze przedmiotem interpretacji w dalszej części tekstu.

Tabela 3. Doświadczenie zaniedbywania swoich koniecznych potrzeb życiowych w domu – częściej niż to było wcześniej – ze strony rodziców/opiekunów prawnych przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa (np. zapewnieniem potrzeby głodu, poczucia bezpieczeństwa, niezbędnego do nauki wyposażenia itp.)

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	3
Nie	77
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem zaniedbywania swoich koniecznych potrzeb życiowych ze strony rodziców/opiekunów prawnych	78

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Przedstawione w tabeli 3. wyniki badań wskazują na to, że zdecydowana większość respondentów nie doświadczała zarówno w trakcie trwania pandemii

¹⁴ K. Makaruk, J. Włodarczyk, R. Szredzińska, *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie trwania pandemii. Raport z badań ilościowych*, Warszawa 2020, s. 19, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e (dostęp: 1.04.2022 r.).

koronawirusa, jak i wcześniej zaniedbywania swoich koniecznych potrzeb życiowych w domu. Nawiązując do wyników badań zamieszczonych w poprzednich tabelach można stwierdzić, że respondenci najczęściej nie doświadczali żadnych form przemocy w swoim domu.

Tabela 4. Obserwowanie przez badanych w domu – częściej, niż to było wcześniej u rodziców/opiekunów prawnych spożywania alkoholu czy innych substancji psychoaktywnych

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	6
Nie	82
Nigdy wcześniej tego nie obserwowałam/em	62

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Uzyskane wyniki badań wskazują na to, że pandemia nie miała najczęściej wpływu na wzrost spożywania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych przez rodziców czy opiekunów prawnych badanych. Należy jednak zauważyć, że niewiele ponad połowa badanych zaznaczyła, że „Nigdy wcześniej nie obserwowałam/em” tego w swoim domu. Nie jest to zatem zjawisko, które było nieobecne wcześniej w domu respondentów i było nieobecne w trakcie pandemii.

Tabela 5. Doświadczenie przemocy psychicznej w domu – częściej niż to było wcześniej – ze strony rodzeństwa (jeżeli je mają) przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa (np. krzyki, poniżanie, ośmieszanie, zastraszanie, wyzywanie itp.)

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	3
Nie	72
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy psychicznej ze strony rodzeństwa	67

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Badani, którzy mieli rodzeństwo, które mieszkało z nimi w domu w trakcie trwania pandemii koronawirusa, generalnie nie doświadczali z ich strony – częściej niż to było wcześniej – przemocy psychicznej. Należy jednak zauważyć, że niespełna $\frac{3}{4}$ respondentów zaznaczyła, że nie doświadczala tego rodzaju przemocy wcześniej ze strony rodzeństwa. Wskazuje to na to, że około $\frac{1}{3}$ badanych mogła doświadczać przemocy psychicznej ze strony rodzeństwa w domu od wielu lat.

Badani, którzy mieli rodzeństwo mieszkające z nimi w domu w trakcie trwania pandemii koronawirusa generalnie nie doświadczali z ich strony – częściej niż to

było wcześniej – przemocy fizycznej. Należy jednak zauważyć, że prawie 3/4 respondentów zaznaczyło, że nie doświadczało tego rodzaju przemocy wcześniej ze strony rodzeństwa. Wskazuje to na to, że około 1/4 badanych mogła doświadczać przemocy fizycznej ze strony rodzeństwa w domu od wielu lat.

Tabela 6. Doświadczenie przemocy fizycznej w domu – częściej niż to było wcześniej – ze strony rodzeństwa (jeżeli je mają) przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa (np. popychanie, szczypanie, szarpanie, kopanie, bicie itp.)

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	3
Nie	73
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy fizycznej ze strony rodzeństwa	74

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Dokonując prób interpretacji wyników badań zamieszczonych w tabelach od 1. do 6. można nawiązać między innymi do bieżących w owym czasie danych zamieszczanych w mediach. W publikacji *Koronawirus: przemoc domowa nasila się przez COVID-19*¹⁵ ekspertka ONZ (specjalna sprawozdawczyni ds. przemocy wobec kobiet) Dubravka Simonovic ostrzega, że „Jest prawdopodobne, że wskaźniki ukazujące zjawisko przemocy domowej wzrosną tak, jak sugerowano wstępnie w raportach Policji i telefonów zaufania. Zjawisko to znacznie pogarsza się w sytuacjach odosobnienia, takich jak nakaz pozostawania w domu podczas pandemii COVID-19”¹⁶. Ostrzeżenie to można potwierdzić w wielu statystykach w Polsce, chociaż niektóre doniesienia zaprzeczają tym ostrzeżeniom cytowanej wcześniej ekspertki. Dominika Wantuch i Paweł Figurski piszą: „Prawie 4 tys. interwencji domowych odnotowali krakowscy policjanci w marcu. To o 746 więcej niż w lutym. Eksperci alarmują przemoc domowa się nasila”¹⁷. Należy również zwrócić uwagę na to, że nie zawsze rejestrowany był wzrost przemocy domowej, szczególnie w mniejszych miejscowościach. Te informacje mogą zatem pomóc w próbie interpretacji prezentowanych wyników badań. Respondenci pochodzili bowiem w zdecydowanej większości ze wsi i małych miasteczek, w których problematyka przemocy domowej mogła być częściej nie ujawniana.

¹⁵ *Koronawirus: przemoc domowa nasila się przez COVID-19*, <https://www.rp.pl/prawo-karne/art779281-koronawirus-przemoc-domowa-nasila-sie-przez-covid> (dostęp: 18.03.2022 r.).

¹⁶ Tamże.

¹⁷ D. Wantuch, P. Figurski, *Z katem pod jednym dachem. Podczas pandemii nasila się przemoc domowa, wzrasta liczba policyjnych interwencji*, https://krakow.wyborcza.pl/krakow/Z_katem_pod_jednym_dachem.Podczas_pandemii_nasila_sie_przemoc_domowa_wzrasta_liczba_policyjnych_interwencji (wyborcza.pl) (dostęp: 18.03.2022 r.).

I tak Hanna Sidorska zauważa: „W pierwszych miesiącach epidemii niemal we wszystkich państwach odnotowano większą liczbę interwencji związanych z przemocą domową. Wyjątek stanowi Polska, ale tylko oficjalne statystyki nie odzwierciedlają – jak twierdzą eksperci – prawdziwej skali problemu. Wiele kobiet bowiem nie ma zaufania do służb i nie zgłasza napaści. Wynika to z tego, że niektóre były w przeszłości wyśmiewane przez policjantów, a inne nie miały możliwości skontaktowania się z nimi. Pomocy szukają więc w organizacjach pozarządowych”¹⁸. Natomiast w tekście Natalii Dyjas-Szatkowskiej można przeczytać: „Ilona Motyka podkreśla, że wciąż mało mówi się o przemoc w małych miejscowościach. Tam nie ma się gdzie wyprowadzić, mieszkają np. u teściów. Mają gromadkę dzieci, żyją w małej wsi”¹⁹. Ten ostatni cytat może w pewien sposób tłumaczyć, dlaczego badani tak rzadko wskazywali, że doświadczyli przemocy fizycznej i psychicznej w domu czy to ze strony rodziców/opiekunów prawnych czy rodzeństwa.

Odwołując się do powyższych interpretacji w przeprowadzonych badaniach zamieszczonych w tabelach od 2. do 6. nie można, jak to pisano wcześniej, stwierdzić, że np. miejsce zamieszkania, tzn. województwo (w tym przypadku podkarpackie i inne) i rodzaj miejscowości w znaczący sposób różnicował uzyskane wyniki badań. Możliwe, że wynika to z tego, iż próba badawcza była mała i słabo zróżnicowana ze względu na te właściwości respondentów. Wskazane byłoby przeprowadzenie podobnych badań na znacznie większej liczbie badanych, również takich, które wybrały kierunki studiów inne, niż te związane z pedagogiką.

Tabela 7. Doświadczenie przemocy psychicznej podczas nauki zdalnej – częściej niż to było wcześniej – ze strony nauczycieli przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa, np. krzyki, poniżanie, ośmieszanie, zastraszanie, wyzywanie itp.

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	17
Nie	67
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy psychicznej ze strony nauczycieli	47

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

¹⁸ H. Sidorska, *Zakaz wychodzenia zamienił nas w bestie! Kontroluje mnie cały dzień, sprawdza laptopa i komórkę...*, [https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/Z-katem-pod-jednym-dachem-Podczas-pandemii-nasila-sie-przemoc-domowa-wzrasta-liczba-policyjnych-intervencji-\(wyborcza.pl\)](https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/Z-katem-pod-jednym-dachem-Podczas-pandemii-nasila-sie-przemoc-domowa-wzrasta-liczba-policyjnych-intervencji-(wyborcza.pl)) (dostęp: 18.03.2022 r.).

¹⁹ N. Dyjas-Szatkowska, *Przemoc domowa w dobie koronawirusa. Napięcie rośnie, ofiary szukają ratunku. Kto może pomóc?*, <https://plus.echodnia.eu/podkarpackie/Przemoc-domowa-w-dobie-koronawirusa-Napięcie-rośnie-ofiary-szukają-ratunku.-kto-może-pomóc?> - plus.gazetalubuska.pl (dostęp: 1.04.2022 r.).

Analizując zamieszczone w tabeli 7. wyniki badań można zauważyć, że większość badanych nie doświadczała przemocy psychicznej ze strony nauczycieli częściej niż to było przed nauką zdalną. Należy jednak zauważyć, że respondenci częściej doświadczaali przemocy psychicznej ze strony nauczycieli w trakcie pandemii koronawirusa, niż od rodziców czy opiekunów prawnych bądź ze strony rodzeństwa. Warto przytoczyć w tym miejscu fragment wyników badań Magdaleny Bigaj i Macieja Dębskiego. Autorzy piszą: „Najczęściej doświadczanym stanem we wszystkich badanych grupach okazało się być zdenerwowanie, najczęściej jednak towarzyszące nauczycielom. W tej grupie respondentów jedynie 8% nauczycieli przyznało, że w ostatnim miesiącu w ogóle nie doświadczyło tego stanu”²⁰. Może to wskazywać na to, że nauczyciele, którzy najczęściej doświadczaali stanu zdenerwowania, również najczęściej mogli stosować przemoc psychiczną wobec uczniów.

Odnosząc zaprezentowane wyniki do wybranych właściwości respondentów, należy zauważyć, że najczęściej na doświadczenie przemocy psychicznej ze strony nauczycieli podczas nauki zdalnej, zwracali uwagę mieszkańcy miast (7 osób z 10). Wskazani mogłoby być jeszcze więcej, gdyby respondenci mieszkający w miastach nie stanowili tylko 10% całej próby badawczej. Możliwe zatem, że młodzież mieszkająca w miastach miała większą wiedzę na temat tego, w jaki sposób przejawia się przemoc psychiczna w relacjach nauczyciele – uczniowie i częściej dostrzegała te zachowania u pedagogów. Oczywiście bardziej pogłębione interpretacje, wymagają podjęcia badań na większej i bardziej zróżnicowanej próbie ze względu na rodzaj zamieszkiwanej przez nich miejscowości.

Tabela 8. Doświadczenie przemocy psychicznej podczas nauki zdalnej – częściej niż to było wcześniej – ze strony rówieśników przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa (krzyki, poniżanie, ośmieszanie, zastraszanie, wyzywanie itp.)

Kategorie odpowiedzi	Wynik (%)
Tak	3
Nie	79
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem przemocy psychicznej ze strony rówieśników	55

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Najczęściej badani nie doświadczaali przemocy psychicznej podczas nauki zdalnej – częściej, niż to było wcześniej – ze strony rówieśników. Można jednak

²⁰ M. Bigaj, M. Dębski, *Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej* [w:] *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, red. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, Gdańsk 2020, s. 95, <https://zdalnenauczanie.org/>, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami* - Biblioteka Cyfrowa - KOMETA@ - Sieć Edukacji Cyfrowej (kometa.edu.pl) (dostęp: 5.04.2022 r.).

przypuszczać, że zjawisko przemocy psychicznej było obecne wśród respondentów, ponieważ tylko niewiele ponad połowa z nich zaznaczyła, że „Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczyłem przemocy psychicznej ze strony rówieśników”. Wśród tych, którzy nigdy wcześniej nie doświadczyli przemocy psychicznej w tym czasie od rówieśników najwięcej było respondentów mieszkających na wsi (30 osób). Małe środowisko, bliższe relacje poza szkołą mogą zatem w pewnym stopniu przeciwdziałać przemocy psychicznej w szkole. Jednak jest to tylko pewne przypuszczenie badaczki, które wymaga bardziej pogłębionych badań w tym obszarze.

Przytaczane już wcześniej w tekście wyniki badań K. Makaruk, J. Włodarczyk i R. Szredzińskiej dotyczyły również przemocy rówieśniczej. W tym przypadku można zauważyć, że badani przez autorki respondenci, rzadziej doświadczyli przemocy psychicznej od rówieśników, a mianowicie był to co szesnasty badany²¹. Trudno jest jednoznacznie wskazać na przyczynę różnicy w wynikach Autorek z tymi przedstawionymi w tekście. Jedno może wydawać się istotne, jak widać w tabeli 8. prawie połowa badanych mogła już wcześniej doświadczać przemocy psychicznej ze strony rówieśników, czyli zjawisko, to było dość częste w szkole już przed okresem pandemii COVID-19.

Tabela 9. Doświadczenie cyberprzemocy podczas nauki zdalnej – częściej niż to było wcześniej – ze strony rówieśników przez badanych w czasie trwania pandemii koronawirusa

Kategorie odpowiedzi	Wyniki (%)
Tak	3
Nie	76
Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem cyberprzemocy ze strony rówieśników	65

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Analizując zamieszczone w tabeli 9. wyniki badań, można zauważyć, że są one bardzo zbliżone do tych, które dotyczyły doświadczenia przemocy psychicznej ze strony rówieśników przez badanych w trakcie trwania pandemii koronawirusa. W tym przypadku tylko 10% więcej badanych napisało, że „Nigdy wcześniej nie doświadczałam/doświadczałem cyberprzemocy ze strony rówieśników”. Co ciekawe, nie było wśród tych osób respondentów mieszkających w miastach. Jak zauważał w rozmowie Grzegorz Rutkiewicz z agencji News-erna Biznes, „Jak pokazało badanie stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce,

²¹ K. Makaruk, J. Włodarczyk, R. Szredzińska, *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie trwania pandemii. Raport z badań ilościowych*, Warszawa 2020, s. 27, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e (dostęp: 1.04.2022 r.).

ponad połowa nastolatków doświadczyła przemocy w sieci – najczęściej były to wyzwiska (56%). (...) Cyberprzemoc ujawniała się również podczas lekcji zdalnych. Pojawiło się zjawisko zoombombingu, czyli wtargnięcia na wideokonferencję czy wideolekcje, aby przechwycić sesję i wstawić materiały uznawane za niestosowne, co zakłóca przebieg lekcji. Również uczniowie między sobą na prywatnych czatach zaczęli podczas lekcji wysyłać wiadomości noszące znamiona cybernękania²². W świetle tylko tych przytoczonych wyników badań, rzeczywista skala cyberprzemocy może być zdecydowanie większa, niż ta przedstawiona w tabeli 9. Stanowi to zatem ciekawe wyzwanie badawcze dla znawców tej problematyki.

Przyczyny występowania zagrożeń w domu i szkole w trakcie nauki zdalnej

Interesujące badawczo było również to, w czym badani upatrywali źródła pojawiających się zagrożeń w domu i szkole w trakcie nauki zdalnej. Przyczyny były umiejscowione w różnych obszarach. Szczegółowe wyniki badań zamieszczone zostały w kolejnych tabelach.

Tabela 10. Najczęstsze przyczyny występowania większej przemocy fizycznej i psychicznej w domu rodziców wobec dzieci (w okresie pandemii koronawirusa)

Kategorie odpowiedzi	Wynik (%)
Praca/nauka zdalna wszystkich albo większości domowników	41
Przymusowa izolacja czy kwarantanna	52
Większe niż zwykle obowiązki zawodowe/szkolne i domowe rodziców i dzieci	25
Konieczność przebywania razem przez większość czasu	52
Brak wiedzy członków rodziny o swoich wzajemnych potrzebach, oczekiwaniach czy zainteresowaniach	38
Większe napięcie/zdenerwowanie rodziców dotyczące przyszłości zdrowotnej i materialnej rodziny	29
Problemy zdrowotne i materialne rodziny	21
Nasilające się problemy związane z uzależnieniem rodziców np. od alkoholu, pracy	25
Inne przyczyny, jakie?	–

*możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Respondenci, jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 10., najczęściej upatrywali przyczyn występowania większej przemocy fizycznej i psychicznej w domu rodziców wobec dzieci – w ograniczeniu możliwości przemieszczania się członków rodziny: „Przymusowa izolacja czy kwarantanna”, „Konieczność

²² *Gwałtowny wzrost przemocy w Internecie. Także podczas nauki zdalnej*, [https://biznes.wprost.pl/technologie/internet/Przemoc w internecie. Gwałtowny wzrost w czasie pandemii – Biznes Wprost](https://biznes.wprost.pl/technologie/internet/Przemoc%20w%20internecie.%20Gwa%20towny%20wzrost%20w%20czasie%20pandemii%20-%20Biznes%20Wprost) (dostęp: 5.04.2022 r.).

przebywania razem przez większość czasu”, „Praca/nauka zdalna wszystkich albo większości domowników”. Interesującą i szczególnie ważną przyczyną tego zjawiska jest to – jak zauważają badani – iż członkowie rodziny nie posiadają wiedzy o sobie, co nie pozwala im unikać niepożądanych zachowań w rodzinie.

Tabela 11. Najczęstsze przyczyny występowania większej przemocy fizycznej i psychicznej w domu rodzeństwa wobec siebie (w okresie pandemii koronawirusa)

Kategorie odpowiedzi	Wynik (%)
Praca/nauka zdalna wszystkich albo większości domowników	39
Przymusowa izolacja czy kwarantanna	50
Większe niż zwykle obowiązki szkolne i domowe rodzeństwa	36
Konieczność przebywania razem w domu przez większość czasu	70
Brak wiedzy członków rodziny o swoich wzajemnych potrzebach, oczekiwaniach czy zainteresowaniach	46
Większe napięcie/zdenerwowanie rodzeństwa dotyczące przyszłości zdrowotnej i materialnej rodziny	22
Problemy zdrowotne i materialne rodziny (ich samych i rodziców)	16
Brak sprzętu do nauki zdalnej tylko do własnej dyspozycji	52
Brak możliwości spotkania się „na żywo” ze znajomymi czy przyjaciółmi	53
Inne przyczyny, jakie?	–

*możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Respondenci, jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 11., najczęściej upatrują przyczyn występowania większej przemocy fizycznej i psychicznej w domu rodzeństwa wobec siebie – w ograniczeniu możliwości przemieszczania się rodzeństwa: „Przymusowa izolacja czy kwarantanna”, „Konieczność przebywania razem przez większość czasu”, „Brak możliwości spotkania się „na żywo” ze znajomymi czy przyjaciółmi”, „Przymusowa izolacja czy kwarantanna”. Badani wskazali również na ważną przyczynę a mianowicie „Brak sprzętu do nauki zdalnej tylko do własnej dyspozycji”, mogła to być, jak się wydaje istotna kwestia, która rodziła wiele nieporozumień w domu, co mogło powodować różne sytuacje, w których pojawiała się przemoc fizyczna i psychiczna.

Można zauważyć, że najczęściej przyczyny występowania przemocy psychicznej nauczycieli wobec uczniów zostały dostrzeżone po stronie nauczycieli, a mianowicie: „Brak wystarczających umiejętności nauczyciela w pracy zdalnej z uczniami”, „Brak wiedzy nauczycieli o potrzebach, możliwościach, stanie wiedzy i umiejętności oraz oczekiwaniach czy zainteresowaniach swoich uczniów”, „Większe niż zwykle obowiązki zawodowe i domowe nauczycieli”. Prawie połowa badanych zwróciła też uwagę, że praca/nauka zdalna jest ważną przyczyną występowania tej przemocy.

Tabela 12. Najczęstsze przyczyny występowania większej przemocy psychicznej nauczycieli wobec uczniów (w okresie pandemii koronawirusa)

Kategorie odpowiedzi	Wynik (%)
Praca/nauka zdalna	46
Przymusowa izolacja czy kwarantanna	22
Większe niż zwykle obowiązki zawodowe i domowe nauczycieli	42
Konieczność przebywania razem w domu przez większość czasu z innymi członkami rodziny	23
Brak wiedzy nauczycieli o potrzebach, możliwościach, stanie wiedzy i umiejętności oraz oczekiwaniach czy zainteresowaniach swoich uczniów	65
Większe napięcie/zdenerwowanie dotyczące przyszłości zdrowotnej i materialnej rodziny	23
Problemy zdrowotne nauczyciela	20
Brak sprzętu do pracy zdalnej tylko do własnej dyspozycji	38
Brak wystarczających umiejętności nauczyciela w pracy zdalnej z uczniami	77
Inne przyczyny, jakie?	–

*możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

Podsumowanie

Zamieszczone w tekście rozważania teoretyczne oraz analizy i interpretacje wyników badań własnych, stanowią jedynie niewielki przyczynek do podjętej problematyki. Obecnie młodzież nie musi już uczyć się zdalnie, ale jej udziałem stało się nowe zagrożenie związane niejednokrotnie z lękiem przed wojną, która dotknęła naszego wschodniego sąsiada – Ukrainę. Jakie są doświadczenia młodzieży związane z tymi bieżącymi uwarunkowaniami zewnętrznymi – to zagadnienie stanowić może ważne wyzwanie badawcze dla naukowców.

W odniesieniu do własnych założeń badawczych należy stwierdzić, że cele badań zostały osiągnięte, zarówno te teoretyczno-poznawcze, jak i praktyczno-wdrożeniowe. Udało się tym samym odpowiedzieć na postawione w tekście problemy badawcze. Sformułowano zatem następujące wnioski i rekomendacje. Zdecydowana większość respondentów nie doświadczyła przemocy psychicznej i fizycznej w domu – częściej niż to było wcześniej – ze strony rodziców/opiekunów prawnych, jak również nie obserwowała wśród rodziców/opiekunów prawnych spożywania alkoholu czy innej substancji psychoaktywnej. Większość respondentów nie doświadczyła również zaniedbywania swoich koniecznych potrzeb życiowych w domu. Z badań wynika, że rodzice czy opiekunowie prawni mieli więcej czasu dla respondentów, niż to było wcześniej. Jeżeli chodzi o relacje z rodzeństwem i rówieśnikami, to również zdecydowana większość badanych nie doświadczyła

przemocy psychicznej i fizycznej w domu – częściej, niż to było wcześniej – ze strony rodzeństwa oraz cyberprzemocy ze strony rówieśników. Większość respondentów nie doświadczyła w tym czasie przemocy psychicznej ze strony nauczycieli. Być może ze względu na małą próbę badawczą i słabe jej zróżnicowanie nie można stwierdzić, że istnieje związek pomiędzy doświadczaniem przemocy psychicznej i fizycznej w domu przez rodziców czy opiekunów prawnych – częściej, niż to było wcześniej – a województwem, z którego pochodzą respondenci i miejscem zamieszkania (wieś, miasteczko i miasto). Zasadne wydaje się podjęcie między innymi badań w kierunku tego, czy typ miejscowości, w jakiej mieszkali badani różnicowała (w czasie nauki zdalnej) w sposób znaczący doświadczenia przemocy psychicznej w szkole ze strony nauczycieli czy cyberprzemocy ze strony rówieśników. Ze względu na to, że płeć, jako jeden ze statusów badanych nie była brana pod uwagę (w związku z bardzo słabym w tym względzie zróżnicowaniem badanych – kierunki, na których w zdecydowanej większości dominowały kobiety, ponad 90%), warto wprowadzić tę właściwość respondentów do przyszłych badań dotyczących podobnej problematyki.

Odnosząc się do źródeł tych zagrożeń, to najczęstszą przyczynę występowania przemocy fizycznej i psychicznej w domu – rodziców wobec dzieci oraz rodzeństwa wobec siebie, respondenci upatrywali w ograniczeniu możliwości przemieszczania się członków rodziny. Natomiast najczęstsze przyczyny występowania większej przemocy psychicznej nauczycieli wobec uczniów zostały zlokalizowane po stronie nauczycieli – między innymi w ich niewystarczającym przygotowaniu do pracy zdalnej z uczniami.

Generalnie można zauważyć, że respondentom w domu czy w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami, nie towarzyszyły badane zagrożenia w trakcie nauki zdalnej. Wynik ten może zaskakiwać, ponieważ niejednokrotnie w mediach i badaniach sygnalizowano, że w tym czasie częściej dochodziło do przemocy domowej, pisano już o tym wcześniej. Możliwe, że ze względu na to, że badani odnosili się do okresu w swoim życiu pomiędzy 17. a 19. rokiem życia, to zdecydowanie rzadziej byli już ofiarami przemocy w domu. Możliwe, że ważnym, sprzyjającym uwarunkowaniem było również to, iż zdecydowana większość respondentów miała bardzo dobre warunki mieszkaniowe – własny pokój i sprzęt do własnej dyspozycji. Mogło to ograniczać, czy nieraz nawet chronić badanego przed kontaktem z rodzicami i rodzeństwem, którzy mogli stanowić jakieś zagrożenie.

Na zakończenie sformułowano kilka rekomendacji dla najważniejszych podmiotów, których dotyczyły przytoczone w tekście wyniki badań, a mianowicie dla młodzieży, rodziców i nauczycieli, w tym akademickich.

Po pierwsze, zasadne wydaje się, aby młodzież nie kierowała się ewentualnymi stereotypami obowiązującymi w środowisku rodzinnym, dotyczącymi przemocy domowej, a mianowicie, że jej ujawnianie (nawet w anonimowych badaniach naukowych) nie jest właściwym zachowaniem.

Po drugie, ważne jest, aby nauczyciele bez względu na to, czy nauka odbywa się w kontakcie bezpośrednim, czy zdalnym, zwracali szczególną uwagę na wzajemne relacje uczniów/wychowanków pomiędzy sobą. Jest to istotne, ponieważ nigdy nie wiadomo, czy w przyszłości nie powtórzą się podobne doświadczenia edukacyjne, a – jak alarmowali niejednokrotnie specjaliści – relacje były często dla młodzieży bardzo traumatyczne.

Po trzecie, odnosząc się jeszcze do nauczycieli/wychowawców, istotne wydaje się to, aby próbowali w trakcie kontaktów z rodzicami – bezpośrednich tzw. wywiadówek, rozmów indywidualnych czy kontaktów zdalnych, sygnalizować im, iż jakość atmosfery w rodzinie jest zawsze szczególnie ważna dla ich dzieci, a zwłaszcza wtedy, kiedy spędzają bardzo dużo czasu w domu rodzinnym i z przyczyn od nich niezależnych, nie mogą podtrzymywać bezpośrednich kontaktów z innymi, ważnymi dla nich dorosłymi czy rówieśnikami. Odnosząc się natomiast w rekomendacjach do nauczycieli akademickich, zasadne byłoby zachęcenie badaczy do podjęcia poszukiwań w tej problematyce wśród bardzo zróżnicowanej próby badawczej pod względem płci, miejsca zamieszkania (również województwa), warunków do nauki czy kierunków, na których młodzież już studiuje.

I na zakończenie, istotnym wyzwaniem dla rodziców jest uświadomienie sobie przez nich wagi jakości klimatu rodzinnego dla ich dzieci. W tym celu zasadne wydaje się dbanie na bieżąco o bliskie relacje z dziećmi, interesowanie się ich potrzebami życiowymi, adekwatnie do ich wieku oraz niezwłoczne reagowanie w sytuacjach, kiedy potrzebują one szczególnej uwagi, wsparcia czy pomocy. Pomocne w tym względzie byłoby również utrzymywanie systematycznego kontaktu z nauczycielami, a zwłaszcza wychowawcą klasy, który może niejednokrotnie na bieżąco przekazać cenne informacje na temat ich dzieci.

Bibliografia

- Bigaj M., Dębski M., *Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej* [w:] *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, red. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, Gdańsk 2020, <https://zdalnanauczanie.org/>, Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami - Biblioteka Cyfrowa - KOMET@ - Sieć Edukacji Cyfrowej (kometa.edu.pl)
- Bobik B, Młynek P., Szafrńska A., *Raport z badania efektywności zdalnego nauczania realizowanego w przedszkolach i szkołach na terenie Piekar Śląskich*, Katowice, czerwiec 2021, <https://us.edu.pl/wydzial/wns/wp-content/uploads/sites/17>
- Ciekanowski Z., *Rodzaje i źródła zagrożeń bezpieczeństwa*, „Nauki Humanistyczne i Społeczne na Rzecz Bezpieczeństwa” 2020, nr 12, [https:// bibliotekanauki.pl/api/full-tekst/2020/12](https://bibliotekanauki.pl/api/full-tekst/2020/12)
- Długosz P., *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*, Kraków 2020, <https://mlodziez.krakow.pl/wp-countenty/uploads/2020>
- Dyjas-Szatkowska N., *Przemoc domowa w dobie koronawirusa. Napięcie rośnie, ofiary szukają ratunku. Kto pomóc?*, [https://plus.echodnia.eu/podkarpackie/Przemoc domowa w dobie](https://plus.echodnia.eu/podkarpackie/Przemoc%20domowa%20w%20dobie)

koronawirusa. Napięcie rośnie, ofiary szukają ratunku. Kto może pomóc? - plus.gazetalu-buska.pl

Gasparski P., *Psychologiczne wyznaczniki gotowości do zapobiegania zagrożeniom*, Warszawa 2003.

Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2012.

Grzywa P., Hofman-Kozłowska D., Stepień-Lampa N., *Edukacja zdalna w trakcie pandemii wirusa SARS-CoV-2 w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców. Raport z badań*, Katowice 2021, <https://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/09>

Gwałtowny wzrost przemocy w Internecie. Także podczas nauki zdalnej, <https://biznes.wprost.pl/technologie/internet> Przemoc w internecie. Gwałtowny wzrost w czasie pandemii – Biznes Wprost

Inny słownik języka polskiego, red. M. Bańko, Warszawa 2000.

Jakubczak R., *Obrona narodowa w tworzeniu bezpieczeństwa III RP*, Warszawa 2003 (załącznik 32).

Kalina R.M., *Ogólne kategorie klasyfikacji i charakterystyki zagrożeń zewnętrznych [w:] Człowiek w sytuacji trudnej*, red. B. Hołyst, Warszawa 1991.

Koronawirus: przemoc domowa nasila się przez COVID-19, publikacja z dnia 11.04.2020 r., <https://www.rp.pl/prawo-karne/art779281-koronawirus-przemoc-domowa-nasila-sie-przez-covid>

Kuzara G., *Zagrożenia i bezpieczeństwo oraz ich współzależność*, „Security, Economy & Law” 2018, nr 3/2018 (XX). DOI: 10.24356/SEL./2016, http://security-economy-law.pl/wpcontent/uploads/2019/02/SEL_20_101-115/

Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R., *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie trwania pandemii. Raport z badań ilościowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2020, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e

Nieduziak E.M., Prysak D., *Edukacja zdalna w czasie pandemii SARS-CoV-2 na terenie gminy Cieszyń. Raport z badań*, Katowice 2021, <http://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12raport-Cieszyn.pdf>

Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa, czerwiec 2020, [https://Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania - Biblioteka Cyfrowa - KOMET@ - Sieć Edukacji Cyfrowej \(kometa.edu.pl\)](https://Edukacja%20zdalna%20w%20czasach%20COVID-19.%20Raport%20z%20badania%20-%20Biblioteka%20Cyfrowa%20-%20KOMET@%20-%20Sieć%20Edukacji%20Cyfrowej%20(kometa.edu.pl))

Sidorska H., *Zakaz wychodzenia zamienił nas w bestie! Kontroluje mnie cały dzień, sprawdza laptopa i komórkę...*, [https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/ Z katem pod jednym dachem. Podczas pandemii nasila się przemoc domowa, wzrasta liczba policyjnych interwencji \(wyborcza.pl\)](https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/Z%20katem%20pod%20jednym%20dachem.%20Podczas%20pandemii%20nasila%20się%20przemoc%20domowa,%20wzrasta%20liczba%20policyjnych%20interwencji%20(wyborcza.pl))

Wantuch D., Figurski P., *Z katem pod jednym dachem. Podczas pandemii nasila się przemoc domowa, wzrasta liczba policyjnych interwencji*”, publikacja z dnia 21.04.2020 r., [https://krakow.wyborcza.pl/krakow/Z katem pod jednym dachem. Podczas pandemii nasila się przemoc domowa, wzrasta liczba policyjnych interwencji \(wyborcza.pl\)](https://krakow.wyborcza.pl/krakow/Z%20katem%20pod%20jednym%20dachem.%20Podczas%20pandemii%20nasila%20się%20przemoc%20domowa,%20wzrasta%20liczba%20policyjnych%20interwencji%20(wyborcza.pl))

Zagrożenie [w:] Słownik języka polskiego PWN, [https:// sjp.pwn.pl/słownik/zagrozenia](https://sjp.pwn.pl/słownik/zagrozenia)

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

**PSYCHOLOGY IN THE FACE
OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL
AND UPBRINGING PROBLEMS**

Dr hab. Danuta Grzesiak-Witek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0001-6959-9304

Zaburzenia relacji społecznych osób z zespołem Aspergera jako konsekwencja deficytów lingwistycznych w oparciu o analizę zachowań językowych

Social relations disorders of persons with asperger syndrome as a consequence of linguistic deficits, based on the analysis of language behaviour

Streszczenie

Zespół Aspergera (ZA) po raz pierwszy opisany został przez Hansa Aspergera w 1944 roku i początkowo był określany terminem psychopatii autystycznej. W przypadku jednostek z ZA dostrzega się cały wachlarz zakłóceń interakcji społecznych, które objawiają się głównie trudnościami w płaszczyźnie pragmatycznej oraz semantycznej. Zachowania językowe i komunikacyjne jednostek z ZA przyjmują specyficzną postać. Celem artykułu jest zaprezentowanie analizy zachowań językowych tej grupy osób w oparciu o badania własne oraz najnowszą literaturę. Omówione zostały przypadki dwóch chłopców obciążonych wspomnianym zaburzeniem. Deficyty w zakresie wybranych sprawności językowych, komunikacyjnych i interakcyjnych, występujące w różnym stopniu i zakresie u badanych z zespołem Aspergera dowodzą występowania deficytów lingwistycznych u tej grupy osób. Wskazanie zasad językowego funkcjonowania jednostek z ZA pomoże je zrozumieć oraz ułatwi pracę logopedom.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, relacje społeczne, sprawności językowe, sprawności komunikacyjne, sprawności interakcyjne.

Abstract

Asperger Syndrome (AS) was first described by Hans Asperger in 1944 and was initially referred to as autistic psychopathy. In the case of individuals with AS, a whole range of social interaction disorders is observed, which is mainly manifested by difficulties at the pragmatic and semantic levels. Linguistic and communicative behaviours of individuals with AS take a specific form. The aim of this article is to present an analysis of the language behaviour of this group of people, based on the author's own research and the latest literature. The cases of two boys with the aforementioned disorder are discussed. The deficits in selected linguistic, communicative and interactional skills, occurring to a different degree and extent in the examined persons with Asperger Syndrome, prove the existence of linguistic deficits in this group of people. Pointing out the principles of linguistic functioning of individuals with AS will help to understand them and facilitate the work of speech therapists.

Keywords: Asperger Syndrome, social relations, linguistic skills, communicative skills, interactional skills.

Wprowadzenie

Osoby z zespołem Aspergera (ZA) nie odczuwają potrzeby wchodzenia w jakiegokolwiek interakcje. Istotne w kontaktach z innym człowiekiem staje się dla nich uzyskanie informacji na ważne dla nich tematy oraz realizowanie swoich planów. Starają się kontrolować przebieg konwersacji oraz wszelkie działania, w jakich uczestniczą. Zachowania językowe i komunikacyjne jednostek z ZA przyjmują specyficzną postać. Osoby zaangażowane w wychowanie i nauczanie dziecka z zespołem Aspergera dążą do tego, by potrafiło ono w sposób społecznie akceptowany wyrazić swoje emocje, zwerbalizować potrzeby czy zrealizować intencje. Nie zawsze jest to proste i przebiega w sposób spontaniczny bez większego wysiłku otoczenia. W przypadku dzieci z zespołem Aspergera dostrzega się bowiem cały wachlarz zakłóceń interakcji społecznych, które objawiają się głównie trudnościami w płaszczyźnie pragmatycznej oraz semantycznej. Celem artykułu jest zaprezentowanie zachowań językowych osób z zespołem Aspergera w oparciu o wyniki badań własnych oraz najnowszą literaturę. Wskazanie zasad językowego funkcjonowania dzieci z ZA pomoże je zrozumieć oraz ułatwić pracę terapeutom z jednostkami obciążonym niniejszym zaburzeniem.

Zespół Aspergera – podstawowe informacje

Zespół Aspergera po raz pierwszy opisany został przez Hansa Aspergera w 1944 roku i początkowo był określany terminem psychopatii autystycznej. Nazwę „zespół Aspergera” wprowadziła dopiero w 1981 roku Lorna Wing odnośnie do opisywanych przez siebie dzieci i dorosłych odznaczających się cechami: niewłaściwy sposób uczestnictwa w relacjach społecznych, monologowanie na specyficzne tematy, zakłócenia prozodii, zaburzenia mowy ciała, trudności z koordynacją ruchową¹. Wśród dominujących objawów u osób z ZA o charakterze psychopatologicznym dominują te, które utrudniają im funkcjonowanie w otoczeniu, a nade wszystko są to problemy w werbalnym oraz niewerbalnym komunikowaniu się. „Zespół Aspergera łączy objawy w trzech zasadniczych dla rozwoju człowieka sferach: socjalizacji – funkcjonowania społecznego (osobie z zespołem Aspergera brak motywacji do wchodzenia w interakcje społeczne, przejawia ona opór i negatywizm w relacjach społecznych, wykazuje niechęć do zaakceptowania zmian, nie odczuwa empatii, ma kłopoty ze zrozumieniem zasad życia społecznego), wyobraźni i zachowań poznawczych (bardzo szczególne, sztywne, zainteresowania; nadzwyczaj – na pamięć sytuacji i wydarzeń) i komunikacji (zaburzenia dotyczą komunikacji dwustronnej,

¹ Zob. informacje na temat badań L. Wing (E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza. Klasyfikacja. Etiologia*, Warszawa 2000, s. 26).

komunikacji słownej i pozasłownej². Jednostki z zespołem Aspergera odznaczają się nietypowymi wzorcami zachowań, które ulegają zmianie w przeciągu życia jednostki nią dotkniętej³. Na przestrzeni ostatniego dwudziestolecia powstało wiele prac, które próbują znaleźć przyczyny ZA, opisać wszystkie objawy oraz wskazać sposób ich zminimalizowania⁴.

ZA jako jednostka nozologiczna została wyodrębniona w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) i oznaczony kodem F84.5⁵. Z kolei w klasyfikacji DSM-5 z 2013 roku wycofano termin „całościowe zaburzenia rozwoju”, a dla trzech jednostek chorobowych, tj. zaburzeń autystycznych, zespołu Aspergera i całościowych zaburzeń rozwoju niezdiagnozowanych inaczej zarezerwowano określenie „spektrum zaburzeń autystycznych”⁶.

Etiologia zespołu Aspergera nie jest do końca jasna, wciąż trwają badania w celu zgłębienia tego zagadnienia, a tym samym ograniczenia liczby jednostek obarczonych tym zaburzeniem⁷. Wśród przyczyn ZA wymienia się uwarunkowania genetyczne, urazy okołoporodowe, uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego⁸. Pojawia się także teoria związana z cywilizacyjnym podłożem tego zaburzenia, spowodowanym nadmiarem bodźców skierowanych ku człowiekowi, wzrostem zadań do wykonania: „Jeśli mózg ma zbyt mało czasu na scalenie docierających

² D. Krzyżyk, *Co o zespole Aspergera powinni wiedzieć nauczyciele poloniści* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. H. Synowiec, t. 22, Katowice 2013, s. 173–174.

³ Biorąc pod uwagę tę sugestię w zbieraniu danych wykorzystywanych w postępowaniu diagnostycznym należy uwzględnić historię rozwoju i leczenia oraz sytuację rodzinną danej osoby z ZA (J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Hałdyj, *Postępowanie logopedyczne w przypadku osób dorosłych z zespołem Aspergera* [w:] *Logopedia standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 517–518, 537).

⁴ Zob. m.in.: T. Atwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk 2013; A. Borkowska, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Gdańsk 2014; *Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, Warszawa 2005; J. Komender i in., *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009; A. Maciarz, M. Biadasiewicz, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków 2010; Ch. Preissmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*, Gdańsk 2013; J.E. Robinson, *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Poznań 2014; A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Gdańsk 2009.

⁵ Zob. szczegółowe wytyczne diagnostyczne ICD-10, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, Kraków 1994, s. 213.

⁶ Por. uwagi na ten temat R. Goodman, S. Scott, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wrocław 2000, cyt. za: J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Hałdyj, *Postępowanie logopedyczne...*, dz. cyt., s. 520–521.

⁷ W ostatnim dwudziestoleciu wzrosła liczba dzieci i dorosłych, u których zdiagnozowano zespół Aspergera prawie dziesięciokrotnie. Literatura podaje, iż „pochodzą oni z różnych środowisk narodowościowych, społecznych i kulturowych. Wielu z nich przejawia wybitne talenty w naukach ścisłych, takich jak matematyka, informatyka bądź fizyka” (D. Krzyżyk, *Co o zespole Aspergera...*, dz. cyt., s. 172).

⁸ Więcej informacji na temat przyczyn zespołu Aspergera zob. A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera...*, dz. cyt., s. 45–48.

do niego informacji, dochodzi do nieprawidłowego ich odbioru i niewłaściwej ich integracji. Z sytuacją taką mamy do czynienia w przypadku dzieci dotkniętych zespołem Aspergera, których relacje z otoczeniem odbiegają od ogólnie przyjętych norm i zasad⁹.

Diagnoza logopedyczna badanych jednostek z zespołem Aspergera. Przegląd jakościowy zachowań językowych

Diagnoza logopedyczna osób z zespołem Aspergera prowadzona jest z zastosowaniem metody indywidualnego przypadku. W ramach postępowania diagnostycznego logopeda przeprowadza wywiad z rodzicem/opiekunem dziecka lub z osobą diagnozowaną (w przypadku osób dorosłych z ZA). Ponadto istotne dane diagnosta uzyskuje podczas analizy dostarczonych dokumentów (książeczki zdrowia, opinii, wytworów osoby badanej np. opowiadań, wierszy) oraz badań specjalistycznych (neurologicznych, psychologicznych i psychiatrycznych). Zarówno w przypadku dzieci, jak i dorosłych z ZA w ocenie logopedycznej pomaga ukierunkowana obserwacja, która dostarcza znaków ujawniających się bez woli pacjenta, jak i nadawanych przez niego w sposób intencjonalny¹⁰. Ważne miejsce zajmuje analiza jakościowa zachowań językowych osoby obciążonej wskazanym zaburzeniem. W przypadku diagnozy osób dorosłych, pozostając w zgodzie ze standardem postępowania logopedycznego wobec osób z ZA, warto skupić się także poza wspomnianymi powyżej krokami na ocenie stanu kompetencji językowej (w oparciu o próby eksperymentalno-kliniczne), kompetencji komunikacyjnej (a w tym rozumieniu językowych reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych). Ciekawego diagnostycznie materiału dostarcza również ocena stanu różnego rodzaju sprawności: językowych, komunikacyjnych oraz interakcyjnych. Procedurę badania logopedycznego dopełnia ocena umiejętności czytania, pisania i liczenia¹¹.

⁹ O. Przybyła, J. Wons, *Zaburzenia językowe i komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera. Studium przypadku*, „Logopedia Silesiana” 2018, t. 7, s. 227.

¹⁰ O tym, że zachowania ludzkie są nośnikami znaczeń pisał Stanisław Grabias. Znakami, które ujawniają się bez udziału woli pacjenta są oznaki jego psychofizycznych i społecznych stanów. Natomiast symbole są nadawane w sposób intencjonalny i informują o zamierzeniach nadawcy (S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 249).

¹¹ Standardy postępowania logopedycznego stosowane w terapii określonych zaburzeń mowy sformułował S. Grabias (S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii* [w:] *Logopedia standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 13–35). Zob. wytyczne do procedury prowadzenia badania logopedycznego wobec osób dorosłych z zespołem Aspergera (J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Haładyj, *Postępowanie logopedyczne...*, dz. cyt., s. 531–534).

*Chłopiec – Hubert, wiek 9 lat*¹²

Wywiad z babcią dostarczył następujących informacji: rozwój mowy u dziecka przebiegał prawidłowo (pierwsze słowa oraz zdania pojawiły się zgodnie z normą rozwojową); chłopiec nie jest zainteresowany nawiązywaniem relacji z kolegami, nie ma przyjaciół; wcześniej 9-latek był diagnozowany pod kątem ADHD¹³ ze względu na fakt, iż wciąż przeszkadzał nauczycielom w prowadzeniu lekcji poprzez wstawianie komentarzy i wychodzenie z ławki.

Obserwacja kierowana zachowań chłopca pozwoliła sformułować następujące wnioski: nieumiejętność dostosowania się 9-latka do konwenansów społecznych, chłopiec nie umie zachować się w gabinecie logopedycznym oraz na korytarzu oczekując na wizytę u logopedy (nie zachowuje dystansu wobec obcych ludzi, narusza przestrzeń osobistą stojąc zbyt blisko rozmówcy); nadmierna bezpośredniość badanego wobec obcych (chłopiec mówi do siedzącej w poczekalni kobiety, że ma brzydkie ubranie); chłopiec wielokrotnie przerywa badanie logopedyczne mówiąc, iż czas wizyty skończył się (wiedział od babci, ile będzie trwała wizyta u logopedy); zaburzenia komunikacji niewerbalnej (chłopiec nie wyraża swoich emocji poprzez mimikę i mowę ciała, jego twarz pozostawała przez okres badania, jak i terapii maskowata).

Badanie logopedyczne umożliwiło przedstawienie mocnych i słabych stron chłopca w zakresie komunikacji werbalnej i pozawerbalnej:

- nadawanie mowy pozostaje na wysokim poziomie (aspekt fonetyczno-fonologiczny w normie),
- w zakresie tworzonych konstrukcji słowotwórczych dostrzega się ich bogactwo i zróżnicowanie np. *legowisko, mądrość, zastępca*; natomiast brak zdrobnień i spieszczeń: *mały kotek* określany jest jako *kot*, *mała chmurka* jako *chmura*,
- tworzenie form fleksyjnych prawidłowe, właściwa forma czasownika *szedłem*¹⁴. W mowie spontanicznej sporadycznie występowały agramatyzmy: *mężczyzny* zamiast *mężczyźni* (mianownik, l. mnoga),
- struktury składniowe odznaczają się bogactwem, pojawiają się zdania złożone typu: *Zanim babcia przyjdzie, to opowiem o legowiskach dinozaurów*,
- bogaty słownik czynny, formułowane zdania to konstrukcje złożone z wplecionymi wyrażeniami typu „*de facto*”, „*et cetera*”; liczne słownictwo specjalistyczne, świadczące o ogromnej wiedzy na temat dinozaurów,

¹² Opisujący przypadek 9-letniego, jak i poniżej 17-letniego chłopca zostały zaczerpnięte z praktyki logopedycznej i neurologopedycznej autorki tego tekstu, która jako pracownik Kliniki Neurologii oraz Specjalistycznego Szpitala Ducha Świętego w Sandomierzu prowadzi od ponad dwudziestu lat terapię logopedyczną osób z różnymi zaburzeniami mowy, w tym jednostek z zespołem Aspergera.

¹³ Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi.

¹⁴ Stosowanie właściwej formy czasownika iść w czasie przeszłym przez dzieci (a nawet dorosłych) rzadko jest obserwowane, dlatego fakt ten świadczy o wysokim poziomie opanowania poziomu morfologicznego badanego 9-latka.

- rozumienie mowy zachowane na poziomie wyrazów, prostych i złożonych zdań; zaburzenia widoczne w zakresie rozumienia homonimów (trudno chłopcu nadać właściwe znaczenie słowu *pilot* w zależności od sytuacji); trudności ze zrozumieniem przenośni i związków frazeologicznych (chłopiec dopytuje o znaczenie wyrażen wypowiedzianych przez babcię typu: *anielska cierpliwość*),
- umiejętność pisania i czytania na właściwym poziomie (w czasie cichego czytania chłopiec nie może skupić się i nie jest w stanie przekazać sensu odczytanych zdań),
- problemy z mową dialogową przejawiające się brakiem umiejętności uczestniczenia dziecka w naprzemiennej komunikacji (chłopiec przerywa logopedzie, nie potrafi poczekać do momentu, kiedy rozmówca skończy swoją wypowiedź; narzucanie przez dziecko ulubionego motywu w rozmowie – dinozaury).
Oto fragment rozmowy z chłopcem¹⁵:
[L] – *Opowiedz, co dziś robiliście w świetlicy po lekcjach.*
[H] – *Ten pterozaur wykształcił dziób i stracił zęby.*
[L] – *Ale wróćmy do tematu szkoły. W co bawiłeś się dzisiaj w świetlicy?*
[H] – *Śluchaj o pterozaurze. On jadł kałamarnice i polował na owady...*

Chłopiec – Jakub, wiek 17 lat

Wywiad z matką dostarczył następujących danych odnośnie do zachowań językowych 17-latka: obecnie uczeń szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcącego), otrzymuje bardzo dobre wyniki nauczania, chłopiec od wieku przedszkolnego izoluje się od rówieśników, nie posiada przyjaciół; uznawany przez kolegów za dziwaka, który żyje we własnym świecie. Matka twierdzi, że syn przez nauczycieli odbierany jest w kategoriach zdolnego, lecz niekulturalnego nastolatka, gdyż nie używa zwrotów grzecznościowych.

Obserwacja kierowana prowadzona podczas postępowania diagnostycznego pozwala na sformułowanie wniosków: chłopiec unika kontaktu wzrokowego, wchodząc do gabinetu nie stosuje form grzecznościowych powitalnych, a wychodząc form pożegnalnych; wszystkie polecenia stara się skrupulatnie wykonywać; niezwykle dokładny i pedantyczny w zachowaniu i wyglądzie¹⁶.

Analiza wytworów i wyników badań specjalistycznych dowiodła faktów: zeszyty szkolne z poszczególnych przedmiotów szkolnych są prowadzone przez niego w sposób precyzyjny, tematy lekcji podkreślone, szczegółowo wykonane rysunki

¹⁵ Jest to jedynie niewielki wycinek mowy dialogowej z chłopcem; [L] – logopeda, [H] – Hubert.

¹⁶ Wygląd zewnętrzny jednostek z zespołem Aspergera odznacza się wyraźnie zróżnicowaną twarzą z delikatnie zaznaczonymi kośćmi, „arystokratycznym” wyglądem, zamysłonym spojrzeniem ze zmarszczonymi brwiami. Uwagi na ten temat zob. A. Wojciechowska, *Charakterystyka języka i komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera* [w:] *O utrudnieniach w porozumiewaniu się. Perspektywa języka i komunikacji*, red. M. Obrębska, Poznań 2011, s. 23.

i schematy w ramach notatek; konsultacja psychiatryczna wykluczyła autyzm oraz chorobę psychiczną, badanie funkcjonalne mózgu EEG oraz badanie neuroobrazowe CT wyeliminowały neurologiczne podłoże zaburzeń¹⁷.

Po przeprowadzeniu badania logopedycznego możliwe stało się opisanie jakości zachowań językowych i pozajęzykowych Jakuba:

- nadawanie mowy w zakresie poziomu fonetyczno-fonologicznego nie budzi żadnych zastrzeżeń; wszystkie głoski właściwie realizowane w izolacji; w ciągu fonicznym dostrzega się wymowę dźwięczną głosek w wygłosie: *chleb, żołnierz, wodospad*,
- leksyka na przeciętnym poziomie, nie dostrzega się wyszukanego słownictwa, absolutny brak metafor, związków frazeologicznych, słownictwo konkretne, bez abstrakcyjnych pojęć,
- w zakresie poziomu morfologicznego nie ma większych nieprawidłowości, brak imiesłowów, nie ma także zastosowania strona bierna czasowników,
- brak rozumienia konstrukcji metaforycznych oraz związków frazeologicznych, jedynie rozumienie dosłowne; chłopiec nie rozumie sensu wyrażen: *brać nogi za pas, mieć muchy w nosie, zmywamy się*,
- struktury składniowe powtarzalne, typu: *Dzień mi minął dobrze. Nauczyciel skrócił lekcje o 7 minut*; stosowane zazwyczaj zdania pojedyncze, które zredukowane są pod względem długości i o stałym wzorcu składniowym,
- mowa dialogowa – trudności z tworzeniem replik adekwatnych dla odbiorcy:
[L] – *Jakubie, jak minął dzień?*
[J] – *Nie wiem.*
[L] – *Wydarzyło się coś w szkole ciekawego?*
[J] – *Nie wiem.*

Analiza zaburzeń językowych u badanych chłopców z ZA

Ocena stanu sprawności językowych w przypadku badanego 9-lątka dowiodła, że w zakresie sprawności artykulacyjnych nie dostrzega się żadnych odstępstw. Z kolei 17-latek w tej sferze w niektórych przypadkach wykazywał się hiperpoprawnością. W jego wymowie można było dostrzec złamanie norm ortofonicznych. Chłopiec w przypadku wygłosu wymawiał dźwięcznie znajdujące się tam spółgłoski. Starał się, by jego wymowa wręcz odpowiadała formie ortograficznej zapisu wyrazu. Realizacja jednostek morfologicznych, w tym tworzenie konstrukcji

¹⁷ EEG (elektroencefalografia) zajmuje się pomiarem aktywności korowej dzięki umieszczeniu na skórze głowy elektrod, zob. D. Dougherty i in., *Neuroobrazowanie funkcjonalne* [w:] *Neurologia w praktyce klinicznej. Zasady diagnostyki i postępowania*, red. A. Prusiński, Lublin 2006, t. 1, s. 786. CT (tomografia komputerowa) daje obraz ciała w przekroju, zob. L.M. Evelyn Sklar i in., *Neuroobrazowanie strukturalne* [w:] *Neurologia w praktyce klinicznej...*, dz. cyt., s. 628.

słowotwórczych nie odbiegało w obydwu analizowanych przypadkach od normy¹⁸. W języku 9-latka nie dostrzegano zdrobnień, czy spieszczeń. W przypadku języka 17-latka były obecne wszystkie kategorie słowotwórcze¹⁹.

Od normy znacznie odbiega realizacja struktur leksykalno-semantycznych zarówno w języku 9-latka, jak i 17-latka. Szczególnie zaskoczenie otoczenia wywołuje bogate, specjalistyczne i niezrozumiałe (czasami nawet dla dorosłych) słownictwo młodszego chłopca. Z wywiadu z babcią dziecka wiadomo, iż rówieśnicy nie chcą się z nim bawić i go słuchać, gdyż nie rozumieją go. Chłopiec często wygłasza monologi, których nikt nie słucha. Stara się znaleźć odbiorców wśród nauczycieli, bądź innych osób dorosłych, które odwiedzają babcię. Starszy chłopiec nie stosuje w mowie konstrukcji metaforycznych i ich nie rozumie. Często pyta mamę, co oznaczają słowa, zwroty, które słyszy w szkole od rówieśników. Z powodu rozumienia dosłownego słów używanych przez młodzież, a często pochodzących z ich slangu, chłopiec jest wyobcowany i wykluczony z grupy rówieśniczej. Slang jako język środowiskowy czerpie inspirację z różnych źródeł, jak chociażby social media, języki obce i odznacza się dużą zmiennością²⁰. Dlatego badanemu 17-latkowi z zespołem Aspergera trudno nadążyć za zmieniającym się językiem kolegów.

Ocena stanu sprawności komunikacyjnych dowiodła w obydwu omawianych przypadkach jednostek z ZA znaczne odchylenia w zakresie realizacji językowych reguł społecznych. Szczególnie młodszy chłopiec ma problem z respektowaniem społecznych rang rozmówców, skraca dystans wobec logopedy, nauczycieli, czy zupełnie obcych dorosłych osób, których spotyka po raz pierwszy. Z kolei nastolatek, z racji wieku ma wyuczone wzorce dotyczące układu społecznych rang rozmówców, nie skraca dystansu z osobami dorosłymi, lecz nie stosuje językowych wykładników, zaznaczających relacje społeczne, tj. zwrotów grzecznościowych i adresatywnych. Fakt ten powoduje, iż jest odbierany przez otoczenie jako arogancki i źle wychowany. Zachowując dystans personalny właściwie zaznacza emocjonalny stosunek do rozmówcy oraz jego status społeczny. Niemniej jednak widoczne są

¹⁸ Sformułowany wniosek pozostaje w sprzeczności ze stanowiskiem M. Korendo, która wskazywała, iż dzieci z ZA ujawniają trudności systemowe, popełniając błędy fleksyjne i składniowe (M. Korendo, *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Kraków 2013, s. 92–97).

¹⁹ Podobne wyniki badań w obszarze stopnia opanowania poziomu fonetyczno-fonologicznego i morfologicznego dzieci z zespołem Aspergera uzyskali: J. Boucher, *Language development in autism*, „International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology” 2003, nr 67(Suppl 1), s. 159–63; A. Bryńska, *Deficyty komunikacyjne w zespole Aspergera*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11(1), s. 48.

²⁰ Na temat slangu, określanego także socjolektem, żargonem, argotem, językiem środowiskowym wypowiadał się S. Grabias: „socjolekty, ukształtowane przez grupy o małej trwałości, bywają niekiedy, jako zjawiska ciągle zmieniające się, ujmowane w kategoriach zachowań językowych: widzi się je w obrębie mowy, a nie w obrębie odmian języka (S. Grabias, *Język w...*, dz. cyt., s. 112, 119–120).

ogromne braki w stosowaniu zwrotów grzecznościowych: powitalnych, które służą do nawiązania kontaktu, jak i pożegnalnych, pozwalających właściwie zakończyć daną relację. Nie ma także w języku nastolatka z ZA zwrotów grzecznościowych wyrażających prośbę, czy przeprosiny i form językowych wyrażających wdzięczność w formie ustnej, tj. podziękowania²¹.

Analiza zachowań językowych badanych chłopców ukazuje zakłócenia podczas realizacji językowych reguł sytuacyjnych. 9-latek objawia trudności w dostosowaniu swojej wypowiedzi do tematu. Niezależnie od sytuacji podczas każdej wizyty w gabinecie logopedycznym wygłaszał swoje monologi na temat życia i przyzwyczajęń dinozaurów. W przypadku 17-latka nie dostrzega się monologów, ale widoczne są problemy w tworzeniu wypowiedzi adekwatnej do miejsca i tematu. Zazwyczaj chłopiec nie wie, co w danym momencie odpowiedzieć, unikająco mówi: *nie wiem*²².

Podczas spotkań z jednostką z ZA, odbywających się wyłącznie w gabinecie logopedycznym trudno byłoby jednoznacznie ocenić poziom realizacji językowych reguł pragmatycznych²³. W omawianych przypadkach funkcjonowanie chłopców w różnych sytuacjach dnia codziennego autorce tego tekstu jest znane i często podlegało obserwacji. Badani nie wykazują trudności z werbalizowaniem funkcji informacyjnej, czego dowodzą chociażby wysokie oceny w szkole za posiadaną wiedzę oraz sprawdziany, podlegające analizie podczas diagnozy. Poza tym odznaczają się zdolnością w kwestii tworzenia wypowiedzi o funkcji działania (Hubert: *Babciu, jak się skończy wizyta u logopedy, idziemy od razu do księgarni*; Jakub: *Tato kup mi papier do drukarki*). Zaburzenia znacznego stopnia uwidaczniają się natomiast w realizowaniu funkcji emocjonalnej w przypadku omawianych jednostek z ZA. Podczas wszystkich spotkań sprawiali wrażenie osób chłodnych emocjonalnie, co szczególnie dziwi w przypadku 9-latka. 17-latek nawet o nieprzyjemnych dla siebie wydarzeniach mówił nie stosując odpowiednich środków parajęzykowych, tj. właściwego tempa, intonacji, barwy głosu. Ton głosu zawsze pozostawał u niego jednobarwny, mowa skandowana, wręcz dziwna w brzmieniu i monotonna, pozbawiona jakichkolwiek uczuć²⁴.

Znaczne zaburzenia w zakresie rozumienia, jak i kreowania zachowań interakcyjnych dostrzec można w obydwu omawianych przypadkach. Amimiczność

²¹ Wnioski w oparciu o obserwacje prowadzone podczas wizyt w gabinecie logopedycznym.

²² Por. powyżej fragment mowy dialogowej prowadzonej z badanym.

²³ W tym przypadku w celu pełnej diagnostyki należy przeprowadzić obserwację kierowaną zachowań osoby z ZA w środowisku szkolnym, domowym i w różnych publicznych miejscach (np. sklepie).

²⁴ Na zaburzenia odnoszące się do prozodii, czyli akcentu, intonacji oraz modulacji mowy u jednostek z zespołem Aspergera zwracały uwagę w swoich badaniach D. Krzyżyk, *Co o zespole Aspergera...*, art. cyt., s. 175 oraz J. Komender, G. Jagielska i A. Bryńska, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009, s. 54.

w połączeniu z brakiem gestykulacji²⁵ wraz ze słabym rozumieniem wskazówek społecznych dowodzą zaburzeń w zakresie obustronnej interakcji społecznej (9-latek nie rozumie przykładowo gestu zapraszania do gabinetu, jeśli temu nie towarzyszy komunikat słowny)²⁶. Ponadto brak kontaktu wzrokowego (u Jakuba) lub jego nietrwałość (u Huberta) stanowią wykładniki zaburzeń niewerbalnych sprawności interakcyjnych. Spośród objawów dysfunkcji w zakresie werbalnych zachowań interakcyjnych głównymi jawią się brak jakiegokolwiek inicjatywy w nawiązywaniu interakcji. Dostrzega się ją w przypadku opisywanego 17-latka, który notorycznie wykazuje brak ochoty do uczestniczenia w interakcjach i nawiązywania relacji z logopedą, rodzicami i rówieśnikami²⁷. Niezdolność podtrzymywania dialogu to kolejny niedobór w zakresie werbalnych sprawności interakcyjnych, który ma znaczenie szczególnie w relacjach z rówieśnikami. W przypadku Huberta występuje tendencja do monologowania, ale tylko wyłącznie na tematy związane z jego zainteresowaniami (tj. dinozaury)²⁸. U opisywanych chłopców obserwowane zaburzenia w tym zakresie pozostają w zgodzie ze stanowiskiem badacza języka osób z ZA: „problemy z naprzemiennością relacji językowych obserwujemy u znakomitej większości dzieci z zespołem Aspergera. Objawia się to w różny sposób. Dzieci te z trudem początkowo odpowiadają na pytania, same ich oczywiście również nie zadają” – podkreśla Marta Korendo²⁹.

Przeprowadzona powyżej analiza wykazała znaczne zaburzenia w zakresie sprawności u badanych jednostek z ZA. Nie bez znaczenia w wytyczeniu kierunku postępowania logopedycznego pozostają spektra zaburzeń psychopatologicznych właściwych dla poszczególnych subtypów zespołu Aspergera. Niemniej jednak w przypadku dzieci z ZA nie są one widoczne i utrwalone³⁰.

²⁵ Obserwacje poczynione w trakcie badań pozostają w zgodzie z ustaleniami A. Wojciechowskiej: „Osoby z ZA mają zdecydowanie większy problem w posługiwaniu się gestami ekspresywnymi w porównaniu z gestami instrumentalnymi. Osoby z zespołem Aspergera jednak są w stanie w większym zakresie zdobyć w swym rozwoju kompetencje komunikacyjne, co ma związek z łatwiejszym zdobywaniem umiejętności z zakresu teorii umysłu” (A. Wojciechowska, *Charakterystyka języka...*, dz. cyt., s. 25).

²⁶ Odchylenia w zakresie obustronnej interakcji społecznej to pierwsze z grupy tzw. kryteriów Gillberga, które stworzono w oparciu o oryginalne przypadki opisane przez H. Aspergera (J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Haładyj, *Postępowanie logopedyczne...*, dz. cyt., s. 537).

²⁷ Dane na podstawie obserwacji kierowanej i wywiadu z nauczycielami i rodzicami chłopca.

²⁸ Por. uwagi na temat przyczyn monologowania dzieci z ZA na stały temat: „Powracanie do konwersacji wokół ulubionych dziedzin daje osobom z ZA poczucie bezpieczeństwa, pewność” (A. Wojciechowska, *Charakterystyka języka...*, dz. cyt., s. 24).

²⁹ M. Korendo, *Obraz świata w wypowiedziach dzieci z zespołem Aspergera*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2008, nr 8, s. 202.

³⁰ J. Panasiuk dowodzi, iż u osób dorosłych z zespołem Aspergera obraz całościowych zaburzeń rozwojowych odznacza się określonym spektrum objawów psychopatologicznych, które rozpoznawane są podczas oceny psychiatryczno-psychologicznej jako subtypy: schizoidalny, neurotyczny i obsesyjno-kompulsywny (J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Haładyj, *Postępowanie logopedyczne...*, dz. cyt., s. 526).

Podsumowanie

Zaburzenia wybranych sprawności językowych, komunikacyjnych i interakcyjnych, występujące w różnym stopniu i zakresie u poszczególnych jednostek z zespołem Aspergera dowodzą występowania deficytów lingwistycznych u tej grupy osób. Analiza jakościowa zachowań językowych wraz z interpretacją danych zebranych w trakcie diagnozy logopedycznej pozwalają ustalić program terapii i zminimalizować objawy, które utrudniają nawiązywanie relacji społecznych. Poza prowadzeniem terapii logopedycznej warto uświadamiać środowisko osoby z ZA o jej trudnościach i ograniczeniach, gdyż brak wiedzy otoczenia odnośnie do zakresu dysfunkcji stawia w złym świetle wszelkie jednostki obciążone tym zaburzeniem. W przypadku nieprzestrzegania zasad etykiety językowej osoby z zespołem Aspergera mogą ponosić porażkę w załatwianiu różnych spraw urzędowych bądź zawodowych, bowiem niestosowanie się do ogólnie przyjętych norm społecznych odbierane jest powszechnie jako brak znajomości zasad dobrego wychowania. Ogółowi społeczeństwa trudno zrozumieć specyficzne spektrum zaburzeń w zespole Aspergera w zakresie zachowań językowych, tym bardziej że osoby te wykazują się wiedzą i umiejętnościami wykraczającymi poza przeciętność.

Bibliografia

- Atwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia, Gdańsk 2013.
- Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.
- Borkowska A., *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Harmonia, Gdańsk 2014.
- Boucher J., *Language development in autism*, „International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology” 2003, 67(Suppl 1).
- Bryńska A., *Deficyty komunikacyjne w zespole Aspergera*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11(1).
- Dougherty D., Darin i in., *Neuroobrazowanie funkcjonalne [w:] Neurologia w praktyce klinicznej. Zasady diagnostyki i postępowania*, red. A. Prusiński, t. 1, Wydawnictwo CZELEJ, Lublin 2006.
- Goodman R., Scott S., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 2000.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.
- Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii [w:] Logopedia standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- ICD-10, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Kraków 1994.
- Jęczeń U., *Obraz zaburzeń językowych u chłopca z zespołem Aspergera i schizofrenią*, „Logopedia” 2007, t. 36.
- Komender J. i in., *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2009.
- Korendo M., *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Omega Stage Systems, Kraków 2013.
- Korendo M., *Obraz świata w wypowiedziach dzieci z zespołem Aspergera*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2008, nr 8.

- Krzyżyk D., *Co o zespole Aspergera powinni wiedzieć nauczyciele poloniści* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. H. Synowiec, t. 22, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Maciarz A., Biadasiewicz M., *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Panasiuk J., Kaczyńska-Hałdyj M., *Postępowanie logopedyczne w przypadku osób dorosłych z zespołem Aspergera* [w:] *Logopedia standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Pisula E., *Autyzm u dzieci. Diagnoza. Klasyfikacja. Etiologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000.
- Preissmann Ch., *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2013.
- Przybyła O., Wons J., *Zaburzenia językowe i komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera. Studium przypadku*, „Logopedia Silesiana” 2018, t. 7.
- Robinson J.E., *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Linia, Poznań 2014.
- Rynkiewicz A., *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Harmonia, Gdańsk 2009.
- Sklar L.M. Evelyn i in., *Neuroobrazowanie strukturalne* [w:] *Neurologia w praktyce klinicznej. Zasady diagnostyki i postępowania*, red. A. Prusiński, t. 1, Wydawnictwo CZELEJ, Lublin 2006.
- Wojciechowska A., *Charakterystyka języka i komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera* [w:] *O utrudnieniach w porozumiewaniu się. Perspektywa języka i komunikacji*, red. M. Obrębska, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2011.

Lek. Paulina Frączek

Kliniczny Szpital Wojewódzki nr 2 w Rzeszowie

Psychological and neurodevelopmental implications of the COVID-19 pandemic in children and adolescents – a review of research and reports

Psychologiczne i neurorozwojowe następstwa pandemii COVID-19 u dzieci i młodzieży – przegląd badań i doniesień

Abstract

The COVID-19 pandemic has affected the lives of people all over the world, including children and adolescents. Despite various clinical images of infection and potential long-term effects of it, there is a wide range of psychological implications resulting from stress, anxiety, and a feeling of helplessness rooted in containment measures and lockdowns. Children and adolescents, as a special group, need determined conditions to develop and learn. Proper development depends on contact with peers, a regular daily schedule, setting new challenges, and, above all, a sense of security that adults should provide. In the time of the global pandemic, these requirements are very difficult to meet. Consequently, we observe an increase in the frequency of appearance of mental disorders in the youngest groups. The article presents current data on the number and type of disorders described in children and adolescents associated with the COVID-19 pandemic, proposed diagnostic tools for these disorders, and recommendations for the management of a child in need of psychological intervention. The problem of neurodevelopmental disorders in children born during the pandemic is also shown. The article uses available, selected scientific studies and data from national and international reports.

Keywords: mental health, neurodevelopmental delay, COVID-19 pandemic, child, isolation.

Streszczenie

Pandemia COVID-19 wpłynęła na życie ludzi na całym świecie, w tym dzieci i młodzieży. Oprócz różnych obrazów klinicznych zakażenia i jego potencjalnych skutków długoterminowych, istnieje szeroki wachlarz następstw psychologicznych wynikających ze stresu, niepokoju i poczucia bezradności, będących efektem stosowania środków ograniczających rozprzestrzenianie się zakażenia i lockdownu. Dzieci i młodzież, jako grupa szczególna, potrzebują określonych warunków do prawidłowego rozwoju. Zależy on od kontaktów z rówieśnikami, regularnego rozkładu dnia, stawiania sobie nowych wyzwań, a przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa, które powinni zapewnić im dorośli. W dobie globalnej pandemii wymagania te są bardzo trudne do spełnienia. W związku z tym, obserwujemy wzrost częstotliwości pojawiania się zaburzeń psychicznych w grupach najmłodszych. W artykule przedstawiono aktualne dane dotyczące liczby i rodzaju zaburzeń opisywanych u dzieci i młodzieży w związku z pandemią COVID-19, proponowane narzędzia diagnostyczne służące ich rozpoznawaniu oraz zalecenia dotyczące postępowania z dzieckiem wymagającym interwencji psychologicznej. Przedstawiono również problematykę zaburzeń neurorozwojowych u dzieci urodzonych

w czasie pandemii. W artykule wykorzystano dostępne, wybrane opracowania naukowe oraz danych z raportów krajowych i międzynarodowych.

Słowa kluczowe: zdrowie psychiczne, opóźnienie neurorozwojowe, pandemia COVID-19, dziecko, izolacja.

Introduction

The success of medical discoveries in recent years – vaccines, effective drugs, access to new technologies in medicine – has led us to believe that epidemic outbreaks are history. Severe acute respiratory syndrome (SARS) identified in 2003, the Middle East respiratory syndrome (MERS) in 2012, and the Ebola epidemic in 2016 were undoubtedly alarming, but for many people, remained a part of international news rather than real life-threatening diseases. The Coronavirus Disease (COVID-19) pandemic that we are facing is in many ways different from those above. It is a global problem that, after 2 years from the first reported case in Wuhan (Hubei, China), caused 373 million infections and over 5.6 million deaths worldwide¹. Significant infectivity and rapid mutations of SARS-CoV-2 – the virus causing COVID-19 – limit epidemic containment efforts, and the wave-like nature of infections does not provide a significant reason for optimism for the near future. Today, we know more and more about the disease caused by SARS-CoV-2. We can identify the groups most at risk of severe infection, and thanks to vaccination programs, we are also able to prevent the severe form of COVID-19 leading to death. We have the tools to diagnose infection with public antigen tests and PCR tests. We are still learning about the long-term effects of SARS-CoV-2 infection, as well as possible clinical presentations of the infection in different age groups, including PIMS (pediatric inflammatory multisystem syndrome) in children. Scientists in international organizations are also searching for an effective drug that would provide a chance to end the pandemic.

In addition to the severity of the disease in infected individuals and the numerous complications that can affect all age groups, the COVID-19 pandemic, due to its long duration and international nature, also has a long-term and universal impact on the mental health of all people living in its times. There are specific groups that appear to be at higher risk of mental health impairment during the pandemic, including healthcare workers, the elderly, children, and others². It is emphasized that those affected by emotional, behavioral, and psychiatric disorders today tend to be more numerous than those affected by COVID-19³.

¹ <https://covid19.who.int/> (Retrieved 01.02.2022).

² E.A. Holmes, R.C. O'Connor, V.H. Perry et al., *Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science*, "Lancet Psychiatry" 2020, 7(6), p. 547–560. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30168-1.

³ A.L. Pedrosa, L. Bitencourt, A.C.F. Frôes et al., *Emotional, Behavioral, and Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic*, "Front Psychol" 2020, 11, 566212. Published 2020 Oct 2. doi: 10.3389/fpsyg.2020.566212.

In the absence of a vaccine or an effective treatment, the rapid spread of this disease elicited a wide range of responses from different governments across the globe to contain the spread of the pandemic. The ‘flattening the curve’ strategy (limiting the increase in incidence over time) took different forms. The national policies were aimed at: (a) mitigation, which focuses on slowing but not necessarily stopping epidemic spread – reducing peak healthcare demand while protecting those most at risk of severe disease from infection, and (b) suppression, which aims to reverse epidemic growth, reducing case numbers to low levels and maintaining that situation indefinitely. Common policies included school closures, travel restrictions, bans on public gatherings, stay-at-home orders, closure of public transportation, emergency investments in the healthcare system, new forms of social welfare provision, contact tracing, and investment in COVID-19 vaccines⁴.

Although the term “social isolation” refers primarily to the restriction of a social movement of those infected with the disease, it has also been used to express the source of the subjective sense of loneliness that can accompany measures of social distance, especially for those already at increased risk of suffering from loneliness. In practice, a new concept of “social disconnection” has also emerged to describe the aforementioned feeling of isolation as a result of the implementation of social distance principles⁵.

Research and reports on the mental health of children and adolescents

The pandemic affects the health and mental well-being of children and adolescents in multiple ways⁶. The dominant phenomenon is fear and uncertainty about the future. As a short-lived episode, fear and stress are associated with a normal physiological response, but in the face of a pandemic, we are dealing with a chronic pathological form of stress that can be the source of a wide variety of disorders. That uncertainty, which children feel in the context of the pandemic, affects both peer and home environments. Children and adolescents fear prolonged isolation and separation from peers, as well as from family members who live in different households. Children with pre-existing psychiatric disorders such as attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), anxiety, depression, mood disorders, and behavior

⁴ H.W. Chung, C. Apio, T. Goo et al., *Effects of government policies on the spread of COVID-19 worldwide*, “Sci Rep” 2021, 11(1), 20495. Published 2021 Oct 14. doi: 10.1038/s41598-021-99368-9.

⁵ N. Parent, K. Dadgar, B. Xiao, C. Hesse, J.D. Shapka, *Social Disconnection During COVID-19: The Role of Attachment, Fear of Missing Out, and Smartphone Use*, “J Res Adolesc” 2021, 31(3), p. 748-763. doi: 10.1111/jora.12658.

⁶ N. Chawla, A. Tom, M.S. Sen, R. Sagar, *Psychological Impact of COVID-19 on Children and Adolescents: A Systematic Review*, “Indian J Psychol Med” 2021, 43(4), p. 294–299. doi: 10.1177/02537176211021789.

disorders could be adversely impacted during this stressful situation⁷. In younger groups, children experience decreased physical activity, loneliness, and boredom. Adolescents fear a lack of continuity in education due to school closures and the shift to remote education. It is important to recognize the limited availability of technology devices, especially in families with many children. In addition, many students in the younger grades need adult support in using a computer to participate in remote lessons. In these circumstances, providing optimal learning conditions is a huge challenge for parents and caregivers, as well as educators.

The reports of a study by the Polish organization ‘Empowering Children Foundation’, published in November 2020, are disturbing. The foundation’s report entitled “Negative experiences of youth during the pandemic” concerns a study covering the situation of the spring lockdown in Poland. The study participants were a group of 500 teenagers aged 13–17 years. From the report, one can learn what bothered teenagers the most during more than three months of forced social distance. This was mainly isolation – the lack of possibility of contact with friends (63%) and the need to stay at home (51%). The latter aspect was probably particularly difficult for some people due to the atmosphere among household members (pointed out by 11% of the respondents) and the lack of privacy (5%). Respondents also pointed out problems with remote learning (43%) and lack of information on what future study and exams will look like (33%). The teens surveyed were also concerned about their own and their loved ones’ health (16%)⁸.

The problems young people face in response to the stress of the pandemic include mood disorders, depression, anxiety, self-cutting, suicidal thoughts, and the use of alcohol and other psychoactive substances. The report mentioned by the ‘Empowering Children Foundation’ conveys that a characteristic feature of their new charges is the growing phenomenon of abulia, which may be a symptom concurrent with depression, but due to the isolation situation it also appears to be a direct result of the pandemic⁹. The Dictionary of Neurological Signs defines abulia as a “syndrome of hypofunction”, characterized by lack of initiative, spontaneity, and drive, apathy, slowness of thought (bradyphrenia), and blunting of emotional responses and response to external stimuli¹⁰. A young person with abulia seems to lack motivation to take even the simplest action. In the face of social distancing

⁷ K. Shah, S. Mann, R. Singh, R. Bangar, R. Kulkarni, *Impact of COVID-19 on the Mental Health of Children and Adolescents*, “Cureus” 2020, 12(8):e10051. Published 2020 Aug 26. doi: 10.7759/cureus.10051.

⁸ <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2020/negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-2020.html> (Retrieved 01.02.2022).

⁹ <https://programyrekomendowane.pl/strony/zdrowie-psychiczne-mlodziezy-w-czasie-pandemii-covid-19,422> (Retrieved 01.02.2022).

¹⁰ J.M. Das, A. Saadabadi, *Abulia* [In:] *StatPearls*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; November 21, 2021.

and national government encouragement to stay home, young people with abulia may spend their days in front of the television, a computer, or a smartphone, staring at the screen in an apathetic stupor. These individuals have a strong reluctance to socialize with friends with whom they previously enjoyed spending time. They do not see the point of maintaining existing interpersonal relationships and tend to turn inward.

Economic factors also have a significant impact on well-being and mental health, especially in the face of a global pandemic. The economic recession may be accompanied by an increase in domestic violence and child maltreatment, both drastically influencing the mental health of children¹¹. Based on the data in the rest of the quoted report, we can certainly conclude that staying home did not protect adolescents from experiencing harm. According to the report, 27,2% of respondents aged 13–17 years experienced at least one of the studied forms of harm between mid-March and the end of June – the spring lockdown in Poland. Almost one in nine (10.8%) 13–17-year-olds experienced violence by close adults in a given period. It was mainly mental abuse (9,2%), but also physical abuse (3,2%). One in 20 respondents (5.4%) witnessed domestic violence. Among the situations analyzed, there were both situations of violence by an adult against a child, witnessed by 3.6% of the adolescents, and situations of violence between parents/guardians, witnessed by 2.4% of the adolescents. One in ten respondents (10,2%) experienced sexual abuse in a given period. Mostly, it was sexual abuse without physical contact (9,2%) in the form of exhibitionism (5,2%), verbal sexual violence (4,6%), and online recruitment for sexual purposes (3,4%). During the first period of the pandemic, 2.9% of respondents aged 15–17 attempted to commit suicide. In the face of such a difficult and complex situation, one may wonder whether and if so where young people sought help since they often could not feel safe in their family environment. It turns out that in the vast majority – as many as 87% – people could count on the help of at least one person (with 52% of respondents having several and 12% having many such trusted people). However, 9% of the respondents were not trusted by anyone. Importantly, such an answer was given significantly more often (17%) by those teenagers who experienced harm during the first period of the pandemic and therefore needed the most support. And on whose support in the home environment could young people count on? The respondents most often mentioned the help of the mother (67%), less often from the father (40%). Colleagues also play a very important role (43%)¹².

¹¹ J.M. Fegert, B. Vitiello, P.L. Plener, V. Clemens, *Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality*, “Child Adolesc Psychiatry Ment Health” 2020, 14, 20. Published 2020 May 12. doi: 10.1186/s13034-020-00329-3.

¹² <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2020/negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-2020.html> (Retrieved 01.02.2022).

Interesting information is provided in the report on the functioning of the 116 111 Helpline for Children and Youth. It is the first nationwide, toll-free, 24-hour phone number for children and youth in Poland. This is a helpline that any child in need of support can call. All consultants are specially trained psychologists, educators, or social science students. Their goal is to assist minor callers. If a caller declares suicidal intent or reports events that threaten his life or health (e.g. violence), the helpline consultants will take action to ensure his safety. The consultants may intervene by informing the Police Headquarters about the situation, contacting the emergency number 112, or undertaking local activities – e.g. contact with a school, court, social assistance center, or an adult from the child’s environment. Over the years, the Helpline has expanded its work to include the ability to contact those in need of help by text message. In a summary of 12 years of work the Helpline has answered over 1.3 million calls, received over 78 thousand messages, and intervened 2508 times in life-threatening situations. The available statistical analysis shows how the help-seeking data through the helpline during the COVID-19 pandemic period compared to the data prior to that period.

As Helpline consultants summarize, 2020 was a breakthrough year in terms of the number of messages sent, interventions, and calls received. Comparing it to the previous year, one can see that the number of calls received was twice as low, while the number of messages sent almost doubled. At the same time, and very worryingly, the number of interventions made also doubled. These data could have been influenced by many factors, but the main reason was the COVID-19 pandemic. Analyzing data from the individual months of 2020 in March and April, one can see an increase in the demand for consultants’ help. This time coincides with the period of the tightest restrictions due to the spread of the SARS-CoV-2 virus and the increase in infections across the EU. The temporary closure of schools and selected workplaces as well as restrictions on movement have largely affected children and young people. It should be noted that the number of messages received by consultants, in particular, increased significantly at that time compared to telephone calls. The main factor, which according to teenagers had an impact on this, was the lack of suitable conditions for conversation. The presence of a parent or other adult behind the wall increased the anxiety that someone might overhear or interfere with the conversation. According to the consultants, there were conversations during which an adult appeared in the child’s environment and the child pretended to talk to a peer. The restrictions made free phone contact with Helpline consultants much more difficult, so young people started to write messages more often.

The problems that youth and children reported most frequently were related to mental health, perceived anxiety, tension, depressive states, and loneliness. The collected figures show that the topic of anxiety came up in 15% of all contacts (online messages and phone calls). Perceived tension/anxiety was mentioned by youth and children in 19% of conversations and messages, while the topic of depression

and low mood states occurred in 11% of them. Loneliness was mentioned in 7% of all contacts. The interviewees also addressed the topic of self-injuring behavior. The largest increase in reported problems in this area occurred during the spring lockdown. The self-injurious behaviors reported with the greatest increase during this time included self-cutting with 4% of calls and messages, suicidal thoughts with 8%, suicide attempts with 2%, and suicidal intent with 1%¹³.

When analyzing the topic, it is also worth looking at data outside our country, as the problem of mental health in children and youth is widespread. According to the latest available UNICEF data, globally, at least 1 in 7 children has been directly affected by lockdowns, while more than 1.6 billion children have suffered some loss of education. The disruption of routines, education, recreation, as well as concerns for family income and health, leaves many young people feeling afraid, angry, and concerned about their future. In UNICEF's most comprehensive look at the mental health of children, adolescents, and caregivers in the 21st century, *The State of World Children 2021; On My Mind: Promoting, Protecting and Care for Children's Mental Health*, the authors highlight that even before COVID-19, children and young people carried the burden of mental health conditions. They state that more than 1 in 7 adolescents aged 10–19 is estimated to live with a diagnosed mental disorder globally. Almost 46,000 adolescents die from suicide each year, among the top five causes of death for their age group¹⁴.

The American Psychological Association is also highlighting a child and adolescent mental health crisis related to the epidemiological situation¹⁵. In a 2020 survey of 1,000 parents across the country facilitated by the Ann & Robert H. Lurie Children's Hospital of Chicago, 71% of parents said the pandemic had taken a toll on their child's mental health, and 69% said the pandemic was the worst thing to happen to their child. Among the most destructive and unhealthy factors affecting their children's health in the pandemic, parents pointed to social isolation (30%), remote learning (27%), and too much screen time (22%). 64% of the respondents believed that the pandemic will have a lasting effect on their child and almost as many declared that they believe that mental health consequences will be greater for children than for adults¹⁶. A national survey of 3,300 high schoolers aged 13–19, conducted in spring 2020, found 30% of students felt unhappy and depressed much more than usual. The authors conclude that students are experiencing collective trauma and that they and their families would benefit

¹³ P. Dąbrowska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 III – telefonie zaufania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2021, 20(2), s. 63–75.

¹⁴ <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/problemy-zdrowia-psychicznego-u-dzieci-w-czasie-pandemii-covid-19-to-wierzcholek-gory-lodowej> (Retrieved 01.02.2022).

¹⁵ <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health> (Retrieved 01.02.2022).

¹⁶ <https://www.luriechildrens.org/en/blog/childrens-mental-health-pandemic-statistics/> (Retrieved 01.02.2022).

from immediate and ongoing support for basic needs, physical and mental health, and learning opportunities¹⁷.

The comprehensive study by Elizabeth A Rider, Eman Ansari, Pamela H Varrin, and Joshua Sparrow features further figures and reports from Europe and the United States on the given topic¹⁸. Data from analyzed studies suggest an increased frequency of mental health disorders during the pandemic. Furthermore, according to the authors, previous mental health problems increase the risk of pandemic-related mental health trauma. Research supporting these statements includes a longitudinal probability study that evaluated youth in 2017 and 2020 (England)¹⁹, a retrospective comparison of suicide ideations and attempts during the COVID-19 pandemic (January–July 2020) and a year before (January–July 2019) based on pediatric emergency department experiences in that time (USA)²⁰, and a similar study of suspected suicide attempts between March 2020 and May 2021 compared with the same periods in 2019 (USA)²¹. In addition to further evidence of the association of the pandemic with mental health deterioration in the pediatric population, useful age-appropriate tools for assessing the mental health of children and adolescents are presented. These screening tools are used mainly by clinicians²², but some, such as the Ask Suicide-Screening Questions (ASQ) Toolkit, are available on the Internet with an interpretation of the score and further steps one can take to reach appropriate help²³. Simple and brief mental health screening, including programs that consider the whole family, can be used to help assess emotional symptoms, behavioral functioning symptoms, and psychosocial symptoms. Based on the results of the mental health assessment, appropriate steps can be taken to help the person in need. It is somewhat easier for the facilitator – especially a health professional who works with children daily – to use the stepwise model of management adapted from the Pediatric Preventative Psychosocial Health Model and the Multi-tiered

¹⁷ <https://eric.ed.gov/?id=ED606305> (Retrieved 01.02.2022).

¹⁸ E.A. Rider, E. Ansari, P.H. Varrin, J. Sparrow, *Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic*, “BMJ” 2021, 374:n1730. Published 2021 Aug 24. doi: 10.1136/bmj.n1730.

¹⁹ mhcy2020_rep.pdf (digital.nhs.uk) (Retrieved 01.02.2022).

²⁰ R.M. Hill, K. Rufino, S. Kurian, J. Saxena, K. Saxena, L. Williams, *Suicide Ideation and Attempts in a Pediatric Emergency Department Before and During COVID-19*, “Pediatrics” 2021, 147(3):e2020029280. doi:10.1542/peds.2020-029280.

²¹ E. Yard, L. Radhakrishnan, M.F. Ballesteros et al., *Emergency Department Visits for Suspected Suicide Attempts Among Persons Aged 12–25 Years Before and During the COVID-19 Pandemic – United States, January 2019–May 2021*, “MMWR Morb Mortal Wkly Rep” 2021, 70, p. 888–894. DOI: 10.15585/mmwr.mm7024e1external icon.

²² <https://missionhealth.org/wp-content/uploads/2018/04/Adolescent-Depression-Screening-PHQ-A-Form.pdf> (Retrieved 01.02.2022).

²³ <https://www.nimh.nih.gov/research/research-conducted-at-nimh/asq-toolkit-materials> (Retrieved 01.02.2022).

System of Support Model²⁴. The proposed actions assume universal care for patients who present an expected overall development and are resilient and coping despite a stressful situation. Targeted care is intended for patients with increased distress, preexisting stressors, and acute disruptions of functioning in developmental domains. The highest level of disturbances that require clinical treatment is recognized when the patient presents severe, escalating distress, with behavioral and function responses that are disruptive to the patient and his/her environment²⁵. Among the most important symptoms whose presence requires immediate specialized help are: suicide attempt, suicidal ideation, intent or plan; self-cutting; intense fear, anxiety, dissociative symptoms, especially if they influence basic areas of functioning; uncontrollable grief; intrusive thoughts or cognitive impairment. In life-threatening and health-threatening situations, including increased psychiatric symptoms, it is advisable to seek help from the emergency number 112, the emergency department, or (if available) the emergency room with an on-call psychiatrist. The government website also presents a list of inpatient units, outpatient units, support groups, and community organizations, along with contact numbers where anyone can go if their mental health deteriorates²⁶.

Wide gaps persist between mental health needs and mental health funding. The UNICEF report finds that about 2% of government health budgets are allocated to mental health spending worldwide. Data collected from Polish registers also draw attention to the huge underfunding of child psychiatry and the lack of specialists in this field. In Poland, 9% of children and adolescents under 18 years of age, or approximately 630,000, require assistance from the psychiatric and psychological treatment system. Meanwhile, the report from the Supreme Audit Office (NIK) shows that the psychiatric treatment system for children and adolescents does not provide this population of patients with comprehensive and universally accessible psychiatric care. In March 2019, 419 doctors were practicing pediatric and adolescent psychiatry, and 32% of the specialists were over 55 years old. The national consultant in pediatric and adolescent psychiatry indicated a shortage of approximately 300 physicians in this specialty. Attention was paid to the low interest in specializing in this area by doctors starting to work in the profession, and thus to the likely worsening of staff shortages in the future. According to the report, the biggest problem is the uneven distribution of pediatric and adolescent psychiatrists throughout the country, which has already been observed. The lowest number of physicians per 100,000 minors was in the Lubusz Voivodeship (0.16)

²⁴ A.E. Kazak, *Pediatric Psychosocial Preventative Health Model (PPPHM): Research, practice, and collaboration in pediatric family systems medicine*, "Families, Systems & Health" 2006, 24(4), p. 381–395. DOI: 10.1037/1091-7527.24.4.381.

²⁵ E.A. Rider, E. Ansari, P.H. Varrin, J. Sparrow, *Mental health... op. cit.*

²⁶ <https://www.gov.pl/web/koronawirus/gdzie-znajdziesz-pomoc-w-przypadku-pogorszenia-stanu-psychicznego> (Retrieved 01/02/2022).

and the highest in the Łódzkie Voivodeship (0.79). The smallest number of psychiatrists per 1,000 minors was in the Subcarpathian Voivodeship (1.02), and the largest number was in the Łódzkie Voivodeship (4.96). The psychiatric wards of the hospitals for children and adolescents were also unevenly distributed throughout the country (there were no in the Podlaskie Voivodeship) and the day wards (there were no in five provinces – Lubusz, Opole, Świętokrzyskie, Warmian-Masurian, and West Pomeranian Voivodeships). Insufficient funding for psychiatric care for children and adolescents was also a problem. The funds transferred to hospitals by the National Health Fund did not cover the costs of patient treatment. Long waiting times for admission to both the department and the outpatient psychiatric clinic were observed. There is also a lack of prevention efforts in child and adolescent mental health. Due to the shortage of specialists, it is not commonly performed within the clinic, but at the same time, it does not work sufficiently within the educational system (school pedagogue, school psychologist). Almost half of the public schools of various types (44%) do not employ a pedagogue or a psychologist in separate posts. Where they do exist, the prevention of mental disorders in school is hindered by a large number of students per teacher or psychologist.

The Supreme Chamber of Control formulated four main conclusions and forwarded them in the form of recommendations to the Ministry of Health: Reduction of territorial differentiation in access to psychiatric care services; Development of a model for forecasting the demand for specialist doctors; Even distribution of centers and training places; Determine indicators for the minimum number of child and adolescent psychiatrists²⁷.

Pandemic children

When considering child and adolescent mental health problems in the face of a pandemic, one cannot forget the youngest age group, children born during this difficult time and called ‘pandemic children’. These children are now 2 years old, and the reality around them – with social distance, limited interpersonal contact, personal protective measures – is the only one they know. Initial casual observations of developmental delay in “pandemic children”, through increasing reports and studies on larger groups of children, are beginning to form a disturbing trend²⁸. A study published in early 2022 looked for an association between maternal SARS-CoV-2 infection during pregnancy, birth during the COVID-19 pandemic regardless of maternal SARS-CoV-2 status, and child neurodevelopment at 6 months of age. In this cohort study of 255 babies born

²⁷ <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/lecznictwo-psychiatryczne-dzieci-i-mlodziezy.html>

²⁸ M. Moyer Wenner, *The COVID generation: how is the pandemic affecting kids' brains?* “Nature” 2022, 601(7892), p. 180–183. doi:10.1038/d41586-022-00027-4.

between March and December 2020, exposure to maternal SARS-CoV-2 infection was not associated with differences in any subdomain of the Ages & Stages Questionnaire (3rd Edition) at 6 months of age, regardless of the time or severity of the infection. However, exposed and unexposed infants born during that period had significantly lower scores in the gross motor, fine motor, and personal-social subdomains compared to a historical cohort of infants born before the onset of the COVID-19 pandemic²⁹. Another fascinating analysis is offered by the RESONANCE study staff. Since 2009, Brown University and the Warren Alpert Medical School at Brown University have been the home of a longitudinal study of child health and neurodevelopment, termed the RESONANCE study. Now, the RESONANCE cohort consists of approximately 1600 caregiver-child dyads, who have been continuously enrolled between 0 and 5 years of age since 2009 and have been followed through infancy, childhood, and early adolescence in search of patterns of neurodevelopmental delays appearing. Therefore, this cohort offers a unique opportunity to explore the impact of the COVID-19 pandemic on child health trends. Researchers tested the cognitive performance of 600 children (aged 3 months to 3 years) including 39 babies born during the pandemic. The measured verbal, nonverbal, and overall cognitive scores were significantly lower since the beginning of the pandemic. In addition, children born before the pandemic and followed through the initial stages of development do not show a reduction in skills or performance, but young infants born since the beginning of the pandemic show significantly lower performance than infants born before January 2019. The authors also found that babies from low-income families experienced the largest performance drops, that boys were more affected than girls, and that gross motor skills were the most affected. In conclusion, the results seem to suggest that early development is affected by the environmental conditions caused by the pandemic³⁰. The observed phenomenon might be related to the change in everyday life that we have all experienced in the past two years and that seems to especially affect infants. This means less interaction with parents and caregivers due to different factors, also social and economic ones, fewer interactions with other children, less physical activity, and playtime. Despite initial concerns, early data suggest that mask use has not negatively affected child emotional development³¹.

²⁹ L.C. Shuffrey, M.R. Firestein, M.H. Kyle et al., *Association of Birth During the COVID-19 Pandemic With Neurodevelopmental Status at 6 Months in Infants With and Without In Utero Exposure to Maternal SARS-CoV-2 Infection*, “JAMA Pediatr”, Published online January 04, 2022. doi: 10.1001/jamapediatrics.2021.5563.

³⁰ S.C.L. Deoni, J. Beauchemin, A. Volpe, V. D’Sa, *The RESONANCE Consortium. Impact of the COVID-19 Pandemic on Early Child Cognitive Development: Initial Findings in a Longitudinal Observational Study of Child Health*, “medRxiv” 2021.08.10.21261846. doi: 10.1101/2021.08.10.21261846.

³¹ E. Tronick, H. Als, L. Adamson, S. Wise, T.B. Brazelton, *The infant’s response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*, “J Am Acad Child Psychiatry” 1978 Winter, 17(1), p. 1–13. doi: 10.1016/s0002-7138(09)62273-1. PMID: 632477.

It is also emphasized that pandemic-related stress during pregnancy could negatively affect fetal brain development in some children and cause poor performance in listed tests compared to pre-pandemic born children. A longitudinal study enrolled in units in Italy in 163 mother-infant dyads was to provide data on prenatal stress, perceived social support, postnatal anxiety symptoms, parenting stress, mother-infant bonding, and infant regulatory capacity at 3 months of age³². Further trials on the topic are planned. One of them is an observational cross-sectional study registered with recruiting status on ClinicalTrials.gov (Identifier: NCT04713150). The purpose of this study is to advance the scientific understanding of how prenatal COVID-19 infection and associated psychological distress influence infant neurodevelopment. This project will aim to shed light on how families and child development are affected by the current COVID-19 pandemic and will work to better support these families and children as they grow³³. Currently, there is no data on neurodevelopment and potential deviations in Polish newborns and children born during the pandemic, the so-called ‘pandemic children’.

Recommendations

In response to the growing need for psychological and psychiatric care of children and adolescents, as well as the possible negative consequences of not providing this assistance, government and non-governmental organizations address guidelines and recommendations to parents and guardians of the minors. The Polish government has constructed 10 tips on how parents can take care of their child’s well-being as part of the program to protect the mental health of children and adolescents. In addition to the obvious indications of protecting against exposure to SARS-CoV-2 virus infection and caring for the child’s physical health, there is a strong emphasis on maintaining contact with the child, making them feel safe, encouraging them to share concerns, communicating age-appropriate content, and limiting access to information and images that could exacerbate anxiety and fear³⁴. In response to growing demand, child and adolescent mental health websites run by national and international organizations offer a variety of resources for parents and caregivers of children (including those with special

³² L. Provenzi, S. Grumi, L. Altieri et al., *Prenatal maternal stress during the COVID-19 pandemic and infant regulatory capacity at 3 months: A longitudinal study*, “Development and Psychopathology” 2021, p. 1–9. doi: 10.1017/S0954579421000766.

³³ <https://clinicaltrials.gov/ct2/show/NCT04713150?term=pandemic&cond=Development%2C+Child&draw=3&rank=1> (Retrieved 01.02.2022).

³⁴ <https://www.gov.pl/web/koronawirus/ochrona-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy> (Retrieved 01.02.2022).

needs) to help explain to their children what a pandemic is, to support them when they are anxious, or to find ways to make meaningful use of their time spent with their child³⁵. Efforts to support children and adolescents during a pandemic should also include mitigating the difficulties of returning to stationary schooling and adjusting to new post-pandemic conditions and living arrangements that may remain unchanged for many years to come.

The National Consultant in Child and Adolescent Psychiatry, during the Third Mental Health Congress in June 2021, pointed out several examples of studies on this topic with expert recommendations. Some of the most recommended are as follows. Guidelines for actions aimed at students and parents and teaching staff after returning to schools and institutions, published by the Ministry of National Education³⁶; Supporting your children return to school during COVID-19: a study published by UNICEF³⁷; US government study on strategies for reopening schools after lockdown: US Department of Education³⁸.

There is a need to ameliorate children and adolescents' access to mental health services. For this, a collaborative network of parents, teachers, psychiatrists, psychologists, pediatricians, community volunteers, and non-government organizations is required. This cooperation would be crucial to prevent during and post-pandemic mental challenges in the most vulnerable and underprivileged section of society. The focal point of the health care system and policymaking should be prevention, promotion, and interventions corresponding to the public mental health system to meet the mental health needs of the population at large³⁹.

In the United States, the challenge of financially supporting schools during a pandemic has been posed. The American Rescue Plan Act, passed in March 2021, included \$170 billion, and many schools used these funds to hire mental health professionals, including psychologists. In some districts, there are training programs for teachers, where they can learn basic social and emotional skills to help students cope with stress and anxiety, making the teacher the first person who can provide

³⁵ https://emergingminds.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/COVID19_porady-dla-rodzico%C-C%81w-i-opiekuno%CC%81w-002.pdf (Retrieved 01.02.2022); https://www.anagomez.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/2020/06/OysterandButterfly-Polish.pdf (Retrieved 01.02.2022); R. Ghosh, M.J. Dubey, S. Chatterjee, S. Dubey, *Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect*, "Minerva Pediatr" 2020, 72(3), p. 226–235. doi:10.23736/S0026-4946.20.05887-9.

³⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-dotyczace-dzialan-skierowanych-do-uczniow-i-rodzicow-oraz-kadry-pedagogicznej-po-powrocie-do-szkol-i-placowek> (Retrieved 01.02.2022).

³⁷ <https://www.unicef.org/rosa/stories/supporting-your-children-return-school-during-covid-19> (Retrieved 01.02.2022).

³⁸ <https://www2.ed.gov/documents/coronavirus/reopening-2.pdf> (Retrieved 01.02.2022).

³⁹ S. Singh, D. Roy, K. Sinha, S. Parveen, G. Sharma, G. Joshi, *Impact of COVID-19 and lockdown on the mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations*, "Psychiatry Res" 2020, 293, 113429. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113429.

psychological help to a child. This solution involves equipping children with the skills to deal with stress as early as in the school classroom, which will significantly relieve the burden on psychologists, whose shortage was already noticeable before the pandemic outbreak in 2019. Many teachers do not feel prepared to deal with their students' problems, especially if the problem areas include trauma or grief. Thus, programs to develop teachers' psychological competence are designed to help them recognize the symptoms of such conditions in their students and to provide effective prompt assistance⁴⁰.

Conclusions

The COVID-19 pandemic, which we have been facing for more than two years, poses tremendous challenges for both health care providers and those not directly involved in health care. We still do not know how long the restrictions related to the risk of virus transmission will last, we are waiting for the discovery of an effective and widely available drug, and the distant effects of being infected with SARS-CoV-2 are also unknown. It is unclear what difficulties the generation of children born during a pandemic, commonly referred to as 'pandemic children', will face. The results of ongoing scientific research are likely to shed new light on at least some of these issues. What we do know is that the prolonged anxiety and stress associated with the epidemic situation are taking their toll on mental health, including that of children and adolescents. The interesting national and international data presented in this paper show that the increasing number of reported mental health problems in the youngest patient group is a global problem that we should all pay attention to. Of particular concern are the figures for suicide attempts, self-harm, and violence suffered or witnessed by children during the lockdown.

This alarming trend requires the involvement of adults from the child's closest environment, parents, and teachers, as well as the introduction of systemic solutions. Training programs, introduced, for example, by the United States, assume that parents and teaching staff should be the first line of support for children and adolescents in mental crisis, especially in a situation of overloaded mental health care units, psychiatrists, psychologists, and psychotherapists. Training is designed to provide adults with the tools to quickly identify and respond to mental disorders in a child. Furthermore, the Internet, as the most common and easily accessible source of information, on the websites of scientific societies and health organizations, provides parents with guidance and direction on how, with age-appropriate tools, to help a child overwhelmed by an epidemic situation.

⁴⁰ <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health> (Retrieved 01.02.2022).

The systemic solutions proposed by the Polish government aim to alleviate staff shortages in the field of pediatric and adolescent psychiatry and allow greater access to specialists in the coming years by increasing the number of training places for young physicians.

This work may be beneficial in spreading awareness of the current mental health plight of children and adolescents. The discussed topic may turn out to be interesting both for adults working with children and adolescents daily, as well as for the parents of children themselves. The dynamics of the epidemic situation and the disturbing reports presented in this article suggest that further analyses and reports on mental health disorders related to the pandemic should be expected.

Bibliography

- Chawla N., Tom A., Sen M.S., Sagar R., *Psychological Impact of COVID-19 on Children and Adolescents: A Systematic Review*, "Indian J Psychol Med" 2021, 43(4). doi: 10.1177/025371762111021789.
- Chung H.W., Apio C., Goo T. et al., *Effects of government policies on the spread of COVID-19 worldwide*, "Sci Rep" 2021, 11(1). Published 2021 Oct 14. doi: 10.1038/s41598-021-99368-9.
- Dąbrowska P., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 111 – telefonie zaufania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2021, 20(2).
- Das J.M., Saadabadi A., *Abulia* [In:] *StatPearls*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; November 21, 2021.
- Deoni C.L.S., Beauchemin J., Volpe A., D'Sa V., *The RESONANCE Consortium. Impact of the COVID-19 Pandemic on Early Child Cognitive Development: Initial Findings in a Longitudinal Observational Study of Child Health*, "medRxiv" 2021.08.10.21261846. doi: 10.1101/2021.08.10.21261846.
- Fegert J.M., Vitiello B., Plener P.L., Clemens V., *Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality*, "Child Adolesc Psychiatry Ment Health" 2020, 14. Published 2020 May 12. doi:10.1186/s13034-020-00329-3.
- Ghosh R., Dubey M.J., Chatterjee S., Dubey S., *Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect*, "Minerva Pediatr" 2020, 72(3). doi: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9.
- Hill R.M., Rufino K., Kurian S., Saxena J., Saxena K., Williams L., *Suicide Ideation and Attempts in a Pediatric Emergency Department Before and During COVID-19*, "Pediatrics" 2021, 147(3). doi:10.1542/peds.2020-029280.
- Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H. et al., *Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science*, "Lancet Psychiatry" 2020, 7(6). doi:10.1016/S2215-0366(20)30168-1.
- Kazak, A.E., *Pediatric Psychosocial Preventative Health Model (PPPHM): Research, practice, and collaboration in pediatric family systems medicine*, "Families, Systems, & Health" 2006, 24(4). DOI: 10.1037/1091-7527.24.4.381.
- Parent N., Dadgar K., Xiao B., Hesse C., Shapka J.D., *Social Disconnection During COVID-19: The Role of Attachment, Fear of Missing Out, and Smartphone Use*, "J Res Adolesc" 2021, 31(3). doi: 10.1111/jora.12658.
- Pedrosa A.L., Bitencourt L., Fróes A.C.F. et al., *Emotional, Behavioral, and Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic*, "Front Psychol" 2020, 11. Published 2020 Oct 2. doi: 10.3389/fpsyg.2020.566212.

- Provenzi L., Grumi S., Altieri L. et al., *Prenatal maternal stress during the COVID-19 pandemic and infant regulatory capacity at 3 months: A longitudinal study*, “Development and Psychopathology” 2021;1-9. doi:10.1017/S0954579421000766
- Rider EA, Ansari E, Varrin PH, Sparrow J., Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic, “BMJ” 2021;374:n1730. Published 2021 Aug 24. doi:10.1136/bmj.n1730.
- Shah K., Mann S., Singh R., Bangar R., Kulkarni R., *Impact of COVID-19 on the Mental Health of Children and Adolescents*, “Cureus” 2020;12(8). Published 2020 Aug 26. doi: 10.7759/cureus.10051.
- Shuffrey L.C., Firestein M.R., Kyle M.H. et al., *Association of Birth During the COVID-19 Pandemic With Neurodevelopmental Status at 6 Months in Infants With and Without In Utero Exposure to Maternal SARS-CoV-2 Infection*, “JAMA Pediatr”, Published online January 04, 2022. doi: 10.1001/jamapediatrics.2021.5563.
- Singh S., Roy D., Sinha K., Parveen S., Sharma G., Joshi G., *Impact of COVID-19 and lockdown on the mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations*, “Psychiatry Res” 2020, 293. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113429.
- Tronick E., Als H., Adamson L., Wise S., Brazelton T.B., *The infant’s response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*, “J Am Acad Child Psychiatry” 1978 Winter, 17(1). doi: 10.1016/s0002-7138(09)62273-1. PMID: 632477.
- Wenner Moyer M., *The COVID generation: how is the pandemic affecting kids’ brains?.* “Nature” 2022, 601(7892). doi: 10.1038/d41586-022-00027-4.
- Yard E., Radhakrishnan L., Ballesteros M.F. et al., *Emergency Department Visits for Suspected Suicide Attempts Among Persons Aged 12–25 Years Before and During the COVID-19 Pandemic – United States*, January 2019 – May 2021, “MMWR Morb Mortal Wkly Rep” 2021, 70. DOI: 10.15585/mmwr.mm7024e1external icon.

Websites

- <https://covid19.who.int/>
- <https://fdcs.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2020/negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-2020.html>
- <https://programyrekomendowane.pl/strony/zdrowie-psychiczne-mlodziezy-w-czasie-pandemii-covid-19,422>
- <https://fdcs.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2020/negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-2020.html>
- <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/problemy-zdrowia-psychicznego-u-dzieci-w-czasie-pandemii-covid-19-to-wierzcholek-gory-lodowej>
- <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health>
- <https://www.luriechildrens.org/en/blog/childrens-mental-health-pandemic-statistics/>
- <https://eric.ed.gov/?id=ED606305>
- [mhcyp_2020_rep.pdf \(digital.nhs.uk\)](https://www.nhs.uk/publications/mhcyp_2020_rep.pdf)
- <https://missionhealth.org/wp-content/uploads/2018/04/Adolescent-Depression-Screening-PHQ-A-Form.pdf>
- <https://www.nimh.nih.gov/research/research-conducted-at-nimh/asq-toolkit-materials>
- <https://www.gov.pl/web/koronawirus/gdzie-znajdziesz-pomoc-w-przypadku-pogorszenia-stanu-psychnicznego>

<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/lecznictwo-psihiatryczne-dzieci-i-mlodziezy.html>
<https://clinicaltrials.gov/ct2/show/NCT04713150?term=pandemic&cond=Development%2C+Child&draw=3&rank=1>
<https://www.gov.pl/web/koronawirus/ochrona-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy>
https://emergingminds.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/COVID19_porady-dla-rodzico%C-C%81w-i-opiekuno%CC%81w-002.pdf
https://www.anagomez.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/2020/06/OysterandButterfly-Polish.pdf
<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-dotyczace-dzialan-skierowanych-do-uczniow-i-rodzicow-oraz-kadry-pedagogicznej-po-powrocie-do-szkol-i-placowek>
<https://www.unicef.org/rosa/stories/supporting-your-children-return-school-during-covid-19>
<https://www2.ed.gov/documents/coronavirus/reopening-2.pdf>
<https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health>

Dr hab. Sławomir Cudak

Szkoła Wyższa Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie
ORCID: 0000-0002-1485-7828

Osamotnienie dzieci i młodzieży – narastający problem społeczny współczesnych czasów

Loneliness of children and adolescents – a growing social problem of modern times

Streszczenie

Osamotnienie dziecka we własnej rodzinie stanowi coraz powszechniejsze zjawisko. Problem ten dotyczy nie tylko rodzin dysfunkcyjnych, ale też rodzin dobrze funkcjonujących, z pozoru. Stan osamotnienia dziecka we własnej rodzinie istotnie zaburza jego rozwój w sferze emocjonalnej, społecznej, edukacyjnej, a nawet moralnej. Konsekwencje tego problemu przekładają się na inne środowiska funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży takie jak: środowisko szkolne, lokalne i rówieśnicze. Problemy badawcze, które rozpatrywano w tekście brzmią: Jakie są przyczyny makrospołeczne i wewnątrzrodzinne osamotnienia dzieci i młodzieży? Jakie są negatywne konsekwencje społeczne, emocjonalne i wychowawcze u dzieci z poczuciem osamotnienia?

Słowa kluczowe: rodzina, problemy wychowawcze, osamotnienie dziecka, dysfunkcje rodziny.

Abstract

The loneliness of a child in one's own family is an increasingly common phenomenon. This problem concerns not only dysfunctional families, but also seemingly well-functioning families. The state of loneliness of a child in his own family significantly disturbs his development in the emotional, social, educational and even moral sphere. The consequences of this problem translate into other environments of social functioning of children and adolescents, such as school, local and peer environments. The problems highlighted in the text are: What are the macrosocial and intra-family causes of loneliness of children and adolescents? What are the negative social, emotional and educational consequences of lonely children?

Keywords: family, educational problems, loneliness of a child, family dysfunctions.

Wprowadzenie

Przemiany w funkcjonowaniu społecznym, emocjonalnym i aksjonormatywnym w środowiskach lokalnych, makrospołecznych i w środowisku globalnym, powodują zmiany w codziennym życiu rodziny. Paradygmaty modelu współczesnej

rodziny są w wielu jej funkcjach ograniczone, a nawet zagrożone. Coraz częściej, zarówno w środowiskach lokalnych, ponadlokalnych, jak i we wspólnotach rodzinnych, zaburzony jest dialog społeczny, osłabione są więzi międzyludzkie, występuje konfuzja wartości życiowych, narastają nieporozumienia, konflikty i agresja. W strukturach globalnego społeczeństwa, a szczególnie w środowiskach makro i mikrospołecznych narasta atomizacja życia, jednostek i grup ludzkich. Zjawisko izolacji społecznej i emocjonalnej przenosi się do życia i funkcjonowania rodziny. Nie stanowi ona już wspólnoty rodzinnej, jak dawniej, lecz każdy z jej członków ma własne zainteresowania, problemy życiowe, zawodowe, edukacyjne, socjalizacyjne, które powodują alienację psychiczną, społeczną, aksjologiczną, a nawet kulturową. Dysfunkcyjne elementy życia współczesnej rodziny nie są korzystne dla tworzenia wielostronnych więzi między członkami rodziny, wspólnej hierarchii i systemu wartości, poczucia jedności, tożsamości i podmiotowości rodzinnej, mimo biologicznych uwarunkowań pokrewieństwa. Stanowią one szeroki zakres uwarunkowań powodujących poczucie osamotnienia jednostek ludzkich w środowisku lokalnym i funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, szczególnie dzieci i grupy rodzinnej.

Zagadnienie osamotnienia dziecka w życiu społecznym (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej) jest istotnym współczesnym problemem w obszarze pedagogiki społecznej. Istota tego problemu uwarunkowana jest, przede wszystkim, następującymi komponentami:

- coraz więcej dzieci i młodzieży ma poczucie osamotnienia we własnej rodzinie,
- poczucie osamotnienia, jako zjawisko społeczne, dotyczy nie tylko rodzin dysfunkcyjnych, ale także rodzin z pozoru dobrze funkcjonujących,
- psychiczny i społeczny stan osamotnienia dziecka w rodzinie, przenosi się na inne środowiska (lokalne, szkolne, rówieśnicze),
- stan osamotnienia dzieci stanowi istotny komponent utrudniający, a nawet zaburzający ich rozwój społeczny, emocjonalny, moralny, edukacyjny.

W treściach opracowania zwrócono uwagę na następujące problemy:

1. Jakie są przyczyny makrospołeczne i wewnątrzrodzinne osamotnienia dzieci i młodzieży?
2. Jakie są negatywne konsekwencje społeczne, emocjonalne i wychowawcze u dzieci z poczuciem osamotnienia?

Poczucie osamotnienia może występować w różnych okresach rozwojowych jednostki ludzkiej, w tym przede wszystkim u dzieci. Stan tego negatywnego zjawiska narasta w okresie dojrzewania młodzieży, ponieważ przekaz wielostronnych, często sprzecznych ze sobą, informacji społecznych, konfuzja wartości i norm zachowań, zwiększona potrzeba emocjonalności, powodują napięcia nerwowe, stres, nieporozumienia z rówieśnikami i konflikty w środowisku rodzinnym.

Pojęcie osamotnienia będziemy rozumieć jako „negatywnie przeżywana samotność – fizyczne oddalenie od innych ludzi – ale i subiektywnie odczuwanie, jako zbyt słaba, albo jako brak bliskich więzi psychicznych z innymi. Osamotnienie

oznacza też negatywne, subiektywne doświadczenie psychiczne jednostki, nie zawsze uwarunkowane obiektywną samotnością można być... osamotnionym w małżeństwie, rodzinie, w gronie kolegów itp.”¹.

W szerokim ujęciu osamotnienie określa J. Izdebska, która stwierdza, iż jest to „indywidualne, subiektywne przeżycie dziecka powstałe w wyniku osłabienia lub zerwania więzi emocjonalnej z bliskimi mu osobami. Jest to dla dziecka przeżyciem bolesnym, przynoszącym mu cierpienie, niepewność, lęk, brak poczucia bezpieczeństwa, miłości, troski, opieki i zrozumienia”². Określenie pojęcia osamotnienia J. Izdebskiej zwraca uwagę przede wszystkim na sferę psychiczną dziecka. Izolacja emocjonalna w różnych środowiskach społecznych (szkoła, grono rówieśnicze, rodzina), powoduje stan cierpienia psychicznego dziecka, które uzewnętrznia się w poczuciu osamotnienia. Jest to zjawisko społeczno-emocjonalne, z natury swej negatywne, mogące obejmować zarówno funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym, jak innych środowiskach społecznych, które w sposób nieuświadomiony lub świadomy izolują w emocjonalnych sferach współżycia społecznego.

Przyczyny makrospołeczne i wewnątrzrodzinne osamotnienia dzieci i młodzieży

Ostatnie dziesięciolecia charakteryzują się znaczącymi przemianami społecznymi, politycznymi, technologicznymi. Zmiany te tworzą nowe wzory zachowań, tradycji, wartości życiowe, normy społeczne, które mają wpływ na zmieniający się model funkcjonowania rodziny. W przemianach aksjonormatywnych i socjalizujących, zarówno w globalnym społeczeństwie, jak i w mikrogrupach, także w środowisku rodzinnym, spełniają znaczącą rolę media społecznościowe.

Wielostronny rozwój technologiczny, cywilizacyjny, kulturowy, obok pozytywnych funkcji społecznych, ekonomicznych, niesie za sobą również pewne zagrożenia makrospołeczne, które mogą w sposób bezpośredni bądź pośredni powodować poczucie osamotnienia jednostek ludzkich, w tym przede wszystkim dzieci i młodzieży.

Analizując globalne uwarunkowania, jako zmienne niezależne, mające wpływ na sytuacje kryzysowe w rodzinie, które przyczyniają się do tworzenia zjawiska osamotnienia dzieci, należy ująć je w czterech podstawowych grupach: ekonomicznych, społecznych, emocjonalnych i aksjologicznych.

W sferze ekonomicznej zwrócimy uwagę na rozszerzające się zjawisko migracji zarobkowej oraz niskiego statusu materialnego wielu rodzin. Niski poziom

¹ E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000, s. 115–116.

² J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie* [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Gdańsk 2008, s. 362.

egzystencji ekonomicznej, brak pracy w wyznaczonym zawodzie, powoduje konieczność migracji zarobkowej pewnej części społeczeństwa. Wśród osób wyjeżdżających za granicę często znajdują się rodzice. Opuszczenie rodziny, choćby tylko czasowo, przyczynia się do zagrożeń funkcjonowania rodziny. Zachwiane zostają funkcje emocjonalne, socjalizacyjne, opiekuńcze, wychowawcze w stosunku do dzieci. Stają się one sierotami migracyjnymi. Ponadto w sferze ekonomicznej niepokojącą sytuacją jest ubożenie pewnej części społeczeństwa, w tym wielu rodzin. Problem ten narasta współcześnie w wyniku inflacji finansowej. Zarówno migracja zarobkowa, jak i funkcjonowanie rodziny na poziomie minimum socjalnego lub poniżej, powodują zaburzenie w funkcjach rodzicielskich, traumatyczną atmosferę domową, stres, nerwowość, wewnątrzrodzinną agresję, konflikty. Te negatywne elementy życia rodzinnego przyczyniają się do eliminowania więzi społecznych i emocjonalnych oraz poczucie osamotnienia dzieci³.

W społecznym obszarze globalnego społeczeństwa coraz częściej występuje atomizacja życia jednostek i grup ludzkich. Przejawia się ona w anonimowości i nieprzenikliwości organizacji politycznych, społecznych, stowarzyszeń, w środowisku lokalnym, a nawet w blokach mieszkalnych. Ograniczają one międzyludzkie kontakty społeczne, towarzyskie, integracyjne. Eliminują one więź społeczną i emocjonalną między grupami ludzkimi w makrosocjalnych i lokalnych środowiskach. Atomizacja życia w globalnym i lokalnym społeczeństwie przenosi się na funkcjonowanie opiekuńcze i emocjonalne w środowiskach rodzinnych. Członkowie rodziny (rodzice i dzieci), choć mieszkają fizycznie pod jednym dachem, psychicznie są jednak oddzieleni. Komunikacja społeczna i przeżycia uczuciowe są zachwiane. Stan izolacji emocjonalnej i społecznej w grupach społecznych w środowiskach lokalnych i ponadlokalnych, także i w środowiskach rodzinnych, jest niekorzystny dla wspólnoty więzi gospodarczej, aksjologicznej i uczuciowej. Stanowią one istotną przyczynę powodującą osamotnienie jednostek ludzkich, w tym przede wszystkim dzieci i młodzieży.

W grupie emocjonalnych zjawisk w globalnym społeczeństwie niepokojącym zjawiskiem, które w ostatnich latach nasiliło się, są niewątpliwie konflikty między grupami społecznymi. Nieporozumienia i konflikty narastają z dużą siłą emocjonalną, funkcjonujące w globalnym społeczeństwie, przenoszą się na środowisko lokalne (miejskie, gminne) zaburzając działalność społeczną, wartości aksjonormatywne, wspólnotę dążeń gospodarczych, edukacyjnych, kulturowych zbiorowości ludzkich. Sytuacje konfliktowe ogólnospołeczne i środowiskowe są źródłem wzrostu nieporozumień w grupach rodzinnych (formalnych, nieformalnych). Konflikty społeczne w środowiskach lokalnych powodują emocjonalne oddalenie się od siebie nawzajem grup ludzkich, osób jednostkowych, a w rodzinie, zarówno rodziców, jak i dzieci.

³ S. Cudak, *Wybrane aspekty wewnątrzrodzinnych uwarunkowań osamotnienia dzieci*, Łódź 2014.

W czwartej – aksjologicznej – grupie przyczyn makrospołecznych osamotnienia jednostek ludzkich, najważniejszą rolę odgrywają media społecznościowe. Przekazywane są w nich programy informacyjne, społeczne, aksjologiczne, z większym bądź mniejszym sukcesem manipulacji politycznej, często „odwołujące się do prostych, stereotypowych schematów świata kultury masowej, obliczonej na zysk, zmakdonaldyzowanej, powierzchownej, w której opakowanie jest ważniejsze niż produkt”⁴.

Hierarchia wartości przekazywanych w mediach społecznościowych jest efektem chaosu aksjonormatywnego funkcjonującego w globalnym społeczeństwie. Następuje w grupach społecznych i w rodzinach eliminowanie wartości allocentycznych i ponadczasowych w postaci sprawiedliwości, wolności, tolerancji, pokoju, wrażliwości na potrzeby innych osób, poszanowania godności ludzkiej. Przekaz aksjologiczny norm w środkach masowego przekazu zgodnych z ideologią rządzącej partii powoduje konfuzję systemu wartości przejawianych w zachowaniach młodzieży. Ponadto wyzwalają one agresję, przemoc, konflikty w środowiskach lokalnych i rodzinnych. Powodują wewnątrzrodzinną izolację zarówno fizyczną, jak i psychiczną, wskutek wielogodzinnego uświadomionego bądź nieuświadomionego korzystania z tych środków informatycznych.

W uwarunkowaniach makrospołecznych powodujących w sposób pośredni stan osamotnienia jednostek ludzkich należy także wymienić takie komponenty, jak: eliminowanie kontroli społecznej, głównie w środowiskach lokalnych, niszczenie dotąd uznawanych autorytetów społecznych, osłabianie więzi społecznych, towarzyskich, emocjonalnych i gospodarczych w instytucjach i miejscach zamieszkania, niska kultura pedagogiczna społeczeństwa.

Wymienione komponenty zagrożeń społecznych, emocjonalnych, aksjonormatywnych funkcjonujących w globalnym społeczeństwie i środowiskach lokalnych mają niewątpliwy wpływ na przemianę w funkcjonowaniu struktury, modelu życia współczesnej rodziny, z drugiej jednak strony powodują wielostronne dysfunkcje wychowawcze, emocjonalne, opiekuńcze, kulturowe i socjalizacyjne.

Środowisko rodzinne stanowić może bezpośrednią przyczynę tworzenia poczucia osamotnienia dziecka. Jednym z istotnych komponentów funkcjonowania wspólnoty rodzinnej są więzi emocjonalne. We współczesnej rodzinie, w coraz większym stopniu, osłabione są więzi między rodzicami oraz między rodzicami i dziećmi. Narastanie izolacji emocjonalnej w sferze psychicznej, społecznej i gospodarczej wynika z atomizacji życia członków rodziny. Każdy z jej członków żyje własnymi problemami, posiada własne zainteresowania, własne dążenia. Stąd też środowisko rodzinne, jak słusznie dowodzi A.M. de Tchorzewski „coraz bardziej

⁴ A. Rotter, *Doznanie konfuzji medialnej jak zagrożenie dla procesu socjalizacji w rodzinie* [w:] *Socjalizacja; wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 2001, s. 52.

zatraca umiejętność głębokiego przeżywania wspólnoty, angażowania się bycia dla siebie, ale i dla kogoś... Jej członkowie, zwłaszcza małżonkowie, coraz częściej czują się zwolnieni z obowiązku starania się [...] dzielenia się swoimi problemami, smutkami, sukcesami. Taki stan rzeczy wywołuje u poszczególnych osób wspólnoty rodzinnej poczucie złudnej autonomii”⁵.

Dzieci w rodzinach, w których eliminowane są więzi emocjonalne odczuwają negatywny stan psychiczny w postaci osamotnienia. Mają one wątpliwości, czy są kochane i rozumiane przez rodziców. Przeżywają samotnie własne troski, trudne sytuacje edukacyjne, wychowawcze, społeczne. Żyją obok rodziców, nie odczuwając pozytywnych relacji ze strony najbliższych mu osób. Niedostatek lub zaburzenie więzi emocjonalnych między rodzicami i dzieckiem może przybierać różne postacie. Wyrażają one obojętność uczuciową i społeczną, wrogość psychiczną, których konsekwencją jest odrzucenie dziecka, demonstrowanie wobec niego negatywnych uczuć, okazywanie mu dezaprobaty, zastraszania, unikania z nim kontaktu fizycznego i psychicznego. Eliminowanie więzi emocjonalnych w środowisku rodzinnym łączy się bezpośrednio z ubożeniem dialogu między rodzicami i dzieckiem. Komunikacja werbalna i niewerbalna między członkami rodziny jest zaburzona bądź jej brak. Dialog jest niezbędny do zaspokojenia potrzeb kontaktu społecznego dziecka. Ograniczenie dialogu z dzieckiem wynika z braku czasu rodziców, którzy dążą do osiągania sukcesów i kariery zawodowej, podejmowania dodatkowej pracy zarobkowej, by więcej „mieć” niż „być” z rodziną i dzieckiem⁶.

Braku kontaktów społecznych w postaci dialogu w środowisku rodzinnym należy także doszukiwać się w niskiej kulturze pedagogicznej rodziców. Nie mają oni świadomości potrzeb emocjonalnych i społecznych dzieci i młodzieży, konieczności życzliwego z nimi dialogu i zainteresowania problemami edukacyjnymi i życiowymi⁷. Rodzice, którzy ograniczają czas na dialog i kontakt społeczny z dzieckiem nie rozumieją jego potrzeb psychicznych, zachowań i reakcji wychowawczo-socjalizacyjnych. Prowadzi to najczęściej do poczucia osamotnienia dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym.

Atmosfera domowa może być także elementem, który powoduje bliskość psychiczną dziecka ze wspólnotą rodzinną, ale także jej negatywne i traumatyczne przeżycia mogą prowadzić do izolacji i obojętności emocjonalnej i społecznej dzieci i młodzieży. Atmosfera obojętności psychicznej, nerwowości, pełna stresu, konfliktowości i agresji wewnątrzrodzinnej tworzy chłód emocjonalny w środowisku rodzinnym, w którym członkowie rodziny, szczególnie dzieci, negatywnie

⁵ A.M. de Tchorzewski, *Rodzina w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2019, nr 2, s. 39.

⁶ H. Marzec, *Dobrobyt materialny szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie*, Piotrków Trybunalski 2006.

⁷ H. Cudak, S. Cudak, *Społeczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*, Warszawa 2020.

przeżywają wszelkie sytuacje krytyczne funkcjonujące w domu. Dzieci żyjące w niekorzystnej atmosferze domowej przeżywają brak bezpieczeństwa, lęk przed kontaktem społecznym i emocjonalnym z rodzicami, nie mówią o swoich sprawach i problemach edukacyjnych oraz wychowawczych, przeżywają je w osamotnieniu i samotności. Ciągłość negatywnych przeżyć psychicznych związanych z niekorzystną atmosferą domową, powoduje wewnętrzną izolację emocjonalną dzieci w środowisku rodzinnym utrwalając stan subiektywnego poczucia osamotnienia.

W rodzinach współczesnych coraz częściej narastają konflikty z różnym nasileniem emocjonalnym. Konflikty o dużej sile emocjonalnej, w których przejawiana jest agresja i przemoc fizyczna, potęguje w środowisku rodzinnym urazy psychiczne, gniew, obojętność uczuciową, a nawet wrogość. Sytuacje konfliktowe prowadzą do dysfunkcji społecznej, emocjonalnej, w której boleśnie przeżywają dzieci. Konflikty w rodzinach, z jednej strony przejawiane są między rodzicami (ojcem i matką) oraz między rodzicami i dzieckiem, szczególnie w ich wieku dojrzewania. Konflikty międzypokoleniowe, najczęściej związane z przemianami społecznymi, kulturowymi i aksjonormatywnymi prowadzą do unikania kontaktu dzieci z rodzicami, osamotnienia ich we własnej rodzinie, odtrącenia przejawów czułości i miłości rodzicielskiej, obojętności i bierności na problemy rodziny⁸.

Źródłem poczucia osamotnienia dziecka mogą być przejawiane negatywne postawy rodzicielskie. Do tego rodzaju postaw zaliczamy zachowania rodziców w stosunku do dzieci w postaci: odtrącenia, unikania, nadmiernego wymagania i nadopiekuńczości.

Postawa odtrącająca rodziców wyraża się w głębokiej dysfunkcji emocjonalnej i społecznej. Charakteryzują ich zachowania w postaci: zastraszania, krytyki, agresji, przemocy, dezaprobaty, odrzucenia emocjonalnego i braku opieki rodzicielskiej w stosunku do dziecka. Negatywny stosunek emocjonalny rodziców w postaci postawy odtrącającej zaburza u dziecka rozwój sfer psychicznych, powoduje poczucie krzywdy, cierpienia, braku bezpieczeństwa i własnej wartości, osłabia bądź zrywa więzi uczuciowe z rodzicami. Zaburzone zachowania rodzicielskie kształtują u dzieci poczucie osamotnienia we własnej rodzinie, izolację społeczną i emocjonalną, a nawet ucieczki z domu rodzinnego.

Drugą, choć może w mniejszym stopniu, patologiczną postawą, są zachowania rodziców w postaci unikania kontaktu psychicznego, społecznego i fizycznego z dzieckiem. Postawę tę cechuje ubóstwo uczuć, brak zaspokojenia potrzeb opiekuńczych i społecznych dziecka, dystans emocjonalny, ograniczenie dialogu, wsparcia psychicznego, edukacyjnego w różnych sytuacjach rodzinnych i pozarodzinnych. Konsekwencją tych negatywnych i obojętnych zachowań rodzicielskich wobec problemów życiowych dziecka jest oddalenie i izolacja psychiczna dziecka w środowisku rodzinnym powodując jego poczucie osamotnienia.

⁸ H. Cudak, S. Cudak, *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kraków 2011.

Inną postawą, która powoduje dystans uczuciowego osłabienia więzi emocjonalnych w środowisku rodzinnym jest nadmierne wymaganie rodziców od dziecka. Ojciec bądź matka lub oboje rodzice nie akceptują dziecka takim, jakim ono jest. Ciągłe wytykają mu jego niedociągnięcia, błędy, krytykują jego zachowanie, edukację. Dziecko jest zbyt rygorystycznie oceniane i przymuszane przez rodziców do posłuszeństwa⁹. Postawa nadmiernie wymagająca powoduje u dziecka brak poczucia bezpieczeństwa, stres, niskie poczucie wartości, alienację emocjonalną z rodzicami. Elementy tej postawy rodzicielskiej mogą także przyczynić się do poczucia osamotnienia dziecka.

Z negatywnymi postawami rodzicielskimi, szczególnie odtrącającą i nadmiernie wymagającą, koresponduje styl wychowania rodziców w postaci autokratycznych oddziaływań. Opiera się on przede wszystkim na zakazach, nakazach, poleceniach rodziców, stosowania represji i kar emocjonalnych, a nawet fizycznych w wychowaniu. Powoduje to zastraszanie dziecka, wymuszanie jego uległości wobec rodziców. Konsekwencją takiego stylu wychowania jest brak poczucia bezpieczeństwa u dziecka, zerwanie więzi emocjonalnych z rodzicami, psychiczne oddalenie i nieporozumienia, a nawet konflikty w środowisku rodzinnym, zamykanie się w kręgu własnych problemów, wartości, potrzeb, zainteresowań. Autokratyczne oddziaływanie rodziców sprzyja kształtowaniu zjawiska osamotnienia u dziecka¹⁰.

Niska świadomość wychowawcza rodziców powoduje niepedagogiczne oddziaływanie stosowanych przez rodziców nagród i kar. Rodzice, mimo coraz wyższego poziomu wykształcenia, często stosują w opiece, socjalizacji i wychowaniu kary w codziennych interakcjach rodzicielskich. Dziecko nadmiernie karane, zarówno psychicznie, jak i fizycznie, ma poczucie niższej wartości, upokarza go emocjonalnie, poniża jego godność i podmiotowość, odczuwa cierpienie i krzywdzenie. Utrwala się wówczas u dziecka poczucie izolacji emocjonalnej i brak więzi uczuciowej z rodzicami przejawiającymi metodę karania za zawinione i nie zawinione jego zachowania. Nasilające się kary stosowane przez rodziców w stosunku do dzieci powodują poważne dysfunkcje wychowawcze, opiekuńcze i emocjonalne, tworzą niewłaściwe relacje uczuciowe i społeczne między dzieckiem i rodzicami, które mogą kształtować poczucie osamotnienia dziecka w środowisku rodzinnym.

W wielu środowiskach rodzinnych uwidaczniają się negatywne cechy osobowości rodziców. Mogą one ograniczać wypełnianie funkcji rodzicielskich, zaburzać więzi uczuciowe, powodować konfliktowość, agresję werbalną i niewerbalną. Neurotyczne cechy osobowościowe rodziców najczęściej przejawiają się w postaci: niedojrzałości emocjonalnej i społecznej, histeryczności i psychotyczności, nadmiernej nerwowości, bierności, autokratyczności. Funkcjonowanie środowiska rodzinnego, w których rodzice (ojciec lub matka) przejawiają dysfunkcyjne cechy osobowości jest emocjonalnie zaburzone, często traumatyczne, pełne nieporozumień i chłodu we

⁹ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

¹⁰ S. Cudak, *Wybrane aspekty wewnątrzrodzinnych...*, dz. cyt.

wzajemnym porozumieniu. Przyczynia się ten stan codziennego życia do poczucia osamotnienia dziecka w środowisku rodzinnym.

Istotnym komponentem, które jest przyczyną powstawania poczucia osamotnienia dziecka jest patologia życia rodzinnego wynikająca z alkoholizmu jednego bądź obojga rodziców. Stanowi on groźne źródło zaburzenia, a nawet rozkładu małżeństwa i funkcji rodzicielskich. Pijący rodzice dezorganizują i dysfunkcjonują życie rodzinne, wywołują napiętą, nerwową, traumatyczną atmosferę w środowisku domowym¹¹. Dzieci z rodzin alkoholików przeżywają stres, brak bezpieczeństwa, zaspokojenia potrzeb biopsychospołecznych, doświadczają wiele napięć nerwowych, zaburzeń emocjonalnych, społecznych, lęku, a także często samotności i osamotnienia.

Do innych przyczyn, nie mniej istotnych funkcjonujących w środowisku rodzinnym, należy z całą pewnością wymienić zaburzone komponenty życia członków rodziny, szczególnie pełnionych ról rodzicielskich w postaci:

- przejawiania przemocy psychicznej, fizycznej oraz zaniedbania dziecka w różnych sferach funkcjonowania,
- przestępczości rodziców, którzy tworzą własny, odrębny od globalnego społeczeństwa, system wartości i norm zachowań,
- zaburzenia struktury rodziny w postaci rozwodów i separacji prawnej, społecznej i emocjonalnej,
- zaburzonych funkcji rodzicielskich, szczególnie dotyczy dysfunkcji opiekuńczej, emocjonalnej i wychowawczej,
- ograniczenie lub brak zaspokojenia potrzeb materialnych, społecznych i psychicznych dziecka w środowisku domowym.

Przedstawiając, w dużym ograniczeniu treściowym, komponenty życia globalnego i rodzinnego, które powodują poczucie osamotnienia dzieci i młodzieży, należy wyrazić pogląd, iż mogą one występować w postaci jednorodnej, pojedynczej, ale z dużą siłą emocjonalną bądź też przejawiane są w postaci złożonej z kilku przyczyn dysfunkcji występującej w środowisku makrosocjalnym i rodzinnym. Złożone przyczyny poczucia osamotnienia mogą symetrycznie współwystępować lub może w nich dominować jedno z istotnych zaburzeń środowiskowych, natomiast pozostałe występują jako drugorzędne, stanowiąc konsekwencje, tej głównej patologii społeczno-emocjonalnej.

Zagrożenia emocjonalne, społeczne i wychowawcze dzieci z poczuciem osamotnienia

Osamotnienie dziecka w środowisku rodzinnym, a także pozarodzinnym (lokalnym, szkolnym, rówieśniczym) jest niekorzystnym zjawiskiem dla jego rozwoju

¹¹ J. Mikula, *Rodzina z problemem alkoholowym*, Warszawa 2006.

społecznego, emocjonalnego, edukacyjnego. Zjawisko to jest niepokojące, ponieważ zwiększa się jego rozmiar i dotyczy zarówno rodzin patologicznych, dysfunkcyjnych, jak i z pozoru dobrze funkcjonujących. Słusznie dowodzi J. Izdebska¹², iż osamotnienie jest poważnym problemem i prowadzi do istotnych zagrożeń, zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Może mieć związek z zaburzeniami osobowości, zaburzeniami psychiatrycznymi, a nawet zachowaniami przestępczymi. Ponadto osamotnienie wiąże się z takimi właściwościami osobowości, jak: introwersja, niskie poczucie wartości, zewnętrzne poczucie kontroli, mała potrzeba przynależności, niska samoocena, wysoki poziom lęku społecznego i ogólnego, mała aktywność, poczucie alienacji, koncentracja na sobie, nieśmiałość, brak pewności siebie.

Poczucie osamotnienia wywołuje u dziecka negatywne objawy psychiczne, społeczne, aksjonormatywne, które mogą występować okresowo (przejściowo) lub stanowić trwały charakter. Syndrom osamotnienia dziecka S. Siwek¹³ zalicza do zaburzeń pierwotnych w rozwoju dziecka, które powstają na podłożu reakcji obronnych. Charakteryzuje się on silnym głodem uczuciowym. Zostaje zaburzony rozwój psychiczny i fizyczny dziecka, a w skrajnych przypadkach może dojść do uszkodzeń neurologicznych.

Dzieci funkcjonujące w poczuciu osamotnienia, zarówno w rodzinie, jak i poza rodziną, przejawiają różne zaburzenia i deformacje osobowościowe, przede wszystkim w zakresie rozwoju uczuć, a także umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych, ograniczając je do krótkotrwałych i powierzchownych. Brak im poczucia przynależności i miłości, nie są zdolne do dawania i przyjmowania uczuć. Zachowania dzieci z poczuciem osamotnienia wykazują zaburzenia emocjonalno-motywacyjne. Niezaspokojona jest, jak dowodzi J. Izdebska¹⁴, potrzeba bezpieczeństwa oraz potrzeby afiliacyjne, w obszarze których zawarte są potrzeby przynależności, miłości i więzi emocjonalnej, wywołują one różne urazy psychiczne, poczucie zagrożenia, poczucie własnej niższości, zaniżają aspiracje, które mogą powodować trudności natury społecznej i wychowawczej.

Dzieci młodsze przejawiają w swych zachowaniach emocjonalnych głód uczuciowy, zaburzenia nerwicowe, obniżanie poziomu aktywności psychicznej, bierność i apatię. Natomiast dzieci starsze przejawiają postawę obojętności, chłodu uczuciowego, izolacji wobec otoczenia społecznego, niechęci do nawiązywania bliższego i trwałego kontaktu uczuciowego z innymi osobami.

Zaburzenie sfery emocjonalnej stanowi negatywne źródło cech charakteru wielu dzieci z poczuciem osamotnienia. Odbierane są one przez środowisko społeczne (rodzinne, rówieśnicze, szkolne) jako niewdzięczność, trudność

¹² J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok 2004.

¹³ S. Siwek, *Czynniki społeczne w genecie nieprawidłowego rozwoju zachowania*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica” 2010, nr 14.

¹⁴ J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej. Kontekst pedagogiczny*, Białystok 2004.

wychowawczą, egoizm, egocentryzm, nielojalność, nieufność, brak tolerancji. Izolacja emocjonalna i społeczna dzieci powoduje, jak stwierdza S. Kędzior¹⁵, deprivację większości potrzeb psychicznych. Niezaspokojenie ich prowadzi do lęku, stresu, nerwowości, frustracji, których następstwem są zachowania agresywne wobec najbliższych mu osób.

Konsekwencją emocjonalną dzieci z poczuciem osamotnienia jest niestabilność uczuciowa lub jej ograniczenie; prowadzi ona do upośledzenia uczciwego, wyrażającego się w braku umiejętności utrzymywania więzi uczuciowych w relacjach międzyludzkich zarówno w środowisku rodzinnym, jak i innych środowiskach społecznych.

Uzewnętrzniają się również u dzieci z poczuciem osamotnienia zaburzenia w sferze społecznej. Dotyczą one środowiska rodzinnego i szkolnego. Społeczne dysfunkcje w zachowaniach rodzinnych przejawiają się „w konfliktach z rodzicami, negatywnej, traumatycznej atmosferze domowej, lekceważeniu przyjętych norm i zwyczajów rodzinnych, agresji wobec rodziców i rodzeństwa, niszczenia przyjętych wartości, przedmiotów i autorytetów, brak dialogu z rodzicami”¹⁶.

Zagrożenia społeczne u dzieci i młodzieży z poczuciem osamotnienia przejawiają się również w środowiskach rówieśniczych, przede wszystkim w szkole. Występują one najczęściej w postaci: przystosowania do funkcjonujących warunków szkolnych, bierności motywacyjnej do działań społecznych, niekorzystnych, często konfliktowych stosunków społecznych z koleżankami i kolegami z klasy szkolnej, niskiej pozycji społecznej w grupie uczniowskiej, izolacji, a nawet odrzucenia z przynależności do grupy uczniów, niekorzystnych relacji z nauczycielami, eliminowania zainteresowań poznawczych, bierności umysłowej¹⁷.

Dzieci, które odczuwają izolację emocjonalną i społeczną w środowisku rodzinnym, osiągają niższe wyniki w szkole, mają niezaspokojoną potrzebę relacji i bezpośrednich kontaktów społecznych z rówieśnikami, wykazują zaburzenia wychowawcze i aksjonormatywne w otoczeniu społecznym.

Badania T.E. Olearczyk¹⁸ dowodzą, iż dzieci z poczuciem osamotnienia zaburzą w swych społecznych zachowaniach relacje w środowisku rówieśniczym. Wyrażają się one w konfliktach i porozumiewaniach się z koleżankami i kolegami, powodują traumatyczną, nerwową i stresową atmosferę w środowisku rówieśniczym i szkolnym, przejawiają lekceważący, często obojętny stosunek do przyjętych norm społecznych i zwyczajów funkcjonujących w grupach koleżeńskich. Zachowania te przyczyniają się do izolowania dzieci z poczuciem osamotnienia z grup

¹⁵ S. Kędzior, *Rodzina*, Kraków 2008.

¹⁶ H. Cudak, *Sieroctwo emocjonalne* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 732.

¹⁷ M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Toruń 2004.

¹⁸ T.E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2007.

społecznych, niszczenia przyjaźni, spójności emocjonalnej, unikania kontaktów społecznych, psychicznych, a nawet fizycznych ze środowiskiem rówieśniczym.

Negatywne zachowania w środowisku rówieśniczym dzieci z poczuciem osamotnienia określa również H. Cudak. Wyraża on pesymistyczny pogląd, iż przejawiają one „bierność, izolację społeczną, zrywają kontakty z kolegami i koleżankami, lekceważą zasady i idee wspólnoty grupowej, uwidaczniają brak tolerancji wobec rówieśników, unikają spotkań, zabaw i wspólnych działań”¹⁹. Negatywne poczucie stanu psychicznego dziecka w postaci osamotnienia powoduje także niski stopień przystosowania społecznego, odrzucenie lub obojętność na społecznie uznawane wartości, bierność w interakcjach międzyludzkich, zahamowanie emocjonalne w relacjach z grupą rówieśniczą.

Istotnym zagrożeniem rozwojowym dzieci z poczuciem osamotnienia jest niepełne lub brak zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych. Odczuwają one brak miłości ze strony rodziców, brak wsparcia psychicznego w trudnych sytuacjach życiowych, brak dialogu społecznego, a nawet kontaktów fizycznych w rodzinie i poza rodziną.

Subiektywne poczucie niezaspokojonych potrzeb psychospołecznych u tych dzieci, powoduje stan zagrożenia bezpieczeństwa. Stają się wówczas niepewne w różnych sytuacjach społecznych w rodzinie i poza rodziną, są nieufne, lękliwe, a nawet wrogie w interakcjach międzyludzkich.

Uwagi końcowe

Funkcjonujące współcześnie środowiska makrospołeczne i mikrospołeczne, w tym i rodzinne, nie są korzystne dla rozwoju psychicznego i społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych jednostek ludzkich.

W środowiskach makrospołecznych i lokalnych narastają uwarunkowania w postaci:

- atomizacji życia społecznego,
- osłabienie więzi emocjonalnych i społecznych w środowiskach lokalnych,
- narastanie konfliktów między grupami społecznymi,
- chaos aksjonormatywny w środowisku globalnym i lokalnym,
- rozwój środków masowej komunikacji (Internetu, telefonii komórkowej),
- dominacja wartości ekonomicznych, gospodarczych, nad wartościami humanistycznymi, społecznymi.

W środowiskach rodzinnych zagrożone jest funkcjonowanie psychospołeczne, które przejawia się między innymi:

¹⁹ H. Cudak, *Sieroctwo emocjonalne* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, dz. cyt., s. 733.

- osłabieniem więzi emocjonalnych we wspólnocie rodzinnej,
- wzrostem konfliktowości między członkami rodziny,
- brakiem dialogu społecznego między rodzicami i dziećmi,
- niską kulturą pedagogiczną rodziców,
- dążnością do pozyskiwania kariery i dóbr materialnych przez rodziców,
- przyjmowaniem unikających postaw rodzicielskich, zarówno w sferze emocjonalnej, wychowawczej, opiekuńczej i społecznej.

Wymienione uwarunkowania globalne, lokalne i rodzinne powodują wzrost liczby dzieci i młodzieży z poczuciem osamotnienia. Stan emocjonalny tej grupy dzieci stanowi poważne zagrożenia społeczne w ich funkcjonowaniu.

Narastanie zjawiska osamotnienia jednostek ludzkich, w tym dzieci, powoduje konieczność większego i niezwłocznego zainteresowania i podejmowania tej problematyki przez pedagogikę społeczną. Negatywny stan psychiczny i społeczny dzieci i młodzieży stanowić musi obszar badawczy, nie tylko ze względu na diagnozę przyczyn tego zjawiska, ale ze względu na zagrożenia tych jednostek w funkcjonowaniu wychowawczym, edukacyjnym, aksjologicznym, emocjonalnym i socjalizacyjnym.

Eliminowanie zagrożeń rozwojowych i funkcjonalnych dzieci i młodzieży z poczuciem osamotnienia muszą być podejmowane przez pedagogikę społeczną w dwóch istotnych sferach:

1. Konieczności wielostronnej pomocy i wsparcia psychospołecznego i opiekuńczo-wychowawczego dzieci i młodzieży, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i instytucjonalnym (ośrodki psychologicznego wsparcia, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki szkolne, kulturowe, ośrodki pomocy społecznej).
2. Doskonalenia jakości środowiska rodzinnego, lokalnego i makrospołecznego, także mediów społecznościowych, w funkcjonowaniu emocjonalnym, wychowawczym, społecznym, aksjologicznym, etycznym, moralnym i kulturowym.

Ważnym elementem ograniczenia bądź nawet eliminowania poczucia osamotnienia dzieci w środowisku rodzinnym jest konieczność podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców. Kształtowanie kultury pedagogicznej musi być już realizowane w odniesieniu do dzieci i młodzieży, w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Natomiast rodzice powinni podnosić jakość kultury pedagogicznej w drodze pozyskiwania wiedzy i umiejętności pedagogiczno-psychologicznych w szkołach, w których funkcjonują ich dzieci, w różnych formach i celowo organizowanych szkoleniach.

Wysoki poziom kultury pedagogicznej rodziców uwarunkuje ich na potrzebę zaspokojenia potrzeb opiekuńczych, emocjonalnych i społecznych dzieci, umiejętność racjonalnego oddziaływania wychowawczego, aksjologicznego, świadomego tworzenia więzi osobowej w rodzinie, wsparcia psychicznego i edukacyjnego młodego pokolenia.

Bibliografia

- Cudak H., Cudak S., *Spoleczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*, Warszawa 2020.
- Cudak H., Cudak S., *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kraków 2011.
- Cudak H., *Sieroctwo emocjonalne* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2006.
- Cudak S., *Wybrane aspekty wewnątrzrodzinnych uwarunkowań osamotnienia dzieci*, Łódź 2014.
- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000.
- Gawęcka M., *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Toruń 2004.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie* [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Gdańsk 2008.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej. Kontekst pedagogiczny*, Białystok 2004.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok 2004.
- Kędzior S., *Rodzina*, Kraków 2008.
- Marzec H., *Dobrobyt materialny szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie*, Piotrków Trybunalski 2006.
- Mikuła J., *Rodzina z problemem alkoholowym*, Warszawa 2006.
- Olearczyk T.E., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2007.
- Rotter A., *Doznanie konfuzji medialnej jak zagrożenie dla procesu socjalizacji w rodzinie* [w:] *Socjalizacja; wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 2001.
- Siwek S., *Czynniki społeczne w genezie nieprawidłowego rozwoju zachowania*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica” 2010, nr 14.
- Tchorzewski de A.M., *Rodzina w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2019, nr 2.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

Mgr Maria Domagała

Publiczna Szkoła Podstawowa im. H. i J. Świątyńskich w Ossali

Znaczenie czytania bajek dla rozwijania wrażliwości dziecka w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego¹

The importance of fairy tale reading for the development of children's sensitivity in the opinion of preschool teachers

Streszczenie

Wrażliwość dziecka doskonale rozwija się poprzez literaturę. Jest ona dla niego źródłem wielu wrażeń, wzruszeń, a także podstawą do nauki mowy ojczystej. Wzbogaca słownik dziecka, rozwija jego pasje i zainteresowania. W artykule podjęto próbę ukazania znaczenia czytania dzieciom bajek przez nauczycieli dla rozwijania ich wrażliwości. Świat bajkowy, to świat, który jest bliski dziecku, nie tworzy sztucznej sytuacji terapeutycznej, nie zmusza do wykonywania konkretnych zadań, jest tylko drogowskazem. Bajki, czy to te przekazywane ustnie, czy na piśmie są nadzieją dla czytelnika i pozwalają wkroczyć do lepszej, bezbolesnej rzeczywistości. Wyniki badań własnych wskazały na to, że organizowanie form działalności edukacyjnej przyczynia się do rozwijania wrażliwości na piękno, a także kształtowania odpowiednich moralnie postaw u dzieci w wieku przedszkolnym. Wykorzystując do pracy z dziećmi bajki, mamy możliwość oddziaływać nie tylko na postawę dziecka, ale również na jego nieukształtowaną jeszcze moralność czy wyobraźnię.

Słowa kluczowe: wrażliwość dziecka, bajka, przedszkole, dobór tekstu, aktywność.

Abstract

The child's sensitivity develops perfectly through literature. It is a source of many impressions and emotions for him, as well as the basis for learning his native language. It enriches the child's vocabulary and develops his passions and interests. This publication attempts to show the importance of teachers reading fairy tales to children in order to develop their sensitivity. The fairy-tale world is a world that is close to the child, it does not create an artificial therapeutic situation, it does not force the child to perform specific tasks, it is just a guide. Fairy tales, whether transmitted orally or in writing, are a hope for the reader and allow them to enter a better, pain-free reality. The results of my own research have shown that organizing forms of educational activity contributes to the development of sensitivity to beauty, as well as the formation of morally appropriate attitudes in pre-school children.

¹ Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej autorki, która otrzymała I Nagrodę Naukową Tarnowskiego Towarzystwa Naukowego „Perły Tarnowa 2019”, pt. „Rola bajek w rozwijaniu wrażliwości dziecka w wieku przedszkolnym na przykładzie badań przeprowadzonych w oddziale przedszkolnym w Publicznej Szkole Podstawowej im. Heleny i Józefa Świątyńskich w Ossali”, napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Andrzeja Niedojadło.

By using fairy tales in work with children, we have the opportunity to influence not only the child's attitude, but also his yet unformed morality or imagination.

Keywords: child sensitivity, fairy tale, preschool, text selection, activity.

Wprowadzenie

Jakie wartości w życiu dziecka są najważniejsze? W jaki sposób możemy pokazać dzieciom czym jest wrażliwość, tak aby w przyszłości były szczęśliwymi dorosłymi? Czy narzędzie, jakim jest bajka, pozwala na kształtowanie wrażliwości dziecka w wieku przedszkolnym?

Znaczenie bajki dla rozwijania wrażliwości dziecka w wieku przedszkolnym, jest zagadnieniem wymagającym ukazania wielowymiarowości potrzeb i emocji dziecka. Każdy człowiek z natury jest istotą społeczną. Bajka często nam dorosłym kojarzy się z dzieciństwem, fantazją, ale też z pierwszymi wyborami pomiędzy dobrem a złem. Dziecko, tak jak dorosły, ma rozmaite potrzeby i zainteresowania i aby je zaspokoić, musi nawiązywać kontakty z innymi ludźmi. Musi odnaleźć w sobie pokłady siły, które pozwolą mu na przebywanie w otoczeniu obcych ludzi i przynajmniej na początku nieznanymi przestrzeniami i otaczającymi przedmiotów².

Bajka jest nieocenionym narzędziem w rękach nauczycieli wychowania przedszkolnego. Poznawanie świata przez dziecko następuje poprzez swobodne i mimowolne uczenie się w nowych, różnorodnych sytuacjach występujących w jego otoczeniu³. Poznanie otaczającej rzeczywistości społecznej jest jedną z podstawowych potrzeb dziecka. Każda informacja na tym etapie rozwoju, zdobywana w środowisku rodzinnym i lokalnym, następuje dzięki procesom poznawczym takim jak: spostrzeżenia, wrażenia, mowa, myślenie, pamięć oraz uwaga⁴. Bajka, bez względu na to przez kogo jest czytana, nie tylko wychowuje i uczy, ale przede wszystkim bawi, pozwala zapomnieć o otaczającym świecie i przenieść się do krainy bohaterów książkowych. W nieograniczony sposób ukazuje piękno przyrody. Tego typu literatura pozwala na pokazanie dziecku sposobów osiągnięcia sprawności mówienia, czytania, pisanie i słuchania. W życiu różnie się dzieje, często się mówi, że „życie to nie bajka”, czasem bywa źle, a innym razem bardzo dobrze, dlatego tak dorośli, jak i dzieci winni sięgać do literatury, bo ona często w magiczny sposób ukoji i pozwoli na uspokojenie, a często też rozbawi czy zaintryguje. Właściwe będzie tu przywołanie słów jednej z moich ulubionych autorek, Kate Morton, z jej cudownej opowieści pt. *Zapomniany ogród*:

² B. Smykowski, *Wiek przedszkolny [w:] Psychologiczne portrety człowieka*, red. J. Brzezińska, Gdańsk 2013, s. 165.

³ B. Jugowar, *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Wiek przedszkolny*, Warszawa 1982, s. 14.

⁴ H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 190.

„Odkąd Eliza odkryła w sklepie pani Swindell książkę z bajkami i zatopiła się w jej wyblakłych stronach, zrozumiała potęgę opowieści. Ich magiczną zdolność do wypełniania pustki w ludzkich sercach i zranionych umysłach”.

Nauczyciel przedszkola staje przed dużym wyzwaniem, ponieważ każde dziecko trafiające do placówki jest zupełnie inne, ma zróżnicowane preferencje sensoryczne, które warunkują postrzeganie otaczającej rzeczywistości. Oznacza to, że dzieci przebywają „pod skrzydłami” osoby, która staje się odpowiedzialna nie tylko za dziecko jako jednostkę, ale również w ujęciu ogólnoludzkiej zbiorowości. To pierwsza „znacząca” osoba w życiu dziecka spoza kręgu rodziny. Musi zarówno swoją postawą i zachowaniem w relacji z dzieckiem wzbudzić nie tylko jego zaufanie, ale przede wszystkim rozniecić w nim otwartość i ciekawość na piękno otaczającego świata. Nauczyciel musi stworzyć takie warunki, aby sprzyjały one budowaniu poczucia tożsamości i pozwoliły wyznaczyć drogę do samorealizacji i tak bardzo ważnego we współczesnym świecie, indywidualnego rozwoju. U dziecka przedszkolnego przeważają czynności podkorowe nad korowymi, co ma wpływ na przewagę czynności pobudzenia nad hamowaniem. Procesy poznawcze posiadają natomiast charakter mimowolny, odruchowy i emocjonalny⁵. Narzędzia stosowane w pracy nauczyciela są różnorodne i zależą w dużej mierze od kreatywności i potrzeb. Analizując podstawę programową wychowania przedszkolnego możemy wyeksponować wartości wyznaczające kierunek pracy nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu, i są to np. radość, zdrowie, bezpieczeństwo, odkrywanie świata, twórczość, samodzielność, szacunek, uczciwość, miłość, dobro, prawda, piękno⁶. Bajka staje się więc nieodzowną pomocą w przygotowaniu dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie, pomoże, w zależności od jego własnych potrzeb, do przygotowania słuchacza w angażowanie się i pełnienie rozmaitych ról społecznych. Nauczyciel staje więc przed wyzwaniem, jakim jest konfrontacja dziecięcego widzenia świata z rzeczywistością widzianą oczyma dorosłego.

Rola literatury w życiu dziecka

Książki dla dziecka, podobnie jak dla osoby dorosłej, są źródłem nieograniczonych wrażeń, przeżyć czy wzruszeń, uczą mowy ojczystej, wzbogacają słownik dziecka, rozwijają pasje i zainteresowania. Wrażliwość dziecka, według wielu

⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 34–36.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

wybitnych psychologów, nie powstaje w wyniku wrodzonych cech wewnętrznych, nie mogą jej ukształtować również tylko i wyłącznie oddziaływania zewnętrzne. Można powiedzieć więc, że „przyczyny zewnętrzne działają zawsze okrężnie przez warunki wewnętrzne”⁷. Niezwykle ważnym człowiekiem zajmującym się zrozumieniem uczuć i myśli dzieci był Janusz Korczak, pedagog, pisarz i lekarz, który nie tylko sam był wrażliwy na drugiego człowieka, a przede wszystkim na dziecko, ale i udawał, że mała istota jest ogromnie wrażliwa. Starał się wsłuchać w drugą osobę i uczył innych opanowania tej trudnej sztuki. W wychowankach rozwijał wrażliwość, tak bardzo potrzebną w owym czasie, na cierpienie innych. Uznawał, że wychowanie poprzez uwrażliwianie jest procesem ciągłego poszukiwania i tworzenia, a działania wychowawcze zawsze muszą opierać się o psychikę dziecka, jego uczucia, emocje i wrażliwość.

Takie myślenie kontynuuje współcześnie wielu pedagogów i psychologów. Bogusław Śliwerski dzieła Korczaka uważa za poradniki dla wychowawców i nauczycieli, a także rodziców⁸.

Kraina bajki zawsze była gdzieś bardzo daleko – „za górami, za lasami” – tak bowiem często zaczynają się najpiękniejsze opowieści dla dzieci. Nam, ludziom dorosłym, wydaje się ta kraina jeszcze bardziej odległa, zapomniana i nierzeczywista. Autorzy bajek wyczarowują w swojej wyobraźni tak fantastyczne zjawiska, a umieszczając je w otoczeniu pełnym marzeń i piękna, stają się zbyt mało realne, aby je dostrzec przez człowieka „twardo stąpającego po ziemi”. Osoba, która pisze dla dzieci musi być więc nie tylko nieocenionym artystą, ale musi mieć przede wszystkim wzniosłe uczucia i być w stanie przelać zasady w tak bardzo wrażliwe serca najmłodszych. Dzieci mają większą wyobraźnię od ludzi dorosłych i różnią się pod wieloma względami. Dorośli pracują po to, aby zapewnić dzieciom godziwe i dostatnie życie. Często za bardzo skupiają się na pomnażaniu dóbr materialnych. Dzieciom zaś najbardziej zależy na tym, aby zostały obdarzone prawdziwą miłością i przyjaźnią, nie tak ważne są dla nich pieniądze⁹. Dziecko w wieku przedszkolnym to jeszcze mały człowiek, który nie zdążył przeżyć tego, co dorośli i nie potrafi zrozumieć jeszcze każdego cierpienia, smutku, ale także radości czy szczęścia¹⁰.

Jako pierwszy bajkę stworzył żyjący przed trzema tysiącami lat Hezjod, w którego utworach pojawił się motyw zwierzęcy, często powielany przez wielu późniejszych pisarzy. W późniejszym okresie słynnym twórcą bajek był Francuz Jean de La Fontaine, który żył w XVII w. Równie znacząco w literaturze zapisał się Rosjanin Iwan Kryłow, który stworzył prawie 2000 utworów, co dorównywało

⁷ S.L. Rubinsztein, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1964, s. 36.

⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka* [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2008, s. 338.

⁹ A. de Saint-Exupery, *Mały Księżę*, Warszawa 2014, s. 36–49.

¹⁰ J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996, s. 8–18.

dorobkowi Francuza. W Polsce rozwój bajki związany jest z literaturą oświecenia, kiedy to najpopularniejsze były tzw. bajki epigramatyczne¹¹.

Bajki można zdefiniować na wiele sposobów, najczęściej jednak występują w znaczeniu opowieści pisanej prozą lub wierszem, gdzie podejmowane do rozważania są zagadnienia moralne, opisujące ludzkie postawy, wady, czy też spotykane w życiu codziennym sytuacje. Zwracając się w stronę nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku 3–6 lat można powiedzieć, że bajka ma wiele zalet dydaktycznych, gdzie mamy wyraźnie sprecyzowany morał i użyteczność prawd oraz przystępną formę, czyli odpowiednią objętość, a często też obrazowość. Tego typu utwory, posiadające wymienione cechy, występują w literaturze dla dzieci od początku ich rozwoju aż po współczesność¹². Obecnie posiadają jednak dużo szersze znaczenie niż kiedyś. Zauważamy zdecydowanie dużą różnorodność bajek do czytania, ale również telewizja ukazuje oczom dziecka bogate scenariusze z różnorodną kolorystyką i szybko zmieniającą się fabułą. Mamy również do czynienia z bajkami w formie komiksów, czy wreszcie z bajkami terapeutycznymi. Zwykle występują w nich zaczarowane postacie, ale inaczej niż w baśniach, ponieważ magia i czary nie pomagają w rozwiązaniu trudnych dla dziecka sytuacji. Celem bajek terapeutycznych jest uspokojenie dziecka, próba zminimalizowania jego problemów emocjonalnych oraz wspieranie wielostronne w jego osobistym wzroście¹³. Zdaniem Marii Molickiej bajka terapeutyczna jest „metodą oddziaływań psychopedagogicznych w procesie stymulacji procesów poznawczych i emocjonalnych, oddziaływaniem na tworzącą się strukturę „Ja”, gdzie wspomaganie rozwoju, wspieranie, wychowywanie i psychoterapia współwystępują”¹⁴. Bajka może być dla dziecka doskonałą formą relaksu, ale może być także psychoedukacyjna. Z pewnością pokazuje dziecku złożoność otaczającego świata, uczy wartości właśnie tego świata, natomiast bajka psychoterapeutyczna pomaga przezwycięzać własne słabości i lęki.

Mimo że miejsce dziecka w świecie ludzi dorosłych znacznie się zmieniło, polepszyło, to jednak ciągle istnieją zagrożenia dla jego rozwoju. Dziecko otaczane jest ochroną ze strony państwa oraz instytucji międzynarodowych, jednak i to nie jest wystarczające, wiele dzieci doświadcza ciągle przemocy i poniżenia ze strony dorosłych. Podkreślić należy, że współczesna myśl pedagogiczna bardzo mocno akcentuje wartość i podmiotowość dziecka, stawiając je na pierwszym miejscu w procesach edukacyjnych i wychowawczych¹⁵.

¹¹ *Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewicz, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2000, s. 55.

¹² *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002, s. 24.

¹³ M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 153–154.

¹⁴ M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 231.

¹⁵ B. Śliwierski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 80–86.

Założenia metodologiczne badań własnych

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było ukazanie znaczenia bajki dla rozwoju wrażliwości dziecka w wieku przedszkolnym. Badania miały złożony cykl, który przechodził przez szereg istotnych etapów, kończących się opracowaniem materiałów i sformułowaniem ostatecznych wniosków.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, zastosowano technikę ankiety i analizy dokumentów. W badaniach wzięło udział 14 nauczycieli, którzy pracują lub w przeszłości pracowali w oddziale przedszkolnym w Publicznej Szkole Podstawowej im. Heleny i Józefa Świątyńskich w Ossali. Wszyscy posiadają wymagane kwalifikacje zawodowe oraz tytuł magistra. Ponadto większość respondentów ukończyła studia podyplomowe (m.in. studia podyplomowe w zakresie informacji naukowej i bibliotekarstwa, pedagogikę korekcyjną z terapią pedagogiczną, edukację i wspomaganie osób z autyzmem i zespołem Aspergera).

Badani nauczyciele w znaczącej większości pochodzą ze środowiska, w którym pracują, co przyczynia się do większej znajomości problemów i sytuacji rodzinnych ich podopiecznych, mają większą szansę na zrozumienie występujących często zachowań dziecięcych związanych z sytuacją rodzinną, mogą reagować, gdy dzieje się coś złego.

Przed przystąpieniem do ankietowania poproszono nauczycielki w oddziale przedszkolnym o zrealizowanie zajęć, podczas których czytano dzieciom bajki i analizowano ich treści, a następnie na ich podstawie zrealizowano zajęcia plastyczne. Cykl ten trwał około dwóch miesięcy. Literatura została wybrana przez wychowawców oraz bibliotekarza. Wybór terenu badań podyktowany był dobrą jego znajomością oraz faktem, iż sama jestem nauczycielem edukacji przedszkolnej w ww. placówce.

Wyniki badań oraz wnioski pedagogiczne

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli zawierał 19 pytań. Ankietę uzupełniali nauczyciele pracujący z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat (rozdano 14 ankiet i tyle również wypełniono). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wyraźnie narzuca na nauczyciela obowiązek zapoznawania dzieci z literaturą, a szczególnie z bajką, która ma wpływ na wielozmysłowy rozwój dziecka. Ogromną rolę w realizacji tego zadania ma literatura dziecięca, którą podopiecznym czytają. Najczęściej robią to kilka razy w tygodniu (8 badanych osób, czyli 57,2%), bajki można dostosować do danej sytuacji, do tematyki dnia czy pory roku. Raz w tygodniu bajki czyta 4 badanych (28,6%), a codziennie czytają 2 osoby (14,2%). Badani nauczyciele doskonale znają zadania, jakie ma spełniać bajka u dziecka przedszkolnego, gdyż 12 z nich (85,7%) zaznaczyło odpowiedź, że czytają bajki swoim wychowankom,

gdyż mają one bardzo dobry wpływ na wszechstronny rozwój dziecka, natomiast 11 respondentów (78,6%) zaznaczyło również, że robią to w celu pobudzenia ich do myślenia i do wnioskowania.

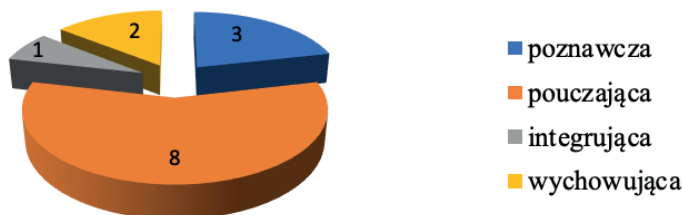
Ważne dla maluchów jest uczenie ich prowadzenia kulturalnej, wartościowej rozmowy z rówieśnikami, rodzicami czy nauczycielami, dlatego właśnie 10 nauczycieli (71,4%) taki stawia sobie cel czytania bajek dzieciom. Bajka sprzyja także uspokojeniu, co dostrzega 9 badanych (64,3%) i w tym celu sięgają po bajki w przedszkolu. Wykonywanie prac plastycznych, czy to odtwórczych czy też według własnych pomysłów, wymaga od dzieci kreatywności, pomysłowości lub przykładu czy pomysłu na rysunek, czego dostarcza im treść bajki i zawarte w niej ilustracje. W tym celu czyta też bajki 7 badanych nauczycieli (50%), a 5 osób (35,7%) robi to realizując terapię emocjonalną. Dzieci na przykładzie postaci bajkowych potrafią ocenić ich postępowanie, co wykorzystuje do pracy 4 badanych (28,6%). Każda bajka musi być również dostosowana do tematyki zajęć albo chociaż tematycznie zbliżona.

Tematyka zajęć musi być skorelowana z treścią bajki, aby dziecku nie wprowadzać chaosu i zamieszania. Dlatego też wszyscy ankietowani nauczyciele stwierdzili, że właśnie tematyką zajęć kierują się przede wszystkim przy wyborze bajki do czytania. Bajka, czytana dzieciom, sprawia im wiele radości, którą wyrażają dzieci w wieku przedszkolnym w różny sposób. W doborze bajek znaczenie mają między innymi ilustracje, które są kolorowe i zawsze podczas czytania bajek dla dzieci interesujące. Tak też odpowiedziało 8 badanych nauczycieli (57,2%), tyle samo ankietowanych zauważyło (8 osób, czyli 57,2%), że dzieci podczas czytania dużo śmieją się. 7 nauczycieli (50%) dostrzega, że już przy pierwszych zdaniach dzieci są bardzo radosne, zadowolone. Odpowiednio reagują na treść bajki, boją się o dalsze losy bohaterów, często utożsamiają się z postaciami z bajek oraz głośno zgadują, co może wydarzyć się dalej. Bajka jest nieodłącznym elementem rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Nauczyciele doskonale wiedzą, kiedy i po jaką bajkę sięgnąć, aby miała ona pozytywny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka.

Bajki mają wpływ na niemalże wszystkie sfery rozwojowe. Wszyscy badani wiedzą, na jaką sferę najbardziej wpływa wybrana przez nich bajka. Najwięcej, bo 12 osób (85,7%) wybrało sferę emocjonalną, 8 nauczycieli (57,2%) uważa, że również ma wpływ na sferę poznawczą, po 7 badanych (po 50%) wybrało sferę edukacyjną i psychiczną, a 6 osób (42,9%) postawiło też na sferę społeczną. Jak widać, cały rozwój dziecka wspomagany jest dobrą literaturą dla dzieci, a do nauczycieli i rodziców należy zadanie, aby odpowiednio tę literaturę dobrać do potrzeb dziecka. Czytana bajka ma dla dziecka wiele znaczeń – pomaga mu rozwiązać różnego rodzaju problemy, uczy go, wspomaga w twórczości, pozwala mu myśleć, naprowadza na dobrą drogę i wzorowe zachowanie i można byłoby wymieniać jeszcze wiele innych znaczeń.

Badanych nauczycieli poproszono o wskazanie funkcji jakie pełnią bajki. Mieli wybrać jedną najważniejszą spośród ośmiu podanych. Wszyscy skupili się jedynie

na czterech funkcjach bajek, a w tym: 8 badanych (57,2%) wskazało funkcję pouczającą; funkcję poznawczą zaznaczyły 3 osoby (21,4%), 2 osoby (14,2%) wybrały funkcję wychowującą, natomiast tylko 1 osoba (7,2%) funkcję integrującą. Widać, że nauczyciele doskonale znają funkcje bajek i dokonali właściwych wyborów, decydując się na te najistotniejsze dla ich dzieci. Wykres 1. prezentuje tylko te odpowiedzi, które wybrali badani.



Wykres 1. Funkcje czytanych bajek według nauczycieli

Źródło: wyniki badań własnych.

Może się wydawać, iż funkcjonowanie kilkuletniego dziecka w dzisiejszym świecie wolne jest od stresów, ale jest to bardzo złudne przekonanie. Często bowiem zdarza się, że mały człowiek nie zna jeszcze właściwych słów, dzięki którym mógłby wyrazić swoje emocje, lęki, czy potrzeby. Funkcje spełniane przez bajki stają się więc bardzo ważne z pedagogicznego punktu widzenia.

Analiza wypełnionych przez nauczycieli kwestionariuszy pozwala na wyciągnięcie wniosku, że czytanie dzieciom bajek ma ogromny wpływ na rozwój ich wrażliwości. Wprowadzając kilkuletnie dziecko w świat bajkowy, dostrzegają u niego prawidłowy rozwój każdej sfery. Dzieci czerpią z odpowiedniej, dostarczonej im literatury wartości pożądane, stają się empatyczne, kreatywne i twórcze, przede wszystkim plastycznie, co ma ogromny wpływ na rozwój mowy, samooceny, pewności siebie, co już w tym wieku stanowi przygotowanie do nauki w szkole.

Wiek przedszkolny charakteryzuje się zróżnicowanym życiem uczuciowym, nie można więc pominąć ważnych momentów w rozwoju emocjonalno-społecznym. Dziecko bowiem między 2. a 5. rokiem życia zaczyna coraz lepiej rozumieć swoje emocje i innych osób, w lepszy sposób potrafi regulować ekspresję emocjonalną, zaczyna nabierać zaradcze umiejętności, pozwalające na kształtowanie prawidłowych kontaktów z dorosłymi¹⁶. Mimo „niedoskonałości” związanych z rozwojem umysłowym dzieci w wieku przedszkolnym, wykazują się dużą aktywnością umysłową. Myślenie dziecka w wieku 3 lat cechuje: „sytuacyjność, bezpośrednia

¹⁶ J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańsk 2003, s. 305.

łączność z działaniem i spostrzeganie tego, co towarzyszy danej chwili¹⁷. Bardzo ważne jest – co wykazały wyniki badań – aby dziecko wdrażane było do bajek systematycznie, zarówno w przedszkolu, jak i w domu. Dziecko najczęściej spotyka się z czytaną bajką dzięki osobie dorosłej, co również ma wpływ na pozytywne relacje, na rodzenie się zaufania i sprawiania, że dziecko czuje się bezpieczne i potrzebne. Przez bajkę dziecko przyswaja sobie wiele wartości; najczęściej rodzice i nauczyciele mówili o odróżnianiu dobra od zła, o kreatywności i pomysłowości, o humorze i radości, o niesieniu pomocy innym osobom, o szacunku do osób starszych, o sprawiedliwości, rozwadze i mądrości oraz o przyznawaniu się do winy. Mądrze dobrana bajka i dobrze przedstawiona jej treść pozytywnie wpływa na całokształt dziecka w wieku przedszkolnym. Jeśli po przeczytaniu bajki dziecko jest aktywne twórczo, zadaje pytania, śledzi dalsze losy bohaterów, jeśli interesuje się treścią bajki, to znaczy, że dorośli osiągnęli swój cel, że dokonali dobrego wyboru literatury i prawidłowo wpłynęli na działanie bajki na dziecko.

Ogromną rolę pełnią bajki terapeutyczne, które są często „lekarstwem” na wszelkie lęki, problemy emocjonalne, strach przed czymś nowym, nieznanym. Dziecko potrzebujące terapii bajkowej, jest bardziej wrażliwe na rzeczy nowe, niepewne i dlatego osoby dorosłe w bardzo delikatny i odpowiedni sposób powinny wprowadzić go w świat bajki terapeutycznej. Rodzice i nauczyciele mają możliwość stworzyć dzieciom wspaniałe sytuacje, doskonale spędzić z nimi czas, pokazać im, jakimi wartościami powinni się kierować. W świecie współczesnym widzimy, że dziecko jako osoba bezbronna zajmuje dość wysoką pozycję w hierarchii społecznej. „Cechą charakterystyczną współczesnej rodziny jest koncentrowanie uwagi na dziecku, zaspokajaniu jego potrzeb, zainteresowań, wspomaganie rozwoju, indywidualnych uzdolnień. W normalnie funkcjonujących wychowawczo rodzinach rodzice poświęcają dziecku dużo czasu, troszcząc się o jego rozwój i edukację. Rodziny te stwarzają dziecku możliwości poznawania kraju, świata, Europy, uczęszczania do wybranych szkół, uczenia się języków obcych, poznawania kultury różnych narodów, obcowania codziennie z najnowocześniejszymi mediami, multimediami, zdobywania nowych doświadczeń w rzeczywistości wirtualnej, przeżywania radości dzieciństwa¹⁸.”

Mając na uwadze wyniki badań własnych, jako nauczyciel placówki przedszkolnej staram się promować aktywne czytelnictwo. Najważniejszą rolę w odkrywaniu świata książek przez dzieci odgrywa dom, ale przedszkole ma za zadanie uzupełniać rodzica. Czasem może się zdarzyć, że dziecko pozbawione jest kontaktu ze słowem czytanim. Dlatego ważny staje się nauczyciel, jego postawa i zainteresowania oraz możliwość wyboru treści odpowiednich dla podopiecznych i zawartych w programie nauczania. Przedszkole wychodzi naprzeciw oczekiwaniom, to miejsce przyjazne

¹⁷ H. Liberska, *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2016, s. 85.

¹⁸ S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej*, Toruń, 2006, s. 59.

dzieciom, nauczycielom i rodzicom. Poprzez podejmowane działania kształtują właściwe postawy czytelnicze. Poszczególne czynności zostały podzielone na mniejsze projekty, które staramy się powiązać z wydarzeniami historycznymi, religijnymi i lokalnymi. Najciekawszymi działaniami są:

1. „Dzień Postaci z Bajek”, który obchodzimy w ramach Międzynarodowego Dnia Postaci z Bajek. W ten dzień przedszkole zmienia się w krainę bajkowych postaci. Każde dziecko odwiedzające w tym czasie bibliotekę dostaje pamiątkową zakładkę, wybiera książeczkę, która jest czytana w sali przez nauczyciela lub rodzica.
2. Realizacja projektu „Książka Przyjacielem Przedszkolaka”. W każdej grupie wiekowej działanie będzie realizowane na kilka sposobów:
 - zapraszanie chętnych rodziców do głośnego czytania dzieciom,
 - wymiana prywatnych książeczek dzieci na zasadzie „Wędrującego kuferka” (zawiera on kilka książek oraz informację dla rodzica),
 - zebranie przez nauczyciela prac plastycznych i złożenie ich w jedną książkę pt. *Nasze bajkowe opowieści w przedszkolu*.
3. Zorganizowanie konkursu „Najpiękniejsza zakładka do książki” przy udziale rodziców.

Czytanie dzieciom w przedszkolu w powiązaniu z przebiegiem procesu edukacyjno-wychowawczego przyczynia się do podejmowania przez podopiecznych wysiłku nie tylko umysłowego, ale również fizycznego. Dziecko odkrywa własne możliwości i uzdolnienia artystyczne oraz odkrywa inwencję twórczą w różnych formach aktywności.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł ukazuje, jaką rolę pełni bajka w rozwijaniu wrażliwości dziecka w wieku przedszkolnym. Należy pamiętać, że różni ludzie odbierają i przekazują swoje emocje w różny sposób. Mają one charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny, mogą być też ambiwalentne. W dużej mierze pełnią one też rolę w motywowaniu do działania oraz funkcjonowaniu poznawczym, jak również w sposobach radzenia sobie w życiu. Nauczyciele uważają, że czytanie dzieciom bajek ma ogromny wpływ na rozwój ich wrażliwości. Wprowadzając kilkuletnie dziecko w świat bajkowy, dostrzegają u niego prawidłowy rozwój każdej sfery. Dzieci czerpią z odpowiedniej, dostarczonej im literatury wartości pożądane, stają się empatyczne, kreatywne i twórcze, przede wszystkim plastycznie, co ma ogromny wpływ na rozwój mowy, samooceny, pewności siebie, co już w tym wieku stanowi przygotowanie do nauki w szkole.

Z przeprowadzonych badań wynika również, że bajki terapeutyczne pomagają dziecku radzić sobie z problemami i różnego rodzaju lękami. Nie zawsze można

zauważyć ich działanie od razu, jest to długotrwały proces. Jest to jednak lekarstwo na troski i smutki dziecka, szczególnie w wieku przedszkolnym. Dzięki przeprowadzonym badaniom udowodniono także, iż dziecko po wysłuchaniu bajki przejawia aktywność twórczą. Wychodzi ono gdzieś poza zjawiska rzeczywiste, poszukuje bajkowych elementów, tworząc prace plastyczne. Nauczyciele sygnalizują potrzebę ciągłego i systematycznego czytania dzieciom bajek, zarówno tych humorystycznych, jak i kształtujących wartości i postawy moralne u dziecka.

Przeprowadzone badania stanowią poszerzenie wiedzy o roli bajek w rozwijaniu wrażliwości dziecka w wieku przedszkolnym. Ukazały bajkę jako niezwykle proste, a jednocześnie skuteczne narzędzie w edukacyjnym i wychowawczym oddziaływaniu na dzieci.

Bibliografia

- Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1999.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2016.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 2002.
- Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 2011.
- Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996.
- Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.
- Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewicz, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 000.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. J. Brzezińska, Gdańsk 2013.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Prawodawstwo

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Część IV

**CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH
PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH**

Part IV

**MAN IN THE FACE OF CURRENT
SOCIO-CULTURAL CHANGES**

Dr Tomasz Warchoń

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-7978-8149

Współczesne kierunki rozwoju edukacji w społeczeństwie edukacyjnym

Modern trends in educational development in an educational society

Streszczenie

Rozpoczęcie epidemii spowodowanej wirusem SARS-CoV-2 w dniu 12 marca 2020 roku spowodowało znaczące zmiany we wszystkich aspektach edukacji. W artykule zaprezentowano aktualne kierunki rozwoju edukacji wyodrębniając kształcenie odbywające się w szkole i poza nią. Na podstawie przedstawionego podziału edukacji ukazano wyzwania, jakie po pandemii COVID-19 mają przed sobą aktualnie istniejące rodzaje edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Słowa kluczowe: edukacja formalna, edukacja pozaformalna, edukacja nieformalna, wyzwania edukacji, pandemia COVID-19.

Abstract

The start of the SARS-CoV-2 epidemic on March 12, 2020 has brought about significant changes in all aspects of education. The presented article presents the current directions of education development, distinguishing between in-school and out-of-school education. On the basis of the presented division of education, the challenges faced by the currently existing types of formal, non-formal and informal education after the SARS-CoV-2 epidemic are presented.

Keywords: formal education, non-formal education, informal education, educational challenges, COVID-19 pandemic.

Wstęp

Wybuch epidemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2 w dniu 12 marca 2020 roku w początkowej fazie pandemii spowodował, że działalność szkół, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, została

zawieszona na okres dwóch tygodni¹. Po tym czasie, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, przywrócono zajęcia dydaktyczne, ale wyłącznie w formie zdalnej². Wydane rozporządzenie spowodowało, że edukację stacjonarną wznowiono z początkiem roku szkolonego 2020/2021, lecz nie na długo, bo tylko na półtora miesiąca. Taka sytuacja objęła wszystkich uczniów, z wyjątkiem dzieci z klas I–III, które powracały do szkoły, kiedy liczba przypadków zachorowań na COVID-19 malała. Warto jednak wspomnieć, iż ich powrót nie trwał dłużej niż dwa miesiące. Po ponad rocznej przerwie edukacji odbywającej się w szkole, zakończył się okres pandemii i rozpoczął się powrót wszystkich uczniów do szkolnych ławek.

Okres pandemii spowodował ogromne zmiany w wielu różnych aspektach edukacji i jej wyzwaniach, które przed pandemią trudno było zauważyć. W niniejszym artykule skupiono się na analizie definicji edukacji i podziale jej kierunków, na podstawie którego określono nowe wyzwania w zakresie wskazanych rodzajów edukacji.

Edukacja i kierunki jej rozwoju

Definicja edukacji po okresie pandemii, nie zmieniła swoich głównych założeń, o których pisali W. Okoń: „Edukacja to ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”³ lub W. Strykowski: „Edukacja to przede wszystkim rozwijanie wiedzy, umiejętności wraz ze zdolnościami intelektualnymi, równoległe z kształtowaniem odpowiednich umiejętności manualnych i motorycznych, które są niezbędne. To głównie kształtowanie młodych ludzi, którym poprzez proces nauczania przekazuje się pewnego rodzaju system wartości, postaw i przekonań właściwych dla społeczeństwa, w którym żyją”⁴.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r., poz. 410).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r., poz. 493), przywrócono zajęcia dydaktyczne, ale wyłącznie w formie zdalnej.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001, s. 87.

⁴ W. Strykowski, *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa* [w:] *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, eMPi², Poznań 2002, s. 22.

Wystąpienie pandemii spowodowało liczne problemy związane z realizacją założeń przedstawionych w powyższych definicjach. Okazało się, że obok oczywistych kwestii zmiany formy kształcenia i wykorzystania narzędzi edukacji zdalnej pojawiły się kłopoty w innych, nie tak oczywistych obszarach. Wśród nich warto wymienić takie sprawy, jak: ważne dla edukacji relacje (głównie rówieśnicze i relacje nauczyciel – uczeń), kwestie związane z dobrostanem i zdrowiem psychicznym uczniów i nauczycieli, a także dobrostan cyfrowy, związany z jakościowymi i ilościowymi zmianami w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych⁵.

Na podstawie tylko części przedstawionych problemów należy stwierdzić, że pandemia pokazała, iż istnieje potrzeba rozwoju wszystkich rodzajów edukacji, w szczególności tych, które odbywają się poza szkołą. Warto podkreślić, że dzięki innym formom kształcenia, kształcenie zdalne było wzbogacone i pozwalało na uzupełnianie procesu kształcenia.

Aktualnie analizując różne publikacje z zakresu klasyfikacji edukacji należy stwierdzić, iż nadal aktualną i jedną z najpopularniejszych jest ta, która została zaprezentowana w *Słowniku kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*⁶. Analiza dokumentu wskazuje podział edukacji, który został zaprezentowany na rys. 1. W Polsce wskazany podział ukształtowany został już w XXI wieku, natomiast za granicą już od połowy XIX wieku rozwijano poszczególne rodzaje edukacji pozaszkolnej⁷.

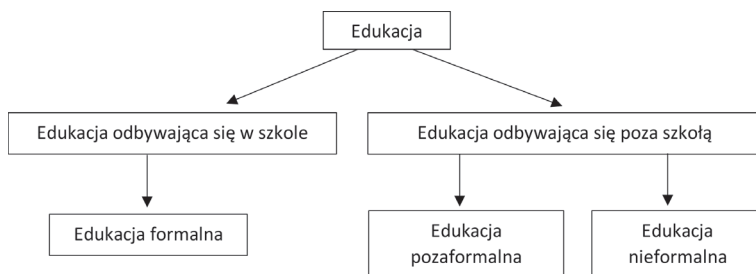
W podziale tym edukację podzielono na odbywającą się w szkole i poza nią. W przypadku edukacji odbywającej się w szkole można nazywać ją jako edukację formalną. Ten rodzaj edukacji nie zawiera innych rodzajów edukacji i jest to głównie nauka w zorganizowanym systemie oświaty. W trakcie trwania pandemii ten rodzaj edukacji starano się realizować w formie zdalnej z zachowaniem wszystkich elementów edukacji odbywającej się w szkole.

Drugim rodzajem przedstawionym w klasyfikacji jest edukacja, która odbywa się poza systemem edukacji formalnej i posiada w swoim zakresie dwie diametralnie inne formy kształcenia edukację pozaformalną i nieformalną. Każda ze wskazanych form jest spersonalizowana w zakresie cech organizacyjnych i wytycznych w kontekście ich zastosowań w sytuacjach edukacyjnych. To właśnie te formy kształcenia miały znaczący udział w trakcie pandemii zarówno dla nauczycieli, uczniów, jak i rodziców.

⁵ J. Pyzalski, N. Walter, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 3.

⁶ S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2014, s. 13.

⁷ P.E. Fordham, *Informal, Non-formal and Formal Education Programmes* [w:] YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, YMCA George Williams College, London 1993, s. 110.



Rys. 1. Podstawowa klasyfikacja rodzajów edukacji

Źródło: S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, *Słownik...*, dz. cyt., s. 13.

Taki podział edukacji potwierdza w swoim artykule I. Stalończyk, stwierdzając, że wyodrębnione rodzaje edukacji pozaszkolnej ukształtowały się ze względu na rozwój społeczeństwa informacyjnego⁸.

„Szkoła stanowi tylko jedną część składową edukacji [...], w pozaszkolnym życiu społecznym dokonuje się także proces edukacyjny, można mówić o kształceniu i wychowaniu nieszkolnym (czy równoległym) jako ważnym ogniwie edukacji nieformalnej, która odbywa się poza szkołą, wybiega poza program szkolny i staje się bardziej czuła na potrzeby współczesnego świata”⁹.

Potwierdzeniem tych słów są doświadczenia, jakie pozostały po pandemii, która pokazała, że pozaszkolne formy kształcenia pozwalały przede wszystkim wspierać kształcenie realizowane zdalnie, jak również umożliwiały realizację procesu kształcenia w innowacyjny, nowoczesny sposób.

Do lepszej charakterystyki przedstawionych wyżej rodzajów edukacji, w tabeli 1. zaprezentowano parametry organizacyjne w oparciu o następujące cechy realizacji, tj.: zorganizowany proces kształcenia, program kształcenia prowadzi do kwalifikacji zarejestrowanej, program kształcenia prowadzi do kwalifikacji, uczenie się jest intencjonalne.

W przypadku edukacji formalnej proces nauczania jest zorganizowany, program kształcenia zmierza do kwalifikacji zarejestrowanej, bo uczniowie uzyskują świadectwa na zakończenie danego etapu szkolnego, a cały proces prowadzi do zdobywania nowej wiedzy w sposób intencjonalny.

Ten rodzaj edukacji podczas pandemii realizowany był w formie zdalnej, z zachowaniem wszystkich przedstawionych parametrów.

Inna sytuacja występuje w przypadku edukacji pozaformalnej, ponieważ nie prowadzi ona do uzyskania potwierdzenia, np. w formie świadectwa, zdobytych

⁸ I. Stalończyk, *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 37, s. 320–327.

⁹ E. Trempała, *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nie szkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 96.

kwalifikacji. Może kończyć się uzyskaniem certyfikatu, lecz nie musi on być uznany przez inne instytucje¹⁰.

Tabela 1. Klasyfikacja rodzajów edukacji z uwzględnieniem podstawowych jej uwarunkowań

Wyszczególnienie	Zorganizowany proces kształcenia	Program kształcenia prowadzi do kwalifikacji zarejestrowanej	Program kształcenia prowadzi do kwalifikacji	Uczenie się jest intencjonalne (nie jest mimowolne)
Edukacja formalna	TAK	TAK	TAK	TAK
Edukacja pozaformalna	TAK	NIE	TAK	TAK
Edukacja nieformalna	NIE	NIE	NIE	TAK

Źródło: S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, *Słownik...*, dz. cyt., s. 7.

Diametralnie inne właściwości posiada edukacja nieformalna, która charakteryzuje się tylko intencjonalnym uczeniem się, a reszta wyodrębnionych cech zazwyczaj nie jest wymagana¹¹.

Wskazane dwa ostatnie rodzaje edukacji w trakcie pandemii pełniły bardzo ważną rolę, ponieważ wspierały w kształceniu wszystkich nauczycieli uczniów i rodziców. Jest to bezprecedensowy efekt, który potwierdza ważność pozaszkolnych form kształcenia, które obowiązkowo powinny rozwijać się równoległe z kształceniem formalnym.

Dokonana analiza pozwala stwierdzić, że obecnie występują trzy rodzaje edukacji, które wykazują znaczące różnice w sposobie zorganizowania, osiągania kwalifikacji, jak i uczenia się.

Wyzwania edukacyjne po pandemii COVID-19

Skutki pandemii wskazują na to, że wszystkie formy edukacji należy rozwijać równoległe w stosunku do siebie. Warto też stwierdzić, że jej konsekwencje pokazują, iż nie można wydzielić i traktować edukacji formalnej jako oddzielnej formy. Należy holistycznie traktować przedstawioną klasyfikację edukacji, a edukacja będzie skuteczna i efektywna.

W kontekście aktualnych popandemicznych wyzwań dla edukacji formalnej należy głównie odbudować relacje międzyludzkie, które są najważniejszym aspektem każdej edukacji. Głównie chodzi o relacje rówieśnicze pomiędzy uczniami,

¹⁰ Z. Podgórski, P. Charzyński, *Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie centrum nowoczesności młyn wiedzy w Toruniu* [w:] *Prace komisji edukacji geograficznej*, red. E. Szkurląt, A. Głowacz, Wyd. UŁ, Łódź 2014, s. 207.

¹¹ M. Wilczek, *Formalne i nieformalne aspekty zdobywania wiedzy przez Internet – próba modelowego ujęcia*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017, nr 6, s. 289–295.

a następnie krok po kroku o odbudowanie relacji nauczyciela z uczniami, jak również nauczyciela z rodzicami¹².

Wskazany aspekt jest fundamentem każdej edukacji formalnej. Potwierdza to raport wydany 15 marca 2020 roku pt. „Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic”, w którym autorzy określili poruszane kwestie jako *Maslow przed Bloomem*¹³. Oznacza to, że w pierwszej kolejności po pandemii należy zająć się podstawowymi potrzebami uczniów i ich zaspokojeniem, a dopiero później dydaktyką.

Zatem pierwszym wyzwaniem w kontekście prawidłowej edukacji formalnej jest zwiększenie opieki psychologicznej uczniów. Jak pokazują liczne badania, niezbędne jest obecnie zwiększenie liczby szkolnych poradni psychologicznych, które obejmą swoją opieką uczniów wraz z rodzicami. Dodatkowo w kontekście zdrowia psychicznego uczniów należy poszerzyć działania wychowawcze, profilaktyczne i różnorodne akcje pomocowe na rzecz zdrowia psychicznego dzieci¹⁴.

Jak wynika z badań, u uczniów pochodzących z rodzin o niskim poziomie wykształcenia zaobserwowano spadek wyników nauczania o prawie 50% w stosunku do uczniów z rodzin o wyższym poziomie wykształcenia¹⁵.

Z przeanalizowanych raportów wynika, że dla edukacji formalnej niezbędne są również zmiany związane z realizacją podstawy programowej. Głównie chodzi o wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, którzy podczas pandemii nie posiadali właściwych warunków kształcenia np. związanych ze sprzętem komputerowym, jak również pomocy ze strony swoich rodziców, którzy nie potrafili wesprzeć swoich dzieci w zakresie realizowanego zdalnie materiału szkolnego¹⁶.

Istotnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji formalnej jest również zmiana programów nauczania, które powinny mieć możliwość elastycznego dopasowania się do zmieniającej się sytuacji edukacyjnej¹⁷.

Ważnym wyzwaniem dla edukacji formalnej jest zwiększenie liczby godzin lekcji wychowawczej z jednej godziny tygodniowo do dwóch i więcej¹⁸. Argumentem przemawiającym za zwiększeniem liczby godzin wychowawczych jest przede wszystkim to, że:

¹² J. Pyżalski, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* [w:] *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*, red. J. Pyżalski, N. Walter, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 26.

¹³ A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers, F. Tuscano, *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*, 2020, s. 8.

¹⁴ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów po roku epidemii*, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Warszawa 2021, s. 9–10.

¹⁵ O. Bida, O. Kuczaj, A. Czyczuk, *Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój edukacji*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*” 2022, Vol. XXXV, 1, s. 39–40.

¹⁶ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów...*, dz. cyt., s. 11.

¹⁷ O. Bida, O. Kuczaj, A. Czyczuk, *Wpływ pandemii...*, dz. cyt., s. 41.

¹⁸ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów po roku epidemii...*, dz. cyt., s. 63–64.

- taka lekcja stanowi ważny kanał komunikacji między wychowawcą i jego klasą,
- pozwala na monitorowanie grupowych i indywidualnych nastrojów i oceny powszechności,
- umożliwia zgłaszanie problemów przez uczniów, które po pandemii mogą pojawiać się częściej niż zwykle,
- jest miejscem rozwoju bardziej swobodnych interakcji między uczniami oraz między uczniami a nauczycielem.
- stwarza możliwość wykorzystania czasu na oddziaływania profilaktyczne prowadzone przez: wychowawców, specjalistów szkolnych.

Ostatnim istotnym aspektem współczesnych wyzwań stawianych przed edukacją formalną jest rozbudowa potencjału edukacji formalnej w zakresie opracowania różnorodnych modeli współpracy z zewnętrznymi instytucjami, które będą odbywać się w formie pozaformalnej i nieformalnej¹⁹.

Nowe wyzwania edukacyjne postawione zostały również przed edukacją pozaformalną. Pandemia uwypukliła fakt, że ten rodzaj edukacji stanowił naukowe wsparcie w realizacji treści kształcenia uczniów, jak również podnoszenia kwalifikacji własnych przez nauczycieli.

To właśnie z wykorzystaniem różnych źródeł Internetu prowadzone były szkolenia i dodatkowe lekcje dla uczniów. Zatem głównym wyzwaniem dla tej formy kształcenia jest dalsze kontynuowanie podejmowanych inicjatyw edukacyjnych, które będą realizowane nie tylko w kontakcie bezpośrednim, ale również z wykorzystaniem Internetu. Warto dodać, że cenne w tym zakresie jest realizowanie wspólnych projektów przez uczniów, które wzbogacają tradycyjną edukację²⁰. Należy pamiętać, że taka forma to też edukacja pozaformalna, bo posiada program kształcenia odbiegający od podstawy programowej, który prowadzi do zdobycia pewnych kwalifikacji, a nauka jest zorganizowana.

Nowym wyzwaniem dla edukacji pozaformalnej jest organizowanie dla uczniów dodatkowych warsztatów uzupełniających ich wiedzę. Tematyka warsztatów może być dowolna i poruszać treści, które związane są w pewnym zakresie z materiałem realizowanym na zajęciach formalnych.

Ważne w kontekście wyzwań dla edukacji pozaformalnej jest organizowanie kół zainteresowań uczniów, które będą stymulować i rozbudzać ich zainteresowania do dalszego rozwijania. W obecnym czasie istotne jest również, w ramach istniejących kół zainteresowań, organizowanie działań na rzecz dobra innych [...] ²¹.

W zakresie edukacji nieformalnej, oprócz dotychczasowych działań popularno-naukowych, których wiek odbiorców nie jest sztywno określony, warto działalność

¹⁹ O. Bida, O. Kuczaj, A. Czyczuk, *Wpływ pandemii...*, dz. cyt., s. 40.

²⁰ B. Muszyńska, *Nowe wyzwania w nauczaniu języków obcych w kształceniu zintegrowanym na I etapie edukacyjnym*, ORE, Warszawa 2021, s. 35.

²¹ J. Witkowski, *Szkola po pandemii ponownie czy od nowa?*, <https://publica.pl/teksty/szkola-po-pandemii-ponownie-czy-od-nowa-68993.html> (dostęp: 18.08.2022 r.)

tego rodzaju edukacji zintensyfikować właśnie z wykorzystaniem Internetu. Głównie poprzez np. nagrywanie interaktywnych pokazów, działań naukowych, w których branie udziału możliwe jest również z wykorzystaniem Internetu.

Podsumowanie

Pandemia COVID-19 ma ogromny wpływ na dalszy kształt edukacji. Skutki pandemii wbrew pozorom będą bardzo długo odczuwalne głównie przez uczniów, ale nie jesteśmy w stanie wrócić do standardów obowiązujących przed pandemią. Nie możemy także zbudować szkoły od nowa, należy podjąć działania zmierzające do wykorzystania wszystkich możliwych narzędzi i form, które umożliwią wszystkim uczniom prawidłowo zorganizowaną, skuteczną i bezpieczną edukację.

Głównym wyzwaniem dla współczesnych czasów w zakresie dostosowywania do nowych potrzeb edukacji jest organizacja kształcenia uczniów właśnie z wykorzystaniem wszystkich dostępnych form kształcenia. W organizacji działań edukacyjnych nie należy zapominać o relacjach interpersonalnych w środowisku szkolnym, pozaszkolnym i nieformalnym²².

Bibliografia

- Bida O., Kuczaj O., Czyczuk A., *Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój edukacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin 2022, Vol. XXXV, 1. DOI:10.17951/j.2022.35.1.33-43.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F., *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*, 2020.
- Fordham P.E., *Informal, Non-formal and Formal Education Programmes* [w:] YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, YMCA George Williams College, London 1993.
- Grzelak S., Żyro D., *Jak wspierać uczniów po roku epidemii*, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Warszawa 2021.
- Kosyło P., *Wykluczenie jako problem filozofii edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Minczanowska A., *Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, Vol. 13, nr 4(50).
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001.
- Podgórski Z., Charzyński P., *Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie centrum nowoczesności młyn wiedzy w Toruniu* [w:] *Prace komisji edukacji geograficznej*, red. E. Szkurłat, A. Głowacz, Wyd. UŁ, Łódź 2014.
- Pogorzelska A., *Zagadnienie kompetencji zawodowych w kontekście zachowań transgresyjnych – informacja z badań*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 12.
- Pyżalski J., *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* [w:] *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*, red. J. Pyżalski, N. Walter, Wyd. UAM, Poznań 2021.

²² P. Kosyło, *Wykluczenie jako problem filozofii edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 103.

- Sławiński S., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J., *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2014.
- Sławiński S., *Mała encyklopedia zintegrowanego systemu kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2017.
- Stalończyk I., *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 37.
- Strykowski W., *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa [w:] Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, eMPI², Poznań 2002.
- Szlęk A., *Uczyć się inaczej – nowe kompendium wiedzy na temat edukacji pozaformalnej*, Fundacja Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Walat W., *Architektoniczna przestrzeń edukacyjna w wymiarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych*, „Szkoła – Zawód – Praca”, Bydgoszcz 2017, nr 14.
- Walat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Rzeszów 2010, nr 1.
- Warchoń T., *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej*, Rzeszów 2021.
- Wilczek M., *Formalne i nieformalne aspekty zdobywania wiedzy przez Internet – próba modelowego ujęcia*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017, nr 6.
- Witkowski J., *Szkola po pandemii ponownie czy od nowa?*, <https://publica.pl/teksty/szkola-po-pandemii-ponownie-czy-od-nowa-68993.html>

Prawodawstwo

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r., poz. 410).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r., poz. 493).

Dr Krystian Tuczyński

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-8220-2199

Rola nauczyciela akademickiego w kształceniu e-learningowym¹

The role of an academic teacher in e-learning

Streszczenie

Treść artykułu została ukierunkowana na określeniu zadań spoczywających na nauczycielach akademickich w kontekście kształcenia e-learningowego.

W części pierwszej podjęto próbę określenia miejsca nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia e-learningowego, z uwzględnieniem aktualnych trendów edukacyjnych. Część druga stanowi szczegółowe omówienie funkcji, jakie pełnić powinien wykładowca w swojej pracy dydaktycznej z uwzględnieniem kognitywno-konstruktywistycznej teorii uczenia się. Podsumowanie opracowania stanowią rekomendacje dla uczelni wyższych i nauczycieli akademickich w zakresie skutecznego stosowania technologii e-learningowych w procesie kształcenia.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, postawy człowieka, rola, e-learning.

Abstract

The content of the article is focused on defining the tasks of academic teachers in the context of e-learning education.

In the first part, an attempt was made to define the position of an academic teacher in the e-learning process, taking into account current educational trends. The second part is a detailed arrangement of the functions that a lecturer should perform in his didactic work, taking into account the cognitive-constructivist theory of learning. The summary of the study consists of recommendations for universities and academic teachers in the field of effective use of e-learning technologies in the education process.

Keywords: academic teacher, human attitudes, role, e-learning.

Wprowadzenie

Realia społeczeństwa informacyjnego dokonujące swoistej transformacji procesu kształcenia wymusiły poniekąd wykorzystanie do tego celu technologii e-learningowych, tym samym doprowadzając do wielu zmian dotyczących roli nauczyciela akademickiego.

¹ Artykuł powstał we współpracy z Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego w Pracowni e-learningu.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż charakterystyka wykładowcy w kształceniu e-learningowym nie jest ustalona „raz na zawsze”, lecz zmienia się płynnie wraz z wynikami codziennych doświadczeń edukacyjnych². Oznacza to, iż nauczyciel powinien nie tylko przekazywać gotowe informacje, lecz przede wszystkim uczyć, jak tworzyć z nich użyteczną całość (w myśl teorii kognitywnej) oraz w jaki sposób informacje selektywnie pozyskiwać, zgodnie z własnym układem pojęciowym (konstruktywizm)³.

Miejsce nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia

K. Kuźmicz, zauważa, iż w przeciwieństwie do klasycznego rozumienia roli nauczyciela – jako znawcy i specjalisty w danej dziedzinie (stanowiącego jedyne źródło informacji) – w ujęciu nauczania e-learningowego stanowi on rodzaj przewodnika, który w swojej pracy stosuje model nauczania poszukującego⁴.

W podobnym tonie wypowiada się W. Strykowski, który twierdzi, iż nauczyciel akademicki w środowisku e-learningu nie przekazuje już gotowej wiedzy, lecz „ułatwia jej samodzielne zdobywanie poprzez poszukiwanie, dociekanie, odkrywanie, rozwiązywanie problemów, działanie oraz dyskutowanie”⁵. Przywołane słowa stanowią potwierdzenie dla oparcia e-learningu akademickiego na kognitywnej teorii uczenia się.

Potwierdza to E. Lubina, która nauczycielowi akademickiemu w kontekście e-learningu przydziela swoistą rolę przewodnika jako kluczowego elementu tej formy nauczania. W myśl teorii konstruktywistycznej nauczyciel powinien tak planować swoją pracę dydaktyczną, aby skłonić osobę uczącą się do samodzielnego i jednocześnie skutecznego poszukiwania rozwiązań i nabywania umiejętności, przy równoległym przyswajaniu koniecznej wiedzy. Autorka wyróżnia listę umiejętności cechujących dobrego nauczyciela realizującego kształcenie w trybie zdalnym, m.in.:

- konstruowanie i kontrolowanie więzi wewnątrz prowadzonej grupy przy równoczesnej konstruktywnej ocenie i stymulacji pracy użytkowników platformy e-learningowej,
- odczytywanie własnych i cudzych emocji przekazywanych za pośrednictwem mediów elektronicznych,
- budowanie motywacji użytkowników platformy e-learningowej, organizowanie pracy własnej oraz podopiecznych,

² E. Musiał, *Osobowość nauczyciela w dobie kształcenia przez Internet*, 16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe „Komputer w Edukacji”, Kraków 2006, s. 165.

³ B. Siemieniecki, *Uniwersytet w świecie mediów i technologii informacyjnej* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 321.

⁴ K. Kuźmicz, *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*, GWP, Gdańsk, 2015, s. 79.

⁵ W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy* [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. J. Strykowska, J. Pielachowski, eMPI2, Poznań 2004, s. 30.

- organizowanie pracy całego zespołu oraz kierowanie nim,
- dzielenie się własnymi doświadczeniami oraz budowanie płaszczyzn wymiany doświadczeń między uczestnikami procesu kształcenia⁶.

Zdaniem W. Walata nauczyciel pełni rolę „mediatora”, pośrednika pomagającego uczniom wybrać odpowiednią strategię uczenia się, sposoby rozwiązywania problemów i samodzielnego okrywania wiedzy⁷. Nauczyciel akademicki poprzez organizowanie metod aktywizujących umożliwia realizację procesu „konstruowania” wiedzy przez studentów, które w myśl teorii konstruktywizmu rozumiane jest jako „naturalne uczenie się”⁸. Działania te wspomagają studentów zarówno w zakresie zapamiętywania fragmentu rzeczywistości, jak i nadawania im własnego, upodmiotowionego znaczenia.

Wykładowca podczas planowania swojej pracy w akademickim środowisku online powinien wnieść pełen bagaż swojego doświadczenia dydaktycznego, tak aby mógł w jak największym stopniu odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Ponadto w trakcie przygotowywania się do zajęć winien uwzględnić cztery podstawowe prognozy dotyczące przyszłości kształcenia:

- w ciągu najbliższych kilkudziesięciu lat nauczanie za pośrednictwem sieci Internet obejmie ponad połowę wszystkich uczących się,
- student w środowisku online w przeciwieństwie do „tradycyjnego” wywodzi się ze społeczeństwa informacyjnego, co oznacza, iż technologie informacyjne (w procesie kształcenia rozumiane jako technologie e-learningowe) są przez niego wykorzystywane na co dzień,
- tworzenie materiałów dydaktycznych obligatoryjnie wymagało będzie wykorzystywania do tego celu TI⁹.

Należy dodać, iż wiedza nauczyciela w przestrzeni sieci powinna daleko wykraczać poza ramy określone przez przedmiot, którego naucza. Ponadto w myśl konstruktywistycznej teorii uczenia się pożądane jest, aby nauczyciel sprawnie prowadził dyskusje na platformie e-learningowej za pośrednictwem chatu lub forum¹⁰.

Funkcje nauczyciela akademickiego

S. Juszczyk, analizując rolę nauczyciela w procesie kształcenia online, wyróżnia jego trzy podstawowe funkcje: organizacyjną, społeczną oraz intelektualną.

⁶ E. Lubina, *Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość*, „e-Mentor” 2004, nr 4(6).

⁷ W. Walat, *Edukacyjne zastosowania...*, dz. cyt., s. 31.

⁸ K. Kuźmicz, *E-learning...*, dz. cyt., s. 80.

⁹ T. Chudak, *Nauczyciel online – materiał do refleksji*, cz. 1, Wyd. Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, Łódź 2003.

¹⁰ B. Morka, *Kompetencje nauczycieli...*, dz. cyt., s. 110–124.

Organizacyjna rola nauczyciela związana jest ściśle z przygotowaniem zagadnienia, które stanowić będzie swoiste „pole do dyskusji” dla studentów na platformie e-learningowej.

Druga z wyróżnionych ról społecznych nauczyciela dotyczy stworzenia tzw. gruntu w postaci wprowadzenia do dyskusji, np. poprzez kurs e-learningowy wprowadzający do zagadnienia będącego jej tematem.

Funkcja intelektualna stanowi ważny aspekt e-learningu. W skład jej zakresu wchodzi tzw. intelektualne modelowanie studentów, które wymaga bardzo dużego doświadczenia, wiedzy oraz umiejętności¹¹.

Analizując rolę nauczyciela akademickiego w kształceniu e-learningowym, warto zapoznać się z twierdzeniem zaproponowanym przez B. Siemienieckiego oraz W. Lewandowskiego. Autorzy ci zauważają, iż nauczyciel przestaje być już w centrum procesów poznawczych, stając się jedynie konsultantem procesu kształcenia¹². W kontekście e-learningu działania dydaktyczne realizowane przez nauczyciela rozumiane są jako proces ciągły, co ma znaczenie przy układaniu i realizacji kursów na platformie e-learningowej.

Konstruktywistyczne ujęcie roli nauczyciela akademickiego zauważył D.H. Jonassen. Utworzył on listę wytycznych, w oparciu o które powinien realizować proces e-kształcenia. Wyróżnił m.in.: potrzebę przedstawiania rzeczywistych problemów, pokazywanie naturalnej złożoności świata, przedstawianie rzeczywistości z wielu perspektyw oraz stosowanie problemowych strategii uczenia się. Ponadto jego zdaniem nauczyciel powinien położyć szczególny nacisk na konstruowanie wiedzy (zależnie od kontekstu), nie zaś jej „mechaniczne odtwarzanie”. Ostatnim aspektem ujmowanym przez D.H. Jonassena jest dominująca rola komunikacji na linii nauczyciel akademicki – student, która stanowi kluczową rolę w procesie uczenia się za pośrednictwem platform e-learningowych¹³.

Uzupełnieniem listy mogą być słowa T. Chudaka, który w odniesieniu do komunikacji uwzględnił zachęcanie studentów do aktywnego uczestnictwa w dyskusjach, otwartość na pytania i sugestie, integrację grupy (poprzez zapoznanie się z każdym z uczestników) czy koordynowanie działań mających na celu spójność dyskusji¹⁴.

Nauczyciel powinien posiadać kompetencje komunikacyjne, których zadaniem jest zrozumiałe wyrażenie swoich intencji w stosunku do odbiorców (uczniów)¹⁵.

Bardzo ważną rolę z punktu widzenia pracy nauczyciela akademickiego

¹¹ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość...*, dz. cyt., s. 202–203.

¹² B. Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole: materiały do szkoleń*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 12.

¹³ D.H. Jonassen, *Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model*, „Educational Technology Publication” 1994, no. 34, s. 35.

¹⁴ T. Chudak, *Nauczyciel online...*, dz. cyt.

¹⁵ W. Lib, *Kompetencje komunikacyjne uczniów kończących szkołę podstawową w zakresie pojęć technicznych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2014, nr 5, s. 23–25.

odgrywa nieporuszana dotychczas funkcja motywacyjna. Literatura poświęcona temu zjawisku prezentuje kilka technik motywacji studentów, wśród których prym wiodzie model G. Salomona. Autorka wyróżnia podstawowe elementy motywacji studentów:

- wytworzenie przyjaznej atmosfery wraz z integracją grupy,
- przeniesienie otrzymanych efektów na grunt kształcenia e-learningowego oraz zapoznanie uczestników z harmonogramem zajęć,
- realizacja kursu (śledzenie efektów edukacyjnych studentów, realizacja metod aktywizujących),
- czynności podsumowujące działalność procesu kształcenia wraz z określeniem przyszłych działań o charakterze dydaktycznym¹⁶.

Uzupełnienie próby określenia roli nauczyciela akademickiego w kształceniu e-learningowym stanowią słowa S. Juszczyka, który twierdzi, iż podobnie jak w edukacji tradycyjnej, rola nauczyciela pozostaje bardzo ważna, a wręcz fundamentalna. Często jednak dochodzi do sytuacji, w których nauczyciel, bazując na swoim doświadczeniu pedagogicznym w nurcie nauczania tradycyjnego, próbuje w bezpośredni sposób przełożyć je na kształcenie w trybie e-learningowym. Transfer metod i środków dydaktycznych na grunt elektronicznego medium bez ukończenia specjalistycznych kursów (lub samodoskonalenia) w dziedzinie metodyki nauczania w środowisku online w znacznej mierze odbija się na jakości procesu kształcenia akademickiego. Ważne jest, aby w nowatorskiej formie nauczania, wykorzystując nawet najbardziej zaawansowane technologie informacyjne, traktować je jedynie jako narzędzia, które pomagają rozwiązywać określone problemy. Kluczowym zadaniem nauczycieli staje się tutaj permanentne aktualizowanie swoich kompetencji zarówno z zakresu tradycyjnej funkcji przekazu informacji i wartości, umiejętności szybkiego reagowania na pojawienie się nowych potrzeb, jak i kształtowania odpowiednich postaw¹⁷.

Podsumowanie

Kluczowym zadaniem uczelni akademickich powinno być utworzenie centrów kształcenia na odległość, które wspierałyby technicznie i merytorycznie nauczycieli akademickich w zakresie realizacji kształcenia zdalnego. Uczelniane centra zapewniałyby warunki do prowadzenia zajęć za pośrednictwem technologii e-learningowych. Kluczowym zadaniem tych jednostek powinno być ponadto organizowanie cyklicznych kursów doskonalących kadrę akademicką w zakresie stosowania nowatorskich form kształcenia.

¹⁶ K. Kuźmicz, *E-learning...*, dz. cyt., s. 81.

¹⁷ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość...*, dz. cyt., s. 205.

Zadaniem nauczycieli akademickich jest samodoskonalenie swojego warsztatu pracy. Rolą osoby prowadzącej zajęcia jest stałe aktualizowanie swojej wiedzy przy wykorzystaniu do tego celu rozmaitych technologii e-learningowych. Kluczową rolę pełni świadomość potrzeby całościowego uczenia się (ang. *lifelong learning*) w gwałtownie rozwijającej się rzeczywistości.

Nauczyciele akademicy powinni korzystać z bogatego doświadczenia uzyskanego w kształceniu tradycyjnym oraz na tyle, na ile to możliwe, przełożyć je na realizację kształcenia w trybie zdalnym. Tylko takie podejście w zmieniającym się społeczeństwie opartym na technologiach, może stanowić podstawę pełnego zrozumienia na poziomie nauczyciel – student oraz dać gwarancję braku wykluczenia cyfrowego, które stanowi problem szczególnie dla osób posiadających wypracowane metody nauczania, które w dzisiejszych czasach przestają być aktualne, ale nadal praktykowane przez grupę nauczycieli akademickich.

Podsumowując rozważania dotyczące roli nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia e-learningowego wyróżnić można pięć podstawowych aspektów, w których nastąpić powinien rozwój kompetencji. Należy do nich kolejno:

- realizacja procesu kształcenia za pośrednictwem technologii e-learningowych,
- kontakt ze studentami za pośrednictwem technologii e-learningowych,
- rozwój naukowy wspomagany technologiami e-learningowymi,
- pozyskiwanie treści kształcenia za pośrednictwem technologii e-learningowych,
- zarządzanie procesem kształcenia za pośrednictwem technologii e-learningowych¹⁸.

Wymienione elementy stanowią praktyczną podstawę do realizacji badań z zakresu postaw nauczycieli akademickich w odniesieniu do e-learningowej formy kształcenia.

Bibliografia

- Chudak T., *Nauczyciel online – materiał do refleksji*, cz. 1, Wydawnictwo Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, Łódź 2003.
- Jonassen D.H., *Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model*, „Educational Technology Publication” 1994, no. 34.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość – kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Kopciał P., *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2013, nr 9.
- Kuźmich K., *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*, GWP, Gdańsk 2015.
- Lib W., *Kompetencje komunikacyjne uczniów kończących szkołę podstawową w zakresie pojęć technicznych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2014, nr 5.
- Lubina E., *Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość*, „e-Mentor” 2004, nr 4(6).

¹⁸ P. Kopciał, *Analiza metod...*, dz. cyt., s. 99.

- Morka B., *Kompetencje nauczycieli prowadzących zajęcia online* [w:] *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej*, red. Z. Kramek, ITE, Radom 2007.
- Musiał E., *Osobowość nauczyciela w dobie kształcenia przez Internet*, 16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe „Komputer w Edukacji”, Kraków 2006.
- Salata E., *Dokształcanie nauczycieli w kontekście idei i praktyki uczenia się w ciągu całego życia*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3.
- Siemieniecki B., *Uniwersytet w świecie mediów i technologii informacyjnej* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Siemieniecki B., Lewandowski W., *Internet w szkole: materiały do szkoleń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Strykowski W., *Szkola współczesna i zachodzące w niej procesy* [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. J. Strykowska, J. Pielachowski J., eMPi2, Poznań 2004.
- Walat W., *Edukacyjne zastosowania hipermediów*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2007.

Prof. dr hab. Teresa Wilkoń

Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0001-8267-5682

Ze studiów nad kulturą regionalną. Regionalizm literacki

Regional culture studies. Literary regionalism

Streszczenie

„Region” i „regionalizm” to pojęcia mające dwojaki sens: szeroki lub wąski. Znaczenie szerokie występuje w zdaniach typu „region południowo-zachodniej Europy”, „regionalizm zagłębiowski”, „region podhalański” itp. Nas interesuje znaczenie wyrazu *regionalizm* w znaczeniu świadomej, zamierzonej tendencji kulturowej (np. literackiej, poetyckiej), związanej z określoną przestrzenią i historią, z kulturą określonej ziemi, architektury, folkloru, z krajobrazem, z „dziełami natury”. Termin „regionalizm” jest w tych przypadkach ściśle związany z kulturą, a w jej obrębie z poezją i prozą. Autorka podjęła próbę odpowiedzi na pytania, w jaki sposób ideały regionalizmu realizują się w utworach literackich znanych twórców polskich i jak często wynikały one z ducha regionu, z którego twórcy ci pochodzili.

Słowa kluczowe: genius loci, folklor, region, regionalizm, piśmiennictwo regionalne.

Abstract

The terms *Region* and *regionalism* may have two meanings: a broad or a narrow one. Their broad meaning is found in sentences such as “the South-Western Europe region,” “the Zagłębie regionalism,” “the Podhale region” etc. We are interested in the meaning of the term *regionalism* in the sense of a deliberate, intended cultural trend (e.g. literary, poetic) related to a certain space and history, the culture of specific land, architecture, folklore, landscape, “works of nature.” In such cases, the term *regionalism* is closely linked to culture, and thus, to poetry and prose. The author attempts to find an answer to the questions of how the ideals of regionalism are realised in the literary works of well-known Polish writers, and how often they stem from the spirit of the region of the writers’ origin.

Keywords: genius loci, folklore, region, regionalism, regional literature.

Region – słowo niemal wszechobecne zarówno w języku potocznym, jak i politycznym, gospodarczym czy wreszcie, co tutaj wymaga podkreślenia szczególnego – na gruncie wielu dyscyplin naukowych. Wyraz ten pojawia się w polszczyźnie w II połowie XIX wieku jako synonim przestrzeni, obszaru, terenu. Wcześniej w podobnym znaczeniu używano określenia „prowincja”, które w dobie staropolskiej

miało charakter neutralny¹. Regionalizm z kolei to „zespół kierunków o zróżnicowanym programie literackim i ideowym, charakteryzujący się dążeniem do związania twórczości literackiej z osobliwościami regionów, ich obyczajami, kulturą, językiem, przeciwstawianymi kulturze ogólnonarodowej”². W tym miejscu interesuje nas regionalizm kulturowy, w którego skład wchodzi: regionalizm w literaturze, regionalizm w sztuce (w tym w folklorze). Regionalizm literacki odegrał znaczną rolę w upowszechnieniu się terminu „region” i jego derywatów: „regionalny”, „regionalizm”, „regionalistyczny”. W *Przewodniku encyklopedycznym. Literatura polska XX wieku* czytamy: „Związek literatury z określoną przestrzenią może być rozumiany dwojako. Po pierwsze, jako wpływ tej przestrzeni na swoistość powstającej w jej obrębie literatury, przy czym ta swoistość może być spontaniczna bądź wymuszona określoną polityką kulturalną, zapotrzebowaniem czytelnictwem.

[...] Literatura regionalna charakteryzuje się nie tylko podjęciem miejscowych tematów, spożytkowaniem określonych form, językiem właściwym regionowi, ale i swoistą dla pewnej przestrzeni aurą, kolorytem lokalnym, sposobem odczuwania i myślenia. Takie rozumienie literatury regionalnej wywodzi się z romantycznej myśli europejskiej i polskiej [...]. Ponieważ literatura regionalna kojarzy się z literaturą ludową, literaturą tendencyjną, literaturą popularną, wprowadzono pojęcie literatury regionu. Ma ono oznaczać, że jest to literatura powstająca w pewnym regionie i najczęściej przynosząca istotną informację o nim, ale nastawiona na odbiorcę ogólnokrajowego, proponująca dialog kultur”³. Regionalna może być zatem prasa, radio, telewizja, regionalne są produkty lokalnej kultury, jak stroje, kuchnia, obyczaje, zwyczaje i mity. Można mówić o regionie miejskim i o regionie wiejskim – i w każdym z nich odnotować ogromne różnice (na przykład między kulturą regionalną a kulturą ludową).

Ważny jest czas powstania i upowszechniania się regionalizmu w Europie: chodzi o wiek XIX i XX. Swoją popularność kultura regionu zawdzięczała Francji w początkach XIX wieku. Piotr Petrykowski⁴ podaje kluczowe znaczenie terminu „region”, należy jednak pamiętać, że przypisywane są mu różne zjawiska, zależne od wielu dyscyplin naukowych i różnych związków z odmianą języka ogólnego czy potocznego. Karol Buczek pisał, że „niewiele mamy naukowych terminów używanych równie beztrąsko i dowolnie jak słowo „region”. Terminem tym można oznaczać w zasadzie każdy większy lub mniejszy obszar, który różni się od innych jakąś określoną właściwością albo przynajmniej swoim położeniem”⁵. Pewne kwestie związane z tym terminem wymagają jednak uściślenia. Otóż region,

¹ E. Chudziński, *Regionalizm, kultura, media. Studia i szkice*, Bochnia–Kraków 2008, s. 18.

² *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 426.

³ *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, red. J. Wojnowski, Warszawa 2000, s. 95.

⁴ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 65.

⁵ K. Buczek, *O regionach historycznych*, „Małopolskie Studia Historyczne” 1964, z. 3–4, s. 144.

w przeciwieństwie do rejonu, oznacza obszar stosunkowo większy, wydzielony spośród innych; powiemy „w rejonie dworca”, ale nie w „regionie dworca”.

W praktyce termin „region” odnosimy do obszarów wyrazistych, znanych, słynących z jakichś określonych właściwości (por. np. wyrażenia: „region podhalański”, „region kaszubski” itp.) i w konsekwencji dopuszczamy do użycia leksem „ziemia” (np. ziemia krakowska, ziemia tarnowska itd.).

W mowie potocznej wyrażenia związane z ziemią lub regionem można zastąpić formami przymiłowymi typu: na terenie, w terenie, na obszarze, w obszarze, na przestrzeni, w przestrzeni itp. Terminu „region” używa się przede wszystkim w wypowiedziach: naukowych, retorycznych, oficjalnych, w języku literackim, nie jest on więc słowem-wytrychem. Z całą pewnością jest „przestrzenią, którą nazwać można ontologicznym żywiołem, bez którego nasze bytowanie nie byłoby możliwe. Chodzi zatem najpierw o to, by – nim zajmiemy się tym czy innym konkretnym miejscem – odnowić poczucie wagi i znaczenia przestrzeni jako siły kształtującej emocjonalne i racjonalne sposoby konstruowania egzystencji”⁶. Pamiętając o najważniejszym jego znaczeniu należy uznać, że jest to: a) termin naukowy, b) wyraz używany: w mowie oficjalnej, urzędowej, w publicystyce, w kulturalnej polszczyźnie retorycznej, c) określenie wyrazistego kulturowo obszaru, d) synonim wyrazu „ziemia”.

Łacińska geneza wyrazu nadaje mu ponadto określone zabarwienie nacechowane historycznością. Już Jan Turowski wyodrębnił pięć znaczeń występujących w słowie „region”: a) geograficzno-przyrodnicze, b) fizjograficzno-krajobrazowe, c) przestrzenno-funkcjonalne (ekonomiczne), d) administracyjne, e) społeczno-kulturowe⁷. „Region” jako wyraz apelatywny i „region” jako wyraz onomastyczny służy często podkreśleniu odrębności czegoś. „Regio” to linia graniczna, granica, ale także strona świata, okolica, kraina. „Rego” znaczy kierować, rządzić, panować, regulować. W kulturowej etymologii region związany jest z realnym obszarem geograficznym i prawami do niego: prawami własności lub prawami zasiedzenia. W pierwszym przypadku region jest pochodną ustaleń polityczno-administracyjnych i niekiedy zachowuje ślady dawnych związków z dziedzicznym panowaniem określonych rodów, z historycznie zmienną przynależnością państwową, z uprzywilejowaną pozycją geograficzno-polityczną. W przypadku drugim chodzi najczęściej o miejsce zamieszkania jakichś grup, którym wspomniane ustalenia ograniczały możliwości swobodnego kontaktu z innymi grupami⁸.

⁶ T. Sławek, A. Wilkoń, *Wprowadzenie* [w:] *Genius loci w kulturze europejskiej: Kampania i Neapol. Szkice komparatystyczne*, red. T. Sławek, A. Wilkoń, przy współudziale Z. Kadłubka, Katowice 2007, s. 7.

⁷ J. Turowski, *Regiony – regionalizm – lokalizm* [w:] *Czym jest regionalizm*, red. S. Bednarek, Wrocław–Ciechanów 1998, s. 100.

⁸ E. Jaworski, E. Kossowska, *Wiedza o regionie w perspektywie antropologii kulturowej* [w:] *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomółka, E. Dutka, Katowice 2007, s. 124.

Nie wchodząc bliżej w historyczne dociekania dotyczące regionu, zwracamy uwagę na pojęcie „regionu” jako a) obszaru geograficznego i administracyjnego, posiadającego własną kulturę, odmianę językową, odmienne stroje, folklor, kuchnię, zwyczaje itp. Człowiek pochodzący z danego regionu jest zazwyczaj przywiązany do miejsca urodzenia i bytowania, b) czuje silny związek z ziemią rodzinną, z „małą ojczyzną”, c) prezentuje określone cechy i rzeczy związane z kulturą, d) bardzo często chce być po śmierci pochowany w miejscowości (w miejscu), z którą jest emocjonalnie związany, e) posiada określoną tożsamość środowiskową i społeczną. Zwracamy tu uwagę na zjawisko silnego związku z ziemią i wsią rodzinną, związku nasilającego się z wiekiem. Cechę tę obserwujemy w twórczości wielu pisarzy i artystów. Nierzadko przywiązanie do ziemi i domu ma wręcz znamiona obsesji. Istnieje wiele rodzajów i przejawów *glebae ad scriptus*, a wśród nich wyodrębnić można: a) trójstopniowe manifestacje literackie i artystyczne typu: góral, Polak, Europejczyk; b) podwójne obywatelstwo: matka – Polka, ojciec – Włoch; dzieciństwo w Casercie, młodość w Neapolu; „mała ojczyzna” w Polsce (Lublin), Europejczyk. Jak wskazuje przykład drugi, układ ten może się komplikować, jeśli będziemy mieć do czynienia z rodzicami mającymi różną przynależność narodową, a zarazem różne miejsca wychowania: dzieciństwo w Casercie, ale młodość w Polsce, w Lublinie. Określony człowiek może więc mieć dwie „małe ojczyzny”, dwie różne narodowości i chęć przynależności do Europy; mogą więc tu wchodzić w grę aż trzy ojczyzny: Polska, Włochy, Europa. Autorzy artykułu *Wiedza o regionie w perspektywie antropologii kulturowej*, w podrozdziale *Region a literatura*⁹ powołują się na przykład Jana Kochanowskiego. Piszą oni: „Jan Kochanowski, który – jak powszechnie wiadomo – tradycyjnie »pisał się« z Czarnolasu, był jednocześnie obywatelem Europy, kształconym w Krakowie, Królewcu i Padwie, z zawodu kancelistą, z upodobań – dworakiem i ziemianinem, z talentu – poetą. Regionalne doświadczenia Kochanowskiego nie wywarły zbyt wielkiego wpływu na jego twórczość i nazywanie go »poetą kieleckim« brzmiałoby nieco zabawnie”¹⁰.

Kochanowskiego nazywa się poetą Czarnoleskim, ale też „poetą świętokrzyskim”. Swój stosunek do Czarnolasu wyraził on najpełniej w *Pieśni Świętojańskiej o Sobótce* i w niektórych fraszkach. Kielecczyzna dla tego poety stanowiła ziemię ważną – około 1550 roku stał się on pierwszym polskim poetą regionalistą. W jego twórczości odnotować można dwie fazy: krakowską (dworską), tworzącą centrum kultury polskiej i faza druga: czarnoleska, peryferyjna, opiewana jednak z wielkim pietyzmem. Jest to droga inna od tej, jaką szli staropolscy poeci, rozpoczynający swoją twórczość od motywów regionalnych. Szlak Kochanowskiego prowadzący od centrum do peryferiów miasta miał tę zaletę, że regionalizm stawał się tendencją dojrzałą; zaczęto nim określać ruch prowincjonalny, kulturowy i społeczny, którego

⁹ Tamże, s. 115–133.

¹⁰ Tamże, s. 125.

celem było usamodzielnienie się względem centrum kultury i literatury. Obok nazwy „regionalizm” używano pod koniec XIX wieku nazw: federalizm, decentralizm i wspomniany wyżej prowincjonalizm. Ostatecznie jednak zwyciężył regionalizm, stając się nazwą częściej używaną i pozbawioną negatywnego zabarwienia, jakie miał wyraz „prowincjonalizm”. Regionalizm ostatecznie upowszechnił się nie tylko we Francji, ale bez mała w całej Europie. Określał różne ruchy kulturowe oraz społeczne, przeciwstawiające się dominacji ośrodka centralnego. Regionaliści chcieli uniezależnić się od centrum wychodząc z założenia, że dzieją się w kulturze, a szczególnie w literaturze, rzeczy interesujące i ważne na peryferiach danego kraju, nie tylko w Prowansji i innych obszarach Francji. Było to założenie słuszne.

W latach dwudziestych i trzydziestych w Polsce pojawiło się wielu autorów i artystów spoza ośrodków takich, jak Warszawa i Kraków, konkurujących ze stolicą. Już wcześniej, bo w pierwszej połowie XIX wieku, ukształtowało się w Wilnie silne środowisko młodych romantyków, niedługo później powstała szkoła ukraińska, która odegrała ważną rolę nie tylko na emigracji, ale także w kraju. Wielkie dokonania kulturowe otwierał *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza. Zamyka tę tendencję powieść Elizy Orzeszkowej *Nad Niemnem*.

Pozostaje problem literatur narodowych i regionalnych, których nie powinno się utożsamiać. Według Erazma Kuźmy literatura polska, podobnie jak i inne literatury europejskie czy nawet światowe, jest literaturą regionalną¹¹. Koncepcja ta, nawiązująca do Marksa, nie do końca wydaje się słuszna: jeśli Niemcy, Polska i inne kraje tworzą literaturę regionalną, to gdzie znajduje się centrum, które w literaturze światowej zmieniano się od czasów starożytnej Grecji? Literatury narodowe mogły być tworzone w różnych miejscach, mogły też zmieniać swoje właściwości pod wpływem procesów wewnętrznych i zewnętrznych. Centra kultur i literatur mogły znajdować się w Atenach, a nie w Azji Mniejszej (por. grecki styl azjański). Centrum kultury znajdowało się w Rzymie, ale w dobie wczesnego renesansu przesunęło się do Toskanii (głównie do Florencji). Również centrum baroku w XVI i XVII wieku to Włochy. Francja stała się centrum kultury w dobie Oświecenia (a może dzieli to centrum z Anglią?). W dobie romantyzmu na plan pierwszy wysunęły się Niemcy, ale czy poezja i romantyczna filologia polska stanowią część kultury regionalnej?

W historii Europy i świata nierzadko jest tak, że kultura tworząca centrum staje się kulturą prowincjonalną, a kultura peryferyjna awansuje do roli kultur centralnych. Często istnieje zatem nie jedno, lecz dwa lub kilka centrów kultury. Każdy niemal naród posiada swoje centrum i swoje regiony. W Polsce na skutek zaborów powstały w XIX wieku ważne, centralne ośrodki kulturowe: dla austriackiej Galicji – Kraków i Lwów, dla zaboru rosyjskiego – Warszawa i Wilno, dla zaboru pruskiego – Poznań.

¹¹ E. Kuźma, *Regionalizm* [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. J.A. Brodzka, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 926.

Wszelkie „próby analizy i krytyki globalnej kultury masowej w dyskursie naukowym ostatnich lat zwróciły uwagę na zagadnienia wzajemnych oddziaływań kulturowych. Wyobrażeniom o kulturze jednorodnej przeciwstawiane są wzorce kultury jako tworzywa synkretycznego, prowadzącego do przewartościowań, zróżnicowania i degradowania. Tożsamość pojmowana jest zatem nie jako coś jednolitego, zwarte, lecz heterogeniczne. Wraz z nastaniem postkolonialnego sposobu myślenia i wartościowania, stawiającego pod znakiem zapytania dotychczasowe normy i pojęcia, cechy charakterystyczne narodów i tym samym literatury narodowej przestają być jednoznaczne [...]. Zamiast historii, podkreślającej homogeniczność kultury narodowej, pojawia się jej zupełna odwrotność albo nawet wiele różnych ujęć historycznych tego samego problemu. [...] Teksty literackie rozważane są przy tym z uwzględnieniem ich „wymagowanej geografii”, problemu posiadania miejsca i jego utraty; ich tzw. kognitywne mapy stanowią źródło refleksji i krytyki dla kulturowych i politycznych sił¹².

Przyjmuje się, że istnieją dwa typy regionalizmu. Typ pierwszy: a) o zasięgu ogólnym (percypowany w całym kraju), z językiem ogólnym (literackim) lekko zabarwionym regionalnie, z semantyką i wartościami uniwersalnymi. Typ drugi: a) o zasięgu lokalnym (obecny na określonym obszarze), z gwarą ludową, stylizowaną wybiórczo, z semantyką i wartościami folklorystycznymi. Oprócz tego wyróżnić można struktury mieszane, na przykład język ogólny narracji lub gwara w dialogach. Wydaje się, że tendencja rozwojowa regionalizmu polskiego wiąże się z pełną lub częściową eliminacją gwary ludowej. Rośnie przewaga form i wartości ogólnych, zwłaszcza języka ogólnopolskiego (literackiego). Równocześnie jednak tworzy się komunikacja gwarowa, np. śląska, w określonych typach tekstu (anegdoty, baśnie, legendy, pieśni ludowe). Gatunki te nie mają większego wpływu, albowiem ich funkcjonowanie ogranicza się do sfery zabawy, humoru, kolorytu, ludowych imprez itp.

Najważniejszymi cechami piśmiennictwa regionalnego są: wyrażanie odrębności, manifestowanie tożsamości, częste występowanie tendencji do samodzielnego bytu, autonomii w sferze kultury, częstotliwość tzw. regionalizmów w sferze języka, w komunikacji oralnej, potocznej, posługiwanie się gwarą, a jeszcze częściej – językiem mieszanym ogólnym i gwarowym, z domieszkami regionalizmów. Język odgrywa ważną rolę jako przejaw odmienności wobec innych odmian języka narodowego lub etnicznego. Istnieją przypadki traktowania gwary lokalnej jako mowy przeciwstawiającej się językowi ogólnemu (literackiemu). Niektórzy mieszkańcy Śląska Górnego przeciwstawiają (na zasadzie opozycji) język śląski językowi polskiemu, choć wszystkie odmiany gwary śląskiej (cieszyńska, górnośląska,

¹² G. Cepl-Kaufmann, A. Johanning, *Moje serce jest za duże dla jednej ojczyzny a za małe dla dwóch. Rene Schickele i August Scholtis* [w:] *Nowoczesność i regionalizm w twórczości Augusta Scholisa*, red. G.B. Szewczyk, Katowice 2004, s. 173.

dolnośląska) prezentują zarówno w ujęciu historycznym, jak też synchronicznym, wymienione geo-społeczne warianty polszczyzny.

Erazm Kuźma pisze: „Pojęcie literatury regionalnej zakłada jej związek z określoną przestrzenią geograficzną. Związek ten może być rozumiany dwojako. Po pierwsze – jako wpływ tej przestrzeni na specyficzność powstającej w jej obrębie literatury, przy czym ta specyficzność może być zarówno spontaniczna, jak i wymuszona, zracjonalizowana określoną polityką kulturalną czy zapotrzebowaniem czytelniczym. Po drugie – jako wpływ określonej przestrzeni na typ komunikacji literackiej, która jest obojętna na specyficzność literatury, jej semantykę, wartość¹³. Takie ujęcie sprawia, że w przypadku drugim regionalizm (bogaty w semantykę i wartości) przestaje istnieć i może być w różnych podziałach pominięty.

Między literaturą a przestrzenią istnieją bliskie związki, podobnie jak między literaturą ludową (folklorem) a literaturą ogólnonarodową, nawiązującą wprost do folkloru. Istnieje też zależność między krajobrazem literackim a charakterem opisywanej ziemi. W literaturze polskiej, zarówno w poezji, jak i w prozie, na plan pierwszy wysuwa się natura, właściwości przestrzeni (np. góry, gęsty las, malownicze jezioro czy rzeka itp.). Ten szczególny związek literatury z malowniczą przestrzenią, widokami, niezwykłymi pejzażami trzeba uznać za niemalże stałą cechę literatury polskiej, poczynając od *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza i kończąc na poezji Bolesława Leśmiana (por. tomik *Łąka*) czy prozie Olgi Tokarczuk. Autorzy studium *Genius loci w kulturze europejskiej*, podejmujący tematykę pejzażu Kampanii, ze szczególnym miejscem, jakie zajmuje w nim Neapol, napisali: „Studia zebrane w przedstawianym Czytelnikowi tomie są owocem zainteresowania przestrzenią nie jako zwykłym „pojemnikiem”, w którym upływa życie człowieka, lecz jako podstawowym ontologicznym żywiołem, bez którego nasze bytowanie nie byłoby możliwe. Chodzi zatem najpierw o to, by – zanim zajmiemy się tym czy innym konkretnym miejscem – odnowić poczucie wagi i znaczenia przestrzeni jako siły kształtującej emocjonalne i racjonalne sposoby konstruowania egzystencji”¹⁴.

Najwięcej elementów regionalnych mają w istocie opisy. Stanowią one bardzo ważny składnik większości utworów Żeromskiego i wyróżniają się swoim charakterem: nie są rozproszone, kumulują się, tworząc rozwinięte partie narracji. Taką funkcję deskrypcji przejął Żeromski z *Sonetów krymskich* oraz z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, rozwinął ją jednak w postaci ustępów wydzielonych, samodzielnych i zapowiadających zmianę w strukturze fabularnej powieści. Kazimierz Wyka pisał w swoim studium *Pogranicze powieści*: „Żeromski został uznany za mistrza krajobrazu, odczucia natury i mistrza słowa. W licznym opisie krajobrazu nie można pójść dalej niż on... Przerost opisu, na który tylekroć i jakże słusznie zżymał się Norwid, jest jedną z mistyfikacji artystycznych naszej literatury. Bo to

¹³ Tamże, s. 925.

¹⁴ T. Sławek, A. Wilkoń, *Wprowadzenie [w:] Genius loci w kulturze europejskiej...*, dz. cyt., s. 7.

niby obserwacja, niby dokładność widzenia, ale w istocie prowadzą one do werbalizmu. Sztuka prawdy staje się tylko sztuką odcienia słownego”¹⁵.

Z natury rzeczy opisy przyrody w literaturze XIX i początkach XX wieku miały charakter statyczny i malarski. Na plan pierwszy wysuwał się opis, podobnie postępowali pisarze budując poszczególne partie utworu. Opowiadania Żeromskiego są przykładem wielkiej literatury najgłębiej zaangażowanej w ważne sprawy ludzkie. Ale tendencja nie jest zawarta w pouczeniu. Są to obrazy przeniknięte bogatą wiedzą o życiu społecznym, wewnętrznych doświadczeniach społecznych i wewnętrznych doświadczeniach człowieka. Naczelny motyw ideowy jest u Żeromskiego zawsze uwikłany w skomplikowany splot spraw ludzkich i ukazany na tle konkretnego miejsca. Jeśli na przykład powiadamy, że opowiadanie *Zmierzch* to przykład niedoli bezrobotnej biedoty wiejskiej, to jednocześnie wiemy, że ów przykład został rzucony na tło z artyzmem zarysowanego krajobrazu. Obecność przyrody w utworach Żeromskiego nie ma nic wspólnego z literackim szablonem, który wprowadza ją jako tło fabuły, jest natomiast wykładnikiem postawy w pewnym sensie krajoznawcy raczej, niż literata. Był on bowiem, by powtórzyć za Julianem Krzyżanowskim, „krajoznawcą-artystą, wiecznie spragnionym wrażeń, zawsze gotowym zaobserwowany materiał wpleść w tok tej czy innej powieści, nie jako akcesorium, jako dekorację, jako stereotypowy „opis przyrody”, lecz jako kompleks głębokich przeżyć ukazujących bezpośredni związek człowieka z otaczającym go światem, przeżyć utkanych z najrozmaitszych elementów, w których jest wszystko prócz literackiego szablonu”¹⁶.

Jak pisał T. Sławek: „tematyka *genius loci*, który rozumiemy jako badanie sposobu zapisu i opisu przestrzeni będącej podstawową sytuacją bytową człowieka, nie tylko jest splotem historycznych, estetycznych, ekonomicznych czy politycznych okoliczności, określających nasze decyzje, ale którą także modyfikujemy swym działaniem. Owo sprzężenie zwrotne jest tym, co szczególnie interesujące w relacjach między człowiekiem a przestrzenią”¹⁷. Spostrzeżenie to ilustrują liczne motywy krajobrazowe zawarte we wczesnych opowiadaniach Stefana Żeromskiego. Pisarz, zachwycony ojczystą przyrodą i uczuciem tym nasycającym swe pejzaże, umiał niekiedy w obrazach widzianego świata łączyć liryczne wzruszenie z ostrością rysunku i ogromną kolorystyczną wrażliwością.

Żeromski w swojej technice prozatorskiej poszedł w ślady romantyków i pozytywistów – jeśli porównać obszerne, wspomniane już opisy spod pióra Mickiewicza czy Elizy Orzeszkowej w *Nad Niemnem*. W deskrypcjach Żeromskiego istniała jednak pewna innowacja, polegająca na przesunięciu opisów w sferę fabuły i w efekcie – na dynamizacji relacji deskrypcyjnej, jak choćby w *Szyfowych pracach*, gdzie opis pojawia się w części VI powieści i przynosi widzenie obrazów świętokrzyskich w ruchu.

¹⁵ K. Wyka, *Pogranicze powieści*, Warszawa 1974, s. 38.

¹⁶ J. Krzyżanowski, *Magia ziemi w dziele Stefana Żeromskiego. Dwa szkice o Żeromskim* [w:] J. Krzyżanowski, *W kręgu wielkich realistów*, Kraków 1972, s. 277–78.

¹⁷ *Genius loci w kulturze europejskiej...*, dz. cyt., s. 8.

Opis współgrający z tematem opowiadania, niezatrzymujący rozwoju fabuły, jest właściwszy nowszej epice, zwłaszcza nowelistycznej i częściowo powieściowej¹⁸. Opis tego rodzaju nie wyodrębnia się wyraźnie w toku odpowiadania, nie przerywa ciągu wydarzeń, lecz jak gdyby roztapia się w tekście opowiadania: „dopiero nazajutrz rano pluchota bić przestała, choć wiatr wcale nie ucichł. Chmury leciały wysoko, poprzdzielane głębiami cieniów o kształtach dziwacznych. Pod wiatr i jakby na spotkanie obłoków ciągnęły już stadami [...] podmuchy wichrów podnosiły je i odpychały na powrót, nieraz zabawnie wyłamywały im skrzydła do góry albo kamieniem ciskały ku ziemi. Nad padliną w polu leżącą ptactwo krążyć poczęło, zniżyło lot usilnie i po długim mocowaniu się z wichurą siadało na zagonach z daleka”¹⁹.

Określenia opisowe przenikają bardzo silnie w tkankę opowiadania, nie hamują jego tempa i nie mogą być traktowane jako forma stylistyczna zdecydowanie odrębna. Ten typ opisu, osadzonego mocno w opowiadaniu, niekiedy całkowicie przez nie wchłoniętego, znany jest we współczesnej prozie amerykańskiej, zwłaszcza zaś z utworów Ernesta Hemingwaya. W opowiadaniach Żeromskiego pejzaż, natura, są tłem w pewnym sensie autonomicznym, lecz bywają zazwyczaj organicznie związane z sytuacją człowieka, z miejscem jego pobytu, z określoną przestrzenią. W swoich utworach pisarz często posługuje się analizą psychologiczną, gdzie w skrupulatnym i dokładnym opisie zawiera nurt doświadczeń i nastrojów wewnętrznych, utrwala jakiś stan czy proces psychiczny. Jak stwierdził David Wyatt, „istnieją dwie fazy lokalizowania się człowieka w przestrzeni: to, co w sposób zrozumiały zaczyna się od topografii, kończy się na historii jako na zapisie metod naszego zakotwiczenia w miejscu: Aby kultura była umiejscowiona, musi ona jednocześnie być reakcją na pewne miejsce i zapisem owego reagowania. [...] »Ziemia« zaczyna się od gleby, pejzażu, terytorium, lecz przechodzi w pismo, historię, literaturę. Umiejscawiamy się nie tylko poprzez samo miejsce, ale także poprzez językowy zapis naszego poczucia miejsca”²⁰. Pierwszym twórcą polskim, który świadomie i z entuzjazmem wprowadził do poezji polskojęzycznej motyw regionalny (podkreślam: motyw!) był Jan Kochanowski, jako autor wielu fraszek (np. *Na lipę*) czy *Pieśni* (np. *Pieśń Świętojańska o Sobótce*).

W okresie baroku, w którym jest dużo rękopisów i mało druków, wątki regionalne pojawiają się rzadko i bez arkadyjskich akcentów, tak wyrazistych u Kochanowskiego. Barok przeciwstawia wieś, dom, dworek – miastu i pałacom, wprowadza sarmacką wizję życia, ale jego sielskie obrazy i refleksje mają raczej charakter ogólny, metafizyczno-religijny, czego przykładem są portrety pięknych kobiet i zacnych, dzielnych mężów. Nie ma przeciwstawięń w przestrzennym układzie: centrum – peryferie, stolica – prowincja, natura – kultura. Podobnie jest w Oświeceniu.

¹⁸ K. Wyka, *Pogranicze powieści...*, dz. cyt., s. 38.

¹⁹ S. Żeromski, *Rozdziobią nas kruki, wrony* [w:] *Opowiadania*, Warszawa 1973, s. 26.

²⁰ D. Wyatt, *The Fall into Eden. Landscape and Imagination in California*, Cambridge 1986, s. 15.

W Polsce regionalizm literacki pojawia się w dobie romantyzmu. Dwie kategorie przestrzenne: miasto i wieś utrzymują się odtąd jako zjawisko powtarzane i przynoszące liczne artystyczne i duchowe korzyści; występuje w poezji Adama Mickiewicza, szczególnie w *Panu Tadeuszu* (motywy Litwy jako ojczyzny – kraju baśni i pięknej przyrody przynoszą opozycję: dworek – zaścianek). Silne akcenty regionalne przyniosła cała romantyczna „szkoła ukraińska”, z tendencją do mitologizacji Kresów, zwłaszcza Litwy, choć w poezji twórców wschodnich występują dość często obrazy dalekie od sielanki. Zatem *region* i *regionalizm* to pojęcia mające dwojaki sens: szeroki lub wąski. Znaczenie szerokie występuje w zdaniach typu „region południowo-zachodniej Europy”, „regionalizm zagłębiowski”, region tarnowski, „region podhalański” itp. Nas interesuje znaczenie wyrazu *regionalizm* w *znaczeniu* świadomej, zamierzonej tendencji kulturowej (np. literackiej, poetyckiej), związanej z określoną przestrzenią i z historią, z kulturą określonej ziemi, z architekturą, z folklorem, z krajobrazem, z dziełami natury. Termin *regionalizm* jest w tych przypadkach ściśle związany z kulturą, a w jej obrębie z poezją i prozą. Regionalizm w literaturze cechują przy tym takie właściwości, jak: a) związek z danym terenem i miejscowością, b) oparcie na faktach, na autentycznych zdarzeniach, c) ograniczenie fikcji na rzecz opisów rzeczywistych, d) dążność autorów i innych twórców do oddania walorów, piękna, ważności opisywanych miejsc, do poszukiwania wartości duchowych, e) mitologizacja ziemi, traktowanie jej jako „małej ojczyzny”, gloryfikowanie domu i czasów dzieciństwa. Bardzo często motyw ziemi utraconej czy „ziemi obiecanej” zyskuje wartość religijną (np. motyw pielgrzyma lub wygnańca), zatem regionalizm literacki nierzadko wiąże się z tematem podróży, wygnania, z kategorią czasu. Pojęcie literatury regionalnej z natury rzeczy kojarzone jest z określoną przestrzenią geograficzną. Można je pojmować jako wpływ tejże przestrzeni geograficznej na specyfikę powstającej w jej obrębie literatury, lecz także jako wpływ określonego regionu kraju na rodzaj komunikacji literackiej.

Po 1918 roku badacze inaczej zaczęli postrzegać sprawę zdefiniowania regionalizmu w literaturze, odwołując się do utworów Stefana Żeromskiego, chętnie nawiązujących do ludowych legend, podań, przypowieści i opowiadań przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Stanisław Kolbuszewski zwracał uwagę na czynnik, który według niego definiował istotę i rolę literatury regionalnej: „utwór ma charakter regionalny, jeżeli zawiera elementy specyficznych właściwości lokalnych, cechy danego środowiska, które pozwalają je w danym utworze zidentyfikować”²¹. Takich identyfikacji możemy się doszukać w utworach wpisujących się w wielki i modny, zwłaszcza w okresie Romantyzmu i Młodej Polski temat podróży do Włoch. Maria Dąbrowska stwierdziła, że „Podróż do Włoch to wielki temat kultury europejskiej. Ma on wielowiekową tradycję. Historycznie zmienne obrazy Włoch składają się na dzieje widzenia, przeżywania i opisywania tego kraju przez podróżujących.

²¹ S. Kolbuszewski, *Regionalizm jako zjawisko literackie*, „Dziennik Poznański” 1933, nr 51.

Oczywiście zmieniają się same Włochy, ale zmienia się przede wszystkim sposób ich widzenia, kategorie, w których są ujmowane, język ich opisu. Zawsze powstaje napięcie między stereotypem a oryginalnością spojrzenia²².

W książce *Nimfy oko błękitne. Obrazy Neapolu w poezji polskiej XIX i XX wieku* możemy przeczytać: „Ten piękny zakątek Europy wraz z niepowtarzalną urodą Zatoki Neapolitańskiej narzucał wciąż atrakcyjną wizję świata, oferując bogactwo i niezwykłą różnorodność regionalną, która mogła się okazać intrygująca dla twórców z innych krajów²³. Fascynacja XIX i XX-wiecznych poetów polskich ową rzeczywistością widoczna była w samych sposobach werbalizacji przedstawionego realnego świata, w dążności do uchwycenia wielu zjawisk i szczegółów. Twórcy tacy jak A. Mickiewicz, J. Słowacki, Z. Krasiński, C.K. Norwid, T. Lenartowicz, K. Tetmajer, L. Staff, A. Słonimski, K. Wierzyński, T. Różewicz, R. Brandstaetter i wielu innych dążyli głównie do uchwycenia *genius loci* opisywanych miejsc, ich obrazków i wedy, mimo że nie zawsze kojarzyły się one z biblijnym rajem czy klasyczną arkadią.

Jeden z cenionych badaczy pytał: „czym jest *genius loci* dla człowieka współczesnego? Czym jest dla człowieka żyjącego w dobie ponowoczesnej, kiedy częściej doświadczają się atypii lub Nie-Miejsca (Non-Lieu), jak powie Marc Auge` w swojej książce – wprowadzeniu do antropologii nadnowoczesności²⁴. *Genius loci* rozumiane zgodnie z tradycją antyczną jest przyjazną człowiekowi opiekuńczą przestrzenią. Jest to przestrzeń niepowtarzalna, jedyna w swoim rodzaju, przestrzeń, z którą jednoznacznie możemy się utożsamić a więc przestrzeń, która wyznacza człowieczą tożsamość, dlatego najlepiej byłoby mówić o niej przez „ja²⁵. Regionalizm przejawiający się m.in. w dążeniu do opisu osobliwości regionów, ukazujący problem zakorzenienia człowieka w przyjaznej przestrzeni jest niczym innym jak realizacją tego postulatu. W eseju *Miejsca utracone* Czesław Miłosz pisał, iż „zakorzenienie jest zapewne stałą potrzebą natury ludzkiej. Może łączy się to jakoś z prawami ludzkiego organizmu, a ściślej z prawem rytmu. To, co znane i swojskie, pozwala utrzymać ten sam rytm wewnętrzny, o którym mało wiemy, co nie znaczy, że nie istnieje”. Jedno jest pewne: kwestia literackiego zapisu duchowego związku człowieka z kulturą regionu jest w dzisiejszej rzeczywistości aktualna i potrzebna. Wiąże się ona z rozwojem antropologii kulturowej, ale ma też inne cele: rozpoznanie kulturowego dziedzictwa Europy, jej regionów, miast czy innych zabytkowych obiektów, które odegrały ważną rolę w historii i które nadal pretendują do pełnienia istotnych funkcji w jednoczącej się Europie.

²² Cyt. za E. Nawrocką, *Osoba w podróży. Podróże Marii Dąbrowskiej*, Gdańsk 2002, s. 9.

²³ T. Wilkoń, *Nimfy oko błękitne. Obrazy Neapolu w poezji polskiej XIX i XX*, Katowice 2006, s. 12. Książka jest wydana również w wersji włoskiej: T. Wilkoń, *Napoli nella poesia polacca XIX e XX secolo*, Napoli 2005.

²⁴ A. Dziadek, *Genius loci albo (za)mieszkanie w słowach [w:] Genius loci – mappa della ricerca*, Napoli, red. B. Malska, K. Wojcieszuk, Katowice 2010, s. 80.

²⁵ Tamże, s. 80.

Bibliografia

- Barrell J., *The idea of Landscape and the Sense of Place 1730– 1840. An Approach to the Poetry of John Clare*, Cambridge 1972.
- Buczek K., *O regionach historycznych*, „Małopolskie Studia Historyczne” 1964, z. 34.
- Cepl-Kaufmann G., Johanning A., *Moje serce jest za duże dla jednej ojczyzny a za małe dla dwóch, Rene Schickele i August Scholtis* [w:] *Nowoczesność i regionalizm w twórczości Augusta Scholisa*, red. G.B. Szewczyk, Katowice 2004.
- Chudziński E., *Regionalizm, kultura, media. Studia i szkice*, Bochnia–Kraków 2008.
- Damrosz J., *Region i regionalizm (Studium interdyscyplinarne)*, Warszawa 1987.
- Dmitruk K., *Literatura – społeczeństwo – przestrzeń. Przemiany układu kultury literackiej*, Wrocław 1980.
- Dziadek A., *Genius loci albo (za)mieszkanie w słowach* [w:] *Genius loci – mappa della ricerca*, red. B. Malska, K. Wojcieszuk, Napoli–Katowice 2010.
- Genius loci – mappa della ricerca*, red. B. Malska, K. Wojcieszuk, Napoli–Katowice 2010.
- Gras S., Gras Ch., *La revolte des regions d'Europe occidentale de 1916 a nos jours*, Paris 1982.
- Jaworski E., Kossowska E., *Wiedza o regionie w perspektywie antropologii kulturowej* [w:] *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomóła, E. Dutka, Katowice 2007.
- Kadłubek Z., *Genius loci – człowiek i miejsce* [w:] *Genius loci – mappa della ricerca*, red. B. Malska, K. Wojcieszuk, Napoli–Katowice 2010.
- Kolbuszewski S., *Regionalizm jako zjawisko literackie*, „Dziennik Poznański” 1933.
- Krzyżanowski J., *Magia ziemi w dziele Stefana Żeromskiego. Dwa szkice o Żeromskim* [w:] J. Krzyżanowski, *W kręgu wielkich realistów*, Kraków 1972.
- Kuźma E., *Regionalizm* [w:] *Słownik Literatury Polskiej XX wieku*, red. J.A. Brodzka i in., Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.
- Lubczyńska A., *Regionalizm kielecki w latach 1918–1939*, Kielce 2008.
- Nawrocka E., *Osoba w podróży. Podróże Marii Dąbrowskiej*, Gdańsk 2002.
- Petrella R., *La renaissance des culturales regionales en Europe*, Paris 1978.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Genius loci w kulturze europejskiej: Kampania i Neapol. Szkice komparatystyczne*, red. T. Sławek, A. Wilkoń, przy współudziale Zbigniewa Kadłubka, Katowice 2007.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988.
- Sulima R., *Literatura a dialog kultur*, Warszawa 1982.
- Turowski J., *Regiony – regionalizm – lokalizm* [w:] *Czym jest regionalizm*, red. S. Bednarek, Wrocław–Ciechanów 1998.
- Żeromski S., *Rozdziobią nas kruki, wrony...* [w:] S. Żeromski, *Opowiadania*, Warszawa 1973.
- Wallis A., *Kultura i więź przestrzenna*, Warszawa 1978.
- Waytt D., *The Fall into Eden. Landscape and Imagination in California*, Cambridge 1986.
- Wilkoń T., *Nimfy oko błękitne. Obrazy Neapolu w poezji polskiej XIX i XX*, Katowice 2006.
- Wilkoń T., *Napoli nella poesia polacca XIX e XX secolo*, Napoli 2005.
- Wilkoń T., *Napoli, una citta particolare* [w:] *Genius – loci mappa della ricerca*, red. B. Malska, K. Wojcieszuk, Napoli–Katowice 2010.
- Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, red. J. Wojnowski, Warszawa 2000.
- Wyka K., *Pogranicze powieści*, Warszawa 1974.

Dr Łukasz Wilkoń

Politechnika Śląska
ORCID: 0000-0002-3137-713X

Terminologia i profesjonalizmy języka biznesu w kontekście społecznym i kulturowym

Terminology and characteristic idioms of the business language

Streszczenie

Autor bada komunikację zachodzącą w korporacjach. Pomimo iż angielskie terminy zostały już spolszczone, zostają one przyswojenie na nowo – poprzez zapożyczenia właściwe, nieulegające spolszczeniu. Podjęta problematyka jest próbą wyodrębnienia specyficznych właściwości języka biznesu z jego odwoływaniem się do ważnych funkcji i wartości humanistycznych. Przedmiotem artykułu jest ponadto przybliżenie obrazu języka biznesu jako odmiany, która zaczęła odgrywać coraz większą rolę już w latach 80. XX wieku. To spowodowało, że znaczna część słownictwa i gatunków tekstowych została zasymilowana do współczesnej polszczyzny. Język biznesu jest dziełem specjalistów, przy czym zakres specjalności ważnych dla działalności biznesowej jest stosunkowo duży, gdyż w obręb pola semantycznego biznesu wchodzi nawet takie dziedziny, jak kultura biznesu, psychologia biznesu, ceremonie i obrzędy biznesowe. Nastawienie na masowego konsumenta wirtualnych dóbr biznesu sprawiło, że słownictwo z nim związane jest dzisiaj, mimo dość krótkiego czasu trwania, bogate i aktywne. Autor główny nacisk kładzie na aspekty socjolingwistyczne, przedstawiając jednocześnie autentyczne przykłady użycia języka biznesu.

Słowa kluczowe: odmiany języka, język biznesu, profesjolekty, korpolekty, korpomowa.

Abstract

The author's research focuses on communication within corporations. Despite being polonised, English terms are adopted once again – through loanwords which do not become polonised. An attempt is made at extracting certain specific characteristics of the language of business with its references to important functions and humanistic values. In addition, the objective is to explain the picture of the language of business as a variety that played an increasingly important role already in the 1980s. In this way, a large portion of vocabulary and genres has been assimilated into Modern Polish. The language of business is the work of experts and has a relatively wide scope of specialisations relevant to business activities, as the business semantic field includes areas such as the culture of business, the psychology of business, business ceremonies and traditions. Owing to its orientation on the mass consumer of virtual business goods, today's business vocabulary, despite its short history, is rich and active. The Author puts emphasis on sociolinguistic aspects of business language and its manifestations in business activities.

Keywords: language varieties, language of business, profesiolects, corpolects, corpo language.

Wprowadzenie

Celem pracy jest przedstawienie zmian we współczesnym języku polskim na skutek asymilacji angielskich zapożyczeń językowych. Głównym przedmiotem analizy jest komunikacja wewnętrzna firmy. Autor odpowiada na pytanie, *czy doszło do utworzenia się tzw. języka biznesu, a jeśli tak, jakie są jego cechy charakterystyczne*. Praca dzieli się na część teoretyczną dotyczącą zagadnienia języka biznesu oraz na część praktyczną, w której przedstawiono przykłady jego użycia. O cechach języka biznesu pisali m.in. Romuald Cudak, Jolanta Tambor czy Paolina Potęga¹. Analizy pojęcia i języka korpomowy dokonała m.in. Agnieszka Cierpich². Obok „profesjolektu” pojawiły się zatem terminy: „korpolekt” czy „socjolekty korporacyjne”. Lingwistycznej oceny języka rachunkowości dokonała Svetlana Rogozina³, która podzieliła język na naturalny oraz specjalistyczny. Analizy pragmalingwistycznej lingwistycznych środków perswazji dokonała Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn⁴. O języku reklamy pisała m.in. Agnieszka Fus, z kolei o retoryce reklamy Piotr Lewiński⁵. Zbiór przykładów zastosowania zapożyczeń z języka angielskiego obrazuje komunikację, jaka zachodzi wewnątrz firmy nie tylko w rozmowie z klientem, lecz także pomiędzy pracownikami posługującymi się wspólną odmianą języka i na których oddziałuje konkretna kultura organizacyjna firmy. Język biznesu jest tu zatem analizowany z uwzględnieniem kontekstu społecznego i kulturowego. Ukazane są zarówno niektóre formy dialogu, jak i poszczególne, zasłyszane w środowisku biznesowym akty mowy, wyrazy oraz style.

Pojęcie języka i jego odmiany

Termin „język” traktowany tu będzie jako pojęcie odmienne od tego, jakie przyjęło się w lingwistyce strukturalistycznej, tj. w znaczeniu *langue* (tak jak to

¹ R. Cudak, J. Tambor, *Czy istnieje polski język biznesu?*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1996, z. 68; P. Potęga, *A linguistic account of business English*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2016, Vol. 13, z. 93.

² A. Cierpich, *Socjolekty korporacyjne jako przykład polsko-angielskich kontaktów językowych* [w:] *Świat słów. Jedność w różności*, red. M. Pachowicz, K. Choińska, Tarnów 2017; A. Cierpich, *Zapożyczenia angielskie w polszczyźnie korporacyjnej*, https://www.researchgate.net/publication/335893371_Zapożyczenia_angielskie_w_polszczyźnie_korporacyjnej, 2019 (dostęp: 20.01.2022 r.).

³ S. Rogozina, *Lingwistyczna ocena języka rachunkowości*, „The Wrocław School of Banking Research Journal” 2015, Vol. 15, nr 4.

⁴ M. Smoleń-Wawrzusiszyn, *Emotywny środki perswazji reklamowej w Internecie* [w:] *Wyrażanie emocji*, red. K. Michalewski, Łódź 2006.

⁵ A. Fus, *Język reklamy jako narzędzie perswazji i manipulacji na przykładzie wybranych polskich spotów telewizyjnych*, „Investigationes Linguisticae” 2015, Vol. 19; P. Lewiński, *Retoryka reklamy*, Wrocław 2008.

proponował Karol Dejna⁶), ale także różne od tego, z jakim mamy do czynienia w dzisiejszej lingwistyce tekstu, gdzie język równa się tekst (w znaczeniu, jakie nadał temu terminowi Ferdinand de Saussure). Z wielu powodów definicja de Saussure'a, traktująca język jako system systemów była zbyt wąska, a zarazem zbyt abstrakcyjna, bardziej w niej chodziło o logiczne siatki relacji i modelowe schematy, aniżeli o autentyczną realność języka ludzkiego, gdzie ład, porządek zderza się z przypadkiem i odstępstwem od reguł. W przedstawionej pracy chodzi o zachowanie pojęcia systemu językowego jako zespołu jednostek językowych i jako ich struktury, tj. wewnętrznych relacji łączących te jednostki. System jest realnością. Jest bytem empirycznym, nie należy jednak traktować go jako konstruktu logiczno-myślowego. Język ma oczywiście aspekt czy charakter systemowy, ale ma też i inne aspekty, związane z jego słownictwem, składnią, linearnością wypowiedzi werbalnej, i – rzecz oczywista – tekstowością. Można by tu przyjąć najprostsze, ale i zarazem chyba najbardziej operatywne rozumienie języka jako układu słownictwo plus gramatyka.

Obie te realności językowe tworzą warunek podstawowy i konieczny dla utworzenia tekstu. Z pewnego jednak punktu widzenia podstawową jednostką znakową języka jest leksem. Jest on z jednej strony jednostką twardą (stabilną, stałą), która może istnieć samodzielnie jako znak, nazwa rzeczy lub pojęcia, może też być użyty w różnych kontekstowych wariantach fleksyjno-syntaktycznych. W stosunku do leksemów gramatyka spełnia rolę służebną, umożliwiając powstawanie komunikatów zdaniowych i tekstowych. Leksem zajmuje w naszych rozważaniach o języku funkcję i miejsce centralne, co schematycznie można przedstawić w ten sposób:

fonem → morfem → leksem → zdanie → tekst

Leksem jest odbiciem tego, co „małe”, „elementarne” w języku, ale i zarazem tego, co wiąże go z innymi leksemami, jako składnikami zdań i tekstów, w odniesieniu do niższych hierarchii języka, takich jak fonologia i morfologia, pozostawiając poza obrębem tych pojęć słownictwo i tekst. W związku z powyższym należy odróżnić systemowe odmiany języka (fonetyczne, słowotwórcze i fleksyjne – są to odmiany gramatyczne) od odmian niesystemowych (niezbędne do tworzenia tekstu, czyli słowa). Te rozróżnienia zostały już wprowadzone przez Aleksandra Wilkonia w *Typologii odmian językowych współczesnej polszczyzny*⁷. Od dawna zadomowiły się w językoznawstwie podstawowe terminy nazywające te odmiany: język literacki, kulturalny, dialekt kulturalny, dialekt ludowy, narzecza, gwary ludowe, gwary środowiskowe i zawodowe, gwary regionalne, żargony.

⁶ K. Dejna, *Ile mamy języków polskich?*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 1980, z. 1, s. 30–41.

⁷ A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987 (wyd. II, 2000).

Oprócz tych podstawowych terminów wyróżniających różne odmiany języków środowiskowych, pojawiły się także nazwy odmian funkcjonalnych, przede wszystkim na obszarze stylistyki, określanych często terminem „styl”: styl potoczny, kancelaryjny, urzędowy, retoryczny, publicystyczny, naukowy, artystyczny⁸ itd. W zasadzie przez długi czas w językoznawstwie polskim dominował następujący schemat typologiczny:

1. język literacki (inne terminy: język kulturalny, dialekt kulturalny, narzecze ogólne, język ogólny),
2. dialekty i gwary ludowe (narzecza, mowa ludu),
3. języki „gwary”, żargony środowiskowe, zawodowe i regionalne, język złodziejski, gwara więzienna, gwara warszawska, żargon złodziejski itp.

Przygodnie tylko zajmowano się wewnętrznymi odmianami języka ogólnonarodowego⁹. Odmiany systemowe to język ogólny i gwary ludowe, w których różnice fonetyczne i fonologiczne oraz fleksyjne (w niniejszym zakresie słowotwórcze) odgrywają istotną rolę. Co do innych, niesystemowych odmian językowych, trzeba jednak wprowadzić pewne istotne korekty i uzupełnienia.

We wspomnianej pracy Aleksander Wilkoń poczynił rozróżnienia pionowych odmian językowych na: socjolekty (odmiany społeczne języka, np. język żołnierski) – profesjolekty (język związany ze środowiskiem zawodowym) – biolekty (język zależny od cech fizycznych człowieka: kobiety lub mężczyzny [język tekstu]) – psycholekty (odmiany języka ze względu na odmiany psychojęzykowe). Termin „profesjolekty” należy odnieść do tych odmian języka, które w pracach badaczy zachodnich określa się terminami: odmiany specjalne, rejestry, słownictwo specjalne (fachowe).

Dla odmian (wariantów) socjalnych języka ważną rolę będzie spełniać słownictwo, jednak potrzebne tu będą pewne uściślenia. Odmiany profesjonalne mają to do siebie, że występują w trzech postaciach:

1. jako żargon potoczny, używany wewnątrz danej grupy społecznej w kontaktach niesformalizowanych, nieoficjalnych;
2. jako odmiana języka ogólnego, otwarta na szeroki zasięg ogólnospołeczny;
3. jako odmiana ściśle profesjonalna, powiązana z nauką, nauczaniem, pedagogiką i działalnością praktyczną, gospodarczą.

Można by tu podać przykład języka środowisk medycznych, gdzie mamy do czynienia z gwarą używaną wyłącznie w obrębie lekarz-lekarz-pielęgniarka-pielęgniarka, por. np. zwrot „zwalil na piątce” (o człowieku, który umarł w sali nr 5). Powstawanie tego typu ekspresywnych zwrotów i określeń wytwarza się z czasem, gdy zbierze się ich większa ilość, coś w rodzaju własnego języka, funkcjonującego

⁸ Autorzy stylistyki polskiej podają następujące rodzaje stylów: styl artystyczny, naukowy, urzędowo-kancelaryjny, publicystyczno-dziennikarski, styl przemówień i styl potoczny. H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 1959, s. 231–353.

⁹ Tamże, s. 7.

na zbliżonej zasadzie, co tajne żargony dzieci. Sporo tu występuje określeń metaforycznych i silnie zabarwionych wyrażen, które spełniają funkcję podobną do tej, jaka występuje w przypadku przekleństwa, przynoszącego pewne rozładowanie napięcia i wprowadzenie czynnika *catharsis*. Słownictwo, zwroty i wyrażenia używane w rozmowie z pacjentami wchodzi w zakres słownictwa ogólnego, w obrębie którego składają się na blok semantyczny: medycyna. Są to np. nazwy leków, chorób, zabiegów medycznych, narzędzi medycznych itp.

Pojęcie biznesu

Większość odmian zawodowych języka występuje w tych trzech postaciach, dla socjolingwisty, badającego język od strony cech społecznych, szczególnie interesujące są przypadki ukształtowań wewnątrzgrupowych, zamkniętych odmian, które uzyskują status odmian socjalnych, środowiskowych. Jak jest w przypadku języka biznesu? Do niedawna trudno było mówić o istnieniu odmiany żargonowej, przez długi okres nie zdążyła ona się utworzyć, ale powstała w kręgu ludzi zajmujących się biznesem. Polski biznes nie ma właściwie tradycji, gdyż przestał istnieć nieomal na pół wieku. Zasadne jest tu pytanie, czy zdążyła jeszcze wykrystalizować się odmiana ekspresywnie nacechowana lub warstwa biznesowa? Jest ona ciągle dziś płynna, współtworzy ją przy tym wielu cudzoziemców. Sięgamy do definicji słownikowej. W *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* czytamy: 1) „biznesmen: człowiek, który prowadzi rozległe interesy. Wyrazy bliskoznaczne: przedsiębiorca, przemysłowiec, kapitalista, człowiek interesu”. Biznes: 2) potocz. „przedsięwzięcie handlowe, produkcyjne lub usługowe”¹⁰.

Biznes kojarzy się zwykle z dużym interesem, w języku jednak istnieje też określenie „mały biznes, drobny biznes”¹¹. Wyraz „biznesmen” dotyczy jednak tylko ludzi zajmujących się wielkimi interesami, nie ma określenia „mały biznesmen”. Biznes jest więc wyrazem o szerszej podstawie znaczeniowej i dotyczyć może też małych przedsięwzięć, interesów. O języku biznesu decydują nie tylko biznesmeni, co ludzie pracujący w banku, finansiści, instytucje marketingowe i drobnohandlowe, produkcja biznesowa, gazety i audycje telewizyjne, radiowe, reklamy i ogłoszenia internetowe zajmujące się biznesem. Odnosi się więc on do wielu dziedzin gospodarki, handlu, usług, co znacznie poszerza krąg zainteresowań. Żywiolowy, dynamiczny rozwój biznesu po 1989 roku spowodował uwolnienie się polskiej ekonomii ze sztywnych i bardzo ciasnych schematów PRL-u, dotyczących handlu i produkcji. Punktem wyjścia będzie tu posłużenie się szerokim znaczeniem wyrazu biznes. Biznes tworzą nie tyle biznesmeni, co szerokie grono

¹⁰ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, Poznań 1995, s. 348.

¹¹ Tamże.

ludzi niebędących właścicielami interesu, a więc zespoły doradców, zespoły funkcjonariuszy, adwokaci, specjaliści od reklamy, bankowcy, specjaliści produkcyjni itd. Na samym końcu biznesowej drabiny jest rzesza drobnych wykonawców, ekspedientów, kasjerów, ochroniarzy, wykonawców licznych usług, transportu i napraw.

Te grupy społeczne mają stosunkowo niewielki wpływ na język biznesu, największy ma zespół wysokich funkcjonariuszy, fachowców, specjalistów z danych dziedzin działalności gospodarczej. Można powiedzieć, iż język biznesu jest dziełem specjalistów, przy czym zakres specjalności ważnych dla działalności biznesowej jest stosunkowo duży. W obręb pola semantycznego biznesu wchodzi nawet takie sprawy jak kultura biznesu, psychologia biznesu, ceremonie i obrzędy biznesowe. Biznes dzisiejszej Polski nastawiony jest na konsumpcję masową i licznego odbiorcę ze wszystkich warstw społecznych oraz osób w każdym wieku, od niemowląt po starców. Jest też nastawiony na tworzenie wielkich obiektów z własnymi garażami i innymi urządzeniami obsługi, wliczając w to transport miejski. Nastawienie na masowego konsumenta wirtualnych dóbr biznesu sprawia, iż słownictwo związane z biznesem jest dzisiaj, mimo krótkiego czasu trwania, bogate i aktywne. Swoista „scjentyfikacja” biznesu nadaje mu znaczenia, podobnie też jak dbanie o wygląd i prezentację ludzi zajmujących się biznesem. Odnotowali tę właściwość redaktorzy w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny*, dając taką charakterystykę człowieka biznesu: „elegancki garnitur, biała koszula, krawat i teczka z dobrej skóry oraz znanej marki zegarek to atrybuty prawdziwego biznesmena”¹². Charakterystyka ta przylega nie w odniesieniu do wysokiej warstwy biznesmenów, lecz ich dobrze usytuowanych, reprezentujących firmę wysokich urzędników i ludzi reklamy. Są to przeważnie ludzie z wyższym wykształceniem, z biegłą znajomością języka angielskiego i innych języków europejskich. Wyciska to pewne piętno na stylu bycia i stylu wystawiania się, bardziej poprawnego i kulturalnego niż w innych kręgach inteligencji¹³.

Biznes a język reklamy

Integralną częścią biznesu jest język reklamy. Występuje on w słownictwie oraz w strukturach tekstowych. Właściwościami tego języka są:

1. dbałość o poprawność językową,
2. ścisłość i jasność tekstu. Charakterystyczna staje się tendencja do pewnej nobilitacji poszczególnych wyrażeń językowych,
3. nadanie wypowiedzi pewnej elegancji słownej,

¹² Tamże.

¹³ Specjalne szkoły i kursy uczą grzecznego zachowania, eleganckich manier i sposobu mówienia niestosującego wyrażeń potocznych, ekspresywnych. Nadaje to mowie ludzi biznesu pewną sztuczność i oficjalność.

4. nagromadzenie środków stylistyczno-językowych służących rozpropagowaniu odpowiedniej frazeologii językowej,
5. przyciąganie uwagi potencjalnego klienta poprzez dobór słów często połączonych z przekazem audio-wizualnym,
6. wpływanie na emocje poprzez różne techniki manipulacji, w tym ramowania (ang. *framing*)¹⁴.

Zasadniczą funkcją reklamy jest jej dostosowanie do pragmatycznego użycia. Chodzi o jasność i komunikatywność reklamy oraz innych środków językowych służących perswazji, które z kolei są podporządkowane funkcje pragmatyczne następujących aktów mowy: zachęty, nakłaniania, stwierdzenia, chwalenia, promowania, rady, gwarancji i obietnicy¹⁵.

Leksyka specjalna języka biznesu

Od niedawna pojawiły się nowe terminy określające język profesjonalny. Korpomowa może być rozumiana jako wewnętrzny slang polskich filii międzynarodowych i korporacji. Stosowana jest zatem przez polskich pracowników zatrudnionych przez międzynarodowe korporacje mające siedzibę w Polsce. Język biznesowy jest używany w umowach, instrukcjach, negocjacjach, pismach urzędowych, formularzach, korespondencji, konwersacji z klientem, zamówieniach, ofertach, fakturach, planach biznesowych lub marketingowych oraz w reklamie¹⁶. Obejmuje on spotkania, marketing, promocję, sytuacje związane z kupnem i sprzedażą, formalne i nieformalne kontakty biznesowe. Istnieje wiele baz danych oraz korpusów zawierających przykłady użycia języka biznesu w języku angielskim¹⁷.

Cechy charakterystyczne języka biznesu to przede wszystkim krótki tekst oraz zdania, skróty, prostota i zwięzłość, obecność sztucznych tworów językowych. Obok

¹⁴ Efekt framingu polega na położeniu nacisku na specyficzną informację, w wyniku czego odbiorca skupia się na na wybranym przez nas aspekcie. P. Zielonka, *Framing, czyli efekt sformułowania*, „Decyzje” 2017, Vol. 14, nr 27. Pomija przy tym pozostałe aspekty, zwłaszcza te negatywne. Efekt ten utrudnia podejmowanie racjonalnych i wyważonych decyzji.

¹⁵ M. Smoleń-Wawrzusiszyn, *Emotywnie środki perswazji reklamowej w Internecie* [w:] *Wyrażanie emocji...*, dz. cyt., s. 171.

¹⁶ R. Cudak, J. Tambor, *Czy istnieje...*, dz. cyt., s. 112.

¹⁷ Przykłady korpusów lub baz danych zawierających słownictwo biznesowe to: „Enron Corpus” (30 000 wątków dotyczących biznesu), „TREC Enterprise Data” (strony intranetu, maile, dokumenty biznesowe), Cambridge Business English Corpus (CBEC) (milion słów dotyczących biznesu), „W3C Corpus” (200 000 leksemów oraz 50 000 tematów o charakterze technicznym), „CSIRO Corpus” (język medyczny), „PW Calo Corpus” (222 maili biznesowych), „British National Corpus” (BNC) (854 dialogów biznesowych), „Business English Corpus” (BEC) (tekst biznesowy złożony z miliona leksemów), „Wolverhampton Business English Corpus” (10 milionów słów), czy „International Corpus of English” (ICE) (20 000 słów dotyczących transakcji biznesowych).

prostego języka, zwłaszcza w przypadku komunikacji wewnętrznej, pojawia się leksyka specjalna. Język biznesu ponadto nie ma swojej odrębnej struktury, ale można zaobserwować pewne cechy, tendencje czy preferencje¹⁸. Stawia się nacisk na prostotę i tym samym szybkość przekazu. „Plain English” to prosty język komunikacji, dzięki niemu zdania są zrozumiałe dla odbiorcy po pierwszym usłyszeniu lub przeczytaniu. Jest to język o niskiej różnorodności wyrazowej. Unika się w nim skomplikowanych czy rzadkich zwrotów, używania strony biernej (ang. *passive voice*) i rozwijania dwóch wątków na raz. Stosuje się komunikaty jednoznaczne niepoddające się rozbieżnym interpretacjom. Preferowane są czasy proste: czas teraźniejszy (ang. *present*) lub przeszły (ang. *past simple*). Ważne jest precyzyjne wyrażanie myśli bez zbędnych przymiotników i przysłówków. Wiadomości powinny być krótkie i zawierać to, co niezbędne. Maile powinny zawierać maksymalnie pięć zdań.

Przykładem rzeczowników złożonych (ang. *compound nouns*) są słowa takie, jak: „breakdown”, „brainstorming”, „chill-out”, „cross-platform”, „data-base”, „checkout/check-out”, „greenlight”, „hangout”, „income”, „kick-off”, „knowledge-base”, „login”, „onboard”, „off-”, „topic”, „outplacement”, „outsourcing”, „overkill”, „playgroup”, „self-esteem”, „sight-seeing”, „standoff”, „tool-free”, „web site/website”, „worksheet”.

Rzeczowniki złożone oddzielone spacją (ang. *spaced compound nouns*) to: „user interface”, „high-definition cable”, „point and click”, „rapid transit”, „real estate”, „work in progress”, „action plan”, „back office”, „call back”, „chillout room”, „cross-validate”, „fun room”, „game room”, „hero product”, „home office”, „next gen”, „open space”, „pro tip”, „standing ovation”, „up to date”.

Często używane słowa oddzielone łącznikiem to:

„back-end”, „front-end”, „roll-up/rollup” czy często używany w komunikacji mailowej „follow-up”:

„Wyślij klientowi follow-upa i escaluj sprawę” (wyślij klientowi przypomnienie oraz prześlij sprawę dalej do przełożonych/odpowiedniego działu).

Znane skróty, stosowane głównie w komunikacji mailowej, to ASAP (ang. *as soon as possible*), ATM (*at the moment*), ETA (*estimated time of arrival*), RFP (ang. *request of proposal*), FYI (ang. *for your information*) czy TBD (ang. *to be decided/defined/determined*). Niektóre umowy również zostały zastąpione przez odpowiednik angielski, na przykład umowa z klauzulą poufności to NDA (ang. *non-disclosure agreement*). Preferowane są skróty zamiast pełnego słowa: ad (ang. *advertisement*), approx (ang. *approximately*), brief (ang. *briefing*), info (ang. *information*), recap (ang. *recapitulate*). FAQ (ang. *frequently asked questions*) to zbiór często zadawanych pytań.

W komunikacji nieformalnej często występują: afk (*away from keyboard*), atm (*at moment*), brb (*be right back*), btw. (*by the way*), imo (*in my opinion*), imho (*in my humble opinion*), pls (*please*), sup (*what's up*) oraz poszczególne emotikony

¹⁸ Tamże.

czy wulgaryzmy. Skróty myślowe: słowo „inbound” znaczy „inbound call”, czyli rozmowa przychodząca. Słowo „call” oznacza rozmowę z klientem. Za pomocą słowa „tier” oznacza się poszczególne szczeble oraz stopnie („tier 1”, „tier 2”, „tier 3”). Ponadto używa się dat i związanych z nimi akronimów w języku angielskim:

„W Q1 nasza sytuacja na rynku pozostanie trudna” (w I kwartale nasza sytuacja na rynku pozostanie trudna).

Dodatkowo skrótami określa się:

1. poszczególne działy: BPO (*business process outsourcing*), HQ (*headquarters*), HR (*human resources*), QA (*quality assurance*), PR (*public relations*), R&D (*research and development*),
2. funkcje: CSR (*customer service representative*), RSM (*regional sales manager*), PSR (*Product Support Representative*), TSR (*technical support representative*),
3. strategię: B2B (*business to business*), B2C (*business to consumer*).

Leksyka specjalna nie jest jednolita. Różni się w zależności od tego, czy ma pełnić rolę oficjalną czy rolę potoczną¹⁹. Można w niej ponadto wyróżnić dwie warstwy. Obejmują one terminologię oraz profesjonalizmy²⁰. Wiele z tych wyrazów pochodzi z terminologii informatycznej oraz statystyki. Niektóre terminy są niezamienialne, ale część z nich można zamienić na odpowiednik polski, mimo to preferowane są angielskie formy, na przykład: „czekam na approval od szefa” (czekam na akceptację ze strony szefa), „jutro musimy supportować dział HR” (jutro musimy wspierać dział HR).

W przypadku terminologii i profesjonalizmów mamy przeważnie do czynienia z językiem angielskim²¹. Język biznesu jest zazwyczaj pozbawiony elementów związanych z emocjami²². Pojawiają się często przymiotniki oznaczające rzeczy lub produkty²³. Monosylaby są w języku angielskim bardzo liczne. Zapożyczenie językowe dotyczące monosylab stanowi częste zjawisko nie tylko w Polsce. „Małe słowa mogą być ostre jak brzytwa, krótkie i zwarte”²⁴. Po przetłumaczeniu ich, tracą swą zwieżłość i syntetyczność. Są to przede wszystkim słowa takie, jak²⁵:

¹⁹ M. Karamańska, *Polskie współczesne profesjonalizmy na tle odmian specjalnych*, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/6581/RND137--17--Polskie-wspolczesne--Karamanska.pdf?sequence=1>. 1991 (dostęp: 21.02.2022 r.), s. 251.

²⁰ Tamże.

²¹ Należy przy tym pamiętać, że w języku mody dominuje francuski.

²² F. Pierini, *Definition and main features of Business English with a special regard to differences with the language of economics*, <https://edipuglia.it/wp-content/uploads/2015/04/Pierini.pdf/>. 2015 (dostęp: 21.04.2022 r.), s. 115.

²³ Tamże.

²⁴ J. Ecclesine, *Advice to Scientists-in Words of One Syllable*, „American Journal of Economics and Sociology” 1965, Vol. 24, nr 3.

²⁵ Inne słowa i wyrażenia takie, jak bar”, „boss”, „happy end”, „hit”, „fax”, „rap”, „weekend” przeniknęły do naszego języka wcześniej. W politologii czy muzyce od jakiegoś już czasu są używane takie słowa jak: jak „mainstream” czy „establishment”.

age, app, ban, back, badge, base, batch, big, bit, book, box, brand, break, bug, call, case, change, charge, chat, cheat, cheap, clear, click, coach, crunch, data, deal, deck, desk, draft, drop, earn, head, hold, job, fast, file, flow, free, front, goal, grow, hall, hot, kick, lead, life, loan, lock, loft, look, loop, mail, mesh, mix, mute, news, quiz, quote, page, perk, post, rush, save, scan, screen, scroll, send, skin, slide, smooth, soft, spam, space, speech, spot, start, step, strong, stop, source, stream, sure, surf, sweet, switch, task, team, teen, tier, tile, time, tip, tool, tune, tweak, tweet, weak, word, zip.

Znane wyrazy dwusylabowe to:

accept, backup, browser, budget, coaching, commit, complaint, crawler, deadline, design, desktop, direct, downsize, downstream, driver, email, export, challenge, event, extra, factor, feedback, focus, folder, forward, google, hacker, hardware, hero, impact, import, inbound, input, instant, invoice, leading, level, lobby, lockdown, meeting, milestone, mining, mismatch, modem, notice, offline-online, open, outbound, outline, packet, parent, pellet, perform, pinging, power, pressing, profit, rapport, recharge, renew, research, reset, reskin, respect, respond, restart, restore, review, router, scanner, schedule, screening, server, software, speaker, support, surface, system, target, ticket, update, upstream, wording, workflow.

Przykład użycia monosylab i wyrazów dwusylabowych w korporacji:

„załóż case’a i ticket na leada, bo złożył complaint” (pol. rozpocznij procedurę dotyczącą skargi klienta i nadaj jej odpowiedni numer),

„wpadł mi inbound, daję go na hold i forwarduje do ciebie” (pol. zadzwonił do mnie klient, zawieszam połączenie i przekazuję go tobie).

Dłuższe wyrazy angielskie to przede wszystkim:

application, approval, assessment, assignment, benefit, escalate, evaluation, implementation, interface, mitigate, opportunity, optional, performance, policy, placeholder, provider, reschedule, quotation, supervisor, transition, transmission.

Pomimo iż terminy jak ewaluacja funkcjonują od dawna preferuje się formę angielską:

„jutro QA zrobi evaluation twojego calla” (pol. jutro dział QA przeprowadzi ewaluację twojej rozmowy z klientem).

Przykład użycia wyrazów trzysylabowych i dwusylabowych:

„Jesteśmy na transition i zmieniamy workflow” (pol. jesteśmy w trakcie przekształcania/przeniesienia firmy/działu/projektu i zmieniamy procedury, metody i sposób działania).

Czasowniki, które często występują w języku angielskim biznesowym, to:

*accept, advise, agree, confirm, consider, explain, invite, object, offer, order, point out, propose, query, recommend, refuse, reject, remind, reply, respond, say, speak, talk, tell, wonder*²⁶.

²⁶ P. Wilberg, M. Lewis, *Business English: An Individualised Learning Programme*, Stamford 1990, s. 104–107. Podobnych czasowników jest dużo. David Evans sklasyfikował ponad 300

Podobnie jak w negocjacjach, w języku biznesu przeważają czasowniki wyrażające czynność lub ruch. Interesująca lista czasowników dynamicznych (*action verbs*) w języku biznesu, z podziałem na kategorie, została sporządzona przez Uniwersytet Ohio²⁷. Przewaga tego rodzaju czasowników nad innymi pozwala rozpoznać, czy mamy do czynienia z negocjacją biznesową. Ray Schultz dzieli komunikacje biznesowe na sześć faz dotyczących:

- (a) wymiany informacji,
- (b) reklamy sprzedawanych usług lub produktu,
- (c) składania obietnic,
- (d) asertywności,
- (e) integracji,
- (f) przyciągania uwagi²⁸.

W fazie wymiany informacji używa się czasowników wyrażających czynność jak: „załączyć”, „przesłać” czy „dostarczyć” (a).

Podawane są informacje o certyfikatach, gwarancjach, usługach czy specyfikacjach. Polecenia polegają na sugerowaniu odpowiedniego zakupu, podkreślając korzyści, cechy świadczące o wyjątkowości lub użyteczności (b). Kluczowe czasowniki wyrażające czynność to: polecać, oferować, doradzać i wierzyć. Są one połączone z wyrazami:

„oczywiście”, „mocno”, „akceptowalny”, „najwyższa”, „opłacalny”. Liczne są zwroty: „na pewno”, „z pewnością”, „będzie Pan zadowolony”.

Częste jest składanie obietnic i wyrażanie chęci kontynuacji współpracy (c), pojawiają się zatem czasowniki wyrażające czynność jak:

„wykonać”, „dostać”, „sprawdzić”, „zweryfikować”, „wysłać” i „odpowiadać”.

Asertywność pozwala na utrzymanie samego biznesu oraz współpracy (d). Używa się czasowników wzywających do działania, takich jak:

„trzeba”, „chciałbym”, „potrzebuję”, „powinienem”.

Ta faza opiera się na zaimkach takich jak „my”, „ty”, „ja”. W celu budowania relacji konieczne jest użycie zwrotów nacechowanych emocjami (e):

„bardzo nam zależy”, „bardzo Panu dziękuję”, „bardzo to doceniamy”, „jesteśmy zobowiązani”, „zdajemy sobie sprawę”, „przepraszamy”, „pomozemy Panu”, „mamy nadzieję, że będzie Pan zadowolony”, „zrobimy wszystko co w naszej mocy”, „na pewno Pana nie zostawimy z tym problemem”.

najważniejszych czasowników używanych w sytuacjach biznesowych, takich jak umawianie spotkania, marketing i promocja, kupno i sprzedaż. D. Evans, *Business English Verbs*, Colchester 2000. Vincent Edwards stworzył glosariusz zawierający ponad 5000 najczęściej używanych zwrotów w biznesie. V. Edwards, *Italian/English Business Glossary*, Londyn 1997.

²⁷ The Ohio State University, https://cstw.osu.edu/sites/default/files/2020-08/action_verbs_tip_sheet_v_040218_0.pdf. 2020 (dostęp: 21.03.2022 r.).

²⁸ R. Schultz, *Words Count: The Art Of B2B Email Negotiation*, <https://www.mediapost.com/publications/article/359696/words-count-the-art-of-b2b-emailnegotiation.html>. 2021 (dostęp: 12.04.2021 r.).

Połączone są one z zaimkami osobowymi: „ja”, „my”, „ty”. Ważne jest pokazanie empatii, unika się zatem zwrotów typu „nie wiem”, „nie obchodzi mnie to” oraz „nic nie możemy zrobić”. W celu przyciągnięcia uwagi i nakłaniania do zakupu nowych, starych czy potencjalnych klientów używa się czasowniki jak:

„otrzymać”, „zdobyć”, „wyprodukować”, „zrobić”.

Używa się słów wartościujących jak:

„dobry”, „najlepszy”, „doskonały”, „najwyższa jakość”, „świetny”, „numer jeden”, „światowy leader” oraz wyrazów związanych z czasem: „dzisiaj”, „jutro”, „w przyszłym tygodniu”.

Często jednak unika się podawania konkretnych dat i narzucania sobie terminów, gdyż w wielu przypadkach dotrzymania ich jest niemożliwe, co wpływa niekorzystnie na relacje z klientem. Stosuje się zatem zwroty takie jak: „najszybciej”, „jak tylko będzie to możliwe”, „natychmiast”, „od razu”, „w najbliższym możliwym terminie” oraz „w najbliższym czasie”. W języku biznesu często preferuje się zaimek „my” zamiast „ja”. Zaimek „my” pozwala nam schować się za organizacją²⁹. Ponadto unika się używania słów, które mogą wpływać w sposób negatywny na nasze emocje: „fatalnie”, „spory problem”, „kłopot”.

Style komunikacji z klientem

Język biznesu dzieli się na komunikację wewnętrzną i zewnętrzną³⁰. Zewnętrzna komunikacja zachodzi z klientem indywidualnym, z klientem biznesowym lub z mediami. Komunikacja zewnętrzna jest przeważnie oficjalna, zorganizowana, zaplanowana oraz techniczna. Techniczny język jest elementem retoryki celowej, w przypadku klienta używanej pod koniec konwersacji. Chodzi o tworzenie pozorów, że mamy do czynienia z profesjonalistami³¹. Język oficjalny odzwierciedla wcześniej ustalone procedury. Istnieją trzy style komunikacji zewnętrznej z klientem:

²⁹ Zrzucając ciężar na organizację, wtapiamy się w nią, zmniejszając konsekwencje naszych błędów i wagę naszych przewinień. Zdenerwowany lub niezadowolony klient nie może żywić urazu do całej organizacji, łatwiej mu wyładować złość na pojedynczą osobę. Korporacja to „genialne narzędzie pozwalające osiągnąć indywidualny zysk bez indywidualnej odpowiedzialności”. A. Bierce, *The devil's dictionary*, Oksford 1999, s. 34.

³⁰ Komunikacja wewnętrzna zachodzi pomiędzy pracownikami niższego i wyższego szczebla. Pomiędzy niektórymi szczeblami komunikacja jest ograniczona lub zabroniona. Tylko wyznaczone działy lub osoby mogą się ze sobą komunikować. Podobnie jest w przypadku komunikacji zewnętrznej, gdzie wyznaczone działy komunikują się w zależności od klienta. Oficjalna komunikacja zachodzi w kontrolowanej wymianie mailowej i rozmowie telefonicznej. Nieoficjalna zachodzi w mailach nieweryfikowanych regularnie, na przykład niepodlegających regularnej kontroli ze strony odpowiedniego działu, na czacie wewnętrznym, w rozmowach i na przerwie w pracy.

³¹ M. Janusz-Lorkowska, *Język biznesu i dehumanizacja*, <https://www.rp.pl/artykul/604826-Język-biznesu-i-dehumanizacja.html>. 2011 (dostęp: 11.04.2022 r.).

1. Sztywny (zaplanowany). Konwersacje zaplanowane mają ten sam, stały, sztywny z góry zaplanowany przebieg. W rozmowie z klientem pracownik firmy komunikuje przygotowane wcześniej wiadomości i zadaje przygotowane pytania. Ma też z góry przygotowane odpowiedzi na wszystkie przewidziane warianty. Dla sytuacji nietypowych i nieprzewidzianych stosuje się te same zwroty: „skonsultuję się z przełożonym” lub „nasza firma się tym nie zajmuje”.
2. Pół-swobodny. Styl pół-swobodny jest odzwierciedleniem stylu zaplanowanego. Jest natomiast bardziej kreatywny i ma za zadanie przypominać naturalną konwersację. Szyk przygotowanych pytań i wiadomości może się zmieniać, ale muszą zostać wypowiedziane niezbędne, określone w procedurach elementy promujące sprzedaż i wizerunek firmy oraz budowanie relacji z klientem. W pierwszych dwóch stylach konieczne jest zachowanie odpowiedniej etykiety.
3. Swobodny. Styl swobodny pozwala na improwizację, serdeczne, barwniejsze i mniej sformalizowane wypowiedzi, jest używany w rozmowach ze stałym klientem lub partnerem biznesowym. Stosowany jest zazwyczaj na wyższych szczeblach w hierarchii firmy, może dotyczyć na przykład rozmowy kierownika sprzedaży z dyrektorem handlowym gdzie dochodzi nie tylko do sprzedaży, ale do wymiany informacji. Ten trzeci rodzaj komunikacji zazwyczaj jest mniej formalny i przypomina rozmowę z przyjacielem.

Główne realizowane funkcje komunikacji to funkcja perswazji, w tym również, tam gdzie odbiorca ma charakter bardziej domniemany i masowy, funkcja propagandy czy reklamy³². Komunikacja zewnętrzna jest niezbędna do funkcjonowania firmy na rynku, komunikacja wewnętrzna jest punktem odniesienia polityki oraz strategii firmy, jest silnikiem umożliwiającym rozwój, koordynację oraz innowację³³.

Wpływ kultury organizacyjnej firmy na język

Powodów, dla których anglicyzmy są wstawiane tak często należy szukać nie tylko na płaszczyźnie językowej, ale i socjologicznej. Używanie krótkich oraz zwięzłych słów jest praktyczne, ponadto pełnią one funkcję integracyjną z pracownikami korporacji, którzy głównie posługują się językiem angielskim. Chodzi

³² G. Osika, *Ogólna charakterystyka procesu perswazji*, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1719/perswazja++charakterystyka+procesu+\(persuasion++the+ process+characteristics\).pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1719/perswazja++charakterystyka+procesu+(persuasion++the+ process+characteristics).pdf?sequence=1), 2005 (dostęp: 21.02.2021 r.), s. 3–4. Pozostałe funkcje, na które należy zwrócić uwagę, to funkcja informacyjna, motywacyjna, operacyjna, organizacyjna, strategiczna, innowacyjna, szkoleniowa, kooperacyjna oraz emotywna G. Bassi, *Il business plan e la sua comunicazione all'interno dell'organizzazione*, <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/12714/844240-1214602.pdf?sequence=2>. 2017 (dostęp: 02.02.2002 r.), s. 117–118.

³³ G. Bassi, *Il business...*, dz. cyt., s. 113.

o budowanie relacji oraz współpracy m.in. poprzez mimikę zachowań oraz używania tego samego stylu lingwistycznego oraz zasobu słów, jakie stosuje druga strona³⁴. Jak pisała Karolina Karaszewska, „władanie językiem angielskim sprawia, że ludzie automatycznie czują, że przynależą do znacznie większej wspólnoty”³⁵. Język jest powiązany z kulturą firmy, która jawi się w różnych postaciach. Stanowi on komponent kultury i jego narzędzie³⁶. W wielu korporacjach „kultura” została na wczesnym etapie ustanowiona przez charyzmatyczną działalność i przywództwo założyciela³⁷. Zatrudniając się w korporacji, możemy zostać zaproszeni na konferencję, gdzie będziemy mieć możliwość poznania historii ojca założyciela oraz lidera firmy, dowiedzenia się, jakie są wartości i cechy charakterystyczne firmy tożsame z liderem oraz jak powstały symbole i co one oznaczają. Uczymy się tam rytuałów oraz nowych pojęć związanych z kulturą firmy.

Ciekawym tematem jest również proces dehumanizacji. „Dehumanizacja to, jak wskazuje sama nazwa tego procesu, zanegowanie człowieczeństwa drugiej osoby”³⁸. Możemy zaobserwować ten proces na poziomie języka, w sposobie komunikowania się, i tym samym sposobie myślenia. „Lead” jest terminem określającym człowieka, z którym nawiązujemy współpracę, może to być klient indywidualny lub biznesowy. Leady to osoby, które są „zainteresowane twoim produktem lub usługą”³⁹. W komunikacji wewnętrznej człowiek jest powiązany zwłaszcza (lub jedynie) z zadaniem lub szansą na zysk, „lead” zastępuje słowo „klient”, „partner”, „osoba” czy „Pan/Pani”. Zjawisko dehumanizacji występuje głównie w komunikacji wewnętrznej, w komunikacji zewnętrznej, gdzie ważne są kwestie wizerunkowe – nie występuje⁴⁰.

³⁴ P.J. Taylor, S. Thomas, *Linguistic Style Matching and Negotiation Outcome*, „Negotiation and conflict management research” 2008, Vol. 1, nr 3, s. 264.

³⁵ K. Karaszewska, *Dominacja języka angielskiego we współczesnym świecie i jej wpływ na motywację jego rodzimych użytkowników do nauki języków obcych*, DOI: 10.18778/7969-123.4.06. 2014 (dostęp: 20.02.2022 r.), s. 43.

³⁶ J.F. Nosowicz, *Język jako podstawowy element cech kultury narodowej*, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Elckie/Studia_Elckie-r2006-t8/Studia_Elckie-r2006-t8-s7-21/Studia_Elckie-r2006-t8-s7-21.pdf. 2006 (dostęp: 06.02.2022 r.), s. 9.

³⁷ Pojęcie „kultura” zawiera następujące elementy: symbole, bohaterów, rytuały oraz wartości. Bohaterowie to „postacie, żywe lub martwe, prawdziwe lub wyimaginowane, które posiadają wysoko cenione cechy”. Bohaterowie współtworzą kulturę i służą jako model do naśladowania. G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, Nowy Jork 2010, s. 7–9.

³⁸ D. Winclaw, *Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji*, „Kultura i Wartości” 2016, nr 19, s. 94.

³⁹ L.K. Cox, *Lead Generation: A Beginner's Guide to Generating Business Leads the Inbound Way*, <https://blog.hubspot.com/marketing/beginner-inbound-lead-generation-guide-ht>. 2021 (dostęp: 02.02.2021 r.).

⁴⁰ Tamże.

Podsumowanie

W pierwszej części pracy znalazły się definicje i odmiany języka, a także zapożyczenia zdań złożonych oraz skrótów. Przedstawiono też zapożyczenia z języka angielskiego podzielone na wyrazy jednosylabowe, dwusylabowe i trzy lub czterosylabowe oraz czasowniki, stanowiące główny element aktów mowy. Zanalizowano zatem najczęściej stosowane akty mowy oraz związane z nimi czasowniki dynamiczne. Dokonano podziału języka biznesu na komunikację wewnętrzną i zewnętrzną odzwierciedlającą różne style komunikacji. Autor zwrócił uwagę nie tylko na charakterystykę wypowiedzi, lecz także na strategię oraz funkcje. W końcowej części przedstawiony został wpływ kultury oraz zjawisk dehumanizacji na język biznesu. Biznes obecny zmienia zasady leksykalno-semantyczne w zakresie: 1) nazewnictwa ogólnego, poszerzając wydatnie zasób słów dotyczących różnych dziedzin biznesowej działalności, 2) wpływów języka angielskiego i niektórych innych nazw obcych, 3) kształtowania się różnych wewnętrznych odmian specjalistycznych, używanych w kontaktach bezpośrednich i korespondencyjnych określonych fachowców pracujących w danych sektorach biznesu. W każdej dziedzinie biznesu powstały dyscypliny naukowe, takie jak zarządzanie, informatyka i inne.

Prace dotyczące języka i stylu, zarówno biznesu, jak i reklamy, tworzą dziś obszerną bibliotekę. Jest to bezsprzecznie wynik przemian ustrojowych i systemowych po 1989 roku, przemian, które ożywiły dawne gatunki związane z handlem i które przyniosły narodziny gatunków nowych w obszernym piśmiennictwie marketingowym. Proces ten przyniósł także ważne zjawisko różnicowania się gatunków oraz pewne swoiste konfiguracje kodu werbalnego z kodami niewerbalnymi, odgrywającymi w języku biznesu szczególną rolę. Obserwujemy nieustanne powiększanie obszaru słownictwa z zakresu wielu dziedzin naukowych w Polsce. *Słownik biznesu* Jacka Gordona⁴¹ zawiera około 30 tysięcy słów, zwrotów i terminów fachowych. Można przypuszczać, że jest ich więcej, jeśli się weźmie pod uwagę sferę bankowości z jej licznymi nazwami specjalnymi i gatunkami tekstów związanych z obrotem gotówkowym w sieci, czy tzw. językiem korporacyjnym. Można przypuszczać, że wkrótce doczekamy się kolejnych słowników biznesu. Rosnąca liczba leksykonów angielskiego języka biznesowego wpływa na złożoność problemu komunikacji językowej, zarówno w zakresie słownictwa ściśle technicznego, jak i kolokwialnego.

Podziękowania

Co-financed by the European Union through the European Social Fund (grant POWR.03.02.00-00-I029).

⁴¹ J. Gordon, *Słownik biznesu ang-pol-ang*, Warszawa 2013.

Bibliografia

- Bassi G., *Il business plan e la sua comunicazione all'interno dell'organizzazione*, 2017, <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/12714/844240-1214602.pdf?sequence=2>.
- Bierce A., *The devil's dictionary*, Oksford 1999.
- Cierpich A., *Socjolekty korporacyjne jako przykład polsko-angielskich kontaktów językowych* [w:] *Świat słów. Jedność w różności*, red. M. Pachowicz, K. Choińska, Tarnów 2017.
- Cierpich A., *Zapozyczenia angielskie w polszczyźnie korporacyjnej*, 2019, https://www.researchgate.net/publication/335893371_Zapozyczenia_angielskie_w_polszczyznie_korporacyjnej
- Cox L.K., *Lead Generation: A Beginner's Guide to Generating Business Leads the Inbound Way*, 2021, <https://blog.hubspot.com/marketing/beginner-inbound-lead-generation-guide-ht>. 2021
- Cudak R., Tambor J., *Czy istnieje polski język biznesu?*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1996, z. 68 (Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców).
- Dejna K., *Ile mamy języków polskich?*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1980, z. 1.
- De Saussure F., *Course in general linguistics*, Nowy Jork 2016.
- Ecclesine J., 1965, *Advice to Scientists-in Words of One Syllable*, „American Journal of Economics and Sociology” 1965, Vol. 24, No. 3.
- Edwards V., *Italian/English Business Glossary*, Londyn 1997.
- Evans D., *Business English Verbs*, Colchester 2000.
- Fus A., *Język reklamy jako narzędzie perswazji i manipulacji na przykładzie wybranych polskich spotów telewizyjnych*, „Investigationes Linguisticae” 2015, Vol. 19.
- Gordon J., *Słownik biznesu ang-pol-ang*, Warszawa 2013.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M., *Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, Nowy Jork 2010.
- Janusz-Lorkowska M., *Język biznesu i dehumanizacja*, 2011, <https://www.rp.pl/artukul/604826-Jezyk-biznesu-i-dehumanizacja.html>
- Karamańska M., *Polskie współczesne profesjonalizmy na tle odmian specjalnych*, 1991, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/6581/RND137--17--Polskie-wspolczesne--Karamanska.pdf?sequence=1>
- Karaszewska K., *Dominacja języka angielskiego we współczesnym świecie i jej wpływ na motywację jego rodzimych użytkowników do nauki języków obcych*, 2014. DOI: 10.18778/7969-123.4.06.
- Kurkowska H., Skorupka S., *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 1959.
- Lewinski P., *Retoryka reklamy*, Wrocław 2008.
- Nosowicz J.F., *Język jako podstawowy element cech kultury narodowej*, 2006, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Elckie/Studia_Elckie-r2006-t8/Studia_Elckie-r2006-t8-s7-21/Studia_Elckie-r2006-t8-s7-21.pdf
- Osika G., *Ogólna charakterystyka procesu perswazji*, 2005, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1719/perswazja++charakterystyka+procesu+\(persuasion+-+the+process+characteristics\).pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1719/perswazja++charakterystyka+procesu+(persuasion+-+the+process+characteristics).pdf?sequence=1)
- Pierini F., *Definition and main features of Business English with a special regard to differences with the language of economics*, 2015, <https://edipuglia.it/wp-content/uploads/2015/04/Pierini.pdf>
- Potęga P., *A linguistic account of business English*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2016, Vol. 13, No. 93.
- Schultz R., 2021, *Words Count: The Art Of B2B Email Negotiation*, 2021, <https://www.mediapost.com/publications/article/359696/words-count-the-art-of-b2b-email-negotiation.html>
- Smoleń-Wawrzusiszyn M., *Emotywny środki perswazji reklamowej w Internecie* [w:] *Wyrażanie emocji*, red. K. Michalewski, Łódź 2006.

- Taylor P.J., Thomas S., *Linguistic Style Matching and Negotiation Outcome*, "Negotiation and conflict management research" 2008, Vol. 1, No. 3.
- The Ohio State University, 2020, https://cstw.osu.edu/sites/default/files/2020-08/action_verbs_tip_sheet_v_040218_0.pdf
- Wilberg, P., Lewis M., *Business English: An Individualised Learning Programme*, Stamford 1990.
- Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987 (wyd. II, Katowice 2000).
- Winclaw, D., *Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji*, „Kultura i Wartości” 2016, nr 19.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, Poznań 1995.
- Zielonka P., *Framing, czyli efekt sformułowania*, „Decyzje” 2017, Vol. 14, nr 27.

Część V

RECENZJE

Part V

REVIEWS

Prof. dr hab. Roman Pelczar

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-0612-0009

**Recenzja książki: Aneta Rejman, Andrzej Nowakowski,
Szkoła w Dąbrówce na tle dziejów miejscowości (1911–2020).
Przyczynek do historii gminy Stryszów, Wydawnictwo Uniwersytetu
Rzeszowskiego, Rzeszów 2022, ss. 175**

Książka opisuje dzieje szkolnictwa we wsi Dąbrówka i poszerza listę publikacji dotyczących miejscowości należących obecnie do gminy Stryszów. Dwie wcześniej wydane prace dotyczące tych osad są wieloautorskie. W każdej z nich jednym z autorów jest Andrzej Nowakowski. Tytułowa wieś Dąbrówka leży w południowo-wschodniej części Małopolski i jest jedną z mniejszych jednostek osadniczych w skali gminy. Jak zaznacza w recenzji wydawniczej dr hab. Grzegorz Chajko, „jest to pierwsze tak kompleksowe i przekrojowe przedstawienie dziejów wsi i szkoły w Dąbrówce”. Recenzent artykułuje przy tym poznawcze i społeczne aspekty tego opracowania oraz uznaje je za niezwykle cenne.

Jak zaznaczają Autorzy we wstępie, zakres pracy obejmuje całość dziejów wsi począwszy od czasów prehistorycznych do współczesności (s. 10). Podzielono ją na dwie problemowo wyraźnie wyodrębnione części. Pierwsza – prezentuje zarys dziejów Dąbrówki od średniowiecza po współczesność, zaś druga – ukazuje dzieje szkolnictwa w tej miejscowości w latach 1911–2020. W części pierwszej analizie poddano losy wsi w kolejnych okresach historycznych, to jest w okresie staropolskim (XIV w. – 1772 r.), czasach zaboru austriackiego (1772–1918), latach międzywojennych i okresie okupacji (1918–1945) oraz czasach współczesnych (1945–2020). Integralnym elementem tej części opracowania jest podrozdział o miejscu Dąbrówki w ramach parafii w Stryszowie. Każdy rozdział tej części podzielono na bardziej szczegółowe podrozdziały, także uwzględniające chronologię historyczną.

Również część druga, poświęcona oświacie została skonstruowana w układzie chronologicznym i prezentuje ten problem w kilku podrozdziałach poświęconych następującym okresom: 1911–1918, 1918–1945, 1945–1989 i lata po roku 1989. Jedyne rozdział I jest jednolity, natomiast kolejnym nadano albo strukturę chronologiczną (rozdział II), albo problemową (rozdział III i IV), dzieląc je na bardziej szczegółowe zagadnienia. Przy czym najobszerniejszy i posiadający najwięcej zagadnień szczegółowych jest rozdział IV. Omówiono w nim takie kwestie, jak: zarządzanie zasobami szkolnymi, dydaktyka, nowe treści wychowawcze, modernizacja

infrastruktury szkolnej, kultura fizyczna, ekologia i bezpieczeństwo w szkole. W ramach tego ostatniego problemu przeanalizowano wychowanie fizyczne i sport szkolny, turystykę i rekreację, działalność w zakresie ekologii oraz bezpieczeństwo i zapobieganie patologiom. Książkę uzupełnia zakończenie, bibliografia, a także indeks osób i nazw geograficznych. Treści pracy zilustrowano zdjęciami.

Analizując tytuł książki i jej strukturę oraz obszerność treści należałoby zadać pytanie: Czy jest to monografia szkoły, czy wsi? Tytuł wskazywałby, iż jest to opracowanie, w którym kluczowym problemem powinno być szkolnictwo. Tak jednak nie jest, o czym świadczy zawartość treściowa pracy. I tak część I (poświęcona dziejom wsi) zajmuje 70 stron, natomiast część II (analizująca kwestie szkolne) tylko 64 strony. W dodatku w treści o oświacie wpleciono kilkanaście zdjęć. Można z tego wyciągnąć wniosek, iż Autorzy niezbyt trafnie sformułowali tytuł książki, gdyż nie oddaje on zawartości treściowej.

Takich dyskusyjnych i podlegających naukowej krytyce kwestii jest znacznie więcej. Rozpocznę od wstępu, gdzie Autorzy sformułowali główną hipotezę badawczą (s. 10), pisząc: „Główną hipotezą badawczą, którą się zajmujemy, jest to, czy zasadnicza instytucja w zakresie świadczeń o charakterze edukacyjnym, kulturalnym i społecznym, jaką jest szkoła w Dąbrówce, mimo licznych uwarunkowań, zaspokaja potrzeby mieszkańców, w tym dzieci i młodzieży, a jeżeli tak, to w jakim stopniu”.

Sformułowanie powyższe nie jest żadną hipotezą, jest ono problemem (pytaniem) badawczym, na które Autorzy opracowania powinni odpowiedzieć w zakończeniu. Warto odnotować, iż tego nie uczynili. Następnie zaraz piszą: „Z tym zasadniczym postulatem badawczym wiążą się pomocnicze pytania...” (s. 10–11). Autorzy w tym krótkim wywodzie myślą pojęcia metodologiczne, nieudolnie je definiują i formułują.

W dalszym tekście znaleźć można kolejnych szereg dyskusyjnych sformułowań. Pierwsze, to nazywanie przez Autorów I wojny światowej „Wielką Wojną”. Termin ten jest zupełnie archaiczny, a używano go przed II wojną światową, gdyż do tego czasu był to największy europejski i światowy konflikt zbrojny. W publikacjach z zakresu historii pojęcia takiego już się nie stosuje, bo współczesny czytelnik (zwłaszcza nie historyk) często nie wie, o co chodzi. Warto zauważyć, że w całej publikacji ani razu nie zastosowano określenia „I wojna światowa”. Niezbyt fortunnie nazwano także w tytułach rozdziałów i podrozdziałów okres 1939–1945 r., używając określeń „czasy wojny i okupacji”. Co prawda dookreślono go podając przedział czasowy, ale brakuje powszechnie używanego na te lata pojęcia „II wojna światowa”. Również niejednoznacznie prezentuje się określenie ze s. 75, gdzie zapisano: „Wieś niemal od początków swej pisanej historii...”. Czyżby więc był także okres niepisanej historii tej wsi?

Poważniejsze zastrzeżenia należy mieć do szeregu stwierdzeń zawartych w części o dziejach szkolnictwa w Dąbrówce. Już w pierwszym zdaniu rozdziału I części

II zawarto błędne informacje dotyczące sytuacji oświaty galicyjskiej w erze autonomicznej w ostatnich dekadach XIX w. Wynika z niego jakoby wówczas dopiero „zaczęto w małych miastach, a także w środowisku wiejskim otwierać nowe szkoły, zwane ludowymi” (s. 87). Odnosząc się do zacytowanego zdania, należy wyjaśnić, że szkoły ludowe (różnych typów) w Galicji zaczęto tworzyć już od 1775 r. i do czasów autonomicznych czyniono to powszechnie w miastach. Także w dużej części wsi już wówczas uruchamiano szkoły ludowe niższych typów (parafialne, trywialne, gminne). Nie są to jedyne nieprawdziwe informacje zawarte w tej części opracowania. Szczególnie dużo jest ich w tym właśnie pierwszym rozdziale. Swoje dalsze krytyczne uwagi rozpocznę od kwestii realizacji w Galicji obowiązku szkolnego (s. 87), o którym w książce napisano, że „był on zawarty w ogólnopństwowych ustawach... (przede wszystkim w ustawie z 1869 r.)” oraz późniejszych ustawach szkolnych dla Galicji. W rzeczywistości obowiązek szkolny w Austrii, a więc także w Galicji, wprowadzono już mocą ustawy oświatowej z 1774 r. oraz powtórzono go w podobnej ustawie wydanej w 1805 r.

Błędna jest także opinia Autorów (s. 87), że „Dąbrówka była zbyt małą i peryferyjnie położoną wsią, aby nauczanie, nawet nieregularne, mogło rozpocząć się przed 1772 czy w okresie austriackich rządów absolutnych. Mogło to nastąpić dopiero w erze autonomicznej”. Z tych informacji wynika wniosek, iż nie znają oni zasad organizowania szkolnictwa elementarnego w Polsce w okresie staropolskim (przed 1772 r.), w którym jedynymi szkołami tworzonymi we wsiach były szkoły parafialne, organizowane wyłącznie w siedzibach parafii, a Dąbrówka nią nie była. Dyskusyjne jest także determinowanie powstania szkoły w tej miejscowości automatycznie z faktem zaprowadzenia w Galicji autonomii. Przypomnę, że autonomię zaczęto wprowadzać w połowie lat 60. XIX w., a szkoła powstała dopiero w 1911 r., więc ja szukałbym innych uwarunkowań utworzenia tej placówki.

Weryfikacji należy poddać także informację o tym, że dla „starszych uczniów słabo mówiących oraz czytających w wieku 14–15 zorganizowano w szkole »nauki dopełniające«” (s. 88). W rzeczywistości nauka dopełniająca stanowiła integralny element ogólnopństwowego kształcenia uzupełniającego dla dzieci, które zakończyły pierwszy etap edukacji elementarnej, więc nie była to specyfika tej szkoły.

Nieprawdziwe są także informacje zawarte w zdaniu (s. 91): „Nie było wówczas w szkołach wiejskich ćwiczeń fizycznych ani nauki języka obcego (te przedmioty były obecne jedynie w miejskich gimnazjach)”. Prawda jest taka, że w początkach XX w. nie tylko w miejskich szkołach ludowych, ale także w części wiejskich lekcje wychowania fizycznego były już realizowane. Co do języka obcego, to należy zdefiniować to pojęcie. Bo jeżeli może nim być język niemiecki, to (jak wiadomo) nauczano go w szkołach ludowych od początków czasów zaborowych. A okresie autonomii, gdy w szkołach wiejskich Galicji językami nauczania był polski i ruski (ukraiński) niemiecki można było uznać za obcy. Niezbyt precyzyjnie Autorzy opisali także „popisy” uczniowskie (s. 91). Nie polegały one na tym, jak

to piszą Autorzy, że „dzieci pod kierunkiem wyznaczonego nauczyciela deklamowały wiersze, śpiewały pieśni albo odgrywały krótkie i łatwe przedstawienia”. W rzeczywistości popis był egzaminem publicznym organizowanym dla każdej klasy na koniec I i II semestru. W jego trakcie uczniowie byli odpytywani z wiedzy oraz umiejętności zdobytych w trakcie danego półrocza. Na koniec popisu każdy uczeń otrzymywał oceny z poszczególnych przedmiotów. Najlepszym wręczano nagrody za najlepsze wyniki.

Ahistorycznie brzmi także teza (s. 93), że „poprawę sytuacji szkoły w Dąbrówce [w latach I wojny światowej – przyp. RP] mogła przynieść zbliżająca się niepodległość Polski, która do południowej Polski, w tym do Dąbrówki, przyszła na przełomie października i listopada 1918 r.”. Wynika bowiem z niej, że analizowana placówka uzyskiwała lepsze warunki do działalności wyłącznie dzięki temu, że Polska odzyskała niepodległość co jest mocno dyskusyjne.

Te liczne nieprawdziwe informacje zawarte w podrozdziale dotyczącym oświaty w Dąbrówce w okresie zaborów wynikają z faktu, iż Autorzy nie dotarli do literatury naukowej omawiającej dzieje oświaty ludowej w Galicji w czasach zaborów. Widać to po wykazie wykorzystanych publikacji, zamieszczonym w bibliografii. Stąd też nie mają wiedzy na ten temat. W konsekwencji podają błędne informacje, które mogą być w przyszłości powielane przez osoby korzystające z tej książki. W związku z tym na przyszłość zaproponowałbym sięgnięcie po opracowania z zakresu dziejów oświaty galicyjskiej wydane chociażby w ostatnim okresie. Mam na myśli np. publikacje piszącego tę recenzję, opracowania E. Juśko oraz zbiorowe dzieje oświaty w Galicji w latach 1772–1918¹.

Jak wskazują Autorzy w różnych miejscach opracowania, informacje na temat działalności szkoły w Dąbrówce pochodzą głównie z kronik tej placówki pochodzących z lat 1911–2019. Inne źródła pełnią jedynie funkcję uzupełniającą i pomocniczą. Autorzy sięgnęli jedynie po ograniczony zasób literatury naukowej dotyczącej dziejów oświaty na ziemiach polskich w XX wieku. W rezultacie, w pracy brakuje w wielu miejscach szerszych, syntetycznych omówień opisywanych problemów lub sytuacji, opartych na istniejącej, a niewykorzystanej literaturze przedmiotu. Wśród wymienionych publikacji dużą część stanowią opracowania popularne, zaś zdecydowanie najwięcej jest publikacji, których autorem lub współautorem jest

¹ R. Pelczar, *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin 2009; tenże, *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014; tenże, *Grekokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875 na przykładzie diecezji przemyskiej*, Krosno 2017; tenże, *Polskie i ruskie (ukraińskie) szkoły gminne w systemie oświaty elementarnej w Galicji (do 1875 r.)*, Rzeszów 2019; tenże, *Szkoły główne w Galicji w latach 1775–1873*, Rzeszów 2021; E. Juśko, *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006; tenże, *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013; *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Rzeszów 2015.

jeden z autorów niniejszej książki – Andrzej Nowakowski. Natomiast znacznie obszerniej prezentuje się bibliografia wykorzystana do ukazania społecznych, gospodarczych i religijnych dziejów wsi. Można domniemywać, że Autorzy bardziej skupili się na „tle” działalności szkoły w Dąbrówce, niż na niej samej. Warto też zauważyć, że w książce brakuje także odniesień do innych działających w sąsiednich miejscowościach placówek szkolnych. Dzięki temu można byłoby umiejscowić analizowaną szkołę i miejscowość w szerszym kontekście oświatowym i wskazać jej rolę i miejsce chociażby w ramach gminy Stryszów (do historii której Autorzy odwołują się w tytule).

W rezultacie książkę pod względem naukowym można uznać za dość przeciętną i cechującą się licznymi słabymi stronami, a co gorsza – błędami merytorycznymi. Dlatego dla dalszych badań naukowych ma ona ograniczone znaczenie. Szkoda, że Autorzy nie przedstawili opracowania do recenzji specjalistom z zakresu historii oświaty. Myślę, że uniknęliby przynajmniej części tych (przedstawionych przeze mnie) zastrzeżeń. Mam jeszcze jedno spostrzeżenie odnośnie do tworzenia przez Autorów podobnych opracowań. Otóż regularnie przygotowują oni podobnie skonstruowane książki (oparte głównie na kronikach szkoły w wybranej przez siebie miejscowości), pozostawiając prawie identyczną strukturę wewnętrzną (zawierającą historię wsi i parafii), a dzieje szkoły (anonsowane w tytułach) są tylko ich pewną częścią, podczas gdy powinny one stanowić trzon treściowy (np. monografie szkoły w Wysokiej i Zakrzowie)². W rezultacie (sygnalizowane w końcowych częściach tytułów poszczególnych książek) tło dziejów poszczególnych miejscowości zajmuje w tych publikacjach więcej miejsca, niż zasadniczy problem badawczy wskazywany w początkowych częściach ich tytułów!

² M. Janusz, A. Nowakowski, M. Malec, *Szkoła w Wysokiej koło Wadowic (1894–2019)*, Rzeszów 2019; A. Nowakowski, A. Rejman, M. Malec, *Zakrzów. Dzieje szkoły i sportu na tle dziejów wsi. Na 135-lecie szkoły w Zakrzowie (1884–2019)*, Rzeszów 2019.

Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-2055-0152

Recenzja książki: Marta Uberman, *Obrazowanie figuratywne dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, ss. 340. ISBN 978-83-7996-979-1

Na rynku wydawniczym ukazała się bardzo potrzebna i oczekiwana książka autorstwa dr hab. Marty Uberman, prof. UR pt. *Obrazowanie figuratywne dziecka*, która ze wszech miar zasługuje na uwagę, wnikliwe studium, a ponad wszystko na zastosowanie i promocję.

Warto podkreślić na początku bardzo wysoki profesjonalizm samej Autorki, która w dziedzinie pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej jest wysokiej klasy nauczycielem akademickim – teoretykiem i praktykiem, a także artystką, która potrafi sama czynić rzeczy piękne i uczyć tego innych, a to, szczególnie dla małego dziecka, jest czymś niezwykłym. Z tej właśnie osobistej pasji Autorki w ramach pedagogiki małego dziecka płynie profesjonalizm książki.

Wybitny polski pedagog, prof. Janusz Kirenko (UMCS) napisał, co umieszczono na okładce książki, iż każdy fragment książki zasługuje na uznanie, począwszy od istotnego dookreślenia tytułu, poprzez zajmującą redakcję rozdziału teoretycznego, profesjonalne ujęcie metodologicznych założeń badań własnych oraz oryginalne, a przede wszystkim nowatorskie analizy, utrzymane w kanonach wybitnych znawców problematyki, aż po autorski model obrazowania figuratywnego dziecka w twórczości plastycznej, gdzie Autorka uczy nas patrzeć na twórczość plastyczną dziecka, pomagając wyjść poza utrwalony schemat i próby oceny.

Już na początku książki Autorka przywołuje znamienne słowa prof. Jerzego Vetulaniego, o tym, iż jedną z charakterystycznych cech gatunku ludzkiego jest zdolność tworzenia, oceny i odczuwania, przyjemność z dzieł sztuki. Kreatywność, zdolność do tworzenia nowych idei i koncepcji lub nowych skojarzeń między już istniejącymi ideami jest nieodzownym warunkiem rozwoju ludzkości. Jej wytworzenie miało decydujący wpływ na rozwój człowieka (s. 9), z czym należy się zupełnie zgodzić, promować i wzmacniać.

Tym właśnie tropem kreatywności, twórczości podąża właśnie w swojej książce Marta Uberman, która podpowiada wielkie idee, a zarazem prowadzi nas w kierunku praktycznych ich realizacji, pokazując dziecięce dzieła, które są bezcenną

wartością dla kogoś, kto potrafi to dostrzec i kocha dziecko autentyczną rodzicielską i nauczycielską miłością.

Praca składa się z pięciu koherentnych rozdziałów, które stanowią spójną inspirującą całość.

W rozdziale pierwszym Autorka prezentuje wybrane koncepcje rozwoju plastycznego, bardzo cenne dla całości badań, które stanowią bardzo dobre wprowadzenie do całości, a to mocno inspiruje do wnikliwego studium dla pogłębienia wiedzy z tego zakresu. Perspektywa ukazana w tym rozdziale to perspektywa konstruowanego modelu obrazowania, dla którego to modelu najbardziej płodne empirycznie koncepcje rozwoju plastycznego, jak stwierdza Autorka, to koncepcje autorstwa Viktora Lowenfelda i Williama L. Brittaina oraz Rudolfa Arnheima. Te wybrane koncepcje łączy idea pojęciowego charakteru rysunku dziecka, która dla pracy badawczej Pani Profesor ma wartość nadrzędną.

W rozdziale drugim Marta Uberman przybliży bardzo ważne podstawowe problemy plastyczne w aspekcie budowanego modelu obrazowania figuratywnego dziecka, czerpiąc z uniwersalnych teorii języka sztuki. Sama będąc pedagogiem-praktykiem i zarazem artystką-praktykiem czyni to w sposób zachęcający do studium i wykorzystania. Jak podkreśla inspirująco Autorka, w tym rozdziale punktem wyjścia jest intuicyjne przekonanie, że twórczość plastyczna dziecka pełni funkcję specyficznego języka jako środka komunikacji i przekazu informacji. W takim ujęciu forma komunikacji z jednej strony jest osobotwórcza i symbolotwórcza, a z drugiej współtworząca, stymulująca i rozwijająca naturalny – werbalny język dziecka.

Rozdział III – to rozdział metodologiczny, gdzie Autorka, dzięki triangulacji metod badań, dokonuje próby skonstruowania modelu obrazowania figuratywnego dziecka w aspekcie pedagogicznym oraz określenie ważnego dla praktyki edukacyjnej wymiernego klucza do analizy wytworów plastycznych dziecka. Teoretyczne podstawy dla konstruowania modelu obrazowania stanowią w pracy teorie rozwoju takich wybitnych myślicieli jak Jean Piaget, Lew Wygotski, Jerome Bruner, koncepcje rozwoju plastycznego Viktora Lowenfelda, Williama Brittaina oraz Rudolfa Arnheima, a także uniwersalne teorie sztuki Ernsta Gombricha, Vasyla Kardyńskiego, teorie widzenia Władysława Strzemińskiego, teoria barwy Adama Zausznicy.

Sz szczególnie ciekawy, także dla mnie osobiście (i uważam bardzo potrzebny dla pedagogów), jest rozdział IV, gdzie Autorka dokonuje analizy wyników badań własnych, czyli dokonuje opisu jakościowego rozwoju formy plastycznej dziecka na przykładzie jednostkowym, od pierwszej uchwyconej bazgroty do utworów o cechach realistyczno-naturalistycznych początków wieku dorastania. Marta Uberman stwierdza, iż z rzetelnością empiryczną dokonała opisowej analizy rysunków dziecka od momentu uchwycenia pierwszej bazgroty do chwili pojawienia się utworów ilustracyjnych o cechach wczesnego realizmu. Uwaga Autorki została

skupiona na jakościach wizualnych formy i treści wytworów dziecka, na załączkowym formułowaniu się kształtów, ich rozwojowym różnicowaniu przez pojedyncze formy aż do coraz bardziej złożonych konstruktów strukturalnych. W tym rozdziale szczególnie można zauważyć pasję Marty Uberman, zachęcającą do profesjonalizmu w badaniach i promowaniach twórczości dziecka.

Bardzo cenny jest także rozdział V, gdzie możemy się zapoznać z samym modelem obrazowania figuratywnego. Autorka skupia się tutaj na tzw. momentach przełomowych, ujawniających się w postaci typowych zmian rozwojowych jakości wizualnych form plastycznych. Trafnie, z czym zupełnie jako pedagog się zgadzam, podpowiada ogromne znaczenie osoby rodzica i osoby nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, osoby działającej nie tylko jako uświadomionego aktywnego obserwatora rozwoju dziecka, ale zaangażowanego uczestnika i współautora tegoż rozwoju, osoby stwarzającej twórczą i pobudzającą do działania atmosferę, pozytywnie motywującą i stymulującą dziecko do spontanicznego działania.

Praca zawiera także ze wstęp, zakończenie, aneks, bibliografię, słownik pojęć, indeks nazwisk i indeks rzeczowy, spis rysunków i schematów.

Warto także nadmienić, iż książka jest bardzo ładnie wydana pod względem edytorkim.

Podsumowując, jako pedagog, a zwłaszcza pedagog medialny, śledzący od wielu lat naukową twórczość Marty Uberman, pragnę bardzo serdecznie podziękować i pogratulować bardzo dobrej książki. Jest ona bardzo potrzebna, szczególnie w kontekście immersji medialnej (zanurzenia w świat mediów) także małego dziecka, gdy bezcenna twórczość plastyczna takiej osoby, o którą trzeba koniecznie walczyć i o którą trzeba się troszczyć jest szansą na ratowanie jej kreatywności i osobowości. Książkę Marty Uberman osobiście bardzo polecam pedagogom i rodzicom. Tym najważniejszym osobom w życiu małego dziecka życzę, aby korzystały z profesjonalnych podpowiedzi Autorki pracy i nie ustawały we wzmacnianiu kreatywności i twórczości dzieci.

Z książki rodzi się konkluzja, iż osoby dorosłe powinny wykazywać maksymalną troskę o profesjonalną diagnozę potencjału biologiczno-psychiczno-społecznego dziecka. Powinny wykorzystać do tego doświadczenie i pomysły wybitnych badaczy oraz konsekwentny, aktywny i zaangażowany wysiłek rodziców oraz pedagogów w celu mądrej, aktywnej, pełnej życzliwości stymulacji integralnego i permanentnego rozwoju kreatywności i osobowości dziecka.

Recenzenci i procedura recenzowania

Recenzenci krajowi:

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Dr hab. Maciej Kołodziejcki, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska
Prof. dr hab. Beata Obsulewicz-Niewińska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Anna Pacian, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Polska
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, Polska
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
Dr hab. Jan Ryś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska
Prof. dr hab. Mirosław Szymański, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Polska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beata Balogowa, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu, Czechy
Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, Ph.D., University of Ruse, Bułgaria
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina PaedDr.
Jan Stebila, PhD., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, Geogri Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

Procedura recenzowania:

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
6. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

Indeksacja w bazach danych

ERIH PLUS

<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/search.action;jsessionid=y2TNL-1M3aFMnmQhsHmPpxytB.undefined?xs=Kultura+-+Przemiany+-+Edukacja&tv=true>

Index Copernicus Journals Master List

<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=44080>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

[http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96a-f4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66\\$6&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96a-f4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66$6&qt=IN_PAGE)

BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.pl/bib/journal/712/>

Polska Bibliografia Naukowa

<https://pbn.nauka.gov.pl/core/#/journal/view/5e716f9446e0fb0001cdb934/current>

Polska Bibliografia Narodowa

https://katalogi.bn.org.pl/discovery/search?query=any,contains,Kultura%20-%20Przemiany%20-%20Edukacja&tab=LibraryCatalog&vid=48OMNIS_NLOP:48OMNIS_NLOP&lang=pl&offset=0

Adres redakcji czasopisma:

Kultura – Przemiany – Edukacja

Uniwersytet Rzeszowski

ul. ks. Jałowego 24,

35-010 Rzeszów

Kontakt z redakcją:

zfraczek@ur.edu.pl

tel. 17 872 18 16

