

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom specjalny

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Child Research and Education

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Członkowie – dr Jakub Czopek

– dr Agnieszka Długosz

– dr Paweł Juško

– dr Piotr Karaś

– dr Hubert Sommer

Redaktor tomu specjalnego – dr Mariola Kinal

RADA NAUKOWA

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

CZŁONKOWIE

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego

Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski

Dr hab. Jacek Gołębiowski, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Edmund Juško, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Józef Młyński, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dr hab. Grzegorz Nieć, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Tomasz Nowicki, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Prof. dr hab. Elżbieta Osewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski

Dr hab. Mieczysław Ryba, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Adam Solak, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Prof. dr hab. Józef Stala, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Dr hab. Stanisław Sorys, prof. UP JP II, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

Dr hab. Marta Uberman, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

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

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. Paed Dr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstancyna 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:

Mgr Joanna Mazur-Okalowe

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom specjalny

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Child Research and Education



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2024**

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim
JOANNA MAZUR-OKALOWE

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
WOJCIECH PĄCZEK

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

Publikacja finansowana w ramach programu Ministerstwa Nauki i Edukacji
„Doskonała Nauka – wsparcie konferencji naukowych”
pod nazwą „Child Research and Education Congress”, nr projektu: DNK/SP/547893/2022,
kwota finansowania: 20 000 zł

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 2024

ISBN 978-83-8277-201-2

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe.spec.crae.2024

2130

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 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. 27; ark. druk. 25; zlec. red. 52/2024

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

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

CZĘŚĆ I

EDUKACJA FORMALNA: WYZWANIA, POLITYKA I PRAKTYKI SZKOLNE

Krystyna Chałas , Szkoła środowiskowa i szkoła w środowisku – dwie strategie rozwojowe szkoły wiejskiej i jej podmiotów	13
Dimitrina Kamenova , Focusing on the educational environment for harmonic child development	28
Dimitris Zachos, Konstantinos-Antonios Angelopoulos , Political climate and schooling: teachers' perceptions and practices on social differentiation and intercultural education ...	38
Joanna Kandzia , Aspekty trudności i niepowodzeń dzieci w uczeniu się matematyki	54
Beata Ciupińska , Wyzwania diagnostyczne w edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającej się rzeczywistości oświatowej	63
Jan P. Galkowski, Agnieszka Zatyka-Szlachcic , Studenci uniwersytetu, ale wciąż nastolat-kowie. Najmłodszy studenci w perspektywie rzeczników akademickich	74
Marta Dick-Bursztyn , English as a Second Language teacher training practicum – exploring Polish university students' experiences and perceptions – in search of supportive strategies ..	90

CZĘŚĆ II

EDUKACJA ALTERNATYWNA I INNOWACJE: NOWE PODEJŚCIA I CYFROWA TRANSFORMACJA

Wanda Grelowska, Małgorzata Buchla , Motywacyjne i emocjonalne determinanty efektywnej nauki czytania we wczesnym dzieciństwie	103
Rafał Mazur , Alternatywne metody pracy z tekstem i lekturą w ramach edukacji polonistycznej oraz lekcji języka polskiego	116
Agnieszka Buczak, Izabella M. Łukasik , Pułapki edukacji. Pasja, rozwój, motywacja a wolność dziecka	124
Anna Ozga , Odkrywanie przez dociekanie jako strategia dynamizowania rozwoju umiejętności projektowania rozwiązania u uczniów edukacji wczesnoszkolnej	139
Fernando Albuquerque Costa, Elisabete Cruz, Sandra Fradão, Emily Sousa , The Escol@s Digitais Project. An experience of working with technologies in Primary Education in Portugal	156
Anna Michniuk, Maria Fańciszevska , Praca zdalna wśród polskich logopedów – raport z badań	170
Vesselina Valcheva Dimitrova , Youth work and youth workers as key elements for youth pedagogy development and realisation	181

CZEŚĆ III
TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
I INTERWENCJI TERAPEUTYCZNYCH

Anna Boguszewska , Polskie propozycje wychowania estetycznego u progu XX wieku	193
Elżbieta Napora, Wiktoria Elmanowska, Sandra Misztela, Anna Kaczmarek, Natalia Paździo, Julia Piasecka, Agnieszka Sulińska , Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w rodzinie w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej na podstawie badania testem rysunku rodziny	204
Marta Kondracka-Szala , „Oswoić” muzykę popularną w edukacji dzieci – refleksje teoretyczno-praktyczne	217
Nilüfer Pembecioğlu , Identity, Creativity and Alienation in the Context of Child and Art	231
Timea Mészáros, Vilmos Vass , Developing Creativity in the Higher Education on the Relationship between Community Art and Whole Child Approach	240
Stella Kaczmarek , Formy leczenia zaburzeń psychosomatycznych u młodzieży – także za pomocą muzykoterapii	252
Emilia Śmiechowska-Petrovskij , Model edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych i wskazówki aplikacyjne	267
Joanna Gładyszewska-Cylulko , Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej – obszary wymagające wsparcia	278
Anna Bieganowska-Skóra , Stereotypowy wizerunek czy marka osobista – film źródłem wiedzy o niepełnosprawności	286
Paweł Cylulko , Elementy edukacji artystycznej dziecka w zakresie sztuki muzycznej w tyflo-muzykoterapii	297

CZEŚĆ IV
PSYCHOSPOŁECZNE DETERMINANTY I RAMY PRAWNE
W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

Nilüfer Pembecioğlu , The Hidden Impact of War on Children’s Identity and Attachment: “The Magician’s Elephant”	307
Rania Zachariadou , Unaccompanied minors: agency and rights	317
Monika Czyżewska , Szkoła dbająca o dobrostan dzieci – ofiar i świadków przemocy domowej	332
Andrzej Chudnicki , Sukcesy i porażki reformy systemu pieczy zastępczej	344
Katarzyna Korona , Wsparcie dziecka i jego edukacji w działalności kuratorów sądowych ...	353
Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Katarzyna Kowalczevska-Grabowska , Wspieranie potencjału psychospołecznego młodzieży na przykładzie projektu me_HeLi-D	365
Anna Gawel-Mirocha , Wirus w koronie – sytuacja społeczna dzieci odrzuconych rówieśniczo w przestrzeni szkolnej a pandemia COVID-19	372
Anna Nitecka , Dlaczego nasze dzieci jedzą śmieci – determinanty zachowań żywieniowych	385
Recenzenci i procedura recenzowania	399
Indeksacja w bazach danych	400

Contents

Introduction	9
--------------------	---

PART I

FORMAL EDUCATION: CHALLENGES, POLICIES AND SCHOOL PRACTICES

Krystyna Chalas , Community school and school in the community – two development strategies of the rural school and its entities	13
Dimitrina Kamenova , Focusing on the educational environment for harmonic child development	28
Dimitris Zachos, Konstantinos-Antonios Angelopoulos , Political climate and schooling: teachers' perceptions and practices on social differentiation and intercultural education ...	38
Joanna Kandzia , Aspects of difficulties and failures in learning mathematics	54
Beata Ciupińska , Diagnostic challenges in early childhood education in a changing educational reality	63
Jan P. Galkowski, Agnieszka Zatyka-Szlachcic , University students yet still teenagers. The youngest students in the perspective of academic ombudspersons	74
Marta Dick-Bursztyn , English as a Second Language teacher training practicum – exploring Polish university students' experiences and perceptions – in search of supportive strategies ..	90

PART II

ALTERNATIVE EDUCATION AND INNOVATION NEW APPROACHES AND DIGITAL TRANSFORMATION

Wanda Grelowska, Małgorzata Buchla , Motivational and emotional determinants of effective learning to read in early childhood	103
Rafał Mazur , Alternative methods of working with text and school reading during Polish language education and Polish language lessons	116
Agnieszka Buczak, Izabella M. Łukasik , Pitfalls of education. Passion, development, motivation and child's freedom	124
Anna Ozga , Inquiry Based Science Education as a strategy to stimulate the development of solution design skills of pupils in early childhood education	139
Fernando Albuquerque Costa, Elisabete Cruz, Sandra Fradão, Emily Sousa , The <i>Escol@s Digitais</i> Project. An experience of working with technologies in Primary Education in Portugal	156
Anna Michniuk, Maria Faściszewska , Polish speech therapists vs. online work – the research report	170
Vesselina Valcheva Dimitrova , Youth work and youth workers as key elements for youth pedagogy development and realisation	181

PART III
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ART EDUCATION
AND THERAPEUTIC INTERVENTIONS

Anna Boguszewska , Polish proposals for aesthetic education at the beginning of the 20th century	193
Elżbieta Napora, Wiktoria Elmanowska, Sandra Misztela, Anna Kaczmarek, Natalia Paździo, Julia Piasecka, Agnieszka Sulińska , Psychological aspects of child functioning in the family in the context of changing social and educational realities based on the Family Drawing Test study	204
Marta Kondracka-Szala , “Taming” Popular Music in Children’s Education – theoretical-practical reflections	217
Nilüfer Pembecioğlu , Identity, Creativity and Alienation in the Context of Child and Art	231
Timea Mészáros, Vilmos Vass , Developing Creativity in the Higher Education on the Relationship between Community Art and Whole Child Approach	240
Stella Kaczmarek , Forms of treatment of psychosomatic disorders in adolescents – also through music therapy	252
Emilia Śmiechowska-Petrovskij , Model of visual art education for persons with blindness and practical guidelines	267
Joanna Gładyszewska-Cylulko , Students with visual impairments in a changing social and educational reality – areas in need of support	278
Anna Bieganowska-Skóra , Stereotypical image or personal brand – film as a source of knowledge about disability	286
Paweł Cylulko , Elements of children’s musical art education in typhlo-music-therapy	297

PART IV
PSYCHOSOCIAL DETERMINANTS AND LEGAL FRAMEWORK
IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Nilüfer Pembecioğlu , The Hidden Impact of War on Children’s Identity and Attachment: “The Magician’s Elephant”	307
Rania Zachariadou , Unaccompanied minors: agency and rights	317
Monika Czyżewska , A school that cares for the well-being of children – victims and witnesses of domestic violence	332
Andrzej Chudnicki , Successes and failures of foster care reform	344
Katarzyna Korona , Support of the child and his education in the activities of probation officers	353
Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Katarzyna Kowalczevska-Grabowska , Supporting the psychosocial potential of young people based on the me_HeLi-D project	365
Anna Gawel-Mirocha , Virus in the crown – the social situation of peer-rejected children in the school space versus the COVID pandemic 19	372
Anna Nitecka , Why do our children eat garbage – determinants of eating behavior	385
Reviewers and procedure of reviewing	399
Indexing in data bases	400

WPROWADZENIE

Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym stanowi fundamentalny obszar mający wpływ na proces kształtowania przyszłych pokoleń. Wczesne lata życia są kluczowym okresem, w którym rozwijają się podstawowe kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne, mające decydujący wpływ na dalszy rozwój jednostki. Jest to okres, w którym w umyśle dziecka powstają pierwsze hipotezy dotyczące otaczającego je świata i dziecko zaczyna doświadczać edukacji formalnej lub alternatywnej, kształtując w sobie motywację i nastawienie do nauki.

W tym kontekście pojawia się potrzeba wieloaspektowego podejścia do edukacji najmłodszych uwzględniającego zarówno dynamicznie zmieniające się wyzwania psychologiczne, społeczne, jak i złożoność problemów prawnych, które mogą wpływać na kształtowanie polityki edukacyjnej. Praktycy i teoretycy zwracają uwagę na konieczność rozwijania kompetencji miękkich, umiejętności komunikacyjnych i społecznych oraz artystycznych i kulturowych, które odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kreatywności oraz umiejętności krytycznego myślenia. Wprowadzanie elementów sztuki do edukacji umożliwia nie tylko rozwój indywidualnych talentów, ale również wzmacnia procesy poznawcze, sprzyjając wielowymiarowemu rozwojowi dziecka. Z uwagi na rosnący odsetek dzieci borykających się z różnorodnymi trudnościami emocjonalnymi istotne staje się opracowywanie i wdrażanie odpowiednio dobranych terapii oraz wsparcia psychologicznego już na najwcześniejszych etapach edukacji.

Niniejszy tom, będący wydaniem specjalnym czasopisma, został poświęcony pogłębionej analizie i refleksji nad zagadnieniami poruszonymi podczas konferencji „Child Research and Education Congress”. Zebrane tutaj artykuły stanowią owoc intensywnej debaty i wymiany myśli, które miały miejsce w trakcie tego międzynarodowego wydarzenia gromadzącego czołowych badaczy, pedagogów oraz praktyków zajmujących się edukacją dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Część pierwsza, zatytułowana *Edukacja formalna: wyzwania, polityka i praktyki szkolne*, jest skoncentrowana wokół różnorodnych aspektów edukacji formalnej. Autorzy w swoich artykułach omawiają wyzwania stojące przed systemem edukacyjnym, w tym kwestie związane z integracją szkół z lokalnym środowiskiem oraz wpływem środowiska na harmonijny rozwój dzieci. Poruszają również tematy dotyczące polityki edukacyjnej, problemów społecznych, zróżnicowania kulturowego w szkołach oraz wyzwań diagnostycznych, a także kwestie doświadczeń nauczycieli w nauczaniu języka angielskiego jako obcego oraz niepowodzeń szkolnych uczniów.

W części drugiej, zatytułowanej *Edukacja alternatywna i innowacje: nowe podejścia i cyfrowa transformacja*, autorzy skupiają się na omówieniu nowoczesnych

metod pracy i innowacji w edukacji. Autorzy opisują motywacyjne i emocjonalne determinanty w nauce czytania, alternatywne metody pracy z tekstem oraz wyzwania związane z edukacją dzieci. W artykułach poruszane są również zagadnienia związane z innowacyjnymi strategiami nauczania – odkrywanie przez dociekanie, a także kwestie związane z cyfrową transformacją – projekty technologiczne realizowane w edukacji podstawowej, opisano wyzwania stojące przed logopedami pracującymi zdalnie oraz przedstawiono rolę pracowników młodzieżowych.

W części trzeciej *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji artystycznej i interwencji terapeutycznych* omówiona została rola sztuki i terapii w edukacji oraz utrzymaniu zdrowia psychicznego. Autorzy analizują historyczne i współczesne podejścia do wychowania estetycznego oraz muzycznego, badając wpływ sztuki na rozwój dzieci i młodzieży. W tej części omawiane są także psychologiczne aspekty funkcjonowania dzieci w kontekście rodzinnym, jak również zastosowanie terapii artystycznych, takich jak muzykoterapia w leczeniu zaburzeń psychosomatycznych. Dodatkowo autorzy poruszają kwestie wspierania uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz wyzwania związane z edukacją wizualną i muzyczną w specjalnych grupach odbiorców.

Część czwarta zatytułowana *Psychospołeczne determinanty i ramy prawne w kontekście edukacyjnym* koncentruje się wokół różnych aspektów społecznych i psychologicznych wpływających na dobrostan dzieci i młodzieży w środowisku edukacyjnym. Autorzy poruszają takie tematy, jak wpływ wojny na tożsamość dzieci, prawa małoletnich bez opieki oraz rola szkoły w ochronie dzieci doświadczających przemocy domowej. Ponadto omawiane są zagadnienia związane z reformą systemu pieczy zastępczej, wsparciem dzieci przez kuratorów sądowych, zdrowiem psychicznym młodzieży, wpływem pandemii COVID-19 na relacje rówieśnicze, a także czynniki wpływające na kształtowanie nawyków żywieniowych u dzieci.

Tematyka tomu odzwierciedla różnorodność podejść oraz interdyscyplinarny charakter współczesnych badań nad edukacją najmłodszych, prezentując najnowsze wyniki badań oraz innowacyjne strategie edukacyjne. Mamy nadzieję, że publikacja ta przyczyni się do dalszego rozwoju dyskusji oraz praktyk edukacyjnych, będąc cennym źródłem wiedzy dla wszystkich zaangażowanych w kształtowanie przyszłości edukacji dziecięcej.

Jako redaktor numeru specjalnego dziękuję za okazane wsparcie Autorom, Recenzentom, Władzom Instytutu Pedagogiki i Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz wszystkim osobom zaangażowanym w powstanie tego tomu, w tym Redakcji czasopisma „Kultura – Przemiany – Edukacja” oraz pracownikom Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Redaktor tomu specjalnego
dr Mariola Kinal

Część I

**EDUKACJA FORMALNA:
WYZWANIA, POLITYKA
I PRAKTYKI SZKOLNE**

Part I

**FORMAL EDUCATION:
CHALLENGES, POLICIES
AND SCHOOL PRACTICES**

Krystyna Chałas

Katolicki Uniwersytet Lubelski
ORCID: 0000-0002-8303-5211

Szkoła środowiskowa i szkoła w środowisku – dwie strategie rozwojowe szkoły wiejskiej i jej podmiotów

Community school and school in the community – two development strategies of the rural school and its entities

Streszczenie

Szkoła wiejska funkcjonuje w specyficznym środowisku wychowawczym. Tworzą je wartości wiejskie: godność rolnika, ziemia, gospodarstwo rolne, gospodarstwo domowe, praca na roli, rodzina wiejska, kultura ludowa, przyroda.

Integracja treści programowych z wartościami wiejskimi stwarza szansę budowania szkoły w perspektywie jej rozwoju, jak również rozwoju jej podmiotów. W ten sposób budowana jest szkoła środowiskowa – czerpiąca treści/wartości, które tkwią w środowisku społeczno-kulturowym i przyrodniczym, ubogacając realizację swoich funkcji.

Szkoła w środowisku to placówka wychowawczo-dydaktyczna, która staje się ośrodkiem animacji społeczno-kulturowej i edukacyjnej, swego rodzaju laboratorium nowych pomysłów rozwiązań aktualnych problemów wsi. Łączy środowisko wiejskie z szerokim środowiskiem ponadlokalnym, otwiera nowe perspektywy dla szkoły, jej podmiotów i mieszkańców wsi.

Słowa kluczowe: środowisko wychowawcze, wartości wiejskie, szkoła środowiskowa, szkoła w środowisku

Abstract

The rural school operates in a specific educational environment. It's created by rural values: the dignity of the farmer, land, farm, household, farm work, rural family, folk culture, nature.

Integration of curriculum content with rural values creates an opportunity to build the school in the perspective of its development, as well as the development of its entities. In this way, an environmental school is created – deriving content/values inherent in the socio-cultural and natural environment, enriching the implementation of its functions.

A school in the community is an educational and didactic institution that becomes a center of social, cultural and educational animation. A kind of laboratory of new ideas for solutions to current rural problems. It connects the rural environment with a broad supra-local environment, opening new perspectives for the school, its entities and rural residents.

Keywords: educational environment, rural values, community school, school in the community

Wstęp

Szkoła wiejska funkcjonuje w specyficznym środowisku, którego tożsamość aksjologiczną określa struktura wartości. Składają się na nią:

- godność rolnika,
- ziemia,
- praca na roli,
- gospodarstwo rolne i domowe,
- rodzina wiejska,
- kultura ludowa,
- przyroda.

Urzeczywistnianie powyższych wartości przez uczniów stanowi źródło wiedzy, czynnik rozwijania myślenia, wyobraźni, pomysłowości, różnych umiejętności; zaangażowania w zmianę i kierowanie nią tu i teraz.

Uwzględnienie tych wartości w treściach procesu wychowawczo-dydaktycznego jest podstawą budowania szkoły środowiskowej. Ta struktura to źródło nabywania przez ucznia określonych kompetencji aksjologicznych stanowiących czynnik jego wielostronnego i integralnego rozwoju.

Integracja treści programowych z wartościami wiejskimi stwarza szansę rozwojową dla nauczycieli i szkoły wyrażającą się w poszukiwaniu nowych struktur programowych, celów, zadań, metod i form pracy. Tak rodzi się twórczość w szkole i twórczość szkoły środowiskowej. Twórcze wykorzystanie tych szans stanowi płaszczyznę, na której następuje rozwój kultury szkoły, która stoi u podstaw procesu przekształcania szkoły wiejskiej w szkołę twórczą. Rzecz w tym, by działania twórcze skierowane były również na rozwój środowiska społeczno- kulturowego poprzez podmiotowe działania uczniów, nauczycieli i rodziców na rzecz urzeczywistniania wartości wiejskich. W ten sposób szkoła zajmuje znaczące miejsce w środowisku lokalnym. Staje się twórczą szkołą w środowisku.

Szkoła w środowisku stanowi swego rodzaju inkubator nowych rozwiązań w życiu społeczno-kulturowym wsi. Wobec tego można ją określić jako centrum wypracowanych ofert, które stanowią innowacyjne rozwiązania dla istniejących problemów w różnych sferach funkcjonowania społeczności wiejskiej, na miarę wyzwań współczesności. Tego rodzaju szkoła staje się źródłem rozwoju myślenia twórczego, pomysłowości.

W konsekwencji powstają zasadnicze pytania:

- w jaki sposób budować koncepcję pedagogiczną szkoły środowiskowej i szkoły w środowisku w perspektywie urzeczywistniania wartości wiejskich?
- w jaki sposób ją wdrażać?
- jakie warunki muszą być spełnione, by szkoła środowiskowa i szkoła w środowisku wiejskim były szkołą twórczą?

Specyfika środowiska wychowawczego szkoły wiejskiej

Szkoła funkcjonująca w środowisku wiejskim musi uwzględniać, że stanowi ono specyficzny typ grupy/społeczności, której istotnym i definicyjnym składnikiem jest określone terytorium – przestrzeń przyrodnicza. Drugim elementem są mieszkańcy wykonujący zawód rolnika, ale też inne zawody, będący ze sobą w interakcjach generujących więzi społeczne. Niezwykle ważnym elementem konstytuującym tożsamość wsi są wartości wiejskie: godność rolnika, gospodarstwo domowe, gospodarstwo rolne, ziemia, rodzina wiejska, kultura ludowa, przyroda. Ich urzeczywistnianie stanowi podstawowy czynnik warunkujący budowanie społeczności wiejskiej¹.

Rozpatrując zagadnienie szkoły środowiskowej w odniesieniu do szkoły wiejskiej, przedmiotem uwagi jest środowisko wychowawcze. W ten sposób prowadzone analizy mieszczą się w pedagogice społecznej, socjologii wychowania i pedagogice szkolnej.

Według Heleny Radlińskiej środowisko to „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas”². Autorka podkreśla wpływ środowiska na nasze wybory, decyzje, sposób zachowania się, styl życia itd.

Wśród składników środowiska H. Radlińska wyróżnia: przyrodę, warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi z nich wynikające; osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego: wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia, nastawienia psychiczne. Do składników środowiska należy przeszłość na równi z teraźniejszością³.

Środowisko staje się środowiskiem wychowawczym, gdy podmiot wychowania wchodzi z nim w interakcję. Wówczas środowisko oddziałuje jako system bodźców wywołujących przeżycia psychiczne, określone działania, zachowania, u podstaw których znajdują się decyzje i wybory.

Stanisław Kowalski środowisko wychowawcze definiuje jako „społecznie kontrolowany, nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych”⁴.

Najogólniej środowisko wychowawcze określam jako zespół warunków przyrodniczo-społeczno-kulturowych, wśród których bytuje jednostka i na których podstawie tworzony jest układ sytuacji wychowawczych powodujących rozwój człowieka – ucznia.

¹ J. Styk, *Role pedagogów i nauczycieli w kształtowaniu lokalnego kapitału społecznego na wsi. Refleksje socjologa* [w:] *Pedagog wobec wyzwań współczesności*, red. F.W. Wawro, Lublin 2010, s. 29.

² H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 29.

³ Zob. tamże, s. 30.

⁴ S. Kowalski, *Środowisko wychowawcze* [w:] *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003*, t. I, red. M. Cichosz, Toruń 2004, s. 169.

W kontekście poruszanego w opracowaniu zagadnienia na szczególną uwagę zasługuje lokalne środowisko wychowawcze wsi, które można określić jako środowisko życia dziecka wiejskiego. Powstaje zasadnicze pytanie: co stanowi potencjał wychowawczy tego środowiska? Ogólna odpowiedź brzmi: wartości bliskie, określające jego tożsamość oraz wartości uniwersalne, nieprzemijające.

Integracja wartości wiejskich z zagadnieniami programowymi podstawą budowania szkoły środowiskowej

Szkoła wiejska, wykorzystując aksjologiczny potencjał wsi, ma szansę stać się szkołą środowiskową. U jej podstaw znajdować się powinna strategia integracji treści programowych z wartościami wiejskimi, wzbogacając pracę pedagogiczną o wartości uniwersalne. Do wartości wiejskich zalicza się: godność rolnika, przyrodę, ziemię, pracę na roli, gospodarstwo rolne i domowe, rodzinę, kulturę ludową.

Włączenie ich w proces wychowawczo-dydaktyczny stanowi czynnik zdobywania holistycznej wiedzy, różnego rodzaju umiejętności, dynamizowania, kształtowania i przejawiania postaw solidarności, odpowiedzialności, zaangażowania we własny rozwój i rozwój środowiska wsi.

W tej perspektywie powstaje zasadnicze pytanie: źródłem jakich celów, treści, sytuacji wychowawczo-dydaktycznych są poszczególne wartości wiejskie? Poniżej w skrótovej formie zostanie podjęta próba odpowiedzi na powyższe pytanie.

Godność rolnika stanowi w strukturze wartości wiejskich pierwszą wartość – punkt wyjścia w pracy pedagogicznej szkoły środowiskowej funkcjonującej w środowisku wiejskim oraz podstawę w działaniu szkoły dla środowiska.

Wpisuje się ona w godność człowieka, która stanowi „właściwość osoby ludzkiej, jej istotę i określa wielką wartość człowieka; jest wartością wartości; podstawowym nieporównywalnym z niczym dobrem rodziny ludzkiej. Konstytuują ją: świadomość, rozumność, wolność, dążenie do prawdy, odpowiedzialność, więź z Bogiem”⁵.

Wyróżnia się:

- godność osobową – daną przez Boga w akcie stworzenia na obraz i podobieństwo Boże; nieredukowalną, nieutralną;
- godność osobowościową – nabywaną w działaniach moralnie wartościowych; doskonałość utrwalaną w osobowości, jest wartością utracalną;
- godność zawodową – u jej podstaw znajduje się wartość pracy zawodowej i kompetencje, które ją warunkują⁶.

⁵ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007, s. 141.

⁶ Szerzej na temat godności: K. Chałas, *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, t. III: *Godność w kształceniu przyszłych nauczycieli*, Kraków 2023.

Podstawą godności rolnika jest praca na roli, ale należy zaznaczyć, że ma ona triadową strukturę. Stanowi ją: godność osoby rolnika, jego godność osobowościowa i godność zawodowa wypływająca ze specyfiki pracy na roli, która wymaga określonych kompetencji: wiedzy, umiejętności, cech charakteru, postaw – zwłaszcza odpowiedzialności.

Należy podkreślić, że „godność rolnika i jego pracy stanowi wielką wartość, nie może być poniżana ani deprecjonowana. Z tą godnością integralnie jest związana godność dziecka wiejskiego z tej racji, że jest dzieckiem rolnika, że jego życie upływa w środowisku agrarnym, że podejmuje ono w dzieciennych latach багаż obowiązków swych rodziców”⁷.

W powyższym kontekście powstaje struktura celów wychowawczo-dydaktycznych:

- poznanie przez ucznia wiedzy na temat godności rolnika, jej źródeł i funkcji, jaką pełni w jego życiu, życiu rodziny, społeczeństwa, narodu, państwa;
- zrozumienie istoty godności w aspekcie prorozwojowym;
- poszanowanie przez uczniów własnej godności, w tym godności dziecka wiejskiego oraz poszanowanie godności drugiego człowieka, w tym godności swoich rodziców i wszystkich rolników;
- rozwijanie swojej godności osobowościowej poprzez zaangażowanie w pomoc swoim rodzicom w pracy na roli na miarę swych możliwości oraz rzetelne i twórcze wykonywanie obowiązków;
- zaangażowanie w dynamizowanie rozwoju religijnego i duchowego oraz fizycznego, poznawczego, społecznego, moralnego i kulturowego w perspektywie budowania godności dziecka rolnika i godności rolnika;
- gotowość obrony godności rolnika i wartości jego pracy.

Przyroda najogólniej definiowana jest jako ogół rzeczy i zjawisk wszechświata, które powstają samoistnie, bez udziału człowieka. Określana jest mianem natury, obejmuje świat roślinny i zwierzęcy, z terenem, na którym się znajduje⁸.

Priorytetowym zadaniem człowieka/ucznia jest poznanie funkcji przyrody w jego życiu. Do tych funkcji należy zaliczyć:

- funkcję kulturowo-społeczną – wpływa na kulturę człowieka i jego życie społeczne; oddziałuje na sferę techniczno-gospodarczą, strukturę społeczną i wizję świata;
- funkcję integrującą/przyciągającą ku sobie – człowiek musi nabyć kompetencje poddania się logice funkcjonowania przyrody i współpracy z przyrodą;
- funkcję integralnego rozwoju człowieka – stanowi wartość warunkującą życie i zdrowie człowieka, źródło wiedzy i czynnik rozwijania zdolności poznawczych; czynnik integracji społecznej, czynnik rozwoju kulturowego, źródło wrażeń, doznań estetycznych, inspiruje do twórczości, czynnik rozwijania religijności, łączenia z Bogiem w dziękczynieniu za piękno, cud przyrody⁹.

⁷ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 147.

⁸ Zob. *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa 2001, s. 204.

⁹ Zob. szerzej, K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 111–114.

Należy podkreślić, że oddziaływanie przyrody na człowieka nie dzieje się bez jego osobowego udziału. Człowiek/uczeń musi na tę moc „wołania ku sobie” odpowiedzieć aktem woli, rozumu, uczuć, praktycznym działaniem.

W powyższym kontekście wyrasta podstawowe zadanie: włączyć wartość przyrody w proces wychowawczo-dydaktyczny. Realizacja powyższego zadania implikuje określone cele w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań. Do priorytetowych należą:

- poznanie i zrozumienie przez uczniów zjawisk zachodzących w przyrodzie; poprzez zdobywanie wiedzy w gotowej postaci, prowadzenie obserwacji i eksperymentów; odkrycie wartości przyrody;
- wzmacnianie w sobie solidarności z przyrodą, szacunku, podziwu dla jej piękna;
- rozwijanie w sobie umiejętności pomnażania zasobów przyrodniczych;
- zaangażowanie uczniów w działania na rzecz ochrony przyrody, ratowanie przed zniszczeniem.

Wartość przyrody jest związana z wartością ziemi, która jest warsztatem pracy rolnika, źródłem utrzymania jego rodziny (często jedynym źródłem) oraz produktów żywnościowych wyprodukowanych na szerszy rynek. Często określana jako ziemia rodzinna, dar pokoleń, miejsce urodzenia i pracy. W jej wartości kumulują się dwa dobra: dobro dziedziczne (ojcowizna) i dobro produkcyjne. Wartość ziemi można rozpatrywać w dwóch kategoriach: kulturowej i technologiczno-produkcyjnej.

Wychowawcza wartość ziemi wyraża się w dynamizowaniu uczuć człowieka/ucznia, zwłaszcza miłości do ziemi i jej poszanowaniu oraz integracji rodziny i budowaniu jej kultury.

Z wartości ziemi jak ze źródła wyrastają cele wychowawczo-dydaktyczne. Ich podstawowa struktura przedstawia się następująco:

- zrozumienie przez ucznia, że „ziemia stanowi źródło zabezpieczenia bytu i rozwoju człowieka żyjącego na niej i pracującego, jego rodziny, społeczności lokalnej, społeczeństwa oraz czynnik budowania ładu społecznego, obrony, narodu i państwa”¹⁰. Stąd stanowi wartość dla rodziny, społeczeństwa, kraju, świata; ma wartość globalną;
- zrozumienie „konieczności przywiązania do ziemi, mocnego zakorzenienia, racjonalnego gospodarowania, w którym pierwszeństwem stanie się jakość człowieka – rolnika – i dzieło rąk, a nie degradacja ziemi, łatwe jej wyzbywanie się za cenę utopijnego mirażu bogactwa”¹¹;
- poznanie zagrożeń dla ziemi;
- nabycie podstawowych umiejętności uprawy ziemi;
- przejawianie postawy miłości do ziemi, poszanowanie ziemi i tych, którzy na niej pracują;
- przejawianie postawy obrony ziemi przed wykroczeniami wobec daru ziemi.

¹⁰ Tamże, s. 230.

¹¹ Tamże, s. 234.

Dziecko wiejskie jest obserwatorem odniesienia bliskich do kolejnej wartości: pracy rolnika i wyraża swój stosunek do tej wartości. Należy przy tym podkreślić, że doświadcza trudu pracy, ale też zdobywa wiele kompetencji, jak również cnotę pracowitości. W powyższym kontekście wyrastają cele wychowawczo-dydaktyczne.

Do priorytetowych należą:

- zrozumienie, że praca na roli jest wielką wartością dla ludzi, którzy ją wykonują, i ludzkości na kuli ziemskiej;
- zrozumienie, że wartość pracy na roli ma wartość czynu; jest związana z godnością człowieka, z godnością rolnika;
- poznanie i zrozumienie funkcji osobowej pracy rolnika – praca prowadzi do jego integralnego rozwoju i pełni człowieczeństwa;
- przejawianie postawy szacunku do pracy rolnika i jego trudu;
- zaangażowanie w pomoc rodzicom w pracy na roli oraz przejawianie postawy odpowiedzialności w realizacji podjętych/powierzonych zadań w perspektywie przestrzegania higieny i bezpieczeństwa pracy.

Wartość ziemi integralnie jest związana z wartością gospodarstwa rolnego. Wartość ta ogniskuje wiele innych wartości: rodzinę, pracę, ziemię, miłość, pożądane cechy charakteru, przedsiębiorczość, wartości ekonomiczne. Należy podkreślić, że „Tkwi w nim bogactwo wiedzy z zakresu technologii, mechanizacji rolnictwa, ekonomii, organizacji i zarządzania, kultury pracy”¹². Ta wewnętrzna struktura aksjologiczna implikuje następujące podstawowe cele wychowawczo-dydaktyczne:

- zaangażowanie uczniów w zdobywanie wiedzy „o charakterze interdyscyplinarnym, głównie z zakresu rolnictwa, ekonomii, mechanizacji, marketingu, zarządzania”¹³;
- zrozumienie istoty wartości gospodarstwa rolnego;
- kształtowanie w sobie „umiejętności wartościowania oraz projektowania i planowania działania”¹⁴;
- poszanowanie gospodarstwa rolnego jako wartości uniwersalnej;
- przejawianie gotowości w doskonaleniu i rozwoju gospodarstwa rolnego;
- krytyczne i racjonalne wartościowanie sytuacji występujących w rolnictwie w aspekcie szans, barier i rozwiązywania problemów.

Z gospodarstwem rolnym powiązane jest gospodarstwo domowe. Wiejskie gospodarstwo domowe definiowane jest jako „działania domowników mające na celu zaspokojenie ich potrzeb materialnych i niematerialnych, wynikające z uznanego systemu wartości”¹⁵.

W wartości gospodarstwa domowego jak w soczewce skupiają się wartość rodziny, więzi i relacje interpersonalne, budowanie wspólnoty rodzinnej, własna,

¹² Tamże, s. 122.

¹³ Tamże, s. 242.

¹⁴ Tamże, s. 243.

¹⁵ A. Hałasiewicz, A. Kaleta, *Rewitalizacja obszarów rustykalnych Europy*, t. 2: *Wiejskie gospodarstwo domowe*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1997, s. 10.

lecz właściwa hierarchia wartości, bezpieczeństwo rodziny, kultura rodziny, proces gospodarowania.

Powyżej wskazane elementy strukturalne implikują określone cele wychowawczo-dydaktyczne. Do priorytetowych należy zaliczyć:

- poznanie i zrozumienie przez uczniów istoty wartości gospodarstwa domowego;
- poszanowanie gospodarstwa domowego jako ważnej wartości;
- budzenie w sobie potrzeby i ambicji jego budowania w aspekcie coraz większej pomyślności, zaspokajania wielostronnych potrzeb materialnych, psychicznych, duchowych¹⁶;
- rozwijanie w sobie zdolności poznawczych i predyspozycji psychospołecznych – odwagi, wyobraźni, w tym wyobraźni technicznej, ryzyka, inwencji twórczej, zdolności myślenia analityczno-syntetycznego, zdolności intensywnego działania, umiejętności organizacyjnych, racjonalnego osądu rzeczywistości – celem jego rozwoju;
- zaangażowanie w działania w domowym gospodarstwie rodziców.

Gospodarstwo rolne i domowe stanowi przestrzeń życia i funkcjonowania rodziny wiejskiej pracującej na roli i utrzymującej się z tego rodzaju produkcji. Często ten typ rodziny wiejskiej określane jest jako tradycyjna rodzina chłopska. Ma ona swoją tożsamość i styl.

Integracja gospodarstwa rolnego, gospodarstwa domowego i rodziny jest podstawą procesu wychowawczego, wzorów wychowawczych, postaw, zachowań oraz treści edukacyjnych. Na uwagę w tym względzie zasługuje respektowanie i urzeczywistnianie własnej i właściwej hierarchii wartości prowadzącej do pełni człowieczeństwa, w której to hierarchii wartości wiejskie zajmują znaczące miejsce.

Należy podkreślić, że „Wartość rodziny wiejskiej wyraża się w wartości każdej rodziny oraz w specyfice tkwiącej w jej funkcjonowaniu w świecie agrarnym. Rodzina wiejska jest szczególną szkołą pracy, cnót społecznych i patriotycznych, źródłem kultury ludowej, przekazu historii i dziedzictwa oraz kultury religijnej. Poprzez wielopokoleniowość jest szczególną wspólnotą miłości – miłości często surowej i wymagającej, ale przez to o silnym ładunku wychowawczym”¹⁷.

Wartość rodziny wiejskiej „woła” o realizację celów i zadań wychowawczo-dydaktycznych. Do podstawowych należy zaliczyć:

- poznanie i zrozumienie przez uczniów istoty wartości rodziny wiejskiej;
- poznanie podstawowych funkcji rodziny;
- poznanie i zrozumienie roli rodziny w integralnym wychowaniu i rozwoju;
- przejawianie postawy szacunku wobec rodziców;
- rzetelne wywiązywanie się z obowiązków wobec rodziców;

¹⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 244.

¹⁷ Tamże, s. 130.

- „zaangażowanie uczniów w budowanie wspólnoty rodzinnej, jej kultury: odnoszenie się z szacunkiem do jej członków i wyrażanie uczuć miłości, budowanie prawidłowych relacji interpersonalnych, dbałość o miłą atmosferę; rzetelne wypełnianie obowiązków; zaangażowanie w proces rodziny na miarę swoich możliwości – wnoszenie twórczego wkładu w codzienne bycie z rodziną;
- wartościowanie siebie w aspekcie zaangażowania się w budowanie rodziny”¹⁸.

Człowiek żyje i rozwija się w określonej kulturze. W niej potwierdza swoje człowieczeństwo. Dziecko wiejskie doświadcza kultury ludowej, jej wartości. Ma szansę dzięki niej i poprzez tę kulturę wyrażać siebie i potwierdzać siebie, zdążając do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa¹⁹.

Według Leona Dyczewskiego kultura ludowa obejmuje całą kulturę społeczności wiejskiej, która tworzy się w międzyosobowych kontaktach i w określonej przestrzeni międzyludzkiej²⁰.

W perspektywie pedagogicznej należy podkreślić, że w „kulturze ludowej zawierają się zasady, reguły, wzory postępowania ludności wiejskiej, wytwory jej pracy oraz twórczość stanowiąca swoisty dorobek duchowy i materialny”²¹. Jest źródłem wiedzy, umiejętności i zachowań. W niej „tkwi siła »wołająca« wychowania do twórczego zaangażowania się w jej budowanie. Poprzez aksjotropizm zawartych w niej wartości sprowadza się ono do poszanowania i zachowania tradycji, zwyczajów, obyczajów, języka, religii, budowania więzi społecznych, troski o własny rozwój, rozwój rodziny oraz społeczności lokalnej we wszystkich sferach funkcjonowania – prywatnej, społecznej, gospodarczej, ekonomicznej, kulturalnej, religijnej – oraz zaangażowania się na miarę swoich możliwości na rzecz tego rozwoju”²².

Należy również podkreślić, że w kulturze ludowej tkwi źródło wartości estetycznych. Ich niepowtarzalne piękno „wzywa do uruchomienia sił twórczych w celu ich urzeczywistnienia poprzez kulturę ludową”²³, poprzez jej budowanie.

Wyrasta zatem konieczność włączenia w treści programowe szkoły wiejskiej zagadnień związanych z kulturą ludową. Struktura podstawowych celów kształcenia powinna obejmować:

- zrozumienie przez uczniów związków człowieka z kulturą;
- poznanie tożsamości kultury regionu i jej funkcji w życiu mieszkańców wsi oraz funkcji w szerszej skali – ponadlokalnej;

¹⁸ Tamże, s. 229.

¹⁹ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO, Paryż 2.06.1980* [w:] *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia i homilie*, Rzym–Lublin 1988, s. 55–58.

²⁰ Por. L. Dyczewski, *Kultura ludowa elementem istotnym tożsamości społeczeństwa polskiego*, „Twórczość Ludowa” 1994, nr 1–2.

²¹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 157.

²² Tamże, s. 164.

²³ Tamże.

- rozpoznawanie wartości tkwiących w kulturze ludowej swojego regionu i ich urzeczywistnianie;
- rozwijanie przez ucznia zainteresowań dziedzictwem duchowym i materialnym;
- zaangażowanie w podejmowanie twórczej działalności w aspekcie kreowania tożsamości kulturowej;
- gotowość obrony kultury ludowej i jej wartości;
- podjęcie trudu integracji kultury ludowej z nowoczesnością w perspektywie integralnego rozwoju własnej osoby i mieszkańców wsi.

W kontekście wartości wiejskich i celów wychowawczo-dydaktycznych wyrasta zadanie wzbogacania treści nauczanych przedmiotów zagadnieniami dotyczącymi:

- przyrody, jej osobliwościami występującymi w środowisku lokalnym;
- lokalnego dziedzictwa kultury, zwłaszcza kultury ludowej;
- organizacji gospodarstwa domowego i rolnego; funkcji, jaką pełnią, potencjału ekonomicznego, technicznego;
- funkcjonowania rodziny wiejskiej; jej funkcji, kultury, potencjału ekonomicznego; historii;
- godności rolnika i godności jego pracy;
- ziemi, głównego źródła pracy i życia mieszkańców wsi i szerszych społeczności.

Ważnym zagadnieniem w aspekcie dydaktycznym jest struktura zadań dydaktycznych. Nie może w niej zabraknąć zadań podporządkowanych:

- kształtowaniu umiejętności orientowania się w otaczającej rzeczywistości, tj.:
 - rozpoznania rzeczy i zjawisk;
 - opisu;
 - wyjaśniania;
 - wartościowania;
- projektowania i planowania;
- samokształcenia;
- animacji kulturowej i społecznej.

Szczególnego znaczenia nabierają umiejętności wartościowania w perspektywie aksjologicznej oraz projektowania nowych rozwiązań, planowania i wdrażania ich. Strategicznym celem staje się kształtowanie postawy krytycznej, racjonalnej, wyrażającej się w twórczych i śmiałych działaniach na rzecz rozwoju rodziny, gospodarstwa, kultury wsi²⁴.

Na zakończenie powyższych analiz należy podkreślić, że szkoła środowiskowa czerpie treści ze środowiska, u jej podstaw znajduje się strategia integracji treści programowych z wartościami tkwiącymi w środowisku społeczno-kulturowym i przyrodniczym wsi. Jest swego rodzaju „biorcą” wartości, które znajdują się w środowisku wiejskim w perspektywie rozwoju szkoły i jej podmiotów.

²⁴ Tamże, s. 242–243.

Szkoła w środowisku

Szkoła w środowisku to swego rodzaju „dawca” dla środowiska wiejskiego, dawca nowej wiedzy, „energii” motywowania do twórczej zmiany, animacji społeczno-kulturowej na rzecz rozwoju wsi i jej mieszkańców, instytucji społeczeństwa obywatelskiego, a przez to szkoły i jej podmiotów.

Należy zauważyć, co podkreśla J. Styk, że „Współczesne społeczności wiejskie zmieniły zarówno swoją strukturę, jak i funkcje. Przede wszystkim wieś stała się środowiskiem zróżnicowanym pod względem zawodu, wykształcenia, uczestnictwa w kulturze, pochodzenia przestrzennego, statusu społecznego, wyznaczonej religii, światopoglądu, systemu wartości, wzorów zachowań i stylu życia jej mieszkańców”²⁵.

Ten sam autor uważa, że „Dzisiejsza szkoła na obszarach wiejskich [...] stanowi niekiedy jedyną lokalną placówkę kultury. Trudności jej funkcjonowania wynikają nie tylko z niedostatku środków i niedoinwestowania, lecz także z braku zainteresowania jej działalnością środowiskową zarówno ze strony mieszkańców, jak i nauczycieli”²⁶.

Rozpatrując szkołę wiejską w środowisku, należy zaznaczyć, że w latach 30. XX w. szkoły wiejskie oraz ich nauczyciele spełniali istotną rolę w rozwoju świadomości narodowej i klasowo-zawodowej rolników/chłopów. Jak zauważa J. Styk, „Przekształciły ich z parafian – mieszkańców wsi i parafii – izolowanych od szerszych kontekstów społeczno-przestrzennych, w chłopów – obywateli, świadomych i pełnoprawnych członków narodu oraz państwa.

Równie istotne okazały się funkcje nauczycieli skierowane do wewnątrz społeczności wiejskiej. Szkoła okazała się jedną z pierwszych instytucji społecznych w procesie instytucjonalizacji społecznych w kierunku od więzi wspólnoty do więzi o charakterze urzeczywistnionym. Chodziło nie tylko o funkcję socjalizacyjną i edukacyjną, w których szkoła zaczęła wspomagać rodzinę, lecz także o to, że swoimi wpływami obejmowała wszystkich mieszkańców w swoim rejonie działania”²⁷.

W swych postawach i zachowaniach profesjonalnych nauczyciele nie mogą ograniczać się do działań wychowawczo-dydaktycznych prowadzonych w szkole. W ich etosie zawodowym poczesne miejsce powinna zajmować idea społeczeństwa wyrażająca się w działaniach prorozwojowych w aspekcie tożsamości wsi, integracji społeczno-kulturowej, budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Realizacja strategii „szkoły w środowisku” jest uzasadniona wieloma względami:

- potrzebą budowania nauczycielskich wzorów osobowych godnych naśladowania;
- powiększania w środowisku liczby liderów i animatorów życia społeczno-kulturowego;

²⁵ J. Styk, *Role pedagogów i nauczycieli...*, s. 34.

²⁶ Tamże, s. 35.

²⁷ Tamże, s. 31–32.

- potrzebą przygotowania dzieci i młodzieży/uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnych i perspektywicznego, twórczego budowania tożsamości poprzez urzeczywistnianie wartości wiejskich i łączenia ich z wartościami uniwersalnymi;
- potrzebą kształcenia uczniowskich, aktywnych postaw i umiejętności pełnienia funkcji w strukturach organizacyjnych.

W konsekwencji szkoła w środowisku pełnić powinna określone funkcje. Do głównych należą:

- diagnostyczna;
- inspiracyjna;
- animacyjna;
- koordynacyjna;
- konsultacyjna.

Powinna stać się swego rodzaju instytucją, która bacznie obserwuje zachodzące przemiany w życiu i działalności mieszkańców, identyfikować i diagnozować problemy, angażować uczniów do ich rozwiązywania, proponować mieszkańcom wsi rozwiązanie problemów i twórczo wspomagać w ich wdrażaniu.

Funkcja diagnostyczna sprowadza się będzie do prowadzenia sondażu diagnostycznego występujących problemów w życiu i funkcjonowaniu wsi – jej mieszkańców, rodzin uczniów. Wyniki tej diagnozy stanowią cele i zadania do realizacji przez nauczycieli i uczniów, a w zasadzie przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Istotnym warunkiem rozwiązania zdiagnozowanych problemów jest inspiracja uczniów, ich rodzin, całej społeczności wiejskiej do podjęcia realizacji wytyczonych celów i zadań. W tym wyraża się funkcja inspirująca. Wiodące pytanie, które wyrasta przed nauczycielami i uczniami, brzmi: w jaki sposób zainspirować środowisko społeczne do wspólnego podjęcia zadań celem rozwiązania problemów?

Z funkcją inspirującą integralnie jest związana funkcja animacyjna. Sprowadza się ona do ożywiania środowiska wiejskiego, dynamizowania jego działań celem wspólnego rozwiązania problemów, budowania nowej i lepszej rzeczywistości społeczno-kulturowej, mechaniczno-gospodarczej, technicznej, ekonomicznej. W procesie animacji istotnym czynnikiem jest prezentacja pomysłów rozwiązania problemów opracowanych przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Powinny one być traktowane jako wstępne propozycje, które będą wspólnie doskonalone z mieszkańcami wsi. To pierwsze zderzenie się z propozycjami rozwiązań stanowi istotny czynnik animujący do budowania nowej i lepszej rzeczywistości w perspektywie innowacyjnej.

Drugim kierunkiem działań szkoły w środowisku jest budowanie oferty w aspekcie rozwoju społeczności lokalnej wsi. W tym zakresie szkoła staje się swego rodzaju instytucją naukowo-racjonalizatorską. Jej działania powinny koncentrować się na integracji najnowszej wiedzy, odkryć, rozwiązań z wartościami wiejskimi.

Chodzi głównie o odpowiedź na pytania: jakie innowacje wprowadzić w codzienne życie mieszkańców wsi, by głębiej urzeczywistniali wartości wiejskie i łączyli je z wartościami uniwersalnymi?

Pytanie to implikuje problemy szczegółowe:

- z jaką ofertą wyjść do mieszkańców w zakresie pomnażania zasobów przyrodniczych i ich ochrony?
- jakie oferty zaproponować w zakresie uprawy gleby, by przynosiła obfity plon?
- jakie zaproponować racjonalizatorskie rozwiązania w gospodarstwie domowym i rolnym?
- jakie oferty przedstawić rodzinom, by wzmacniały swoje funkcje?
- w jaki sposób włączyć się w budowanie kultury ludowej poprzez wypracowane w szkole rozwiązania?
- jaką ofertę przedstawić w celu poszanowania godności rolnika i jego pracy?

Odpowiedzi na powyższe pytania kumulują się w poszukiwaniu metod i form budowania kapitału społecznego w perspektywie społeczeństwa obywatelskiego.

U podstaw odpowiedzi na powyższe i podobne bardziej szczegółowe pytania znajduje się działalność eksperymentalna (zwłaszcza w zakresie przyrody), działalność projektowa, ekspozycyjna.

Wdrażanie nowych rozwiązań w społeczności wiejskiej wymaga koordynowania działań. Wiąże się to z monitorowaniem wdrażanych rozwiązań, współpracą między szkołą a społecznością lokalną – prowadzenie przez szkołę i jej podmioty.

W ten sposób młodzi ludzie, uczniowie pod kierunkiem nauczycieli stają się aktywnymi podmiotami swojej wsi, w której żyją i funkcjonują.

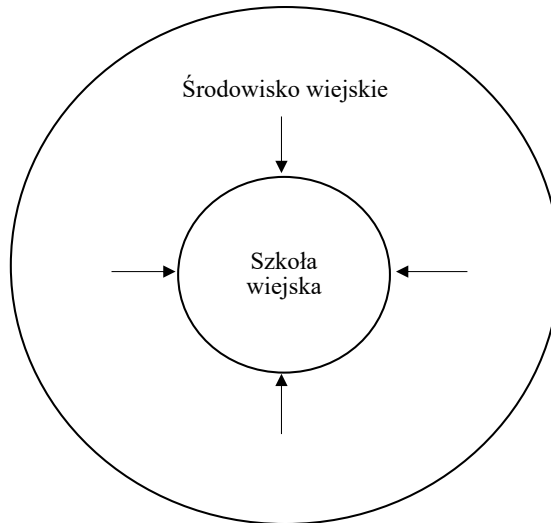
Szkoła przekształca się ze szkoły pełniącej tylko wyznaczone jej funkcje (wychowawczą, dydaktyczną, kulturotwórczą, opiekuńczą) w szkołę rozwijającą i budującą kapitał społeczno-kulturowy wsi i do tego zadania czynnie przygotowującą uczniów. Można ją ogólnie określić jako „inkubator innowacyjności” i na tej płaszczyźnie działań realizującą swoje „klasyczne funkcje”.

Podsumowanie

Zależności zachodzące między szkołą wiejską a środowiskiem celem kształtowania szkoły środowiskowej i szkoły w środowisku można przedstawić na następujących schematach:

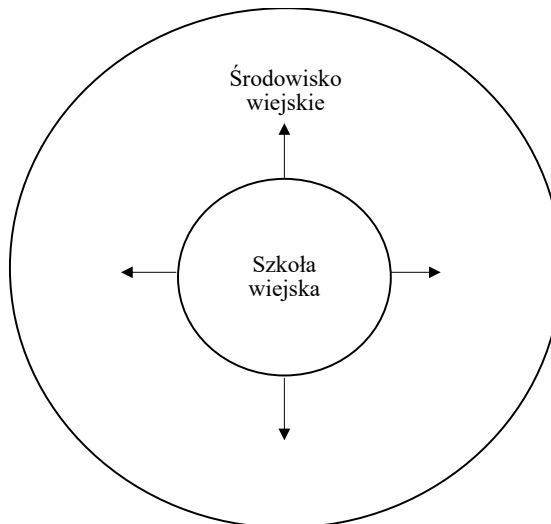
Podstawowym warunkiem realizacji dwóch strategii rozwojowych szkoły wiejskiej i jej podmiotów jest zaangażowany nauczyciel, który potrafi wykorzystać środowisko wiejskie i tkwiące w nim wartości do rozwoju własnego, uczniów, szkoły i środowiska lokalnego. U podstaw rozwoju szkoły znajdują się zatem wartości wiejskie – godność rolnika, ziemia, praca na roli, gospodarstwo rolne i domowe, rodzina wiejska, kultura ludowa, przyroda; innowacyjna działalność pedagogiczna

w aspekcie integracji treści programowych z powyższymi wartościami, działania podmiotów szkoły na rzecz budowania kapitału społeczno-kulturowego wsi i zaangażowanie w ten proces jej mieszkańców.



Schemat 1. Szkoła wiejska a środowisko wiejskie – czerpanie z treści wartości środowiska wiejskiego

Źródło: opracowanie własne.



Schemat 2. Szkoła wiejska a środowisko wiejskie – „dawca” dla środowiska wiejskiego

Źródło: opracowanie własne.

Ważną kwestią w tym względzie jest integracja społeczna podmiotów szkoły w wymiarach: kulturowym, normatywnym, komunikatywnym, funkcjonalnym. Musi być ona celem, zadaniem, ale też efektem.

Bibliografia

- Chałas K., *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, t. III: *Godność w kształceniu przyszłych nauczycieli*, Kraków 2023.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007.
- Dyczewski L., *Kultura ludowa elementem istotnym tożsamości społeczeństwa polskiego*, „*Twórczość Ludowa*” 1994, nr 1–2.
- Hałasiewicz A., Kaleta A., *Rewitalizacja obszarów rustykalnych Europy*, t. 2: *Wiejskie gospodarstwo domowe*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1997.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO, Paryż 2.06.1980* [w:] *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia i homilie*, Rzym–Lublin 1988.
- Kowalski S., *Środowisko wychowawcze* [w:] *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003*, t. I, red. M. Cichosz, Toruń 2004.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa 2001.
- Styk J., *Role pedagogów i nauczycieli w kształtowaniu lokalnego kapitału społecznego na wsi. Refleksje socjologa* [w:] *Pedagog wobec wyzwań współczesności*, red. F.W. Wawro, Lublin 2010.

Dimitrina Kamenova

Varna University of Management, Bulgaria

ORCID: 0000-0003-0378-1044

Focusing on the educational environment for harmonic child development

Zapewnienie harmonijnego rozwoju dziecka dzięki koncentracji na środowisku edukacyjnym

Abstract

The study aims to enlighten the need for focusing towards some psychological aspects of a child's functioning in a pluralistic, pulsating, and flexible educational environment. It reveals resources for its harmonious development through a model of its construction. It is based on the synergistic effect between sustainable transversal skills and variables, according to socio-economic conditions and key competences. The synergy integrates in the model the personality, communicative, sociocultural, methodological, emotional, practical, and physical components. This is achieved through the psychological aspects of the two levels of education of suggestopedic communicative framework – the level of conscious activity and the level of the unconscious psychological reactivity of the learner. Its utilization provides transforming pedagogy into an art and the teacher into a creator.

Keywords: harmonious development, model of constructing educational environment, suggestopedic approach

Streszczenie

Opracowanie ma na celu zwrócenie uwagi na potrzebę skupienia się na niektórych psychologicznych aspektach funkcjonowania dziecka w pluralistycznym, zmieniającym się i elastycznym środowisku edukacyjnym. W artykule przedstawiono zasoby niezbędne dla harmonijnego rozwoju dziecka oraz jak owe harmonijne środowisko edukacyjne budować. Model ten jest efektem synergii między zrównoważonymi umiejętnościami przekrojowymi nauczycieli i zmiennymi zgodnymi z warunkami społeczno-ekonomicznymi i kluczowymi kompetencjami. Synergia integruje w modelu komponenty osobowościowe, komunikacyjne, społeczno-kulturowe, metodologiczne, emocjonalne, praktyczne i fizyczne. Osiągnięcie synergii jest możliwe dzięki wyrównaniu dwóch poziomów psychologiczno-komunikacyjnych ucznia: poziomu świadomej aktywności i poziomu nieświadomej reaktywności. Wykorzystanie modelu zapewnienia harmonijnego środowiska edukacyjnego umożliwia przekształcenie pedagogiki w sztukę, a nauczyciela w twórcę.

Słowa kluczowe: harmonijny rozwój, model konstruowania środowiska edukacyjnego, podejście sugestopedyczne

Introduction

The rapidly evolving world, connections between contemporary societies, and shifts in social expectations towards modern schools demand alternative social and pedagogical approaches to individuals. Today, in the dynamic evolution of education, new paths are sought for maximal development of their potential in order to support the efforts of a child and an immature individual in discovering and nurturing their own abilities and talents.

The dominant educational paradigm adopts individually oriented education as its goal. However, it is evident that this type of educational system does not necessarily yield high achievements. One of the reasons lies in the methodological approach focused on the development of the individual. As individuals are different and with varying needs, teachers struggle to encompass this diversity. This leads to long-term confusion and a decrease in motivation to accomplish the teacher's mission. Alongside innate predispositions, the environment is a crucial element of educational philosophy¹. Focusing on its organization, harmonizing with needs, and orchestrating its components could transform it into a significant invitation for learners to courageously stay in the world of learning. Teachers' preparation in constructing pedagogical environments could enhance learning as a memorable experience. Catalysing the unconscious reactivity during the conscious assimilation of knowledge and skills, the components of the educational environment could be a powerful ally in unlocking vast reserves within one's personality.

The present study aims to enlighten the resources and psychological mechanisms inherent in this dual approach in education, specific to suggestopedia – the Bulgarian methodology recognized by UNESCO in 1978 as uniquely humane². The suggestopedic communicative framework combines rationality in developing educational content with the resources of unconscious incentive within the environment. Hence emerges the necessity to shift the focus of teachers towards certain psychological aspects of harmonious development and a child's functioning in a flexibly constructed educational environment. In the logic of the constructivist approach, the focus on the teacher and on the environment³ would reveal new reserves for optimizing the educational process.

¹ Z. Kostova, *Novi izmereniya na ucheneto*, Macros Plovdiv 2017, p. 9 (in Bulgarian): "The personality develops in a certain historically created social environment and in turn is dependent on it. This circumstance constantly gives rise to and maintains the contradiction between the theories of individual and social goals in education. During certain periods one direction prevails, then the other".

² G. Lozanov, *Suggestopediya – desuggestivno obuchenie*, Sofia 2005, p. 9 (in Bulgarian).

³ S. Anagyun, *Teachers' ideas about the interrelationships between 21st-century habits and management of a constructivist learning environment*, "International Journal of Instruction", 11(4), 2018, pp. 825–840, <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>.

Problem statement

The questions posed from a research perspective here are related to clarification: what constitutes an educational environment? What are its components? In what sustainable model of its construction can they be included? What are the expected outcomes of applying the model? Equally important is the question of which methodological approach integrates and orchestrates these components for the reliable utilization of the model?

Research goals

The research questions guide the purpose of the present study: to achieve terminological clarity regarding the concept of the “learning environment” in order to delineate the indispensable components of a construction model, both in face-to-face and online formats. From a prognostic perspective, it is crucial to outline the environment’s resources as a coordinate system and a specific tool for effectiveness – acting as the “third teacher”⁴ to significantly enhance opportunities for the (self)development of learners. Prognostically, there are expectations for dynamically combining and orchestrating behaviourist, constructivist, humanist, connectivism practices based on the suggestopedia approach, focusing the teacher on the dual nature of dialogue with the students in the post-nonclassical paradigm⁵.

Research methods

Following the highlighted issues and the research questions, we conducted an in-depth search and analysis focusing on publications related to the construction and impact of the educational environment. By examining over 30 publications, key components influencing the learning process were abstracted. Modelling these components into a conceptual framework justified their synthesis, aiming for the future application for optimizing sustainable, harmonious development.

⁴ G. Georgieva, *Interaktsiyata dete-sreda-vyzzrastni v uchilishchata Redzho Emiliya. Sbornik dokladi*, Collection of reports, Ruse 2014, pp. 135–140; Non-standard kindergartens. Italy Published 5.01.2016 | by The Child Plays | in Communication and Education (in Bulgarian).

⁵ D. Kamenova, S. Arkhipova, V. Dimitrova, *Personal-professional characteristics of future specialists in the process of professional training in the post-classical paradigm* [in:] *Educational space: Post-non-classical perspectives*, eds. D. Kamenova, S. Arkhipova, VUM, 2023, pp. 71–92, <https://www.researchgate.net/publication/368511289>.

Theoretical framework of the research

Without a framework, we don't know what we're doing
(Anton Karo)

Harmonious child development. Development is a growth process experienced by all children, encompassing physical, intellectual/cognitive, emotional, social, and linguistic growth⁶. The concept of harmonious development in today's imbalanced conditions appears evidently contradictory and confusing amidst an ocean of knowledge. How can one effectively and swiftly solve problems? Digital transformation, horizontal and vertical integration pose challenges for educators to prepare the modern individual from an early age: to quickly turn data into value; to transform information into intelligence; to convert relationships into resources; to rapidly turn decisions into innovations. These characteristics can be classified as among the most pertinent “key” competencies today, but they are changing over time based on socio-economic conditions⁷. On the other hand, “the world of digital technologies leads to fundamental changes in the consciousness of modern students, focusing on the fragmentation and imagery of information, its frequency, and variability. Modern students are original ‘carriers’ of visual thinking”⁸ In pursuit of sustainability, a decisive turn seems necessary towards conceptualizing and linking the psychological reserves of learning with educational environment, harmonizing them with the application of appropriate pedagogical technologies.

Contemporary research on the so-called “21st-century skills”, which enable students to navigate realities, delineates the following core abilities: critical thinking, problem-solving, creativity, communication, collaboration, innovation, teamwork, decision-making, leadership, knowledge application, self-management, and learning⁹.

It seems that the quest for the right approach to harmonious development directs towards finding a resilient “ground” that meets the demands of the time and society. “Key competencies function as a pragmatic manifestation and specification

⁶ <https://study.com/learn/lesson/developmental-domains-child-development.html>, updated: 11.21.2023.

⁷ Y. Rasheva-Merdzhanova, *Sinergeticheska filosofiya na obrazovanieto. Sinergeticheska uchilishtna pedagogika. Sinergichno obrazovanie*, Sofia 2017, p. 86 (in Bulgarian).

⁸ Zh. Bitimbaeva, E. Nogaibaeva, *Modern digital educational space and ego opportunities in the teaching of Russian language*, Collection of materials of the international round table on the topic: “Training of professional in the context of digitalization of education – problems and prospects” 2022, pp.73–75.

⁹ S. Anagyun, *Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments*, “International Journal of Instruction”, 11(4), 2018, pp. 825–840, <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>, received: 9.04.2018, revision: 22.07.2018, accepted: 28.07.2018.

of the transversal basic competencies of an individual – their natural, long-term ‘lifelong’ potential. While transversal competencies are constant attributes inherent to individuals, they are transferable and valid throughout one’s life as a reasonable social being”.

These competencies are linked to students’ cognitive competencies – cognition and metacognition, social competencies – their ethics in interpersonal and intergroup relationships, methodical competencies – their organization and purposefulness for prospective activities, and self-management competencies – directing their self-awareness¹⁰. Furthermore, the author convincingly states that “education is called upon to focus on the transversal basic competencies of an individual and on developing their skills to reorganize and combine them in different ways”. Thus, contemporary education can support “the individual’s efforts to build themselves holistically, mastering the core of their transversal life potential”¹¹.

The proposed solution for the harmonious development of human potential as a teacher’s task outlines dynamism in synergy (relationships) between relatively stable transversal and relatively variable key skills – the first component of constructing the educational environment. Therefore, the educational environment should reflect and “remind” of the connection between the foundational stable development (of transversal skills) and the variable (key competencies), as well as the synergy of the other components of the environment. What are they?

Components of the educational environment model. Exploring literary sources on the educational environment reveals significant but confusing terminological richness in designating the concept of the time-space in which the educational process takes place – a meeting of educators with learners. This confusion creates even greater headaches when it is necessary to differentiate the specifics of pedagogical environments between face-to-face and online formats. Recently, there’s been talk about an “educational territory” and “educational trajectory” in an effort to denote the “exit” of the learning process beyond the classroom and even outside the school.

The complex of natural and social factors, termed the “environment of the individual”, influences a person’s life and activities. “A person is simultaneously a product and creator of their environment, which provides the physical basis for life and enables intellectual, moral, social, and spiritual development”¹². V. Yasvin perceives “educational environment” as “the system of influences and conditions for shaping personality according to a given pattern, as well as the opportunities for its development contained in the social and spatial subject environment”¹³.

¹⁰ Y. Rasheva-Merdzhanova, *Sinergeticheska filozofiya...*, p. 86.

¹¹ *Ibidem*, p. 86.

¹² V. Yasvin, *Educational environment from modeling to design*, ed. Meaning, Moscow, 2001 (in Russian), cited by 2001 (cit. by Kozhuharova) (in Bulgarian).

¹³ *Ibidem*.

Constructing the educational environment as a “system”, for which teachers lack specific preparation, involves keywords like “influence”, “conditions”, “opportunities”. Apparently, the “influences” relate to the material world of the environment – the **physical** component of the environment, but also to the teacher. Their chosen approach, methods, and tools are undeniably instruments of influence, forming part of the “conditions for shaping personality”. Hence, a **methodical** component of the educational environment can be identified. It encompasses approaches, methods, and innovative teaching strategies based on advanced technologies. Through the choice of teaching approach, activities should be planned and carried out that will facilitate the transition from acquired knowledge about the world to creating a self-image. Such an approach provides an environment where, together with the teacher or independently, an individual educational trajectory for self-discovery, self-revelation, and activation of creative abilities can be formed.

The communicative component of the environment is presented through the psychological dimensions of influence between the two subjects in education. Due to space limitations, we will briefly stop here, focusing specifically on the suggestopedic approach, serving as a communicative framework for fostering humanistic relationships. It is based on the inner freedom of the individual, aiming for communicative liberation through trust to unveil the hidden reserves within. For Anton Karo “suggestopedia is not just a methodology. It represents a humane communication framework that we could apply in everyday communication with all people around the world, giving us the key to unlock our untapped physiological capacity”¹⁴. The release and utilization of “reserves are not owed to the visible influence of the teacher but to the collaborative work between the individual or group members and the teacher, based on genuine respect”¹⁵. According to Georgi Lozanov, in “harmonious communication” “suggesting means offering a choice”, a contrary meaning to the guided or dictated state of mind¹⁶. This constitutes the conceptual framework of suggestology, upon which suggestopedia is built: the science of spontaneous, not forced release from factors of suppression, limitation, or distortion¹⁷.

Starting from “that life-affirming communicative suggestion, in English called to offer, to propose, meaning ‘I offer you to choose’”, it is not just what but also how I “offer” that matters – so that for the student, it becomes the most acceptable, most natural choice. And the environment constructed can facilitate this choice most successfully. “Some suitable orchestration is required to engage the subconscious with peripheral perceptions and emotional stimuli”¹⁸. Thus,

¹⁴ A. Caro, *Suggestopedia for Every Parent and Teacher*, part II, Sofia 2018, p. 7 (in Bulgarian).

¹⁵ G. Lozanov, *Suggestopedia – desuggestivno obuchenie*, Sofia 2005, p. 10 (in Bulgarian).

¹⁶ *Ibidem*, pp. 50–51.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, p. 18.

G. Lozanov understands effective learning as revealing personal reserves since “communication is holistic”. The author and A. Caro share that “by reserves, we understand the unexpressed, genetically predisposed, and mainly operating in the unconsciousness, many times larger than the everyday possibilities of the personality, which to a certain extent also submit to different psychophysiological regularities than the ordinary”¹⁹.

As an illustration of some revealed reserves, heightened memory and recalling unconscious knowledge from the periphery through environmental elements, at a certain moment recovered from memory at a conscious level, high creativity due to the release from tension, enhanced creative productivity through the activation of intuition, accelerated creative development without fatigue, are mentioned. However, for these to occur, instead of the dominating command position of the teacher, an “emotional synchrony in normal human and educational communication”²⁰ is necessary.

An innovative emphasis in this approach is primarily centered on “the personality of the teacher with their goals, expectations, and spiritual development”. In this regard, the issue of “orchestration” is clarified, how it introduces “music, songs, art, games”²¹, and the crucial question about the unconscious influence of the teacher’s prestige. According to G. Lozanov, the teacher’s prestige and authority are powerful instruments for influencing students and children – their voice and the very word. His overall spiritual presence. Yana Rasheva speaks about the spiritual competence of the teacher²², which makes him a model and an inseparable companion for the student throughout life. The Teacher with a capital T. Obviously, as a component of the educational environment, the spiritual-personal component of the teacher is imposed, synergistically linked to the development of his students’ personalities.

Regarding the question of the internal force of influence (within the approach) and the prestige of the teacher, the author responds: “One of the ‘forms of suggestive impact of art is empathy, soul resonance – an aesthetic reaction upon contact with art. Suggestion can be accepted in this case as a communicative process in which the content of one psyche is transferred to another directly through this empathy. It often occurs through emotions, peripheral perceptions, anticipation of a respected and reliable teacher during education”²³. “Human need is for more and more such influences. They are already interactions. A large part of them is unconscious.

¹⁹ Ibidem, p. 36 and see more A. Caro, *Fiziologicheska harakteristika na nyakoi aspekti na uchebnia protses*, ed. Foundation Bukvite, 2023.

²⁰ G. Lozanov, *Suggestopedia...*, p. 42.

²¹ Ibidem, p. 34.

²² Y. Rasheva-Merdzhanova, *Predizvikatelstvoto „transformatsiya“ pred profesiyata „uchitel“ – v konteksta na sotsialnoto vzaimodeystvie* [in:] Contemporary challenges for the teaching profession. II Autumn Scientific and Educational Forum Sofia University “St. Kliment Ohridski”, 2012, p. 22 (in Bulgarian).

²³ G. Lozanov, *Suggestopedia...*, pp. 46–47.

Mostly, there is a pleasant feeling and emotional growth... Suggestopedia is an educational form of art²⁴.

What is para-consciousness? For Vipal Gupta it is “the Potential Beyond What We Know”²⁵. According to Suggestopedia, “paraconsciousness” refers to more or less unconscious mental activity. It includes peripheral perceptions, emotional stimuli, unconscious acquired dispositions in their various variants... automated processes, unconscious components of motivation, attitude, expectations, and needs...; all non-verbalized automatic activities; the numerous unconscious forms of association, encoding, and symbolization; the unconscious aspects of creativity, such as intuition and inspiration²⁶.

G. Kozhuharova she expresses doubts about the electronic technologies’ potential to create “a creative educational process”. “Despite the variety of means, the issue of creating a favourable, friendly, collaborative, and effective microclimate in the classroom is undoubtedly important”²⁷. As seen, in the understanding of the educational environment, besides the physical component, the positive mental climate, i.e., the emotional component, stands out. “Few schools today create such an environment. In Suggestopedia, the walls of the room are filled with boards that are visible in peripheral vision and are easily remembered. On one side are boards with studied material, and the other wall is filled with currently studied material. Thus, the child will never be afraid of forgetting and will always have something to remember from”²⁸. The fear of failure is absent, and the desire to participate doubles.

G. Kozhuharova marks yet another component of the educational environment – the active component, and not just purely intellectual, but creatively active: the creative classroom “encourages critical thinking, intuition, imagination, originality in proposed solutions, enhancing the desire for active self-realization, self-improvement, conscious self-construction”²⁹.

Creative teachers usually allocate different areas in the classroom for children and students to carry out various activities, often chosen by them, to experiment with what they learn. What could be more wonderful in the learning environment than the products created by the students themselves, the walls of success, exhibitions, concerts, etc.?

The socio-cultural component of the educational environment is marked by St. Dinchevska, according to whom “the contemporary understanding of the subject-spatial environment is that it’s not merely a basic physical category, but

²⁴ Ibidem.

²⁵ V. Gupta, *What is Para-Consciousness: The Potential Beyond What We Know*, Paperback 2021.

²⁶ G. Lozanov, *Suggestopedia...*, pp. 46–47.

²⁷ G. Kozhuharova, *Menidzhmant na obrazovatelната среда za razvitie na kreativnostta i tvorchestvoto*, E-Journal “Pedagogical Forum”, 2015, DOI: 10.15547/PF.2015.025 (in Bulgarian).

²⁸ A. Caro, *Suggestopedia za vseki roditel i uchitel*, part II, Sofia 2018, p. 107 (in Bulgarian).

²⁹ G. Kozhuharova, *Menidzhmant...*, p. 6.

a cultural-pedagogical complex”³⁰. The educational environment should imply multicultural education, providing an environment for building their own “self”, while simultaneously the learners getting to know other cultures. It is crucial for the educational environment to foster the development of social competence for living with others. This is a marker of culture today!

Conclusions and perspective for future research

The educational environment is increasingly recognized as vital for high-quality education. As a summary, the contribution of the study lies in bringing clarity to the concept of the educational environment. In the process were abstracted the components of the environment, which help structure a model for its construction by the teacher. Research on applying the model will likely adjust or enrich the understanding of its components. It will also help assess the sustainability of the proposed concepts of sustainable harmonious development through transversal skills upon which variable key competencies can be built.

It was found that the construction of educational environments is a pulsating, pluralistic, and flexible element of educational philosophy, providing opportunities for synergy among personal, communicative, methodological, practical, socio-cultural, emotional, and physical components, enabling continuous learning through experiencing them. This reveals the rich reserves within the child, student, learner, and others. By creating a positive and engaging environment, teachers can provide their students with the physical, psychological, and emotional support they need to thrive and succeed – within and beyond the school.

In the foreseeable future, various theoretical frameworks on the subject, the abundance of research results, and the growing innovations involving artificial intelligence in children’s and young people’s education will likely construct a specialized academic discipline for training and preparing teachers for the creative construction of the educational environment.

Bibliography

- Anagyun S., *Teachers’ Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments*, “International Journal of Instruction”, 11(4), 2018, pp. 825–840, <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>, received: 9.04.2018, revision: 22.07.2018, accepted: 28.07.2018.
- Bitimbaeva Zh., Nogaibaeva E., *Modern digital educational space and ego opportunities in the teaching of Russian language*, Collection of materials of the international round table on the

³⁰ T. Delcheva, St. Dinczyska et al., *Tehnologiya na pedagogicheskoto vzaimodeystvie v situatsii*, “Kota”, St. Zagora 2000, p. 31 (in Bulgarian).

- topic: “Training of professional in the context of digitalization of education – problems and prospects” 2022, pp.73–75.
- Caro A., *Suggestopedia za vseki roditel i uchitel*, part II, Sofia 2018 (in Bulgarian).
- Caro A., *Fiziologicheska karakteristika na nyakoi aspekti na uchebnia protses*, ed. Foundation Bukvite, 2023 (in Bulgarian).
- Georgieva G., *Interaksiyata dete-sreda-vyzzrastni v uchilishchata Redzho Emiliya*, Collection of reports, Ruse 2014, pp. 135–140 (in Bulgarian).
- Gupta V., *What is Para-Consciousness: The Potential Beyond What We Know*, Paperback, 2021.
- Delcheva T., Dinczyska St. et al., *Tehnologiya na pedagogicheskoto vzaimodeystvie v situatsii*, “Kota”, St. Zagora 2000 (in Bulgarian).
- Kamenova D., Arkhipova S., Dimitrova V., *Personal-professional characteristics of future specialists in the process of professional training in the post-classical paradigm* [in:] *Educational space: Post-non-classical perspectives*, eds. D. Kamenova, S. Arkhipova, VUM, 2023, pp. 71–92, <https://www.researchgate.net/publication/368511289>.
- Kojuharova G., *Menidzhmant na obrazovatelната среда за razvitie na kreativnostta i tvorchestvoto*, E-Journal “Pedagogical Forum” 2015, DOI: 10.15547/PF.2015.025 (in Bulgarian).
- Kostova Z., *Novi izmereniya na ucheneto*, Macros Plovdiv 2017 (in Bulgarian).
- Lozanov G., *Suggestopedia – desuggestive learning*, Sofia 2005 (in Bulgarian).
- Rasheva-Merdzhanova Y., *Predizvikatelstvoto „transformatsiya“ pred profesiyata „uchitel“ – v konteksta na sotsialnoto vzaimodeystvie* [in:] Contemporary challenges for the teaching profession. II Autumn Scientific and Educational Forum, 2012, pp. 11–22 (in Bulgarian).
- Rasheva-Merdzhanova Y., *Sinergeticheska filozofiya na obrazovaniето. Sinergeticheska uchilishtna pedagogika. Sinergichno obrazovanie*, Sofia 2017 (in Bulgarian).

Internet resources

- Edno neobiknoveno uchilishte, <https://stroiteli.bg/edno-neobiknoveno-uchilishte/> (accessed: 22.12.2023) (in Bulgarian).
- Child Development | Definition, Domains & Milestones, <https://study.com/learn/lesson/developmental-domains-child-development.html> (accessed: 28.12.2023).
- What are the Different Types of Learning Environments?, <https://www.wgu.edu/blog/3-types-learning-environments2111.html#close> (accessed: 28.12.2023).
- Redzho podhod v pedagogikata. Filozofska metodologiya na Redzho Emiliya. Detska gradina Redzho Emiliya na praktika, <https://ussur-ds106.ru/bg/redzhio-podhod-v-pedagogike-filozofskaya-metodika-reddzhio-emilia/> (accessed: 28.12.2023) (in Bulgarian).

Dimitris Zachos

Aristotle's University of Thessaloniki, Greece
ORCID: 0000-0001-9416-9023

Konstantinos-Antonios Angelopoulos

Greek Primary School Teacher, Greece

Political climate and schooling: teachers' perceptions and practices on social differentiation and intercultural education

Klimat polityczny i edukacja szkolna: postrzeganie i praktyki nauczycieli w zakresie zróżnicowania społecznego i edukacji międzykulturowej

Abstract

Intercultural education focuses on how social differentiations affect schooling. The issues promoted by intercultural education, especially those related to human, individual and collective rights, are particularly topical nowadays, since in many countries they are in the crosshairs of the far right and populist political movements and leaders.

In this paper we present research in which we explored teachers' perceptions and practices regarding social differentiation and intercultural education. The role of teachers is important in shaping the dominant ideology, because of their position and their interaction with future citizens. Therefore, teachers' role is crucial in combating or maintaining economic inequalities and unequal distribution of power. Our research strategy was Case Study, and semi-structured interview was our research technique. According to our research results, although teachers are aware of the issues of social differentiation, they are not able to clearly define what intercultural education is, who it is aimed at and what its goals are. This confusion hampers teachers' efforts and ultimately the quality of education provided to the children who need it most.

Keywords: Greece, primary education, teachers, public schools

Streszczenie

Edukacja międzykulturowa koncentruje się na tym, w jaki sposób różnice społeczne wpływają na edukację szkolną. Kwestie promowane przez edukację międzykulturową, zwłaszcza te związane z prawami człowieka, prawami indywidualnymi i zbiorowymi, są obecnie szczególnie aktualne, ponieważ w wielu krajach znajdują się na celowniku skrajnie prawicowych i populistycznych ruchów politycznych i przywódców.

W niniejszym artykule przedstawiamy badania dotyczące postrzegania i praktyk nauczycieli w zakresie zróżnicowania społecznego i edukacji międzykulturowej. Rola nauczycieli jest ważna

w kształtowaniu dominującej ideologii ze względu na ich pozycję i interakcję z przyszłymi obywatelami. Jest również kluczowa w zwalczaniu lub utrzymywaniu nierówności ekonomicznych i nierównego podziału władzy. Naszą strategią badawczą było studium przypadku, a techniką badawczą wywiad częściowo ustrukturyzowany. Zgodnie z wynikami naszych badań chociaż nauczyciele są świadomi kwestii zróżnicowania społecznego, nie są w stanie wyraźnie zdefiniować, czym jest edukacja międzykulturowa, do kogo jest skierowana i jakie są jej cele. To zamieszanie utrudnia wysiłki nauczycieli, a ostatecznie ma wpływ na jakość edukacji dzieci, które najbardziej jej potrzebują.

Słowa kluczowe: Grecja, szkolnictwo podstawowe, nauczyciele, szkoły publiczne

Introduction

For about the last thirty years, in Greece, as in many Western countries, far-right ideology has been promoting and spreading from public figures and politicians, who are highly visible in the mass media. In the spread of ideas of hatred and of echroathy, an important role seems to be played by social media, which in addition contributed to the dissemination of false news, conspiracy theories and the consolidation of irrationalism and anti-intellectualism¹.

Schools and its communities are part of society, and the latter's ideological trends influence the perceptions, attitudes, and practices of teachers. Teachers can play a key role in shaping active citizens, i.e. people who can think critically and actively participate in society. In addition, the role of teachers in combating social inequalities is also critical², since their relationship with knowledge enables them to be well informed about pressing social issues. So, teachers should be able to create a classroom climate that will facilitate and encourage their students to challenge dominant ideas and perceptions, to think critically, to engage in reasoned debate and to assert their rights. In this way, they (teachers) can help people from different social class, ethnic or national groups or with different language, religion, sexual orientation, and abilities / disabilities to receive the best possible education. In other words, teachers can create the conditions so that all students are empowered, emancipated, develop empathy and solidarity, and seek to maximize their potential. In this way, teachers and students can fight for human rights, as well as for the elimination of economic inequalities and unequal distribution of power, and ultimately for a better society.

In the research presented below, we attempted to explore whether and to what extent the toxic political climate affects school life. To serve this aim, we chose a Greek town, where far-right ideology seems to have a significant impact. Our

¹ D. Zachos, *Why do we need an intercultural education for social justice today?*, Vranje 2023.

² D. Solomon, V. Battistich, A. Hom, *Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level*, "The Journal of Experimental Education" 1996, 64(4); M. Duru-Bellat, *Social inequality at school and educational policies*, Paris 2004.

main research question was exactly whether and to what extent teachers' perceptions and practices related to social variations and Intercultural Education are influenced by political climate.

Human rights and Intercultural education

Human rights are moral principles that set specific standards of human behaviour and are usually protected by national and international law. Human rights are fundamental rights to which every individual has a legal right from the moment of her / his birth, simply because he or she is human³. As far as the right to education is concerned, it should be open to all, conducted on equal terms for all, free and compulsory at its basic levels, and should promote understanding, tolerance and friendship between all nations, ethnic and religious groups and, finally, it should be conducive to the maintenance of peace⁴. Multicultural / intercultural education can contribute to the achievement of the above objectives⁵.

What is intercultural education, what are the objectives it serves and who it concerns are issues on which there is no consensus among those who deal with it. Based on the answers that academics, researchers, teachers, politicians, pundits, journalists, and public figures give to before mentions questions, various directions of intercultural education have been classified in scientific and public discourse. With the arbitrariness and lack of precision that characterizes any classification / grouping, we distinguish three directions of / approaches to intercultural education: conservative, liberal and intercultural education for social justice⁶.

³ M. Sepulveda, T. van Banning, G. Gudmundsdottir, C. Chamoun, W.G.M. van Gynegten (eds.), *Human Rights reference handbook*, Ciudad Colon, Costa Rica 2004, 3.

⁴ United Nations, *Universal declaration of human rights*, 1948, https://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/unhrights_1.pdf (accessed: 30.03.2021).

⁵ For us, the common elements that characterize these two approaches are more than those that distinguish them, so we use the terms as identical (See D. Zachos, *A Critical Analysis of an Intercultural Education for Social Justice*, "The Swiss Journal of Intercultural Education, Training and Research" 2022, 1(1)).

⁶ D. Nylund, *Critical multiculturalism, whiteness, and social work towards a more radical view of cultural competence*, "Journal of Progressive Human Services" 2006, 17(2); O. Özturgut, *Understanding multicultural education*, "Current Issues in Education" 2011, 14(20); H. Aydin, *A literature-based approaches on multicultural education*, "Anthropologist" 2013, 16(1–2); B. Annastacia, P. du Plessis, *Ethnic diversity and school leadership: lessons from Johannesburg schools*, "Mediterranean Journal of Social Sciences" 2014, 5(20); O. Agirdag, S.M. Michael, M. Van Houtte, *Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders*, "Education and Urban Society" 2016, 48(6); L.E. Smithers, P.W. Eaton, *Reordering student affairs: from minority absorption to a radical new*, "Critical Studies in Education" 2019, 62(5); A. Ivenicki, *Multicultural Brazil in the BRICS countries: potentials for the social sciences and humanities*, "Space and Culture, India" 2020, 7(5); T.M. Durand, C.L. Tavaras, *Countering complacency with radical reflection: supporting white teachers in the enactment of critical multicultural praxis*, "Education and Urban Society" 2020, 53(2).

A part of academics, researchers and teachers consider that intercultural education concerns only the children of ethnic minority groups (immigrants, refugees, Roma, and other ethnic different groups). Those who support this conservative approach believe that “our” differences from “them” (us vs. them) are unbridgeable and therefore those who are “different”⁷ (“them”) should be assimilated into the “host society” (“us”). As a result, intercultural interventions’ main objective must be to help “different” children to learn the language, as well as the values, rules, history, and culture of the “host” country, so that they abandon their different characteristics and assimilate into their new society.

Another part of the academics, researchers and teachers believe that intercultural education is for all students, no matter their “race”, national or ethnic group. Since all people are equal, schools should recognize all cultures and promote all voices. This liberal intercultural education approach proposes actions and interventions in schools that aim to ensure harmonious coexistence of all students and to provide them with an environment conducive to achieving their educational aspirations and social goals (integration and upper mobility). For liberal intercultural education, schools must help “different” children to integrate, but also to help children from the majority group so that they can accept the former. This is usually done with some changes in the curriculum, i.e. with additions for heroes, national and religious holidays and thematic celebrations for music and cuisine for the ‘different’ pupils.

The two approaches mentioned above, namely the conservative and the liberal, consider as cultural only ‘racial’, ethnic, and national differences and leave out of their scope issues of social class, gender, and sexual preference. In other words, they ignore the issues of economic inequalities and the unequal distribution of power. The third approach, which we call intercultural education for social justice⁸, is also (like the liberal) interested in all students. As it concerns its educational applications, these are not limited to one lesson, one project, but run through the whole curriculum. Those who support intercultural education for social justice critically examine culture and how it is created, and they reject simplistic schemes (such as ‘us’ versus ‘them’). In addition, they believe that all students, regardless of their social class, ethnic, national, cultural, or religious group they come from, their gender or sexual orientation, should have equal learning opportunities⁹, and

⁷ The quotation marks signal our opposition to this, as to any other term in which we put them. We believe that groupings of people’s differences according to their supposed cultural elements contribute to suspicion and prejudice and ultimately to the creation of barriers between ‘different’ people. In addition, the use of such terms may contribute to the labelling of the people concerned, as well as to the reinforcement of the process of ostracism (“othering”), i.e. assumptions, perceptions, attitudes, and actions that may or may not be conscious and which contribute to members of a social group being excluded or marginalized. We only use these terms for descriptive purposes.

⁸ D. Zachos, *Intercultural education for social justice* (in Greek), Athens–Greece 2023.

⁹ J. Banks, C. Banks (eds.), *Multicultural education issues and perspectives*, New Jersey – USA 2007, p. 3.

therefore they must have access to the resources they need and more generally to the highest quality education. In everyday educational practice they use the learner-centered model and make it easier for students to learn, to critique and reflect.

Teachers' perceptions of intercultural education

As we have already mentioned in the introductory sub-chapter, teachers are part of society and therefore they are influenced by the dominant ideology. But they are also individuals that can study, analyze, judge, infer, and have informed positions on social issues. That is, they can have an elaborate understanding of economic and social inequalities, racism, nationalism, religious conflicts, etc.

A second-important for the present study-remark on the role of teachers, has to do with the fact that during the course of their work, they meet, interact, and engage not only with children, but also with adults who have a direct relationship with schools (parents and guardians of pupils, local community stakeholders). These people may belong to a different social class, ethnic or national group or have a different language, religion, and sexual orientation. In these interactions, teachers' perceptions of social differentiation and intercultural education matter, since they affect the immediate and long-term goals they set, the curriculum they propose, the expectations they have of their students, the practices they implement and school – parents' relationships. More analytically, teachers' perceptions of social differentiation and intercultural education shape their professional competence, i.e. their ability to interact effectively and appropriately in an intercultural situation or context, as well as teachers' effectiveness¹⁰. In other words, what they believe intercultural education to be and who it concerns, may have a decisive influence on the way they shape their daily action. A positive perception of diversity and awareness of the issues related to it are elements that teachers should possess in order to achieve the objectives of intercultural education¹¹. If teachers are sensitized, then they can put themselves in their students' shoes, not hide their feelings and respect their cultural background¹². In addition, if teachers are aware of the issues

¹⁰ D. Dike, L. Parida, I. Welerubun, *Teachers' awareness on multicultural values and attitudes: a case of multicultural education in Indonesian elementary schools*, "Journal of Critical Reviews" 2020, 7(7); J. Banks, C. Banks (eds.), *Multicultural education...*, p. 48; G. Gay, *Teaching to and through cultural diversity*, "Curriculum Inquiry" 2013, 43(1).

¹¹ N. Humphrey, P. Bartolo, P. Ale, C. Calleja, T. Hofsaess, V. Janikova, L.A. Mol, V. Vilkiene, G.M. Wetso, *Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study*, "European Journal of Teacher Education" 2006, 29(3); B. Tonbuloglu, D. Aslan, H. Aydin, *Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings*, "Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research" 2016, 16(64); D. Martines, *Teacher perceptions of multicultural issues in school settings*, "The Qualitative Report" 2005, 10(1).

¹² G. McAllister, J.J. Irvine, *The role of empathy in teaching culturally diverse students: a qualitative study of teachers' beliefs*, "Journal of Teacher Education" 2002, 53(5).

of social inequalities and differences, then they will seek and acquire the knowledge and skills needed to successfully fulfil their role. Teachers' knowledge of issues of social differentiation can be a 'weapon', so that they can more fully understand the contemporary socio-cultural environment and help students to do the same¹³.

A key step in raising awareness is for teachers to get in touch and develop relationships with students and their communities. This requires patience in teachers' interactions with their students, as well as genuine concern and warmth, in order to gain their trust. Sensitive teachers can guide their students, especially those who need them most, i.e. those living in poverty and social marginalization¹⁴. Nieto¹⁵ argued that to best respond to multicultural environments, teachers need to develop the following five skills / competences:

- A sense of mission (missionary profession)
- Empathy and solidarity with the students
- To be able to empathize with the students and to challenge their own beliefs
- Passion for social justice

On the other hand, negative perceptions about cultural diversity, prejudices, and confusion about various concepts and themes of intercultural education act as a barrier, as they contribute to teachers' rejection of the cultural elements of different groups and their lack of awareness of the difficulties they face¹⁶. We stress that teachers' negative attitudes towards inclusion are one of the biggest obstacles to an inclusive school, a school that accepts, embraces and cares for every student so that they have the maximum opportunity to reach their potential. Teachers, therefore, need to overcome the barrier of national / ethnic diversity, which affects and creates barriers in their relationship with their pupils, i.e. to break down the stereotypes they may carry for their students, which contribute to the maintenance and expansion of economic and social inequalities, racism, and discrimination¹⁷.

Positive attitude, awareness and intercultural knowledge are the elements needed to implement the intercultural curriculum. A curriculum that challenges economic

¹³ M. Suswandari, *Multicultural approach in learning as the attempt of reinforcing Indonesian diversity in elementary school*, International Conference on Teacher Training and Education, 2017.

¹⁴ T.M. Durand, C.L. Tavaras, *Countering complacency with radical reflection: supporting white teachers in the enactment of critical multicultural praxis*, "Education and Urban Society" 2021, 53(2).

¹⁵ S. Nieto, *Solidarity, courage, and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers*, "Intercultural Education" 2006, 17(5).

¹⁶ S. Yildirim, E. Tezci, *Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: a scale development*, "Universal Journal of Educational Research" 2016, 4(12A); Q. Yusuf, S. Marimuthu, S.Q. Yusuf, *Multicultural awareness and practices among Malaysian primary school teachers*, "Al-Ta Lim Journal" 2018, 25(2); D. Zachos, *Teachers' perceptions, attitudes, and feelings towards pupils of Roma origin*, "International Journal of Inclusive Education" 2017, 21(10).

¹⁷ A. Chouari, *Cultural diversity, and the challenges of teaching multicultural classes in the twenty-first century*, "Arab World English Journal" 2016, 7(3).

inequalities, racism, and the unequal distribution of power. But it seems that teachers believe that intercultural education should not be a part of the whole curriculum. In a number of cases, it seems that teachers perceive intercultural education as a separate part of the curriculum¹⁸.

If teachers make small, weak, disconnected and fragmented interventions in the curriculum, with references to holidays, heroes, dances and food, they contribute to an image of “different” groups’ culture as exotic and incompatible with that of the “host” society. This way in which teachers perceive and implement intercultural education, regardless of their intentions, can exacerbate rather than mitigate social injustices¹⁹. We emphasize that these perceptions are not easy to change, since teachers seem to lack adequate education and training on these issues²⁰ and as a result, they find it difficult to develop intercultural skills, introduce intercultural curriculum and implement intercultural teaching methods and techniques.

The intercultural competence of teachers, however, is necessary for them to grasp social phenomena and consequently help their students to do the same²¹. In order for intercultural education to be implemented in an effective way in schools, teachers need to be sensitized on the issues of social differentiation, as well as to acquire the appropriate knowledge and skills. To achieve this goal, teacher training colleges must strengthen courses on social differentiation, and all educational institutions to strengthen their training programs. Finally, teachers themselves need to show interest, empathy, and solidarity with students from poor or low-income families, ethnically, culturally, religiously, and linguistically diverse groups, as well as with students of different sexual orientation and abilities.

Methodology

The aim of our research is to explore teachers’ perceptions of social differentiation and intercultural education and the way they influence their educational practices. Our research questions were: first, how do teachers perceive and address social differentiation? Second, how do they believe that Intercultural Education should be implemented in the school and third, how do they deal with social diversity in the classroom and what intercultural practices they use?

¹⁸ B. Anastacia, P. du Plessis, *Ethnic diversity...*; O. Agirdag, S.M. Michael, M. Van Houtte, *Teachers’ understanding...*

¹⁹ M. Jay, *Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony*, “Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education” 2003, 5(4).

²⁰ M. Edward, C. Joseph, *Reflections on the role of the teacher in promoting multicultural pedagogy in teaching and learning at secondary school*, “International Journal of Education and Research” 2014, 2(4).

²¹ M. Suswandari, *Multicultural approach in learning...*

In order to meet the objectives of our research we chose qualitative research, so as to study in depth the particular aspects of the phenomenon²². Our research strategy was Case Study and its technique was semi-structured interview²³, which gives the researcher a lot of data with rich descriptions.

Our research took place in three primary schools in Giannitsa, a city in Northern Greece. We chose this city because in 2015 there were strong reactions to the establishment of a refugee accommodation center, followed by an upsurge of nationalist and racist comments on social media. Characteristic of the political climate in the region is that in the recent national elections of June 2023, the percentage of the various far-right parties in Giannitsa approached 25%²⁴.

Participants

Our research was conducted between January and May 2022. Twenty (20) teachers who served in public Greek primary schools took part in it. In the tables below, we list their demographic data (gender, years of service, years in the school they were in during our research, degrees and diplomas related to intercultural education).

Table 1. Gender

Gender	School 1	School 2	School 3	Total
Woman	4	5	4	13
Man	4	0	3	7
Other	0	0	0	0
Total	8	5	7	20

Table 2. Years of service in primary education

Years	School 1	School 2	School 3	Total
1 to 10	2	0	0	2
11 to 20	1	0	3	4
21 to 30	2	4	2	8
31 and over	3	1	2	6
Total	8	5	7	20

²² F. Isari, M. Pourkos, *Qualitative Research Methodology: Applications in Psychology and Education*, Athens 2015, p. 40.

²³ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, New York 2002; J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Lincoln, USA 2012.

²⁴ Greek Ministry of the Interior: *National Elections, 2023*, <https://ekloges.ypes.gr/> (accessed: 15.11.2023).

Table 3. Years of service at the school they were serving at the time of our research

Years	School 1	School 2	School 3	Total
1 to 10	4	0	3	7
11 to 20	1	1	0	2
21 to 30	2	3	3	8
31 and over	1	1	1	3

Table 4. Level of studies & qualification related to Intercultural Education

Degree	School 1	School 2	School 3	Total
2nd degree	1	1	1	3
two-year special post-graduate training (didaakalio)	3	0	1	4
Postgraduate degree (MED)	2	1	4	7
PHD	0	0	0	0
Studies related to intercultural education	0	0	0	0

The interviews took place in areas of the schools (classrooms and offices) and in public places (cafés). Their duration ranged from 50 to 120 minutes. We tried to create a friendly and positive atmosphere with the participants. Before the interview, we stated in a clear and categorical way that participants' names it would not be possible to recognise in any way, and that they could stop the interview at any point they wished.

Research results and analysis

The qualitative data collected from the semi-structured interviews were analyzed through thematic analysis. It is a flexible method of analysis that can be utilized in multiple ways by researchers who start from different theoretical points of view²⁵. The purpose of thematic analysis is to create an analytical and systematic record of the coding and themes that emerge from the interviews with the participants²⁶. The following five themes emerged from the data analysis process: a) the objectives of intercultural education, b) the students (categories & groups) concerned by intercultural education, c) intercultural education and the curriculum, d) the sources of intercultural education, e) the tools of intercultural education.

The order in which we list and present the topics below is random, since we believe that each of them “feeds” and shapes the other. The main “feeder” is the Objectives of Intercultural Education, which “shapes” the quality and characteristics described in the other themes.

²⁵ V. Braun, V. Clarke, *Thematic analysis* [in:] *APA handbook of research methods in psychology*, vol. 2: *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, eds. H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher, “American Psychological Association” 2012, pp. 57–71, <https://doi.org/10.1037/13620-004>.

²⁶ P. Galanis, *Data analysis in qualitative research: Thematic analysis*, “Archives of Hellenistic Medicine” 2018, 35(3), pp. 416–421.

Themes

The objectives of intercultural education

On a general and abstract level, teachers who took part in our research consider that the goal of intercultural education is good, quality education. For them education is a public good and they themselves, as public servants, must provide it to all children, no matter their background. Characteristically:

“our goal is the democratization of society with equal opportunities for all, education cannot be absent from this frame [...] it is a public good” (Markos L.).

However, in a closer look of the transcription, the teachers in our study consider that intercultural education concerns the integration of students from different national / ethnic background (immigrants, refugees, ethnic minorities). Although in a qualitative research, quantitative data (numbers and percentages) are of no particular importance, we should note that a significant part of our teachers (almost half of them), do not restrict the aims of intercultural education to the harmonious coexistence of all students, the tolerance of the difference and to the assimilation of “others” to the local and national society. On the contrary, they consider that the exchange of cultural elements and experiences are useful for all children:

“Intercultural education concerns the process of smooth integration of foreign students [...] in the context of Greek society and reality” (Stella T.).

and:

“{the aim is} to bring together, to unite people from different cultures, with different habits and attitudes, and customs in a new society. Basically, the aim is to bring students together without getting in the way of each other's culture, without the need for assimilation [...] all cultures to develop in parallel [...] and if a kind of exchange of information occurs, even better” (Thodoris X.).

For some of the teachers in our research the aim of intercultural education is to combat discrimination and fear of difference:

“I think that its aim [of intercultural education] is mutual respect, solidarity, acceptance of difference, the reduction and removal of xenophobia among students, because here we have some phenomena, children who have come from Albania, from Bulgaria, we see that there is a prejudice, which has racist characteristics. That is why I believe that Intercultural Education should aim to eliminate such characteristics” (Elissavet T.).

Finally, we think it is worth mentioning that one teacher stated that the aim of intercultural education is:

“...the co-education of different races in the same classroom [...]. In particular, the harmonious coexistence in the school and the possibility for all these different people to be *educatd* within it” (Maria K.).

Students concerned by intercultural education

About half of the teachers who took part in our research think that Intercultural Education concerns all students:

“It concerns all students regardless of ethnic origin, religion and social origin and I point this out [...] because we have identified Intercultural Education with students from other countries or other races such as the Roma race. Yes, Intercultural Education is also about the integration of minorities [...] but it does not mean that it is only for them” (Basilis K.).

“...in essence all students, it is not only focused on the so-called intercultural schools but on all schools because all schools are culturally diverse, and within them of course there are Greek students who have to coexist with all kinds of cultural groups that exist in the school and in the future in society” (Miranda L.).

The other half of our research participants believe that intercultural education is only for children from ethnically and ethnically diverse groups:

“Intercultural Education concerns the education of foreign pupils and, in general, pupils belonging to cultural groups other than Greek” (Balia M.).

“[Intercultural Education]... is needed by Greek Roma who have difficulties integrating into society” (Maria L.).

“Depending on whether there are minority students. There is no need to make extensive reference to interculturalism, a simple reference is enough for students to know that there are different cultural groups when they go out into society tomorrow” (Leonidas B.).

Intercultural education and the curriculum

Teachers who took part in our research make intercultural changes in the curriculum in two ways: First, through the project method, where students select relevant educational material. With this, our teachers’ aim is to familiarize students with each other and develop their relationships, but also to address phenomena such as racism and discrimination. Second, with modules on cultural elements of minority groups in specific subjects such as language, history, and geography.

“Educational methods such as projects are necessary because they enable teachers to »expose« students to educational material and educational themes that promote the strengthening of relationships between children, e.g. a project on racism or poverty” (Eleni T.).

“There could be some lessons 2 or 3 in Language, History and Geography which refer to cultural elements of minorities” (Zoi T.).

Some kind / form of Intercultural interventions seems to take place out of the curriculum, when opportunities are given (school and local festivals):

“School celebrations can have an intercultural content... to study the customs and traditions of other people’s, such things” (Miranda L.).

The sources of intercultural education

For several of the teachers who took part in our research, studies of folklore (Laografia) are a valuable source for their intercultural curriculum interventions. They believe that customs, traditions, dances, food, and costumes are elements that can contribute to the elimination of prejudices and -in general- to the fulfilment of the mission of Intercultural Education:

“It is important to present cultural elements from all cultural groups in the classroom, not only for encyclopaedic reasons [...] that is, but the native child will also not be sensitized if he or she learns the history of the Albanians [...]. We must focus on what unites the peoples in common customs and traditions, in common food, in traditional costumes. In this way, prejudices are also removed” (Basilis K.).

For several teachers who participated in our research, a second “source” of intercultural material is literature. Literature gives teachers the opportunity to introduce social issues, such as discrimination and racism, into their classrooms:

“I think that there are very nice literary texts which are a very, very, very nice reason to talk to children, to discuss issues and to put some issues on the table, such as racist elements” (Georgia B.).

The “different” students themselves are also a source for adding intercultural content, with their narratives, as well as with which students can gather material on the history and activities of their communities:

“I think that it could become... what we call a connection with the daily life of children... even for native students, since the syllabus is disconnected from reality” (Stella T.).

“it has happened, and I often try to do it myself, that stories and elements from the culture of each student [...] either personal experiences or stories told by relatives are heard in the classrooms. The children bring their ‘world’ into the classroom in this way, it is wonderful” (Anna B.).

A part of the participants in our study are in favour of linking the curriculum to the experiences of all students, since they believe that this will develop students' critical thinking:

“In the flexible zone lesson, I try to organize projects and discussions in order to cultivate the social awareness of the children [...] e.g. we talk about vulnerable groups of the population such as people with special needs, elderly people [...] we talk about types of families especially single parent families” (Zoi T.).

Tools of intercultural education

The tools of intercultural education are those teaching methods and practices that promote its objectives. Group work and classroom dialogue are, according to the opinion of our teachers, the most important tools of intercultural education,

since they help children to develop relationships with all their classmates. However, in order to use these tools properly, the teacher should be well aware of the characteristics (economic, ethnic, cultural, religious, linguistic) of his/her students:

“I think group / team work really helps students to come closer together, because okay they have formed friendships, we can’t interfere with that but in the learning process we can get students who are not such good friends to work together” (Anna B.).

“it is very important to build teams, and especially mixed teams in terms of characteristics” (Magda T.).

Dialogue in the classroom encourages students to reflect on various issues, such as economic, social, and cultural issues:

“Dialogue is very important... and is achieved through group activities, group projects, role-playing games to promote and foster the participation of all children and their reflection” (Irina A.).

Play is another tool that serves the goals of intercultural education, since it brings children closer together, while at the same time it strengthens them on a cognitive level:

“Whatever is in playful form brings children closer together, now on a cognitive level: group work, educational games such as crypto or hangman’s games” (Magda T.).

“So, I try to play educational games in the classroom that bring the children closer together” (Leonida B.).

Theatre, role-playing, true stories, as well as painting are tools that give children the opportunity to express themselves in their own way and externalize their feelings. The same applies to sporting events and dancing, which bring children together and foster friendships:

“...that’s why for me theatre..., the telling of true stories and experiences through the body, through music, painting, colors, etc. The power of the image is very strong, that is to pass on to children that we respect and accept the different for what it is” (Apostolis A.).

“team sports bring children together especially when there is the language part in the middle... it is very important in general educational practices that involve the body and the movement is very important uh [...] that is the theatre let’s say [...] now I as a gymnast many times have happened to learn traditional dances not only in Greece but also in other places it is quite interesting I think” (Balía M.).

Another category of intercultural education tools is the Multimedia presentation of its content. Music and images (films, videos) can help to convey intercultural messages directly to students.

“...we did a project about diversity, and we listened to songs from other countries we learned words from children who have another mother tongue [...] it was very nice” (Maria A.).

“Announcements can be made in the language of the students and even if the Greek children do not understand, for example, the Albanian language, they can communicate” (Μαρκος Λ.).

“We read extracts from books with anti-racist content and films. Cinema contributes a lot to provide students with anti-racist messages, even in an indirect way” (Thodoris X.).

In leu of an epilogue

The aim of our research was to investigate teachers' perceptions and practices related to social variations and intercultural education. The teachers who took part in our research did not seem to be influenced by the political climate of their region, as they did not express negative views on social diversities, intercultural education, and its objectives, nor did they mention any practices that would put certain categories of their students at risk. On the contrary, participants in our research seem to care about all their students and want them to have equal opportunities. But “equal opportunities” do not mean the same thing for everyone. Here again it seems that the dominant ideology has led to a – at best liberal – conception of intercultural education, which borders on individualism and does not address structural problems. In other words, while a part of the teachers in our study consider that intercultural education is for all students, it nevertheless limits its objectives to tolerance, understanding and acceptance of diversity. It does not address the unequal power between different groups, nor the economic causes of their economic and social status, as well as the prestige they enjoy. Our participants do not seek the causes of poverty and social differences but intercultural education is limited to fragmentary references to national heroes and anniversaries, as well as to thematic celebrations of musical or culinary content.

For us, it will be able to help address the dangers to democracy posed by far-right propaganda, only if it infuses the entire school curriculum, raising the issues of economic inequalities and the unequal distribution of power. In this way, it will help to create critically thinking people who will actively participate in public life and fight for a better society.

Bibliography

- Agirdag O., Michael S.M., Van Houtte M., *Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders*, “Education and Urban Society” 2016, 48, 6, doi:10.1177/0013124514536610.
- Anastacia B., du Plessis P., *Ethnic diversity and school leadership: lessons from Johannesburg schools*, “Mediterranean Journal of Social Sciences” 2014, 5(20), doi: 10.5901/mjss.2014.v5n20p1184.

- Aydin H., *A literature-based approaches on multicultural education*, "Anthropologist" 2013, 16(1–2), doi: 10.1080/09720073.2013.11891333.
- Banks J., Banks C. (eds.), *Multicultural education issues and perspectives*, New Jersey 2007.
- Braun V., Clarke V., *Thematic analysis* [in:] *APA handbook of research methods in psychology*, vol. 2: *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, eds. H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher, "American Psychological Association" 2012, pp. 57–71, <https://doi.org/10.1037/13620-004>.
- Chouari A., *Cultural diversity, and the challenges of teaching multicultural classes in the twenty-first century*, "Arab World English Journal" 2016, 7(3), doi: 10.24093/awej/vol7no3.1.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research methods in education*, New York 2002.
- Creswell J.W., *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Lincoln 2012.
- Dike D., Parida L., Welerubun I., *Teachers' awareness on multicultural values and attitudes: a case of multicultural education in Indonesian elementary schools*, "Journal of Critical Reviews" 2020, 7(7), doi: 10.31838/jcr.07.07.151.
- Durand T.M., Tavaras C.L., *Countering complacency with radical reflection: supporting white teachers in the enactment of critical multicultural praxis*, "Education and Urban Society" 2021, 53(2), doi: 10.1177/0013124520927680.
- Duru-Bellat M., *Social inequality at school and educational policies*, Paris 2004.
- Edward M., Joseph C., *Reflections on the role of the teacher in promoting multicultural pedagogy in teaching and learning at secondary school*, "International Journal of Education and Research" 2014, 2(4).
- Galanis P., *Data analysis in qualitative research: Thematic analysis*, "Archives of Hellenistic Medicine" 2018, 35(3).
- Gay G., *Teaching to and through cultural diversity*, "Curriculum Inquiry" 2013, 43(1), doi: 10.1111/curi.12002.
- Humphrey N., Bartolo P., Ale P., Calleja C., Hofsaess T., Janikova V., Mol L.A., Vilkiene V., Wetso G.M., *Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study*, "European Journal of Teacher Education" 2006, 29(3), doi: 10.1080/02619760600795122.
- Isari F., Pourkos M., *Qualitative Research : Applications in Psychology and Education*, Athens 2015.
- Ivenicki A., *Multicultural Brazil in the BRICS countries: potentials for the social sciences and humanities*, "Space and Culture, India" 2020, 7(5), doi: 10.20896/SACI.V7I5.641.
- Jay M., *Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony*, "Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education" 2003, 5(4), doi: 10.1207/S15327892MCP0504.
- McAllister G., Irvine J.J., *The role of empathy in teaching culturally diverse students: a qualitative study of teachers' beliefs*, "Journal of Teacher Education" 2002, 53(5), doi: 10.1177/002248702237397.
- Martines D., *Teacher perceptions of multicultural issues in school settings*, "The Qualitative Report" 2005, 10(1), doi: 10.46743/2160-3715/2005.1855.
- Nieto S., *Solidarity, courage, and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers*, "Intercultural Education" 2006, 17(5), doi: 10.1080/14675980601060443.
- Nylund D., *Critical multiculturalism, whiteness, and social work towards a more radical view of cultural competence*, "Journal of Progressive Human Services" 2006, 17(2), doi: 10.1300/J059v17n02_03.
- Özturgut O., *Understanding multicultural education*, "Current Issues in Education" 2011, 14(2).
- Sepulveda M., van Banning T., Gudmundsdottir G., Chamoun C., van Gynegten W.G.M. (eds.), *Human Rights reference handbook*, Ciudad Colon – Costa Rica 2004.
- Smithers L.E., Eaton P.W., *Reordering student affairs: from minority absorption to a radical new*, "Critical Studies in Education" 2019, 62(5), doi: 10.1080/17508487.2019.1657159.

- Solomon D., Battistich V., Hom A., *Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level*, "The Journal of Experimental Education" 1996, 64(4).
- Suswandari M., *Multicultural approach in learning as the attempt of reinforcing Indonesian diversity in elementary school*, "International Conference on Teacher Training and Education" 2017 (ICTTE 2017), Atlantis Press, doi: 10.2991/iccte-17.2017.79.
- Tonbuloglu B., Aslan D., Aydin H., *Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings*, "Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research" 2016, 16(64), doi: 10.14689/ejer.64.1.
- Yildirim S., Tezci E., *Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: a scale development*, "Universal Journal of Educational Research" 2016, 4(12A), doi: 10.13189/ujer.2016.041325.
- Yusuf Q., Marimuthu S., Yusuf S.Q., *Multicultural awareness and practices among malaysian primary school teachers*, "Al-Ta Lim Journal" 2018, 25(2), doi: 10.15548/jt.v25i2.446.
- Zachos D., *Teachers' perceptions, attitudes, and feelings towards pupils of Roma origin*, "International Journal of Inclusive Education" 2017, 21(10), doi: 10.1080/13603116.2017.1326176.
- Zachos D., *A Critical Analysis of an Intercultural Education for Social Justice*, "The Swiss Journal of Intercultural Education, Training and Research" 2022, 1(1).
- Zachos D., *Why do we need an intercultural education for social justice today?*, "Announcement at the 1st international scientific conference Teaching, Learning and Teacher Education (TLTE)", Vranjie 2023.

Internet sources

- Greek Ministry of the Interior, *National Elections* (2023), <https://ekloges.yypes.gr/> (accessed: 15.11.2023).
- United Nations (1948), *Universal declaration of human rights*, https://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/unhrights_1.pdf (accessed: 30.03.2021).
- Zachos D., *Intercultural education for social justice* (in Greek), Kallipos, Open Academic Publications, Athens – Greece 2023, https://www.researchgate.net/publication/373434177_DIAPOLIT-ISMIKE_EKPAIDEUSE_GIA_TEN_KOINONIKE_DIKAIOSYNE (accessed: 15.12.2023).

Joanna Kandzia

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ORCID: 0000-0001-6660-8527

Aspekty trudności i niepowodzeń dzieci w uczeniu się matematyki

Aspects of difficulties and failures in learning mathematics

Streszczenie

W artykule dokonano krótkiego przeglądu literatury pedagogicznej i psychologicznej traktującej o trudnościach i niepowodzeniach dzieci w uczeniu się, a w szczególności uczeniu się matematyki. Zwrócono uwagę na istotę trudności i niepowodzeń szkolnych (rozgraniczając te zjawiska) oraz fazy ich powstawania. Przedstawiono różne przyczyny trudności oraz niepowodzeń szkolnych. Wskazano na ich przejawy oraz czynniki, z którymi są związane, czyli społeczno-ekonomiczne, biopsychiczne i pedagogiczne. Przybliżono źródła i mechanizmy powstawania niepowodzeń w uczeniu się matematyki oraz konsekwencje występujących trudności i niepowodzeń. Zaprezentowano sugestie studentów edukacji wczesnoszkolnej (przyszłych nauczycieli edukacji matematycznej) Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie dotyczące przedmiotu trudności dzieci w uczeniu się matematyki, powodów niechęci do uczenia się matematyki, błędów popełnianych przez nauczycieli w swojej pracy. Istotną rolę w edukacji matematycznej, a szczególnie wczesnoszkolnej odgrywa nauczyciel, i to od niego w dużej mierze zależy, czy dzieci pokonają trudności, a tym samym zmniejszy się zakres niepowodzeń szkolnych oraz fobia matematyczna. Nauczyciel powinien być przewodnikiem po oceanie wiedzy, powinien pomagać uczniom w odkrywaniu i zgłębianiu wiedzy, a także rozwijać ich umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego uczenia się.

Słowa kluczowe: błędy nauczycieli, czynniki niepowodzeń, fazy niepowodzeń, nauczyciel matematyki, niepowodzenia szkolne, przyczyny niepowodzeń, trudności szkolne, matematyka, uczenie się matematyki

Abstract

The article presents a short review of pedagogical and psychological literature dealing with children's difficulties and failures in learning, in particular in learning mathematics. Attention was paid to the essence of school difficulties and failures (separating these phenomena) and the phases of their development. Various reasons for school difficulties and failures were presented. Their manifestations and the factors with which they are related are indicated, i.e., socio-economic, biopsychological, and pedagogical. The sources and mechanisms of failure in learning mathematics and the consequences of difficulties and failures were presented. Suggestions of early school education students (future teachers of mathematics education) of the Faculty of Pedagogical Sciences of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw were presented regarding the subject children's difficulties in learning mathematics, reasons for reluctance to learn mathematics, mistakes made by teachers in their work. The teacher plays an important role in mathematics education, especially in early school, and it largely depends on him whether children overcome difficulties and thus reduce the scope of school failures and mathematics

phobia. A teacher should be a guide in the ocean of knowledge, he should help students discover and explore knowledge, as well as develop their critical thinking and independent learning skills.

Keywords: causes of failure, failure factors, failure phases, learning math, math, math teacher, school failure, school difficulties, teachers' mistakes

Wstęp

W każdej działalności człowieka mogą pojawić się różne trudności i niepowodzenia. Jest to naturalne zjawisko towarzyszące każdej pracy. W pewnym sensie stymulują rozwój jednostki, ale nie zawsze tak się dzieje. Pojawiają się one także w procesie uczenia się. Jeżeli trudności przerastają możliwości uczniów, stanowią poważną przeszkodę w nauce. Bezpośrednim wynikiem trudności w nauce są niepowodzenia szkolne. Zakłada się, że gdyby tych trudności nie było, każdy uczeń czyniłby zadowalające postępy w nauce i nie byłoby żadnych podstaw do orzekania o jakichkolwiek niepowodzeniach. Rozbieżności między osiągnięciami uczniów z zakładanymi celami edukacyjnymi oraz wymaganiami szkoły są wyraźną informacją o istnieniu trudności. Naukowcy od wielu lat zajmują się badaniami nad trudnościami i niepowodzeniami dzieci w uczeniu się matematyki. W niniejszym opracowaniu jedynie zasygnalizowano niektóre aspekty tej ważkiej kwestii.

Trudności szkolne

Najogólniej przyjmuje się, że „trudność jest to przeszkoda piętrząca się przed człowiekiem w realizacji zadania (w dążeniu do celu)”¹. Napotkanie jej zaznacza się w zachowaniu jako „utknięcie”, zatrzymanie się osoby działającej w posuwaniu się naprzód.

W. Okoń pisze, iż jest to sytuacja, w której występuje zachwianie równowagi między potrzebami i zadaniami jednostki a sposobami i warunkami ich realizacji².

„Za cechę wyróżniającą sytuacji zwanych trudnymi uważa się to, że zawierają one jakiś czynnik (lub szereg czynników) powodujący przeciążenie systemu regulacji, który zmusza osobnika do nowej koordynacji w celu osiągnięcia stanu umożliwiającego kontynuowanie czynności ukierunkowanej na realizację dążenia”³, np. uczeń odpowiadający przy tablicy, spotykając się z negatywną reakcją nauczyciela na swoją odpowiedź, musi dla utrzymania właściwego kierunku swej aktywności umysłowej dokonać wysiłku ponownej koordynacji psychicznego systemu regulacji zachowania, a gdy w wykonaniu napotka trudność (przeszkodę) musi szukać sposobu jej przewyciężania.

¹ L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970, s. 9.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 411.

³ M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986, s. 12.

Pod wpływem trudności powstają pewne charakterystyczne zmiany w zachowaniu polegające na zakłóceniu toku czynności lub zaburzeniu zachowania. Przez sytuację trudną należy rozumieć układ celów, warunków działania oraz możliwości jednostki, w jakim została naruszona równowaga między wskazanymi elementami w takim stopniu, że konieczna jest ponowna synergia, a to z kolei powoduje przeciążenie regulacji i ujemne relacje. Konsekwencją takiego stanu są zmiany w zachowaniu jednostki, takie jak reorganizacja czy dezorganizacja zorientowanej na ten cel czynności⁴.

Trudności w nauczaniu i wychowaniu rozumie się różnie. Jednak przede wszystkim należy mieć na uwadze, że sukcesy rozwojowe jednostek poddawanych interakcjom pedagogicznym są poniżej normy ich możliwości. O trudności stanowi więc rozbieżność między oczekiwaniami pedagoga a osiągnięciami ucznia-wychowanka⁵. Mogą to być braki w przyswajaniu wiadomości i umiejętności, kształtowaniu i korzystaniu z wiedzy oraz w rozwoju osobowości (nienadążanie w osiągnięciach szkolnych). Trudności mogą być przejściowe, trwałe, ograniczać się do niektórych lekcji czy przedmiotów, jednak czasami dotyczy to prawie wszystkich aspektów życia szkolnego. Jeżeli trudności trwają zbyt długo, powstają luki w umiejętnościach i wiadomościach, a to uniemożliwia dalszą realizację programu, trudności pogłębiają się, poziom funkcjonowania ucznia ulega obniżeniu. Dynamika trudności jest bardzo duża, zatem w porę zlikwidowana przynosi pożądaną rezultaty, nie nasila się.

Niepowodzenia szkolne

Zjawisko nazywane niepowodzeniem szkolnym polega na tym, że dziecko nie zmienia się tak, jak tego chce nauczyciel. Zjawisko to staje się problemem oświatowym, jeśli obejmuje już nie jednostki, lecz dostatecznie duże grupy dzieci.

Mówiąc o niepowodzeniach szkolnych/niepowodzeniach dzieci w nauce, mamy na uwadze takie sytuacje, w których występują istotne rozpoznawalne rozbieżności pomiędzy wymaganiami dydaktycznymi i wychowawczymi szkoły a wynikami nauczania uzyskiwanymi przez uczniów oraz ich zachowaniem. Zakłada się, że wymagania szkoły są zgodne z uznawanymi przez społeczeństwo celami wychowania oraz odpowiednie w stosunku do obowiązujących programów⁶.

„Pojęcie niepowodzenia można najogólniej zdefiniować jako stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły”⁷.

Podobnie jak w przypadku trudności, niepowodzenia są procesem trwającym dłużej lub krócej. Są procesem złożonym i uwarunkowanym wieloma ząębającymi

⁴ Tamże, s. 21.

⁵ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1998, s. 303.

⁶ C. Kupisiewicz, *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 253.

⁷ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 14.

się przyczynami. W toku tego procesu obserwujemy z jednej strony braki w umiejętnościach i wiadomościach, z drugiej zmiany w zachowaniu się dziecka. Należy zatem wnikliwie analizować różnorodne czynniki decydujące o powodzeniu/niepowodzeniu szkolnym dziecka.

Większość pedagogów, a wśród nich W. Okoń⁸, wyróżnia niepowodzenia jawne – braki w wiadomościach i umiejętnościach ucznia, zostały przez szkołę dostrzeżone oraz ukryte – szkoła o brakach nie wie lub nie znajduje odbicia w złych ocenach, które uczeń otrzymuje, dowodzą one o zaawansowanym stopniu tego zjawiska.

J. Konopnicki polaryzuje cztery fazy rozwoju niepowodzeń. Podział ten nie opiera się na zakresie wiadomości dzieci szkolnych, ale na obserwacji zmian w ich reakcjach na te braki:

- 1) pojawiają się pierwsze, niedostrzegalne jeszcze przez nikogo, braki w wiadomościach, symptomy niezadowolenia ze szkoły;
- 2) niepowodzenia w nauce – zaawansowane braki w wiadomościach, chociaż dziecko wciąż uchodzi za dobrego ucznia; faza opóźnienia programowego;
- 3) sporadyczne występowanie ocen niedostatecznych (niepowodzenia są już dostrzegalne); rozpoczynają się (lub nie) próby walki z niepowodzeniem; występują symptomy psychologiczne o charakterze neurotycznym;
- 4) drugoroczność, stwierdza się oficjalne niepowodzenia ucznia w nauce⁹.

Według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej dorośli spostrzegają trudności/niepowodzenia dopiero wtedy, gdy dziecko nie potrafi sprostać wymaganiom – często pod koniec pierwszej klasy szkoły podstawowej lub nawet później. Wtedy dziecko ma za sobą wiele miesięcy borykania się z czymś, co przerasta jego możliwości¹⁰.

Warto zwrócić uwagę na przyczyny trudności i niepowodzeń szkolnych, przede wszystkim w uczeniu się. Naukowcy, wśród nich także C. Kupisiewicz¹¹, wyróżniają trzy kluczowe grupy przyczyn niepowodzeń i trudności uczniów w nauce:

- 1) czynniki społeczno-ekonomiczne,
- 2) czynniki biopsychiczne,
- 3) czynniki pedagogiczne.

Trudności dzieci w uczeniu się matematyki

Wśród nauczanych w szkołach przedmiotów matematyka cieszy się największą uwagą szerokich kręgów społecznych. Powodem tego są kłopoty, jakie sprawia ona dzieciom, rodzicom, nauczycielom oraz metodykom i dydaktykom matematyki.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 263.

⁹ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne...*, s. 17, 18.

¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 1997, s. 133.

¹¹ C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1973, s. 23.

Pokonywanie trudności jest wpisane w proces uczenia się matematyki, stanowi integralną jego część¹². Matematyka to przedmiot, gdzie głównym sposobem uczenia się jest rozwiązywanie zadań. Praca ta wymaga wysiłku, co jest równoznaczne z pokonywaniem trudności, nawet jeżeli zadanie nie jest zbyt trudne. Jeżeli dziecko ją pokona, to się rozwija, odnosi pewien sukces i jest zadowolone z siebie. Inaczej rzecz się ma, jeżeli dziecko poniesie porażkę. Odosobnione niepowodzenie po serii sukcesów nie tylko nie jest szkodliwe, ale może być korzystne dla ucznia, tzw. „szklanka zimnej wody”. Powtarzające się sytuacje nieradzenia sobie z zadaniami bądź ciągle niepoprawne rozwiązania są stresujące i działają destrukcyjnie na dalszy proces uczenia się matematyki.

W szkole spora grupa dzieci nie rozumie matematycznego sensu zadania, nie dostrzega zależności pomiędzy liczbami, nie potrafi wytrzymać napięć, które towarzyszą rozwiązywaniu zadań (niska odporność emocjonalna). Obniżona sprawność manualna sprawia trudności w narysowaniu tabelki/grafu, zapisaniu działań. Pomimo starań i dużego nakładu pracy (na granicy swoich możliwości), dziecko osiąga słabe wyniki. Jeżeli w porę nie otrzyma fachowej pomocy, to narastające trudności spowodują poważne zaburzenia procesu uczenia się matematyki, pojawiają się niepowodzenia i blokady. Powstają silne napięcia emocjonalne, zanika motywacja do nauki, a co za tym idzie – niechęć do przedmiotu, do nauczyciela, a czasami do całej szkoły, utrata wiary we własne siły i możliwości. Obawa przed niepowodzeniem zmusza te dzieci do wycofania się z zadań wymagających wysiłku intelektualnego. Następuje spowolnienie rozwoju umysłowego.

Problematyka niepowodzenia w uczeniu się matematyki jest znana od pokoleń. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem starają się odpowiedzieć na wiele nurtujących ich pytań, między innymi:

- Co jest przyczyną trudności i niepowodzeń?
- Dlaczego matematyka wydaje się dzieciom taka trudna?
- Co wiadomo o źródłach niepowodzeń w uczeniu się matematyki?
- Jakie są mechanizmy narastania niepowodzeń w opanowywaniu elementarnych pojęć i umiejętności matematycznych?
- Czy dzieciom z trudnościami w uczeniu się matematyki można jakoś pomóc?

Ograniczona objętość artykułu nie pozwala na dogłębną analizę powyższych pytań. Wiele badań nad przyczynami niepowodzeń w uczeniu się matematyki u dzieci klas początkowych poczyniła E. Gruszczyk-Kolczyńska. Dowiodła, że można tych niepowodzeń uniknąć, jak również pomóc dzieciom, które już ich doznały. Konieczna jest pewna wiedza o wieloaspektowości procesu uczenia się matematyki oraz o prawidłowościach rozwoju psychicznego dzieci¹³. Autorka odniosła się jedynie do pierwszego pytania.

¹² Z. Semadeni, *Trudności i niepowodzenia w uczeniu się matematyki* [w:] *Nauczanie matematyki w klasach początkowych. Podręcznik dla nauczyciela*, red. Z. Semadeni, Warszawa 1991, s. 113.

¹³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, s. 6, 7.

Przyczyny powstawania niepowodzeń w uczeniu się matematyki

Jednym z głównych źródeł niepowodzeń w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych jest rozpoczynanie nauki szkolnej bez osiągnięcia dojrzałości operacyjnego rozumowania. Matematyka jest przedmiotem trudnym. Rozumowanie matematyczne, pojęcia, a także język matematyki mają charakter operacyjny¹⁴. Tym samym rozumowanie, które jest podstawą rozwiązywania problemów matematycznych, musi być utrzymane w konwencji operacyjnej.

„Podstawową przyczyną złych wyników nauczania matematyki w klasach najmłodszych jest to, iż szkoła w wielu wypadkach ogranicza się do autorytarnego nauczania, nie doceniając uczenia się opartego na samodzielnym myśleniu i eksperymentowaniu przez dzieci”¹⁵. Co prawda, w ostatnich czasach zmienia się podejście do nauczania matematyki, jednak takie arbitralne nauczanie jest „wygodne” dla nauczyciela, szczególnie takiego, który sam nie rozumie matematyki, nie lubi jej czy wręcz się jej boi¹⁶.

Dziecko myśli zgodnie ze swoją dziecięcą logiką, poznawane pojęcia traktuje z dużym nakładem wysiłku umysłowego i nie potrafi rozumować jak dorosły. Z tego powodu nie potrafi pogodzić narzuconego mu sposobu myślenia, nie potrafi robić dwóch rzeczy naraz, samodzielnie myśleć i wyrażać swych myśli w języku dorosłych. Nauczyciel nie zawsze rozumie, co dziecko chce wyrazić. Jest z góry nastawiony na pewne sformułowania. Myśli dziecka nieodpowiadające temu oczekiwaniu są najczęściej odrzucane bez uważnego wysłuchania do końca. Dziecko często nie ma możliwości wypowiedzenia się, przedstawienia swego toku myślenia. Nic więc dziwnego, że zniechęca się i nie chce brać czynnego udziału w lekcji, to z kolei powoduje, że uczeń nie ma motywacji do nauki, przestaje się uczyć i ma kłopoty z matematyką.

E. Gruszczyk-Kolczyńska¹⁷ w swoich pracach nawiązuje do teorii J. Piageta i uważa, że przyczyną niepowodzeń w nauce matematyki są zaburzenia operacyjnego rozumowania, niekorzystne uwarunkowania środowiskowe, nieprawidłowe kształtowanie aktywności dzieci na lekcjach matematyki oraz złożone mechanizmy emocjonalne blokujące proces uczenia się tego trudnego przedmiotu.

Do najistotniejszych przyczyn niepowodzeń w uczeniu się matematyki należą:

- niski poziom operacyjnego rozumowania,
- dojrzałość emocjonalna w uczeniu się matematyki,
- sprawność manualna, precyzja spostrzegania oraz koordynacja wzrokowo-ruchowa,
- wadliwe oddziaływanie środowisk wychowawczych.

Efektywność nauczania matematyki jest w dużej mierze zależna od sposobów i środków postępowania dydaktycznego oraz od dobrej transmisji wiedzy.

¹⁴ Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, Warszawa 1997.

¹⁵ Z. Semadeni, *Trudności i niepowodzenia w uczeniu się matematyki...*, s. 113.

¹⁶ Autorka prowadzi zajęcia: podstawy matematyki dla nauczycieli z przyszłymi nauczycielami nauczania wczesnoszkolnego. Niewielu z nich „czuje” matematykę, uważają, że „jakoś to będzie”.

¹⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, s. 127.

Opinie studentów dotyczące trudności, powodów niechęci dzieci do uczenia się matematyki oraz błędów popełnianych przez nauczycieli

Autorka postanowiła sprawdzić, co na ten temat mają do powiedzenia przyszli nauczyciele edukacji matematycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Badania przeprowadzono wśród 46 studentów edukacji wczesnoszkolnej I stopnia Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie w roku akademickim 2023/2024.

Analizie zostały poddane wypowiedzi studentów na forum *Trudności i niepowodzenia dzieci w uczeniu się matematyki*¹⁸ zamieszczonym na platformie Moodle. Przyszłych pedagogów poproszono również o opinie, jakie błędy ich zdaniem popełniają nauczyciele uczący matematyki.

Wśród trudności ankietowani wymieniali: brak dojrzałości szkolnej, problemy z koncentracją oraz motoryką, brak zrozumienia poleceń, brak wsparcia ze strony najbliższych, abstrakcyjność przedmiotu, zaburzenia rozwojowe, zaburzenia wzroku i słuchu, niski poziom rozwoju intelektualnego, słabą kondycję psychiczną, trudności z grafomotoryką, brak motywacji, brak pewności siebie, brak bezpieczeństwa i komfortu uczenia się – lęk przed błędami oraz proszeniem o pomoc, trudności w czytaniu i pisaniu, brak podstaw matematyki – umiejętność liczenia i porównywania wielkości na rzeczywistych elementach (np. klockach), trudności z używaniem przyrządów matematycznych, brak regularnych ćwiczeń zarówno w szkole, jak i w domu, problem zbyt opiekuńczych rodziców (pracujących za dziecko) lub brak wsparcia – dziecko pozostawione samemu sobie z problemami.

Jakie są powody niechęci dzieci do uczenia się matematyki w opinii studentów?

Powtarzające się stwierdzenia to uprzedzenia, fałszywe przekonania „wdrukowane” przez rodziców, środowisko społeczne dziecka – „ja sam nie lubiłem matematyki”, „matematyka jest zbyt trudna”, „dziewczynki nie muszą być dobre z matematyki” (komunikat: „nie musisz się starać, nie wymagam zbyt wiele od ciebie”). Niebezpieczne jest również wywieranie zbyt dużej presji na osiągnięcia dziecka – „nie będę najlepszy, to rodzice będą niezadowoleni” (może kara?).

Poza tym ankietowani wymieniali: lęk przed nauczycielem; nudny obowiązek; poczucie dziecka, że nie nadąża, jest zbyt wolne w myśleniu, „i tak się tego nie nauczę” lub przeciwnie „ja już to potrafię, to po co mam się uczyć”; przytłoczenie nadmiarem materiału, zbyt dużo prac domowych; niezrozumienie związku matematyki z rzeczywistością, zbyt mało elementów nawiązujących do realnych sytuacji (np. gry planszowe, zabawy, metody pozawerbalne); stres związany z rozwiązywaniem zadań przy tablicy. W wielu wypadkach wymieniana była presja rówieśników, którzy się nie uczą, „nie wychodzić przed szereg”, żeby nie być wykluczonym z grupy takich „świątecznych” kolegów.

¹⁸ J. Kandzia, *Forum: Trudności i niepowodzenia dzieci w uczeniu się matematyki*, [www.https://e.uksw.edu.pl/mod/forum/view.php?id=488114](https://e.uksw.edu.pl/mod/forum/view.php?id=488114), [www.https://e.uksw.edu.pl/course/view.php?id=41441](https://e.uksw.edu.pl/course/view.php?id=41441) (dostęp: 30.11.2023).

Jakie błędy popełniają nauczyciele w swojej pracy?

Lista jest dość długa. Studenci wskazali błędy, a czasami sposób, jak im zaradzić. Wymieniono: niedostosowanie poziomu nauczania do grupy, wykonywanie tylko zadań z podręcznika – lepiej byłoby zaktywizować grupę poprzez grę/zabawę; zbyt szybkie prowadzenie lekcji, brak powtórzeń i utrwalenia materiału; niedokładne, monotonne lub chaotyczne tłumaczenie; brak indywidualnego podejścia do ucznia – niektóre dzieci zostają w tyle, podczas gdy inne nudzą się zbyt łatwym materiałem; główny nacisk na ocenianie negatywne, brak pozytywnej motywacji (kary – brak nagród); „kazanie” przyjsia do tablicy, gdy dziecko powie, że czegoś nie rozumie, zamiast ponownego wytłumaczenia zagadnienia; traktowanie rozwiązywania zadań przy tablicy jako kary; porównywanie uczniów, faworyzowanie uczniów zdolnych i ignorowanie słabszych, co obniża morale innych; przerabianie materiału i ocenianie „pod” najzdolniejszych uczniów; rozwiązywanie łatwych zadań na lekcji, zadawanie trudniejszych jako pracy domowej; przechodzenie od razu do zapisu działań z pominięciem przedstawienia ich graficznie (manipulacja elementami); brak wizualizacji przy omawianiu tematów z geometrii – dzieci w klasach 1–3 potrzebują zobaczyć figurę, dotknąć, „zbadać palcami”; nauka schematów rozwiązywania bez wytłumaczenia, dlaczego tak jest, co oznaczają pewne słowa w poleceniu, połączenia z sytuacjami realnymi; przeciążenie materiałem; brak przestrzeni na błędy; nieodpowiednio dobrane metody nauczania – brak metod aktywizujących oraz wykonywania zadań i ćwiczeń, które pozwolą dziecku dojść samodzielnie do rozwiązania problemu i dadzą poczucie sprawczości i sukcesu w uczeniu się matematyki.

Wśród zestawienia błędów popełnianych przez nauczycieli edukacji matematycznej na uwagę zasługuje sugestia dotycząca negatywnego prezentowania własnej osoby poprzez brak uśmiechu, entuzjazmu, radości, wyrozumiałości, co powoduje wytworzenie u dziecka negatywnego obrazu nauczyciela, a co za tym idzie, generowanie niechęci do nauki matematyki.

Przedstawione wypowiedzi w wielu miejscach pokrywają się z tymi prezentowanymi przez naukowców. Cieszy to, że przyszli nauczyciele mają świadomość, że uczenie się dzieci oraz uczenie dzieci jest złożonym procesem i nie jest łatwo znaleźć złoty środek.

Zakończenie

Trudności i niepowodzenia towarzyszą człowiekowi na co dzień, aktywizują jego rozwój. Pojawiają się także w procesie uczenia się. Bezpośrednim wynikiem trudności w nauce matematyki są niepowodzenia szkolne, czyli powstanie uchwytnych sprzeczności między wymaganiami szkoły a osiągnięciami ucznia. Jak wskazano w artykule, przyczyny niepowodzeń szkolnych są na ogół różnorodne

i złożone. Składają się na nie czynniki względnie zależne od dzieci oraz względnie od nich niezależne.

W procesie edukacji matematycznej, a w szczególności na etapie wczesno-szkolnym bardzo ważną rolę, jeżeli nie najważniejszą, odgrywa nauczyciel. Pedagog potrafiący zarazić dzieci swoim entuzjazmem do matematyki, chęcią odkrywania zależności i powiązań matematyki z otaczającą ich rzeczywistością. Bez dobrze wykształconego, rozumiejącego swoją pracę i potrzeby uczniów nauczyciela i bez współpracy między nauczycielami nie ma mowy o sukcesie. Szkoła to instytucja, a nauczyciele jako kluczowa grupa nadają jej charakter. Poziom umiejętności matematycznych przyszłych nauczycieli klas 1–3 w zakresie matematyki i dydaktyki matematyki jest na ogół dość niski. Można odnieść wrażenie, że system kształcenia nauczycieli nauczania zintegrowanego w Polsce zdaje się opierać na założeniu, że absolwenci szkół średnich posiadają wystarczającą wiedzę matematyczną do nauczania małych dzieci. Nic bardziej mylnego. Na te właśnie aspekty należy położyć zdecydowany nacisk w przygotowaniu studentów do pracy z dziećmi.

Niewątpliwą zaletą przeprowadzonych badań jest to, że skłoniły one przyszłych pedagogów do pochylenia się nad postawionymi problemami, co zdaniem autorki powinno procentować w pracy zawodowej.

Podsumowaniem rozważań na temat trudności i niepowodzeń w uczeniu się niech będzie stwierdzenie J. Piageta: „Każdy normalny uczeń jest zdolny do poprawnego rozumowania matematycznego, jeżeli odwołamy się do jego aktywności i jeżeli uda nam się usunąć zaburzenia emocjonalne, które często wywołują uczucie niższości na lekcjach z tej właśnie dziedziny”¹⁹.

Bibliografia

- Bandura L., *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 1997.
- Kandzia J., *Forum: Trudności i niepowodzenia dzieci w uczeniu się matematyki*, www.https://e.uksw.edu.pl/mod/forum/view.php?id=488114, www.https://e.uksw.edu.pl/course/view.php?id=41441.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1996.
- Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki*, Warszawa 1997.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973.
- Kupisiewicz C., *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994.
- Semadeni Z., *Trudności i niepowodzenia w uczeniu się matematyki [w:] Nauczanie matematyki w klasach początkowych. Podręcznik dla nauczyciela*, red. Z. Semadeni, t. 1, wyd. II rozszerz., Warszawa 1991.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, t. 2, Warszawa 1998.

¹⁹ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 87.

Beata Ciupińska

Akademia Piotrowska w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID: 0000-0002-4344-7510

Chodzi bowiem o to, aby spowodować właściwy stosunek do dzieci, których niepowodzenia szkolne są wynikiem czynników niezależnych od ich chęci i woli¹.

Wyzwania diagnostyczne w edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającej się rzeczywistości oświatowej

Diagnostic challenges in early childhood education in a changing educational reality

Streszczenie

Celem artykułu jest wykazanie znaczenia doskonalenia umiejętności diagnostycznych nauczycieli i pedagogów pracujących z dziećmi w kontekście współczesnego podejścia do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W artykule podjęto problematykę wciąż ewoluujących zadań diagnostycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, jakie wynikają z przepisów prawa oświatowego. Zwrócono uwagę na kwestie możliwości rozpoznawania uczniowskich problemów w toku pracy edukacyjnej i wychowawczej. Podjęto także podstawowe zagadnienia odnoszące się do działań diagnostycznych w ujęciu holistycznym ze szczególnym uwzględnieniem kierunków współpracy ze środowiskiem pozaszkolnym.

Słowa kluczowe: diagnostyka, diagnoza pedagogiczna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, uczeń ze specjalnymi potrzebami, umiejętności diagnostyczne

Abstract

The aim of the article is to demonstrate the importance of improving the diagnostic skills of teachers and educators working with children in the context of a contemporary approach to working with a student with special educational needs.

The article deals with the issue of the still evolving diagnostic tasks of an early childhood education teacher which result from the provisions of educational law. Attention is paid to the issues of the possibility of recognizing student problems in the course of educational and upbringing work. Basic issues related to diagnostic activities in a holistic approach are also addressed, with particular emphasis on the directions of cooperation with the out-of-school environment.

Keywords: diagnostics, pedagogical diagnosis, psychological and pedagogical assistance, student with special needs, diagnostic skills

¹ B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1994, s. 15.

Wstęp

Rola wczesnej diagnozy i specjalistycznej interwencji psychopedagogicznej jest mocno akcentowana w literaturze naukowej z pedagogiki i psychologii. Z badań wynika, że najwyższy wskaźnik efektywności w zakresie niwelowania braków i wyrównywania szans edukacyjnych osiąga się w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym². Jak podkreśla Barbara Skalbania³, koncentrując się na dziecku-uczniu zadania zawodowe nauczyciela powinny być ukierunkowane na zapewnienie mu optymalnych warunków rozwoju, wychowania i nauczania. Ważnym obszarem działalności są czynności diagnostyczne odnoszące się do wszystkich sfer oddziaływań: dydaktyki (ocenie przyrostu wiedzy i umiejętności ucznia), wychowania (identyfikowanie stanów zagrożenia w celu podjęcia właściwej interwencji), opieki (rozpoznawanie stopnia zaspokojenia potrzeb dzieci), doradzania i udzielania adekwatnej pomocy (działania rozpoznawczo-diagnostyczne).

Obowiązek diagnozowania potrzeb dzieci i uczniów oraz rozpoznawania ich indywidualnych możliwości psychofizycznych nakładają na nauczycieli przepisy regulujące funkcjonowanie systemu oświaty. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach do zadań nauczycieli należy między innymi rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów; określanie ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów⁴. Przepisy jednoznacznie wskazują, że nauczyciele w przedszkolu powinni prowadzić obserwację pedagogiczną ukierunkowaną na rozpoznanie ujawniających się u dziecka dysharmonii rozwojowych w celu podjęcia wczesnej i kompetentnej interwencji, a w przypadku dzieci realizujących obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne są zobligowani do przygotowania diagnozy przedszkolnej – obserwacji pedagogicznej zakończonej analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej. Z kolei działania diagnostyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powinny być ukierunkowane na rozpoznanie „w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych oraz ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się”⁵.

² A. Szkolak-Stępień, *Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwojowej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49, s. 225, <https://doi.org/10.14746/se.2018.49.13>.

³ B. Skalbania, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2013, s. 39–40.

⁴ §20, Dz.U. poz. 1280 z późn. zm.

⁵ Tamże.

Przytoczone kwestie wymagają ogromnego zaangażowania i wnikliwej analizy sytuacji przedszkolnej i szkolnej podmiotów oddziaływań. Mimo że nauczyciele z tym wyzwaniem nie pozostają sami i zatrudnieni w szkole oraz przedszkolu specjaliści – pedagog, psycholog, logopeda czy terapeuta pedagogiczny – są zobligowani do udzielania im wsparcia w zakresie podejmowanych działań diagnostycznych, nie do przecenienia są określone kompetencje i wiedza dotycząca sposobów oraz narzędzi niezbędnych w rozpoznawaniu problemów.

Rozpoznawanie uczniowskich problemów w toku pracy edukacyjnej i wychowawczej

Działania zmierzające do rozpoznania rodzaju i zakresu zaburzeń w funkcjonowaniu dziecka powinny obejmować szeroki kontekst. Według Joanny Tomczak i Renaty Ziętary⁶ należy uwzględnić poniższe kwestie:

- Opis zachowania ucznia w odniesieniu do jego usposobienia i uczuciowości, relacji z innymi i współpracy w grupie oraz indywidualnego stosunku do wykonywanych zadań i koncentracji uwagi.
- Jakość komunikowania się w zakresie sprawności mownej i poprawności artykulacyjnej, sposobów porozumiewania się z otoczeniem oraz poprawności gramatycznej, stylistycznej i rzeczowej wypowiedzi, a także zasobu słownictwa czy rozumienia pytań i poleceń.
- Sprawność słuchu fonematycznego obejmującą sprawność w zakresie powtarzania i różnicowania głosek oraz wyrazów, powtarzania wyrazów prostych i tych „bez sensu” oraz analizy i syntezy słuchowej, wyróżniania głosek w wyrazach oraz wysłuchiwanie głosek różniących wyrazy.
- Umiejętność czytania, poczynając od znajomości liter poprzez analizę i syntezę wzrokową oraz technikę czytania po rozumienie czytanego tekstu. Ważnym elementem jest także obserwacja zachowania podczas czytania i ustalenie rodzaju popełnianych błędów.
- Umiejętność pisania, poczynając od znajomości i rozróżniania liter drukowanych i pisanych poprzez technikę i sposób pisania oraz zachowanie podczas pisania po ocenę poziomu graficznego pisma i jego poprawności ortograficznej.
- Sferę ruchową w odniesieniu do ogólnej sprawności motorycznej oraz sprawności manualnej i lateralizacji.
- Jakość percepcji wzrokowej obejmującej analizę rysunków, różnicowanie i nazywanie figur geometrycznych, układanie obrazka z elementów, zapamiętywanie odtwarzanych obiektów, rozróżnianie kolorów oraz sprawność w zakresie spostrzegania podobieństw i wyszukiwania różnic.

⁶ J. Tomczak, R. Ziętara, *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*, Kraków 2009, s. 5–16.

- Orientację zarówno w odniesieniu do nazywania części ciała, określania kierunków i położenia przedmiotów oraz rozumienia pojęć dotyczących relacji i znajomości zautomatyzowanych ciągów (nazwy dni tygodnia czy pór roku).
- Opis procesów myślowych w zakresie kojarzenia i pamięci.

Analiza wskazanych obszarów pozwala ustalić, które z aktywności przysparzają dziecku/uczniowi trudności i mogą negatywnie wpływać na przyswajanie wiedzy i umiejętności szkolnych.

Kompetentne pełnienie roli ucznia wiąże się także z prawidłowym funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym. Wśród zachowań wymagających szczególnej uwagi pedagogicznej wymienić należy problemy w sferze emocjonalnej oraz zachowania agresywne. Niepokoić nauczycieli powinny: niedojrzałość emocjonalna – kiedy reakcje emocjonalne ucznia są nieadekwatne do sytuacji oraz wieku rozwojowego, zahamowanie emocjonalne – kiedy uczeń jest wycofany, onieśmielony i ciągle wymaga zachęty do działania oraz nadpobudliwość psychoruchowa – kiedy uczeń ma problem z zapanowaniem nad aktywnością, ma problemy z koncentracją i ze stosowaniem się do zasad, a także przejawiana jest agresja fizyczna, werbalna lub autoagresja⁷.

W diagnozowaniu uczniowskich problemów ważne są także profesjonalne testy. Wśród znormalizowanych narzędzi do oceny przyczyn trudności szkolnych oraz do oceny rozwoju językowego dzieci i uczniów⁸, które są dostępne dla nauczycieli, przywołać warto takie jak:

- skala ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas 0 i I oraz skala ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II M. Bogdanowicz (dla nauczycieli i rodziców) – wczesne wykrywanie symptomów dysleksji rozwojowej w zakresie motoryki małej, motoryki dużej, funkcji wzrokowych, funkcji językowych (percepcja i ekspresja) oraz uwagi u uczniów klas 0 i I oraz klas I i II;
- skala prognoz edukacyjnych SPE IBE G. Krasowicz-Kupis, K. Bogdanowicz i K. Wiejak (dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nauczycieli oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego) – obserwacja funkcjonowania poznawczego dzieci w RPP i I klasie. Składa się z dwóch części:
 - a) SPE-N – obejmuje rozwój poznawczy w sferze językowej, percepcyjno-motorycznej oraz uwagę, w klasie I dodatkowo umiejętności czytania i pisanie (wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka),
 - b) SPE-R – dotyczy wczesnego rozwoju dziecka, szczególnie rozwoju mowy (wypełnia nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami);
- test uzdolnień wielorakich – *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych* (R. Porzak, A. Kopik, W. Poleszak i G. Kata) (dla nauczycieli i specjalistów

⁷ E. Marek, K. Nadrowska, *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, Warszawa 2010.

⁸ A. Dłużniewska, M. Szubielska, *Diagnoza – definicja, klasyfikacje, modele, narzędzia* [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, s. 20–44.

szkół podstawowych, specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych) – wczesne zidentyfikowanie potencjału uczniów klas I–III oraz IV–VI szkół podstawowych;

- profil sprawności grafomotorycznych A. Domagały i U. Mireckiej (dla nauczycieli, pedagogów, logopedów, psychologów) – ocena techniki czynności grafomotorycznych oraz wytworów czynności grafomotorycznych uczniów w wieku 7–13 lat;
- test do badania słuchu fonematycznego zarówno u dzieci, jak i dorosłych E. Szelań i A. Szymaszek (dla logopedów, neuropsychologów, pedagogów, nauczycieli) – ocena umiejętności różnicowania fonemów opozycyjnych dzieci i dorosłych;
- zbiór zabaw i rysunków do badania i kształtowania słuchu fonemowego i fonetycznego – *Słuch fonemowy i fonetyczny: teoria i praktyka* B. Rocławskiego (dla glottodydaktyków, logopedów, nauczycieli wychowania przedszkolnego, nauczycieli klas I–III) – ocena umiejętności różnicowania fonemów opozycyjnych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- skala obserwacyjna: podręcznik *Język i komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli* M. Kochońskiej i M. Łuniewskiej (dla nauczycieli, pedagogów, logopedów, psychologów) – ocena funkcjonowania językowego dziecka, dla uczniów klasy I–IV. Może być stosowana do:
 - a) przesiewowego wykrywania ryzyka zaburzeń językowych i identyfikowania dzieci z trudnościami w sferze języka i komunikacji,
 - b) prognozowania przydatnego w ocenie postępów ucznia w zakresie rozwoju językowego,
 - c) profilaktyki służącej do ogólnej oceny funkcjonowania językowego dziecka.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Współczesne podejście do przejawianych przez uczniów problemów znajduje odzwierciedlenie w obowiązujących uregulowaniach prawnych. Specjalne potrzeby uczniów oraz wiążące się z nimi wymagania dotyczące organizowania im pomocy i wsparcia są ujęte w przywołanym wcześniej Rozporządzeniu MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁹. Uczniowie niepełnosprawni (posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności ruchowej, dysfunkcji wzroku lub słuchu, z powodu niepełnosprawności intelektualnej lub zaburzeń ze spektrum autyzmu), niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym, przejawiający zaburzenia zachowania czy uczniowie ze specyficznymi lub uogólnionymi trudnościami w uczeniu się,

⁹ Dz.U. poz. 1280 z późn. zm.

zaniedbani środowiskowo, doświadczający sytuacji traumatycznych i kryzysowych oraz adaptacyjnych, dzieci i młodzież przewlekłe chorzy, a także uzdolnieni powinni zostać objęci specjalistycznym wsparciem w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rozpoznanie ich specjalnych potrzeb i właściwe zorganizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego wpisane jest w zadania nauczycieli.

Diagnoza ujawniających się problemów – jeżeli nie zostały wcześniej potwierdzone wydaniem stosownego dokumentu przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (opinia lub orzeczenie) – spoczywa na nauczycielach. Zazwyczaj kluczowym obszarem, w którym ujawniają się specjalne problemy, jest pełnienie roli ucznia, a ściślej rzecz ujmując – przyswajanie wiedzy i umiejętności szkolnych. Dlatego w analizie zadań diagnostycznych nauczycieli warto szczególne miejsce zarezerwować dla tych kwestii.

Wiodące znaczenie dla kariery szkolnej dziecka ma diagnoza zaburzeń percepcyjno-motorycznych, które bezpośrednio przekładają się na efektywne przyswajanie przez nie wiedzy i umiejętności. Konsekwencje problemów w zakresie percepcji słuchowej, wzrokowej oraz rozwoju ruchowego generują trudności w nabywaniu i sprawnym posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami szkolnymi – czytaniem, pisanem i liczeniem. To z kolei może doprowadzić do poważnych utrudnień w kompetentnej realizacji roli ucznia.

Anna Szkolak-Stępień podkreśla, że „nauka czytania i pisanania stanowi priorytetowe zadanie pierwszego etapu edukacyjnego, ale pewien odsetek dzieci nie potrafi opanować tych podstawowych umiejętności, pomimo że dobrze widzą, słyszą i mają prawidłowy, a często nawet bardzo wysoki poziom inteligencji”¹⁰. Są to uczniowie przejawiający zaburzenia dyslektyczne. Nieprawidłowości manifestują się – jak zaznacza B. Sawa¹¹ – niemożnością opanowania umiejętności czytania i pisanania mimo dobrej inteligencji i warunków środowiskowych.

W odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym stosuje się termin ryzyko dysleksji wskazujący na wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym. Mogą one manifestować się m.in. jako opóźniony rozwój mowy lub utrzymujące się wady wymowy, niska sprawność i koordynacja ruchów podczas zabaw ruchowych, samoobsługi, rysowania i pisanania, trudności z różnicowaniem głosek podobnych oraz z wydzieleniem sylab, głosek ze słów i ich syntezą, trudności z układaniem obrazków i odtwarzaniem wzorów graficznych czy niejednorodna lub nieustalona lateralizacja, a także trudności w czytaniu oraz opanowaniu poprawnej pisowni.

Warto podkreślić, że rozpoznanie ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się w początkach edukacji szkolnej jest – dla dzieci borykających się omawianymi problemami – szansą na przezwyciężenie części trudności i wypracowanie modelu uczenia się pozwalającego na radzenie sobie z trudnościami. Wczesne

¹⁰ A. Szkolak-Stępień, *Trudności w uczeniu się...*, s. 228.

¹¹ B. Sawa, *Jeżeli dziecko...*, s. 14.

identyfikowanie zagrożenia dysleksją, dysgrafią, dysortografią i dyskalkulią daje także, a może przede wszystkim, możliwość uzyskania stosownej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej i dostosowanie metod i form pracy na lekcjach do specyficznych potrzeb ucznia.

Dzieci z tzw. „ryzyka dysleksji” w toku edukacji borykają się z licznymi problemami, które – jeżeli nie zostaną w porę trafnie rozpoznane i nie zostaną wdrożone działania wspierające czy terapeutyczne – mają wpływ na sukces szkolny. Nauka nie przynosi zadowolenia, nie rozwija się ciekawość poznawcza – jej miejsce zajmują niepokój, niepewność, a często frustracja. Pogłębiają się także trudności w zakresie:

- pisania – trudności w pisaniu ze słuchu i przepisywaniu, mylenie liter, pismo lustrzane, zniekształcony poziom graficzny pisma;
- czytania – trudności w kojarzeniu głoski z jej graficznym odpowiednikiem (literą), błędy w czytaniu, opuszczanie i przestawianie liter, niewłaściwe rozumienie czytanych treści, wolne tempo czytania;
- rysowania – trudności w odtwarzaniu kształtów, zmiana kierunków w rysunkach, zakłócone stosunki przestrzenne.

Wskazane trudności to nie tylko problem z przyswajaniem wiedzy i umiejętności z języka polskiego czy języków obcych, jak często się wydaje. Dotyczą one wielu przedmiotów szkolnych, np. geografii – czytanie mapy, określanie stron świata, matematyki – nauka tabliczki mnożenia, stosowanie znaków większości i mniejszości, działania na ułamkach dziesiętnych, geometrii – różnicowanie kształtów geometrycznych i wychowania technicznego – trudności w wykonywaniu czynności precyzyjnych niezbędnych przy majsterkowaniu, szyciu, sklejanii modeli, a nawet lekcji wychowania fizycznego – słaba orientacja w schemacie ciała utrudnia wykonywanie ćwiczeń gimnastycznych.

Warto podkreślić, że problemy mogą się pogłębiać i w konsekwencji generować poważne problemy nie tylko w obszarze dydaktyki (niskie oceny), ale także w pełnieniu roli ucznia (niechęć do nauki, problemy z dyscypliną, negatywizm szkolny).

Działania diagnostyczne w ujęciu holistycznym

Diagnozowanie uczniowskich problemów wpisane jest w pracę wszystkich nauczycieli. W toku ich rozpoznawania realizowane są kolejne czynności: spostrzeganie, myślenie i wnioskowanie – nakierowane na wyjaśnienie konkretnego zjawiska będącego przedmiotem badania. Szczególnie istotny dla rozpoznania kwestii problematycznych jest pierwszy etap edukacyjny, „gdyż cechuje się szczególną plastycznością i jest najlepszym momentem na wyrównywanie wszelkich braków rozwojowych. Jednak aby móc wyrównywać braki oraz stymulować rozwój zdolności i zainteresowań dziecka, trzeba je najpierw trafnie zdiagnozować. Dokładna i wczesna diagnoza może uchronić dziecko przed przykrymi doświadczeniami

i niepowodzeniami szkolnymi”¹². B. Skalbania¹³ podkreśla, że w praktyce pedagogicznej w odniesieniu do ucznia młodszego coraz większego znaczenia nabiera diagnoza holistyczna.

Model holistycznej diagnozy ucznia zakłada całościowe rozpoznanie wszystkich sfer jego rozwoju, poznanie zdolności i zainteresowań oraz monitorowanie postępów edukacyjnych, a także badanie czynników środowiskowych, genetycznych i biologicznych warunkujących rozwój ucznia. Stąd ten model podejścia do rozpoznawania problemów nazywa się także diagnozą pełną, całościową. Składają się na nią diagnozy cząstkowe: diagnoza typologiczna, diagnoza genetyczna, diagnoza znaczenia, diagnoza fazy i diagnoza prognostyczna¹⁴.

Ważne jest zatem nie tylko poznanie podstawowych obszarów problemów przejawianych przez podmiot oddziaływań i próba ich nazwania. Niezmiernie istotne są także właściwe metody badań i adekwatne narzędzia diagnostyczne, wykorzystanie informacji dotyczących diagnozy oraz określenie rangi zadań środowiska w zapewnieniu korzystnych sprzyjających rozwojowi dziecka/ucznia warunków. Jak podkreśla Jolanta Suchodolska, treści, które należy uwzględnić w trakcie diagnozy, obejmują:

- ocenę stopnia rozwoju dziecka w zakresie psychoruchowym, poznawczym, emocjonalno-społecznym;
- czynniki etiologiczne wyznaczające aktualny poziom rozwoju dziecka;
- przewidywane formy wsparcia;
- projektowanie rozwoju osiągnięć dziecka¹⁵.

W sytuacji ujawnienia się nieprawidłowości nauczyciel, uwzględniając założenia diagnozy całościowej, powinien podjąć następujące czynności diagnostyczne:

1. Zaobserwowane w toku procesu dydaktycznego nieprawidłowości powinny być zakwalifikowane do odpowiedniego typu zaburzeń (np. zaburzenia artykulacyjne, ryzyko dysleksji).
2. Przeprowadzenie z rodzicem wywiadu dotyczącego rozwoju dziecka i wykorzystanie dostępnych dla nauczyciela narzędzi diagnostycznych. W sytuacji ograniczonych możliwości ich zastosowania przekazanie sprawy szkolnemu specjalście (logopeda, psycholog, terapeuta pedagogiczny).
3. Określenie, jak rozpoznane zjawisko przełoży się na nabywanie przez dziecko/ucznia wiedzy i umiejętności szkolnych i pełnienie roli ucznia – naukę czytania i pisanie, funkcjonowanie społeczne i emocjonalne.

¹² M. Kowalczyk, *Szkolny system holistycznej diagnozy dziecka w Niepublicznej Szkole Podstawowej im. Alberta Einsteina w Lublinie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 9, s. 222–223.

¹³ B. Skalbania, *Diagnostyka...*, s. 19.

¹⁴ Tamże, s. 20; E. Wysocka, *Diagnoza pedagogiczna. Specyfika i obszary diagnozy w ujęciu holistycznym* [w:] *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*, red. J. Skibska, Kraków 2017, s. 17.

¹⁵ J. Suchodolska, *Diagnoza dziecka o nieharmonijnym rozwoju – ważne kryteria oceny warunków rozwoju w rodzinie* [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 11: *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Cieszyn 2017, s. 284.

4. Zbadanie i opisanie ujawniających się zaburzeń pozwoli na określenie ich stopnia i fazy, biorąc pod uwagę oczekiwane sprawności w zakresie nabywania umiejętności szkolnych.
5. Przewidywanie kierunków rozwoju zjawiska (prognoza pozytywna i negatywna) oraz zaplanowanie kierunków pracy terapeutycznej i reedukacyjnej.

Mimo zaangażowania nauczycieli i szkolnych specjalistów (pedagoga i psychologa szkolnego, logopedy, terapeuty pedagogicznego, pedagoga specjalnego), nie zawsze podjęte wobec konkretnych uczniów działania przynoszą zamierzone efekty. Często diagnoza przeprowadzona w środowisku szkolnym wymaga pogłębienia. Kolejnym ogniwem systemu pomocy jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna. W jej zadania wpisane jest m.in. wsparcie placówek systemu oświaty oraz uczniów i ich rodziców.

Specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznej (pedagog, psycholog i logopeda oraz w miarę potrzeb specjalista z zakresu surdopedagogiki, tyflopedagogiki czy zaburzeń ze spektrum autyzmu) przeprowadzają diagnozę. W efekcie podjętych działań wydawana jest stosowna opinia lub orzeczenie (o potrzebie kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży). Ważnym dla nauczycieli elementem dokumentów są zawarte w nich zalecenia do pracy z uczniem w środowisku szkolnym.

Warto podkreślić, że nauczyciele oczekują współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Stanisława Katarzyna Nazaruk i Joanna Marchel w badaniach dotyczących diagnozy kompetencji zawodowych oraz potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej ustaliły, że nauczyciele widzą potrzebę „intensyfikacji współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w formie konsultacji oraz wspólnie prowadzonych diagnoz na terenie placówki przedszkolnej/szkolnej”¹⁶.

Zakończenie

Uczniowie, którzy są właściwie wspierani w środowisku szkolnym, mają szansę na odniesienie sukcesu, a w sytuacji pojawiających się problemów mogą czynić postępy. Gdy przeżywane przez nich trudności są bagatelizowane lub wręcz niedostrzegane, tracą motywację do działania i częściej doświadczają zaburzeń emocjonalnych. Irena Czajkowska i Kazimierz Herda¹⁷ podkreślają rolę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w diagnozowaniu dysharmonii rozwojowych u uczniów.

¹⁶ S.K. Nazaruk, J. Marchel, *Diagnoza kompetencji zawodowych oraz potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2019, t. 14, nr 2(52), s. 71.

¹⁷ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1996.

Codzienna obserwacja pracy szkolnej, indywidualnej, zespołowej, czynności samoobsługowych oraz aktywności podczas zabawy pozwala uchwycić odstępstwa i różnice w stosunku do rówieśników.

Katarzyna Marciniak-Paprocka na podstawie badań dotyczących poznania opinii nauczycieli na temat praktycznego wykorzystywania diagnozy w pracy zawodowej ustaliła, że respondenci potrzebują wsparcia diagnostycznego, które obejmowałoby wyposażenie ich w niezbędną wiedzę na temat obszaru problemowego, przyczyn i skutków znalezienia się ucznia w sytuacji problemowej oraz umiejętności zastosowania odpowiedniego narzędzia diagnostycznego do określenia skali problemu, a także wskazanie na konkretne zalecenia pomocowe (szczególnie z wykorzystaniem przepisów MEN o udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej). To wsparcie powinno być skierowane zarówno do uczniów, jak i rodziców. Badani nauczyciele oczekują również wsparcia w rozpoznawaniu i podejmowaniu interwencji w zakresie występowania sytuacji kryzysowych – chronicznych w środowisku rodzinnym – w obliczu alkoholizmu, przemocy i zaniedbania ucznia¹⁸.

Okazuje się, że niezmiernie ważne jest odpowiednie przygotowanie pedagogów do pracy z uczniami przejawiającymi trudności, by potrafili pomagać dzieciom w codziennej aktywności edukacyjnej. Istotna jest nie tylko znajomość symptomów zaburzeń, ale także metody ich identyfikowania z zastosowaniem dostępnych technik i narzędzi. Nie bez znaczenia jest również znajomość obowiązujących uregulowań prawnych oraz osób i instytucji mogących zapewnić profesjonalne wsparcie w diagnozowaniu problemów dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym i uczniów pierwszego etapu edukacyjnego.

Bibliografia

- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1996.
- Dłużniewska A., Szubielska M., *Diagnoza – definicja, klasyfikacje, modele, narzędzia* [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017.
- Kowalczyk M., *Szkolny system holistycznej diagnozy dziecka w Niepublicznej Szkole Podstawowej im. Alberta Einsteina w Lublinie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 9, s. 221–237, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/245> (dostęp: 6.12.2023).
- Marciniak-Paprocka K., *Znaczenie diagnozy pedagogicznej dla praktyków*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2019, nr 19(12), s. 89–108, <https://doi.org/10.34739/sn.2019.19.08> (dostęp: 6.11.2023).
- Marek E., Nadrowska K., *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, Warszawa 2010.
- Nazaruk S.K., Marchel J., *Diagnoza kompetencji zawodowych oraz potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2019, t. 14, nr 2(52), s. 55–76.

¹⁸ K. Marciniak-Paprocka, *Znaczenie diagnozy pedagogicznej dla praktyków*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2019, nr19(12), s. 104.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1280 z późn. zm.).
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1994.
- Skałbiana B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków.
- Suchodolska J., *Diagnoza dziecka o nieharmonijnym rozwoju – ważne kryteria oceny warunków rozwoju w rodzinie* [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 11: *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Cieszyn 2017.
- Szkołak-Stępień A., *Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwojowej*, „*Studia Edukacyjne*” 2018, nr 49, s. 215–229.
- Tomczak R., Ziętara R., *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*, Kraków 2009.
- Wysocka E., *Diagnoza pedagogiczna. Specyfika i obszary diagnozy w ujęciu holistycznym* [w:] *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*, red. J. Skibska, Kraków 2017.

Jan P. Gałkowski

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-2645-2147

Agnieszka Zatyka-Szlachcic

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie
ORCID: 0009-0006-2276-2585

Studenci uniwersytetu, ale wciąż nastolatkwowie. Najmłodsi studenci w perspektywie rzeczników akademickich

University students yet still teenagers. The youngest students in the perspective of academic ombudspersons

Streszczenie

Najmłodsi studenci uczelni wyższych w Polsce rozpoczęli edukację szkolną w wieku 6 lat. Na uczelnie trafiają przed ukończeniem 18 roku życia, co stanowi granicę pełnoletności według polskiego prawa cywilnego. Każde pokolenie studentów ma swoją specyfikę, ale w ogólnej populacji studentów powinniśmy dostrzegać również problemy tej najmłodszej grupy. Ich dorastanie wiąże się z ciekawymi kwestiami prawnymi. Potrzebują formalnej zgody rodziców lub przedstawicieli prawnych w oficjalnych procedurach uniwersyteckich i wielu działaniach studenckich. Są bardziej wrażliwi i świadomi tego, co możemy określić jako komfort psychiczny. Daje im to odwagę do informowania rzeczników akademickich i władz akademickich o trudnych sytuacjach i niewłaściwym zachowaniu pracowników uczelni. Jak wszyscy członkowie nowego pokolenia studentów, wymagają widocznej reakcji na zgłaszane problemy. O powyższych kwestiach chcielibyśmy opowiedzieć na podstawie naszych doświadczeń jako rzeczników akademickich.

Słowa kluczowe: rzecznik akademicki, młodzi studenci, socjologia edukacji, uczelnie wyższe, prawa studenta

Abstract

The youngest university students in Poland started their school education at the age of 6. They are coming to the universities before they become 18 years old, which is a boundary of legal age according to Polish civil law. Each generation of students has its specificity, but in the general student population, we should see also the problems of this youngest group. Their adolescence involves some interesting legal matters. They need formal consent from parents or legal representatives in official university procedures and for many students' activities. They are more sensitive and aware of what we can define as psychological comfort. This gives them the courage to inform academic ombudspersons and academic authorities about difficult situations and university staff's inappropriate behavior. As all members of the new student generation, they require a visible

reaction to reported problems. We would like to talk about the abovementioned issues based on our experience as ombudspersons.

Keywords: academic ombudsperson, young students, sociology of education, HEI, student rights

Wprowadzenie

Rzecznicy akademicki (*academic ombudspersons*) stają się powoli stałym elementem krajobrazu polskich uczelni wyższych. Zajmują się problemami o bardzo zróżnicowanym charakterze dotyczącymi osób pracujących, studiujących czy przygotowujących rozprawy doktorskie. W ramach tych problemów sprawy zgłaszane przez najmłodszych studentów i studentki wydają się być rosnącą częścią ich pracy. Niniejszy tekst jest próbą spojrzenia na problemy najmłodszych – jeszcze niepełnoletnich – osób studiujących z perspektywy nietypowej: jesteśmy rzecznikami akademickimi Uniwersytetu Rzeszowskiego i Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jak pisze wieloletnia rzeczniczka akademicka z Vrije Universiteit Amsterdam Lies Poesiat: „the function of ombudsman is usually a solitary one”¹, a podstawowym sposobem na przełamywanie tej samotności jest współpraca – zarówno dwustronna, jak i w ramach większych sieci – z innymi rzecznikami. Rzecznik akademicki UR i rzeczniczka praw studenta AGH pozostają w stałym kontakcie i współdziałają ze sobą na mocy porozumienia o dwustronnej współpracy, jak również w ramach polskiej (Akademicka Sieć Bezpieczeństwa i Równości, ASBiR²) i europejskiej (European Network of Ombuds in Higher Education, ENOHE³) sieci rzeczników akademickich. Zarejestrowana w kwietniu 2023 r. Akademicka Sieć Bezpieczeństwa i Równości powstała z nieformalnej sieci osób zajmujących się w polskich uczelniach wyższych przestrzeganiem praw, zasady równości i bezpieczeństwem i jest obecnie najważniejszą polską organizacją zrzeszającą i wspierającą rzeczników akademickich.

W ramach prowadzonej współpracy rzecznik i rzeczniczka wspólnie podjęli także kwestię szczególnej grupy osób studiujących w ich uczelniach, jaką są osoby niepełnoletnie, będące w specyficznym momencie swego życia, zarówno ze społecznego, jak i prawnego punktu widzenia. Wspieranie takich osób wymaga nie tylko wsłuchania się w problemy, z jakimi zgłaszają się one same, ale także spojrzenia na ich sytuację z pewnego dystansu i próby stworzenia perspektywy bardziej ogólnej. Celem tego artykułu jest próba opisu sytuacji tej kategorii osób w taki sposób, by spróbować dokonać pewnych uogólnień, które mogłyby być przydatne także dla rzeczników akademickich innych uczelni, władz rektorskich czy dziekańskich, samorządów studenckich, nauczycieli i nauczycielek akademickich, jak i samych osób studiujących.

¹ L. Poesiat, *Ombuds Work in Higher Education. A Practical Guide*, Amsterdam 2022, s. 113.

² *Akademicka Sieć Bezpieczeństwa i Równości*, <https://asbir.pl/> (dostęp: 29.12.2023).

³ *European Network of Ombuds in Higher Education*, <https://enohe.net/> (dostęp: 29.12.2023).

Uczelnie, w których pracujemy, choć różnią się wielkością, charakterem i historią, mają także pewne podobieństwa. Nie tylko działają w Polsce i podlegają polskiemu prawu, ale także znajdują się w południowej części kraju, a znaczna część ich studentów i studentek pochodzi właśnie z dwóch południowych województw – małopolskiego i podkarpackiego. Ma to pewien wpływ na upodobnianie się naszych spojrzeń na problem, którym się zajmujemy w tym artykule, bo pracujemy z podobnymi do siebie młodymi ludźmi.

Metodologia

Należy podkreślić, że przedstawione rozważania są oparte na doświadczeniach z pracy rzeczników tylko z dwóch uczelni, a nie na reprezentatywnych badaniach. Mamy raczej do czynienia z ograniczonym studium przypadku dwóch galicyjskich uniwersytetów. Wnioski wyciągnięte na ich podstawie mogą, ale nie muszą mieć zastosowania do sytuacji innych uczelni i innych osób studiujących. Najbardziej uniwersalną częścią artykułu są rozważania dotyczące kwestii prawnych, gdyż prawo dotyczące osób niepełnoletnich jest takie samo na całym terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. W trakcie pisania tego tekstu sięgnęliśmy do naszych wewnętrznych notatek, robionych w czasie wykonywania obowiązków, które mają charakter poufny, jak również do sprawozdań, jakie przedkładamy władzom uniwersyteckim. Rozmawialiśmy także z naszymi współpracownikami oraz z samymi studentami, gdyż ze względu na charakter pracy jesteśmy w stałym kontakcie z osobami członkowskimi samorządów studenckich czy kół naukowych. Całość rozważań oparta jest jednak przede wszystkim na naszych doświadczeniach i wynikających z nich refleksjach dotyczących codzienności akademickiej. Zakładamy zatem z góry, że doświadczenia te nie mogą być traktowane jako reprezentatywne i obiektywne. Uważamy jednak, że wnioski, jakie można na ich podstawie wysnuć, mogą być inspirujące, przyczyniać się do pozytywnych zmian w uczelniach wyższych i skłaniać innych do działania.

Brakuje literatury naukowej poświęconej ściśle zagadnieniu, którym się zajmujemy. W publikacjach poświęconych pracy rzeczników akademickich na rzecz osób studiujących wychodzi się zazwyczaj z założenia, że studenci i studentki są osobami młodymi, ale jednocześnie już dorosłymi, które przekroczyły już próg dorosłości w rozumieniu prawa⁴. Odwołujemy się zatem do literatury poświęconej działaniom rzeczników akademickich w ogólności, socjologicznej analizie wchodzenia w dorosłość oraz do obowiązujących w Polsce przepisów prawa. Staramy się, patrząc z tych trzech stron, zbudować uogólniające wnioski dotyczące wsparcia, jakie uczelnie (w tym rzeczniczki i rzecznicy akademicy) mogą oferować swoim najmłodszym studentom.

⁴ Por. P. Hopeck et al., *Deciding to Use Organizational Grievance Processes: Does Conflict Style Matter?*, "Management Communication Quarterly" 2014, nr 28(4), s. 563.

Artykuł rozpoczyna się od omówienia roli rzeczników akademickich w uczelniach wyższych, następnie przechodzimy do – z konieczności bardzo krótkiej – charakterystyki najmłodszych studentów i studentek z perspektywy teorii społecznej oraz z perspektywy ich sytuacji prawnej w uczelniach wyższych. Artykuł kończy przegląd najbardziej typowych spraw zgłaszanych przez najmłodszych studentów i studentki oraz podsumowanie.

Rzecznicy akademicki

Rzecznik akademicki (*academic ombudsperson*) to przyjęta w Polsce nazwa określająca stanowisko bądź funkcję piastowane przez osobę, której podstawowym zadaniem jest pomoc osobom zatrudnionym, studiującym i doktorantom w polubownym rozwiązywaniu sporów pojawiających się w przestrzeni akademickiej⁵. Rzecznikom akademickim powierza się także dbanie o przestrzeganie praw, etyki i wartości akademickich oraz zasady równości. Znajduje to często odzwierciedlenie w nazwach funkcji lub stanowisk tych osób. Poza rzecznikami akademickimi (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Rzeszowski) w polskich uczelniach wyższych działają także m.in. rzecznicy praw i wartości akademickich (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), rzeczniczka ds. etyki (Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie), rzecznik równości (Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie), rzecznicy ds. przeciwdziałania dyskryminacji (Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu).

Rzecznik praw studenta to z kolei *ombudsperson* o kompetencjach ograniczonych do grupy osób studiujących w uczelni. Zadania tych rzeczników są analogiczne jak rzeczników akademickich, z tym wyjątkiem że ich działania dotyczą wyłącznie odbiorców oferty kształceniowej uniwersytetu (w tym także słuchaczy studiów podyplomowych). Warto zauważyć, z historycznego punktu widzenia, że rzecznicy zajmujący się prawami studentów byli wprowadzani na uczelniach często jako pierwsi i to problemy studiującej młodzieży skłaniały amerykańskie i kanadyjskie uczelnie do powoływania ombudsmenów już w latach 60. ubiegłego wieku⁶. Rzecznicy praw studenta są powoływani obok rzeczników akademickich bądź pełnią jedyną taką funkcję w uczelni. W niektórych uczelniach funkcję tę pełni student w samorządzie studentów, ale niniejsze opracowanie odnosi się wyłącznie do rzecznika praw studenta będącego pracownikiem uczelni. W tej drugiej formie rzecznik praw studenta działa m.in. w Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława

⁵ Por. B. Chludziński i A. Budzanowska, *Rzecznik wartości akademickich [w:] Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*, red. D. Antonowicz, A. Machnikowska i A. Szot, Toruń 2020.

⁶ P. Herfs, *The Importance of Ombuds Work*, Amsterdam 2024, s. 29.

Staszica w Krakowie, w Uniwersytecie Śląskim czy w Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie.

W niniejszym opracowaniu przez pojęcie „rzecznika akademicki” rozumiemy także rzecznika praw studenta. James Rust, jeden z pionierów akademickiej pracy rzeczniczej, w latach 1967–1974 rzecznik akademicki Michigan State University, w swoim pierwszym sprawozdaniu opisywał pracę rzecznika pomagającego osobom studiującym, używając słów Szekspirowskiego Hamleta: „to take arms against a sea of troubles” (akt 3, scena 1). Tym morzem, z którym pomaga się mierzyć studentom i studentkom rzecznik lub rzeczniczka, jest kadra i administracja akademicka, ramionami zaś proponowane przez rzeczników rozwiązania studenckich problemów⁷.

W roku 2023 organizowany przez International Ombuds Association (IOA) Ombuds Day obchodzony był pod hasłem „Diverse in role, united in service”, co bardzo dobrze oddaje charakter pracy rzeczników akademickich. Szczegółowe role i zasady działania rzeczników różnią się od siebie, ale jednoczy ich działanie na rzecz wspólnoty akademickiej. Rzecznicy współpracują ze sobą na poziomie uczelni, jeśli np. istnieje rzecznik akademicki i rzecznik praw studenta, ale także wymieniają się doświadczeniami i dobrymi praktykami na poziomie krajowym oraz międzynarodowym.

Szczegółowe zasady działania rzeczników mogą bardzo się różnić pomiędzy uniwersytetami i zależą od ram prawnych obowiązujących w danej uczelni, a także od zaleceń, w tym zaleceń o charakterze etycznym, stowarzyszeń zrzeszających rzeczników. Jednak właściwie wszyscy rzecznicy odwołują się w swoim działaniu do czterech podstawowych zasad zawartych w dwóch dokumentach International Ombuds Organisation (IOA): *Code of Ethics* oraz *Standards of Practice*⁸. IOA jest największą międzynarodową organizacją zrzeszającą rzeczników instytucjonalnych, a większość jej członków stanowią właśnie rzecznicy akademicy. Tymi zasadami są: niezależność, bezstronność, nieformalność i poufność.

Rzecznicy są **niezależni**: w swej działalności nie są bezpośrednio podlegli władzom uczelni, podejmują swoje decyzje autonomicznie, tylko we własnym imieniu, sami decydują, czy i w jaki sposób zajmą się zgłoszonym problemem oraz działają niezależnie od innych instytucji uniwersyteckich. Po drugie rzecznicy są **bezstronni**: nie stają po żadnej ze stron sporu, lecz po stronie wartości akademickich. Dbają o właściwe działanie procesów przebiegających w Uniwersytecie, a nie o interesy którejsz ze stron. Po trzecie rzecznicy działają **nieformalnie**: nie przyjmują formalnych skarg czy zażaleń, nie prowadzą oficjalnych postępowań, nie uczestniczą w podejmowaniu decyzji administracyjnych czy dyscyplinarnych. Pozostają nieformalnym źródłem

⁷ Por. S. Burton, *Taking Arms Against a Sea of Troubles. The Experience and Legacy of Michigan State University's First Ombuds*, „Journal of the International Ombudsman Association” 2000, nr 13(1), s. 1–25.

⁸ *IOA Code of Ethics; IOA Standards of Practice*, <https://www.ombudsassociation.org/standards-of-practice-code-of-ethics> (dostęp: 29.12.2023).

wsparcia, informacji i rady dla osób do nich się zgłaszających oraz dążą do polubownego rozwiązywania sporów poza formalnym postępowaniem dyscyplinarnym. Po czwarte wreszcie rzecznicy ściśle przestrzegają zasady **poufności**: nie ujawniają tożsamości osoby zgłaszającej się do nich ani informacji, które zostały mu przekazane bez zgody tejże osoby⁹. Wyjątkiem od zasady poufności są jedynie szczególne sytuacje, w których prawo nakazuje ujawnienie informacji.

Charakterystyka najmłodszej kategorii studentów

Najmłodsi, jeszcze niepełnoletni studenci i studentki uczelni polskich, znajdują się w szczególnej sytuacji. Z jednej strony mają już za sobą niektóre momenty progowe tradycyjnie kojarzone z dorosłością: ukończyli szkołę średnią, zdali maturę, rozpoczęli studia wyższe, a w niektórych wypadkach wyprowadzili się także z domu rodzinnego. Z drugiej strony nie ukończyli jeszcze 18 lat i nie uzyskali pełni praw obywatelskich. Znajdują się w sytuacji „pomiędzy” dwoma etapami życia, a proces prawny i symboliczny osiągnięcia dorosłości jeszcze nie został ukończony. W październiku 2023 r. to zawieszenie „pomiędzy”¹⁰ było szczególnie widoczne w naszych uczelniach, gdy frekwencja w wyborach do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej osiągnęła rekordowy wynik przekraczający 74%¹¹ i bardzo wielu studentów i studentek wzięło w nich udział, a szczególna kategoria studentów i studentek, o której piszemy, nie mogła tego zrobić, co budziło w nich niekiedy rozczarowanie lub nawet frustrację.

Współcześnie w naukach społecznych popularna jest koncepcja amerykańskiego psychologa rozwojowego Jeffreyego J. Arnetta znana jako *emerging adulthood* – opisująca okres w życiu pomiędzy 18 a 29 rokiem życia będący fazą pomiędzy adolescencją (*adolescence*) a wczesną dorosłością (*young adulthood*)¹². Jest to okres przedłużonej fazy liminalnej – rozciągniętego na kilka lat okresu stawania się dorosłym¹³. Osoby znajdujące się w tym okresie życia nie są już adolescentami, ale nie osiągnęły takich markerów dorosłości, jak niezależność finansowa, założenie rodziny, posiadanie własnego miejsca zamieszkania. Niemniej są już one „dorosłe” w sensie prawnym – osiągnęły pełnoletność. Jak widać z tego krótkiego opisu, koncepcja *emerging*

⁹ Por. Zarządzenie nr 71/2022 Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego z dnia 21 czerwca 2022 r. w sprawie powołania rzecznika akademickiego, <https://www.ur.edu.pl/pl/universytet/rowne-traktowanie/akty-prawne-i-kodeksy-etyczne> (dostęp: 29.12.2023).

¹⁰ Por. M. Zielińska, *Gotowi na dorosłość. Projekty życiowe i zasoby społeczne pokolenia 2.0*, Warszawa 2020, s. 58–59.

¹¹ *Państwowa Komisja Wyborcza*, <https://wybory.gov.pl/sejmsenat2023/> (dostęp: 29.12.2023).

¹² Por. J.J. Arnett, *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, nr 55(5), s. 469–480, doi:10.1037/0003-066X.55.5.469; J.J. Arnett, *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*, New York 2014.

¹³ Por. A. Lipska i W. Zagórska, „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreyego J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, t. 16, nr 1, s. 9.

adulthood nie w pełni pasuje do interesującej nas kategorii osób, bo charakteryzują się one właśnie brakiem pełnoletności. Polska socjolożka i badaczka młodzieży Maria Zielińska doprecyzowała koncepcję J.J. Arnetta, wprowadzając kategorię dorosłej młodości (*adult youth*) odnoszącą się do okresu pomiędzy 17/18 a 23 rokiem życia, czyli właśnie okresu, gdy młodzi ludzie w Polsce rozpoczynają studia wyższe. Jak pisze M. Zielińska w odniesieniu do tego okresu, „wielu młodych ludzi, tym razem także kobiet, żyje »dla siebie«, pragnąc jak najwięcej przeżyć i doświadczyć, zanim nastąpi faza stabilizacji”¹⁴. Jest to także dłuższy niż w poprzednich pokoleniach okres kształtowania się tożsamości dający więcej czasu na dorosięcie i podejmowanie najważniejszych życiowych decyzji. Jednakże jako element wyróżniający tę fazę M. Zielińska wskazuje właśnie na możliwości wynikające ze statusu prawnego: legitymowanie się dowodem osobistym, możliwość podróżowania bez zgody rodziców, odpowiedzialność prawną, samodzielne rozliczanie z fiskusem, prawo wyborcze itd. Autorka opisując *adult youth*, poświęca znaczną uwagę właśnie symbolicznemu i prawnemu znaczeniu uzyskiwania pełnoletności¹⁵.

Uznając przydatność rozważań M. Zielińskiej dotyczących najwcześniejszego okresu dorosłości do opisu sytuacji młodych studentów, nie można jednak nie zauważyć, że najmłodszy – niepełnoletni studenci – nie do końca mieszczą się w przedstawionej przez nią koncepcji tej fazy życia. Nie ma wszakże potrzeby tworzenia nowego terminu służącego do opisu dla tak małej liczebnie kategorii osób. Można uznać niepełnoletnie osoby studiujące właśnie za *adult youth*, z tym zastrzeżeniem, że przez krótki czas – liczony zaledwie w miesiącach – dopiero stoją one w progu tego okresu życia. Zauważenie ich szczególnej sytuacji przez władze uniwersyteckie i rzeczników akademickich w tym specjalnym momencie jest zatem konieczne.

Osoby niepełnoletnie w uczelni w świetle prawa

Zgodnie z polskim kodeksem cywilnym osobą pełnoletnią jest osoba, która ukończyła 18 rok życia¹⁶. Obowiązek szkolny dziecka zgodnie z przepisami Prawa oświatowego rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia¹⁷. Na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat¹⁸. Mając na uwadze system szkolny obejmujący obecnie 8 klas nauki w szkole podstawowej i 4 lata nauki w szkole średniej ogólnokształcącej,

¹⁴ M. Zielińska, *Gotowi...*, s. 307.

¹⁵ Por. tamże, s. 54–59.

¹⁶ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. 2023, poz. 1610), art. 10 §1.

¹⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2023, poz. 900), art. 35 ust. 2.

¹⁸ Prawo oświatowe, art. 36, ust. 1.

nastolatek kończący 17 rok życia może wziąć udział w rekrutacji na studia wyższe i uzyskać status studenta przed ukończeniem 18 roku życia.

Drugą grupę studentów niepełnoletnich w świetle polskiego prawa stanowią obcokrajowcy (np. Ukraińcy), którzy również kończą edukację na poziomie średnim, zanim ukończą 18 rok życia, co pozwala im na aplikowanie na studia wyższe w polskich uczelniach.

Niepełnoletniość osoby kandydującej na studia i osoby studiującej ma swoje konsekwencje. Po pierwsze w trakcie procedury aplikowania na studia konieczne jest złożenie przez przedstawiciela ustawowego (rodzica bądź opiekuna prawnego) oświadczenia o wyrażeniu zgody na wzięcie przez osobę niepełnoletnią udziału w rekrutacji na studia (osoba niepełnoletnia nie podpisuje dokumentów rekrutacyjnych, nie może też potwierdzić prawdziwości danych w systemie rekrutacyjnym). Po drugie zgoda przedstawiciela ustawowego jest także niezbędna do podjęcia studiów i ponoszenia związanych z tym konsekwencji finansowych. Niepełnoletnia osoba zrekrutowana na studia musi także posiadać zgodę przedstawiciela ustawowego na złożenie wniosku o miejsce w domu studenckim i zamieszkanie w nim (co wiąże się z konsekwencjami finansowymi) oraz na udział w studenckich aktywnościach, takich jak wyjazdy czy bale wydziałowe. Każda ze zgód, o których mowa powyżej, musi być wyrażona osobno i w odpowiednim czasie. Nie ma możliwości wyrażenia jednej zgody obejmującej wszystkie czynności w ramach rekrutacji i przyjęcia na studia bądź tzw. zgody blankietowej na czas trwania ww. procedur.

Wspomniany wyżej udział osób niepełnoletnich w wydarzeniach organizowanych przez samorząd studencki czy koła naukowe to potencjalna dyskryminacja tych osób ze względu na wiek. Do rzeczniczki praw studenta AGH w ciągu dwóch lat akademickich 2021/2022 i 2022/2023 przedstawiciele samorządu studenckiego będący organizatorami wydarzeń dla osób studiujących kilkakrotnie zwracali się z pytaniem, czy można osoby niepełnoletnie wykluczyć z udziału w nich np. poprzez zawarcie odpowiednich zapisów w regulaminie. Jako uzasadnienie takiego działania wskazywali obawy i niepewność związane z odpowiedzialnością za działania lub zaniechania osób niepełnoletnich, w tym spożywanie przez nie napojów alkoholowych.

Z jednej strony cieszyć może świadomość i troska o najmłodsze osoby studiujące, z drugiej jednak wskazane wyżej obawy nie mogą prowadzić do dyskryminacji ze względu na wiek. Posiadanie statusu studenta pozwala na równy dostęp do wszystkich zasobów uczelni i aktywności przewidzianych dla osób legitymujących się tym statusem. Należy to z całą mocą uświadamiać organizatorom studenckich wydarzeń i zwracać uwagę na ewentualne próby wykluczania. Rozwiązaniem sprawdzonym i wystarczającym jest tu posiadanie przez niepełnoletnią osobę studiującą zgody opiekuna prawnego na udział w danej aktywności dobrze znanej młodzieży z czasów szkoły średniej. Zgoda ta musi być wyrażona każdorazowo i osobno dla każdego z wydarzeń.

Innym problemem dotyczącym niepełnoletnich osób studiujących, a zgłaszanym do rzecznika akademickiego UR w latach akademickich 2022/2023 i 2023/2024 jest kwestia samodzielnego usprawiedliwiania nieobecności na zajęciach lub kolokwium. Wiele osób uczących w uniwersytecie wie o tym, że uczeń w szkole średniej może sam usprawiedliwić swoją nieobecność po uzyskaniu pełnoletności¹⁹, jednak niektórzy nauczyciele i nauczycielki w uniwersytecie nie do końca wiedzą, co zrobić w sytuacji odwrotnej: gdy osoba chcąc usprawiedliwić swoją nieobecność jest studentem, jednakże osobą niepełnoletnią. Z jednej strony wymaganie usprawiedliwienia od opiekuna prawnego w uczelni wyższej wydaje się prowadzącemu zajęcia niepoważne, z drugiej strony gdy chodzi o dopuszczenie do zaliczenia, to sprawa zaczyna być już poważna. Prawo do usprawiedliwiania nieobecności na zajęciach jest jednym z podstawowych praw studenta wskazanych w Prawie o szkolnictwie wyższym i nauce²⁰. Szczegółowe zasady w tym zakresie określa na każdej uczelni regulamin studiów wyższych.

Ostatnim problemem zgłaszanym do rzeczników jest prawo osób niepełnoletnich do pełnienia funkcji z wyboru w samorządzie studenckim, a w sytuacji wyboru na tę funkcję prawo do reprezentowania społeczności studenckiej wobec władz uniwersyteckich. Wątpliwości osób zgłaszających ten problem do rzeczników brały się z niepewności, czy osoba, która nie posiada biernego i czynnego prawa wyborczego w Rzeczypospolitej Polskiej, może jednocześnie mieć bierne i czynne prawo wyborcze w samorządzie studenckim. Zgodnie z art. 110 Prawa o szkolnictwie wyższym studenci w uczelni z mocy prawa tworzą samorząd studencki. Zatem każda osoba przyjęta na studia, uzyskując prawa studenta, automatycznie staje się członkiem tego samorządu. Działalność w samorządzie studenckim mieści się w zakresie spraw studenckich, a te dotyczą wszystkich osób posiadających status studenta. Nie ma zatem podstaw do ograniczenia prawa do działania w tym samorządzie, w tym czynnego i biernego prawa wyborczego, ze względu na wiek, tym bardziej że okres niepełnoletności osób studiujących trwa stosunkowo krótko. Dla niepełnoletnich osób studiujących aktywność samorządowa na uczelni może być cenną lekcją i dać szansę na działania społeczne mimo ograniczenia tych możliwości poza akademią.

W kontekście prawnych aspektów obecności niepełnoletnich osób studiujących w uczelniach należy także zwrócić uwagę na ich zagubienie w procedurach i przepisach oraz brak gotowości na ponoszenie konsekwencji nieznanomości prawa. Zasada *ignorantia iuris nocet*²¹ obowiązuje nas wszystkich, niestety jednak mało

¹⁹ Prawo oświatowe, art. 99.

²⁰ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668), art. 85.

²¹ Wywodząca się z prawa rzymskiego paremia prawnicza wyrażająca jedną z podstawowych zasad porządku prawnego: nie można zasłaniać się nieznanomością obowiązującej normy prawnej (potocznie: nieznanomość prawa szkodzi).

kto, rozpoczynając studia, zapoznaje się z regulaminami i innymi przepisami wewnątrzuczelnianymi. Osoby studiujące sięgają do nich najczęściej dopiero wtedy, gdy znajdują się w trudnej sytuacji. Szukają wtedy pomocy rzeczników. Jest to charakterystyczne dla wielu studentów, jednak praktyka pracy rzeczników akademickich wskazuje, że niekiedy z niższym wiekiem łączy się także nieznamość obowiązującego prawa. W sposób szczególny dotyczy to właśnie studentów i studentek niepełnoletnich, których sytuacja jest inna od przeważającej większości pozostałych osób studiujących. Osoby takie, aby funkcjonować w uczelni wyżej, powinny nie tylko znać obowiązujące przepisy, ale także rozumieć swój szczególny status prawny. Nieznajomość istniejącego prawa potęguje trudności w samodzielnym załatwianiu swoich spraw w uczelni. Rola rzeczników akademickich w zakresie informowania o obowiązujących procedurach i regulacjach jest zatem kluczowa.

Typowe sprawy zgłaszane przez najmłodszych studentów

Przejście ze szkoły średniej na studia to niełatwe wyzwanie, które staje przed najmłodszymi studentami i studentkami niezależnie od tego, z jakiego środowiska lokalnego czy rodzinnego się wywodzą i jak są przygotowani do zmian. Uczelnia powinna ich w wspierać w tym procesie i zapewniać równe szanse nauki i rozwoju. Nauczyciele akademicy powinni z kolei być mentorami, wychowawcami i inspirować w tej drodze²². Zmiana kultury szkolnej na akademicką łączy się dla osób studiujących z koniecznością wzięcia na siebie odpowiedzialności i zaangażowania się w budowanie relacji z nauczycielami akademickimi i pracownikami administracji uczelnianej. Nie zawsze jest to łatwe, zwłaszcza dla osób niepełnoletnich, które niekiedy przejawiają lęk i opór przed wchodzeniem w relacje interpersonalne w ogóle, w tym także z pracownikami akademii.

Istotne znaczenie ma dla nowych studentów i studentek tożsamość oferty kształcenia, która była im proponowana, zanim rozpoczęli studia, z rzeczywistością, którą faktycznie zastają w uczelni. Na tym styku kluczowa jest jakość komunikacji, gdyż to od niej zależy, czy rozmowa pomiędzy osobą studiującą a jej wykładowcą lub wykładowczynią doprowadzi do okopania się na stereotypowych pozycjach roszczeniowy student – niereformowalny nauczyciel akademicki, czy dojdzie do dialogu, który może być konstruktywny dla obu stron. Najmłodsze osoby studiujące są wyczulone na rozbieżności pomiędzy sylabusami, opisami kierunków, ich swoistą reklamą, w którą uczelnie opakowują ofertę kształcenia, a tym z czym mają do czynienia uczęszczając na każde konkretne zajęcia. Zgłaszają do rzeczników te różnice, zauważając np. realizowanie innego zakresu tematycznego czy nieuruchomienie kierunku o konkretnej nazwie, na który się rekrutowali. Szybko

²² W preambule Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce czytamy m.in., że „każdy uczony ponosi odpowiedzialność [...] za wychowanie młodego pokolenia”.

także identyfikują przedmioty istniejące wyłącznie w celu utrzymania godzin dydaktycznych dla prowadzących, których wiedza się zdezaktualizowała z uwagi na postęp naukowy czy techniczny. Uczelnie publiczne powinny z całą powagą brać to pod uwagę. Nie są już bowiem przez najmłodsze osoby studiujące postrzegane jako miejsca, w których trzeba studiować i zdobyć tytuł naukowy za wszelką cenę. Raczej przeważa tu podejście konsumenta: płacę (przecież to dzięki studentom publiczne środki trafiają na konta uczelni) – wymagam²³. Może to rodzić roszczeniowe postawy, jednak z perspektywy rzeczników dobrze widać, że uczelnie z powodzeniem mogą wykorzystać informację zwrotną w tym zakresie do lepszego profilowania oferty kształcenia, a w efekcie przyciągnąć większą liczbę studentów. Akademia musi pogodzić się z faktem, że sam prestiż, rozumiany jako wysokie miejsca w kategoriach naukowych czy rankingach, to za mało.

Współczesna młodzież wybierając uczelnię wyższą, zdaje się zwracać uwagę na aspekty, o których wcześniejsze pokolenia osób studiujących nie myślały. Jednym z nich jest poczucie bezpieczeństwa. W czasie Ogólnopolskiej Kampanii Informacyjnej Salon Maturzystów „Perspektywy 2023” współorganizowanej przez Fundację Edukacyjną Perspektywy na pytanie zadane przez Centrum Rekrutacji Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie: „Która z tych rzeczy jest dla Ciebie najważniejsza na Uczelni?” w grupie ponad pięciuset ankietowanych osób znacząco więcej było tych, dla których bezpieczeństwo na uczelni jest ważne lub bardzo ważne, niż tych, dla których nie jest ono istotne wcale bądź ma małe znaczenie²⁴. Doświadczenie rzeczników dowodzi, że w kontekście bezpieczeństwa na uczelni chodzi nie tylko o przyjazną przestrzeń do nauki, wolną od każdego rodzaju przemocy, otwartą na różnorodność, zapewniającą równe traktowanie oraz poszanowanie godności, co najmłodszy studenci postrzegają jako oczywiste, ale także o wsparcie dobrostanu psychicznego osób studiujących. Rozmowy, jakie prowadzimy z osobami studiującymi w naszych uczelniach, sprawiają, że zgadzamy się z Katarzyną Jurzak, Stellą Strzemecką i Katarzyną Krzemińską, które w niedawno opublikowanym artykule piszą, że „wciąż zbyt mało uwagi poświęca się kwestii diagnozy bezpieczeństwa w polskich uczelniach”²⁵.

Wzrost liczby studentów z problemami natury psychologicznej zauważają nauczyciele akademicy i jest to także widoczne w pracy rzeczników. Może to mieć bezpośredni związek z epidemią COVID-19, która od wiosny 2020 r. na prawie dwa lata ograniczyła w sposób istotny kontakty interpersonalne także osób studiujących. Charakterystyczne dla okresu dojrzewania wstyd i trudności w budowaniu

²³ Por. M. Barańska, *Od żaka do studenta (nie)zalogowanego – refleksja nad ewolucją sylwetki* [w:] *Młodzież wobec przemian współczesnego świata. Rozważania edukacyjno-wychowawcze*, red. B. Kanclerz, L. Myszkowa-Strychalska i P. Peret-Drażewska, Poznań 2023, s. 81–84.

²⁴ Dane wewnętrzne Zespołu ds. Promocji Kształcenia Centrum Rekrutacji AGH.

²⁵ K. Jurzak, S. Strzemecka i K. Krzemińska, *Rola diagnozy w zapewnieniu bezpieczeństwa w uczelniach na przykładzie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2023, nr 2, s. 179–204.

relacji z innymi ludźmi zostały spotęgowane przez konieczność izolacji i wyzwołyły dodatkowe lęki w tym obszarze²⁶. Najmłodszy studenci czasem nie chcą spotykać się z rzecznikiem, lecz wolą zgłosić mu sprawę mejlowo, za pośrednictwem formularza na stronie internetowej i wymienić wiele wiadomości, mimo iż bezpośrednia rozmowa byłaby efektywniejsza i oszczędziła czas obu stronom. Niektórzy proszą o rozmowę telefoniczną bądź przy użyciu platform dedykowanych spotkaniom on-line, np. MS Teams.

Jedną z podstawowych umiejętności ombudsmana jest umiejętność słuchania drugiej osoby. W kanadyjskim modelu pracy rzeczników akademickich słuchanie, bycie powiernikiem zgłaszanych spraw jest podstawowym zadaniem rzecznika. Jak piszą kanadyjscy rzecznicy Christine McKee i Suzanne Belson: „ombudsmen should also be good listeners because, too often, no one else has listened”²⁷. Sam bezpośredni kontakt z rzecznikiem, mimo wcześniejszych obaw czy wstydu, najczęściej okazuje się być dla najmłodszych studentów korzystny. Świadczy o tym informacja zwrotna – często na koniec spotkania wyrażają zadowolenie z tego, że zdecydowali się przyjść i porozmawiać. Poufność w działaniu rzeczników jest kluczową wartością tych spotkań. Osoby studiujące doceniają fakt, że mogą opowiedzieć o problemie, poznać ścieżki działania, a dopiero później, nawet po kilku dniach, zdecydować o skorzystaniu z interwencji rzecznika bądź o nią nie prosić.

Najmłodszych studentów charakteryzuje często dobrze wykształcona umiejętność rozpoznawania sytuacji dla nich niekomfortowych, a powodowanych przez czyjeś niewłaściwe zachowania czy wypowiedzi. Stąd często zgłaszają sytuacje mające miejsce na zajęciach, w których godność ich lub ich koleżanek czy kolegów została w ich opinii naruszona. Przypadki przemocy fizycznej, psychicznej, dyskryminacji czy molestowania to sprawy dla nich poruszające, które co do zasady dobrze identyfikują, nawet jeśli nie potrafią ich właściwie zakwalifikować do któregoś z ww. rodzajów nadużyć.

Traktowanie oferty edukacyjnej jako produktu, którego jakość ma dla nich znaczenie, o czym była już mowa powyżej, powoduje, że najmłodszy studenci oceniają także ten aspekt uczelnianej rzeczywistości. Jest to czasami ocena surowa. Nie mają oni już bowiem, jak poprzednie pokolenia żaków, przekonania, że umocowanie autorytetu nauczyciela akademickiego wynika z samego faktu wykonywania tego zawodu. Kredyt zaufania i szacunku, jaki dają osobom uczącym, rozpoczynając studia, łatwo się wyczerpuje w sytuacjach nadużyć, a jego ugruntowanie wymaga czasu i zdobycia ich zaufania i sympatii. Podobnie ma się sprawa z pracownikami administracji na poziomie jednostek podstawowych czy szczeblu centralnym, z którymi

²⁶ Por. M. Orłowska, *Młodzież wobec traumy pandemii COVID-19 – pytania o teorie wyjaśniające* [w:] *Młodzież wobec przemian współczesnego świata. Rozważania edukacyjno-wychowawcze*, red. B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska i P. Peret-Drażewska, Poznań 2023, s. 31–36.

²⁷ Ch. McKee i S. Belson, *The Ombudsman in Canadian Universities: And Justice for All*, “Studies in Higher Education” 1990, nr 15(2), s. 197–206, <https://doi.org/10.1080/03075079012331377511>.

mają do czynienia. Dla najmłodszych studentów kluczowy jest pierwszy kontakt z uczelnią, najczęściej w dziekanacie. Jeśli nie spotkają się w nim z profesjonalnym wsparciem i traktowaniem szanującym ich godność, potrafią zrazić się do całej jednostki, uczelni, a nawet studiowania w ogóle. Opinie negatywne mogą rozchodzić się między osobami studiującymi bardzo szybko i szerzej niż oceny pozytywne. Dlatego zapewnienie bezpiecznej przestrzeni do nauki i rozwoju w każdym obszarze akademii jest fundamentalne dla przyciągnięcia osób studiujących i ich utrzymania w uczelni przez cały tok studiów jednolitych magisterskich bądź przez oba stopnie kształcenia.

Specyficzne są także potrzeby młodych, niepełnoletnich osób LGBT+, które oczekują od uczelni afirmacji ich potrzeb, w tym w szczególności uznania i niejako potwierdzenia ich tożsamości, w tym również w sferze językowej. W szczególności dotyczy to osób transpłciowych wrażliwych na tzw. *misgendering* (odnoszenie się do osoby w sposób niepasujący do jej płci) i *deadnaming* (używanie imienia nadanego osobie transpłciowej przy urodzeniu, a nie imienia przez nią wskazanego). Osoby studiujące oczekują przede wszystkim używania wskazanego przez nie imienia, lub wersji imienia, oraz zaimków osobowych w kontaktach codziennych z osobami prowadzącymi zajęcia i pracującymi w administracji uczelnianej. Oczekują także, że uczelnia będzie wymagać tego samego także od innych studentek i studentów. Drugim bardziej skomplikowanym problemem związanym z *misgenderingiem* i *deadnamingiem* jest wpisywanie wskazanych danych osobowych w dokumentacji uczelnianej, w tym dokumentacji elektronicznej oraz możliwość posługiwania się wybranym imieniem w kontaktach formalnych (np. podpisanie podania)²⁸.

Studiujące osoby LGBT+ uważają swoje prawa do wolności ekspresji (w tym przez ubiór lub makijaż), do samoorganizacji i zrzeszania, a także do otwartego mówienia o swojej tożsamości płciowej lub orientacji psychoseksualnej za bezdyskusyjne. Często też w ich opinii uniwersytet jest właśnie miejscem, gdzie te prawa są, w ich opinii, chronione lepiej niż w innych instytucjach czy środowiskach. Dla osób pracujących w naszych uczelniach zaskakujące jest niekiedy skonstatowanie, w jaki sposób uniwersytet jest postrzegany przez najmłodsze osoby LGBT+. Wizja uniwersytetu jest zazwyczaj nie tylko bardzo pozytywna, ale czasami wręcz wyidealizowana. Osoby rozpoczynające studia wychodzą ze środowiska lokalnego, szkolnego lub rodzinnego, które nie zawsze jest akceptujące. Postrzegają uniwersytet jako miejsce schronienia przed nieprzyjaznym światem, jako azyl, w którym nie ma miejsca na mowę nienawiści lub dyskryminujący, raniący język. Uniwersytet w „dużym mieście” jawi im się jako miejsce, gdzie ze względu na naukowe podejście do rzeczywistości homofobia lub transfobia po prostu nie istnieją. Taki uwznioślony i upiękuszony obraz środowiska akademickiego zdaje się być na tyle silny, że do pewnego momentu zdarzenia, które do niego nie pasują, mogą być przez

²⁸ Por. Dział ds. Bezpieczeństwa i Równego Traktowania – Bezpieczni UJ. *Ewaluacja wsparcia dla osób transpłciowych i niebinarnych na Uniwersytecie Jagiellońskim (2020/2021). Raport z badania*, Kraków 2022.

studentów bagatelizowane. Tym większe może być rozczarowanie, gdy w murach uniwersytetu spotkają się jednak z dyskryminacją.

Najmłodsze, jeszcze niepełnoletnie osoby studiujące zgłaszające się ze swoimi problemami do rzeczników akademickich cechuje niekiedy pewna ambiwalencja oczekiwań. Z jednej strony chcą być traktowani poważnie, „jak dorośli” i podkreślają znajomość (przy czym jest ona często tylko powierzchowna) swoich praw. Zgłaszają się z bardzo konkretnymi oczekiwaniami i często nie tyle chcą wspólnie szukać rozwiązania zaistniałego problemu, lecz raczej przychodzą z gotowym rozwiązaniem i oczekują jego wdrożenia. Taka postawa może być rozumiana przez niektórych nauczycieli i nauczycielki akademickie jako „roszczeniowa” i wręcz „napastliwa”. Młodzi oczekują uznania ich racji i bezwzględnych działań, których przebieg chcą kontrolować i które surowo oceniają.

Z drugiej strony te same bardzo młode osoby studiujące zgłaszają rzecznikom, że czują brak opieki ze strony uczelni i jej pracowników i pracowniczek. Informują, że są zaniepokojeni, że nikt ich odpowiednio nie pokierował, nie poinformował, nie doradził, że czują się osamotnieni wobec ilości wyzwań, jakie przynosi zmiana szkoły średniej na uczelnię wyższą. Zdarza się także wyrażana wprost pretensja, że tzw. opiekun roku w uniwersytecie nie działa podobnie jak szkolny wychowawca. Studenci i studentki pierwszego semestru studiów są zdziwieni, że opiekun lub opiekunka roku zamiast „załatwić” daną sprawę, jedynie informuje, co należy zrobić, oczekując, że osoba studiująca sama podejmie odpowiednie działania. Taka niejednoznaczność czy nawet sprzeczność oczekiwań studenckich stanowi wyzwanie dla pracy rzeczników. Z jednej strony rzecznicy próbują odpowiedzieć w miarę możliwości i swoich uprawnień na złożone zgłoszenia, z drugiej strony nie chcą doprowadzić do sytuacji, w której działanie rzecznika lub rzeczniczki nie pozwala osobom studiującym na wzmacnianie własnej samodzielności i zaradności.

Bardzo istotne jest pokazanie osobom studiującym, że ich zgłoszenia traktowane są serio, że są przyczyną zmian na lepsze w uczelni i że istnieją efektywne mechanizmy wewnętrzne do rozwiązywania nawet trudnych problemów bez pozabawiania nikogo sprawczości. Skuteczne działanie rzecznika akademickiego w uczelni, mającego wsparcie władz akademii, świadczy o dojrzałości w podejściu do problemów, które są i będą, jak w każdym środowisku, oraz o braniu na serio potrzeb osób studiujących.

Podsumowanie

B. Chludziński i A. Budzanowska²⁹ w swoich rozważaniach zestawiają dwa typy rozstrzygnięcia sporów i sytuacji trudnych w życiu akademickim. Pierwszym jest rozstrzygnięcie konfliktów w trybie adjudykacyjnym przez przełożonych lub

²⁹ Por. B. Chludziński i A. Budzanowska, *Rzecznik...*, s. 332–333.

komisje dyscyplinarne, drugim alternatywne rozstrzygnięcie sporów (*alternative dispute resolution*, ADR). Pierwszy tryb, chociaż może być skuteczny, nie sprzyja dialogowi i może prowadzić do sytuacji, w której przynajmniej jedna ze stron jest nieusatisfakcjonowana końcowym rezultatem. Drugi tryb pozwala obu stronom przedstawić swoje stanowisko i aktywnie włączyć się w budowanie wzajemnego zrozumienia. Zdaniem Chłudzińskiego i Budzanowskiej z „szerokiego spektrum metod ADR najbardziej adekwatne do problemów uczelni wyższej okazują się mediacja oraz instytucja uczelnianego ombudsmana”³⁰.

To ombudsman – rzecznik akademicki – może na bardzo wczesnym etapie wysłuchać strony, rozstrzygnąć wątpliwości dotyczące sfery faktów, a jeśli to potrzebne, facylitować dialog. Odnosi się to także do szczególnej i nielicznej kategorii osób we wspólnocie akademickiej, jaką są niepełnoletni studenci i studentki. Rzecznik akademicki, obok innych tradycyjnie zajmujących się nimi osób, jak opiekuni i opiekunki roczników, jest powołany do słuchania, z jakimi problemami zgłaszają się najmłodsze osoby studiujące i do pomocy w rozwiązywaniu sytuacji spornych i trudnych. Słuchanie, wsłuchiwanie się w głosy studenckie, w tym głosy najmłodszych, jest obowiązkiem uniwersytetu. Gdy osobom pełniącym różnorakie ważne funkcje w uczelni braknie czasu na dłuższe spotkania i uważne słuchanie, podejmuje się tego właśnie rzecznik akademicki. Od słuchania zaczyna się dialog i wszelkie próby rozwiązywania sytuacji trudnych. Koreańsko-niemiecki filozof Byung-Chul Han pisze o zanikaniu umiejętności słuchania we współczesnym świecie i nagłym zapotrzebowaniu na ludzi, którzy będą otwarci i cierpliwi słuchali. „People go to the listener because there is hardly anyone else left who will listen to the Other”³¹. Mamy nadzieję, że w polskich uniwersytetach takimi słuchaczami są właśnie rzecznicy akademicki. Na podstawie zgłoszeń, jakie do nich trafiają, nie tylko starają się pomóc konkretnym osobom i wspierać je w rozwiązywaniu konkretnych sporów i konfliktów, ale także pomagają w rozpoznawaniu spraw, które bez wsłuchiwania się w potrzeby wszystkich we wspólnocie akademickiej nie zostałyby usłyszane.

Bibliografia

- Akademicka Sieć Bezpieczeństwa i Równości*, <https://asbir.pl/> (dostęp: 29.12.2023).
- Arnett J.J., *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, nr 55(5), s. 469–480, doi:10.1037/0003-066X.55.5.469.
- Arnett J.J., *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*, New York 2014.
- Barańska M., *Od żaka do studenta (nie)zalogowanego – refleksja nad ewolucją sylwetki [w:] Młodzież wobec przemian współczesnego świata. Rozważania edukacyjno-wychowawcze*, red. B. Kanclerz, L. Mysza-Strychalska i P. Peret-Drażewska, Poznań 2023, s. 77–88.

³⁰ Tamże, s. 333.

³¹ B.Ch. Han, *The Expulsion of the Other*, Cambridge 2018, s. 70.

- Burton S., *Taking Arms Against a Sea of Troubles. The Experience and Legacy of Michigan State University's First Ombuds*, "Journal of the International Ombudsman Association" 2000, nr 13(1), s. 1–25.
- Chludziński B. i Budzanowska A., *Rzecznik wartości akademickich [w:] Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*, red. D. Antonowicz, A. Machnikowska i A. Szot, Toruń 2020, s. 309–334.
- Dział ds. Bezpieczeństwa i Równego Traktowania – Bezpieczni UJ, *Ewaluacja wsparcia dla osób transpłciowych i niebinarnych na Uniwersytecie Jagiellońskim (2020/2021)*, raport z badania, Kraków 2022.
- European Network of Ombuds in Higher Education*, <https://enohe.net/> (dostęp: 29.12.2023).
- Han B.Ch., *The Expulsion of the Other*, Cambridge 2018.
- Herfs P., *The Importance of Ombuds Work*, Amsterdam 2024.
- Hopeck P., Desrayaud N., Harrison T.R., Hatten K., *Deciding to Use Organizational Grievance Processes: Does Conflict Style Matter?*, "Management Communication Quarterly" 2014, nr 28(4), s. 561–584.
- IOA Standards of Practice & Code of Ethics*, <https://www.ombudsassociation.org/standards-of-practice-code-of-ethics> (dostęp: 29.12.2023).
- Jurzak K., Strzemecka S. i Krzemińska K., *Rola diagnozy w zapewnieniu bezpieczeństwa w uczelniach na przykładzie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2023, nr 2, s. 179–204.
- Lipska A. i Zagórska W., „*Stająca się dorosłość*” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, t. 16, nr 1, s. 9–21.
- McKee Ch. i Belson S., *The Ombudsman in Canadian Universities: And Justice for All*, "Studies in Higher Education" 1990, nr 15(2), s. 197–206, <https://doi.org/10.1080/03075079012331377511>.
- Orłowska M., *Młodzież wobec traumy pandemii COVID-19 – pytania o teorie wyjaśniające [w:] Młodzież wobec przemian współczesnego świata. Rozważania edukacyjno-wychowawcze*, red. B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska i P. Peret-Drażewska, Poznań 2023, s. 31–36.
- Poesiat L., *Ombuds Work in Higher Education. A Practical Guide*, Amsterdam 2022.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. 2023, poz. 1610).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2023, poz. 900).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668).
- Państwowa Komisja Wyborcza, <https://wybory.gov.pl/sejmsenat2023/> (dostęp: 29.12.2023).
- Zarządzenie nr 71/2022 Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego z dnia 21 czerwca 2022 r. w sprawie powołania rzecznika akademickiego.

Marta Dick-Bursztyn

University of Rzeszów, Poland
ORCID: 0000-0003-2848-2366

English as a Second Language teacher training practicum – exploring Polish university students’ experiences and perceptions – in search of supportive strategies

Praktyka przedmiotowa studentów języka angielskiego jako drugiego – badanie doświadczeń i odczuć studentów/ praktykantów – w poszukiwaniu strategii wsparcia

Abstract

This study examines the experiences of Polish university students during their English as a Second Language (ESL) Teacher Training Practicum. By examining the challenges and transformations they undergo, we aim to understand their journey towards becoming educators. Beyond students’ reflections, we explore strategies to improve their practicum experiences. Using the Inventory of Experiences and Perceptions at Teaching Practice (IEPTP), we evaluate key aspects: learning and professional growth, socialisation in professional settings, socio-emotional facets, support and supervision, and vocational development. The research highlights shifts in perceptions, emphasising areas like vocational and professional development. It suggests strategies to enhance learning and support for student teachers, emphasising the crucial role of supervisors. The findings guide institutions in refining teacher training and ensuring students become adept ESL educators.

Keywords: ESL teacher training practicum, learning and professional growth, IEPTP, support and supervision

Streszczenie

W artykule przeanalizowano doświadczenia studentów uniwersyteckich po odbytej praktyce nauczycielskiej z nauczania języka angielskiego. Badanie skupia się na wyzwaniach i zmianach, jakich doświadczają przyszli nauczyciele, oraz na strategiach wsparcia podczas praktyki. Wykorzystując kwestionariusz doświadczeń i postrzegania w praktyce nauczycielskiej (IEPTP), oceniono pięć kluczowych obszarów praktyki, takich jak nauka i rozwój, socjalizacja zawodowa, wsparcie oraz rozwój zawodowy. Wyniki ukazują znaczące zmiany w postrzeganiu praktykantów, zwłaszcza w obszarach rozwoju zawodowego i socjalizacji. Badanie wskazuje na istotność wsparcia opiekunów oraz proponuje strategie dla instytucji kształcących mające na celu optymalizację doświadczenia praktycznego i przygotowanie do bycia efektywnymi nauczycielami języka angielskiego.

Słowa kluczowe: kształcenie praktyczne nauczyciela anglisty, rozwój zawodowy, praktyka przedmiotowa, IEPTP, wsparcie i nadzór

Introduction

The landscape of English as a Second Language (ESL) teacher training is both dynamic and intricate, especially when considering the experiences of university students in Poland. The preparation of future educators through practical experiences is pivotal, offering a bridge between theoretical knowledge and real-world classroom challenges. This study investigates the multifaceted journey of one group of Polish university students undertaking their ESL Teacher Training Practicum, aiming to highlight the challenges they encounter and the strategies that might enhance their learning experience. Drawing upon the Inventory of Experiences and Perceptions at Teaching Practice (IEPTP), this research underscores the pivotal role of support, supervision, and professional development in shaping these future educators. As we navigate through the complexities of this training phase, we aim to identify pathways that can optimise the preparation of ESL educators in Poland, ensuring they are adept, confident, and equipped to meet the diverse needs of their students.

Context of the study: the significance and relevance of ESL teacher training practicum

The ESL teacher training practicum is essential for equipping educators to teach English effectively to non-native speakers, bridging theoretical knowledge with real-world classroom experience. This practical component of teacher education enables candidates to improve their teaching skills, cultural understanding, and professional identity¹. Despite its benefits, challenges exist for pre-service teachers, including lesson planning, classroom management, and collaboration issues². Guidance in second-language pedagogy is crucial during this phase for professional assimilation³. Moreover, the practicum offers valuable insights into actual teaching experiences and areas for improvement, emphasising its pivotal role in shaping competent and culturally aware ESL educators.

Understanding Polish university students' experiences during their ESL teacher training practicum, which is the primary aim of this study, is, therefore, relevant because it would serve as a tool to help to identify and respond adequately to the

¹ T.S.C. Farrell, *Here's here's the book, go teach the class*, "RELC Journal" 2008, 39(2), pp. 226–241; L.A. Scott, R. Gentry, M. Phillips et al., *Making preservice teachers better: examining the impact of a practicum in a teacher preparation program*, "Educational Research and Reviews" 2014, pp. 291–301.

² A.F. Alnwaiem, A.M. Alazemi, *Problems of female preservice Kuwaiti English language teachers during the practicum course*, "Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics" 2021, 3(13), pp. 01–07.

³ D. Fleming, F. Bangou, O. Fellus, *ESL teacher-candidates' beliefs about language*, "TESL Canada Journal" 2011, 29(1), p. 39.

challenges observed in this sector, improve the quality of ESL education, inform policy development parties and, possibly, reshape teacher education programs where needed to educate competent ESL teachers who are fully prepared for the diverse teaching environments they may encounter in Poland.

Purpose of the study

This study aims to explore one group of Polish university students' experiences during their ESL teacher training practicum, focusing on identifying supportive strategies for a better practicum experience. Using Caires and Almeida's Inventory of Experiences and Perceptions at Teaching Practice (IEPTP)⁴, the research seeks to understand factors influencing students' experiences, highlighting challenges and positives. Other research has explored various aspects of the teacher training process, including emotional and practical elements⁵. Quick & Siebörger⁶ stress that learning to teach is complex and influenced by individual and contextual factors like student teachers' traits, learning experiences, supervisor support, and school environment quality⁷.

ESL teacher education – Polish context

In Poland the organisation and standards by which a teacher is to be educated is stated in the Act of Minister of Science and Higher Education of July 25, 2019, on the standards of education preparing for the teaching profession. Below we briefly outline the main areas of interest to paint the background to our research and study, excluding from the discussion those forms of teacher education that are not relevant⁸.

To start with, the number of semesters, study profile, number of ECTS points required for completion of the studies, the number of hours of classes, including

⁴ S. Caires, L. Almeida, *Teaching practice in initial teacher education; its impact on student teachers' professional skills and development*, "Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy" 2005, 31, pp. 111–120.

⁵ K. Burn, H. Hagger, T. Mutton, T. Everton, *Beyond concerns with self: sophisticated thinking of beginning student teachers*, "Journal of Education for Teaching" 2000, 26, pp. 259–278.

⁶ Q. Quick, R. Siebörger, *What matters in practice teaching? The perceptions of schools and students*, "South African Journal of Education" 2005, 25, pp. 1–4.

⁷ J. Dean, *Beginning Teaching in the Secondary School*, Buckingham: Open University Press 1996; M.A. Flores, *Person and context in becoming a new teacher*, "Journal of Education for Teaching" 2007, 27, pp. 135–148; P. John, *The professional craft knowledge of the history teacher*, "Teaching History" 1991, 64, pp. 8–12.

⁸ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000890/O/D20210890.pdf> Journal of Laws – 6 – Pos. 890 (accessed on December 9th 2023).

professional internships, and the scientific or artistic disciplines to which the field of study is assigned, with an indication of the leading discipline, are specified in the study program. University-based education preparing for the teaching profession may also include didactic preparation for teaching another subject or conducting subsequent classes – groups of classes A1, A2, B, C, D and E. The minimum number of ECTS points, groups of classes that achieve detailed learning outcomes is shown in Table 1 below (we provide only those sections which are relevant for this research). For the sake of this study, below we present group of classes D as most relevant in our context.

Table 1. Minimum number of class hours organised and ECTS⁹

D. Didactic preparation for teaching the first subject or conducting the first classes	In the case of a subject taught or classes conducted in primary and secondary schools, theoretical vocational subjects and practical vocational training:			ECTS
		D.1. Didactics of the subject taught or classes	150	15
		D.2. Student internships	120	
	In the case of a subject taught or classes conducted in primary or secondary school:			
		D.1. Didactics of the subject taught or classes	90	7
		D.2. Student internships	60	

Source: see footnote 8.

Supportive strategies

One of the goals of this paper is to diagnose the situation of the students engaged in ESL teaching practice in order to determine what strategies still need to be introduced to the programme and organisational routines to support them during their practicum.

In the existing research literature on this subject we find that, for example, Mtika¹⁰ notices that what tends to help trainee teachers increase their commitment to teaching during their teaching practicum is appropriate support from their mentors and cooperating teachers. Mohamed and Embi¹¹, on the other hand recognised that during the teaching practicum, there is a significant prevalence of computer-mediated tasks among teacher trainees, which underscores the promising potential of these tasks to assist trainees in effectively conveying and interpreting meaning.

⁹ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000890/O/D20210890.pdf> Journal of Laws – 6 – Pos. 890 (accessed on December 18th 2023).

¹⁰ P. Mtika, *Trainee teachers' experiences of teaching practicum: issues, challenges, and new possibilities*, "Africa Education Review" 2011, 8(3) pp. 551–567.

¹¹ M. Mohamed, M. Embi, *Teacher trainees' use of computer-mediated tasks in teaching English as a second language: a preliminary study*, "English Language Teaching" 2013, 6(10), p. 166.

Furthermore, Gan¹² studied the experiences of ESL student teachers, illustrating how their interactions with supporting teachers, supervisors, and school staff enriched their grasp of professional learning. This highlighted the crucial role of interpersonal exchanges in the educational journey. In a similar context, Arshavskaya¹³ introduced a mentoring initiative within a Master of Arts in Teaching English as a Second Language practicum, aiming to aid teacher collaboration and mutual support. Additionally, Akuamoah-Boateng (et al.)¹⁴ noticed the vital and mutual bond mentors form with trainee teachers during their practicum. This bond not only fosters the career progression of the trainees but also prompts mentors to reflect on and enhance their pedagogical strategies, increasing the trainees' professional skills.

Research design and methodology

In this study, we explore the complexities of university students preparing to be ESL teachers, focusing on their Teacher Training Practicum. Borko, Whitcomb & Liston¹⁵ note the intricate nature of learning to teach, influenced by a range of factors and contexts, making it unique to each individual. Given these complexities, our research questions are:

1. What achievements and challenges do student teachers encounter during their practicum?
2. How do they view the impact of teaching practice on their personal and professional growth?
3. Which strategies can enhance their learning-to-teach journey?
4. Do factors such as: number of hours of teaching practice, gender, living in a city/village or the type of studies influence the students' perceptions?

Using a modified version of the Inventory of Experiences and Perceptions at Teaching Practice (IEPTP), our research captures student teachers' perspectives on achievements, challenges, and the significance of their practicum experiences. The IEPTP evaluates five facets of teaching practice using a 5-point rating system, detailed in Table 2.

¹² Z. Gan, *Learning from interpersonal interactions during the practicum: a case study of non-native ESL student teachers*, "Journal of Education for Teaching" 2014, 40(2), pp. 128–139.

¹³ E. Arshavskaya, *Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach*, "International Journal of Mentoring and Coaching in Education" 2016, 5(1), pp. 2–19.

¹⁴ C. Akuamoah-Boateng, J. Sam-Tagoe, *Distance teacher trainee perception of teaching practice mentors at the university of Cape Coast, Ghana*, "Advances in Social Sciences Research Journal" 2018, 5(8).

¹⁵ H. Borko, J. Whitcomb, D. Liston, *Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning*, "Journal of Teacher Education" 2009, 60, pp. 3–7.

Table 2. Categories of the 5 sub-scales of the IEPTP

No. of the sub-scales	Facets of the subscales of the IEPTP
1	Professional and institutional socialisation
2	Learning and professional development
3	Socio-emotional aspects
4	Support and supervision
5	Vocational aspects

Source: Caires and Almeida (ibid).

With the use of this data collection tool, we managed to investigate the experiences and perceptions of Polish university students (University of Rzeszów) in ESL teacher training practicum and identify possible supportive strategies.

Description of the statistical analysis used

The dependent variables were measured on a quantitative scale and the independent variables on a qualitative scale, and when the conditions for using parametric tests were not met, the non-parametric Mann Whitney U difference test was used (for 2 samples). During this analysis, in addition to the standard statistical significance, appropriate “p” values were also calculated using the Monte Carlo method, which was additionally marked with the letter (b) next to the significance result. The analysis was performed using the IBM SPSS 26.0 package with the Exact Tests module. Any differences are statistically significant when $p \leq 0.05$.

Participants

The research took place at the University of Rzeszow in Poland in 2023, encompassing student teachers of English Philology/Teaching Specialisation, who had completed at least one month of teaching placement (depending on the cycle of studies attended), in accredited primary or secondary schools. A formal arrangement had been established between these schools and the university to facilitate this collaboration. The study’s target population consisted of all BEd (Bachelor of Education) and MA (Master of Arts) degree students, totalling 87 individuals. The link to an on-line questionnaire was made available to the students on the MS TEAMS platform and notifications and reminders were sent via e-mails. The return rate was 64% ($n = 64$).

During the data collection process, participants were briefed on the study’s objectives, time requirements, confidentiality protocols, and the voluntary aspect of their involvement.

Results: findings and discussion

Below, in the subsequent tables we present the findings and the discussion of the study, organised according to sub-scales of the main categories of the IEPTP (see Table 2 above).

Table 3. Professional and institutional socialisation (total sample n = 64)

	(5-strongly agree, 1-strongly disagree)	Mean	Median	Standard Deviation (SD)	Min.	Max.
1.	Working with experienced teachers was important	4.36	4.00	0.76	1	5
2.	It was difficult to develop team work	2.69	3.00	0.94	1	5
3.	I was satisfied with school's resources for teaching activities	3.58	4.00	1.17	1	5
4.	I felt welcome in school	4.19	4.00	0.94	1	5
5.	I experienced good relationship with school administration	4.09	4.00	0.99	1	5

Source: results of my own study.

On Table 3, respondents largely valued working with experienced teachers, as indicated by a median score of 4, signalling strong agreement. Regarding teamwork development (point 2), responses hovered between neutral and slight disagreement, suggesting moderate challenges. While there was satisfaction with school resources, an SD of 1.17 hinted at varied feelings about their adequacy. Overall, respondents felt welcomed in school, with a positive rapport with the administration, though sentiments showed moderate variability. In essence, pre-service teachers highly appreciated experienced mentors, had mixed feelings on teamwork, yet generally felt supported and valued within the school environment.

Table 4. Learning and professional development (total sample n = 64)

	(5-strongly agree, 1-strongly disagree)	Mean	Median	SD	Min.	Max.
1.	I developed skills for competent exercise of teaching	3.77	4.00	0.92	1	5
2.	Teaching practice varied to prepare me for different challenges	3.58	4.00	1.08	1	5
3.	Teaching practice was an important component of my qualification	3.66	4.00	1.14	1	5
4.	Theoretical modules prepared me for the demands of my teaching practice	3.41	4.00	1.09	1	5
5.	Teaching my classes with English as a predominant language of instruction was a challenge	3.09	3.00	1.19	1	5

Source: results of my own study.

Analysing Table 4 on learning and professional development, respondents generally felt they acquired essential teaching skills, with some variability indicating mixed feelings but overall positivity. Most believed their teaching practice

adequately prepared them for challenges, although they had mixed perceptions on the effectiveness of theoretical modules, slightly leaning towards agreement. When teaching in English, most respondents saw it as challenging but not overwhelmingly. In summary, while participants felt well-prepared and valued their practical experience, teaching in English presented some moderate challenges

Table 5. Socio-emotional aspects (total sample n = 64)

	(5-strongly agree, 1-strongly disagree)	Mean	Median	SD	Min.	Max.
1.	Teaching practice contributed to my personal growth	3.78	4.00	1.05	1	5
2.	Teaching practice affected my self-concept and self-efficacy positively	3.70	4.00	1.02	1	5
3.	Teaching practice was responsible for high levels of physical fatigue	3.36	3.50	1.13	1	5
4.	Teaching practice responsible for high levels of psychological fatigue	3.61	4.00	1.06	1	5
5.	I had sleeping problems	2.77	2.00	1.51	1	5
6.	Teaching practice caused disturbances on diet patterns	2.67	2.00	1.36	1	5

Source: results of my own study.

In analysing this data, most respondents acknowledged that teaching practice positively influenced their personal growth, with some variability indicating mixed yet predominantly positive feelings. This practice enhanced their self-concept and self-efficacy. While respondents recognised moderate levels of physical and psychological fatigue from teaching, it was not overwhelmingly negative. Regarding sleep disturbances, the sentiment leaned towards disagreement. However, opinions were divided on whether teaching practice impacted dietary habits, with many respondents neutral or slightly disagreeing. Overall, teaching practice was seen as largely beneficial for growth and well-being. However, experiences varied on specific aspects like fatigue and diet.

Table 6. Support and supervision (total sample n = 64)

	(5-strongly agree, 1-strongly disagree)	Mean	Median	SD	Min.	Max.
1.	I closely followed by my supervisors' requirements and comments	3.78	4.00	1.05	1	5
2.	Supervision was important source of emotional support	3.70	4.00	1.02	1	5
3.	Good coordination between school and university supervisors	3.36	3.50	1.13	1	5

Source: results of my own study.

Regarding support and supervision, respondents largely adhered to their supervisors' guidance, as evidenced by the median score reflecting a strong agreement. They also felt that the supervision offered essential emotional support. However, opinions

on the coordination between school and university supervisors were more mixed, indicating potential areas for improvement or differing experiences among participants.

Table 7. Vocational aspects (total sample n = 64)

	(5-strongly agree, 1-strongly disagree)	Mean	Median	SD	Min.	Max.
1.	Began to feel like a teacher	3.69	4.00	1.10	1	5
2.	If I could have gone back I would not have chosen another course/profession	3.09	3.00	1.29	1	5
3.	Teaching practice made me believe that I have no vocation other than to be a teacher	2.80	3.00	1.13	1	5
4.	Teaching might fulfill my expectations of being a teacher	3.42	4.00	1.05	1	5

Source: results of my own study.

Overall, respondents leaned towards identifying themselves as teachers and were optimistic about their future professional expectations. While many felt satisfied with their career choice, not everyone was convinced that teaching was their only calling. The data suggests a mix of feelings, with a prevailing sentiment of emerging fulfilment in the teaching role but without unanimous conviction that it is their only vocation.

With reference to the analysis with the Mann Whitney U test, it showed that the results of individual answers and the five subscales were not statistically significantly different due to gender ($p > 0.05$), or the number of hours of teaching practice. The respondents living in rural areas, compared to respondents living in cities, agreed more with “Teaching my classes with English as a predominant language of instruction was a challenge” and “Teaching practice caused disturbances on diet patterns”. In turn, respondents living in the city agreed with “Began to feel like a teacher” and “Teaching might fulfil my expectations of being a teacher” to a greater extent than those living in the countryside. Only the results of these four variables differ statistically significantly in relation to place of residence ($p < 0.05$). Taking into account the 5 isolated subscales, no statistically significant differences were observed ($p > 0.05$).

Conclusions, Implications and Recommendations

Based on the data generated, we can draw several conclusions, and suggest supportive strategies and recommendations.

The journey of pre-service teachers is enriched by various aspects that significantly influence their professional development. One of those is the invaluable experience received from from experienced teachers. Pre-service teachers universally recognise the immense value of working alongside these mentors. Such interactions not only provide practical insights but also shape their professional development route, laying a solid foundation for their teaching careers. While the importance of

teamwork and collaboration is widely acknowledged, it is intriguing to note that many respondents do not perceive it as a significant problem. Nevertheless, there is a consensus on the need to further bolster collaborative skills. To this end, regular team-building workshops can play a pivotal role. These workshops would serve as platforms allowing student teachers to master their collaborative skills, fostering environments that encourage mutual learning and growth. The environment in which these pre-service teachers operate is pivotal. Thankfully, the feedback indicates a positive sentiment. The respondents largely feel supported by their school environments, appreciating the available resources and maintaining favourable relationships with school administration. Such conducive environments are essential as they instill confidence and provide the necessary backing for budding educators. However, the path is not without its challenges. While many feel equipped with the requisite skills for competent teaching, some obstacles, particularly related to teaching in English, are evident. Recognising this, it becomes imperative to provide additional language proficiency support. Tailored resources or training modules, including those within the formula of micro-teaching being conducted in the target language, can assist pre-service teachers in navigating language barriers more effectively.

Beyond the vocational aspects, teaching practice also serves as a transformative platform for personal development. Many respondents acknowledge the positive impacts of teaching training practice on personal growth and self-efficacy. While a certain level of fatigue is acknowledged, it seldom lowers the passion and enthusiasm for the profession. Nevertheless, to ensure sustained well-being, implementing targeted initiatives becomes paramount. Addressing both physical and psychological fatigue can bolster resilience and ensure longevity in the teaching profession.

In terms of guidance, the role of supervisors cannot be overstated. The respondents universally appreciate and value the guidance they receive. However, there remains room for enhancement, particularly in terms of coordination between school and university supervisors. Investing in supervisor training can bridge this gap, ensuring seamless communication and guidance for pre-service teachers.

Lastly, as these prospective ESL teachers navigate their careers, establishing a good sense of satisfaction and identity is crucial. While many resonate deeply with the teaching profession and voice optimistic expectations, it is essential to address the concerns of those grappling with mixed feelings. Mentorship programs can be instrumental here, providing platforms for introspection, guidance, and strengthen their commitment to teaching.

In conclusion, the journey of pre-service teachers is multifaceted, marked by growth, challenges, and immense potential. By leveraging supportive strategies like mentorship programs, team-building workshops, resource evaluations, language proficiency support, appropriate micro-teaching sessions, supervisor training, and well-being initiatives, educational institutions can ensure these future ESL teachers are well-equipped, motivated, and poised for success in their noble profession.

Bibliography

- Akuamoah-Boateng C., Sam-Tagoe J., *Distance teacher trainee perception of teaching practice mentors at the university of Cape Coast, Ghana*, „Advances in Social Sciences Research Journal” 2018, 5(8), <https://doi.org/10.14738/assrj.58.4931>.
- Alnwaieem A.F., Alazemi A.M., *Problems of female preservice Kuwaiti English language teachers during the practicum course*, „Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics” 2021, 3(13), <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.13.1>.
- Arshavskaya E., *Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach*, „International Journal of Mentoring and Coaching in Education” 2016, 5(1), <https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2015-0021>.
- Borko H., Whitcomb J., Liston D., *Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning*, „Journal of Teacher Education” 2009, 60.
- Burn K., Hagger H., Mutton T., Everton T., *Beyond concerns with self: sophisticated thinking of beginning student teachers*, „Journal of Education for Teaching” 2000, 26.
- Caires S., Almeida L., *Teaching Practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2005, 31.
- Dean J., *Beginning Teaching in the Secondary School*, Buckingham: Open University Press 1996.
- Farrell T.S.C., *'Here's the book, go teach the class'*, „RELC Journal” 2008, 39(2), <https://doi.org/10.1177/0033688208092186>.
- Fleming D., Bangou F., Fellus O., *ESL teacher-candidates' beliefs about language*, „TESL Canada Journal” 2011, 29, 1, <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1088>.
- Flores M.A., *Person and context in becoming a new teacher*, „Journal of Education for Teaching” 2007.
- Gan Z., *Learning from interpersonal interactions during the practicum: a case study of non-native ESL student teachers*, „Journal of Education for Teaching” 2014, 40(2), <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869969>.
- Huong V.T., *The role of schools during practicum in adapting to vietnamese education innovation*, „Cypriot Journal of Educational Sciences” 2021, 16(1), pp. 01–15, <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5503>.
- John P., *The professional craft knowledge of the history teacher*, „Teaching History” 1991, 64.
- Mohamed M., Embi M., *Teacher trainees' use of computer-mediated tasks in teaching English as a Second Language:na preliminary study*, „English Language Teaching” 2013, 6(10) <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p166>.
- Mtika P., *Trainee teachers' experiences of teaching practicum: issues, challenges, and new possibilities*, „Africa Education Review” 2011, 8(3), <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.618715>.
- Quick Q., Siebörger R., *What matters in practice teaching? The perceptions of schools and students*, „South African Journal of Education” 2005, 25.
- Scott L.A., Gentry R., Phillips M.M., *Making preservice teachers better: examining the impact of a practicum in a teacher preparation program*, „Educational Research and Reviews” 2014, 9(10), <https://doi.org/10.5897/err2014.1748>.

Część II

**EDUKACJA ALTERNATYWNA
I INNOWACJE: NOWE PODEJŚCIA
I CYFROWA TRANSFORMACJA**

Part II

**ALTERNATIVE EDUCATION
AND INNOVATION NEW APPROACHES
AND DIGITAL TRANSFORMATION**

Wanda Grelowska

Collegium Witelona. Uczelnia Państwowa w Legnicy

Małgorzata Buchła

Collegium Witelona. Uczelnia Państwowa w Legnicy

Motywacyjne i emocjonalne determinanty efektywnej nauki czytania we wczesnym dzieciństwie

Motivational and emotional determinants of effective learning to read in early childhood

Streszczenie

Indywidualizacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym skłania do podejmowania działań spersonalizowanych. Jednym z węzłowych poczynań edukacyjnych jest nauka czytania. To ponadprogramowe przedsięwzięcie podjęli nauczycieli przedszkoli województwa dolnośląskiego.

Eksperymentalne badania prowadzone w kilkunastu placówkach miały na celu nie tylko ocenę efektywności alternatywnych metod nauki czytania, ale głównie wydobycie czynników motywujących dziecko do nauki oraz określenie znaczenia stanów emocjonalnych, które towarzyszą temu procesowi. Podjęty problem badawczy wyrażono pytaniem o jakość psychologicznych uwarunkowań w nauce czytania. Wyodrębniono motywację jako siłę napędową do nauki oraz emocje, które stanowią odzwierciedlenie stosunku do rzeczywistości. W założeniach hipotetycznych wskazano na istotny wpływ wymienionych czynników na poziom efektywności w nauce czytania. Do realizacji celu badawczego przydatna okazała się metoda obserwacji. Instrumentarium badawcze uzupełniono ankietą skierowaną do rodziców.

Analiza wyników badań pokazuje, że motywacja rodziców i dzieci zwiększa się proporcjonalnie do poziomu efektywności w nauce i sięga 80%. Towarzyszą temu pozytywne emocje, które wyrażają zarówno dzieci, jak też ich rodzice. Czytanie w przedszkolu motywuje do kontynuacji w domu, na co wskazuje 78% respondentów. Rodzice domagają się nawet udostępnienia materiałów edukacyjnych, by móc uczyć swoje dziecko w domu. Wskazują też na możliwość zacieśniania więzi emocjonalnej z dzieckiem w czasie wspólnego obcowania z tekstem. Z kolei brak postępów we wczesnym czytaniu przekłada się na zniechęcenie i występowanie emocji o znaku ujemnym.

Warto zatem podejmować działania motywujące do wysiłku. Postuluje się, by uatrakcyjnić przebieg zadań, którym towarzyszą wysiłek i znużenie, wielokrotne powtórzenia. Uruchomienie wewnętrznych mechanizmów motywacyjnych może następować poprzez stworzenie m.in. przyjaznej atmosfery. Sugeruje się też dobór humorystycznych tekstów do czytania, by wywołać klimat radości. Kulminacją podejmowanych przedsięwzięć powinien być motyw działaniowy, który wyraża się w czytaniu z inicjatywy dziecka.

Reasumując, można stwierdzić, że motywowanie dziecka do nauki w atmosferze przyjaźni i radości sprzyja efektywności we wczesnej nauce czytania.

Słowa kluczowe: motywacje, emocje, alternatywne metody nauki czytania, wczesne czytanie

Abstract

Individualization in the teaching and educational process encourages taking personalized actions. One of the most important educational activities is learning to read. This extra-curricular project was undertaken by kindergarten teachers from the Lower Silesian Voivodeship.

Experimental research conducted in several institutions was aimed not only at assessing the effectiveness of alternative methods of learning to read but mainly at identifying the factors that motivate a child to learn and determining the importance of the emotional states that accompany this process. The undertaken research problem was expressed by a question about the quality of psychological conditions in learning to read, motivation and emotions during the learning process. The observation method and a questionnaire addressed to parents were used to achieve the research goal.

The analysis of research results shows that the motivation of parents and children increases in proportion to the level of learning effectiveness and reaches 80%. Reading in kindergarten motivates to continue reading at home, as indicated by 78% of respondents. Parents are even demanding that educational materials be made available so that they can teach their children at home. They also indicate the possibility of strengthening the emotional bond with the child during joint exposure to the text.

Therefore, it is worth taking actions that motivate effort. It is postulated to make the course of tasks more attractive, which involves effort and tedious, multiple repetitions. Internal motivational mechanisms can be activated by, among others, creating: a friendly atmosphere. The culmination of undertaken activities should be an action motive, which is expressed in reading on the child's initiative.

To sum up, it can be said that motivating a child to learn in an atmosphere of friendship and joy promotes effectiveness in early learning to read.

Keywords: motivations, emotions, alternative methods of learning to read, early reading

Wstęp

Czytanie jako proces złożony w swej strukturze i wieloetapowy angażuje różnorodne płaszczyzny funkcjonowania człowieka. Uwzględnienie specyfiki psychofizycznego rozwoju dziecka gwarantuje powodzenie w tym przedsięwzięciu. Skuteczne motywowanie do nauki staje się wyzwaniem nie tylko dla nauczycieli, ale także dla rodziców, którzy w szczególny sposób uczestniczą w działaniach spersonalizowanych. W ostatnich latach zwiększa się zainteresowanie wczesną nauką czytania, która zwykle rozpoczyna się okazjonalnie, by zintensyfikować ten proces w przedsięwzięciach planowych i systematycznych. W obliczu pojawiających się potrzeb niezbędne staje się zgłębianie uwarunkowań emocjonalnych dziecka, aby mogło nie tylko spełniać oczekiwania dorosłych, ale nade wszystko cieszyć się własnymi osiągnięciami. Program wychowania przedszkolnego nie przewiduje wdrażania regularnej nauki czytania, jednak w odpowiedzi na oczekiwania rodziców nauczyciele wybranych przedszkoli województwa dolnośląskiego podjęli się tego zadania.

Wydaje się zatem, że wytypowane do analizy badawczej motywacyjne i emocjonalne determinanty nauki czytania mają istotne znaczenie dla poziomu efektywności tego procesu.

Motywacja w mechanizmach zachęcających do działania

Motywacja jest wypadkową celu oraz subiektywnego odniesienia do możliwości jego realizacji. Według S. Baley „uczenie się ma swój punkt wyjścia w pewnych motywach czy też w pewnych celach, zamierzeniach czy ideałach, [...] motyw i cel uczenia się, podobnie jak każdego działania, jakoś zachodzą na siebie i w pewnych wypadkach zdają się być identyczne”¹. U dzieci w młodszym wieku szkolnym zazwyczaj nie pojawia się wyraziście uświadomiony cel. Tymczasem odzwierciedlenie motywów uczenia się u człowieka dorosłego znajduje się w jego świadomości. Towarzyszą temu zwykle określone cele. Coraz częściej spotyka się rozważania nad określeniem motywu jako potrzeby. „Twierdzi się tu, iż najłatwiej zrozumieć wszelkie formy działania ludzkiego, gdy odkryjemy potrzeby, którym one czynią zadość”². Oznacza to, że potrzeba skłania do wysiłku, dlatego pedagog powinien wytworzyć aurę zainteresowania wokół nauki.

Kreowanie potrzeb jest sztuką o doniosłym znaczeniu pedagogicznym, ponieważ ich powstawanie musi odbywać się na podłożu już istniejącym. Oznacza to znajomość dziecka w wielu wymiarach jego funkcjonowania, zarówno psychofizycznym, jak też intelektualnym i społecznym. Warto zaznaczyć tu motyw, który zbyt rzadko pojawia się w mechanizmach zachęcających do działania, jakim jest sama przyjemność czy też chęć przewycięzania trudności. Istotnym czynnikiem w motywowaniu dziecka do czytania jest niewątpliwie rozwijanie zainteresowania zarówno książką, jak i samym procesem czytania. Zanim jednak ono się pojawi, konieczne wydaje się zaciekawienie samym działaniem. Ciekawość jako szczególna dyspozycja nabiera w przyszłości cech trwałych i zmierza do ugruntowania motywacji.

Specyfika psychofizycznego rozwoju dziecka sprawia, że na motywację do nauki czytania spoglądamy jak na stan, który jest powiązany z określoną sytuacją („tu i teraz”). Silnie zmotywowani do nauki uczniowie postrzegają ten proces jako zjawisko naturalne, inicjują i kontynuują działania skierowane na cel³.

Wyróżnia się dwa rodzaje motywacji: zewnętrzną i wewnętrzną (autoteliczną). Dostarczanie motywacji zewnętrznej ma na celu skojarzenie dobrze wykonanego polecenia czy innego działania z takimi następstwami, które mają dla dziecka określone znaczenie. Ta wartość pozostaje inna dla każdej osoby czy też grupy. W gronie pedagogów, psychologów i rodziców spotykamy rozbieżne stanowiska w kwestii nagradzania. Motywowanie do nauki za pomocą przedmiotów, wysokich ocen i innych zachęt u jednych jest zasadne, drudzy zaś wyrażają swój sprzeciw. Przeciwnicy nagradzania twierdzą, że wartość zadania i wysiłek włożony w jego wykonanie traci swoją istotę i znaczenie dla rozwoju dziecka, ponieważ pilność

¹ S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1958, s. 31.

² Tamże, s. 33.

³ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2007, s. 26.

i staranność stają się środkiem do otrzymania korzyści, która pochodzi z zewnątrz. Tymczasem naczelnym celem powinno być uaktywnienie wewnętrznych mocy, by wykonać określone zadanie. Występują jednak badania, które dowodzą, „że nagrody zewnętrzne niekoniecznie podkopują motywację wewnętrzną, że można je nawet wykorzystać do wzmocnienia tej motywacji. [...] Powinny też mieć przede wszystkim sens społeczny, a nie materialny i podnosić w oczach uczniów wartość nagrodzonego osiągnięcia”⁴.

Różnorodność i zakres motywacji zewnętrznej ma wiele wymiarów, przez co tworzy swoisty system. Modyfikacje tych struktur zależą od wielu czynników, głównie od inicjatywy nauczycieli. Posługując się nagrodami, oferują wyróżnienia w postaci pochwał, odznak i innych wyrazów uznania, do których należą przywileje, funkcje, a także przedmioty. Najistotniejsza jest jednak skuteczność nagradzania, która zmienia swoje nasilenie w zależności od czasu, miejsca, sytuacji i kontekstu zdarzeń. Wyrazisty cel określonego zadania i odpowiedni dobór strategii znacząco intensyfikują pracę, co już stanowi wartość na drodze do tak pożądanej motywacji wewnętrznej. Nagrody mogą okazać się potrzebne do podtrzymania wysiłku w przypadku pracy stosunkowo monotonnej, wymagającej wielu powtórzeń. Motywacyjna funkcja nagród może zostać spełniona tylko wówczas, gdy cały zespół, np. grupa przedszkolna mają możliwość osiągnięcia sukcesu. Nie należy przy tym zapominać o personalizacji potrzeb, a pokonywanie kolejnych szczebli przez dziecko powinno zostać w tym systemie uwzględnione. Wydaje się, że niezbyt często preferowana jest duma z osiągnięć dziecka, a przecież jest to jeden z czynników składających się na budowanie motywowania wewnętrznego. Skuteczne pochwały powinny też dawać informację zwrotną na temat merytorycznej strony zadania, a nie służyć wyłącznie ocenie. Zwłaszcza w przypadku motywowania małych dzieci środki wyrazu dotyczące nagród powinny być konkretne, trafne i szczerze w przekazie.

W strukturę zewnętrznego oddziaływania motywacyjnego wpisuje się też drugi biegun mający na celu aktywizowanie dziecka do nauki. Negatywny wydźwięk ma wprawdzie system kar, jednak w niektórych okolicznościach jego stosowanie może przynieść oczekiwane rezultaty. Uświadamianie negatywnych konsekwencji, chęć dorównania rówieśnikom, kary oraz ich unikanie to tylko wybrane czynniki motywacji zewnętrznej, które z psychologiczno-pedagogicznego punktu widzenia mogą wpływać na przebieg procesu dydaktycznego.

Wiele kontrowersji społecznych budzi rywalizacja, która w swej istocie może być zarówno czynnikiem napędzającym do działania, jak również hamującym ten proces. Niemniej jednak preferuje się współzawodnictwo w postaci okazjonalnej i dobrze przemyślanej, ponieważ skupienie uwagi na porażce bądź zwycięstwie może zakłócić motywowanie autoteliczne. Warto zatem posługiwać się takimi mechanizmami, które na czołowe miejsce wysuną treść materiału, a formę jego

⁴ Tamże, s. 114.

opanowania za pomocą rywalizacji przesuną na dalszy plan. Zespołowe dochodzenie do wiedzy może okazać się pomocne nie tylko w sensie poznawczym, ale także społecznym.

Reasumując, można stwierdzić, że wymienione metody motywacji zewnętrznej w postaci nagradzania, eksponowania praktycznych walorów nauki czy też rywalizacji służą zintensyfikowaniu wysiłku. Tymczasem jakość wykonania zmierza w kierunku motywacji wewnętrznej, którą zalicza się do wyższego i tym samym oczekiwanego stopnia motywowania.

Motywowanie wewnętrzne występuje wówczas, gdy dziecko samo inicjuje wykonywanie określonej czynności i traktuje ją jako wartość. Z perspektywy dydaktycznej sugeruje się położenie nacisku na samo działanie (np. czytanie), które przynosi radość i w przyszłości dążenie do podejmowania tego typu inicjatyw. Zastosowanie metody motywacji wewnętrznej jest dość trudne w grupie dzieci najmłodszych (np. w wieku przedszkolnym), jednak można wybiórczo wykorzystać proponowane przez J. Brophy'ego⁵ kategorie, które skierowane są na dziecięce potrzeby autonomii, kompetencji i włączenia. Wspomagającą funkcję w motywacji wewnętrznej mogą pełnić czynności nauczyciela planowane z myślą o tym, by mogły być dla dzieci atrakcyjne i sprawiać im radość.

Rola emocji w edukacji małego dziecka

W obliczu podjętych w ostatnich miesiącach badań konieczne wydaje się odniesienie do hipotezy postawionej kilkadziesiąt lat temu przez S. Baleya, który twierdził, że elementom emocjonalnym przypada rola utrwalania w umyśle śladów przeżyć intelektualnych⁶. Zaangażowanie emocjonalne sprawia, że pewne zdarzenia są zwykle utrwalane na dłużej, a uczucia i pragnienia dostarczają energii procesom intelektualnym. Celowe wydaje się tu także odniesienie do tzw. „prawa efektu”⁷, które uzależnia trwałość wspomnienia od stopnia towarzyszących mu odczuć. Stan zadowolenia sprzyja permanentności, jednak może pojawić się sytuacja odwrotna, hamująca postępy w działaniu.

Uczucia i emocje to terminy, które dość często w języku potocznym są używane zamiennie. Tymczasem są one opisem dwóch odmiennych kategorii przeżyć wewnętrznych. Emocje pojawiają się w reakcji na konkretne bodźce (tu np. kontakt ze słowem pisanym – czytanie), uczucia zaś są efektem ich przetwarzania.

Ze względu na specyfikę podjętego zagadnienia, kiedy to badacz występuje w bezpośredniej relacji z dzieckiem, pozostaje jedynie możliwość obserwacji emocji

⁵ Tamże, s. 127.

⁶ S. Baley, *Psychologia wychowawcza...*, s. 69.

⁷ E.L. Thorndike, *The Law of Effect*, “The American Journal of Psychology” 1927, vol. 39, no. 1/4, s. 212.

jako stanu, który trwa krótko i często dość intensywnie. Stany emocjonalne są poza tym możliwe do określenia, ponieważ najczęściej wyrażają się fizycznie za pomocą charakterystycznych ekspresji, które są z reguły uniwersalne i dla każdego czytelne. Jeden z najsłynniejszych badaczy w dziedzinie psychologii P. Ekman⁸ wymienia m.in. takie emocje podstawowe, jak: smutek, gniew, zaskoczenie, strach, odraza, radość.

W przytoczonej w tekście literaturze pojawiają się również wątki dotyczące uczuć, gdyż wyrastają one z emocji. Uczucia nie poddają się zbyt łatwo bezpośredniej obserwacji, trwają dłużej, mają charakter złożony i nie muszą wyrażać się w postaci fizycznej ekspresji, chociaż mogą być źródłem określonych zachowań.

Rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym ulega znacznemu różnicowaniu w stosunku do wcześniejszego okresu. Wyraźniejsze okazywane są emocje zarówno o pozytywnym zabarwieniu (np. zadowolenie, radość), jak i te negatywne (strach, gniew itp.). Ich ekspresja maleje wraz z wiekiem, by przyjąć formy akceptowane społecznie. Towarzyszy temu jeszcze labilność uczuciowa, co sprawia, że dziecko w wieku przedszkolnym jest jeszcze niedojrzałe emocjonalnie. Świadczy o tym występowanie ambiwalentnych postaw uczuciowych (pozytywnych i negatywnych), dziecko nie potrafi jeszcze skutecznie opanować afektów i emocji. Przechodzenie od emocji nieuświadomionych do uczuć wyższych L.S. Wygotski⁹ nazywa intelektualizacją uczuć. W tym stadium rozwoju dziecko odnosi się uczuciowo do określonych podmiotów i sytuacji. Poza tym dorasta ono do przeżywania głębszych uczuć w pełnej świadomości.

Z uwagi na fakt, że w badaniach eksperymentalnych rozpatrywano rodzaje emocji w odniesieniu do nauki czytania, warto wymienić też czynniki, które wywołują określone reakcje u dziecka (pozytywne i negatywne). Oprócz czynników dość znanych i występujących z dużą częstotliwością, do których zalicza się np. strach przed hałasem, zwierzętami, ciemnością, coraz częściej wraz z wiekiem uwydatniają się przyczyny lęku o charakterze społecznym. Dzieci boją się wyśmiania, odrzucenia w grupie, a tym samym braku akceptacji zarówno wśród rówieśników, jak i przez nauczycieli-wychowawców, rodziców itp. Warto zaznaczyć, że skuteczne okazało się odwracanie uwagi od źródła lęku u dzieci młodszych, zaś u starszych przedszkolaków przydatne okazały się rzeczowe wyjaśnienia. Niekiedy jednakowe bodźce mogą wywoływać zupełnie odmienne reakcje emocjonalne (strach – gniew). Dość często jesteśmy świadkami w przedszkolu zachowań agresywnych, które pojawiają się zwykle gwałtownie, mają przy tym postać bezpośredniego ataku czynnego bądź słownego. Dopiero schyłkowy okres w rozwoju dziecka przedszkolnego nacechowany jest większą stabilnością stanów emocjonalnych. Warto zatem odnieść się w działaniach pedagogicznych do cech indywidualnych w sferze dyspozycji psychicznych dziecka.

⁸ P. Ekman, *Emocje ujawnione*, Gliwice 2021, s. 97, 123, 157, 181, 199.

⁹ M. Przetacznikowa, *Rozwój uczuciowy i społeczny* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1977, s. 489.

Motywacyjne i emocjonalne aspekty nauki czytania w przedszkolu – analiza badawcza

Przedstawiony materiał z zakresu piśmiennictwa i ten osadzony w badaniach ma na celu określenie stopnia zależności powodzenia edukacyjnego od motywacji oraz emocji dziecka i jego otoczenia.

Główny problem badawczy wyraża się pytaniem o jakość psychologicznych uwarunkowań w nauce czytania w postaci emocji i wzorców motywacji.

W odniesieniu do założeń hipotetycznych można stwierdzić, że motywacja jako siła napędowa do nauki oraz emocje, które odzwierciedlają stosunek do rzeczywistości, mają istotny wpływ na poziom efektywności w nauce czytania.

W badaniach wykorzystano wywiad i obserwację oraz ankietę przeprowadzoną wśród rodziców.

Do analiz statystycznych zaliczono 435 dzieci w wieku 4–6 lat z wybranych przedszkoli województwa dolnośląskiego¹⁰. U dzieci z grupy kontrolnej (298) nie wprowadzono nauki czytania, chociaż przeszło połowa z nich wyraziła zainteresowanie podjęciem takiej próby. Badanie składało się z 4 etapów kontrolnych, z których na potrzeby obecnej analizy wybrano jeden (etap 3: czytanie krótkich zdań). Do nauki czytania zastosowano elementy metody Glenna Domana.

Analiza statystyczna została przeprowadzona w programie Statistica. Do ustalania badanych zależności wykorzystano test Chi-kwadrat (χ^2) oraz test dla prób nieparametrycznych U Manna-Whitneya. Założenie o rozkładzie normalnym zwerifikowano za pomocą testu Shapiro-Wilka. We wszystkich analizach przyjęto poziom ufności 95%.

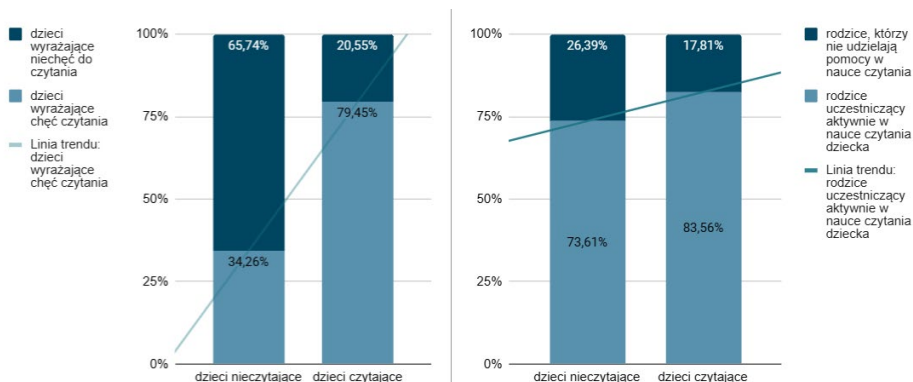
Przeprowadzone analizy wykazały istotność statystyczną następujących zależności:

- obecność chęci do wykonania zadania koreluje z efektywnością w nauce czytania ($p < 0,01$),
- efektywność w nauce koreluje z poziomem motywacji zarówno u dzieci, jak i rodziców ($p < 0,01$),
- rodzaj motywacji (zewnętrzna/wewnętrzna) wpływa na efektywność nauki ($p < 0,01$),
- efektywność jest zależna od sposobu motywowania dziecka w domu przez rodziców ($p = 0,0012$),

¹⁰ Legnica: Miejskie Przedszkole nr 2, Miejskie Przedszkole nr 4, Miejskie Przedszkole Specjalne nr 6 dla Dzieci Słabowidzących, Miejskie Przedszkole nr 7, Miejskie Przedszkole nr 8, Miejskie Przedszkole nr 10, Miejskie Przedszkole nr 11, Miejskie Przedszkole nr 14, Miejskie Przedszkole nr 19, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich; Udanin: Zespół Szkolno-Przedszkolny im. Adama Mickiewicza; Jawor: Przedszkole Publiczne nr 2 Akademia Krasnoludków, Przedszkole Publiczne nr 8 im. Kubusia Puchatka.

- towarzyszące dziecku emocje w czasie czytania korelują z efektywnością nauki czytania ($p = 0,002$).

Analizie poddano także zależność wieku dziecka od występowania chęci do czytania. Nie wykazano jednak istotności statystycznej dla tych zmiennych ($p = 0,66$).



Wykres 1. Zależność efektywności od poziomu zaangażowania dzieci i rodziców

Źródło: wyniki badań własnych.

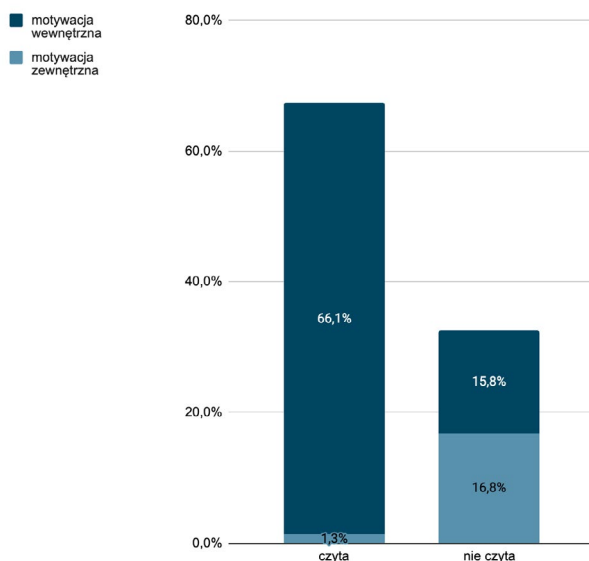
Powodzenie w nauce czytania jest statystycznie zależne od tego, czy dziecko chce czytać. Dzieci, które wyrażają chęć czytania, w 79,45% nauczyły się czytać, natomiast dzieci, które nie wykazywały takich chęci, stanowiły aż 65,7%.

Dość liczną grupę stanowiły dzieci czytające płynnie, deklarując jednak swą niechęć do wykonywania tej czynności (20,5%). Dzieci, które wykazują umiejętność czytania (79,45% – dzieci czytające, które chcą się uczyć; 34,2% – dzieci, które chcą się uczyć, ale nie umieją czytać) w znacznie większym stopniu deklarują swoją chęć do nauki.

Motywacja zarówno rodziców, jak i dzieci wykazuje tendencję wzrostową w miarę postępów w nauce. 73,6% rodziców dzieci, które podczas programu nie nauczyły się czytać, deklaruje, że stara się pomagać im w domu, odsetek ten rośnie w grupie rodziców dzieci czytających; 83,5% rodziców pomaga w domu, gdy dziecko wykazuje już umiejętność czytania.

Mimo różnych efektów edukacyjnych, można wnioskować, że rodzice dzieci, które rozpoczęły naukę czytania w przedszkolu, niezależnie od efektu podjęli próbę kontynuacji nauki w domu, co deklaruje 78% rodziców. Przynosi to wiele korzyści poza samą nauką czytania, takich jak wzmacnianie więzi rodzinnych, poznawanie zainteresowań dziecka, rozbudzanie nowych pasji.

Występuje istotna statystycznie zależność między rodzajem motywacji a efektem dydaktycznym ($p < 0,01$). Badania wykazały, że znacznie bardziej efektywna jest motywacja wewnętrzna, gdyż 66,1% dzieci, które czytają, nabyło tę umiejętność w wyniku motywacji wewnętrznej.



Wykres 2. Zależność efektywności od rodzaju motywacji

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 1. Wybrane rodzaje motywacji (wg J. Brophy'ego)¹¹

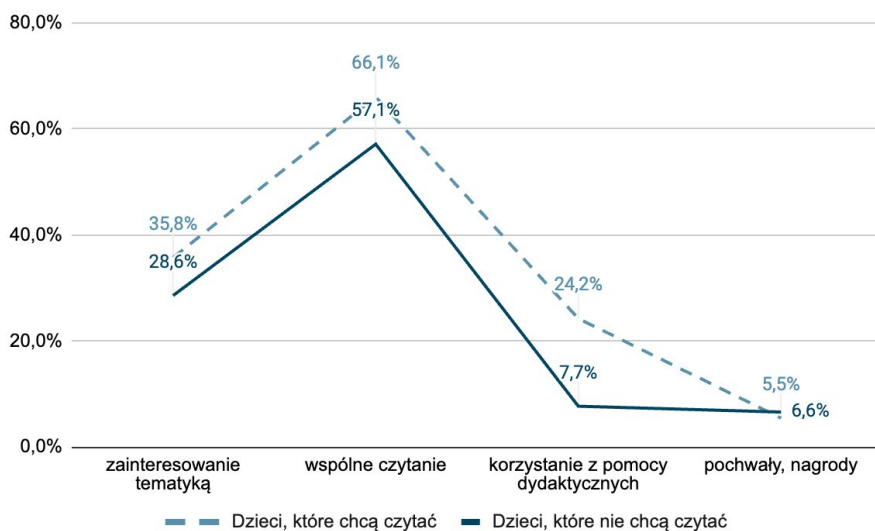
Motywy nauki czytania wśród dzieci		Liczba
motywacja zewnętrzna	kary	41
	nagrody	
	pochwaly	
	chęć dorównania rówieśnikom	
motywacja wewnętrzna (autoteliczna)	radość	186
	przyjemność z nauki czytania	
	motywy poznawcze	

Źródło: wyniki badań własnych.

Badanie ankietowe rodziców wykazało, że sposoby motywowania dziecka do nauki czytania w domu mają istotny statystycznie wpływ na występowanie chęci do podejmowania tej inicjatywy ($p = 0,0012$).

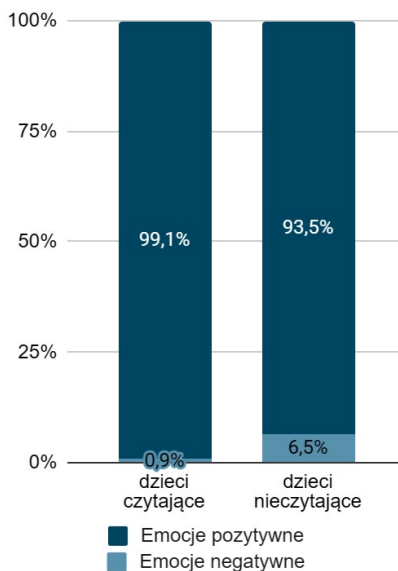
Szczególnie skuteczne i najczęściej wybierane jest wspólne czytanie. Równie efektywna może być dbałość o zainteresowanie dziecka tematyką czytanych tekstów oraz korzystanie z pomocy dydaktycznych. Stosowanie pochwał i nagród nie daje efektu większego zainteresowania, a dzieci chętnie czytające motywowane w ten sposób stanowią zaledwie 5,5%.

¹¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów...*, s. 108–158.



Wykres 3. Wpływ sposobów motywowania na zainteresowanie czytaniem

Źródło: wyniki badań własnych.



Wykres 4. Bieguny stanu emocjonalnego wg klasyfikacji P. Ekmana¹²

Źródło: wyniki badań własnych.

¹² P. Ekman, *Emocje...*, s. 75.

Badanie w przedszkolach wykazało, że statystycznie istotna jest zależność typu emocji od powodzenia dydaktycznego ($p = 0,002$). Dzieci wykazujące umiejętność czytania prawie w całości wykazywały emocje pozytywne (99%). Wbrew pozorom dzieci, które nie potrafiły przeczytać tekstu kontrolnego, nie wykazywały w dużym stopniu znacznego nasilenia emocji negatywnych. W toku przeprowadzanej kontroli postępów zaobserwowano emocje negatywne tylko w 6,5% wśród dzieci nieczytających.



Wykres 5. Sposób wyrażania wybranych emocji wg klasyfikacji P. Ekmana¹³

Źródło: wyniki badań własnych.

Dzieci czytające zwykle wykazywały radość z wykonywanej czynności (73,06%), w 26,03% pojawiła się obojętność, co może wskazywać na zadaniowe podejście przedszkolaków do zleconej czynności.

Dzieciom, które nie chcą czytać, zwykle towarzyszy obojętność (82,35%). Dość często zauważalny był lęk i stres (7,49%), które powodowały, że badani nie

¹³ Tamże, s. 157, 181, 199.

wykonywali, a nawet niejednokrotnie nie podejmowali zadania. Mimo stosunkowo niskiej wartości procentowej, jest to problem, który należy szczególnie monitorować ze względu na ryzyko utrwalenia u dziecka niewłaściwych wzorców i skojarzeń, które mogą bezspornie wpłynąć na dalszy rozwój edukacyjny.

Tylko 0,91% (2 dzieci), które czytają, nie lubią tej czynności i nie chcą jej wykonywać. Mimo oczekiwanej efektywności, należałoby jednak przyjrzeć się temu problemowi, by móc podjąć środki zaradcze.

Zakończenie

Zaprezentowane wyniki badań są efektem 3-letniego eksperymentu, który ma na celu zbadanie skuteczności alternatywnych metod nauki czytania w przedszkolach. Wyniki podjętej analizy wycinka rzeczywistości badawczej wskazują na wielowymiarowość problemu efektywności.

Nauczyciel przygotowując dziecko do rozpoczęcia nauki szkolnej, powinien brać pod uwagę wiele zależności. Można stwierdzić, że zaangażowanie i osiągnięty efekt wzajemnie się warunkują. Motywacja płynąca z domu rodzinnego rezonuje z rzeczywistością przedszkolną i ma wpływ na utrwalanie schematów, z których dziecko będzie korzystać w życiu szkolnym. Ważne jest, by świadomy tych zależności nauczyciel zapoznał z nimi rodziców i pokierował ich podczas pracy z dzieckiem w środowisku rodzinnym. Z badań wynika, że rodzice i inni członkowie rodziny aktywnie chcą uczestniczyć w edukacji dziecka, nie tylko okazjonalnie stając się domowym nauczycielem, ale chcą jeszcze wspomagać się narzędziami stworzonymi z myślą o profesjonalistach w zakresie pedagogiki. Jest to naturalny proces, ale nauczyciele powinni go kontrolować i umiejętnie nim sterować. Niemniej jednak należy wspierać rodziców i opiekunów zainteresowanych aktywnym uczestnictwem w edukacji ich dziecka.

Wysunięte wnioski skłaniają do sformułowania postulatów skierowanych do nauczycieli i rodziców. Warto zatem zwrócić uwagę na:

- dążenie do osiągnięcia motywu działaniowego, co wyraża się w czytaniu z inicjatywy dziecka;
- motywowanie dziecka do nauki w radosnej i przyjacielskiej atmosferze, by zminimalizować lęk przed porażką;
- obserwację zachowań dziecka w sytuacjach dydaktycznych, które wywołują lęk;
- uświadomienie celu jako motywu działania;
- wyzwalanie ciekawości w dążeniu do rozwijania zainteresowania czytaniem;
- istotne znaczenie przeżywania i eksponowania emocji w trakcie czytania oraz znaczenie optymalnych wzorców motywowania;
- dążenie do osiągnięcia motywacji wewnętrznej u dziecka.

Bibliografia

Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1958.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2007.

Ekman P., *Emocje ujawnione*, Gliwice 2021.

Przetacznikowa M., *Rozwój uczuciowy i społeczny* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1977.

Thorndike E.L., *The Law of Effect*, „The American Journal of Psychology” 1927, vol. 39, no. 1/4.

Rafał Mazur

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-5417-807X

Alternatywne metody pracy z tekstem i lekturą w ramach edukacji polonistycznej oraz lekcji języka polskiego

Alternative methods of working with text and school reading during Polish language education and Polish language lessons

Streszczenie

Dotychczasowy sposób omawiania lektur na lekcjach języka polskiego i edukacji polonistycznej zamiast wzbudzać ciekawość i zachęcać do czytania, prowadzi do odrzucenia książek. Przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele: od marginalizowania problematyki utworu i psychologizmu postaci, z którymi młodzi czytelnicy mogą się utożsamić, poprzez przeładowanie listy lektur i tak pełnej nieatrakcyjnych dla dzieci i młodzieży pozycji, na nudnych i sztamkowych lekcjach kończąc. Wykorzystanie takich metod pracy lub jej elementów jak bajkoterapia może pomóc młodym czytelnikom nie tylko lepiej odczytać przesłania dzieła, ale również zrozumieć motywację działań bohaterów, a tym samym sprawić, że czytelnik i postacie z lektur staną się sobie bliżsi. Skupienie się na problematyce i psychologizmie postaci dzięki alternatywnym metodom nauczania wydaje się właściwym sposobem na zachęcenie uczniów do czytania książek omawianych w szkole.

Słowa kluczowe: metody nauczania, język polski, edukacja polonistyczna, bajkoterapia, lektury, podstawa programowa, dyskusja

Abstract

Current way of discussing literature in Polish language and Polish studies classes, instead of sparking curiosity and encouraging reading, often leads to a rejection of books. There can be various reasons for such a state of affairs: from marginalizing the issues of the work and the psychologizing of characters with whom young readers can identify, to overloading the reading list with unattractive positions for children and youth, and ending with boring and clichéd lessons. Utilizing methods like fairy tale therapy or elements thereof can help young readers not only better interpret the messages of the work but also understand the motivations of the characters, making the reader and the characters from the readings closer to each other. Focusing on the issues and psychologizing of characters through alternative teaching methods seems to be a proper way to encourage students to read books discussed in school.

Keywords: teaching methods, Polish language, Polish studies education, fairy tale therapy, readings, curriculum, discussion

Wstęp

„Jednym z zadań, które stoją przed szkołą, jest kształcenie umiejętności czytania i poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie. W opanowaniu tych umiejętności pomóc ma literatura, która rozbudzi w dziecku ciekawość poznawczą i wprowadzi je w świat wartości. Realizacji tych zadań służy zaktualizowana lista lektur przeznaczona do wspólnego i indywidualnego czytania. Wprowadzone zmiany mają służyć wspieraniu rozwoju dziecka, pomagać mu odkryć własne możliwości i zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Zaproponowane utwory literackie mają na celu rozbudzenie w uczniach zamiłowania do czytania oraz przygotowanie ich do umiejętnego i krytycznego obcowania z dziełem literackim na kolejnych etapach edukacyjnych”¹.

Trudno nie zgodzić się z przywołanymi słowami, które zostały umieszczone we wstępie *Znowelizowanej listy lektur w podstawie programowej języka polskiego*. Jednakże praktyka pokazuje, że powyższe założenia realizowane są w głównej mierze tylko w formie sprawozdań lub ewaluacji. W większości lekcje języka polskiego poświęcone lekturom wyglądają zupełnie inaczej i mają niewiele wspólnego z powolnym odkrywaniem otaczającej dziecko rzeczywistości. Oczywiście przyczyn takiego stanu rzeczy jest bardzo wiele, począwszy od przeładowanej podstawy programowej, na koncentracji wokół sprawdzania i egzaminowania kończąc. Nie pomagają również przeciążeni uczniowie, nieaktualna lista lektur, przemęczeni i wypaleni nauczyciele czy też utarte od wielu lat schematy omawiania książek. Nic zatem dziwnego, że uczniowie niechętnie sięgają po lektury szkolne.

Przyczyny awersji uczniowskiej do czytania lektur

Małgorzata Iwanowicz zauważyła: „Przyczyny uczniowskiej awersji do lektur są złożone: częściowo tkwią w samej lekturze, lecz w znacznym stopniu poza nią – w szkolnym procesie nauczania oraz w środowisku domowym i rówieśniczym [...] Pomiędzy poszczególnymi ogniwami w relacji: tekst – uczeń zachodzi ścisła zależność i jeśli tekst (we wszystkich swych warstwach) znacznie odbiega od dominujących wartości w uczniowskim świecie pozaszkolnym, istnieje duże prawdopodobieństwo odrzucenia go”².

Choć wnioski zawarte w artykule Iwanowicz pochodzą z roku 2006, wydają się ciągle aktualne. Główne problemy w realizacji założeń podstawy programowej dotyczącej lektur związane są nie tylko z nieaktualnym, narzuconym przez dokumenty

¹ *Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021, s. 4.

² M. Iwanowicz, *Uczniowska awersja do lektur szkolnych jako problem dydaktyczny i wychowawczy*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2006, nr 8, s. 557–558.

ministerialne czy też nauczycieli zbiorem książek, lecz również w dużej mierze ze sposobem ich omawiania w trakcie zajęć edukacji polonistycznej lub lekcji języka polskiego. Oczywiście wszystkie wymienione powyżej przyczyny są ze sobą niejako powiązane. Nauczyciele, zobligowani przez dokumenty odgórne, zmuszeni są do omawiania utworów, z którymi współcześni uczniowie nie potrafią nawiązać bezpośredniej relacji. Przykładem jest chociażby książka *Krzyżacy* znajdująca się przez bardzo długi czas na liście lektur. Iwanowicz twierdzi, że: „Lektura ta (według respondentów) jest zbyt odległa w czasie, przestrzeni, obca mentalnie, mało zrozumiała językowo, a przede wszystkim zbyt obszerna, do czego uczniowie nie chcą się przyznać swoim nauczycielom”³.

I choć na liście lektur nie ma już *Krzyżaków*, wciąż znajdują się dzieła, które również wydają się odległe zarówno znaczeniowo, jak i językowo, np. *W pustyni i w puszczy*, *Pan Tadeusz*, *Chłopcy z Placu Broni*, *Katarynka*, *W pamiętniku Zofii Bobrówny*⁴ czy propozycja książki do czytania w klasach 1–3 szkoły podstawowej *Kłopoty Kacperka górskiego skrzata*⁵. Choć wszystkie wymienione pozycje wydają się bardzo ciekawe i na trwałe zapisały się w pamięci pokoleń, dla uczniów stanowią nie lada wyzwanie.

„Nauczyciele nie zawsze rozumieją, że zmieniły się czasy i jeśli nawet wiele pokoleń wstecz płakało nad losem niektórych bohaterów, to może już dziś nad ich losem młodzież nie płacze. Książki, z którymi dojrzewali nasi dziadkowie, rodzice, wreszcie – my sami, dziś już mogą nie zaciekawiać, nie wzruszać, nie pobudzać wyobraźni uczniów. Nie oznacza to, by nie zapoznawać młodzieży z tekstami dawniejszymi, należy tylko pamiętać o solidnym przygotowaniu uczniów do odbioru takiej lektury lub omawiać teksty dawniejsze w »małych dawkach«, czyli we fragmentach”⁶.

Pod uwagę należy również wziąć wiek uczniów. Szkoła podstawowa, a szczególnie młodsze klasy, to czas współlistnienia w gronie rówieśników, mierzenia się z presją i oczekiwaniami oraz szukania swoich zainteresowań. W tym wieku należy szczególnie uważać, aby książki, nawet jeśli są wartościowe z punktu widzenia literaturoznawców czy historyków literatury, nie zabiły radości uczniów do czytania książek.

Według najnowszej edycji raportu na temat czytania książek przez dzieci i młodzież, przeprowadzanego co dwa lata przez organizację Scholastic, wynika, że czytanie dla przyjemności oraz pozytywny stosunek do książek spadają wraz z wiekiem młodych czytelników⁷. Aby zatrzymać proces powolnego odrzucania książek, należy przyjrzeć się przyczynom takiego stanu rzeczy.

³ Tamże, s. 555.

⁴ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski>.

⁵ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>.

⁶ M. Iwanowicz, *Uczniowska awersja do lektur szkolnych jako problem dydaktyczny i wychowawczy...*, s. 555.

⁷ Raport organizacji Scholastic dotyczący czytania przez dzieci i rodziny oparty jest na cyklicznie przeprowadzanej w USA ankiecie. Pod uwagę brane są odpowiedzi zarówno dzieci, jak i rodziców,

W raporcie *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*⁸ Zofia Zasacka wymienia szereg czynników, które powodują, że młode pokolenie niechętnie sięga po utwory umieszczone w kanonie lektur.

Pierwszą przeszkodą jest przymus czytania i pozbawienie możliwości wyboru, które bezpośrednio prowadzą do szybkiego znudzenia. Uczniowie nie rozumieją przyczyn, dla których omawiają dane dzieło literackie, przez co sceptycznie nastawiają się do jego lektury. Kolejną przeszkodą leży w braku atrakcyjności wybranych utworów. Uczniowie wolą książki, które, mówiąc kolokwialnie, ich wciągają. Wielkość dzieła pod kątem artystycznym, językowym czy stylistycznym nie ma dla nich aż takiego znaczenia. Zresztą sam język utworu jest kolejną przeszkodą, z którą mierzą się młodzi czytelnicy. Z doświadczenia nauczycielskiego wiem, że z takim właśnie problemem mierzą się czytelnicy *Zemsty* Aleksandra Fredry. Archaizm języka w połączeniu z wierszowaną formą buduje wśród młodzieży dystans i nie pozwala na utożsamienie się z bohaterami komedii.

Ostatnią, ale niezwykle ważną przeszkodą jest sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela. Z. Zasacka zauważa, że „Z analizy wywiadów z uczniami wynika, że lekcje języka polskiego odbywają się według schematu: testy sprawdzające znajomość treści książki, następnie jej odtworzenie na lekcji, czyli streszczenie, czas i miejsce akcji, charakterystyka postaci literackich, czasami na koniec wypracowanie”⁹.

Taki sposób prowadzenia zajęć z lekturą powoduje, że uczniowie w żaden sposób nie utożsamiają się z postaciami, nie rozumieją ich postępowania i nie stawiają się w ich sytuacji. Jeśli natomiast czytelnik przechodzi obojętnie obok bohaterów, nic dziwnego, że sama książka nie zostawia w nim trwałego śladu czy też nie zapada w pamięć.

Bardzo ważne w kontekście czytania lektur wydają się inne słowa: „Udana lekcja polskiego, w opinii uczniów, niezależnie od wieku, płci, miejsca zamieszkania, to taka, podczas której można się wypowiedzieć, dyskutować; kiedy wszyscy obecni w klasie w niej uczestniczą. Cenna jest też możliwość wypowiedzenia własnej opinii o czytany utworze. Uczniowie podkreślali w wywiadach, że tylko taka lekcja może ich zaciekać, uaktywnić”¹⁰.

a dotyczą one zarówno czytania dla przyjemności, a także czynników wpływających na częstotliwość i podejście dzieci do czytania. W roku 2023 pojawiła się już 8. edycja raportu. Szczegóły znajdują się pod adresem: <https://www.scholastic.com/content/corp-home/kids-and-family-reading-report.html> (dostęp: 27.11.2023).

⁸ Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 113. Raport przygotowany w Pracowni Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych przy współpracy Biblioteki Narodowej w ramach projektu systemowego: „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

Rola nauczyciela w procesie nauczania jest nieoceniona i niedoceniana. W momencie gdy zmiana kanonu lektur nie jest możliwa (co nie znaczy, że nie należy cały czas podejmować próby jej ograniczenia i aktualizowania), gdy obszerna podstawa programowa nie pozwala na powolne omawianie treści lektur, warto zastanowić się, co można zrobić, aby nie zniechęcić uczniów do czytania, a może nawet wzbudzić w nich czytelniczną ciekawość.

Biorąc po uwagę powyższą wypowiedź Z. Zasackiej, warto skupić się na dyskusji, integracji klasy w procesie omawiania problematyki oraz tworzeniu atmosfery, gdy każdy z uczniów może bez bycia ocenianym wyrazić własne zdanie. Aby jednak doprowadzić do sytuacji, w której uczniowie zechcą wziąć udział w lekcji związanej z lekturą, należy ich najpierw zainteresować oraz pokazać, że tematyka może być aktualna dzisiaj, a problemy bohaterów przypominają trudności, z jakimi mierzą się oni sami.

Skoro zatem dzieci i młodzież wybierają te książki, które okazują się im bliskie i w ich lekturze szukają podobieństw, należy przede wszystkim skupić się na sposobach takiego omawiania literatury na lekcjach, aby stała się bardziej rozmową lub dyskusją niż analizą i interpretacją.

W sukurs, oprócz metod problemowych i aktywizujących, przychodzą takie alternatywne rozwiązania pracy z tekstem jak bajkoterapia, którą można poszerzyć o różnego rodzaju dyskusje i debaty. Wybór metody powinien zawsze być zależny od zespołu klasowego, z którym się pracuje, gdyż wiek, poziom intelektualny i emocjonalny, liczebność czy nawet charakter klasy determinują sposób, w jaki należy pracować, jednakże bajkoterapia, a właściwie schemat budowy zajęć bajkoterapeutycznych wydaje się odpowiedni dla wszystkich uczniów.

Bajkoterapia jako inspiracja lub metoda nauczania

Czym zatem jest bajkoterapia oraz w jaki sposób może uatrakcyjnić omawianie lektur i tekstów w trakcie edukacji polonistycznej lub języka polskiego?

Maria Molicka definiuje ją następująco: „Bajkoterapia to metoda profilaktyczna i terapeutyczna adresowana do małych dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat. Oddziaływanie polega na zapoznaniu małego słuchacza (któremu czyta się bądź poznaje on samodzielnie tekst) ze specjalnie do tego ułożonymi bajkami zwanymi terapeutycznymi. Określenie »terapeutyczne« wskazuje na cechy charakterystyczne tych bajek, podporządkowane celom, jakim służą”¹¹.

Zgodnie z metodą bajki, choć właściwie lepiej nazwać je opowieściami narracyjnymi, przedstawiają sytuację problematyczną, z którą mierzy się bohater. Główna postać przeżywa trudne emocje, najczęściej postępuje niewłaściwie i podejmuje nieodpowiednie decyzje. Wraz z rozwojem wydarzeń bohater uczy się mierzyć z problemem, koryguje swoje zachowania i wyciąga wnioski.

¹¹ M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 223.

„Bajki terapeutyczne tym różnią się od innych edukacyjnych opowiadań, że koncentrują się wyłącznie na sytuacjach trudnych emocjonalnie, zawierają informacje, które obrazują wzory ich wyjaśniania, nadawania konkretnego znaczenia, nazywania emocji, szczególnie społecznych, oraz zaznajamiają ze strategiami zadaniowymi radzenia sobie, poza tym wskazują na wagę wsparcia społecznego”¹².

Choć sama historia ma również wielkie znaczenie, w bajce terapeutycznej na pierwszy plan wysuwają się uczucia i przyczyny postępowania bohatera. To właśnie wokół nich skupiają się zajęcia i ich dotyczy późniejsza rozmowa.

Pierwszym etapem przy omawianiu bajek terapeutycznych jest zawsze analiza grupy, jej problemów i trudności, których doświadcza cały zespół, jego część lub jednostka. Kolejnym krokiem jest wybór lub stworzenie odpowiedniego tekstu odpowiadającego na owe potrzeby. Jego lektura powinna mieścić się w przedziale czasowym: 5–10 minut.

Przykłady użycia bajkoterapii w trakcie lekcji języka polskiego

Wybierając tekst, warto poznać zainteresowania młodych czytelników. Jeśli wiemy, że wśród dzieci popularna jest postać Kici Koci¹³, można albo stworzyć opowiadanie wykorzystujące ową postać, albo przeczytać jedną z jej historii. Jeśli młodzież zaczytuje się seriami o Harrym Potterze¹⁴ lub Katniss Everdeen¹⁵, istotne wydaje się pójście tym tropem. Gdyby odczytanie tekstu trwało dłużej niż 10 minut, należy wybrać fragment opowieści, który będzie najbardziej dla nas odpowiedni i wzbudzi emocje, aby za wszelką cenę nie zgubić koncentracji dzieci.

O ile w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym bajkoterapię można zastosować zgodnie z jej wzorcowym przebiegiem, o tyle w klasach 1–8 szkoły podstawowej oraz liceum warto ją odpowiednio zmodyfikować, a przede wszystkim należy rozszerzyć lekturę tekstu o elementy dyskusji problemowej. Zamiast pytać o szczegóły treści, warto zapytać o przyczyny postępowania bohatera i skupić się na jego uczuciach. Można również spróbować postawić się na miejscu postaci i wymyślić alternatywne rozwiązania sytuacji problemowych. Elementy bajkoterapii można wykorzystać chociażby przy omawianiu książki Barbary Kosmowskiej pt. *Dziewczynka z parku*¹⁶, gdyż jest to pozycja poruszająca trudny temat śmierci rodzica. W klasach starszych szkoły podstawowej czy też klasach licealnych warto, kosztem analizy i interpretacji całości, wybierać fragmenty, które będą dość treściwie prezentowały problem bohaterów i staną się punktem wyjścia do dalszych

¹² Tamże, s. 225.

¹³ Postać stworzona przez Anitę Głowińską w serii książek dla dzieci o przygodach Kici Koci.

¹⁴ Postać stworzona przez J.K. Rowling w serii książek o Harrym Potterze.

¹⁵ Postać stworzona przez Suzanne Collins w serii książek: *Igrzyska Śmierci*.

¹⁶ B. Kosmowska, E. Dziubak, *Dziewczyna z parku*, Warszawa 2012.

rozmów. Powyższa metoda znakomicie sprawdza się przy omawianiu motywacji działań Stanisława Wokulskiego i Izabeli Łęckiej – bohaterów *Lalki* B. Prusa. Dzięki dogłębnej analizie myśli bohaterów uczniowie zaczynają zauważać, że postacie, które od początku były dla nich albo dobre, albo złe, przestają być jednowymiarowe, a ich zachowania umykają jednoznacznej ocenie.

„Problem, z którym zmagają się bohater bajki, należy »wypreparować«, tak by stał się namacalny, konkretny, by można o nim dyskutować, przeciwstawiać mu inne sposoby rozumienia sytuacji trudnej czy strategii zachowania”¹⁷.

Podsumowanie

Bajkoterapia to zatem nic innego jak skupienie się na bohaterze i jego dylematach, odrzucenie wszystkich elementów teoretycznoliterackich na rzecz dyskusji o człowieku i jego problemie. W tekście bajki terapeutycznej bohater zawsze koryguje swoje początkowe błędy i osiąga sukces. Dla dzieci w wieku przedszkolnym, a czasem i w klasach 1–3 szkoły podstawowej, takie przeobrażenie jest właśnie sednem powyższej metody. W klasach starszych, gdy omawiany jest fragment książki, uczniowie nie widzą bohatera całościowo, lecz zastają go mierzącego się z jakimś problemem. Proces terapeutyczny nie jest więc do końca zrealizowany, ale właściwie nie jest on również potrzebny. W starszych klasach ważniejszy staje się człowiek postawiony przed problemem, któremu można się przyglądać z każdej strony i badać jego zachowanie, a w końcu samemu wyciągnąć odpowiednie wnioski. O ile zatem bajka terapeutyczna przeznaczona dla młodszych dzieci jest elementem biblioterapii, o tyle w klasach starszych staje się metodą nauczania i pracy z tekstem.

Opinie uczniów są jednoznaczne – dzieciom i młodzieży brakuje możliwości rozmowy oraz swobody w doborze tekstów. Nie mogąc zmienić listy lektur, warto chociaż wprowadzić takie metody nauczania, które pozwolą uczniom na stanie się aktywnymi uczestnikami zajęć, których zdanie jest słyszane. Bajkoterapia lub zajęcia wykorzystujące jej schemat działania wydają się odpowiednim sposobem, by pokazać, że książki to nie tylko materiały do późniejszych kartkówek, ale zapisy przeżyć bohaterów, ich dylematy i rozterki, które mogą być bliskie każdemu człowiekowi.

Bibliografia podmiotu

- Iwanowicz M., *Uczniowska awersja do lektur szkolnych jako problem dydaktyczny i wychowawczy*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica” 2006, nr 8.
Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.

¹⁷ M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie...*, s. 232.

- Podstawa programowa dla klas I–III szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> (dostęp: 29.11.2023).
- Podstawa programowa z języka polskiego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> (dostęp: 29.11.2023).
- Raport na temat czytania książek przez dzieci i młodzież*, <https://www.scholastic.com/content/corp-home/kids-and-family-reading-report.html> (dostęp: 29.11.2023).
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.
- Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, Warszawa 2021.

Bibliografia przedmiotu

- Collins S., trylogia: *Igrzyska Śmierci*, Poznań.
- Głowińska A., seria książek *Kicia Kocia*, Poznań.
- Kosmowska B., Dziubak E., *Dziewczyna z parku*, Warszawa 2012.
- Prus B., *Lalka*, Kraków 2009.
- Rowling J.K., septalogia: *Harry Potter*, Poznań.

Agnieszka Buczak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0002-7029-1259

Izabella M. Łukasik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0001-9983-8556

Pułapki edukacji. Pasja, rozwój, motywacja a wolność dziecka

Pitfalls of education. Passion, development, motivation and child's freedom

Streszczenie

Wspieranie rozwoju dziecka to najważniejszy cel edukacji. Krytyka efektywności pracy szkoły przy jednoczesnej presji osiągnięć skłania rodziców do szukania możliwości rozwijania umiejętności szkolnych oraz pasji i zainteresowań poprzez uczestnictwo w zajęciach dodatkowych. Rynek usług edukacyjnych otwiera się na potrzeby rodziców, z roku na rok poszerzając swoją ofertę.

Autorki, używając metafory pułapki, przywołują opinie pedagogów i psychologów o przeciążeniu dzieci zajęciami pozaszkolnymi, zagrożeniach dla rozwoju wywołanych przez tzw. helikopterowych rodziców, badania nad wypaleniem szkolnym. Nawiązując do teorii autodeterminacji, zwracają uwagę na znaczenie relacji rodzinnych, wolności i podmiotowości dziecka, poczucia sensu podejmowanych działań. Poczucie autodeterminacji ściśle wiąże się z motywacją wewnętrzną, która sprzyja świadomemu rozwojowi, internalizacji wartości, zaspokojeniu potrzeb, zadowoleniu z życia i skutecznemu działaniu w dorosłości.

Słowa kluczowe: teoria autodeterminacji, wspieranie rozwoju dziecka, helikopterowi rodzice, wolność

Abstract

Supporting a child's development is the most important goal of education. Criticism of the effectiveness of school work and the simultaneous pressure of achievements encourages parents to look for opportunities to develop school skills as well as passions and interests by participating in extracurricular activities. The educational services market is opening up to the needs of parents, expanding its offer every year.

The authors, using the metaphor of a pitfall, recall the opinions of educators and psychologists about children being overloaded with extracurricular activities and the threats to development caused by the so-called helicopter parents, research on school burnout. Referring to the theory of self-determination, they draw attention to the importance of family relationships, the child's freedom and subjectivity, and the sense of meaning in the actions taken. The sense of self-determination is closely related to internal motivation, which promotes conscious development, internalization of values, satisfaction of needs, life satisfaction and effective action in adulthood.

Keywords: self-determination theory, supporting child development, helicopter parents, freedom

Wstęp

Podstawę teoretyczną zrozumienia istoty wolności dla rozwoju zainteresowań, zdolności, pasji dziecka, efektywności edukacji, a w konsekwencji życiowej satysfakcji, szeroko pojmowanego dobrostanu i sukcesu stanowi koncepcja autodeterminacji¹. Jej twórcy postrzegają człowieka jako system zdolny do samorozwoju i samoregulacji, podkreślając znaczenie zaspokojenia potrzeb relacji, kompetencji i autonomii już od najmłodszych lat². W zaspokojeniu potrzeby relacji rolę odgrywają zarówno więzi rodzinne, towarzyskie, wsparcie społeczne, emocjonalna bliskość, doświadczanie opieki, troski i zainteresowania, budowanie interakcji. Niemniej ważne są wolność, podmiotowość, poczucie sprawstwa, możliwość dokonywania samodzielnych decyzji i wyborów, które wynikają z potrzeby autonomii. Potrzeba kompetencji związana jest z poczuciem sensu podejmowanych działań oraz własnej efektywności – dzięki niej człowiek staje się otwarty na nowe doświadczenia i gotowy do uczenia się nowych rzeczy³.

Teoria samodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana nie uwzględnia dychotomicznego podziału motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną, ale określa te stany na kontinuum od stanu amotywacji poprzez motywację sterowalną do motywacji autonomicznej. Nie ma konieczności przejścia przez wszystkie stany, aby na końcu drogi osiągnąć poziom motywacji autonomicznej⁴. Poczucie autodeterminacji ściśle wiąże się z motywacją wewnętrzną, która sprzyja świadomemu rozwojowi, internalizacji wartości, zaspokojeniu potrzeb, zadowoleniu z życia i skutecznemu działaniu w dorosłości. Jednocześnie motywacja zewnętrzna, kontrolujący styl komunikacji i związana z nimi presja rodzicielska nie tylko stanowią zagrożenie dla wolności i swobodnego rozwoju dziecka, ale skutkują niższym poziomem kreatywności, zadowolenia i efektywnego działania⁵. Powiązana z motywacją zewnętrzną kontrola, której źródłem są rodzice

¹ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*, „Canadian Psychology” 2008, nr 49, s. 182–185; E.L. Deci, R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, R.M. Ryan, *Motivation and education: The self-determination perspective*, „Educational Psychologist” 1991, nr 26, s. 325–346.

² R.M. Ryan, E.L. Deci, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, „Annual Review of Psychology” 2001, nr 52, s. 141–166; E.L. Deci, M. Vansteenkiste, *Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology*, „Ricerche di Psicologia” 2004, nr 27(1), s. 23–40.

³ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 68–78; E. Wojtowicz, *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2014, nr 3(19), s. 29–37.

⁴ R. Michalak, *Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się: ogląd zjawiska w badaniach własnych*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 2(7), s. 82.

⁵ E.L. Deci, R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, R.M. Ryan, *Motivation and education...*, s. 325–346; R.J. Vallerand, R. Bissonnette, *Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as predictors of behavior: a prospective study*, „Journal of Personality” 1992, nr 60(3), s. 599–620; A.C. Garn, M.S. Matthews,

i nauczyciele, reguluje zachowanie poprzez poczucie podporządkowania. Kontrolujące formy motywacji często prowadzą do oporu i wycofywania się, a w konsekwencji obniżenia samopoczucia i osiągnięć edukacyjnych⁶. Alternatywą dla kontroli rodziców i nauczycieli jest organizowanie środowiska sprzyjającego autonomii i wspierającego motywację wewnętrzną. Szczególnie użyteczne mogą być w tym obszarze zaproponowane w latach 60. XX w. przez amerykańskiego psychologa Jerome'a Brunera techniki rusztowań (*scaffolding techniques*). Rusztowania to sposób, w jaki dorośli wspierają rozwój i naukę dzieci, oferując właściwą pomoc we właściwym czasie i we właściwy sposób. Jest to proces, podczas którego nauczyciele, rodzice lub rówieśnicy modelują lub demonstrują, jak rozwiązać problem, a następnie wycofują się, oferując wsparcie w razie potrzeby. Taka strategia pozwala dzieciom i młodzieży w znaczący sposób uczestniczyć w procesie edukacji i zdobywać umiejętności w wykonywaniu zadania, którego nie byłoby w stanie wykonać bez pomocy. Jeśli otrzymają wsparcie, którego potrzebują podczas uczenia się czegoś nowego, mają większą szansę na samodzielne wykorzystanie tej wiedzy⁷. Rusztowania mogą być szansą uniknięcia błędów – „pułapek”, w które rodzice, nauczyciele czy wychowawcy mogą „wpaść”, w sposób nie zawsze świadomy, kierując się dobrem dziecka.

Pułapka przestymulowania rozwoju – presja wspierania zainteresowań i pasji oraz nadmiar zajęć dodatkowych

Autonomia dziecka i wychowanie ku wolności to długi proces, który rozpoczyna się we wczesnych latach życia. Odwołując się do teorii autodeterminacji, promowanie samostanowienia należy podjąć wcześniej⁸. W młodszym wieku szkolnym trzeba skupić się na konkretnych działaniach, tj. na dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji. Ważne, aby dziecko miało wpływ na wybór zajęć pozalekcyjnych, w których chciałoby uczestniczyć, tym bardziej że najczęściej zamysł uczestniczenia w takich działaniach wynika z potrzeb rozwojowych⁹. Ważna jest

J.L. Jolly, *Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-determination Theory Perspective*, „Gifted Child Quarterly” 2010, nr 54, s. 263–272.

⁶ C. Senecal, R. Koestner, R.J. Vallerand, *Self-regulation and academic procrastination*, „Journal of Social Psychology” 1995, nr 135, s. 607–619; A.C. Garn, M.S. Matthews, J.L. Jolly, *Parental Influences...*, s. 263–272.

⁷ B.R. Belland, *Scaffolding: Definition, Current Debates, and Future Directions* [w:] *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, red. J. Spector, M. Merrill, J. Elen, M. Bishop, New York 2014.

⁸ T. Heller, A. Schindler, S.B. Palmer, M.L. Wehmeyer, W. Parent, R. Jenson, B.H. Abery, W. Geringer, A. Bacon, D.M. O'Hara, *Self-determination across the Life Span: Issues and Gaps*, „Exceptionality” 2011, nr 19(1), s. 32.

⁹ A. Zellma, *(Nie)wymierna rola rodziców w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka*, „Teologia Praktyczna” 2016, nr 17, s. 138.

umiejętność planowania – nawet ustalenie harmonogramu zajęć może być istotnym problemem. We wczesnej edukacji należy podjąć zadania związane z rozwojem umiejętności samoregulacji. Dziecko penetruje otoczenie, radzi sobie z trudnościami, podejmuje decyzje i przewiduje ich konsekwencje. Uruchomiony jest proces samokontroli i samowzmocnienia¹⁰.

W okresie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie odkrywają i rozwijają swoje pasje. Rozpoznają również własne style uczenia się. Wiadomo, że rozwój poznawczy dziecka, a także jego stosunek do nauki w dużej mierze zależny jest od postawy rodziców i środowiska, w którym przebywa. Ludzie z natury są ciekawi, poznając świat, rozwijają się. Wolność jest gwarantowana, kiedy realizowana jest potrzeba autonomii¹¹.

Zadaniem rodziców jest wsparcie dziecka w jego usamodzielnianiu. Do obowiązków rodzica oprócz wspomaganie edukacji szkolnej dziecka należy wspieranie rozwoju jego pasji¹². Obecnie pojawiają się nowe formy wsparcia, stające się modą, za którą podążają rodzice o wyższym statusie społecznym i materialnym¹³. Anna Zellma zwraca uwagę na istotność działania rodziców dla stymulowania właściwego rozwoju dziecka, chociażby poprzez zajęcia dodatkowe, ale przy zachowaniu rozsądku, pozostawiając dziecku czas na zabawę z rówieśnikami i wypoczynek¹⁴.

Oferta zajęć dodatkowych dla dzieci jest imponująca – artystyczne, językowe, sportowe. Wspieranie rozwoju dziecka to najważniejszy cel edukacji. Współcześnie powszechne jest przekonanie, że szkoła nie może spełnić swoich funkcji edukacyjnych bez zaangażowania rodziców. Co więcej, to rodzice są odpowiedzialni za edukację dziecka. Krytyka efektywności pracy szkoły przy jednoczesnej presji osiągnięć skłania rodziców do szukania możliwości rozwijania umiejętności szkolnych oraz pasji i zainteresowań poprzez uczestnictwo w zajęciach dodatkowych. Jeżeli dziecko uczestniczy w dużej liczbie zajęć dodatkowych, może to być dla niego bardzo obciążające, a sprzyja jedynie realizacji ambicji rodziców. Może doprowadzić do zachowań destrukcyjnych jako swoistej odpowiedzi na nadmierne obciążenie, manipulację rodzica czy też udział w zajęciach dla dziecka niekomfortowych. Jeśli to dorosły sam podejmuje decyzje w sprawie pozaszkolnych aktywności dziecka, uczy go braku samodzielności, uległości, wpływa niekorzystnie na rozwój osobowości. Warto zauważyć, że atrakcyjność zajęć dodatkowych wiąże

¹⁰ T. Heller, A. Schindler, S.B. Palmer, M.L. Wehmeyer, W. Parent, R. Jenson, B.H. Abery, W. Geringer, A. Bacon, D.M. O'Hara, *Self-determination across the Life Span: Issues and Gaps...*, s. 33.

¹¹ R. Michalak, *Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się: ogląd zjawiska w badaniach własnych...*, s. 83.

¹² M. Makarewicz, *Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2021, t. XXIV, nr 1, s. 261.

¹³ A. Cudo, N. Kopeć, K. Sawicki (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, Lublin 2013.

¹⁴ A. Zellma, *(Nie)wymierna rola rodziców w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka...*, s. 137–140.

się z dużymi nakładami finansowymi. W świecie ludzi dobrze sytuowanych obserwuje się prześciganie w mnożeniu zajęć dla swoich dzieci, co często doprowadza do dystansowania się rodzica, wiecznie zajętego, odgrodzonego od autentycznych problemów dziecka¹⁵.

Życie rodzinne w sposób dotychczas niespotykany skoncentrowane jest na dziecku, jego potrzebach, emocjach, przyjemnościach. Jednocześnie oczekiwania rodziców wobec osiągnięć dzieci są coraz większe. Rodzice gotowi są do wielu wyrzeczeń na rzecz dzieci. Ich sukcesy i porażki traktują jako własne, a poniesione nakłady finansowe, emocjonalne, czasowe jako swoistą inwestycję. Presja wspierania osiągnięć przybiera na sile. Rodzice wierzą, że ich wysiłki na rzecz stymulacji chłonnego mózgu małego dziecka zapewnią mu sukces w przyszłości¹⁶. W zajęciach dodatkowych uczestniczą już nie tylko uczniowie mający trudności w nauce czy przygotowujący się do matury, ale zdecydowana większość dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Z prywatnych lekcji matematyki korzystają już uczniowie klas pierwszych szkoły podstawowej, a języka angielskiego uczą się niemowlęta od 4 miesiąca życia.

Wielu rodziców pod wpływem opinii społecznej oraz reklamy podmiotów oferujących dodatkowe zajęcia dla dzieci nabywa przekonania, że niezapisanie dziecka na takie zajęcia nie tylko obniża ich status społeczny, lecz naraża na krytykę ze strony otoczenia z powodu niewystarczającego wywiązywania się z roli rodzica. O potrzebie korzystania z dodatkowych zajęć dla prawidłowego rozwoju dziecka rodzice dowiadują się z mediów społecznościowych czy portali internetowych, na których przedsiębiorcy reklamują swoje usługi edukacyjne.

Tymczasem pedagodzy i psychologowie przestrzegają przed nadmiernym obciążaniem dzieci zajęciami pozaszkolnymi. Zajęcia dodatkowe mogą prowadzić do przestymulowania dziecka, nawet gdy są one formą terapii dziecka o zaburzonym rozwoju¹⁷. Presja osiągnięć wynika z postrzegania dziecka jako przedłużenia własnego ja. Wyrzeczenia poniesione na rzecz rozwoju zdolności, zainteresowań, pasji czy wspierania osiągnięć szkolnych dziecka usprawiedliwiają traktowanie go jako obiektu rywalizacji z kolegami z pracy czy znajomymi w sieci¹⁸. Co roku na przełomie sierpnia i września, kiedy rodzice planują zajęcia dodatkowe na nowy rok szkolny, na portalach internetowych dla rodziców można znaleźć porady specjalistów na temat rozsądnego korzystania z oferty aktywności pozaszkolnej: „Nie jest prawdą, że dziecko musi uczyć się na zajęcia dodatkowe. Prawdą nie jest też twierdzenie, że im szybciej zaczniesz, tym lepiej. Wszystko zależy od indywidualnej

¹⁵ Tamże, s. 140.

¹⁶ D. Kielb-Grabarczyk, *Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 8(2), s. 323–324.

¹⁷ M. Wiśniewska, *Przestymulowanie – czy nadmiar zajęć jest korzystny dla rozwoju dzieci?*, „Integracja Sensoryczna” 2015, nr 15(2), s. 29–32.

¹⁸ D. Kielb-Grabarczyk, *Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku...*, s. 324.

sytuacji. Zajęcia dodatkowe to opcja, a nie konieczność¹⁹. „Jest wiele dzieci, które są przeciążone nadmiarem zajęć. Dzieje się tak pomimo faktu, że istnieje wiele badań, które doceniają i podkreślają znaczenie wolnej zabawy, jeśli chodzi o rozwój dziecka. W ostatnich czasach można zaobserwować, że wiele dzieci jest przeciążonych dodatkowymi zajęciami pozalekcyjnymi. Większość rodziców ma dobre intencje i jest przekonana, że robią to, co najlepsze dla swoich dzieci. Chodzi również o obsesyjne pragnienie niektórych rodziców, aby ich dzieci były *konkurencyjne i miały najlepsze możliwości*. Choć jest to wspaniałe życzenie, to tacy autorytarni rodzice nie zdają sobie sprawy, że nakładają na swoje dzieci dużo stresu i wywierają niepotrzebną presję²⁰.”

Pułapka nadopiekuńczości i kontroli – helikopterowi rodzice i dzieci z waty

W ostatnich latach literatura pedagogiczna donosi o zagrożeniach dla rozwoju wywołanych przez tzw. helikopterowych rodziców. Pojęcie „rodzic-helikopter” opisane przez amerykańskiego psychologa Haima Ginotta pod koniec lat 60. ubiegłego stulecia znalazło swoje miejsce w polskiej rzeczywistości pedagogicznej dopiero w XXI w.²¹ Bycie helikopterowym rodzicem bywa postrzegane jako zapewnienie potrzeb materialnych dzieciom pochodzącym z rodzin o wysokim statusie społecznym. Indywidualne lekcje u najlepszych korepetytorów, zajęcia sportowe, artystyczne stają się substytutem miłości, wrażliwości i zaangażowania²².

Każde dziecko jest niepowtarzalne, wyjątkowe i cenne dla swoich rodziców. Ci jednak zamiast pomóc mu odkryć jego indywidualność, starają się go pilnować, ochraniać przed porażką i problemami. Ale to właśnie nadopiekuńczość jest krzywdząca. Przez nią młodzi ludzie mogą nie mieć odpowiednio rozwiniętych umiejętności, siły woli i charakteru, które są potrzebne do poznania samego siebie i tworzenia własnej ścieżki życia. Tymczasem młodzi muszą być zarówno kreatorami samych siebie, jak i twórcami naszych czasów²³. Dzieci wchodzące w dorosłość traktowane są jak dzieci młodsze – stąd rodzice są nadopiekuńczy²⁴. Zauważyć

¹⁹ <https://www.sosrodzice.pl/czy-dziecko-potrzebuje-wielu-zajec-dodatkowych/>.

²⁰ <https://krokdozdrowia.com/zbyt-duzo-zajec-pozalekcyjnych-wplyw-na-dzieci/>.

²¹ H.G. Ginott, *Między rodzicami a dziećmi*, Poznań 1998; S. Galanciak, M. Sawicki, „Już dość tego piękna i ciepła”. *Patointeligencja i jej helikopterowi rodzice*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 592(7), s. 37–49.

²² S. Galanciak, M. Sawicki, „Już dość tego piękna i ciepła”. *Patointeligencja i jej helikopterowi rodzice...*, s. 41.

²³ J. Lythcott-Haims, *Pułapka nadopiekuńczości. Czy wyrządzamy krzywdę swoim dzieciom, starając się za bardzo?*, Rewilak, Słupsk–Warszawa 2018, s. 428–429.

²⁴ L.M. Padilla-Walker, L. Nelson, *Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood*, „Journal of

należy, że rozwój dziecka przebiegający fazowo domaga się innych zachowań rodzica. Rodzice skłonni do nadopiekuńczości w przypadku małego dziecka starają się chronić go przed niebezpieczeństwami, często wyimaginowanymi, nie dając sposobności do zabawy niekontrolowanej przez dorosłego, ograniczając niezależność dziecka. Nadopiekuńczy rodzice ucznia szkoły podstawowej próbują wpływać na dobór nauczycieli uczących ich dziecko, wybierają mu przyjaciół i zajęcia dodatkowe, a ponadto chcą zapewnić rozpoznanie wysokiego poziomu osiągnięć, rozwiązują zadania, wykonują ćwiczenia, prace obowiązkowe i te nadprogramowe. Helikopterowi rodzice nastolatka, chcąc zapewnić mu sukces życiowy i zawodowy, żądają poświęcenia się nauce, pełnego zaangażowania nawet w zajęcia dodatkowe; interweniują u nauczycieli dla podwyższenia ocen dziecka²⁵.

Rodzicielstwo helikopterowe to styl relacji uszczuplający autonomię dziecka. Jednocześnie charakteryzuje się wysoką kontrolą zachowania i wysokim poziomem zaangażowania rodziców w relacji rodzic – dziecko²⁶. Do kontroli dzieci rodzice wykorzystują nowoczesne technologie, w tym telefon komórkowy nazywany elektroniczną pępownią²⁷. W celu ustalania miejsca pobytu dzieci rodzice wykorzystują pocztę elektroniczną, portale społecznościowe i komunikatory internetowe. Termin helikopterowi rodzice opisuje rodziców przeżywających lęk separacyjny w związku z oddaleniem ich dzieci, chociażby na studia. Problem jest na tyle poważny, że w Stanach Zjednoczonych przeznaczają się niemałe pieniądze na przygotowanie programów, które uczą rodziców strategii uwolnienia się od nadmiernej troski nad dziećmi, po to, by te mogły się usamodzielnąć²⁸.

Typ relacji związany z helikopterowym rodzicielstwem nie pojawia się nagle, ale kształtowany jest już od wczesnego dzieciństwa i można go odnieść do typologii stylów wychowania w rodzinie. Diana Baumrind²⁹ na podstawie badań podłużnych, które objęły dzieci w wieku 3–15 lat, podzieliła rodziców na demonstrowujących styl rodzicielski permissywny, autorytarny i autorytatywny. Każdy z tych stylów ma swoje blaski i cienie. Najbardziej obiecujący jest styl autorytatywny, bo rodzice liczą

Adolescence” 2012, nr 35, s. 1177–1190; S. Palmer, *Detoksykacja dzieciństwa. Co powinni wiedzieć rodzice, aby wychować zdrowe, dobrze radzące sobie w życiu dzieci*, Wrocław 2009.

²⁵ S. Galanciak, M. Siwicki, „Już dość tego piękna i ciepła”. *Patointeligencja i jej helikopterowi rodzice...*, s. 46.

²⁶ L.M. Padilla-Walker, L. Nelson, *Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood...*, s. 1177–1190.

²⁷ T. LeMoyné, T. Buchanan, *Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being*, „Sociological Spectrum” 2011, nr 31(4), s. 400.

²⁸ B. Booher, *Helicopter parents*, „Duke Magazine” 2007, nr 97(1); G. Esposito, *Helicopter Parents Touch Down on Campuses: Colleges Try to Cope with the Recent Trend of Hovering Parents by Creating New Staff Positions and Electronic Newsletters*, „The Roanoke Times” 2006.

²⁹ D. Baumrind, *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*, „Child Development” 1966, nr 37(4), s. 887–907; tejsze, *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use*, „Journal of Early Adolescence” 1991, nr 11, s. 56–95.

się z potrzebami dziecka i szanują jego indywidualność. Wprawdzie przekonują dziecko do swoich racji, ale nie są restrykcyjni. Styl permissywny, chociaż oparty jest na wolności i silnej więzi emocjonalnej, krytykowany jest za niekonsekwencję i brak granic w wychowaniu. Najwięcej cech helikopterowych rodziców można odnaleźć w stylu autorytarnym, który cechuje się nadmierną kontrolą, represyjnością, a nawet przemocą wobec dziecka.

Rodzice helikopterowi i autorytarni podzielają podobne obawy dotyczące swoich dzieci, ponieważ aktywnie angażują się w pomaganie swoim dzieciom w odniesieniu sukcesu w życiu. Jednak to właśnie w procesie umożliwiania dzieciom niezależności rodzicielstwo helikopterowe staje się potencjalnie problematyczne. Dzieciom trudno jest osiągnąć niezależność, gdy rodzic-helikopter nie pozwala na podejmowanie zadań odpowiednich do wieku dziecka³⁰. Badania potwierdzają, że rodzicielstwo helikopterowe ogranicza autonomię dzieci³¹. Woosang Hwang i in. podnoszą problem wielowymiarowości błędów rodzicielskich związanych z nadopiekuńczymi czy przesadnie kontrolującymi rodzicami³². Dostrzegają różnice w stylach oddziaływania między rodzicami czy też różnice kulturowe. Helikopterowy rodzic to przykład toksycznego rodzicielstwa³³. Zdecydowanie ważne jest, aby w rodzinach rozwijano zdrowe relacje, respektując potrzeby rozwojowe i indywidualne cechy członków, bo w ten sposób uniknięto by nadmiernej kontroli, a komunikacja miałaby wymiar pozytywny³⁴.

Oprócz terminu „rodzic-helikopter”, w amerykańskiej przestrzeni edukacyjnej pojawiły się podtypy relacji rodzicielskich: „black hawk” – jego zachowanie jest przesadne, miejscami nieetyczne; „rodzice kosiarki” – przygotowujący dla swych dzieci różne ułatwienia; „rodzice łodzie podwodne” – są ukryci pod powierzchnią i wyskakują, aby zaatakować, kiedy coś idzie źle; „rakiety stealth” – przelatujące pod radarem i niszczące wszelkie przeszkody w ich zasięgu³⁵.

³⁰ T. LeMoyne, T. Buchanan, *Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being...*, s. 402.

³¹ A.M. Luebbe, K.J. Mancini, E.J. Kiel, B.R. Spangler, J.L. Sendlak, L.M. Fussner, *Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision making, and academic functioning in emerging adults*, „Assessment” 2018, nr 25, s. 841–857.

³² W. Hwang, E. Jung, S. Kim, N. Had, *Can helicopter parenting be beneficial for parent – child relationships? A person-centered approach in the United States and South Korea*, „Front. Psychol” 2023, 23, vol. 14.

³³ S. Palmer, *Detoksykacja dzieciństwa. Co powinni wiedzieć rodzice, aby wychować zdrowe, dobrze radzące sobie w życiu dzieci...*

³⁴ H.L. Barnes, D.H. Olson, *Parent-adolescent communication and the circumplex model*, „Child Development” 1985, nr 56, s. 438–447; C. Segrin, A. Woszidlo, M. Givertz, A. Bauer, M.T. Murphy, *The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children*, „Fam. Relations” 2012, nr 61, s. 237–252.

³⁵ K.S. Fitzgerald, *Helicopter parenting and parent-child attachment*, “Senior Honors” 2015, nr 46, <https://commons.lib.jmu.edu/honors201019/46/>; L.M. Padilla-Walker, L.J. Nelson, *Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood...*, s. 1177–1190.

Metaforyczne określenia stosowane są również wobec dzieci nadopiekuńczych czy nadmiernie kontrolujących rodziców. „Dzieci z waty” to takie, których rodzice wciąż „unoszą się” nad nimi, nie dając możliwości do podejmowania własnych decyzji, chroniąc przed antycypowanym ryzykiem. Nadopiekuńczy rodzice odebrali dzieciom możliwość zabawy na świeżym powietrzu, gdzie huśtawka stała się zagrożeniem, za to zaakceptowali smartfony, gry komputerowe³⁶. Dzieci potrzebują wolności, wyrwania się spod nadopiekuńczych skrzydeł dorosłych. Mają prawo do własnych błędów, nawet brudząc się przy tym, czy kalecząc kolano. „Dziecko z waty” wchodzi w dorosłość, nie mając wypracowanych strategii radzenia sobie z trudnościami życia codziennego. Dzieci potrzebują zabawy bez nadzoru dorosłych, oczywiście po to, aby testować granice, eksperymentować, podejmować ryzyko, szukać kompromisów.

Pułapka nadmiernych wymagań – wypalenie szkolne

Interesujących wniosków na temat zagrożeń współczesnej edukacji dla rozwoju i zdrowia uczniów dostarczają badania nad wypaleniem szkolnym³⁷.

Syndrom wypalenia zawodowego³⁸ pierwotnie opisywany wyłącznie u osób wykonujących zawody społeczne obecnie jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym i dotyczy osób doświadczających chronicznego wyczerpania sił, stojących przed wymaganiami przekraczającymi możliwości poradzenia sobie z nimi. Problem ten może dotyczyć dziś nawet uczniów szkół podstawowych. Pojawia się on w przypadku trudności w radzeniu sobie z presją związaną z wypełnianiem obowiązków edukacyjnych. W strukturze wypalenia szkolnego można wyróżnić trzy elementy: 1) wyczerpanie wynikające z wymagań szkolnych, 2) niezaangażowanie i cyniczne podejście do szkoły, 3) poczucie nieefektywności i braku kompetencji edukacyjnych³⁹. Badania prowadzone wśród uczniów szkół tureckich wykazały, że problem wypalenia szkolnego nasila się w przypadku, gdy poczucie wyczerpania szkołą wzmacniane jest przez presję rodziców. W efekcie dochodzi do utraty zainteresowania szkołą i braku dopasowania do wymogów szkolnych. Tak opisane

³⁶ N. Gibbs, *The Growing Backlash Against Overparenting*, 2009.

³⁷ K. Tomaszek, A. Muchacka-Cymerman, *Wypalenie szkolne u adolescentów. Raport z badań polsko-amerykańskich*, Kraków 2020; K. Salmela-Aro, N. Kiuru, E. Leskinen, J.E. Nurmi, *School Burnout Inventory: reliability and validity*, „Eur. J. Psychol. Assess.” 2009, nr 25, s. 48–57; A. Aypay, *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2011, nr 11(2), s. 520–527; W. Schaufeli, I. Martinez, A.M. Pinto, M. Salanova, A. Backer, *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, „Journal of Cross Cultural Psychology” 2002, nr 33, s. 464–481.

³⁸ Ch. Maslach, *Burnout – the cost of caring*, New Jersey 1982.

³⁹ K. Salmela-Aro, N. Kiuru, E. Leskinen, J.E. Nurmi, *School Burnout Inventory: reliability and validity...*, s. 48–57.

zjawisko wypalenia szkolnego pojawia się u uczniów szkół podstawowych i podlega dynamicznym zmianom, nasilając się w kolejnych etapach edukacyjnych⁴⁰. Z wypaleniem edukacyjnym będącym następstwem nadmiernego obciążenia obowiązkami szkolnymi mogą być związane zaburzenia o charakterze zdrowotnym, zarówno fizyczne, jak i psychiczne (w tym depresja), zanik motywacji do nauki, utrata sensu życia, porzucenie nauki szkolnej⁴¹.

Zależność między relacjami rodzinnymi a wypaleniem szkolnym dzieci jest zjawiskiem złożonym i wykracza poza aspekt presji rodzicielskiej. Qiyu Bai i in.⁴² wykazali, że predyktorem wypalenia szkolnego może być tzw. *mother phubbing*, czyli lekceważenie relacji z dzieckiem z powodu korzystania przez matkę z telefonu komórkowego w jego obecności⁴³. Dostrzeżono znaczenie zdrowia psychicznego jako mediatora między *mother phubbing* a wypaleniem szkolnym. Ponadto zwrócono uwagę na pewne cechy osobowościowe pełniące rolę moderatorów tej złożonej zależności: ugodowość stanowi czynnik chroniący zdrowie psychiczne, natomiast neurotyzm sprzyja wypaleniu szkolnemu⁴⁴.

Do wypalenia szkolnego uczniów mogą prowadzić czynniki związane z klimatem szkoły opisywanym w kategoriach więzi, przynależności, złożonych relacji uczniów oraz uczniów i nauczycieli, zachowań społeczno-emocjonalnych i etycznych, przywództwa, warunków wszechstronnego rozwoju, szacunku dla różnorodności, właściwości infrastruktury itp.⁴⁵ Temel Çalik i Türker Kurt opracowali

⁴⁰ A. Aypay, *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability...*, s. 520–527.

⁴¹ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych warunkowań*, Lublin 2009; M. Schulte-Markwort, *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, Słupsk 2017.

⁴² Q. Bai, S. Bai, Q. Dan, L. Lei, P. Wang, *Mother phubbing and adolescent academic burnout: The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism*, „Personality and Individual Differences” 2020, nr 155.

⁴³ Por. W. Smółkowska, *Phubbing – gdy smartfon staje się ważniejszy od człowieka. Przegląd badań* [w:] *Wyzwania i problemy społeczeństwa w XXI wieku*, red. E. Chodźko, K. Talarek, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2020, s. 224–241; A. Ivanova, O. Gorbaniuk, A. Błachnio, A. Przepiórka, N. Mraka, V. Polishchuk, J. Gorbaniuk, *Mobile Phone Addiction, Phubbing, and Depression Among Men and Women: A Moderated Mediation Analysis*, „Psychiatric Quarterly” 2020, nr 91, s. 655–668.

⁴⁴ Q. Bai, S. Bai, Q. Dan, L. Lei, P. Wang, *Mother phubbing and adolescent academic burnout: The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism...*

⁴⁵ J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*, „Teachers College Record” 2009, nr 111(1), s. 180–213; R. Berkowitz, H. Moore, R.A. Astor, R. Benbenishty, *A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement*, „Review of Educational Research” 2017, nr 87(2), s. 425–469; F. Kalkan, E. Dağlı, *The relationships between school climate school belonging and school burnout in secondary school students*, „International Journal of Contemporary Educational Research” 2021, nr 8(4), s. 59–79; M.R. Reyes, M.A. Brackett, S.E. Rivers, M. White,

narzędzie pomiarowe dla klimatu w szkole, uwzględniając następujące wymiary: orientację na osiągnięcia, wspierające zachowanie nauczycieli, bezpieczne środowisko uczenia się i pozytywne interakcje z rówieśnikami⁴⁶. Wymienione aspekty klimatu szkoły sprzyjają pozytywnemu zaangażowaniu w wymiarze emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym, a w konsekwencji odnoszeniu szkolnych sukcesów⁴⁷.

Zaangażowanie w realizację szkolnych wymagań nie może być rozpatrywane jako jedynie pozytywne doświadczenie. Warto jednak podkreślić, że przecenianie orientacji na osiągnięcia jako czynnika klimatu szkoły może sprzyjać wypaleniu. W przypadku połączenia dużego wysiłku związanego z realizacją zadań edukacyjnych z wyczerpaniem uczniów pojawia się problem wypalenia szkolnego. Jednocześnie pozytywne relacje z rówieśnikami, otrzymywane wsparcie od nauczycieli i bezpieczne środowisko uczenia się to wymiary klimatu szkolnego budujące przynależność do szkoły i jednocześnie chroniące przed wypaleniem edukacyjnym⁴⁸.

Zakończenie i wnioski

Wolność dziecka to jeden z ważniejszych postulatów edukacji XXI wieku. Zgodnie z teorią samostanowienia potrzeba kompetencji, potrzeba relacji i potrzeba autonomii w powiązaniu z motywacją autonomiczną stanowią optymalne warunki do rozwoju. Zaspokojenie potrzeby kompetencji zapewnia dobry program dydaktyczno-wychowawczy szkoły realizowany przez kompetentną kadre pedagogiczną w bezpiecznym i przyjaznym środowisku przy wsparciu rodziców jako partnerów edukacji. Potrzeba relacji zaspokajana jest poprzez więzi między uczniami, nauczycielami i rodzicami budowane w procesie edukacji. Potrzeba autonomii związana jest z poszanowaniem odrębności każdego dziecka, indywidualizacją procesu edukacji, dostrzeganiem różnic, stwarzaniem warunków do zaspakajania

P. Salovey, *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*, „Journal of Educational Psychology” 2012, nr 104(3), s. 700–712.

⁴⁶ T. Çalık, T. Kurt, *Okul iklimi ölçęği'nin (oiö) geliştirilmesi*, „Eğitim ve Bilim” 2010, nr 35(157), s. 167–180.

⁴⁷ J.A. Fredricks et al., *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, „Review of Educational Research” 2004, nr 74, s. 59–109; L. Molinari, V. Grazia, *Students' school climate perceptions: do engagement and burnout matter?*, „Learning Environments Research” 2023, nr 26, s. 1–18; <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9>.

⁴⁸ M.T. Wang, J.S. Eccles, *School context, achievement motivation, and academic attachment: A longitudinal study of school attachment using a multidimensional perspective*, „Learning and Instruction” 2013, nr 28, s. 12–23; H.Y. Xie, H. Xiao, *Analysis on the relationship between school belonging and learning burnout of university students advances in social science*, „Education and Humanities Research” 2018, nr 176, s. 456–458; H.M. Huang, L. Xiao, D.H. Huang, *Students' ratings of school climate and school belonging for understanding their effects and relationship of junior high schools in Taiwan*, „Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education” 2013, nr 13(3), s. 24–35.

ciekawości poznawczej. Edukacja powinna służyć dążeniu do motywacji autonomicznej stosownie do poziomu rozwoju dziecka.

Praktyka edukacyjna chociaż czerpie z dostępnych teorii psychologicznych i pedagogicznych, nie jest w stanie ustrzec się „pułapek”, których źródłem mogą być błędne przekonania, stereotypy, chęć rywalizacji czy niewłaściwie rozumiane dobro dziecka. Autorki podjęły próbę opisanie trzech kategorii współczesnych pułapek edukacji: 1) przestymulowania rozwoju przez nadmiar zajęć dodatkowych, 2) nadopiekuńczości i nadmiernej kontroli przedstawianej w literaturze jako przejaw helikopterowego rodzicielstwa, 3) presji osiągnięć prowadzącej do wypalenia szkolnego.

Opisane kategorie nie wyczerpują repertuaru błędów świadomie bądź nieświadomie popełnianych przez rodziców, nauczycieli i wychowawców. Podążając za koncepcją Jerome’a Brunera, receptą na uniknięcie pułapek będzie wypracowanie strategii budowania rusztowań, które zapewniają wsparcie rozwoju dziecka z poszanowaniem jego wolności.

Bibliografia

- Aypay A., *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2011, nr 11(2), s. 520–527.
- Bai Q., Bai S., Dan Q., Lei L., Wang P., *Mother phubbing and adolescent academic burnout: The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism*, „Personality and Individual Differences” 2020, nr 155.
- Barnes H.L., Olson D.H., *Parent-adolescent communication and the circumplex model*, „Child Development” 1985, nr 56, s. 438–447.
- Baumrind D., *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*, „Child Development” 1966, nr 37(4), s. 887–907.
- Baumrind D., *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use*, „Journal of Early Adolescence” 1991, nr 11, s. 56–95.
- Belland B.R., *Scaffolding: Definition, Current Debates, and Future Directions* [w:] *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, red. J. Spector, M. Merrill, J. Elen, M. Bishop, New York 2014.
- Berkowitz R., Moore H., Astor R.A., Benbenishty R., *A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement*, „Review of Educational Research” 2017, nr 87(2), s. 425–469.
- Booher B., *Helicopter parents*, „Duke Magazine” 2007, nr 97/1.
- Bristow J., *The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton Wool Kids* [w:] E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth and J. Macvarish, *Parenting Culture Studies*, Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2014, s. 200–215.
- Çalık T., Kurt T., *Okul iklimi ölçeği'nin (oiö) geliştirilmesi*, „Eğitim ve Bilim” 2010, nr 35(157), s. 167–180.
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M., Pickeral T., *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*, „Teachers College Record” 2009, nr 111(1), s. 180–213.
- Cudo A., Kopeć N., Sawicki K. (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, Lublin 2013.

- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 68–78.
- Deci E.L., Vansteenkiste M., *Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology*, „Ricerche di Psicologia” 2004, nr 27(1), s. 23–40.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory: A macrotheory of motivation, human development, and health*, „Canadian Psychology” 2008, nr 49, s. 182–185.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M., *Motivation and education: The self-determination perspective*, „Educational Psychologist” 1991, nr 26, s. 325–346.
- Esposito G., *Helicopter Parents Touch Down on Campuses: Colleges Try to Cope with the Recent Trend of Hovering Parents by Creating New Staff Positions and Electronic Newsletters*, „The Roanoke Times” 2006, <http://www.roanoke.com/news/wb/60209> (dostęp: 12.11.2023).
- Fitzgerald K.S., *Helicopter parenting and parent-child attachment*, „Senior Honors” 2015, nr 46, <https://commons.lib.jmu.edu/honors201019/46> (dostęp: 12.11.2023).
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H., *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, „Review of Educational Research” 2004, nr 74, s. 59–109.
- Galanciak S., Sawicki M., „Już dość tego piękna i ciepła”. Patointeligencja i jej helikopterowi rodzice, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 592(7), s. 37–49.
- Garn A.C., Matthews M.S., Jolly J.L., *Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-determination Theory Perspective*, „Gifted Child Quarterly” 2010, nr 54, s. 263–272.
- Gibbs N., *The Growing Backlash Against Overparenting*, 30 November 2009, <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1940697,00.html#ixzz2Rx2e76ld> (dostęp: 12.11.2023).
- Ginott H.G., *Między rodzicami a dziećmi*, Poznań 1998.
- Heller T., Schindler A., Palmer S.B., Wehmeyer M.L., Parent W., Jenson R., Abery B.H., Geringer W., Bacon A., O’Hara D.M., *Self-determination across the Life Span*, „Issues and Gaps, Exceptionality” 2011, nr 19(1), s. 31–45.
- Huang H.M., Xiao L., Huang D.H., *Students’ ratings of school climate and school belonging for understanding their effects and relationship of junior high schools in Taiwan*, „Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education” 2013, nr 3, s. 24–35.
- Hwang W., Jung E., Kim S., Had N., *Can helicopter parenting be beneficial for parent-child-relationships? A person-centered approach in the United States and South Korea*, „Frontiers in Psychology” 2023, nr 14.
- Ivanova A., Gorbaniuk O., Błachnio A., Przepiórka A., Mraka N., Polishchuk V., Gorbaniuk J., *Mobile Phone Addiction, Phubbing, and Depression Among Men and Women: A Moderated Mediation Analysis*, „Psychiatric Quarterly” 2020, nr 91, s. 655–668.
- Kalkan F., Dağlı E., *The relationships between school climate school belonging and school burnout in secondary school students*, „International Journal of Contemporary Educational Research” 2021, nr 8(4), s. 59–79.
- Kiełb-Grabarczyk D., *Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 8(2), s. 317–329.
- LeMoyné T., Buchanan T., *Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being*, „Sociological Spectrum” 2011, nr 31(4), s. 399–418.
- Litzke S., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Luebke A.M., Mancini K.J., Kiel E.J., Spangler B.R., Sendlak J.L., Fussner L.M., *Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decisionmaking, and academic functioning in emerging adults*, „Assessment” 2018, nr 25, s. 841–857.
- Luo Y., Wang Z., Zhang H., Chen A., Quan S., *The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style*, „Personality and Individual Differences” 2016, nr 88, s. 202–208.

- Lythcott-Haims J., *Pułapka nadopiekuńczości. Czy wyrządzamy krzywdę swoim dzieciom, starając się za bardzo?*, Słupsk–Warszawa 2018.
- Makarewicz M., *Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2021, t. XXIV, nr 1, s. 253–272.
- Maslach Ch., *Burnout – the cost of caring*, New Jersey 1982.
- Michalak R., *Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się: ogłęd zjawiska w badaniach własnych*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 2(7), s. 81–95.
- Molinari L., Grazia V., *Students’ school climate perceptions: do engagement and burnout matter?*, „Learning Environments Research” 2023, nr 26.
- Padilla-Walker L.M., Nelson L.J., *Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood*, „Journal of Adolescence” 2012, nr 35, s. 1177–1190.
- Palmer S., *Detoksykacja dzieciństwa. Co powinni wiedzieć rodzice, aby wychować zdrowe, dobrze radzące sobie w życiu dzieci*, Wrocław 2009.
- Ryan R.M., Deci E.L., *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, „Annual Review of Psychology” 2001, nr 52, s. 141–166.
- Reyes M.R., Brackett M.A., Rivers S.E., White M., Salovey P., *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*, „Journal of Educational Psychology” 2012, nr 104(3), s. 700–712.
- Ryan R.M., Deci E.L., *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, „Annual Review of Psychology” 2001, nr 52, s. 141–166.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.E., *School Burnout Inventory: reliability and validity*, „European Journal of Psychological Assessment” 2009, nr 25, s. 48–57.
- Schaufeli W., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Backer A., *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, „Journal of Cross Cultural Psychology” 2002, nr 33, s. 464–481.
- Schulte-Markwort M., *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, Słupsk 2017.
- Segrin C., Woszidło A., Givertz M., Bauer A., Murphy M.T., *The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children*, „Family Relations” 2012, s. 61, s. 237–252.
- Senecal C., Koestner R., Vallerand R.J., *Self-regulation and academic procrastination*, „Journal of Social Psychology” 1995, nr 135, s. 607–619.
- Skenazy L., *Dzieci wolnego chowu. Jak wychować bezpieczne i samodzielne dzieci (i nie zwiariować ze zmartwienia)*, Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka, 2012.
- Smółkowska W., *Phubbing – gdy smartfon staje się ważniejszy od człowieka. Przegląd badań [w:] Wyzwania i problemy społeczeństwa w XXI wieku*, red. E. Chodźko, K. Talarek, Lublin 2020, s. 224–241.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A., *Wypalenie szkolne u adolescentów. Raport z badań polsko-amerykańskich*, Kraków 2020.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.
- Vallerand R.J., Bissonnette R., *Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as predictors of behavior: a prospective study*, „Journal of Personality” 1992, nr 60(3), s. 599–620.
- Wang M.T., Eccles J.S., *School context, achievement motivation, and academic attachment: A longitudinal study of school attachment using a multidimensional perspective*, „Learning and Instruction” 2013, nr 28, s. 12–23.
- Wiśniewska M., *Przestymulowanie – czy nadmiar zajęć jest korzystny dla rozwoju dzieci?*, „Integracja Sensoryczna” 2015, nr 15(2), s. 29–32.

- Wojtowicz E., *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji*, „Fides et Ratio” 2014, nr 3(19), s. 29–37.
- Xie H.Y., Xiao H., *Analysis on the relationship between school belonging and learning burnout of university students advances in social science*, „Education and Humanities Research” 2018, nr 176, s. 456–458.
- Zellma A., *(Nie)wymierna rola rodziców w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka*, „Teologia Praktyczna” 2016, nr 17, s. 133–145.

Źródła internetowe

- <https://www.sosrodzice.pl/czy-dziecko-potrzebuje-wielu-zajec-dodatkowych/>
<https://krokdozdrowia.com/zbyt-duzo-zajec-pozalekcyjnych-wplyw-na-dzieci/>

Anna Ozga

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0002-8708-9671

Odkrywanie przez dociekanie jako strategia dynamizowania rozwoju umiejętności projektowania rozwiązania u uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Inquiry Based Science Education as a strategy to stimulate the development of solution design skills of pupils in early childhood education

Streszczenie

Celem badań było ukazanie zmian zachodzących w obrębie umiejętności projektowania rozwiązania u uczniów pierwszego etapu edukacji (co uznano za zmienną zależną) pod wpływem wprowadzenia nowej metody pracy z dziećmi. Jedenastu nauczycieli, którzy zgłosili swoje klasy do projektu „Dziecko jako badacz”, w trakcie warsztatów nabyło wiedzę i umiejętności realizowania dydaktyki przy użyciu IBSE. Wdrożenie jej do codziennej praktyki edukacyjnej uznano za zmienną niezależną. Dwukrotnym pomiarem zmiennej zależnej objęto prowadzone przez nich klasy, czyli 200 uczniów klas drugich ze szkół podstawowych z województwa świętokrzyskiego. Analiza ilościowa ujawniła istotny statystycznie wzrost umiejętności projektowania rozwiązań u badanych uczniów. Analiza jakościowa zebranego materiału empirycznego wykazała, że w pomiarze końcowym uczniowie częściej podejmowali próby rozwiązania problemu według własnego pomysłu, proponowali wiele różnorodnych, oryginalnych i kreatywnych pomysłów wskazujących na postawę badawczą, dodatkowo w ich języku pojawiły się pojęcia związane z metodą odkrywania przez dociekanie.

Słowa kluczowe: problem, projektowanie rozwiązania, uczeń edukacji wczesnoszkolnej, metody pracy rozwijające myślenie uczniów, metoda odkrywania przez dociekanie

Abstract

The aim of the research was to show the changes taking place in the solution design skills of pupils in the primary education (which was considered a dependent variable) under the influence of the introduction of a new method of working with children. Eleven teachers who enrolled their classes for the “Child as a researcher” project took part in dedicated workshops and acquired knowledge and skills to teach with the use of IBSE. Applying the method in everyday educational practice was considered an independent variable. The dependent variable was measured twice in their classes, i.e. 200 second-grade pupils from primary schools in the Świętokrzyskie Voivodship. Quantitative analysis revealed a statistically significant increase in the solution design skills of the surveyed pupils. The qualitative analysis of the collected empirical material showed that in the final measurement, the pupils more often tried to solve the problem according to their own ideas, proposed many different,

original and creative ideas, indicating a research attitude, and additionally, they started using the notions related to Inquiry Based Science Education in their language.

Keywords: problem, solution design, early childhood education pupil, methods of work developing pupils' thinking, Inquiry Based Science Education

Wprowadzenie – charakterystyka umiejętności projektowania rozwiązania

Projektowanie rozwiązania to umiejętność niezbędna człowiekowi podejmującemu proces rozwiązywania problemu, a zatem potrzebna jest w sytuacjach, które wprawiają jego umysł w stan zakłopotania, zastanowienia¹ lub gdy napotka „zadanie wymagające aktywności badawczej, by pokonać trudność o charakterze praktycznym lub teoretycznym”². Jerome Bruner podkreśla, że podejmowana wtedy aktywność umysłowa ma taką samą naturę – „zarówno w pracowniach uczonych, jak i w trzeciej klasie szkoły podstawowej”³. Badacz ten przekonuje, że dziecko to aktywny architekt własnego rozumienia – posiada zdolność do samodzielnego rozwiązywania problemów. Jego stanowisko potwierdza zarówno psychologia rozwojowa (wskazując, że na tym etapie życia dynamicznie kształtuje się wewnętrzny plan działania, co oznacza, że wszystkie działania są w pełni zaplanowane i przebiegają w całości w planie wewnętrznym⁴), wnioski z badań nad mózgiem (z których wynika, że konsekwencją dokonujących się w okresie dzieciństwa zmian układu nerwowego – szczególnie płatów czołowych kory mózgowej – jest obserwowana u dzieci zdolność do tworzenia planów⁵), a także kognywiści (przedstawiciele tego nurtu przekonują, że dzieci mają większe możliwości poznawcze niż uprzednio zakładano⁶).

Z prac Zbigniewa Pietrasińskiego⁷ wynika, że postawy dzieci oraz dorosłych wobec sytuacji problemowych mogą być różnorodne – od pełnego zaabsorbowania (gdy problem angażuje bez reszty myśli i uczucia) czy chłodnego skupienia (gdy problem angażuje intelektualnie, co sprzyja wydajnej pracy) przez niepełną koncentrację (gdy problem jest mało interesujący i osoba przymusza się do skupienia uwagi), rezygnację (gdy podmiot porzuca próby rozwiązania), lekceważenie problemu (czyli poczucie jednostki, że jest się bez szans) aż po ucieczkę od

¹ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 36.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 328.

³ J. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1964, s. 19.

⁴ A. Kaczanowska, za: I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków 1998, s. 17.

⁵ M. Kielar-Turska, *Rozwój w okresie dzieciństwa* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, Sopot 2016, s. 167.

⁶ Za: M. Wiśniewska-Kin, *Zdolności poznawcze dzieci w wieku 7–10 lat*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1(7), s. 129.

⁷ Z. Pietrasiński, *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983, s. 57.

problemu (co ma miejsce szczególnie wtedy, gdy wywołuje on stany lękowe czy obawę skompromitowania się). Dzieci z reguły z dużą gorliwością i entuzjazmem próbują rozwiązywać problemy⁸, chociaż Józef Galant⁹ podkreśla, że ich postawa wobec rozwiązywanego problemu zależy od takich czynników, jak: ogólny rozwój umysłowy, uprzednie doświadczenia, środowisko społeczne, sposoby, przy użyciu których do tej pory pokonywały trudności myślowe i praktyczne oraz ujawniona w tych sytuacjach reakcja dorosłych.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne ujęcia procesu rozwiązywania problemu, a szczególności fazy projektowania rozwiązań. John Dewey wyodrębnił pięć etapów myślenia prowadzących do rozwiązania problemu. Są to: „odczucie trudności, jej wykrycie i określenie, nasuwanie się możliwego rozwiązania, wyrowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania, dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia”¹⁰. Według tego badacza tworzenie rozwiązania to stawianie przypuszczeń (pomysłów, hipotez), które powstają na drodze wnioskowania i wychodzenia poza to, co jest obecnie dane – człowiek korzysta przy tym z własnych doświadczeń i posiadanej wiedzy¹¹.

J. Dewey uważa, że najbardziej przydatne w rozwiązywaniu problemów jest składające się z dwóch elementów myślenie refleksyjne. Pierwszy z nich to stan zakłopotania, zaniepokojenia, wątpliwości, z kolei drugi to akt badania lub poszukiwania skierowanego ku wykryciu innych faktów służących do potwierdzania lub obalenia nasuwającego się przekonania¹².

Dla J. Brunera¹³ projektowanie rozwiązania to proces oparty na pewnym planie (koncepcji) składającym się z dwóch etapów: pierwszy to przejście od danych zmysłowych do hipotezy roboczej, drugi to sprawdzenie, czy przyjęta hipoteza znajduje potwierdzenie w innych danych zmysłowych. Badacz ten widzi proces rozwiązywania problemów jako łańcuch następujących po sobie decyzji odnoszących się do warunków i treści zadania. Ważną rolę odgrywają w nim posiadane doświadczenia, dzięki którym jednostka ma ukształtowany wewnętrzny model świata, do którego podczas konstruowania rozwiązania może odnieść aktualne dane zmysłowe¹⁴.

Wytwarzanie pomysłów to w koncepcji Józefa Kozielskiego¹⁵ trzecia faza występująca w procesie rozwiązywania problemu (zwana produktywną), w której człowiek wytwarza nowe informacje. Poprzedzające ją etapy to: dostrzeganie

⁸ I. Adamek, *Rozwiązywanie...*, s. 16.

⁹ J. Galant, *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa 1987, s. 89.

¹⁰ J. Dewey, *Jak myślimy?*..., s. 102.

¹¹ Tamże, s. 37.

¹² Tamże, s. 33.

¹³ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978, s. 684.

¹⁴ Tamże, s. 26–27.

¹⁵ J. Kozielski, *Myślenie i rozwiązywanie problemów* [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1995, s. 123.

problemu – gdy podmiot uświadamia sobie, że zasób jego wiedzy nie wystarcza do osiągnięcia planowanych celów oraz analiza sytuacji problemowej, w której jednostka podejmuje analizę celu oraz danych początkowych. Końcowe stadium procesu to weryfikacja pomysłów. Jej celem jest ocena wartości pomysłów, w wyniku której człowiek przyjmuje lub odrzuca rozwiązanie.

J. Koziński¹⁶ wytwarzanie pomysłów wyjaśnia jako proces myślenia angażujący dane (informacje, które stanowią materiał myślowy), operacje (analizę, która pozwala dzielić informacje na elementy oraz syntezę, czyli myślowe łączenie, wiązanie i kombinowanie posiadanych informacji) oraz metody myślenia (heurystyki, czyli taktyki, które regulują przebieg procesu produktywnego, lecz nie gwarantują osiągnięcia planowanego wyniku oraz algorytmy, czyli niezawodne przepisy określające, jaki ciąg operacji należy kolejno wykonać, aby rozwiązać wszystkie zadania danej klasy). Według tego autora w procesie rozwiązywania problemów zasadniczą rolę odgrywa myślenie produktywne związane z wytwarzaniem informacji, które są nowe dla jednostki (np. wytwarzanie hipotez) oraz myślenie reproduktywne polegające na wykorzystaniu posiadanych wiadomości i znanych sposobów działania w nowych, bardziej złożonych zadaniach lub w nowych warunkach.

Karl Duncker¹⁷ wymienia trzy zasadnicze etapy rozwoju pomysłu. Pierwszy to wybór ogólnego kierunku poszukiwania rozwiązań. Występuje, gdy człowiek uświadamia sobie, do jakiego celu zmierza. Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią już ustalić kierunek poszukiwań – rozumieją związki przyczynowe, mają odpowiedni zasób wiedzy i doświadczenia. Najważniejsze dla dzieci wskazówki, które pomagają im odnaleźć właściwy kierunek poszukiwań, to korzystanie z własnych doświadczeń oraz bezpośrednie dane spostrzeżeniowe. Drugi etap rozwiązywania problemu to słabo sprecyzowane i niekompletne pomysły cząstkowe, natomiast trzeci krok polega na wytworzeniu pomysłu ostatecznego na podstawie hipotez cząstkowych.

Andrzej Jurkowski¹⁸ wyodrębnia dwa poziomy rozwiązywania problemów. Początkowo jednostka w sytuacji problemowej podejmuje wiele przypadkowych prób – dzieje się tak aż do chwili, gdy jedna z nich okaże się skuteczna, co eliminuje inne możliwości działania. Wyższy poziom rozwiązywania problemów odbywa się na zasadzie stawiania hipotez, przewidywania konsekwencji i sprawdzania ich.

Okazuje się, że wybór sposobu rozwiązywania problemu jest uwarunkowany wieloczynnikowo. Decydujące aspekty to: 1) poziom trudności problemu oceniany według indywidualnych zdolności i umiejętności osoby rozwiązującej; 2) poziom ogólności problemu; 3) charakter problemu (praktyczny/ teoretyczny, otwarty/zamknięty, typu odkryć / typu skonstruować); 4) wyniki analizy informacji danych istotnych, zbędnych i brakujących; 5) doświadczenie zdobyte w rozwiązywaniu

¹⁶ Tamże, s. 128.

¹⁷ K. Duncker, za: H. Jankowska, *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, Warszawa 1992, s. 97.

¹⁸ A. Jurkowski, za: tamże, s. 70.

problemów analogicznych lub podobnych wyrażające się w opanowaniu odpowiednich algorytmów czynności operacji myślowych; 6) nastawienie rozumiane jako gotowość do wykonania działania; 7) inne czynniki, np. ogólny poziom rozwoju intelektualnego, zdolność krytycznej oceny własnych działań, a także czynniki zdrowotne i aktualny stan organizmu¹⁹.

Możliwości dynamizowania umiejętności projektowania rozwiązania w edukacji wczesnoszkolnej

Umiejętność projektowania rozwiązań problemów można w szkole kształtować systematycznie lub okazjonalnie. Szczególnie sprzyja temu podejście dialogowe w edukacji, które wskazuje, by rozwijać u ucznia zdolności uzasadniania i problematyzowania istniejących znaczeń, a także procesy rozumowania i interpretowania²⁰. Metodą, która pozwala skutecznie realizować te cele, jest IBSE (Inquiry Based Science Education) – wykorzystując ją, dziecko może samodzielnie działać, poszukiwać i odkrywać. Nie jest ona nowa, ponieważ postulaty uczenia się przez działanie i doświadczenie pojawiły się np. w koncepcji Deweya, który podkreślał, iż „gram doświadczenia więcej waży niż tona wiedzy teoretycznej”²¹. Nowe odkrycie metody IBSE nastąpiło w 2007 r., gdy Komisja Europejska udostępniła tzn. raport Rocarda²². Jedno z zawartych w nim zaleceń rekomenduje odkrywanie przez dociekanie (bo tak najczęściej tłumaczy się IBSE w polskiej literaturze) jako najlepszą strategię zdobycia wykształcenia w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych.

Praca metodą IBSE składa się z kilku etapów. Mianowicie: postawienie zagadnienia, generowanie pomysłów, sformułowanie pytania badawczego, projektowanie, przeprowadzenie doświadczenia, podsumowanie wyników, wyciągnięcie wniosków, prezentacja wyników, rozwinięcie zagadnienia²³. Warto zauważyć, że nauczanie prowadzone tą metodą można realizować na kilku poziomach trudności. Klasy młodsze pracują najczęściej na poziomie pierwszym, tzn. potwierdzającym, co oznacza, że nauczyciel podaje dokładną procedurę wykonania doświadczenia, formułuje tezę, którą uczniowie mają potwierdzić. W miarę nabywania doświadczenia uczniom klas początkowych można zaproponować drugi poziom trudności – ustrukturalizowany. Nauczyciel podaje wtedy procedurę wykonania doświadczenia

¹⁹ A. Kaczanowska, za: I. Adamek, *Rozwiązywanie...*, s. 32.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 104–105.

²¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972, s. 199.

²² M. Rocard, P. Csermely, D. Jorde, D. Lenzen i in., *Science Education NOW. A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*, <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardinal.pdf> (dostęp: 15.12.2023).

²³ D. Sokołowska, *Charakterystyka cyklu kształcenia metodą odkrywania przez dociekanie* [w:] *Dziecko jako badacz – nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, red. K. Bidziński, Kielce 2020, s. 112–115.

oraz formułuje pytanie badawcze, od uczniów natomiast wymaga się większej samodzielności, ponieważ wynik eksperymentu nie jest im znany. Kolejne poziomy to ukierunkowane odkrywanie i otwarte odkrywanie przez dociekanie – wymagają one coraz większych umiejętności poznawczych oraz samodzielności uczniów, dzięki czemu maleje również rola nauczyciela²⁴.

Realizowane na świecie i w Polsce projekty popularyzujące IBSE (np. Fibonacci²⁵, ESTABLISH²⁶, Clarion²⁷, Kluby Młodych Odkrywców²⁸, Akademickie Centrum Kreatywności działające przy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie²⁹, Fundacja Akademia IBSE³⁰), a także towarzyszące im badania ewaluacyjne potwierdzają możliwości pracy tą metodą z uczniami pierwszego etapu edukacji. Korzyści, jakie obserwuje się u uczestników tak realizowanych zajęć, to rozwój umiejętności badawczych, myślenia abstrakcyjnego, krytycznego i pytajnego, kreatywności, motywacji, ciekawości, umiejętności pracy w zespole³¹. Warto zauważyć, że są to kompetencje kluczowe³², które zgodnie z podstawą programową³³ powinny być dynamizowane w szkolnej edukacji.

Metodologia badań własnych

Celem podjętych badań było ukazanie zmian zachodzących w obrębie umiejętności projektowania rozwiązania u uczniów pierwszego etapu edukacji pod wpływem nauczania wykorzystującego odkrywanie przez dociekanie (IBSE). Problem badawczy przyjął zatem formę pytania: w jakim stopniu nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie wpłynie na poziom umiejętności projektowania rozwiązania u uczniów edukacji wczesnoszkolnej? W badaniach postawiono następującą

²⁴ Tamże, s. 117–118.

²⁵ <http://www.fibonacci-project.eu/> (dostęp: 15.12.2023).

²⁶ <http://www.establish-fp7.eu/project.html> (dostęp: 15.12.2023).

²⁷ K.H. Kim, *Project Clarion: Three Years of Science Instruction in Title I Schools among K-Third Grade Students*, "Research in Science Education" 2012, vol. 42, s. 813–829.

²⁸ <http://www.kmo.org.pl/pl/> (dostęp: 15.12.2023).

²⁹ <http://www.ack.fais.uj.edu.pl/> (dostęp: 15.12.2023).

³⁰ <https://swietlik.edu.pl/opis-projektu/> (dostęp: 15.12.2023).

³¹ D. Sokołowska, *Implementacja metody odkrywania przez dociekanie w praktykę szkolną* [w:] *Dziecko jako badacz...*, s. 129–141.

³² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356), s. 11–17.

hipotezę: u uczniów pierwszego etapu edukacji objętych nauczaniem opartym na metodologii IBSE nastąpi istotny wzrost w obszarze umiejętności projektowania rozwiązania. Zmienna niezależna to wprowadzenie do codziennej praktyki edukacyjnej nauczania metodą odkrywania przez dociekanie (IBSE)³⁴. Zmienna zależna to umiejętność projektowania rozwiązania. Jej wskaźnikiem empirycznym jest suma punktów uzyskanych przez badanych w zadaniach narzędzia badawczego. Do weryfikacji hipotezy badawczej wykorzystano metodę eksperymentu pedagogicznego. Jako narzędzie badawcze użyto zestawu prób do badania umiejętności poznawczych dla uczniów klas drugich autorstwa Alicji Giermakowskiej i Anny Ozgi. Część dotycząca umiejętności projektowania rozwiązania składa się z pięciu zadań³⁵, w których łącznie można uzyskać od 0 do 19 punktów. Badanie było przeprowadzane dwukrotnie: pretest realizowano na początku roku szkolnego, natomiast posttest przy jego końcu. Badaniem objęto 200 uczniów klas drugich pierwszego etapu edukacji ze szkół województwa świętokrzyskiego, które wzięły udział w projekcie naukowo-metodycznym „Dziecko jako badacz”. Analizie statystycznej, w której wykorzystano pakiet IBM SPSS Statistics w wersji 26, poddano kompletny materiał badawczy, który uzyskano od 186 dzieci: 88 dziewcząt oraz 99 chłopców.

Wyniki badań własnych w kontekście ich dyskusji

Aby udzielić odpowiedzi na postawiony problem badawczy i rozstrzygnąć prawdziwość przyjętej hipotezy, w pierwszym kroku sprawdzono rozkład zmiennych ilościowych. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa badającym normalność rozkładu. Na podstawie uzyskanych wyników w pomiarze wstępnym i końcowym ($D = 0,08$, $p = 0,003$) zdecydowano, że niezbędne będą testy nieparametryczne. Do analizy statystycznej wykorzystano test znaków rangowych Wilcoxon (jego wyniki zaprezentowano w tabeli 1).

Tabela 1. Umiejętność projektowania rozwiązania

Pomiar wstępny		Pomiar końcowy		Z	p	r
Mediana	IQR	Mediana	IQR			
10,00	5,00	11,00	5,50	-5,08	< 0,001	0,26

Legenda: IQR – rozstęp ćwiartkowy; Z – standaryzowana wartość testu Manna-Whitneya; p – poziom istotności; r – wielkość efektu

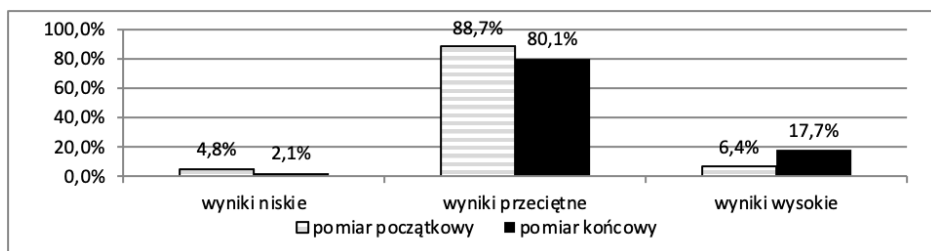
Źródło: wyniki badań zespołu: A. Ozga i A. Giermakowska.

³⁴ Jedenastu nauczycieli, którzy zgłosili swoje klasy do projektu „Dziecko jako badacz”, w trakcie warsztatów nabyło wiedzę i umiejętności realizowania dydaktyki przy użyciu IBSE. Szczegółowy opis projektu znajduje się w pracy: K. Bidziński (red.), *Dziecko jako badacz – nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, Kielce 2020.

³⁵ Dokładny opis każdego zadania umieszczono w części przedstawiającej wyniki badań.

Wyniki uzyskane przez uczniów klas drugich w obszarze umiejętności projektowania rozwiązania w pomiarze końcowym różnią się istotnie statystycznie od tych uzyskanych w pomiarze początkowym – jest to wzrost istotny statystycznie o umiarkowanym natężeniu, co potwierdzają dane zawarte w tabeli 1. Ilustrację graficzną eksperymentu prezentuje wykres 1, na którym przedstawiono rozkład procentowy wyników uzyskanych przez badanych w obu pomiarach.

Rezultaty analizy ilościowej materiału empirycznego uzyskanego w poszczególnych zadaniach oceniających umiejętność projektowania rozwiązania u badanych uczniów zamieszczono w tabeli 2.



Wykres 1. Umiejętność projektowania rozwiązania – rozkład procentowy wyników pretestu i posttestu

Źródło: wyniki badań zespołu: A. Ozga i A. Giermakowska.

Tabela 2. Umiejętność projektowania rozwiązania – analiza poszczególnych zadań

Zadanie	Średnia		Odchylenie standardowe		Min.		Max.		Procent poprawnych odpowiedzi	
	pomiar I	pomiar II	pomiar I	pomiar II	pomiar I	pomiar II	pomiar I	pomiar II	pomiar I	pomiar II
Zadanie 1	2,0	2,3	1,0	0,9	0	0	3	3	67,8	77,2
Zadanie 2	0,8	0,8	0,4	0,4	0	0	1	1	82,8	84,9
Zadanie 3	2,4	2,8	1,3	1,2	0	0	6	6	40,8	47,4
Zadanie 4	2,0	2,5	1,2	0,9	0	0	3	3	66,8	84,4
Zadanie 5	2,4	2,6	2,5	2,6	0	0	6	6	39,4	44,1
Wynik globalny	9,7*	11,2*	3,3	3,6	1	3	18	19	50,8	58,9

*teoretyczny zakres cechy < 0;19 >

Źródło: wyniki badań zespołu: A. Ozga i A. Giermakowska.

Treść **zadania pierwszego** wprowadzała badanych w następującą sytuację: *Opiekujesz się bratem. Brat źle się poczuł. Co zrobisz?* Ilustrację do zadania stanowiła historyjka obrazkowa, w której przedstawiono takie czynności, jak: podanie soku, wykonanie telefonu (do mamy lub kogoś dorosłego), ułożenie brata na łóżku, podanie zabawki – misia. W instrukcji poproszono badanych, by ponumerowali

ilustracje zgodnie z kolejnością czynności, które należy w takiej sytuacji wykonać. Szeregowanie należało rozpocząć od czynności najważniejszej, oznaczając ją cyfrą jeden. W zależności od zaproponowanej kolejności obrazków za zadanie można było uzyskać od zera do trzech punktów.

Z ustaleń Jana Władysława Dawida i Stefana Szumana³⁶, którzy w swoich badaniach wykorzystywali historyjki obrazkowe, wynika, że dziecko może rozwiązywać problemy na podstawie serii rysunków wtedy, gdy rozumie ich treść (zna nazwy przedmiotów, umie zakwalifikować je do pewnej klasy przedmiotów), potrafi uchwycić związki, w jakich pozostają przedstawione na rysunkach przedmioty, a także umie wyjaśnić treść historyjki – wykracza przy tym poza dostarczone na obrazkach informacje, korzysta z własnej wiedzy i doświadczenia. Wynika stąd, iż „istotnym warunkiem zrozumienia serii obrazkowej jest dokonanie organizacji percypowanego materiału, co pozwala na zrozumienie ciągu zdarzeń, a w następie umożliwia zrozumienie problemu”³⁷.

Zestawienie zgromadzonego materiału empirycznego wykazało, że dzieci bardzo różnorodnie dokonały szeregowania zilustrowanych w zadaniu czynności. W związku z tym, że rozwiązywanie problemów – według wielu autorów – odbywa się poprzez stawianie hipotez, w poniższej analizie podjęto próbę prześledzenia toku myślenia badanych. Ze względu na wykorzystaną przez uczniów strategię można ich odpowiedzi podzielić na dwie grupy.

Pierwsza część badanych w projektowaniu rozwiązania oparła się na wskazówkach od osoby dorosłej – to ci, którzy szeregowanie rozpoczęli od wykonania telefonu do mamy (lub innego dorosłego). Można założyć, że przyjęli oni hipotezę: „zadzwońię do mamy, opowiem co zaszło i dowiem się, co zrobić”, a zatem kolejność pozostałych czynności (ułożenie na łóżku, podanie misia, podanie soku) podpowiedział rozmówca.

Druga część uczniów rozwiązywanie problemu złego samopoczucia brata podjęła samodzielnie. Prawdopodobna hipoteza, którą przyjęły dzieci, mogła brzmieć: „rozpocznę udzielanie pomocy bratu tak, jak potrafię i zaraz potem zapytam przez telefon mamę, co robić dalej”. Tę grupę odpowiedzi podzielono na dwie podkategorie. Do pierwszej zaliczono pomysły, w których badany zdecydował, by rozpocząć od zaopiekowania się bratem, potem porozmawiać przez telefon z dorosłym i dopiero wtedy podać sok. Możliwe szeregowania wyglądają zatem następująco:

- 1) ułożenie na łóżku, 2) telefon do rodzica, 3) podanie misia, 4) podanie soku;
- 1) podanie misia, 2) telefon do rodzica, 3) podanie soku, 4) ułożenie na łóżku;
- 1) ułożenie na łóżku, 2) telefon do rodzica, 3) podanie soku, 4) podanie misia;
- 1) podanie misia, 2) ułożenie na łóżku, 3) telefon do rodzica, 4) podanie soku.

Do drugiej podgrupy zaliczono odpowiedzi, w których badany zdecydował, by rozpocząć od zaopiekowania się bratem, podać mu do picia sok i dopiero wtedy porozmawiać z dorosłym. Stąd przykłady szeregowania zaproponowane przez dzieci:

³⁶ Za: H. Jankowska, *Rozwój...*, s. 73.

³⁷ Tamże, s. 74.

- 1) ułożenie na łóżku, 2) podanie soku, 3) telefon do rodzica, podanie misia;
- 1) podanie misia, 2) podanie soku, 3) ułożenie na łóżku, 4) telefon do rodzica;
- 1) ułożenie na łóżku, 2) podanie misia, 3) podanie soku, 4) telefon do rodzica;
- 1) ułożenie na łóżku, 2) podanie soku, 3) podanie misia, 4) telefon do rodzica.

Odpowiedzi, w których podanie soku nastąpiło przed rozmową z dorosłym, punktowano najniższą notą. Uznano, że jeśli badany uczeń jest zdolny do przewidywania konsekwencji, w jego umyśle powinny pojawić się negatywne antycypacje („podczas picia brat może się zakrztusić”, „sok może dziecku szkodzić”³⁸), co nakazuje najpierw rozmowę z kimś dorosłym.

Zadanie dotyczące opieki nad bratem przysporzyło uczniom nieco trudności. Z tabeli 1 wynika, że we wstępnym badaniu zanotowano 67,8% poprawnych odpowiedzi, natomiast w końcowym 77,2%. Wyjaśniając taki stan rzeczy, trzeba zauważyć, że prawdopodobnie duża część dzieci mogła nie mieć w swoim doświadczeniu dokładnie takich zdarzeń. W takiej sytuacji badani porządkowali swoje spostrzeżenia, wyobrażenia, wychodzili poza dane spostrzeżenia, ale nie mieli w swoich zasobach ukształtowanego schematu działania, z którego mogliby skorzystać³⁹, dlatego część zdała się na wskazówki udzielone przez dorosłego, a część próbowała samodzielnie podjąć próbę rozwiązania problemu. Warto dodać, że w drugim pomiarze wystąpiło więcej prób rozwiązania problemu według własnego pomysłu.

W treści **zadania drugiego** zapisano: zamierzasz przygotować sałatkę owocową. Na rysunkach przedstawiono: obieranie owoców, gotową sałatkę, mieszanie składników, mycie owoców, krojenie owoców. Przyjmując za R. Michałak, że „uczeń umie projektować rozwiązania, gdy potrafi zaplanować i przewidzieć kolejność wszystkich niezbędnych czynności do rozwiązania określonego zadania”⁴⁰, w instrukcji poproszono uczniów o ponumerowanie czynności, które po kolei należy wykonać w tej pracy. Za poprawnie wykonane zadanie można było otrzymać jeden punkt.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym rozumieją związki przyczynowe, dysponują też pewnym zasobem doświadczeń (również z obszaru przygotowywania posiłków), dlatego zadanie okazało się dla uczniów stosunkowo łatwe – stopień poprawności jego wykonania w preteście wynosił 82,8%, natomiast w postteście 84,9%. Zdarzały się pomyłki w porządkowaniu kolejności wykonywanych czynności typu: krojenie owoców następowało przed ich obieraniem czy umyciem – nieco mniej było ich w badaniu końcowym.

W **zadaniu trzecim** badani uczniowie otrzymali do rozwiązania problem ujęty w postaci pytania: *Co zrobisz, gdy się dowiesz, że jutro nie będzie lekcji w szkole.* W instrukcji poproszono dzieci o zapisanie trzech propozycji. Za każdą z nich uczeń

³⁸ Do przewidywania tych potrzebna jest dziecku wiedza lub doświadczenie.

³⁹ H. Jankowska, *Rozwój...*, s. 75.

⁴⁰ R. Michałak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, s. 68.

mógł otrzymać od zera do dwóch punktów (czyli maksymalnie sześć) – wyżej oceniane były pomysły kreatywne.

Z literatury przedmiotu wiadomo, że dziecko rozpocznie stawianie hipotez wtedy, gdy dostrzeże problem⁴¹, dlatego przystępując do analizy bogatego i ciekawego materiału empirycznego, podjęto próbę prześledzenia toku myślenia badanych.

Do pierwszej grupy przydzielono odpowiedzi uczniów, którzy w informacji, że kolejnego dnia nie będzie lekcji w szkole, dostrzegli problem i prawdopodobnie przyjęli hipotezę: problem w opiece nade mną. Stąd zaprojektowane przez nich rozwiązania: *powiem mamie i tacie, powiem koleżankom i kolegom, pójdę do dziadków, powiem pani w świetlicy, z rodzicami szukamy opiekunki*.

Do drugiej grupy zakwalifikowano odpowiedzi tych badanych, którzy zinterpretowali sytuację wolnego od szkoły dnia jako dodatkowy czas wolny. Postawiona przez nich prawdopodobna hipoteza to: zrobię coś pożytecznego dla nauki w szkole. Dziecięce pomysły to: *będę ćwiczył rękę, pouczę się czytać, dokończę lekcje z wczoraj, poćwiczę na test, będę się uczył do sprawdzianu*.

Trzecią grupę stanowią odpowiedzi dzieci, które w informacji, że jutro nie będzie lekcji, dostrzegły dodatkowy czas. Przyjęta hipoteza mogłaby zatem brzmieć: mam czas na zabawę i rozrywkę. Przykładowe rozwiązania zaprojektowane przez dzieci to: *idę na dwór; pójdę na spacer; wybiorę się na plac zabaw z rodzicami; pójdę na basen, na rower, na rolki; pogram w piłkę nożną; będę się spotykać z koleżanką/kolegą, będę bawić się z siostrą/bratem; pobawię się z psem/ kotkiem; będę słuchał muzyki*.

Czwartą wyróżnioną grupę tworzą pomysły tych uczniów, którzy w informacji, że jutro nie będzie lekcji w szkole, dostrzegli dodatkowy, nieoczekiwany czas wolny. Postawiona przez nich hipoteza prawdopodobnie mogłaby przyjąć taką postać: zrobię coś ciekawego, zajmę się ulubionymi zajęciami, np. swoim hobby. Projektowane przez dzieci rozwiązania to: *będę robić bombki z cekinów, będę malował obraz, będę robił zdjęcia w parku, pójdę na tańce, pogram na organach, będę ćwiczyła na gitarze, będę wycinać rzeczy z papieru, pojedę na wycieczkę do oceanarium*.

Piątą grupę utworzono z wypowiedzi dzieci, które po uzyskaniu informacji, że jutro nie ma lekcji w szkole, prawdopodobnie przyjęły hipotezę: trzeba pomyśleć, co zrobić. W tej części znalazły się takie rozwiązania, jak: *pomyślę, co będę robił jutro w domu, najpierw się zastanowię, muszę zaplanować wolny dzień, zaplanuję jutrzejszy dzień*. Warto dodać, że pomysły tego typu pojawiły się tylko w badaniu końcowym – można je zatem uznać za owoc kilkumiesięcznej pracy metodą IBSE.

Szóstą grupę stanowią odpowiedzi, które nie ujawniają postawy badawczej dziecka. Znalazły się tu zapisy wyrażające emocje – zarówno te przyjemne (*ucieszę*

⁴¹ H. Jankowska, *Rozwój...*, s. 84.

się, wolna!, szczęśliwa, będzie fajnie, skacze z radości, jestem zadowolony, będę krzyczeć hurra!), jak i te nieprzyjemne (będę zły, będę smutna, bo nie będę mogła zjeść obiadu w szkole, będę tęsknić, będę się nudziła, zmartwię się, będzie mi przykro, że nie zobaczę pani). Do grupy tej przydzielono również te pomysły dzieci, które nie pokazują konstruktywnych działań (będę leniuchował w domu, jutro się wyśpię, nie nastawiam budzika, leżę w łóżku).

Zadanie, w którym dzieci rozwiązywały problem otwarty i projektowały, co zrobią z wolnym od szkoły dniem, okazało się dla nich trudne – poprawność wykonania we wstępnym pomiarze wynosiła 40,8%, natomiast w końcowym 47,4%. W obu pomiarach dominowały pomysły związane z nauką/szkołą, rozrywką oraz przeżywanymi emocjami. Zapisy dotyczące tworzenia planu wolnego dnia, a także pomysły kreatywne (w których dostrzeżono postawę badawczą dziecka) pojawiały się rzadziej, niemniej jednak były bardzo różnorodne i oryginalne, częściej występowały w badaniu końcowym.

Treść **zadania czwartego** była następująca: *Jesteś małym badaczem. Zamierzasz wykonać eksperyment. Co zrobisz?* Poniżej zamieszczono historyjkę obrazkową z następującymi podpisami: wykonam eksperyment, zrobię zakupy, porozmawiam z rodzicami, porozmawiam z kolegami, pomyślę, jak to zrobić. W instrukcji poproszono badanych, by ponumerowali ilustracje według kolejności czynności, które należy wykonać. Przy najważniejszej należało wpisać cyfrę jeden. Za wykonanie zadania uczeń mógł otrzymać od zera do trzech punktów.

Zadanie czwarte, podobnie jak zadanie pierwsze dotyczące opieki nad bratem, wykorzystywało historyjkę obrazkową. Z literatury przedmiotu wiadomo, że najpierw dziecko musi dokonać organizacji percypowanego materiału, zrozumieć ciąg zdarzeń, by mogło dostrzec i zrozumieć problem⁴², który w tym przypadku dotyczył wykonania eksperymentu. W procesie tym kluczowe są dwie fazy: koncepcyjna (co chcę zbadać, jak to zrobić) oraz realizacyjna (co będzie potrzebne, gdzie to wykonam). Uczniowie w różny sposób stawiali hipotezy, na podstawie których szeregowali poszczególne czynności wymienione w zadaniu.

Najwyższe oceny przydzielono tym dzieciom, które ciąg odpowiedzi rozpoczynały od: 'porozmawiam z rodzicami' i 'pomyślę jak to zrobić' lub 'pomyślę jak to zrobić' i 'porozmawiam z rodzicami', zachowały przy tym logiczną sekwencję czynności, czyli: najpierw 'zrobię zakupy', potem 'wykonam eksperyment'⁴³. W pierwszym przypadku prawdopodobne hipotezy pojawiające się w głowach dzieci mogły brzmieć: czy rodzice się zgodzą, czy rodzicom spodoba się pomysł. Z kolei w drugim przypadku tok myślenia dziecka mógł przebiegać następująco: najpierw przemyślę mój pomysł, potem przedstawię go rodzicom, zapytam, czy wyrażają zgodę. Nadanie porządku tym dwóm odpowiedziom ('porozmawiam

⁴² Tamże, s. 74.

⁴³ W całej historyjce ilustracja z podpisem „porozmawiam z kolegami” nie miała kluczowego znaczenia.

z rodzicami' i 'pomyślę jak to zrobić') sprawiło dzieciom nieco trudności – w wielu pracach pojawiają się skreślenia pokazujące, że dzieci zmieniały decyzje w sprawie właściwej kolejności zdarzeń.

Najniższe oceny za zadanie czwarte uzyskały te dzieci, które rozpoczynały od odpowiedzi 'wykonam eksperyment' lub 'zrobię zakupy' – w ich odpowiedziach występuje nie tylko usterka w myśleniu przyczynowo-skutkowym, brak również istotnego elementu, jakim jest uzyskanie zgody rodziców na podjęcie tego typu działań, a przecież jako dorośli odpowiadają za bezpieczeństwo dziecka.

Podjęta analiza wyników wskazuje, że zadanie sprawiło uczniom nieco trudności – we wstępnym badaniu zanotowano 66,8% poprawnych odpowiedzi. Stan ten jest z pewnością uwarunkowany wieloczynnikowo: w historyjce wykorzystano pięć obrazków, na podstawie ich analizy należało uchwycić istotne związki zachodzące między nimi, wyjść poza dostarczone dane, uruchomić wnioskowanie indukcyjne i dedukcyjne, by generować hipotezy i porządkować sekwencję zdarzeń⁴⁴. Z dużym prawdopodobieństwem można też założyć, że z początkiem klasy drugiej niewielu uczniów miało wiedzę i doświadczenia związane z wykonywaniem eksperymentu. Zrealizowany z końcem roku szkolnego posttest ukazał zdecydowanie lepszy wynik: 84,4% poprawnych odpowiedzi, a zatem w zadaniu tym zanotowano wysoką dynamikę wzrostową. Jest to z pewnością efekt kilkumiesięcznej pracy metodą IBSE.

Zadanie piąte zawierało następującą treść: *Klasa wybiera się na wycieczkę na łąkę. Dzieci będą obserwować rośliny i zwierzęta. Pani podzieliła uczniów na zespoły i przydzieliła zadania. W instrukcji poproszono badanych, by obmyślili zadania dla trzech zespołów i zapisali je. A zatem projektując rozwiązanie, należało uwzględnić pięć elementów istotnych dla zadania: pomysły miały dotyczyć świata roślin i zwierząt, powinny zawierać zróżnicowane czynności, należało uwzględnić prace w zespołach, a także fakty, że zajęcia odbywają się na łące i dotyczą czasu przyszłego. W zależności od tego, ile warunków zadania badany wypełnił, uzyskiwał w sumie od zera do sześciu punktów.*

Analiza jakościowa zebranego materiału empirycznego ukazała bogactwo dziecięcych odpowiedzi. Pogrupowano je według cech ujętych w zadaniu. Do grupy pierwszej przydzielono pomysły tych dzieci, które uwzględniły pięć aspektów istotnych dla zadania. Przykładowe zapisy to: 1) *będą słuchać przyrody*, 2) *będą badać rośliny*, 3) *mają odnaleźć ślady zwierząt i je opisać*; 1) *mają obserwować, do których roślin przylatuje najwięcej owadów*, 2) *będą zapisywać nazwy roślin chronionych*, 3) *będą oglądać ptaki i zapisywać informacje o nich*; 1) *wy będziecie szukać tulipanów, a ze zwierząt żabę*, 2) *wy będziecie szukać maki, a ze zwierząt jaskółkę*, 3) *wy macie znaleźć stokrotki i bociana*. Do grupy drugiej przydzielono te zapisy, w których dzieci uwzględniły świat przyrody i pracę zespołową,

⁴⁴ J. Dewey, *Jak myślimy...*, s. 113.

zapomniały natomiast, że zajęcia mają odbywać się na łące. Ich autorzy mentalnie byli w sali lekcyjnej i czynili zapisy albo w czasie teraźniejszym (dzieci w szkolnej sali przygotowują się do wycieczki) i/lub w czasie przeszłym (wycieczka już się odbyła). Przykłady pomysłów: 1) *zespół zbiera wiedzę na temat obserwacji roślin*, 2) *zbiera wiedzę na temat zwierząt*, 3) *wspólna wymiana wiadomości*; 1) *rozmawiają o kwiatach*, 2) *czytają książkę o łące*, 3) *rozmawiają o roślinach*; 1) *oglądają film o roślinach*, 2) *czytają o roślinach*, 3) *wybierają, co będą oglądać*; 1) *oglądają w książce zwierzęta*, 2) *zbierają informacje na temat roślin*, 3) *zgłaszają pomysły, jakich roślin i zwierząt szukać*; 1) *bierzemy lupę do oglądania, czy jest nektar*, 2) *bierzemy książkę o kwiatach*, 3) *dzieci ułożyły pytania i na łące będą odpowiadając*; 1) *oglądają na projektorze kwiatki, które mają znaleźć*, 2) *dzieci zbierają materiały*, 3) *rozmawiają o tym, co odkryli*; 1) *mał słuchać śpiewu ptaków*, 2) *miała narysować ptaki i rośliny*, 3) *mał oglądać i badać rośliny na łące*. Trzecią grupę stanowią te odpowiedzi, w których dzieci uwzględniły prace zespołów, ale pominęły inne istotne cechy wskazane w zadaniu. Na przykład: I) badani nie odnieśli się do świata roślin i zwierząt, tylko pozostali przy ogólnej kategorii 'łąka': 1) *oglądają film o łące*, 2) *ma poczytać o łąkach*, 3) *malują łąkę*; II) odpowiedzi połowiczne, w których uwzględniono tylko świat roślin: 1) *będą obserwować rośliny*, 2) *będą badać rośliny*, 3) *będą sadzić rośliny*; III) brak odniesienia do przyrody – zapisane zostały tylko czynności: 1) *zespół będzie obserwował*, 2) *zespół będzie badać*, 3) *zespół będzie szukać*; IV) brak zróżnicowania działania zespołów – czynność ta sama w odniesieniu do różnych obiektów: 1) *ogląda rośliny*, 2) *ogląda owady*, 3) *ogląda ptaszki*; 1) *ma szukać kwiatków*, 2) *ma szukać owadów*, 3) *ma szukać drzew*.

W procesie analizy materiału empirycznego istotne wydało się też odszukanie w dziecięcych odpowiedziach języka charakterystycznego dla IBSE, czyli metody, którą przez kilka miesięcy wykorzystywali w swojej pracy nauczyciele badanych uczniów. Zabieg ten pokazuje, że w języku dzieci, szczególnie w drugim pomiarze, pojawiły się terminy nawiązujące do odkrywania przez dociekanie. Poniżej zamieszczono ich przykłady w odniesieniu do poszczególnych etapów.

- Generowanie pomysłów: *piszą, co już wiedzą; wspólna wymiana wiadomości; narada; dzieci rozmawiają o projekcie, bo pani im kazała zrobić razem projekt; zgłaszają pomysły, jakich roślin i zwierząt szukać; zgłaszają pomysły pani; myślą, co zbierać; myślą nad zadaniem; myślą, co będą robić; wybierają, co będą oglądać.*
- Sformułowanie pytania badawczego: *dzieci ułożyły pytania; zadają pytania.*
- Projektowanie: *mają zrobić zadania naukowe; wymyślają, jaki zrobić eksperyment; porozmawiać o eksperymencie i czego użyją; dyskusja o planie; pomysły, jaki jest plan i ustalają, jak to robić; planują, co mogą robić; robią plan; dzielą się zadaniami.*
- Przeprowadzenie doświadczenia: *my zrobimy eksperyment; oglądać i badać rośliny na łące; bada owady; pani dała im lupę i książkę; odnaleźć ślady*

zwierząt i je opisać; dzieci nagryły zaobserwowane zwierzęta; zrobić zdjęcia roślinom i owadom, obserwacja.

- Podsumowanie wyników: *omawiają, to co zaobserwowały.*
- Wyciągnięcie wniosków: *podsumować obserwacje; rozmawiają o tym, co odkryli; zapisze obserwacje zespołu.*

Zadanie piąte, w którym należało zaprojektować działania trzech zespołów podczas wycieczki na łąkę, okazało się dla uczniów trudne – w pierwszym pomiarze poprawne odpowiedzi stanowiły 39,4% globalnej liczby podanych rozwiązań, natomiast w drugim było ich 44,1%. Trudność zadania z pewnością była uwarunkowana wielorako: należało uwzględnić równocześnie kilka istotnych elementów polecenia, rzadkością w doświadczeniu uczniów są lekcje realizowane poza szkołą, a tym bardziej sytuacje, gdy to dzieci przydzielają zadania, a nie nauczyciel. Niemniej jednak pomysły, które zaproponowali badani dla zespołów poznających świat roślin i zwierząt związanych z łąką, są bardzo ciekawe i zróżnicowane. Dodatkowo również znalazło się wśród nich wiele zapisów związanych z odkrywaniem przez dociekanie.

Zakończenie

Celem badań było ukazanie zmian zachodzących w obrębie umiejętności projektowania rozwiązania u uczniów pierwszego etapu edukacji pod wpływem nauczania wykorzystującego odkrywanie przez dociekanie (IBSE). Analiza statystyczna wykazała istotny statystycznie wzrost o umiarkowanym natężeniu w obszarze badanej umiejętności u uczniów objętych eksperymentem. Analiza jakościowa zebranego materiału empirycznego wykazała, że w pomiarze końcowym badani częściej podejmowali próby rozwiązania problemu według własnego pomysłu, proponowali wiele różnorodnych, oryginalnych i kreatywnych pomysłów wskazujących na postawę badawczą, dodatkowo w ich języku pojawiły się pojęcia związane z metodą odkrywania przez dociekanie.

Nauczyciel świadomy tego, iż ciekawość świata jest najważniejszym motywem rozwiązywania problemów, powinien za istotny cel swoich działań przyjąć podtrzymywanie i rozbudzanie naturalnej ciekawości dzieci i ich chęci rozumienia otaczającego świata⁴⁵. Przed tym, co się stanie, gdy takich działań zabraknie w szkole, przestrzega J. Dewey: „jeżeli kiełkujące siły nie są w odpowiedniej chwili użytkowane i pielęgnowane, to mogą stać się przemijające, mogą zupełnie zaniknąć lub może osłabnąć ich natężenie”⁴⁶.

Nauczyciel skupiony na tworzeniu warunków sprzyjających rozwiązywaniu problemów przez dzieci powinien porzucić reguły obowiązujące ucznia na tradycyjnej lekcji, które brzmią następująco: „Nie dukaj! Nie rozmawiaj z kolegą! Nie

⁴⁵ M. Wiśniewska-Kin, *Zdolności poznawcze...*, s. 130.

⁴⁶ J. Dewey, *Jak myślimy...*, s. 59.

zadawaj głupich pytań! Nie wymądrzaj się! Nie ściągaaj ze słownika! Siedź prosto w ławce! Pisz porządnie! Myśl po cichu! Komiks – to możesz sobie poczytać w domu! Nie rozglądaj się!⁴⁷ Zasadne wydaje się, by w ich miejsce wprowadził diametralnie inne zasady – obowiązujące ucznia w nowoczesnej edukacji opartej na założeniach konstruktywizmu. Przyjmują one następującą postać: „Powiedz to swoimi słowami (zauważ sobie). Mów o tym, czym się aktualnie zajmujesz. Jeśli czujesz, że stoisz w miejscu – porozmawiaj z nauczycielem. Słuchaj tego, co mówią inni. Pytaj o wszystko. Pisz tak, jak potrafisz. Czytaj to, co lubisz. Rozglądaj się wokół i ucz się. Podziel się swymi myślami z kolegą. Spróbuj głośno pomyśleć”⁴⁸.

Bibliografia

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków 1998.
- Bidziński K. (red.), *Dziecko jako badacz – nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, Kielce 2020.
- Bruner J., *Proces kształcenia*, Warszawa 1964.
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, Warszawa 1988.
- Galant J., *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa 1987.
- Gołębnik B.D., Teusz G., *Edukacja poprzez język – o całościowym uczeniu się*, Warszawa 1999.
- Jankowska H., *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *Rozwój w okresie dzieciństwa [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, red. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, Sopot 2016.
- Kim K.H., *Project Clarion: Three Years of Science Instruction in Title I Schools among K-Third Grade Students*, “Research in Science Education” 2012, vol. 42.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.
- Kozielecki J., *Myślenie i rozwiązywanie problemów [w:] Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1995.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Pietrasieński Z., *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983.
- Rocard M., Csermely P., Jorde D., Lenzen D., *Science Education NOW. A Renewed Pedagogy for the Future Europe*, <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardfinal.pdf> (dostęp: 15.12.2023).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

⁴⁷ B.D. Gołębnik, G. Teusz, *Edukacja poprzez język – o całościowym uczeniu się*, Warszawa 1999, s. 11.

⁴⁸ Tamże.

- Sokołowska D., *Charakterystyka cyklu kształcenia metodą odkrywania przez dociekanie* [w:] *Dziecko jako badacz – nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, red. K. Bidziński, Kielce 2020.
- Sokołowska D., *Implementacja metody odkrywania przez dociekanie w praktykę szkolną* [w:] *Dziecko jako badacz – nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, red. K. Bidziński, Kielce 2020.
- Wiśniewska-Kin M., *Zdolności poznawcze dzieci w wieku 7–10 lat*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1(7).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

Źródła internetowe

- <http://www.kmo.org.pl/pl/> (dostęp: 15.12.2023).
- <http://www.fibonacci-project.eu/> (dostęp: 15.12.2023).
- <https://swietlik.edu.pl/opis-projektu/> (dostęp: 15.12.2023).
- <http://www.establish-fp7.eu/project.html> (dostęp: 15.12.2023).
- <http://www.ack.fais.uj.edu.pl/> (dostęp: 15.12.2023).

Fernando Albuquerque Costa

University of Lisbon, Portugal
ORCID: 0000-0002-2165-7365

Elisabete Cruz

University of Évora, Portugal
ORCID: 0000-0002-8497-3322

Sandra Fradão

University of Lisbon, Portugal
ORCID: 0000-0003-0800-9934

Emily Sousa

University of Lisbon, Portugal
ORCID: 0000-0003-3364-0023

The Escol@s Digitais Project. An experience of working with technologies in Primary Education in Portugal

Projekt Escol@s Digitais. Doświadczenie w pracy z technologiami w szkołach podstawowych w Portugalii

Abstract

The Escol@s Digitais Project is an action-research project that was born on the initiative of the Municipality of Amadora (Portugal) and has been under development by a research team of the Institute of Education of the University of Lisbon. As part of the Education XXI line of research, it aims to support the ongoing digital transformation in all public schools of Primary Education in the municipality to enhance the quality of processes, performances, and results of learning. Seeking to deepen and consolidate existing knowledge and practices, the Project defines four objectives to be pursued intentionally throughout its term: 1) valuing the work carried out within schools in the digital transition, distinguishing and promoting successful practices; 2) reinforcing the sustained integration of teaching and learning dynamics with digital, in the classroom and in other local contexts; 3) recognizing and assessing students' digital skills, bearing in mind the Portuguese Profile of Students Leaving Compulsory Schooling; 4) monitoring project activities and understand their impact on teachers and students. In this article, we present the main starting questions and the conceptual foundations and premises that underpin the intervention plan's design. Although the plan involved other dimensions, particularly related to school management, here

we will emphasize the assumption of digital technologies that we assumed and how we worked with the teachers. We conclude with the presentation of the Project's assumptions and work axes.

Keywords: digital transformation, digital skills, primary education, curricular integration of technology, teacher education model

Streszczenie

Projekt Escol@s Digitais to projekt naukowo-badawczy, który narodził się z inicjatywy gminy Amadora (Portugalia) i jest rozwijany przez zespół badawczy Instytutu Edukacji Uniwersytetu Lizbońskiego. W ramach linii badawczej Edukacja XXI ma na celu wsparcie trwającej transformacji cyfrowej we wszystkich publicznych szkołach podstawowych na terenie gminy w celu poprawy jakości procesów i wyników nauczania. Mając na celu pogłębienie i utrwalenie istniejącej wiedzy i praktyk, projekt definiuje cztery główne cele, które należy świadomie realizować przez cały okres jego trwania: 1) docenienie pracy wykonanej w szkołach w ramach transformacji cyfrowej, wyróżnianie i promowanie skutecznych praktyk; 2) wzmacnianie trwałej integracji dynamiki nauczania i uczenia się z technologią cyfrową w klasie i w innych kontekstach lokalnych; 3) uznawanie i ocena umiejętności cyfrowych uczniów, mając na uwadze portugalski profil uczniów kończących naukę obowiązkową; 4) monitorowanie działań projektowych i zrozumienie ich wpływu na nauczycieli i uczniów. W artykule przedstawiamy główne pytania wyjściowe, a także podłoże koncepcyjne i przesłanki, które leżały u podstaw konstrukcji planu interwencji. Choć plan obejmował inne wymiary, szczególnie związane z zarządzaniem szkołą, tutaj szczególny nacisk położymy na przyjęte przez nas założenia technologii cyfrowych i sposób, w jaki pracowaliśmy z nauczycielami. Kończymy przedstawieniem założeń projektu i osi pracy.

Słowa kluczowe: transformacja cyfrowa, umiejętności cyfrowe, edukacja podstawowa, integracja technologii w program nauczania, model szkolenia nauczycieli

Introduction

Similarly to what has been happening throughout the context of the European Union¹, namely in the last decade, Portuguese schools have been involved in a process that aims to increase the use of digital technologies in the different areas of educational action. Among the different measures in progress, we highlight the initiatives and actions aimed at promoting the integration of technologies in curricular activities, particularly those that are articulated with preparing teachers to take on this integration process in their hands².

In this article, we intend to share the theoretical and methodological bases that support the work of the research team responsible for the Digital Escol@s Project (2021–2024) when faced with the need to design a specific intervention plan that would enable teachers to, along with their students, benefit from the full potential of the technologies they have at their disposal for the teaching and learning process in the Municipality of Amadora³. The focus was on achieving a training strategy

¹ C. Redecker, Y. Punie (ed.), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg 2017.

² Governo de Portugal, *Programa de digitalização para as Escolas*, Lisboa 2020.

³ The Municipality of Amadora (Portugal) is a heavily urbanized territory nearby Lisbon, the capital, with about 1.7% of the Portuguese population living there. In terms of education, the municipality's

that would, not only prepare teachers to use effectively and productively different technologies but also to empower their students to engage with digital technologies.

Assuming, therefore, a logic of isomorphism⁴ between the learning of technology by students and how teachers should be prepared in the technological area, the challenge was to consider an intervention model that would enable teachers to acquire digital skills consistent with the type of digital preparation intended for students as well. The realization of this goal implied the design of a holistic and integrated approach to teacher training in the broader context of educational dynamics. That is, considering the general purposes and objectives foreseen in the National Curriculum in Portugal, inscribed in the different curricular documents in force at the time of the beginning of Project⁵, particularly the documents referring to primary education⁶, all of them characterized by being based on an imminently humanistic and emancipatory content matrix. In addition, the dual focus, focused on the digital empowerment of teachers and students, implied the establishment of a training strategy that would make it possible to explore and make the most of digital technologies' potential, namely in terms of learning tools, i.e., tools students can use to work with.

Consequently, as the literature argues, it would be essential to support teachers in overcoming the traditionally presented obstacles to justify the low uptake of digital technologies, namely factors of an emotional and affective nature⁷. These factors, often named second-order factors⁸, include teachers' attitudes towards technologies in general and their integration into schoolwork, or even the resistance to innovation and changes that their use may entail⁹. But they also include what they think about the potential benefits of using technologies for educational purposes or their beliefs about their ability to use them effectively in the teaching and learning process¹⁰.

political action is based on a humanistic vision, seeking to ensure that all children and young people achieve academic success, regardless of their background or abilities. With regard to the organization of the public compulsory education network, the municipality is organized into 12 groups of schools with 29 public primary schools, involving about 6,500 students and 430 primary school teachers.

⁴ G. Mialaret, *Psicopedagogia dos meios audiovisuais no ensino do primeiro grau*, Petrópolis 1973.

⁵ Governo de Portugal, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa 2017.

⁶ Governo de Portugal, *Aprendizagens Essenciais – 1.º CEB*, Lisboa 2018; Governo de Portugal, *Orientações Curriculares para as TIC – 1.º CEB*, Lisboa 2018.

⁷ H. Peralta, F. Costa, *Teacher's Competence and Confidence regarding the use of ICT*, "Sísifo" 2007, 3.

⁸ P. Ertmer, *Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?*, "Educational Technology Research and Development" 2005, 53(4).

⁹ J. Tondeur, J. van Braak, P. Ertmer, A. Ottenbreit-Leftwich, *Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence*, "Educational Technology Research and Development" 2016, 65(3).

¹⁰ A. Ottenbreit-Leftwich, J. Liao, O. Sadik, P. Ertmer, *Evolution of Teachers' Technology Integration Knowledge, Beliefs, and Practices: How Can We Support Beginning Teachers Use of Technology?*, "Journal of Research on Technology in Education" 2018, 50(4).

To address the need for a conceptually based intervention strategy, informed by previous experience, the Escol@s Digitais Project intervention was designed around the following starting question: *How can we best support teachers in using digital technologies effectively to promote student learning and development?*

In the following sections, we will briefly reflect on the challenges of digital transformation, the pedagogical potential of digital technologies, and the type of pedagogical and technological preparation of teachers, and then we will briefly present the set of assumptions on which the Digital Escol@s Project was based.

The Challenge of Digital Transformation of Schools

The digital transformation of schools has been an increasingly present topic in the European Commission's concerns, due to the underutilization of investments made in equipment and teacher training in the last two decades in different countries¹¹.

It is along these lines that the Action Plan for Digital Education (2021–2027)¹² should be understood, as it aims to stimulate different countries in the creation of an integrative approach to the use of digital technology in Education. Assuming digital education and the development of specific skills as a strategic priority for a Europe prepared for the highly technological context present in the different spheres of life in society, the core idea of this plan is to guide the different European countries in the establishment of a digital education system with high transformative potential. The goal is to empower the education systems themselves so that they can go beyond mere adaptation, becoming true driving agents of innovation and change in the society in which they are inserted.

In this context, as some authors suggest, it is important to recognize the growing influence of external dynamics on educational institutions and, consequently, the notion that the school is part of a broader ecosystem in which it is inserted¹³. This is already the case for schools that collaborate, establishing networks or partnerships with other schools or organizations, such as universities and research centers, as in the case of this Project, or even with technology companies¹⁴.

At the school level, according to the action plan, the focus should be on two priority areas. One is to create a supportive ecosystem for the use of digital technologies

¹¹ S. Avdeeva, A. Uvarov, K. Tarasova, *Digital Transformation of Schools and Student's Information and Communication Literacy*, "Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow" 2022, 1; L. Luić, D. Švelec-Juričić, J. Lasić-Lazić, M. Šantalab, *Planning, Managing and Leading the Digital Transformation of Schools*, "ICERI2020 Proceedings", 2022, 1; OECD, *Education at a Glance 2018*.

¹² European Commission, *Digital Education Action Plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age*, 2020.

¹³ A. Renz, G. Vladova, D. Hellmuth, *Beyond Technology: Dimensions of Digital Transformations in Schools*, 2021.

¹⁴ OECD, *OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030*, 2019.

in teaching and learning. This ecosystem should include the necessary digital infrastructures and equipment, as well as well-prepared teachers, effective organizational strategies, and a school culture that supports innovation. The other is a set of complementary measures to promote the comprehensive and integrated use of digital technologies in the educational process, focusing on students, teachers, and schools¹⁵.

For each of these areas, different actions are predicted, and different working tools are made available (such as self-assessment tools, for example) so that education systems and schools can define their action plans.

In the case of Portugal, we have the transposition of the Dynamic Digital Competence Framework of Reference to the national context¹⁶, or the Action Plan for the Digital Transition¹⁷, with a component specifically aimed at schools (Digitalization Program for Schools) and which integrates several initiatives related to digital.

If the first is the benchmark of the digital skills to be acquired by citizens in general, the second includes different concrete actions to be implemented in schools. Actions that include the provision of individual equipment to students and teachers and their free mobile connectivity, the creation and availability of digital educational resources, and, of course, the development of a digital training plan for teachers.

Influencing and reinforcing each other, it can be said, in brief, that the adoption of the above-mentioned guiding documents will have as its main merit allowing greater internal coherence and cohesion between the digital plans developed by schools (School Development Action Plans), the curriculum and the teacher training programs.

It was precisely in this scenario that the intervention to be initiated within the scope of the Escol@s Digitais Project was carefully designed. Aware of the influence and role of factors external to the school itself, such as international and national standards and guidelines, we sought to create an environment suitable for the involvement of teachers, either in articulation with those responsible for schools and school groups, or with the City Council's Education services within the scope of their attributions in terms of infrastructures.

The Potential of Digital Technologies in Learning

Despite the criticism and doubts that have been raised more recently regarding the presence of digital technologies in schools¹⁸, particularly in the first years of

¹⁵ Y. Volkov, G. Chikarova, *Current Issues young teachers' professional identity in a big city*, "World Journal on Educational Technology: Current Issues" 2021, 13(2).

¹⁶ INCoDe2030, *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal*, Lisbon 2019.

¹⁷ Governo de Portugal, *Plano de ação para a transição digital de Portugal*, Lisboa 2020.

¹⁸ C. Player-Koro, A. Rensfeldt, N. Selwyn, *Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events*, "Journal of Education Policy" 2018, 33(5).

schooling¹⁹, there are still many who advocate their use for educational purposes. Although digital technologies can be used based on different theoretical and conceptual foundations and, therefore, at the service of different practices, several studies consider them as a factor of innovation and change in the ways of organizing teaching and learning²⁰.

Since the pioneering work of researchers, such as Seymour Papert, the need for a change has emerged in the sense of considering digital technologies as a factor that induces a “new culture of learning”²¹ and as a support for the global development of individuals, both intellectually and socially²². This change in perspective denotes greater attunement to a world in constant transformation and highly advanced from a technological point of view. In addition, it is a perspective that also reflects recent developments in the way of envisioning the role of the school in the formation of individuals present in the curricular documents of different countries on a European scale.

It is, in practice, a method of comprehending the teaching and learning process that assigns greater protagonism and a more cognitively active role to the student, as opposed to the traditional centrality of the teacher in the transmission of information²³. Something that assumes, on the other hand, a more open and dynamic curricular structure in which technological resources must be at the service of meaningful, personalized, and progressively more autonomous learning on the part of the student.

Within this framework of thought, and in opposition to the closed and transmissive methods characteristic of traditional curricular practices, it is expected that students will be involved in a logic of curricular transversality based on projects and problems, assuming a growing co-participation in decision-making, not only on the contents to be studied but also on the ways of doing so. that is, about what strategies and resources to use.

One of the proposals that best fit this perspective is what some authors call *mindtools* which, from a constructivist perspective of learning, David Jonassen understands as “learning *with* technologies”²⁴. According to the author, *mindtools* can be all the technologies that facilitate critical thinking and, to that extent, allow

¹⁹ M. Bănuț, I. Albușescu, *The integration of Digital Competences into the Primary Education Curriculum*, “Astra Salvensis” 2021, 2.

²⁰ C. Lewin, A. Smith, S. Morris, E. Craig, *Using Digital Technology to Improve Learning: Evidence Review*, London 2019.

²¹ S. Papert, *What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power*, “IBM Systems Journal” 2000.

²² M. Bers. *Designing Digital Experiences for Positive Youth Development: From Playpen to Playground*, Oxford 2012; D. Jonassen, *Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology*, “Journal of Computing in Higher Education” 1995, 6; M. Resnick (ed.), *Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*, Massachusetts 2017.

²³ J. Hunter, *Technology Integration and High Possibility Classrooms. Building from TPACK*, New York 2015.

²⁴ D. Jonassen, *Computers as cognitive tool...*

for meaningful learning. Tools that allow students to think critically when using them to explore and represent the content being studied or what they already know about a particular topic. From this perspective, computer applications such as databases, spreadsheets, semantic networks, simulators, or multimedia and hypermedia creation tools can, therefore, function as intellectual partners of students, expanding and broadening their thinking, and in this way, making students active agents in the construction of knowledge instead of reproducers of information.

The main idea of this proposal is that digital technologies have a high potential for the teaching and learning process to be approached pedagogically in an unusual way. Beyond the teaching of curricular contents, it is assumed that the use of technologies favors the exploration of a wide variety of pedagogical strategies with a view to personal and social development of students as active, critical citizens prepared to deal with everyday problems in a technologically advanced society.

According to Papert, the potential of digital technologies lies precisely in the fact that they constitute a powerful language of understanding and self-expression, allowing students to be cognitively engaged when they use them to create something, communicate and interact with others, but also to express themselves and find solutions to the different types of challenges and problems they face²⁵.

In summary, assuming the diversity of pedagogical possibilities that this perspective contains, it is easy to understand that it also results in changes in the role of the teachers and their function within the classroom. Since the use of digital technologies provides a new relationship among the educational actors and about knowledge and the way of understanding learning, teachers are faced with new challenges and responsibilities. Aspects that are a reason to question traditional practices and, in this way, justify the need to talk about change and innovation of processes by these professionals.

The Teachers and their Training

Despite all the efforts made in recent decades to train teachers in the use of digital technologies, the prospect of changing practices and routines often places teachers in a situation of discomfort and insecurity. Unlike what happens in the majority of other areas of society, in companies and the world of work in general, we are still far from a regular and natural use of technologies in school.

This discrepancy between schools and other areas of society raises several questions about the strategies and support implemented to foster the integration of digital technologies in education, especially if we consider the investments that have been made, namely in terms of the technological training of teachers.

²⁵ S. Papert, *What's the big idea...*

On the one hand, this finding implies questioning the vision and effectiveness of the processes that have been used to promote digital technologies in teaching and learning situations. On the other hand, no matter how qualified this training might have been, it might be natural that the technological development that has taken place in recent years has brought new demands on teachers. A clear example of this, similar to what had happened with other previous technological proposals (web, multi/hypermedia, social networks, mobile technologies, augmented reality, gamification, among others), is the emergence of generative artificial intelligence and the numerous possibilities announced for its use in school.

To deepen the understanding of the challenges faced by teachers, it might be useful to distinguish between the two aspects involved in the issue. Firstly, it is important to reflect on the individual characteristics of the teachers themselves, both personally and professionally. Secondly, the training strategies in which teachers have participated intending to promote the integration of digital technologies into their practices, also need to be carefully considered.

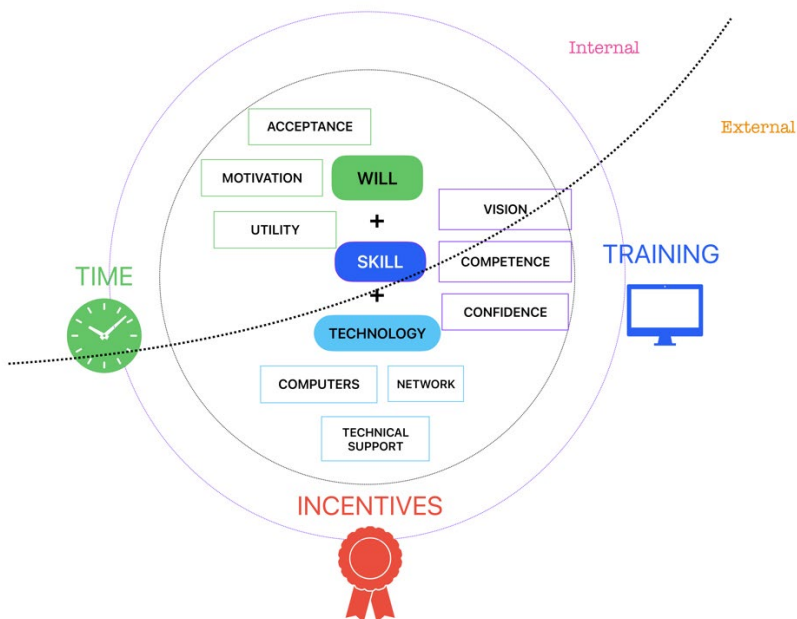


Figure 1. Understanding the relationship between teachers and the digital as a transformative tool

Bearing in mind that teachers are both people and professionals, it is a matter of understanding the relationship between individual variables (abilities, knowledge,

beliefs, attitudes, etc.) and their acceptance and predisposition to use them when they plan and implement activities to be put into action with their students²⁶.

Regarding teacher preparation, we underline the importance of professional development through in-service training to promote pedagogical innovation. However, it is recognized that the effectiveness of such training will depend on the approach taken. It is difficult for training practices to be effective in promoting change and innovation in teachers' practices if digital technology is introduced by valuing its technological aspect (how a given tool works and what it allows to do) to the detriment of exploring its specific potential from a pedagogical and didactic perspective.

As we have argued in other contexts, the problem seems to lie in the inadequacy of the traditional model of working with teachers²⁷. This refers to the vision regarding the potential of technologies that guide the action of the trainers, as well as the configuration of the training itself, which is usually something sporadic instead of continuous with little or no time for application in a school context and focused mostly on the tools themselves.

Nonetheless, as other studies suggest, the work carried out in professional development training can effectively help teachers overcome the second-order barriers mentioned above²⁸, as it can contribute to exploring and demonstrating the usefulness of digital technologies in the service of concrete and contextualized learning²⁹. Moreover, it can also help teachers develop a positive outlook on innovation and change³⁰, gain confidence in their abilities and, on that basis, be willing to take risks and experiment with new ways of working. The results of some studies do show that teachers' competence and confidence are indeed decisive factors in the implementation of innovation in educational practices³¹.

Equally crucial are the methodologies employed in teacher training, which should serve as both examples and catalysts for innovation. Thus, the attention given to methodological issues³² can be particularly decisive for the success of

²⁶ A. Bartolomé, *Revisando actitudes ante las tecnologías digitales*, "Innovaciones Educativas" 2021, 23.

²⁷ F. Costa, S. Viseu, *Action and Reflection – nuclear strategies of teacher training for ICT use* [in:] ed. M. Persson, *The Learning Teacher Network*, Karlstad 2006; F. Costa, *Curricular development and ICT: From technological deficit to methodological deficit*, "Proceedings of the European Distance and E- Learning Network", 2016.

²⁸ T. Makki, L. O'Neal, S. Cotten, R. Rikard, *When first-order barriers are high: A comparison of second- and third-order barriers to classroom computing integration*, "Computers and Education" 2018, 120.

²⁹ D. Petko, *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms*, "Computers and Education" 2012, 58(4).

³⁰ A. Hargreaves, *Changing teachers, changing times*, Toronto 1994.

³¹ M. Barajas, *Final synthesis report on projects' findings, policy recommendations and future research tasks*, Barcelona 2002.

³² F. Costa, *Curricular development and ICT...*

preparation in the area of digital technologies, as teachers have opportunities to experiment with new strategies for working with students and to be able to reflect, preferably with the support of experts, on the processes used and the results obtained³³. Something that requires time and leads us to a path that each teacher must take to observe changes³⁴. A process with distinct stages and moments, as can also be induced from most of the models of understanding the process of adoption of innovation in general³⁵, or, specifically, of the adoption and incorporation of digital technologies in pedagogical practices (ACOT³⁶, SAMR³⁷, Triple E³⁸, and others). In other words, teachers need enough time to acquire new skills, try out new working strategies with their students, reflect on the results of the experiences carried out, and, as a result of this process, intentionally incorporate changes and transform their current practices.

The Assumptions of the Digital Escol@s Project

As we have previously discussed, the configuration of the intervention was based on a set of conceptual assumptions that summarize and configure the research team's vision regarding the different aspects that determine the success of the digital transformation work to be carried out by schools.

We refer specifically to the theoretical foundations that support the integration of digital technologies into the curriculum and how teacher training should be considered and implemented. Overall, it can be said that this is a vision in which digital technologies are assumed as potential inducers of innovation and transformation of teachers' pedagogical practices. As we have seen before, thinking about technologies with this transformative view means discovering and exploring new ways of developing the teaching and learning process, while preparing young people to be active and competent agents in solving everyday problems.

According to this view, the concept of the potential of digital technologies for learning implies the assumption that: 1) the use of these technologies can bring added value to the learning process if assumed as tools with which the student is led to reflect on what he is learning and how he is learning; 2) digital technologies can therefore assume a role that goes far beyond being an instrument to support conventional practices of transmission by the teacher, constituting above all as an

³³ F. Costa, S. Viseu, *Action and Reflection...*

³⁴ Apple Computer, *Apple Classrooms of Tomorrow – Today Learning in the 21st Century*, Cupertino 2008.

³⁵ E. Rogers, *Diffusion of innovations*, New York 1995.

³⁶ D. Dwyer, C. Ringstaff, J. Sandholtz, Apple Computer, *Teacher Beliefs and Practices Part I: Patterns of Change. ACOT Report #8*, Cupertino 1992.

³⁷ R. Puentedura, *SAMR: Getting To Transformation*, 2011.

³⁸ L. Kolb, *Learning First, Technology Second*, Portland 2017.

“intellectual partner” of the student in the exploration and construction of knowledge; 3) digital competence is a decisive dimension of the personal and social development of individuals, if the work that students are called to develop with them preferably fits into a logic of transdisciplinarity and curricular transversality; (4) digital technologies can induce innovation in teaching and learning processes, as they enable achievements otherwise beyond the reach of learners.

On the other hand, concerning teachers and in-service training for professional development, this perspective assumes that: 1) any process of innovation and change implies individual decision-making, adherence and involvement on the part of each teacher; 2) it is mainly the internal variables that determine teachers’ adherence to the changes that the use of digital technologies will entail, such as their own willingness to change, or willingness to expend the effort that this entails; 3) for the success of the support provided by the trainers, it is decisive to pay particular attention to methodological issues, i.e. to the way in which teachers asked to work and, in a homologous way, to the way in which teachers are expected to work with their students, adopting the idea of isomorphism between the practices of the trainers and the practices of the teachers with their students; (4) teachers’ confidence in the pedagogical use of digital technologies is strengthened by the knowledge and mastery acquired through their effective use in the curriculum; 5) it is through experimentation and reflection on new work strategies with students, identifying what works, or does not work, and making the necessary adjustments to the way they usually work, that effective transformation takes place; (6) it is essential to provide the necessary and sufficient time for the expected changes to take place.

The Working Axes of the Project

In operational terms, the Digital Escol@s Project develops action on the ground around three distinct axes, but strongly articulated with each other and oriented towards the support of each school and their teachers in achieving the desired digital transformation.

In the first axis, termed *Learning with Technologies*, the perspective emphasizes the utilization of digital technologies to support learning. It involves fostering and implementing an action plan collaboratively with teachers.

The second axis, referred to as *Digital Certification*, encompasses a series of activities and accomplishments within each school grouping that differentiate three components: 1) the *Digital Certification of Students*, to value, support, and recognize the acquisition of digital skills, naturally considering the learning that is socially relevant today in the digital area and the stage of development of the students involved in the project; 2) the *Digital Certification of the Schools* themselves, through the assessment of merit according to their involvement and achievements throughout

the project, about the transformation of the school environment, namely in terms of changes in the teaching and learning process; and 3) *Pedagogical Guidance*, aiming at the development of the certification model and procedures, to achieve comfort, confidence and mastery of digital tools by all involved in the process.

Finally, the third axis integrates all activities related to the creation of an *Observatory*, aiming at the collection, interpretation, and systematization of data throughout the project's life, to support decisions based on empirical evidence. In addition to the preparation of an initial diagnosis, the planned activities include the global monitoring of the actions to be developed, the general monitoring of the data of the schools covered, and the final evaluation of the project, with the preparation of annual reports to be returned to schools and teachers for reflection and support for the design of future activities.

Concluding Remarks

The experience referred to here is grounded in the fundamental idea that digital technologies have significant potential to innovate and transform the pedagogical practices that teachers employ in the classroom with their students. In addition, as a complementary idea, it recognizes the need for certain conditions to be met, particularly the willingness and openness of teachers to explore, experiment, and discover what technologies have to offer them. And, based on this experimentation and exploration, they can bring about changes in the way they usually work and put their students

to work using digital technologies, in short, determining and taking into their hands the direction of those changes³⁹.

Thinking about technologies as a tool that may transform current practices means, on the other hand, deciding to change towards a working model in which the students are at the center of the teaching and learning process. In this perspective, the aim is to discover new and unusual ways of doing things, preparing young people so that they can contribute to innovation in solving the problems they will face in the future and in which digital technologies will certainly play a decisive role,

Thus, teacher's decision-making ability and their actions using digital technologies are seen as a touchstone of the expected digital transformation, moving towards the construction of a school in greater harmony with the digital society we live in and the culture that these same technologies have provided in all spheres of human action.

Essentially, according to this perspective, the integration of technology should facilitate the exploration of new and diverse approaches to teaching and learning.

³⁹ F. Costa, E. Cruz, S. Fradão, C. Rodriguez, *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*, Lisboa 2012.

The goal is to equip young people with the skills to harness the undeniable potential of today's available technologies. This approach is rooted in a vision of school transformation that revolves around teachers, considered the primary agents of any educational change.

Bibliography

- Apple Computer, *Apple Classrooms of Tomorrow – Today Learning in the 21st Century*, Cupertino 2008.
- Avdeeva S., Uvarov A., Tarasova K., *Digital Transformation of Schools and Student's Information and Communication Literacy*, "Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow" 2022, 1, doi: 10.17323/1814-9545-2022- 1-218-243.
- Bănuț M., Albulescu I., *The integration of Digital Competences into the Primary Education Curriculum*, "Astra Salvensis" 2021, 2.
- Bartolomé A., *Revisando actitudes ante las tecnologías digitales*, "Innovaciones Educativas" 2021, 23.
- Bers M., *Designing Digital Experiences for Positive Youth Development: From Playpen to Playground*, Oxford 2012, doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199757022.001.0001.
- Costa F., Cruz E., Fradão S., Rodriguez C., *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*, Lisboa 2012.
- Costa F., *Curricular development and ICT: From technological deficit to methodological deficit* [in:] ed. EDEN, Tallinn 2016.
- Costa F., Viseu S., *Action and Reflection – nuclear strategies of teacher training for ICT use* [in:] ed. Persson M., Karlstad 2006, doi:10.1163/23528230-08002005.
- Dwyer D., Ringstaff C., Sandholtz J., *Apple Computer, Teacher Beliefs and Practices Part I: Patterns of Change. ACOT Report #8*, Cupertino 1992.
- Ertmer P., *Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?*, "Educational Technology Research and Development" 2005, 53(4).
- European Commission, *Digital Education Action Plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age*, Brussels 2020.
- Governo de Portugal, *Aprendizagens Essenciais – 1.º CEB*, Lisboa 2018.
- Governo de Portugal, *Orientações Curriculares para as TIC – 1.º CEB*, Lisboa 2018.
- Governo de Portugal, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Despacho n. 6478/2017, Lisboa 2017.
- Governo de Portugal, *Plano de ação para a transição digital de Portugal*, Lisboa 2020.
- Governo de Portugal, *Programa de digitalização para as Escolas*, "Resolução do Conselho de Ministros n. 30/2020, Lisboa 2020.
- Hargreaves A., *Changing teachers, changing times*, Toronto 1994.
- Hunter J., *Technology Integration and High Possibility Classrooms. Building from TPACK*, New York 2015.
- INCoDe2030, *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal*, Lisboa 2019.
- Jonassen D., *Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology*, "Journal of Computing in Higher Education" 1995, 6.
- Kolb L., *Learning First, Technology Second: The Educator's Guide to Designing Authentic Lessons*, Portland 2017.
- Lewin C., Smith A., Morris S., Craig E., *Using Digital Technology to Improve Learning: Evidence Review*, London 2019.

- Luić L., Švelec-Juričić D., Lasić-Lazić J., Šantalab M., *Planning, Managing and Leading the Digital Transformation of Schools* [in:] ed. IATED, Valencia 2022, doi: 10.21125/iceri.2020.
- Makki T., O'Neal L., Cotten S., Rikard R., *When first-order barriers are high: A comparison of second-and third-order barriers to classroom computing integration*, "Computers and Education" 2016, 120, doi:10.1016/j.compedu.2018.01.00.
- Mialaret G., *Psicopedagogia dos meios audiovisuais no ensino do primeiro grau*, Petrópolis 1973.
- OECD, *Education at a Glance 2018*, 2018.
- OECD, *OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030*, 2019.
- Ottenbreit-Leftwich A., Liao J., Sadik O., Ertmer P., *Evolution of Teachers' Technology Integration Knowledge, Beliefs, and Practices: How Can We Support Beginning Teachers Use of Technology?*, "Journal of Research on Technology in Education" 2018, 50(4), doi: 10.1080/15391523.2018.1487350.
- Papert S., *What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power*, "IBM Systems Journal" 2000.
- Peralta H., Costa F., *Teacher's Competence and Confidence regarding the use of ICT*, "Sisifo. Educational Sciences Journal" 2007, 3.
- Petko D., *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the «will, skill, tool» model and integrating teachers' constructivist orientations*, "Computers and Education" 2016, 58(4), doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.013.
- Player-Koro C., Rensfeldt A., Selwyn N., *Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events*, "Journal of Education Policy" 2018, 33(5).
- Puentedura R., *SAMR: Getting To Transformation*, 2011.
- Redecker C., Punie Y. (ed.), *European Framework for the Digital Competence of Educators: Dig-CompEdu*, Luxembourg 2017, doi: 10.2760/178382 (print),10.2760/159770 (online).
- Renz A. Vladova G., Hellmuth D., *Beyond Technology: Dimensions of Digital Transformations in Schools* [in:] ed. ISPIM Connects, Valencia 2021.
- Resnick M. (ed.), *Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*, Massachusetts 2017.
- Rogers E., *Diffusion of innovations*, New York 1995.
- Tondeur J., van Braak J., Ertmer P., Ottenbreit-Leftwich A., *Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence*, "Educational Technology Research and Development" 2016, 65(3).
- Volkov Y., Chikarova G., *Current Issues young teachers' professional identity in a big city*, "World Journal on Educational Technology: Current Issues" 2021, 13(2), doi: 10.18844/wjet.v13i2.5713.

Anna Michniuk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-5939-1371

Maria Fańciszevska

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-7576-2585

Praca zdalna wśród polskich logopedów – raport z badań

Polish speech therapists vs. online work – the research report

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie opinii polskich logopedów na temat wykonywania zawodu logopedy w formie zdalnej. Przytoczone i opisane w artykule wyniki są częścią badań, w których analizowano wykorzystanie nowoczesnych technologii w 5 obszarach zawodowej aktywności logopedów: profilaktyce, diagnozie, terapii, samorozwoju, współpracy z innymi (konsultacje). Badania przeprowadzono w 2023 r. w formie ankiety internetowej. Wzięło w nich udział 105 respondentów, logopedów z różnym stażem w zawodzie. Jak się okazało, polscy logopedzi preferują pracę stacjonarną, twarzą w twarz z pacjentem w gabinecie. Wśród wad pracy zdalnej wskazano: niechęć pacjentów do prowadzenia działań w takiej formie, trudność skupienia (szczególnie u małych dzieci), problemy techniczne. Do zalet pracy zdalnej można zaliczyć: lepsze zaangażowanie rodziców, możliwość współpracy z pacjentami, którym trudno jest dojechać do gabinetu, czy urozmaicenie terapii.

Słowa kluczowe: logopedia, praca zdalna, terapia logopedyczna

Abstract

The aim of the article is to present the opinions of Polish speech therapists on practicing the profession of speech therapist remotely. The analysis includes the use of technology by speech therapists in 5 areas: prevention, diagnosis, therapy, self-development, cooperation with others (consultations). The research was carried out in 2023 in the form of an online survey. 105 respondents, speech therapists with different professional experience, took part in them. The results show that Polish speech therapists prefer offline work – face to face in the office. In their opinion, the disadvantages of online work were reluctance to conduct activities in this form, difficulty in concentrating (especially in small children), and technical problems. The most important advantages were better cooperation with parents/caregivers, the ability to work with patients who live far from the office and making therapy more attractive.

Keywords: speech therapist, online work, speech therapy

Wprowadzenie

Okres epidemii COVID-19 bez wątpienia wymusił wiele zmian w funkcjonowaniu człowieka, w tym w udzielaniu w inny sposób świadczeń w obszarach edukacji, terapii oraz medycyny, a co za tym idzie, także w logopedii. Ze względu na restrykcje wprowadzone przez rządzących prowadzenie edukacji, terapii czy wizyt lekarskich było praktycznie niemożliwe lub bardzo ograniczone¹. Na ratunek przyszły technologie informacyjno-komunikacyjne, dzięki którym wiele branż opartych zostało na kontakcie z drugim człowiekiem w formie zapośredniczonej. Pojawiły się między innymi teleporady w poradniach lekarzy rodzinnych, zdalna szkoła przy wykorzystaniu MS Teams, Google Classroom, Facebooka czy Discorda, a także diagnoza i terapia logopedyczna na odległość. To właśnie z okresu pandemii (oraz czasu po niej) pochodzi najwięcej badań dotyczących wykonywania przez logopedów pracy w formie zdalnej². Co o tym rozwiązaniu sądzą polscy logopedzi? Czy według nich zdalne wykonywanie pracy logopedy jest efektywne, a jeśli tak, to w jakich przypadkach? Czy po zakończeniu pandemii powrócili oni do pracy stacjonarnej, czy pozostali w nowym, zdalnym trybie? Czy i w jakich obszarach swojej działalności logopedzi nadal korzystają z pracy zdalnej? Czy przed pandemią korzystali z tej możliwości? Na te i inne pytania, związane z wykonywaniem zawodu logopedy w formie zdalnej, szukano odpowiedzi w badaniach prowadzonych w 2023 r.

Obszary działalności logopedycznej, w których wsparciem mogą być technologie informacyjno-komunikacyjne

Na potrzeby przeprowadzonych badań wyróżniono 5 obszarów aktywności, które podejmowane są przez logopedów w ramach wykonywanej pracy. Są to: 1) profilaktyka, 2) diagnoza, 3) terapia, 4) samorozwój – autoedukacja, 5) współpraca z innymi (konsultacje ze specjalistami, opiekunami dziecka). W każdym ze wskazanych obszarów, w mniejszym lub większym zakresie, istnieją możliwości bazujące na technologiach informacyjno-komunikacyjnych oraz mediach cyfrowych,

¹ J. Gebreselassie, *Logopedzi i pomoc logopedyczna w czasach pandemii COVID-19 – doniesienia z badań*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, nr 1, t. XXVI, DOI: 10.34616/wvr.2022.1.245.257.

² A. Karowicz, *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*, „Logopaedica Lodziensia” 2021, nr 5, DOI: 10.18778/2544-7238.05.06, s. 87–104; tenże, *Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 2(20), DOI: 10.25312/2083-2923.20/2021_04ak, s. 57–71; V. Agheana, D.V. Popovici, *Efficiency and results in online speech therapy* [w:] *Designing for Digital Wellbeing*, red. D. Rad, T. Dughi, R. Maier, S. Ignat, Szwajcaria 2023, DOI: 10.3726/b20346, s. 175–189; B. Bayati, H. Ayatollahi, *Speech therapists' perspectives about using tele-speech therapy: a qualitative study*, „Disability and Rehabilitation: Assistive Technology” 2023, DOI: 10.1080/17483107.2021.1900933, s. 621–626.

które wspomogą logopedów, także w pracy zdalnej, prowadzonej na odległość. W pierwszym przypadku, czyli w profilaktyce logopedycznej, przykładami będą wykłady, seminaria, warsztaty czy pogadanki prowadzone online lub transmitowane w Internecie, przygotowane z myślą o rodzicach, opiekunach, nauczycielach i innych osobach, które pracują nad rozwojem i wspomaganie komunikacji wśród różnych grup wiekowych. Ponadto przydatne mogą tu być aplikacje przygotowane z myślą o rodzicach małych dzieci, które pomagają im śledzić rozwój językowy dziecka, rejestrować jego pierwsze gesty, słowa, zdania. Ciekawym narzędziem jest aplikacja *StarWords – every word counts*, której celem jest szczegółowe zbadanie wczesnego rozwoju językowego dzieci jedno- i dwujęzycznych oraz opisanie trajektorii rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych oraz jednojęzycznych, od momentu wypowiedzania pierwszych słów do ukształtowanego słownika dziecka w wieku 3–4 lat³. Aplikacja powstała w ramach polsko-norweskiego projektu realizowanego pod kierownictwem prof. Ewy Haman (Uniwersytet Warszawski) oraz prof. Niny Gram Garmann (OsloMet).

W przypadku diagnozy logopedycznej media cyfrowe mogą usprawniać prowadzenie badań przesiewowych na przykład poprzez wykorzystanie gotowych programów i aplikacji. Przykładami takich narzędzi będą: *LogoTest* wydawnictwa Learnetic służący badaniu rozumienia i nadawania mowy u dzieci w wieku od 3 do 8 lat, wspomagający ocenę percepcji słuchowej i słuchu fonematycznego oraz ocenę sprawności narządów artykulacyjnych⁴, moduł *Badanie mowy* w ofercie EduSensus *Logopedia PRO* umożliwiający diagnozę w zakresie artykulacji, rozumienia mowy, a także umiejętności wypowiedzania się oraz moduł *Przesiewowe badanie mowy* zawierający słownictwo podzielone na grupy wiekowe z możliwością wydrukowania raportu⁵.

Terapia logopedyczna również może być wspomagana szeroko rozumianymi technologiami. Na rynku znajdziemy programy i aplikacje wykorzystywane w zaburzeniach mowy i komunikacji. Są one stosowane między innymi w terapii dyslalii (aplikacja *Kokolingo*⁶, program *Logopedia Pro* od EduSensus, programy komputerowe od Komlogo, *Zajęcia logopedyczne* z serii *mTalent*), afazji (*AFAST Powiedz to!*⁷), zaburzeń percepcji słuchowej i innych trudności (m.in. programy z serii *mTalent*⁸). Technologie znalazły zastosowanie także w komunikacji alternatywnej i wspomagającej (z j. ang. ACC – *Augmentative and Alternative Communication*). Przykładem może być tu *Mówik*⁹, który umożliwia osobom niemówiącym lub

³ *Multilada Star Words*, <https://multilada.pl/projekty/starwords/> (dostęp: 20.12.2023).

⁴ *LogoTest.pl*, <https://www.logotest.pl/> (dostęp: 20.12.2023).

⁵ Więcej o serii *Logopedia PRO* zob. <https://www.nowaera.pl/terapiairozwoj/logopedia> (dostęp: 20.12.2023).

⁶ *Kokolingo.pl*, <https://www.kokolingo.pl/> (dostęp: 20.12.2023).

⁷ *AFAST Powiedz to!*, <https://afast.pl/> (dostęp: 20.12.2023).

⁸ Więcej o serii *mTalent* zob. <https://www.mtalent.pl/> (dostęp: 20.12.2023).

⁹ *Mówik*, <https://www.mowik.pl/> (dostęp: 28.12.2023).

z pewnymi ograniczeniami w mowie komunikowanie się z otoczeniem za pomocą symboli i syntezatora mowy. Inne narzędzia to między innymi: *TOBI Dynavox*¹⁰ (oprogramowanie wspomagające naukę sterowania wzrokiem), *Boardmaker*¹¹ (program służący do tworzenia tablic komunikacyjnych zawierających bazę symboli) czy *Quinera BJ Live!*¹² (technologia wspomagająca autonomię, komunikację i dostępność do innych technologii dla osób z różnymi trudnościami).

W bardziej prosty, dostępny powszechnie sposób media mogą wspierać prowadzenie terapii logopedycznej poprzez filmy instruktażowe z ćwiczeniami przygotowanymi przez specjalistów z myślą o konkretnych pacjentach i ich trudnościach. Takie pomoce z pewnością przydadzą się opiekunom oraz samym pacjentom w czasie ćwiczeń między spotkaniami terapeutycznymi.

Obszar działalności logopedów związany z samoedukacją, rozwojem posiadanej wiedzy i umiejętności od czasu pandemii COVID-19 zintensyfikował się w przestrzeni internetowej. Zarówno uczelnie wyższe, jak i prywatne firmy szkoleniowe organizują zdalne seminaria (tzn. webinaria), warsztaty czy konferencje online, na których logopedzi (a także studenci logopedii czy nauk pokrewnych) mogą się dokształcać. Pomocne w tym zakresie będą również strony internetowe, blogi, vlogi, konta prowadzone w mediach społecznościowych przez specjalistów (np. *Logopeda przedszkolny – Aleksandra Rosińska*¹³; *Chodzą słuchy, że gadają już maluchy. Karolina Nowak-Kuna*¹⁴) czy fora – grupy dyskusyjne, na których logopedzi mogą konsultować problemy, z którymi się spotykają (przykłady wybranych grup działających na Facebooku: *Logopedki bez hejtu!*¹⁵, *Logopedia – pytania i odpowiedzi*¹⁶).

W przypadku konsultacji prowadzonych przez logopedów (z innymi specjalistami, rodzicami/opiekunami dzieci) bardzo przydatna jest możliwość połączenia się przez Internet. Wirtualne konsylia, w których mogą brać udział specjaliści nie tylko z kraju i ze świata, wspierają diagnostykę i terapię pacjentów. Przykładem poradnictwa logopedycznego w formie online jest np. prowadzenie konsultacji specjalistycznych przez Renatę Nehme ze Stanów Zjednoczonych, która zajmuje się funkcjami orofacjalnymi (diagnozą i terapią funkcji prymarnych, sprawności narządów artykulacyjnych, poprawą siły oraz sprawności języka oraz mięśni twarzy w celu optymalizacji ich działania). W czasie spotkań z terapeutką pacjent przesyła

¹⁰ *Tobi Dynavox*, <https://us.tobiidynavox.com/> (dostęp: 28.12.2023).

¹¹ *Boardmaker*, <http://www.boardmaker.pl/> (dostęp: 28.12.2023).

¹² *Quinera BJ Live!*, <https://qinera.com/en/> (dostęp: 28.12.2023).

¹³ *Logopeda przedszkolny – Aleksandra Rosińska*, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063578651098> (dostęp: 28.12.2023).

¹⁴ *Chodzą słuchy, że gadają już maluchy. Karolina Nowak-Kuna*, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100066883667580> (dostęp: 28.12.2023).

¹⁵ *Logopedki bez hejtu!*, <https://www.facebook.com/groups/189717264957450> (dostęp: 20.04.2024).

¹⁶ *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, <https://www.facebook.com/groups/2247358828868052> (dostęp: 20.04.2024).

zdjęcia i filmy, na podstawie których dokonywana jest diagnoza. Następnie terapeutka przekazuje dokładne instrukcje i ćwiczenia do samodzielnej pracy. Jeśli to konieczne, kieruje pacjenta do konkretnych specjalistów, którzy są dostępni stacjonarnie w pobliżu miejsca zamieszkania pacjenta. Mimo że działania prowadzone przez Renatę Nehme są w formie zdalnej, przynoszą zadowalające efekty, o czym świadczą opinie pacjentów opublikowane na stronie wspomnianej specjalistki i jej zespołu¹⁷.

Opis badania

Badanie miało charakter ilościowy i zostało przeprowadzone pomiędzy marcem a październikiem 2023 r. w formie sondażu online. Kwestionariusz ankiety przygotowano korzystając z narzędzia MS Forms. Składał się on z 47 pytań o różnym charakterze (pytania otwarte i zamknięte, pytania jedno- i wielokrotnego wyboru, pytania ze skalą Likerta). Narzędzie obejmowało całościowe wykorzystanie technologii komunikacyjno-informacyjnej w pracy logopedów w 5 obszarach ich pracy, tj. w 1) profilaktyce, 2) diagnozie, 3) terapii, 4) samorozwoju – autoedukacji, 5) współpracy z innymi (konsultacje ze specjalistami, opiekunami pacjentów). Prośba o jego wypełnienie została przesłana do Polskiego Związku Logopedów, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uczelni wyższych prowadzących studia na kierunku neurologopedia (są to studia dla osób, które wcześniej zdobyły tytuł logopedy), a także do członków grup zawodowych funkcjonujących w przestrzeni mediów społecznościowych (np. *Logopedki bez hejtu* na Facebooku). Prawdopodobnie ze względu na złożoność kwestionariusza oraz wyłącznie cyfrową formę liczba odpowiedzi nie jest zbyt duża, z drugiej jednak strony jest to dobry punkt wyjścia do prowadzenia kolejnych badań w zakresie wykorzystywania mediów cyfrowych w pracy logopedycznej.

Cel badania i problemy badawcze

Celem prowadzonych badań było: 1) opisanie, w jaki sposób nowe technologie mogą wspomagać logopedów w pracy, 2) opracowanie nowych propozycji dotyczących użytkowania mediów cyfrowych przez logopedów, 3) opracowanie wskazówek i rekomendacji dotyczących użytkowania nowoczesnych technologii w pracy logopedycznej.

Główny problem badawczy, który postawiono, został sformułowany w następujący sposób: **Jakie technologie i w jaki sposób wspomagają polskich logopedów w różnych obszarach pracy logopedycznej?** Problemy szczegółowe wynikały

¹⁷ *Myo moves*, <https://www.myo-moves.com/> (dostęp: 20.12.2023).

z wymienionych już wcześniej obszarów pracy logopedów, czyli profilaktyki, diagnozy, terapii, samoedukacji oraz współpracy, a także specyficznej formy pracy, jaką jest praca zdalna. W badaniach skupiono się na: 1) określeniu specyficznych narzędzi, programów oraz rozwiązań, które są użytkowane przez logopedów, 2) częstości ich stosowania, 3) ocenie ich przydatności w pracy z różnymi grupami wiekowymi czy typami pacjentów, 4) sposobie ich pozyskiwania do gabinetu, 5) formie realizacji pracy, tj. stacjonarnie czy zdalnie.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną odpowiedzi na pytania badawcze związane z pracą zdalną logopedów, tj. czy i w jakim zakresie polscy logopedzi wykonują swoją pracę w formie zdalnej oraz jak ją oceniają.

Opis grupy badanej

W badaniach wzięło udział 105 logopedów i logopedek pracujących na terenie Polski (n = 105), w tym 103 kobiety, 1 mężczyzna i jedna osoba, która nie podała swojej płci. Średnia wieku osób badanych wynosiła 39 lat, mediana 40, natomiast dominanta 24. Najstarszy respondent miał 65 lat, najmłodszy 23. Prawie 60% osób badanych w momencie prowadzenia badań pracowało w mieście o populacji ponad 50 tysięcy mieszkańców. Jeśli chodzi o doświadczenie w zawodzie logopedy, 42% badanych wykonywało zawód logopedy od ponad 11 lat, 13% respondentów zadeklarowało, że w charakterze logopedy pracuje mniej niż rok. Prawie połowa badanych (49%) uprawnienia do wykonywania zawodu logopedy uzyskała po ukończeniu kierunkowych studiów podyplomowych.

Wyniki

Zebrane dane pokazują, że 66% badanych respondentów – logopedów i logopedek odpowiedziało twierdząco na pytanie dotyczące tego, czy kiedykolwiek (np. w czasie pandemii) prowadzili oni zajęcia logopedyczne w formie zdalnej. Można jednak wnioskować, że osoby badane preferują pracę stacjonarną, ponieważ w momencie prowadzenia badania (tj. po zniesieniu wszelkich obostrzeń związanych z pandemią COVID-19) zaledwie 18% (n = 19) respondentów prowadziło zajęcia logopedyczne online.

W kwestionariuszu ankiety zapytano również o to, jakie aktywności były realizowane przez logopedów kiedykolwiek zdalnie (głównie w czasie pandemii COVID-19) oraz w momencie prowadzenia badania. W pierwszym przypadku najczęściej odpowiedzi uzyskała opcja „terapia” – 65 wskazań, „konsultacje wstępne z rodzicami (wywiad)” – 36 wskazań, „konsultacje z innymi specjalistami” – 21 wskazań, „diagnoza” – 19 wskazań, „zajęcia profilaktyczne” – 18 wskazań.

W drugim przypadku, tj. w czasie, kiedy było prowadzone badanie, respondenci najczęściej wskazywali, że zdalnie w ogóle nie pracują (59 wskazań), wykonują konsultacje wstępne z rodzicami – wywiady (20 wskazań), prowadzą terapię (20 wskazań). Warto zauważyć, że warsztaty dla rodziców/opiekunów/innych prowadziło o około połowę mniej logopedów, którzy zadeklarowali podejmowali takie aktywności wcześniej, np. w czasie pandemii COVID-19.

W celu zweryfikowania ograniczeń występujących w pracy zdalnej logopedów przygotowano w kwestionariuszu 8 twierdzeń, do których ustosunkowali się respondenci. Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że prawie 43% badanych uważa, że zajęcia logopedyczne nie powinny być w ogóle prowadzone zdalnie, gdyż nie są tak skuteczne, 34% badanych nie ma jednak zdania na ten temat. Według ankietowanych problemem nie są w tym przypadku braki w umiejętnościach czy wiedzy dotyczącej narzędzi pozwalających na prowadzenie zajęć w formie zdalnej. Obawy rodzą tutaj raczej trudności, które mogą wystąpić w czasie pracy, a więc zapewne te, które związane są z technikaliaami, np. przerywający mikrofon, zbyt słabe łącze internetowe. Ponad 46% logopedów wskazało, że pacjenci nie chcą uczestniczyć w zajęciach w formie zdalnej.

Tabela 1. Ograniczenia występujące w pracy zdalnej logopedów

Stwierdzenie	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Zajęcia logopedyczne nie powinny być prowadzone zdalnie (są nieskuteczne).	5,7	17,1	34,3	25,7	17,1
Nie mam umiejętności, które pozwalają mi prowadzić zajęcia zdalnie.	28,6	29,5	22,9	13,3	5,7
Nie znam narzędzi, które pozwalają mi prowadzić zajęcia zdalnie.	31,4	29,5	14,3	17,1	7,6
Obawiałam/em się trudności, które mogły wystąpić w czasie pracy.	20	21	17,1	35,2	6,7
Moi pacjenci/klienci nie mają odpowiednich narzędzi.	10,5	21	32,4	28,6	7,6
Moi pacjenci/klienci nie mają odpowiednich umiejętności.	6,7	21	34,3	27,6	10,5
Moi pacjenci/klienci nie chcą zajęć w formie zdalnej.	7,6	10,5	35,2	26,7	20
Pracuję z takimi pacjentami/klientami, których trudności uniemożliwiają pracę zdalną.	13,3	9,5	29,5	26,7	21

Źródło: badania własne (n = 105); wartości podano w procentach.

Respondentów poproszono również o to, by podzielili się przemyśleniami na temat pracy zdalnej. Odpowiedzi na pytanie otwarte: *Jakie są Pani/Pana doświadczenia, jeśli chodzi o zdalne wykonywanie pracy w zawodzie logopedy?* udzieliło 74 ze 105 respondentów. Wielu z nich oceniło negatywnie pracę zdalną. Dominowało przekonanie, że praca na odległość w przypadku logopedów, szczególnie jeśli chodzi o diagnozę i terapię oraz pracę z młodszymi dziećmi, jest nieefektywna, a nawet niemożliwa.

Przykładowe opinie, w których wymieniane są trudności związane z prowadzeniem pracy w formie zdalnej, brzmiały następująco¹⁸:

- A. Logopedka, woj. śląskie, 4 lata w zawodzie: „Uważam, że terapia logopedyczna z dziećmi przedszkolnymi oraz wczesnoszkolnymi nie powinna być prowadzona zdalnie, zwłaszcza jeśli terapia obejmuje artykulację lub jest to terapia miofunkcjonalna. Prowadziłam w czasie pandemii zajęcia zdalne z takimi dziećmi i znacznie osłabiło to efekty mojej pracy. Dzieci nie mogły się skupić na zajęciach, będąc w domu, nie wszystko mogłam im pokazać przez kamerkę (nie zawsze taka prezentacja ćwiczeń wystarczyła), dodatkowo często sprzęt (lub połączenie internetowe) było bardzo słabe jakościowo, co sprawiało, że widziałam i słyszałam dużo mniej niż na żywo”.
- B. Logopedka, woj. mazowieckie, powyżej 15 lat w zawodzie: „Praca zdalna w moim przypadku opierała się na wysyłaniu pacjentom ćwiczeń z opisem. Nie używałam platform do lekcji on-line. Zatem stanowczo stwierdzam, że kontakt z pacjentem twarzą w twarz jest zdecydowanie lepszą formą pracy”.
- C. Logopedka, woj. kujawsko-pomorskie, 5 lat w zawodzie: „Praca zdalna została nam narzucona, chwyciłam się wszystkich sposobów, by ją kontynuować (uczyłam się tworzyć gry w wordwall itp., szukałam atrakcyjny rozwiązań)... Jednak jestem zdania, że praca terapeutyczna powinna odbywać się osobiście..., spotkania z rodzicami, konsultacja można kontynuować zdalnie”.
- D. Logopedka, woj. pomorskie, 2 lata w zawodzie: „Nie mogę na 100% sprawdzić, czy pacjent wykonuje poprawnie zadanie/ćwiczenie. Mikrofon zniekształca dźwięki”.
- E. Logopedka, woj. wielkopolskie, 1 rok w zawodzie: „Porażka”.

Z drugiej strony badani zauważają jednak pewne plusy pracy zdalnej, między innymi: lepszy kontakt z rodzicami i opiekunami, większe zaangażowanie rodziców/opiekunów, możliwość kontaktu z pacjentami, którzy znajdują się w dużej odległości od specjalisty, urozmaicenie terapii, a także zweryfikowanie tego, jak pacjent wykonuje ćwiczenia pokazane w gabinecie. Osoby badane zauważają, że w pracy ze starszymi dziećmi i dorosłymi osobami ta forma pracy się sprawdza. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi respondentów:

- A. Logopedka, woj. pomorskie, powyżej 15 lat w zawodzie: „Najogólniej rzecz ujmując – różne. Z powodu pandemii byliśmy zmuszeni do pracy zdalnej. Ze starszymi dziećmi, które były np. na etapie utrwalania danej głoski, takie zajęcia

¹⁸ W przytoczonych wypowiedziach respondentów zachowano oryginalną pisownię.

- oceniam bardzo dobrze. Największe trudności były w przypadku małych dzieci – wówczas głównie kończyło się to na konsultacjach z rodzicem”.
- B. Logopedka, woj. pomorskie, między 1 a 5 lat w zawodzie (nie podano roku zdobycia kwalifikacji): „Działalność terapeutyczna dość dobrze sprawdziła się w okresie pandemii. Wówczas w zajęcia bardziej byli zaangażowani rodzice. Obecnie prowadzę zajęcia wyłącznie stacjonarnie. Diagnoza była prowadzona rzadko, ograniczała się do wywiadu z rodzicem i nagrywanych przez rodziców, przesyłanych do mnie filmów, jednak nie była dla mnie ona pełna i rzetelna”.
- C. Logopedka, woj. kujawsko-pomorskie, 2 lata w zawodzie: „czasem wychodzi, czasem nie – jak wszystko w tej pracy), ale bywa, że zdalne jest opcją (i to dobrą) – np. jak dziecko nie może do mnie dojechać (zmiana planów rodziców lub choroba) – wtedy nie przepadają zajęcia. Mam też dziecko z daleka – pracujemy tylko tak”.
- D. Logopedka, woj. zachodniopomorskie, powyżej 15 lat pracy w zawodzie: „Okresowo, z dziećmi 7+ lub dorosłymi jest to możliwe. Nie powinna to być jedyna forma spotkania z podopiecznym”.
- E. Logopedka, woj. lubelskie, 12 lat pracy w zawodzie: „Bardzo pozytywne. Istnieją oczywiście ograniczenia pracy zdalnej, ale zarówno praca hybrydowa, jak i wyłącznie zdalna sprawdza się w wielu wypadkach, np. wspieranie rozwoju mowy dzieci wielojęzycznych, terapia jąkania, gielkotu i in.”
- F. Logopedka, woj. śląskie, 7 lat pracy w zawodzie: „Dobre, gdy można podtrzymać efekt pracy gabinetowej. Jako sprawdzenie nabytych umiejętności w gabinecie, a spotkanie na żywo z różnych przyczyn jest niemożliwe. Kontrolowanie procesu terapeutycznego po różnych zabiegach, operacjach w orofacium”.

Wnioski i podsumowanie

Zebrane dane pokazują, że polscy logopedzi preferują wykonywanie swojego zawodu w formie stacjonarnej. Większość z nich realizowała zajęcia logopedyczne online głównie w czasie pandemii, jednak w momencie prowadzenia badań pracowali już raczej stacjonarnie w gabinecie, w obecności pacjenta. Jak pokazały badania, przyczynkiem prowadzenia zajęć głównie w formie stacjonarnej nie jest brak umiejętności prowadzenia takich zajęć online, nieznanostwo oprogramowania czy brak sprzętu dostępnego dla logopedów, a raczej obawy o problemy techniczne, niechęć pacjentów do takiej formy pracy oraz w pewien sposób brak odpowiednich kompetencji u pacjentów.

We wspomnieniach, refleksjach respondentów związanych z prowadzeniem zajęć online bardzo często pojawiają się głosy krytyczne, podważające tę formę pracy. W wypowiedziach znajdują się informacje o szeregu problemów technicznych (np. przerywanie lub zniekształcenia dźwięku, zła jakość obrazu) oraz w relacjach (brak skupienia u pacjentów, szczególnie najmłodszych). Spośród pozytywnych

rzeczy wylaniał się natomiast kontakt z rodzicami, możliwość przeprowadzenia wywiadu, przekazania ćwiczeń.

Praca zdalna w przypadków logopedów ma swoje plusy i minusy, możliwości oraz ograniczenia. Widać je wyraźnie w wypowiedziach na pytania otwarte, które postawiono w ankiecie. Zastosowanie mediów cyfrowych w różnych obszarach pracy wykonywanej online, tj. profilaktyce, diagnozie, terapii, konsultacjach czy własnym rozwoju, warunkowane jest wieloma czynnikami. Wśród nich wyróżnić można między innymi: 1) wyposażenie gabinetu, 2) dostępność i jakość łącza internetowego, 3) kompetencje cyfrowe specjalistów, 4) kompetencje cyfrowe pacjentów oraz ich rodziców/opiekunów, 5) diagnozę (rodzaj trudności, z którą mierzy się pacjent), 6) wiek pacjenta, 7) poziom rozwoju intelektualnego pacjenta.

Niewiele jest badań naukowych, które porównywałyby efektywność konkretnych działań logopedycznych (profilaktyki, diagnozy, terapii) prowadzonych online oraz offline. Jest to więc kierunek, który powinien zostać podjęty i realizowany przez badaczy oraz specjalistów z zakresu logopedii i nauk pokrewnych (pedagogiki, psychologii czy językoznawstwa). Pewne próby w tym zakresie podjęli Viorel Agheana i Doru-Vlad Popovici, według których prowadzenie terapii logopedycznej w formie online jest mniej efektywne niż w kontakcie bezpośrednim, ale bardziej angażuje rodziny w działania terapeutyczne¹⁹.

Warto tutaj przytoczyć przegląd systemów opierających się na uczeniu maszynowym/komputerowym (czyli poprzez programy komputerowe oraz aplikacje na urządzenia mobilne) wspierających terapię logopedyczną. Pokazał on, że współpraca między programistami oraz logopedami może przynieść korzyści w zakresie rozwoju mowy, a także zwiększyć dostęp pacjentów do terapii logopedycznej²⁰.

W celu usprawnienia i ujednoczenia procedur realizowanych zdalnie, które zdobyły największą popularność w czasie pandemii COVID-19, dobrze byłoby przygotować dla logopedów przewodnik metodyczny zawierający konkretne wskazówki – rozwiązania technologiczne (zarówno z obszaru narzędzi, jak również oprogramowania), które umożliwią pracę online i będą wspierać terapię wśród pacjentów. Przeprowadzone badania są punktem wyjścia do realizacji opisanej wyżej idei. Być może dzięki tym działaniom znacznie więcej osób będzie mogło zostać objętych pomocą logopedyczną.

Bibliografia

Agheana V., Popovici D.V., *Efficiency and results in online speech therapy* [w:] *Designing for Digital Wellbeing*, red. D. Rad, T. Dughi, R. Maier, S. Ignat, Szwajcaria 2023, <https://doi.org/10.3726/b20346>, s. 175–189.

¹⁹ V. Agheana, D.V. Popovici, *Efficiency and results in online speech therapy*..., s. 175–189.

²⁰ G.A. Attwell, K.E. Bennin, B.A. Tekinerdogan, *Systematic Review of Online Speech Therapy Systems for Intervention in Childhood Speech Communication Disorders*, „Sensors” 2022, 22, 9713, DOI: 10.3390/s22249713.

- Attwell G.A., Bennin K.E., Tekinerdogan B., *A Systematic Review of Online Speech Therapy Systems for Intervention in Childhood Speech Communication Disorders*, "Sensors" 2022, 22, 9713, <https://doi.org/10.3390/s22249713>.
- Bayati B., Ayatollahi H., *Speech therapists' perspectives about using tele-speech therapy: a qualitative study*, "Disability and Rehabilitation: Assistive Technology" 2023, <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.1900933>, s. 621–626.
- Gebreselassie J., *Logopedzi i pomoc logopedyczna w czasach pandemii COVID-19 – doniesienia z badań*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, nr 1, t. XXVI, <https://doi.org/10.34616/www.2022.1.245.257>.
- Karowicz A., *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*, „Logopaedica Lodziensia” 2021, nr 5, <https://doi.org/10.18778/2544-7238.05.06>, s. 87–104.
- Karowicz A., *Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów*, "Kultura i Wychowanie" 2021, nr 2(20), https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_04ak, s. 57–71.

Źródła internetowe

- AFAST Powiedz to!*, <https://afast.pl/> (dostęp: 20.12.2023).
- Boardmaker*, <http://www.boardmaker.pl/> (dostęp: 28.12.2023).
- Chodzą słuchy, że gadają już maluchy. Karolina Nowak-Kuna*, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100066883667580> (dostęp: 28.12.2023).
- Kokolingo.pl*, <https://www.kokolingo.pl/> (dostęp: 20.12.2023).
- Logopeda przedszkolny – Aleksandra Rosińska*, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063578651098> (dostęp: 28.12.2023).
- Logopedki bez hejtu!*, <https://www.facebook.com/groups/189717264957450> (dostęp: 20.04.2024).
- Logopedia PRO*, <https://www.nowaera.pl/terapiarozwoj/logopedia> (dostęp: 20.12.2023).
- Logopedia – pytania i odpowiedzi*, <https://www.facebook.com/groups/2247358828868052> (dostęp: 20.04.2024).
- LogoTest.pl*, <https://www.logotest.pl/> (dostęp: 20.12.2023).
- Mówik*, <https://www.mowik.pl/> (dostęp: 28.12.2023).
- mTalent*, <https://www.mtalent.pl/> (dostęp: 20.12.2023).
- Multilada Star Words*, <https://multilada.pl/projekty/starwords/> (dostęp: 20.12.2023).
- Myo moves*, <https://www.myo-moves.com/> (dostęp: 20.12.2023).
- Tobi Dynavox*, <https://us.tobiidynavox.com/> (dostęp: 28.12.2023).
- Quinera BJ Live*, <https://qinera.com/en/> (dostęp: 28.12.2023).

Vesselina Valcheva Dimitrova

Varna University of Management, Bulgaria
ORCID: 0000-0002-6550-4969

Youth work and youth workers as key elements for youth pedagogy development and realisation

Praca z młodzieżą i osoby pracujące z młodzieżą jako kluczowe elementy rozwoju i realizacji pedagogiki młodzieży

Abstract

In recent decades, youth work, being the tool supporting young people to develop and reach their full potential, is gaining more and more attention and support from various actors on different levels. As youth work is mainly focused on learning and personal development, it would highly benefit from a specification of the terminologies and refining the youth workers' professional profile, both putting a solid, scientific-based foundation for its development. Here, the youth pedagogy comes to the scene.

This paper is an attempt to identify and characterise "youth pedagogy" in terms of its specific approaches, contexts and ways of fostering the learners' development, differing from the classical (child-oriented) pedagogy and the (adult-oriented) andragogy. Additionally, the connection between youth work and youth pedagogy will be observed and analysed, exploring the out-of-school environment offering a number of learning opportunities in the context of both – non-formal and informal learning. Finally, outlines of a professional profile of practitioners delivering youth pedagogy activities will be suggested and explained.

Keywords: youth work, youth pedagogy, non-formal education, out-of-school environment

Streszczenie

W ostatnich dziesięcioleciach praca z młodzieżą będąca narzędziem wspierającym młodych ludzi w rozwoju i osiąganiu pełnego potencjału zyskuje coraz większą uwagę i wsparcie ze strony wielu podmiotów na różnych poziomach. Praca z młodzieżą koncentruje się głównie na uczeniu się i rozwoju osobistym ludzi młodych, dlatego kluczowe jest uszczegółowienie terminologii i dopracowanie profilu zawodowego pracowników młodzieżowych, tworząc solidne, naukowe podstawy dla rozwoju subdyscypliny, jaką jest pedagogika młodzieży.

Niniejszy artykuł jest próbą zidentyfikowania i scharakteryzowania „pedagogiki młodzieży” pod względem jej specyficznych podejść, kontekstów i sposobów wspierania rozwoju uczniów różniących się od klasycznej (zorientowanej na dzieci) pedagogiki i (zorientowanej na dorosłych) andragogiki. Dodatkowo będzie obserwowany i analizowany związek między pracą z młodzieżą a pedagogiką młodzieży, badane środowisko pozaszkolne oferujące szereg możliwości uczenia się w kontekście zarówno pozaformalnym, jak i nieformalnym. Na koniec zostaną zaproponowane i wyjaśnione zarzysy profilu zawodowego praktyków prowadzących działania z zakresu pedagogiki młodzieży.

Słowa kluczowe: praca z młodzieżą, pedagogika młodzieży, edukacja pozaformalna, środowisko pozaszkolne

Introduction

Youth is a special period of a person's life, representing the transition from the dependent role of a child to the independent role of an adult person. On the one hand, it is a very individually unique step in one's development requiring special attention, support and specific, carefully selected approaches and work methods. On the other hand, as a result of this transition, persons are expected to be already prepared to meet the requirements and face the challenges of "adult" life, as well as to adapt successfully to the roles the society would appoint to them – a person, a professional and a citizen. Although the formal educational system, represented by the schools, is carrying out such a task to a certain extent, it is still quite universal-knowledge- (rather than skill- and experience-) oriented. However, actually, this is what schools are made for – to provide a common ground (or an equal start in life) to all students in developing literacy, mastering math and science, and gaining some knowledge of arts and sports. Whenever possible, schools and teachers, besides the educational-standard-stated requirements, would also offer additional extra-curricular activities to support personal development and some specific interests of their students. In reality, however, these opportunities are far from sufficient to meet young people's diverse needs and aspirations. This is why the importance of out-of-school¹ activities, especially in the face of youth work activities, comes in handy to fill these gaps and offer young people opportunities to grow and flourish.

Research objectives

This article aims to highlight the importance of youth work as a factor for the harmonious development of contemporary youth, complementing the formal education experiences, as well as clarifying the role of youth pedagogy in youth work conducted by practitioners.

Why is the period of youth so important?

During the period of youth (between 14 and 29 years² of age), a person experiences a number of changes on physiological, emotional, mental and social levels,

¹ For the purpose of this article, "out-of-school" would be used as a synonym for "extracurricular", defining those types of activities that are not included in the official curriculum and are not obligatory for all students. However, such activities can physically happen in the school premises (e.g. sports activities taking place in schools sport hall or volunteers using available classrooms to gather and implement their activities there).

² Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/youth> (accessed: 29.12.2023).

but far not all of them go smoothly and well. While this is the moment when individuals gain independence in one or another aspect, they are also in a quite vulnerable position to adapt to everything that happens to them – changes in their bodies, changes in their brains, new emotions, as well as the higher demands of the society towards them. Additionally, this period is the “prime time to discover, explore and mould a value system”³. Usually, the results (success or lack of it) of these explorations and discoveries form the value system and identity, which will stay more or less rigid during the next stages in life.

In his lecture “What is Youth Pedagogy Today?” Dr Martin Rawson explains that “youth is [...] about being able to take control over your own thoughts and feelings and your actions to a greater extent than was there before”⁴ and connects it also with the freedom to make choices (advocacy), ability to reflect on the results of those choices and self-direct own learning in order to reach the point that the individual desires (not the one that adults expect the young person to reach).

The fact that every European country has settled their national youth policy⁵ in one way or another speaks for itself that youth is recognised by its importance by experts and practitioners in different fields: educators, sociologists, policy-makers, etc. “Young people are our future” already sounds like a cliché, but it is actually a fact that no one shall forget. Ensuring policies, practices and opportunities for young people to integrate into the labour market and society successfully, is equally important, both on individual and national/international levels, as this would bring “overall economic growth and social cohesion”⁶. That is also a reason why youth work in Europe has gained more (and absolutely deserved) attention in recent decades and keeps developing, receiving the support of institutions such as the Council of Europe and the European Commission.

Youth work and non-formal education

Youth work, as a practice, represents “actions directed towards young people regarding activities where they take part voluntarily, designed for supporting their

³ T. Olson, *Youth embrace self-identity when building their value system*, Youth Zone, <https://youthzone.com/2020/07/youth-encouraged-to-identify-values-to-see-what-makes-them-unique/> (accessed: 29.12.2023).

⁴ M. Rawson, “*What is youth pedagogy today?*”, online lecture held on 15.11.2023, held in the framework of UPSWE project – “Upper School – a place for self-development”, <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/en/events/upswe>.

⁵ See Youth Wiki: Europe’s Encyclopedia of National Youth Policies, available at <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki> (accessed: 29.12.2023).

⁶ OECD, Youth employment and social policies, https://www.oecd.org/employment/youth/?_ga=2.11377844.1078760878.1703946675-1769606149.1703946675 (accessed: 30.12.2023).

personal and social development through non-formal and informal learning”⁷ and goes hand-in-hand with the out-of-school learning experiences.

By definition, non-formal education is “planned, structured programmes and processes of personal and social education for young people designed to improve a range of skills and competences, outside the formal educational curriculum”⁸. In this sense, non-formal education (NFE) can be represented by various activities, such as volunteering, participation in events and projects, membership in youth organisations, clubs of interest, etc. Its importance was recognised on a European level already in 2000 by the adoption of Recommendation 1437 (2000) on non-formal education by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe. As stated in the document, “formal educational systems alone cannot respond to rapid and constant technological, social and economic change in society, and that they should be reinforced by non-formal educational practices”⁹.

This policy document, however, can be supported by a solid basis laid from a number of scientific papers: Many pieces of research have proven the positive influence of out-of-school activities on young people’s development – from mastering a specific skill (sport, playing a musical instrument, etc.) to developing a number of soft skills such as discipline, teamwork and leadership, time management as well as better academic performance at school¹⁰, gaining higher self-esteem, better school attendance and performance and are less likelihood to use alcohol, drugs and show problematic behaviour¹¹.

On top of that, extra-curricular activities provide additional opportunities for socialisation and discovering one’s own talents, strengths and weaknesses. They would provide young people with a safe space to experiment, find activities they would enjoy doing, choose their career path more consciously, and enrich their resume, providing them better chances to pursue the job they would like to have¹². These types of opportunities, being complementary to the classical formal education system, play a crucial role in the preparation of the individual to successfully perform the different roles of their „adult” life.

⁷ European Commission, *Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work*, Brussels, 2015.

⁸ Council of Europe, *Non-formal education in youth projects – Definitions*, <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions> (accessed: 30.12.2023).

⁹ Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Recommendation 1437 (2000) on non-formal education* adopted on 24 January 2000 (1stSitting), <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XM-L2HTML-EN.asp?fileid=16762> (accessed: 29.12.2023).

¹⁰ S. Anjum, *Impact of Extracurricular Activities on Academic Performance of Students at Secondary Level*, “International Journal of Applied Guidance and Counseling” 2021, 2, p. 11, DOI: 10.26486/ijagc.v2i2.1869.

¹¹ N. Wilson, *Impact of Extracurricular Activities on Students*, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in School Counseling, 2009.

¹² E. Massoni, *Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students*, „ESSAI” 2011, 9, 27, <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27> (accessed: 29.12.2023).

Besides the positive effects, however, the non-formal education activities, represented by youth work services, can also help address problems and issues. A research report published by the National Youth Agency in England (UK) in 2023 examines the impact of youth work by analysing the opinions of diverse stakeholders: schools and youth organisations, as well as young people. The main discovery is that, according to 95% of the responses received, youth work (when used well) can improve school attendance among groups of risk and have a positive impact on young people's well-being (including mental health)¹³. In the context of the dynamic development of the world today, imposing more and more challenges on young people, the need for such activities would grow even more.

As Filip Coussée points out, “youth work is a polyvalent and multi-faceted practice”¹⁴ that takes place in various settings, responding to the diverse needs and situations young people live and grow in. So, youth work being so multidimensional and rich in approaches, has the capacity to reach different young people and provide them with the best opportunities to grow.

Youth work competence models

In spite of the fact that youth work takes place entirely in the field of non-formal education and informal learning and happens in different settings, with the use of a number of methods and approaches¹⁵, which make it seem like a quite flexible “thing”, it still has its own reference frameworks, quality and ethical standards. In line with the EU Youth Strategy 2019–2027, the majority of European countries already have adopted mechanisms for ensuring the quality of youth work (by introducing Youth workers' professional standards, ensuring funding for projects aimed at improving the quality of youth work or both)¹⁶. Additionally, it is also possible to find relevant competence frameworks in some countries. A Mapping activity on the educational and career paths of youth workers conducted in 2017 examined existing documents defining youth workers' profiles in 10 European countries and identified the most common competences. Among them are included “Facilitating learning” and “Ability to analyse youth (group) needs” (both mentioned in 7 out

¹³ National Youth Agency, England (UK), *Better Together: Youth Work with Schools report*, 2023, <https://www.nya.org.uk/youth-work-with-schools/> (accessed: 30.12.2023).

¹⁴ F. Coussée, *The relevance of youth work's history* [in:] *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, ed. G. Verschelden, F. Coussée, T. Van de Walle and H. Williamson, Council of Europe Publishing, 2009, p. 7.

¹⁵ Different types of youth work that exist are digital youth work, open youth work, detached youth work, youth information and counseling, etc.

¹⁶ See Youth Wiki: Comparative reports <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/comparative-overviews/youth-work/quality-assurance/2023> (accessed: 29.12.2023).

of 10 documents) and “Facilitating personal development of young people” (mentioned in 6 out of 10 documents)¹⁷.

At a European level, two main competence models of youth workers exist – the Council of Europe youth workers’ portfolio and the Competence Model for Youth Workers to Work Internationally, developed by the SALTO – Training and Cooperation Resource Centre in the framework of implementation of the European Training Strategy (ETS). Besides a list of desired “requirements”, both offer tools for self-reflection on the level of mastering one or another competence, which is a precious feature, making them ready-to-use tools for every interested professional.

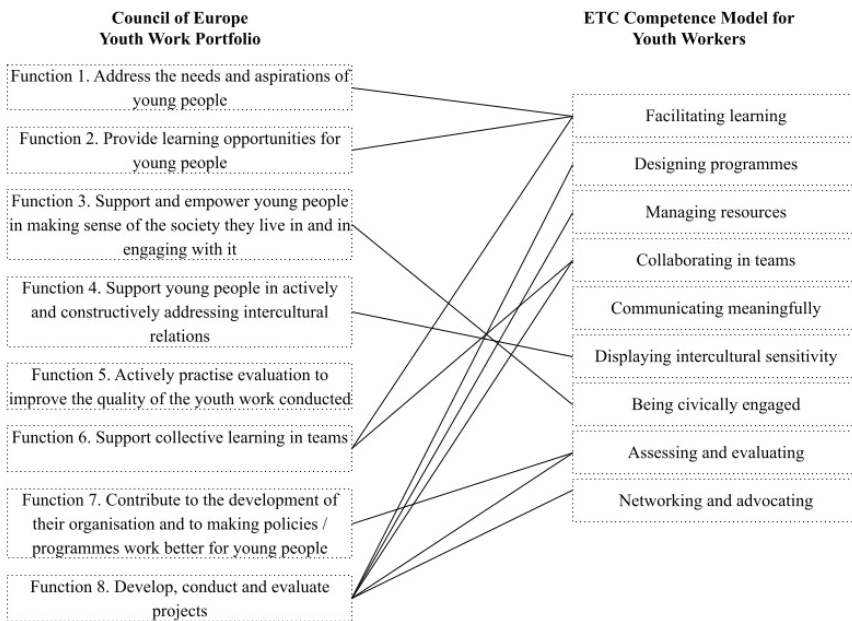


Fig. 1. Comparison between the Council of Europe Youth Work Portfolio and Portfolio and ETC Competence Model for Youth Workers

Source: own study.

While both of those models are similar (also in terms of competence areas included in both – a more detailed comparison is provided in Figure 1), each of them

¹⁷ J. O’Donovan (ed.), D. Cairns, M. Sousa, V.V. Dimitrova, *Mapping the educational and career paths of youth workers* [in:] *Youth worker education in Europe. Policies, structures, practices*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020, p. 40–41. More detailed information is also presented in the table Table 10: Most common competences and skills for youth workers in 10 countries, prepared to the research report available at <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262613/Table+10.+Most+commonly+cited+competencies+and+skills+of+youth+workers+in+10+countries.pdf/b225a7b5-e19d-aafd-9887-0d0beaf99c35?t=1550248265000>.

has its specifics. The strength of the CoE Youth Workers portfolio is that it allows the users to define to which extent a certain function listed in the model is relevant or not to their youth work practice, which reflects an acknowledgement of the diversity of contexts and ways for implementing youth work. The Self-Assessment tool of the ETC Competence Model treats all elements of each competence group as equally important, so they all are part of the assessment process. However, for each of the competence groups, specific sets of four elements are defined: knowledge, skills, attitudes and values, as well as professional behaviour (measuring how often a youth worker demonstrates desired behaviours in their professional life). Adding an analysis of professional behaviour is an important element of the process and makes the main difference between keeping the acquired competence “latent” and really putting it into practice.

“Youth pedagogy”

Exploring youth work definitions, concepts, and competence frameworks¹⁸ and even observing youth work in real-life situations, one can conclude that it is mainly about learning. Still, the term “youth pedagogy”, as such, is quite rarely mentioned, almost absent in the English language literature. One reason for this could possibly be a matter of time – as youth work is a relatively new concept that is still gaining recognition, forming its field of competence and borderlines with other areas (such as formal education or social work with youth), possibly a certain period of time would be needed for introducing more solid scientific base supporting non-formal learning and pedagogy of youth. Another ground not to rush the process is the possible fear that the formal educational system could “patronise” the youth pedagogy by imposing strict rules and procedures on it, which could disconnect it from the youth work realities and principles of non-formal learning. Both factors have a place to be, but to ensure quality youth work and also assume quality learning experiences for young people, such a branch of educational sciences shall still start evolving and developing.

Researching the German language literature, it is possible to find the term “Jugendpädagogik” (Youth Pedagogy), and it is often formulated as Waldorf-Jugendpädagogik advising educators and other professionals to follow the holistic approach to young people’s development¹⁹. Additionally, in the article “Classical concepts of

¹⁸ In the framework of the ETS, SALTO Training and Cooperation has developed two competence models – one for youth workers and another for youth trainers (much more focused on designing and conducting educational training activities). In this paper, we have focused on the competence model for general youth workers.

¹⁹ See A. Wiehl, F. Steinwachs (eds.), *Studienbuch Waldorf – Jugendpädagogik*, utb. Germany, 2022.

youth pedagogy”, Helmut Fend reminds us that already in the first half of the 20th Century, a concept of youth pedagogy existed, “considering not only childhood but also the adolescent phase as a developmental stage that requires phase-specific pedagogical attention”²⁰, taking into account the specific characteristics of this stage of human development – including strengths and constraints. In the earlier mentioned lecture on youth pedagogy, Dr. Martin Rawson points out that: “The curriculum is a series of learning opportunities, which in youth pedagogy primarily have the function of activating the self-activity of the young person in whichever field we are engaging in”²¹.

Researching a bit further, one can find Mikhail Rozhkov’s textbook defining youth pedagogy as “a branch of pedagogy that studies the pedagogical influence on a person in adolescence in the process of personal self-determination and the formation of a socially oriented way of thinking, as well as serving the processes of socialisation and education of young men and girls”²².

So, in light of the above, the following characteristics of youth pedagogy could be drawn:

- youth pedagogy, being delivered by youth workers and taking place in the context of non-formal learning, shall follow its main principles (inclusive, assuring equal and voluntary, having planned programme and defined learning outcomes, process-oriented and learner-centred);
- it should provide safe space for young people and foster experiential learning by acquiring experience and developing skills;
- it shall support the socialisation process of the learners and enhance their adaptation into different settings and contexts;
- shall have a holistic approach taking into account the specifics of young people psychological and cognitive development.

Building up on that, the following suggestions on a professional profile of youth pedagogy practitioners could be outlined:

1. Following the good examples on the European level, the professional profile shall include not only a textual description but also a relevant self-assessment tool, which could support young professionals in their career development path;
2. The competence areas shall be defined by all four dimensions of a professional competence: knowledge, skills, attitudes and values, as well as (frequency of) professional behaviours;

²⁰ H. Fend, *Klassische Konzepte der Jugendpädagogik* [in:] *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2003, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80943-8_22, p. 460 (in German).

²¹ M. Rawson, “*What is youth pedagogy...*”

²² M. Rozhkov, *Pedagogicheskoe obespechenie rabotay s molodyozhyyu: Yunogogika*, Moscow 2008, p. 11 (in Russian).

3. Some of the competence areas of the youth pedagogist's professional profile may include:
- holistically approaching young people (understanding their needs, contexts, challenges, dreams and desires, demonstrating a respectful and open attitude, and building positive and equal relations with them, providing them opportunities and supporting them for (self)-advocacy),
 - fostering both individual and group learning, professionally designing the group interaction processes, as well as moments for constructive feedback and (self)reflection;
 - building and maintaining a safe and positive learning environment, both physically and methodologically, including fostering a positive culture of achievements in their youth work practice²³;
 - supporting young people's socialisation and development of social skills, (inter)cultural (self)awareness, tolerance and ability to adapt to different groups and behave inclusively towards vulnerable "others", while still acknowledging one's own identity and values.

Conclusion

Young people, being at a transitional stage between childhood and adulthood, are in a difficult and vulnerable position, which calls for support in this complex but important step in their lives. On the other hand, the dynamically developing world we all live in imposes more and new challenges, which the formal educational system cannot always react to in such a promptly manner. This situation demands alternative solutions in the face of non-formal education and youth work using the emerging "youth pedagogy"'s approaches. Youth pedagogy would provide a solid basis for ensuring the quality of youth work for optimal reaching its objectives. If it takes a village to grow a child²⁴, it takes good cooperation between formal and non-formal learning experiences to help young people grow into successful adults who have the skills to shape and live the life they like and feel accomplished.

Bibliography

Anjum S., *Impact of Extracurricular Activities on Academic Performance of Students at Secondary Level*, "International Journal of Applied Guidance and Counseling" 2021, 2, DOI: 10.26486/ijagc.v2i2.1869.

²³ See D. Kamenova, *Pedagogicheski menidzhmant. Menidzharska kompetentnost na uchitelya*, Dobrich 2023, pp. 30–31 (in Bulgarian).

²⁴ African proverb.

- Council of Europe, *Non-formal education in youth projects – Definitions*, <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions> (accessed: 30.12.2023).
- Coussée F., *The relevance of youth work's history* [in:] *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, ed. G. Verschelden, F. Coussée, T. Van de Walle and H. Williamson, Council of Europe Publishing, 2009.
- European Commission, *Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work*, Brussels 2015.
- Fend H., *Klassische Konzepte der Jugendpädagogik* [in:] *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2003, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80943-8_22 (in German).
- Kamenova D., *Pedagogicheski menidzhmant. Menidzharska kompetentnost na uchitelya*, Dobrich 2023 (in Bulgarian).
- Massoni E., *Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students*, „ESSAI” 2011, 9(27), <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27> (accessed: 29.12.2023).
- National Youth Agency, England (UK), *Better Together: Youth Work with Schools report*, 2023, <https://www.nya.org.uk/youth-work-with-schools/> (accessed: 30.12.2023).
- O'Donovan J. (ed.), Cairns D., Sousa M., Dimitrova V.V., *Mapping the educational and career paths of youth workers* [in:] *Youth worker education in Europe. Policies, structures, practices*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2020.
- OECD, *Youth employment and social policies*, https://www.oecd.org/employment/youth/?_ga=2.11377844.1078760878.1703946675-1769606149.1703946675 (accessed: 30.12.2023).
- Olson T., *Youth embrace self-identity when building their value system*, Youth Zone, <https://youthzone.com/2020/07/youth-encouraged-to-identify-values-to-see-what-makes-them-unique/> (accessed: 29.12.2023).
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Recommendation 1437 (2000) on non-formal education* adopted on 24 January 2000 (1stSitting), <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762> (accessed: 29.12.2023).
- Rawson M., *“What is youth pedagogy today?”*, online lecture held on 15.11.2023, held in the framework of UPSWE project – “Upper School – a place for self-development”, <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/en/events/upswe> (accessed: 29.12.2023).
- Rozhkov M., *Pedagogicheskoe obespechenie rabotay s molodyozhyyu: Yunogogika*, Moscow 2008 (in Russian).
- Wiehl A., Steinwachs F. (eds.), *Studienbuch Waldorf – Jugendpädagogik*, utb. Germany, 2022 (in German).
- Wilson N., *Impact of Extracurricular Activities on Students*, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in School Counseling, 2009.
- Youth Wiki, *Europe's Encyclopedia of National Youth Policies*, available at <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki> (accessed: 29.12.2023).

Część III

**TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE
ASPEKTY EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
I INTERWENCJI TERAPEUTYCZNYCH**

Part III

**THEORETICAL AND PRACTICAL
ASPECTS OF ART EDUCATION
AND THERAPEUTIC INTERVENTIONS**

Anna Boguszczevska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0003-0971-1258

Polskie propozycje wychowania estetycznego u progu XX wieku

Polish proposals for aesthetic education at the beginning of the 20th century

Streszczenie

Celem prezentacji jest rekonstrukcja założeń wychowania estetycznego na przełomie wieku XIX i XX w. na polskich terenach. Przedmiotem badań jest ustalenie i analiza zainteresowań wychowaniem estetycznym adresowanym do dzieci i młodzieży polskich badaczy, takich jak Maria Grzegorzewska, Janina Mortkowiczowa, Władysław Skoczylas i innych. W tym obszarze mieszczą się założenia i wskazania do realizacji wychowania plastycznego; takie zawężenie i dookreślenie pola badawczego jest konieczne z racji rozległości możliwości obszaru oddziaływania sztuki. Przedmiotem badań nie objęto sposobów i formy realizacji badanych założeń. Istotne wydają się być wynikające z analiz implikacje dla współczesnej kondycji wychowania estetycznego.

Słowa kluczowe: wychowanie estetyczne, wychowanie do sztuki, wychowanie przez sztukę, wychowanie plastyczne

Abstract

The aim of the presentation is to reconstruct the assumptions of aesthetic education at the turn of the 19th and 20th centuries in Poland. The subject of the research is to determine and analyze the interest in aesthetic education addressed to children and youth by Polish researchers such as Maria Grzegorzewska, Janina Mortkowiczowa, Władysław Skoczylas and others. This area combines assumptions and indications for the implementation of art education; such a narrowing and specification of the research field is necessary due to the extensive possibilities of the area of influence of art. The subject of the research did not cover the methods and forms of implementing the examined assumptions. The implications of the analyzes for the contemporary condition aesthetic education seem to be important.

Keywords: aesthetic education, education for art, education through art, art education

Wprowadzenie

Pojęcie „wychowanie estetyczne” współcześnie rozumiane jest najczęściej jako wrażliwość na piękno natury i wytworów kultury, którą wyraża postawa estetyczna. Poziom wrażliwości estetycznej sprzężony jest z poziomem rozwoju przeżycia estetycznego. Warunkuje on możliwości percepcyjne oraz sposób przeżywania

piękną przekładającą się na wykształcenie się kultury estetycznej, która prowadzi do zainteresowania sztuką¹.

W drugiej połowie XX w. do polskich badaczy zgłębiających wartości wychowania estetycznego należeli: Maria Gołaszewska, Bogdan Suchodolski, Stefan Szuman, Irena Wojnar – twórcy autorskich poglądów i koncepcji wychowania estetycznego. Wspomnieć należy także o badaniach historii filozofii oraz myśli filozoficznej polskiego estetyka Władysława Tatarkiewicza².

Kształcenie dobrego smaku estetycznego, umiejętności przeżywania i oceniania dzieł sztuki oraz upodobań w zakresie własnej aktywności artystycznej, twórczej lub odtwórczej z prezentacją wrażliwości estetycznej wypełnia propozycja Bogdana Suchodolskiego³.

Według Ireny Wojnar „Estetyka, pedagogika, a także mowa potoczna najchętniej posługują się terminem »wychowanie estetyczne«. Jest on dostatecznie szeroki, by określić wszystkie postulaty dotyczące kształcenia wrażliwości człowieka na piękno i sztukę, a przy tym dostatecznie być takiego wychowania wynikiem. [...] kształcenie artystyczne to termin, który bardziej precyzyjnie określa kierunkowe, fachowe przygotowanie do działalności artystycznej, czyli uprawiania jakiegoś rodzaju sztuki [...]. W epoce współczesnej pojawił się trzeci termin »wychowanie do sztuki« [...]. W porównaniu do treści terminu »wychowanie estetyczne« termin »wychowanie przez sztukę« wydaje się posiadać szerszy zakres. Sugeruje bowiem nie tylko kształtowanie wrażliwości na piękno i umiejętność oceny estetycznej, ale włączenie sztuki w całokształt procesu wychowania wszechstronnie rozwiniętego, rozumnego, twórczego i wrażliwego człowieka”⁴. Pojęcie „wychowanie estetyczne” rozumiane jest jako wrażliwość na piękno natury i wytworów kultury (wrażliwość na zjawiska różnego rodzaju) wyrażająca się w postawie estetycznej⁵.

Rozumienie zakładające posiadanie wiedzy z teorii i historii sztuki, doskonalenie umiejętności wykorzystywania zmysłów jako narzędzi do poznawania i tworzenia dotyczy również poszerzania kompetencji społecznych oraz osobistych. Zagadnienie wartości estetycznych mieści się w ramach edukacji aksjologicznej jako świata wartości, który przynależny jest jedynie człowiekowi. Są to wartości uniwersalne, o których warto pamiętać w toku edukacji⁶.

¹ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979, s. 21 i n.

² W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.

³ B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego. Wychowanie przez sztukę*, red. J. Wojnar, Warszawa 1969, s. 22.

⁴ I. Wojnar, *Drogi rozwoju nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, wybór I. Wojnar, Warszawa 1963, s. 148.

⁵ Takie ujęcie wymaga przyjęcia węższego rozumienia wychowania estetycznego jako „kształcenia do sztuki«, czyli kształtowania wrażliwości i kultury koniecznej do przeżywania, poznawania i oceny zjawisk estetycznych”. Za: I. Wojnar, *Humanistyczne idee wychowania*, Warszawa 2000, s. 164.

⁶ U. Szuścik, *Edukacja plastyczna – rozważania o wychowaniu ku sztuce* [w:] *Muzyka w środowisku społecznym*, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2012, s. 403 i n.

Próba rekonstrukcji założeń wychowania estetycznego na przełomie wieku XIX i XX na polskich terenach obejmuje wybrane poglądy odnoszące się do wychowania dzieci i młodzieży. Wychowaniem estetycznym zajmowali się polscy pedagodzy i nauczyciele. Znajdują się tu tacy pedagodzy jak Maria Grzegorzewska czy Stefan Szuman. Wychowaniem estetycznym interesowały się osoby niezwiązane w sposób bezpośredni z pedagogiką. Na ten temat pisała Janina Mortkowiczowa czy Władysław Skoczylas. Obszar badań zawężony został do oddziaływania przez sztuki plastyczne. Dookreślenie w ten sposób pola badawczego jest konieczne z racji rozległości możliwości obszaru oddziaływania sztuki obejmującej muzykę, literaturę, film, teatr w zakresie wychowania estetycznego. U schyłku XIX w. kształtuje się rozumienie wychowania estetycznego jako oddziaływanie sztuk plastycznych. Przedmiot dociekań nie obejmuje sposobów i formy realizacji badanych założeń. Zachowano układ chronologiczno-problemowy. Istotne wydają się być wynikające z analiz implikacje dla współczesnej kondycji wychowania estetycznego i jego roli w wychowaniu. Przekazywanie systemu wartości „realizowane jest współcześnie przez sztukę, która ma ułatwić człowiekowi orientację w otaczającej go rzeczywistości. Ukazując wzór działania twórczego, pogłębiając i harmonizując treść wewnętrznych przeżyć, przekracza funkcje kształtowania estetycznej wrażliwości człowieka na piękno czy sztukę i zmierza do uzasadnienia swojej celowości i przydatności w kształtowaniu człowieka w sensie całościowym” – podkreśla S. Maria Opiela⁷.

Polskie poglądy o wychowaniu estetycznym w pierwszej połowie XIX wieku

W pierwszej połowie XIX w. nie ustawały poszukiwania definicji piękna i ich zakresu rozumienia. Istotny wpływ na rozumienie estetyki w tym okresie na terenach polskich miały teorie Georga W.F. Hegla prezentowania piękna jako zmysłowego przyświecania idei, Friedricha Wilhelma Josepha von Schellinga, który najwyżej cenił rolę oglądu estetycznego w zbliżeniu do Absolutu, a także Johanna Friedricha Herbarta. Do grona polskich pedagogów, dla których punktem odniesienia była filozofia Hegla i poglądy Friedricha W.J. von Schellinga, należeli: Bronisław Trentowski, Karol Libelt i Henryk Struve. Ich interesujący dorobek teoretyczny w dziedzinie wychowawczej roli sztuki stał się bazą do teoretycznej podstawy polskiej koncepcji wychowania estetycznego. W koncepcji B. Trentowskiego Schellingowska wysoka wartość poznania estetycznego w rozwoju duchowym objawiła się w rozbudowanej roli sztuki w procesie wychowania. Podkreślała człowieczeństwo oraz zachowanie jego szlachetności. Zakładała konieczność doskonalenia się

⁷ M. Opiela, *Wychowanie estetyczne w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego* [w:] *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Stryk*, red. M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, Lublin 2015, s. 441.

duchowego człowieka obejmującego sferę zmysłowości i uczuciowości. Trentowski doceniał sferę umysłowości. Preferował kształcenie estetyczne zdominowane przez intelekt. Aspekt ten zauważył Karol Libelt i odniósł się krytycznie do roli pojęciowego opanowywania świata. Wyzaczył estetyce ewolucyjny kierunek ku uspołecznieniu funkcji wychowawczej sztuki. Domagał się, aby sztuka, której celem jest „upiększanie życia”, stała się przedmiotem wychowania powszechnego, publicznego. K. Libelt podkreślał rolę wyobraźni w procesie poznania. Według niego edukacja estetyczna powinna odbywać się przez „poezję, wymowę, historię sztuki dla kształcenia smaku estetycznego, przez literaturę dla ukształtowania ducha moralnego narodu. Rysunek również winien znaleźć się w oświacie publicznej dla wyrównania różnic społecznych w wykształceniu dzieci”⁸.

Przeciwnik idealizmu heglowskiego, Henryk Struve, kontynuator myśli Trentowskiego i Libelta, reprezentant tzw. metafizyki epoki scjentyzmu, dla jednolitości światopoglądu uznał konieczność metafizyki⁹. W teorii Struvego wychowanie estetyczne obejmuje aspekt ogólnowychowawczy sztuki oraz kształcenie estetyczne rozumiane jako rozwijanie „przyrodzonego poczucia piękna”. Aspekt ogólnowychowawczy sztuki według Struvego wynikał z jej roli w przekształcaniu i tworzeniu rzeczywistości. Uważał, że artyści winni uświadamiać odbiorcom możliwości postępu i rozwoju. Artysta tworzący wizję na miarę potrzeb i marzeń społecznych wyzwalał w procesie odbioru dzieła poczucie wspólnoty duchowej. Tym samym Struve podkreślał istotną społeczną funkcję sztuki – rozwijanie poczucia wspólnoty¹⁰. Struve zaznaczał ścisły związek wychowania estetycznego z kształceniem intelektualnym. Poglądy przedstawicieli polskiej myśli XIX w. na rolę sztuki w wychowaniu wskazują na „rozwój w trzech kierunkach: od indywidualizmu do uspołecznienia, od intelektualizmu do równowagi władz psychicznych z zaakcentowaniem roli uczuć, od metafizyki do podstaw psychologii naukowej”¹¹.

Badania s. Marii Opieli wskazują osobę Edmunda Bojanowskiego¹² jako świadomego wychowawcę doceniającego wartości wychowania estetycznego, piękna i wolności w wychowaniu, poszukującego harmonijnego porządku wpływającego na kształtowanie się osoby wewnętrznie zintegrowanej¹³. Ks. Andrzej Jasnos stwier-

⁸ K. Libelt, *Estetyka, czyli umnictwo piękne*, Warszawa 1974, s. 177. Irena Wojnar uznawała koncepcję Libelta o społeczno-wychowawczej roli sztuki jako bardzo istotny wkład w rozwój teorii wychowania estetycznego.

⁹ S. Borzym, *Poglądy filozoficzne H. Struvego*, Wrocław 1974, s. 170.

¹⁰ Za: M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu: polska tradycja pedagogiczna*, Łódź 2001, s. 25–27.

¹¹ Tamże, s. 27.

¹² Edmund Bojanowski (1814–1871) – błogosławiony Kościoła katolickiego wyniesiony na ołtarze w 1999 r., polski działacz społeczny, twórca ochronek wiejskich, tłumacz, założyciel Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny.

¹³ M. Opiela, *Wychowanie estetyczne w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego...*, s. 442; zob. M.L. Opiela (red.), *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2016.

dza: „E. Bojanowski wychowanie estetyczne widział jako sprzyjające budowaniu integralnej osobowości człowieka, które miało służyć uzyskaniu takich celów, jakie i współcześnie wskazuje się w wychowaniu estetycznym. [...] wychowanie estetyczne w ujęciu E. Bojanowskiego ma służyć kształtowaniu człowieka pięknego z integralną osobowością”¹⁴.

Spokój zwolenników wówczas panującego nauczania tradycyjnego zaczęły burzyć coraz intensywniej głoszone poglądy twórców „nowego wychowania”: Georga Kerschensteinera¹⁵, Johna Deweya¹⁶, Charlesa Peirce’a¹⁷ i Williama Jamesa¹⁸.

Polska myśl o wychowaniu estetycznym na przełomie XIX i XX wieku

W Europie w XIX w. wychowanie estetyczne było ważnym problemem pedagogicznym. Odnosiło się ono do wszystkich dziedzin sztuki. Początkowo dotyczyło jedynie poezji i literatury, jednak już pod koniec XIX w. wychowanie estetyczne wiązano głównie ze sztukami plastycznymi. Polska koncepcja wychowania estetycznego kształtująca się na przełomie XIX i XX w. (działania kontynuowane były po odzyskaniu niepodległości w okresie międzywojennym) w sposób znaczący uwzględniała wpływy zachodniej myśli estetycznej obecne na gruncie pedagogiki i filozofii¹⁹.

¹⁴ Ks. A. Jasnos, *Wychowanie do harmonii i piękna duchowego w wizji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017, nr 4, s. 181.

¹⁵ Georg Kerschensteiner (1854–1932) – niemiecki pedagog, jeden z twórców „szkoły pracy”; realizował swoją koncepcję w szkolnictwie ludowym i zawodowym w Monachium. Był jednym z twórców pedagogiki kultury.

¹⁶ John Dewey (1859–1952) – amerykański filozof i pedagog. Jego poglądy odegrały dużą rolę w rozwoju „nowego wychowania”. Uznawał w dziecku istotę aktywną, której zainteresowania mają głębszą wartość pedagogiczną. Wśród przykładów zainteresowania prowadzącego do wysiłku J. Dewey wskazał na pracę artysty. Podkreślił, że im większe zainteresowanie, tym bardziej podejmowana jest twórcza praca i większe jej znaczenie kształcające. Zbliżyć pracę szkolną do typu pracy artysty to istotna myśl Deweya. Jednak w tym kierunku Dewey swej teorii nie rozwinął. Główną uwagę zwrócił na technikę, życie ekonomiczne i społeczne, mniej zainteresowania okazując sztuce i wychowaniu estetycznemu. Analiza poglądów na rolę sztuki w wychowaniu zawarta jest w publikacji S. Sztobryn, *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya* [w:] M. Zalewska-Pawlak, *Samotność oswojona. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź 2007.

¹⁷ Charles Sanders Peirce (1839–1914) – amerykański filozof, logik i matematyk, jeden z twórców pragmatyzmu.

¹⁸ William James (1842–1910) – amerykański lekarz, psycholog, filozof, od 1885 r. profesor Harvard University. Współtwórca pragmatyzmu, podobnie jak C.S. Peirce pojmował prawdziwość jako praktyczną przydatność, kładąc nacisk na praktyczny charakter poznania i uważając je za instrument służący zaspokajaniu jednostkowych potrzeb. W psychologii zainicjował funkcjonalizm.

¹⁹ Zob. K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998; A. Boguszewska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945. Materiały*, CD, Lublin 2013.

Janina Mortkowiczowa²⁰ zafascynowana szerzącymi się w Anglii i Niemczech poglądami „rewolucji pedagogiczno-estetycznej” opracowała swoiste dzieło opublikowane w roku 1903 pod tytułem *O wychowaniu estetycznym*²¹. Mimo wyraźnych inspiracji poglądami Johna Ruskina, było to dzieło autonomiczne, nowatorskie na gruncie polskim. Odnosiło się do idei uwzględniającej istotny wpływ obszaru sztuki na wychowanie młodego pokolenia oraz codzienne otoczenie człowieka. J. Mortkowiczowa podjęła krytykę stanu polskiej kultury estetycznej, zubażającej zarówno wymiar duchowy, jak również materialny narodu. Wyraziście podkreślała spójność celów moralnych i estetycznych. Uważała za konieczne wprowadzenie regularnej nauki dla przygotowujących się nauczycieli poszerzającej kwalifikacje w zakresie wychowania estetycznego. Znając upowszechniane poglądy Alfreda Lichtwarka²², proponowała wykorzystywanie w nauczaniu dzieci dzieł sztuki (reprodukcji) oraz książek ilustrowanych²³. Pisała: „Obrazki i książki obrazkowe, które od najmłodszych lat dostają się do rąk dziecka, wywierają poważny wpływ na rozwój estetyczny i mogą stać się pierwszorzędnym narzędziem wychowania estetycznego”²⁴. Według autorki na dorosłych – rodzicach i nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za wychowanie estetyczne podopiecznych oraz „przygotowywanie

²⁰ Janina Mortkowiczowa z Horwitzów (1875–1960) ukończyła żeńską pensję, kształciła się w Uniwersytecie Latającym, brała udział w pracach Koła Kobiet i Koła Pedagogicznego. Była pisarką i tłumaczką (Ferenc Molnar, *Chłopcy z placu broni*; Hugh John Lofting, *Doktor Dolittle*, 9-tomowa seria; Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż*; Agot Gjems-Selmer, *Nad dalekim cichym fiordem*). Współpracowała z czasopismami o pedagogicznym charakterze („Przegląd Pedagogiczny”). Prowadziła wykłady na kursach przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Pracowała do 1910 r. w Komisji Rysunkowej Polskiego Towarzystwa Badań nad Dzieckiem (zatwierdzony statut 27 kwietnia 1907 r.) w Warszawie (publikacja J. Mortkowicz, *Odczytywanie rysunków dziecięcych*, „Nowe Tory” 1910, s. 288). Była żoną wydawcy Jakuba Mortkowicza, prowadziła dział wydawniczy dla dzieci i młodzieży, a po jego śmierci w 1931 r. przejęła kierowanie wydawnictwem i księgarnią. Podczas okupacji niemieckiej ukrywała się z pomocą polskich przyjaciół. W czasie Powstania Warszawskiego wydawnictwo i księgarnia uległy zniszczeniu. Po zakończeniu okupacji reaktywowane wydawnictwo działało w Krakowie do 1950 r. Autorka podejmowała próby publikacji utworów dla dzieci, wpisując się w wymogi zaprowadzanej nowej ideologii państwowej. Pracowała w krakowskim oddziale Spółdzielni Wydawniczo-Handlowej, „Książka i Wiedza”.

²¹ J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1903 (wznowienie w 1904 r.).

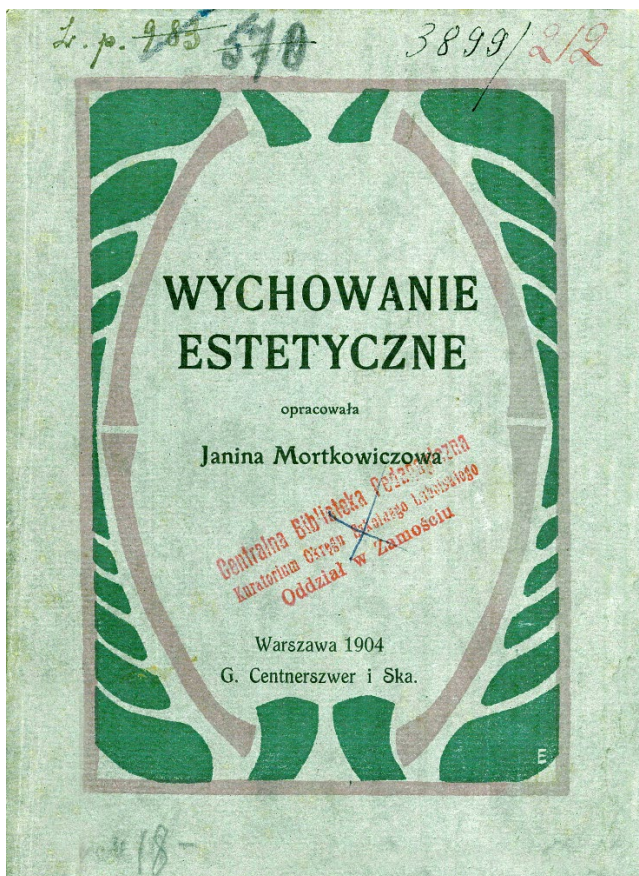
²² Zob. K. Bicz, *Spoleczne posłannictwo sztuki*, „Dodatek Miesięczny” 1901, t. 1.

²³ Alfred Lichtwark (1852–1914) – niemiecki nauczyciel, historyk sztuki. Autor koncepcji edukacji muzealnej opartej na analizie dzieła sztuki i jej przyswojeniu. Wpisał się w nurt „rewolucji estetycznej”. Inicjator założenia muzeum w Hamburgu, gdzie prowadził zajęcia z analizy dzieła sztuki będące podstawą koncepcji wychowania muzealnego. Prowadził badania recepcji dzieł, a wyniki badań publikował. W 1896 r. otworzył wystawę w Kunsthalle w Hamburgu na temat twórczości rysunkowej dzieci. W 1903 r. na konferencji w Mannheim A. Lichtwark dostrzegł konieczność edukacyjnego otwarcia się muzeów oraz dostosowania przekazu treści do możliwości odbiorcy. Kierował muzeum do swojej śmierci. Zob. I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.

²⁴ J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym...*, s. 15.

dzieci do odczuwania piękna w naturze, sztuce, uzdolnienia ich do odbiorczego doznawania wrażeń estetycznych, rozwinięcie w nich poczucia smaku²⁵.

Doceniała intuicję w rysunku dziecka, proponując przekreślenie rygorów i panujących schematów w szkolnej nauce rysunków. Wychowanie estetyczne w ujęciu Mortkowiczowej miało charakter narzędzia do wychowania spójnej osobowości człowieka. Nowatorstwo koncepcji polegało na wprowadzeniu do nauczania rysunku form zabawowych, swobodnych wśród najmłodszego pokolenia.



Il. 1. Okładka książki J. Mortkowiczowej: *Wychowanie estetyczne*, Wydawnictwo G. Centnerszwer i sp., Warszawa 1904 – wznowienie

Z inicjatywy Muzeum Przemysłowego we Lwowie w 1903 r. zaprezentowano wystawę „Sztuka dla dziecka”. Była to pierwsza tego typu prezentacja na terenach polskich, w zaborze austriackim. Na wystawie pokazano wydawnictwa ilustrowane

²⁵ Tamże, s. 16.

dla dzieci i młodzieży oraz zbiór barwnych litografii przeznaczonych do dekoracji klas szkolnych. Znalazły się tu prace artystów angielskich, holenderskich, francuskich, niemieckich i polskich. Inicjatywa spotkała się z dużym odzewem społecznym. Edward Szajowski podkreślał na łamach „Szkoły”: „Staranne wychowanie dziecka – pisał – jest rzeczą niezmiernie ważną, nie tylko dla niego samego, ale dla społeczeństwa. Rozbudzenie zamiłowania do nauki, przez odpowiednie środki uzmysławiające, oto główna zasada współczesnej pedagogiki”²⁶.

Podobną inicjatywę podjęto w Wilnie. Wystawa pt. „Dziecko” została otwarta 8 sierpnia 1908 r. i prezentowana była przez miesiąc. Jej celem była popularyzacja dziedziny wychowania, edukacji i opieki nad dzieckiem. Wzięło w niej udział 160 wystawców, wyeksponowano wiele książek dla dzieci²⁷. Natomiast w Warszawie w gmachu Pałacu Sztuki jesienią 1908 r. wystawiono ekspozycję „Sztuka w życiu dziecka”²⁸. Zorganizowano ją z inicjatywy zarządu Zachęty Sztuk Pięknych. Artysta ilustrator Antoni Gawiński wygłosił z okazji otwarcia wystawy okolicznościowy referat. Stwierdził: „Należy całe otoczenie dziecka i jego życie uczynić pięknym [...], aby nie budowało świata swojej fantazji i nie osiedlało marzenia na kształcie pospolitym i brzydkim”²⁹.

Na początku XX w. Wanda Ciot-Mazowiecka krytycznie oceniała rzeczywistość edukacji i wychowania estetycznego: „Dowodzić w dzisiejszej epoce ważności wykształcenia estetycznego i jego wpływu etyczno-kulturalnego jest rzeczą zbyt ważną. [...] ogół nasz nie docenia w należyтым stopniu moralnych i materialnych korzyści płynących z wykształcenia estetycznego”³⁰.

Wybuch wojny światowej zmienił sytuację w całej Europie. Idea upiększania życia i wprowadzania wartości estetycznych stawała się niemożliwa do realizacji. W okresie wojennym została opracowana w Paryżu przez Marię Grzegorzewską rozprawa na temat smaku estetycznego dziecka³¹. W *Przedmowie* czytamy: „praca została spisana z myślą o doktoracie z nauk pedagogicznych na Międzynarodowym Wydziale Pedagogicznym w Brukseli pod kierunkiem pani dr J. Joteyko. Z racji toczących się wydarzeń dane mi było dokończyć i obronić tę pracę w Paryżu”³². Część pierwsza rozprawy pt. *Studium na temat uczuć estetycznych* podzielona została na trzy rozdziały. W dwóch pierwszych autorka zawarła wnikliwe analizy

²⁶ E. Szajowski, *Sztuka dla dziecka*, „Szkoła” 1903, s. 101.

²⁷ *Wystawa „Dziecko”*, „Sprawy Szkolne” 1908/X, s. 625–627.

²⁸ A. Gawiński, *Dziecko w obliczu sztuki*, „Nowe Tory” 1908, z. IX, s. 295.

²⁹ Tamże.

³⁰ W. Ciot-Mazowiecka, *Rysunek i kultura*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, z. 6, s. 563–564.

³¹ Józefa Joteyko (1866–1928) – psycholog, pedagog, profesor uniwersytetów w Brukseli, Paryżu i Lyonie, od 1919 r. w Wolnej Wszechnicy Polskiej i kierownik Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie.

³² M. Grzegorzewska, *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu pedagogiki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*, przeł. H. Lubicz-Trawkowska, Warszawa 2012, s. 7.

dotyczące metod badania współczesnej estetyki oraz prezentację ówczesnych teorii estetycznych, odwołując się do filozofii między innymi Emanuela Kanta. Rozdział trzeci zatytułowany *Estetyka eksperymentalna dziecka (Estogeneza)* dotyczy przeglądu badań upodobań estetycznych dzieci oraz ich „poczucia estetyki”. Najwięcej miejsca zajmują analizy badań dotyczące kolorystyki oraz preferencji kolorystycznych, „czytania obrazka”, wykorzystywano tu również pokaz dzieł graficznych i malarskich. Omówiono między innymi badania wrażeń, jakie u dzieci wywołują rytm i melodia. Badania eksperymentalne zaprezentowane przez M. Grzegorzewską wskazują na zależności poziomu recepcji dzieła od wieku dziecka.

Część druga opracowania zawiera dane pozyskane podczas przeprowadzonych eksperymentalnych badań oraz ich analizy i interpretacje. Grupę badawczą stanowiły dzieci i młodzież (823 osoby w wieku 10–20 lat). Uczniowie oceniali/wybierali wartości estetyczne i pozaestetyczne. Autorka szczegółowo przedstawia grupy badawcze oraz metody badawcze: serie i etapy badawcze, jak również narzędzia badawcze (testy). W badaniach przewidziano również rysowanie z pamięci w kolorze pokazywanych wcześniej obrazów. Obserwowane były również reakcje uczniów. Pozyskane dane zostały poddane analizie i interpretacji w celu wyłuszczenia tendencji w obrębie prezentowanych ocen estetycznych. Pod uwagę brane były motywy wyboru dzieł plastycznych, a także ich częstotliwość. Materiał badawczy prezentowany był w tabelach zbiorczych oraz na grafach. W analizach ilościowych uwzględniono porównania kategorii wieku i płci badanych, zaprezentowano również liczne analizy jakościowe. Dysertacja ukazała się w biuletynie „Institut Générale Psychologique”³³.

Władysław Skoczylas – wybitny artysta grafik, odnowiciel polskiej grafiki warsztatowej opublikował autorskie założenia i wskazania do realizacji programu wychowania estetycznego w dwutygodniku podejmującym tematykę pedagogiczną „Szkoła Polska” we wrześniu 1917 r. Opracowanie *O drogach wychowania estetycznego* W. Skoczylasa wytyczało sposób krzewienia kultury plastycznej i realizacji powszechności wychowania estetycznego na czas odzyskanej niepodległości. Pisał: „Sądzę, że zbyt dużą byłoby rzeczą dowodzić potrzeby i znaczenia wychowania estetycznego młodzieży. Doniosłość tej sprawy tak powszechnie uznano, iż nawet zdawać by się mogło, że obecnie, kiedy na porządku dziennym wszelkiej dyskusji pedagogicznej jest sprawa reformy szkół, to kwestia wychowania estetycznego będzie również wzięta pod uwagę. Niestety, w rzeczywistości jest inaczej, bo ludzie, dla których słowo i pismo jest codzienną i jedyną formą pracy, którzy wskutek tego, że nigdy nie odebrali choćby najelementarniejszego wychowania estetycznego, utracili z wolna poczucie piękna plastycznego. Nic też dziwnego, że najlepsi pedagodzy, ożywieni chęcią stworzenia najidealniejszej szkoły, jakkolwiek teoretycznie potrzebę wychowania estetycznego uznają, w praktyce prawie żadnych wysiłków

³³ W 2011 r. została odnaleziona dysertacja M. Grzegorzewskiej.

w kierunku wprowadzenia go do szkół nie czynią³⁴. W wielu aspektach zachowało aktualność do dziś chociażby stwierdzenie: „pozyskanie szkoły dla wychowania estetycznego jest jedyną drogą prowadzącą do wychowania estetycznego całego społeczeństwa i rozwoju sztuki”³⁵.

Artysta uważał, że „szkoła jest odpowiedzialna za szerokość poglądów estetycznych całej inteligencji, która – jako konsument sztuki – w jej rozwoju tak doniosłą odgrywa rolę”³⁶. W. Skoczylas upatrywał w otoczeniu ucznia głównego elementu oddziaływania wychowawczego i kształtowania odczuć estetycznych. Podkreślał: „A choć wpływ ten jest nieuchwytny i tajemniczy, jest on niemniej jednak doniosły, a czasem i donioślejszy niż usiłowania pedagogiczne”³⁷.

Podsumowanie

W drugiej połowie XIX w. oraz na przełomie XIX i XX w. następuje rozwój wiedzy psychologicznej oraz widoczna jest ewolucja poglądów estetycznych i pedagogicznych będących w opozycji do szkoły tradycyjnej. Przenikały one na polskie tereny i powodowały zainteresowanie sztukami plastycznymi oraz wychowaniem estetycznym. Jednocześnie upowszechniały się idee wychowania estetycznego, którymi zainteresowani byli nauczyciele. Znamienne było dość powszechne zainteresowanie twórców sztuki sprawami edukacji.

Wybuch pierwszej wojny światowej i zmiana sytuacji w Europie zahamowały realizację idei i wartości estetycznej. Pamiętać należy, że również w tym trudnym czasie powstawały cenne opracowania dotyczące wychowania estetycznego publikowane w polskich czasopismach pedagogicznych.

Analizy poglądów na wychowanie estetyczne E. Bojanowskiego, J. Mortkowiczowej czy W. Skoczylasa i wynikające z tych analiz implikacje wydają się nie tracić na aktualności i mają wpływ na współczesną kondycję wychowania estetycznego.

Bibliografia

- Bicz K., *Spoleczne posłannictwo sztuki*, „Dodatek Miesięczny” 1901, t. 1.
 Boguszevska A., *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945. Materiały, CD*, Lublin 2013.
 Borzym S., *Poglądy filozoficzne H. Struvego*, Wrocław 1974.
 Ciot-Mazowiecka W., *Rysunek i kultura*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, z. 6, s. 563–564.
 Dormus K., *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998.

³⁴ W. Skoczylas, *O drogach wychowania estetycznego*, „Szkoła Polska” 1917, nr 27, s. 1.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, s. 2.

³⁷ Tamże.

- Gawiński A., *Dziecko w obliczu sztuki*, „Nowe Tory” 1908, z. IX.
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979.
- Grzegorzewska M., *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu pedagogiki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*, przeł. H. Lubicz-Trawkowska, Warszawa 2012.
- Jasnos A., *Wychowanie do harmonii i piękna duchowego w wizji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017, nr 4.
- Libelt K., *Estetyka, czyli umnictwo piękna*, Warszawa 1974.
- Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1903, 1904.
- Opiela M.L. (red.), *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2016.
- Opiela M.L., *Wychowanie estetyczne w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego* [w:] *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk*, red. M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, Lublin 2015.
- Skoczylas W., *O drogach wychowania estetycznego*, „Szkola Polska” 1917, nr 27.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego. Wychowanie przez sztukę*, red. J. Wojnar, Warszawa 1969.
- Szajowski E., *Sztuka dla dziecka*, „Szkola” 1903.
- Sztobryn S., *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya* [w:] M. Zalewska-Pawlak, *Samotność oswojona. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź 2007.
- Szuścik U., *Edukacja plastyczna – rozważania o wychowaniu ku sztuce* [w:] *Muzyka w środowisku społecznym*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2012.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.
- Wojnar I., *Drogi rozwoju nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, wybór I. Wojnar, Warszawa 1963.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.
- Wystawa „Dziecko”, „Sprawy Szkolne” 1908/X.*
- Wojnar I., *Humanistyczne idee wychowania*, Warszawa 2000.
- Zalewska-Pawlak M., *Rola sztuki w wychowaniu: polska tradycja pedagogiczna*, Łódź 2001.

Elżbieta Napora

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
ORICD: 0000-0002-5194-4218

Wiktorja Elmanowska

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Sandra Misztela

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Anna Kaczmarek

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Natalia Paździo

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Julia Piasecka

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Agnieszka Sulińska

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w rodzinie w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej na podstawie badania testem rysunku rodziny

Psychological aspects of child functioning in the family in the context of changing social and educational realities based on the Family Drawing Test study

Streszczenie

Celem badania było porównanie psychologicznych aspektów funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w rodzinie w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej związanej z obecnością uchodźców z Ukrainy w grupie rówieśniczej. Badania przeprowadzone za pomocą testu rysunku rodziny na grupie 123 osób pokazały, że badane dzieci istotnie różnicują następujące wskaźniki związane z psychologicznym funkcjonowaniem dziecka w rodzinie. Są to: poprawna komunikacja ($p = 0,014$), waloryzacja ojca ($p = 0,027$), relacje bliskości

($p < 0,001$), obecność elementów dodanych ($p = 0,087$). Ponadto badane dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym charakteryzują się podobieństwem w zakresie wskaźników waloryzacji członków rodziny, relacji dystansu, rozmieszczenia treści rysunku na kartce.

Wnioskując, doświadczane przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zmiany w przestrzeni społecznej i edukacyjnej mogą oddziaływać na aspekty funkcjonowania w relacjach z najbliższymi.

Słowa kluczowe: test rysunku rodziny, dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci w wieku wczesnoszkolnym, funkcjonowanie dziecka w rodzinie

Abstract

The aim of this study was to compare the psychological aspects of the functioning of pre-school (5–6 years old) and early school (7–10 years old) children, in the changing social and educational reality associated with the presence of refugees from Ukraine in the peer group (classroom). The research was carried out using a graphic projection method the Family Drawing Test on a group of 123 children. Preliminary analysis of the results showed that the examined children significantly differentiated the following indicators related to the psychological functioning of the child in the family, that is correct communication ($p = 0.014$), valorisation of the father ($p = 0.027$), closeness relations ($p = 0.001$), presence of added elements ($p = 0.087$). In addition, the preschool and early school-aged children studied describe themselves with similarity in terms of indicators – valorisation of family members, distance relations, distribution of drawing content on the page. In conclusion, pre-school and early school-aged children's experience of change, including in social and educational spaces, may affect its aspects of functioning in relationships with loved ones.

Keywords: Family Drawing Test, pre-school children, early childhood children, child family functioning

Wprowadzenie

Współczesne zmiany kulturowe, ekonomiczne i społeczne powodują, że zmienia się również środowisko, w którym się wychowują i rozwijają małe dzieci¹. W ostatnim czasie pojawiają się na świecie nowe i trudne sytuacje. Pandemia COVID-19 i związana z nią izolacja społeczna, a także pogarszająca się sytuacja ekonomiczna spowodowały wzrost poziomu lęku i niepokoju. Przejawem tego jest zwiększona częstość diagnozowania zaburzeń depresyjnych i lękowych czy wzrost zapotrzebowania na psychoterapię². Badania polskich dzieci i młodzieży wykazały, że objawy zaburzeń lękowych wykazuje 7,3% dzieci w wieku 7–17 lat³. Sugeruje to, że wzrost trudności w obszarze zdrowia psychicznego, także wśród dzieci, przynajmniej częściowo

¹ M. Ciechomska, M. Ciechomski, *Potrzeby dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2016, s. 13–42.

² A. Dziektarz, S. Wójcik, *Wykorzystanie psychoterapii poznawczo-behawioralnej w radzeniu sobie z nadmiernym stresem*, „Sztuka Leczenia” 2022, nr 2, s. 57–63.

³ K. Ostaszewski, J. Kucharski, M. Stokwiszewski, *Kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań EZOP II. Wyniki badania dzieci i młodzieży*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, https://ezop.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/EZOPII_Wynikibadania-dzieci-i-młodziezy-7-17-lat.pdf 2021 (dostęp: 1.12.2023).

związany jest z występowaniem długotrwałego stresu. I choć stres jest procesem adaptującym człowieka do zmieniającego się środowiska, to jeżeli występuje przewlekłe, stanowi poważne zagrożenie dla dobrostanu fizycznego i psychicznego⁴. Na skutek tego rodzaju doświadczeń pojawiają się ograniczenia w relacjach społecznych oraz konflikty w rodzinie, które mogą być podstawą negatywnego samopoczucia wśród dzieci. Sytuacja ta nie jest korzystna dla zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych u dziecka. W czasie pandemii COVID-19 większość przedszkoli i szkół była zamknięta, wiele firm rozpoczęło pracę w trybie zdalnym w związku z tym zarówno opiekunowie, jak i dzieci spędzali w domu dużo więcej czasu.

Ostatnie lata to czas, w którym swe piętno odcisnęła na społeczeństwie wojna na Ukrainie, pogłębiająca się inflacja, kryzysy mające wpływ na zdrowie psychiczne. Izolacja społeczna, a także zmieniony tryb pracy i nauki ze względu na liczne obostrzenia wpłynęły na wiele sfer naszego życia, a także poskutkowały wzrostem poziomu nasilenia zaburzeń depresyjnych oraz lękowych oraz zwiększonym poziomem stresu oraz spadkiem aktywności fizycznej⁵.

Studia empiryczne nad zagadnieniem pokazują, że bezpośrednim efektem tych działań był wzrost zaangażowania rodziców w opiekę nad dziećmi⁶. Zwiększenie ilości czasu poświęconego dziecku mogło przyczynić się do poprawy relacji w rodzinie. Izolacja spowodowała, że dzieci dążyły do wzmocnienia relacji rodzinnych, ponieważ nie miały częstego kontaktu z rówieśnikami. W czasie pandemii wielu rodziców zmieniło swoje priorytety i skoncentrowało się na opiece nad dziećmi, co mogło zaowocować w ich relacjach. Prawidłowe relacje rodzinne odzwierciedlają się w zachowaniu dziecka oraz w jego postrzeganiu świata. Rodzina pełna stanowi dla dziecka pierwotne i jednocześnie najkorzystniejsze środowisko socjalizacyjne⁷.

Matka, będąc dla dziecka źródłem wsparcia emocjonalnego⁸, bierze bezpośredni udział w procesie kształtowania jego psychiki, wpajania mu zasad i wartości⁹. Jest postacią pierwszoplanową, która uczy dziecko sposobów zaspokajania potrzeb emocjonalnych i nawiązywania więzi z najbliższymi, a dziecko z kolei przenosi je na kontakty

⁴ Por. H. Selye, *Stres okielznany*, Warszawa 1977.

⁵ S.K. Brooks, R.K. Webster, L.E. Smith, L. Woodland, S. Wessely, N. Greenberg, G.J. Rubin, *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, "Lancet" 2020, nr 395(10227), [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8), s. 912–920.

⁶ M. Stankowska, *Wychowanie małego dziecka w czasie pandemii COVID-19*, „Roczniki Pedagogiczne” 2022, nr 4, s. 136–147.

⁷ W. Ośkiewicz, *Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka w rodzinie*, „Family Pedagogy / Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2(3), s. 99.

⁸ B. Penington, *The communicative management of connection and autonomy in African American and European American mother – daughter relationships*, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327698jfc0401_2?fbclid=IwAR0W3kCE3tkq4Eot7I0nEftP-CUG91QAVGBkchwX2wt5zQ0szb5F0tkOayNg (dostęp: 19.11.2023).

⁹ E. Dryll, *Interakcja wychowawcza w relacji matka – dziecko [w:] Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, red. A. Jurkowski, Warszawa 2003.

z rówieśnikami¹⁰. Oddziaływanie to jest następstwem matczynej wrażliwości i predyspozycji do kontaktów z innymi, dlatego ma to znamienny wpływ na dalsze relacje z dzieckiem¹¹. Wzorce komunikacji z matką i klimat wychowawczy, jaki jest przez nią wytworzony w rodzinie, kształtują jakość kontaktu dorastających z otoczeniem¹².

Ojciec natomiast, poprzez swój autorytet, męskość, siłę fizyczną i psychiczną, wywiera silny wpływ na dziecko nie tylko jako konkretna, biologiczna osoba, ale także jako symbol ojcostwa, który przynosi poczucie bezpieczeństwa i zabezpieczenie potrzeb materialno-opiekuńczych¹³. Ojciec ma duże znaczenie w kształtowaniu się u dzieci ról społecznych, w tym roli męża i ojca, w budowaniu obrazu przyszłego męża u dziewczynek¹⁴ oraz w kształtowaniu się męskości u chłopców¹⁵. Dzieci, szczególnie w wieku szkolno-przedszkolnym, silnie kształtują swoją tożsamość, poznają otaczający je świat, zawierają liczne relacje, ale też kształtują swoje postrzeganie i relację z rodzicami. Dotychczas obserwuje się brak psychologicznych badań nad specyfiką odbioru relacji w rodzinie przez małe dzieci w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej.

Cel i problemy badawcze

Celem badań było porównanie psychologicznych aspektów funkcjonowania dzieci w rodzinie w wieku przedszkolnym (5–6 lat) i wczesnoszkolnym (7–10 lat) w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej związanej z obecnością uchodźców z Ukrainy w grupie rówieśniczej (klasie) czy w kontekście zmian popandemicznych. Aby zrealizować cel, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy badane dzieci różnią się psychologicznymi aspektami funkcjonowania w rodzinie w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, a jeśli tak, to jakie wskaźniki o tym świadczą?
2. Czy badane dzieci wykazują podobieństwo w psychologicznych aspektach funkcjonowania w zakresie wyodrębnionych wskaźników?

Ponadto sformułowano dwie główne hipotezy badawcze:

1. Dzieci różnią się, ale także wykazują podobieństwa w psychologicznych aspektach funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej.

¹⁰ E. Napora, *Relacje w rodzinie samotnej matki. Znaczenie wsparcia od dziadków dla komunikowania się z rówieśnikami*, Częstochowa 2019, s. 22.

¹¹ M. Dziewiecki, *Jak wygrać kobiecość?*, <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/docmetadata?id=15332&from=publication&fbclid=IwAR3sYj1GQCJibNpgy3SrYJU0k3HJDaFNt9002U5fphnG-zGQxdP9yZjYaS3k> (dostęp: 10.12.2023).

¹² J. Lubowiecka, *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 8, s. 5–13.

¹³ W. Oskiewicz, *Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka...*, s. 102.

¹⁴ S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2006.

¹⁵ Por. K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Toruń 2007.

2. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna i edukacyjna związana z obecnością uchodźców z Ukrainy w grupie rówieśniczej oddziałuje na psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w relacjach z najbliższymi.

Metoda

Do uchwycenia psychologicznych aspektów funkcjonowania dzieci w rodzinie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wykorzystano test rysunku rodziny. Jest to jakościowa, projekcyjna metoda badania rodziny. Umożliwia poznanie jednostki, jej obrazu siebie, a także pozwala zebrać wiele informacji o sposobie spostrzegania przez badanego członków własnej rodziny oraz relacji w jego najbliższym otoczeniu. Analizując rysunek rodziny, można odkryć przeżycia, doświadczenia, potrzeby, postawy oraz wyobrażenia dziecka¹⁶. Metoda ta pozwala dotrzeć do nieuświadomionych motywów i sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi¹⁷. Na rysunek dziecka ma wpływ wiele czynników, m.in. sfera percepcyjna, poznawcza i afektywna dziecka, jego rozwój, a także elementy środowiskowe i kultura¹⁸. Test rysunku rodziny stanowi narzędzie o szerokim zakresie zastosowań. Może służyć jako metoda stosowana w psychoterapii indywidualnej, rodzinnej i grupowej stanowiąca bogate źródło informacji o jednostce¹⁹. Może być także wykorzystywany w wielu badaniach naukowych, m.in. dotyczących różnic międzykulturowych w postrzeganiu rodziny przez studentów polskich i czeskich²⁰, w analizowaniu związku pomiędzy pozycją wśród rodzeństwa a obrazem psychologicznym dzieci²¹, w badaniach reklam telewizyjnych a orientacją życiową „mieć” u dzieci w wieku przedszkolnym²².

Dla celów weryfikacji hipotez przeanalizowano 23 wskaźniki charakteryzujące różne aspekty psychologicznego funkcjonowania badanych dzieci przynależące do siedmiu kategorii: komunikacja; identyfikacja; waloryzacja/dewaloryzacja; rozmieszczenie treści na rysunku; struktura rodziny; emocjonalność dziecka oraz obecność elementów dodanych.

¹⁶ J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Warszawa 1985, s. 56.

¹⁷ M. Braun-Gałkowska, *Test rysunku rodziny*, Lublin 1985, s. 5.

¹⁸ A. Cambier, *Co to znaczy rysować? [w:] Rysunek dziecka*, red. Ph. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, Warszawa 1993, s. 30.

¹⁹ Por. B. Lachowska, M. Łaguna (red.), *Draw-a-Family Test in Psychological Research*, Lublin 2002.

²⁰ E. Kornacka-Skwara, E. Napora, J. Kiełińska, V. Cabanová, V. Kocourková, *Obraz rodziny w międzykulturowych badaniach porównawczych studentów polskich i czeskich wykonanych testem rysunku rodziny [w:] Rodzina w cyklu życia – rozwój, zmiana, kryzys*, red. M. Kaźmierczak, A. Lewandowska-Walter, Warszawa 2023, s. 274.

²¹ I. Grzankowska, M. Basińska, *Pozycja wśród rodzeństwa a obraz psychologiczny dzieci badanych testem rysunku rodziny*, „Psychologia Rozwojowa” 2014, nr 19(1), s. 51.

²² K. Litwińska-Rączka, *Reklamy telewizyjne a orientacja życiowa „mieć” u dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Rysunek projekcyjny w badaniach nad rodziną i wychowaniem*, red. B. Kostrubiec-Wojtachnio, E. Trubiłowicz, Lublin 2012, s. 103.

Badani

Grupa liczyła 144 badanych, w tym 63 dzieci w wieku przedszkolnym (5–6 r.ż.) i 81 w wieku wczesnoszkolnym (7–10 r.ż.). Pośród badanych było 80,56% dziewcząt i 19,44% chłopców. Badani pochodzili ze szkół i przedszkoli z województwa śląskiego. W grupie dzieci przedszkolnych (5–6 r.ż.) 25 osób (39,7%) pochodziło z powiatu częstochowskiego, 10 (15,86%) z powiatu lublinieckiego, 14 (22,22%) z powiatu myszkowskiego i 14 (22,22%) osób z powiatu kłobuckiego. Natomiast w grupie wczesnoszkolnej (7–10 r.ż.) 41 (50,62%) dzieci pochodziło z powiatu częstochowskiego, 17 (20,98%) osób z powiatu kłobuckiego, 13 (16,07%) dzieci z powiatu myszkowskiego, 8 (9,87%) z powiatu lublinieckiego oraz 2 (2,46%) osoby z powiatu żywieckiego.

Procedura badania

Rysunki pozyskano w ramach konkursu „Narysuj rodzinę” zorganizowanego przez Katedrę Psychologii Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie we współpracy z Biblioteką Pedagogiczną Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli WOM w Częstochowie. Rysunki oceniane były przez kompetentnych sędziów z użyciem instrukcji i wytycznych dotyczących testu rysunku rodziny opracowanych przez Marię Braun-Gałkowską²³. W skład zespołu wchodził zaznajomieni z metodą projekcyjną studenci psychologii oraz psycholog – badacz mający doświadczenie w zastosowaniu technik projekcyjnych w badaniach.

Uzyskano zgodę rodziców lub opiekunów prawnych na wykorzystanie zebranych rysunków w celach badawczych. Wyniki gromadzono od listopada 2022 do lutego 2023 r.

Wyniki

Analizie został poddany aspekt treściowy rysunku, w którym można dostrzec emocje dziecka dotyczące samego siebie, a także związane z członkami rodziny. Otrzymane wyniki zestawiono w kolejnych tabelach, które pokazują podobieństwa i różnice badanych zmiennych wśród dzieci w wieku przedszkolnym ($n = 63$) i w wieku wczesnoszkolnym ($n = 81$). We wszystkich tabelach stosowano test chi-kwadrat z poprawką²⁴ Yatesa.

²³ M. Braun-Gałkowska, *Poznanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007, s. 36.

²⁴ J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, s. 243.

Tabela 1. Komunikacja w rodzinie

	5 i 6 r.ż.		7, 8, 9 i 10 r.ż.		χ^2	df	p
	N	%	N	%			
Poprawna komunikacja	35	48,61%	37	72,55%	6,096	1	0,014
Relacje bliskości	45	62,50%	46	90,20%	10,502	1	0,001
Relacje dystansu	15	20,83%	5	9,80%	1,919	1	n.i.

Wartości liczbowe nie sumują się do 100%, ponieważ badany jednocześnie mógł zostać ujęty przez więcej niż jeden wskaźnik

Źródło: wyniki badań własnych.

Część z analizowanych wskaźników relacji rodzinnych istotnie statystycznie różnicowała badane grupy. Są to wskaźniki poprawnej komunikacji $\chi^2_{(1,N=144)} = 6,096$, $p = 0,014$ oraz te dotyczące relacji bliskości $\chi^2_{(1,N=144)} = 10,502$, $p < 0,001$. W grupie dzieci wczesnoszkolnych poprawna komunikacja okazała się być na wyższym poziomie niż w grupie dzieci przedszkolnych, podobnie jak w przypadku relacji bliskości. Pozostałe wskaźniki nie uzyskały wartości na poziomie istotnym statystycznie.

Tabela 2. Identyfikacja z rodzicem

	5 i 6 r.ż.		7, 8, 9 i 10 r.ż.		χ^2	df	p
	N	%	N	%			
Identyfikacja z ojcem	6	8,33%	10	19,61%	2,431	1	n.i.
Identyfikacja z matką	18	25,00%	19	37,25%	1,589	1	n.i.

Źródło: wyniki badań własnych.

Wśród powyższych wskaźników nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic. Brak różnic sugeruje, iż dzieci w tym okresie życia identyfikują się z jednym z rodziców.

Tabela 3. Waloryzacja i dewaloryzacja rodzica/rodzeństwa/siebie

	5 i 6 r.ż.		7, 8, 9 i 10 r.ż.		χ^2	df	p
	N	%	N	%			
Waloryzacja ojca	14	19,44%	20	39,22%	4,888	1	0,027
Waloryzacja matki	23	31,94%	17	33,33%	0,001	1	n.i.
Waloryzacja siebie	17	23,61%	16	31,37%	0,563	1	n.i.
Dewaloryzacja ojca	8	11,11%	6	11,76%	0,031	1	n.i.
Dewaloryzacja matki	1	1,39%	4	7,84%	1,749	1	n.i.
Dewaloryzacja siebie	3	4,17%	0	0,00%	0,779	1	n.i.
Dewaloryzacja rodzeństwa	9	12,50%	13	25,49%	2,603	1	n.i.

Źródło: wyniki badań własnych.

Wskaźnik waloryzacji ojca istotnie różnicuje obydwie badane grupy $\chi^2_{(1,N=144)} = 4,888$, $p = 0,027$. Wskaźnik ten jest wyższy w grupie dzieci w wieku

wczesnoszkolnym. Rysunki tych dzieci są bardziej barwne, postać ojca jest wyraźniejsza, z dużą liczbą elementów wyróżniających go, jest narysowana ze starannością. Pozostałe wyodrębnione wskaźniki nie różnicują badanych dzieci.

Tabela 4. Rozmieszczenie treści na rysunku

	5 i 6 lat		7, 8, 9 i 10 lat		χ^2	df	p
	N	%	N	%			
Centralne rozmieszczenie treści	47	65,28%	29	56,86%	0,574	1	n.i.
Rozmieszczenie treści w prawo	4	5,56%	3	5,88%	0,101	1	n.i.
Rozmieszczenie treści w lewo	12	16,67%	9	17,65%	0,010	1	n.i.
Rozmieszczenie treści w górę	0	0,00%	1	1,96%	0,030	1	n.i.
Rozmieszczenie treści w dół	9	12,50%	9	17,65%	0,288	1	n.i.

Źródło: wyniki badań własnych.

Żaden ze wskaźników nie był istotny statystycznie.

Tabela 5. Struktura rodziny

	5 i 6 lat		7, 8, 9 i 10 lat		χ^2	df	p
	N	%	N	%			
Rodzina nuklearna	70	97,22%	45	88,24%	2,625	1	n.i.
Rodzina wielopokoleniowa	2	2,78%	6	11,76%	2,625	1	n.i.

Źródło: wyniki badań własnych.

Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic w strukturze rodziny, w jakiej wychowują się badane dzieci. Uzyskane wyniki wskazują na podobieństwo w zakresie rysowania swojej rodziny.

Tabela 6. Emocjonalność dziecka

	5 i 6 lat		7, 8, 9 i 10 lat		χ^2	df	p
	N	%	N	%			
Obecność elementów dodanych	57	79,17%	47	92,16%	2,927	1	0,087
Żywa emocjonalność	57	79,17%	35	68,63%	1,244	1	n.i.
Lęk i niepokój	27	37,50%	13	25,49%	1,453	1	n.i.
Agresja	8	11,11%	2	3,92%	1,216	1	n.i.

Źródło: wyniki badań własnych.

W przedziale tendencji statystycznej są różnice w zakresie obecności elementów dodanych $\chi^2_{(1, N=144)} = 2,927$, $p = 0,087$. Zaobserwowano więcej wskaźników w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym niż u dzieci w wieku przedszkolnym. Zapełnienie kartki przeznaczonej do rysowania może ukazywać zadowolenie z życia w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Dyskusja i wnioski

Badania zmierzały do porównania psychologicznych aspektów funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej naznaczonej obecnością uchodźców z Ukrainy w grupie rówieśniczej, a także przebytą pandemią COVID-19. Cel osiągnięto w toku badania za pomocą metody projekcyjnej – testu rysunku rodziny. Zgodnie z założeniem projekcji zastosowany test miał dostarczyć materiału określającego zarówno stosunek emocjonalny dziecka do rodziny, jak i rodziny do niego. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na ustosunkowanie się do sformułowanych hipotez badawczych.

Hipotezę pierwszą, w której oczekiwano, że badane dzieci zarówno różnią się, jak i wykazują podobieństwa w psychologicznych aspektach funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, można przyjąć, a obraz otrzymanych wyników pozwala ustosunkować się pozytywnie. Uzyskane wyniki pokazują istotne różnice dotyczące poprawnej komunikacji, waloryzacji ojca, a obecność elementów dodanych świadczy na korzyść dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Obraz otrzymanych wyników pokazuje także podobieństwo w psychologicznych aspektach funkcjonowania badanych dzieci. Podobieństwo dotyczy waloryzacji członków rodziny, relacji dystansu, rozmieszczenia treści rysunku oraz struktury rodziny i przejawianej emocjonalności dziecka.

Różnice w zakresie aspektów funkcjonowania w rodzinie w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej w przypadku poprawnej komunikacji, waloryzacji ojca, relacji bliskości i obecności elementów dodanych potwierdzają wyniki badań prowadzonych podczas pandemii COVID-19, gdzie zaobserwowano ogólną poprawę jakości relacji rodzinnych. Spędzanie dużo czasu z innymi członkami rodziny zbliżyło ich do siebie²⁵. Rodzice podczas pandemii potrafili dostosować swoją rolę do zmienionej sytuacji i wykorzystać to, że dysponują wolnym czasem dla dzieci. Początkowo rodziny mogły czuć się przytłoczone i zdezorientowane w czasie pierwszego lockdownu. Większość rodziców i dzieci nie wiedziała, jak będzie wyglądała ich rzeczywistość. Wielu rodziców w miarę możliwości szybko dostosowało się do zmieniającej się rzeczywistości²⁶. Różnice dotyczące poprawnej komunikacji w rodzinie na rysunkach dzieci w wieku wczesnoszkolnym pojawiały się częściej. Jest to spójne z dostępną wiedzą na temat rozwoju umiejętności społecznych u dzieci. Większość badaczy zgadza się, że dzieci w momencie pójścia

²⁵ U. Markowska-Manista, D. Zakrzewska-Oleđzka, *Rodziny z dziećmi w nowej sytuacji epidemii koronawirusa. Raport z badań online*, <https://www.odn.slupsk.pl/files/download/1835471336/Rodziny-z-dziecmi-w-nowej-sytuacji-epidemii-koronawirusa-raport-.pdf> (dostęp: 22.11.2023), s. 10.

²⁶ C. Balenzano, G. Moro, S. Girardi, *Families in the Pandemic Between Challenges and Opportunities: An Empirical Study of Parents with Preschool and School-Age Children*, "Italian Sociological Review" 2020, nr 10(3S), <https://doi.org/10.13136/isr.v10i3S.398>, s. 777.

do szkoły zwiększają liczbę interakcji społecznych (zarówno jako odbiorcy, jak i nadawcy komunikatów), co sprzyja rozwojowi komunikacji²⁷, a kontekst społeczny jest wskazywany jako ważna część przyswajania języka²⁸.

Wiele badań obecnych w literaturze potwierdza także większe zaangażowanie ojców w opiekę nad dziećmi w czasie pandemii, co przekłada się na poprawę i rozwój wzajemnych relacji²⁹. Istotne także przy analizie rysunków okazały się szczególnie takie wskaźniki, jak: waloryzacja członków rodziny, relacje dystansu oraz rozmieszczenie treści na rysunku. Widoczne było istotne podobieństwo w kwestii powyższych wskaźników w analizowanych pracach. Umieszczenie jednego rodziców bliżej autora świadczy o waloryzacji. Może to być spowodowane otrzymaniem większego wsparcia przez jednego z rodziców podczas trudów związanych z pandemią, z którymi wiązał się lęk i niepokój ze względu na brak konkretnych informacji, kiedy życie „powróci do normy”. Relacja dystansu może być przedstawiona analogicznie. Rodzic, który udzielał więcej wsparcia, mógł być umiejscowiony bliżej autora pracy, by podkreślić bliskość i więź z opiekunem, z kolei rodzic usytuowany dalej mógł udzielać mniej wsparcia, przez co widoczny jest dystans w relacji dziecko – rodzic.

Rozmieszczenie treści na rysunku również nie jest przypadkowe. Najbardziej pożądanym jest układ centralny, który świadczy o terażniejszości. Umieszczenie rodziny z lewej strony może oznaczać chęć powrotu do przeszłości, do tego, jak funkcjonowała rodzina przed pandemią. Z kolei umieszczenie rodziny po prawej stronie może być związane z marzeniem o zakończeniu pandemii, aby rodzina mogła funkcjonować w czasie, w którym lęk i niepokój nie jest codziennością.

Na kolejną hipotezę badawczą, w której oczekiwano, że zmieniająca się rzeczywistość społeczna i edukacyjna związana z obecnością uchodźców z Ukrainy w grupie rówieśniczej oddziałuje na psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w relacjach z najbliższymi, można również odpowiedzieć twierdząco. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna i edukacyjna związana z czynnikami oddziałuje na psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w relacjach z najbliższymi poprzez zacieśnienie więzi, pozytywne relacje z rodziną, satysfakcjonującą komunikację oraz poprawę nastroju w rodzinie. Okres pandemii COVID-19 spowodował, że większość rodzin z konieczności wspólnie spędzała więcej czasu ze sobą. Wielu rodziców straciło źródło dochodu z powodu pandemii, co może sugerować, że swoją uwagę skupiali na dzieciach oraz ich potrzebach. Dzięki temu dzieci mogły

²⁷ R. Evans, D. Jones, *Perspectives on oracy – towards a theory of practice*, “Early Child Development and Care” 2007, nr 177(6–7), s. 557–567, <https://doi.org/10.1080/03004430701424938>.

²⁸ J. Brodin, K. Renblad, *Improvement of preschool children’s speech and language skills*, “Early Child Development and Care” 2020, nr 190(14), s. 2205–2213, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>.

²⁹ Tato.Net, *Ojcowie w czasie pandemii – raport*, <https://tato.net/o-tato-net/badania> (dostęp: 22.11.2023).

rozwijać różne umiejętności, m.in. społeczne, co z pewnością miało wpływ na poprawę komunikacji oraz zacieśnianie więzi z rodziną³⁰.

Analiza rysunków wykazała jednak wysoki stopień niepokoju i lęku wśród dzieci, który pojawił się u 37,5% dzieci w wieku przedszkolnym i u 25,49% dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jedną z wielu przyczyn może być obecna sytuacja na świecie związana z wojną na Ukrainie. Brakuje natomiast wyników z badań odnoszących się do przeżyć dzieci oraz ich emocji związanych z wojną na Ukrainie i obecnością dzieci z Ukrainy w klasie szkolnej. Wzrost poziomu lęku i niepokoju może być również skutkiem pandemii COVID-19. Wiele rodzin w niedługim czasie przystosowało się do nowej rzeczywistości i rozpoczęło nowy etap życia, natomiast są takie rodziny, w których ten proces trwał nawet kilka miesięcy. Może temu towarzyszyć poczucie lęku i niepokoju. Badania potwierdzają także, że okres pandemii spowodował wzrost poziomu nasilenia zaburzeń depresyjnych i lękowych oraz stresu³¹.

Wnioskując, uzyskane wyniki pozwalają na następujące stwierdzenia:

- zaobserwowano znaczące różnice w zakresie aspektów funkcjonowania w rodzinie w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Różnice te dotyczą poprawnej komunikacji w rodzinie, waloryzacji postaci ojca, relacji bliskości w stosunku do rodziców oraz obecności elementów dodanych wypełniających treść rysunku;
- na rysunkach dzieci w wieku przedszkolnym częściej obserwowano oznaki niepokoju i lęku niż u dzieci w wieku wczesnoszkolnym;
- zgodnie z dostępną wiedzą dzieci w wieku wczesnoszkolnym lepiej radziły sobie z dodawaniem elementów na rysunku i wypełnianiem kartki w porównaniu do dzieci w wieku przedszkolnym. Może to wynikać z prawidłowości rozwojowych, ale także z podwyższonego niepokoju wśród dzieci w wieku przedszkolnym w badanej grupie.

Ograniczenie badań

Mimo wielu zalet, zwłaszcza w kontekście badania dzieci, takich jak na przykład naturalność sytuacji, techniki projekcyjne mają również swoje wady. Subiektywność procesu oceniania, brak normalizacji, a także wpływ nastroju na twórczość badanego dziecka to czynniki utrudniające i ograniczające możliwości interpretacyjne. Ponadto w większości przypadków nieznana jest ich trafność i rzetelność. Jednocześnie zwraca się uwagę na stosunkowo dużą dowolność w interpretacji

³⁰ C. Balenzano, G. Moro, S. Girardi, *Families in the Pandemic Between Challenges and Opportunities: An Empirical Study of Parents with Preschool...*, s. 777.

³¹ S.K. Brooks, R.K. Webster, L.E. Smith, L. Woodland, S. Wessely, N. Greenberg, G.J. Rubin, *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, "Lancet" 2020, nr 395(10227), doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8, s. 912–920.

wyników ze względu na niemożność stworzenia jednoznacznego klucza oceny³². Poza tym ważnym ograniczeniem w badaniu była niezbyt liczna grupa badanych dzieci. Ze względu na sposób doboru próby nie można jej uznać za reprezentacyjną dla badanej populacji, występowała bowiem nadreprezentacja dziewczynek, która mogła wpłynąć na ostateczne wyniki badania.

Innym ograniczeniem był brak monitorowania procesu tworzenia rysunku przez dziecko, co zdecydowanie zawęziło możliwości interpretacyjne. Dlatego sugeruje się, iż w przyszłych badaniach należy zmienić metodę zbierania wyników. Badanie w obecnym kształcie należy traktować jako pilotażowe, a do wyników podchodzić z dużą ostrożnością.

Bibliografia

- Balenzano C., Moro G., Girardi S., *Families in the Pandemic Between Challenges and Opportunities: An Empirical Study of Parents with Preschool and School-Age Children*, "Italian Sociological Review" 2020, nr 10(3S), doi.org/10.13136/isr.v10i3S.398.
- Braun-Gałkowska M., *Poznanwanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007.
- Braun-Gałkowska M., *Test rysunku rodziny*, Lublin 1985.
- Brodin J., Renblad K., *Improvement of preschool children's speech and language skills*, "Early Child Development and Care" 2020, nr 190(14), doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J., *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, "Lancet" 2020, nr 395(10227), doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8.
- Cambier A., *Co to znaczy rysować?* [w:] *Rysunek dziecka*, red. P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, Warszawa 1993.
- Ciechomska M., Ciechomski M., *Potrzeby dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2016.
- Dryll E., *Interakcja wychowawcza w relacji matka – dziecko* [w:] *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, red. A. Jurkowski, Warszawa 2003.
- Dziektarz A., Wójcik S., *Wykorzystanie psychoterapii poznawczo-behawioralnej w radzeniu sobie z nadmiernym stresem*, „Sztuka Leczenia” 2022, nr 2.
- Dziewiecki M., *Jak wygrać kobiecość?*, <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/docmetadata?id=15332&from=publication&fbclid=IwAR3sYj1GQCJibNpgy3SrYJU0k3HJDaFN-t9002U5fphnGzGQxdP9yZjYaS3k> (dostęp: 10.12.2023).
- Evans R., Jones D., *Perspectives on oracy – towards a theory of practice*, "Early Child Development and Care" 2007, nr 177(6–7), <https://doi.org/10.1080/03004430701424938>.
- Grzankowska I., Basińska M., *Pozycja wśród rodzeństwa a obraz psychologiczny dzieci badanych testem rysunku rodziny*, „Psychologia Rozwojowa” 2014, nr 19(1).
- Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2006.
- Kornacka-Skwarą E., Napora E., Kiełńska J., Cabanová V., Kocourková V., *Obraz rodziny w międzykulturowych badaniach porównawczych studentów polskich i czeskich wykonanych testem*

³² J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik...*, s. 56.

- rysunku rodziny* [w:] *Rodzina w cyklu życia – rozwój, zmiana, kryzys*, red. M. Kaźmierczak, A. Lewandowska-Walter, Warszawa 2023.
- Lachowska B., Łaguna M. (red.), *Draw-a-Family Test in Psychological Research*, Lublin 2002.
- Litwińska-Rączka K., *Reklamy telewizyjne a orientacja życiowa „mieć” u dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Rysunek projekcyjny w badaniach nad rodziną i wychowaniem*, red. B. Kostrubiec-Wojtachnio, E. Trubiłowicz, Lublin 2012.
- Lubowiecka J., *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 8.
- Markowska-Manista U., Zakrzewska-Olędzka D., *Rodziny z dziećmi w nowej sytuacji epidemii koronawirusa. Raport z badań online*, <https://www.odn.slupsk.pl/files/download/1835471336/Rodziny-z-dziecmi-w-nowej-sytuacji-epidemii-koronawirusa-raport-.pdf> (dostęp: 22.11.2023).
- Napora E., *Relacje w rodzinie samotnej matki. Znaczenie wsparcia od dziadków dla komunikowania się z rówieśnikami*, Częstochowa 2019.
- Ostaszewski K., Kucharski J., Stokwiszewski M., *Kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań EZOP II. Wyniki badania dzieci i młodzieży*, Instytut Psychiatrii i Neurologii 2021, https://ezop.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/EZOPII_Wyniki-badania-dzieci-i-mlodziezy-7-17-lat.pdf (dostęp: 1.12.2023).
- Ośkiewicz W., *Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka w rodzinie*, „Family Pedagogy / Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2(3).
- Penington B., *The communicative management of connection and autonomy in African American and European American mother – daughter relationships*, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327698jfc0401_2?fbclid=IwAR0W3kCE3tkq4Eot7I0nEfrPCUg91QAVGBkchwX2wt5zQ0szb5F0tkOayNg (dostęp: 19.11.2023).
- Pospizyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Toruń 2007.
- Rembowski J., *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Warszawa 1985.
- Selye H., *Stres okiełznany*, Warszawa 1977.
- Stankowska M., *Wychowanie małego dziecka w czasie pandemii COVID-19*, „Roczniki Pedagogiczne” 2022, nr 4.
- Tato.Net, *Ojcowie w czasie pandemii – raport*, <https://tato.net/o-tato-net/badania> (dostęp: 22.11.2023).

Marta Kondracka-Szala

Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0003-0539-7820

„Oswoić” muzykę popularną w edukacji dzieci – refleksje teoretyczno-praktyczne

“Taming” Popular Music in Children’s Education – theoretical-practical reflections

Streszczenie

W artykule zaprezentowano główne założenia koncepcji „popular music education”, która z powodzeniem funkcjonuje w kilku krajach. Autorka przedstawia również postulaty teoretyczno-praktyczne uzasadniające potrzebę obecności muzyki popularnej w polskiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zaprezentowano również wybrane wyniki badań prowadzonych w tym obszarze przez autorkę od kilku lat. Za podstawę swoich badań oraz rozważań autorka uznaje podejście socjokulturowe, według którego muzyka pełni funkcję społeczną, nie tylko estetyczną. W kontekście współczesnych wyzwań w polskiej edukacji i wychowaniu dzieci (kryzys relacji, zdrowia psychicznego itd.) autorka postuluje oficjalne włączenie muzyki popularnej (obok muzyki klasycznej i in.) do powszechnej edukacji muzycznej dzieci. Z badań wynika, że polscy nauczyciele intuicyjnie wykorzystują muzykę popularną w pracy z dziećmi, ale brakuje im ram teoretycznych i obudowy metodycznej. Jak pokazują międzynarodowe badania, wartościowa muzyka popularna ma potencjał budowania relacji, wzajemnego porozumienia, integracji dzieci i młodzieży, również w środowiskach wielokulturowych. Jest to bowiem gatunek muzyczny bliski dzieciom/młodzieży niezależnie od kraju pochodzenia czy języka, którym się posługują. Ponadto muzyka popularna to płaszczyzna, która pozwala dorosłym na poznanie świata współczesnych dzieci/młodzieży i poprzez muzykę nawiązanie z nimi relacji, budowanie wspólnoty kulturowej, porozumienia. Muzyka popularna jest zatem jednym z narzędzi, które mogą być wykorzystane do poprawy dobrostanu uczestników procesu edukacyjnego, zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Słowa kluczowe: muzyka popularna, edukacja dziecka, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, popular music education, popular music pedagogies

Abstract

The article presents the main principles of the “popular music education” concept, which successfully operates in several countries. The author also outlines theoretical and practical postulates justifying the need for the presence of popular music in Polish preschool and early primary education. Selected research results conducted by the author in this area over the past few years are also presented. The author considers a socio-cultural approach as the basis for her research and reflections, according to which music serves a social function, not just an aesthetic one. In the context of contemporary challenges in Polish education and child rearing (relationship crises, mental

health issues, etc.), the author advocates for the official incorporation of popular music (alongside classical music, etc.) into the general music education of children. The research indicates that Polish teachers intuitively use popular music in their work with children, but they lack theoretical frameworks and methodological support. As international studies show, valuable popular music has the potential to build relationships, mutual understanding, and integration among children and youth, especially in multicultural environments. Popular music is a genre close to children and youth regardless of their country of origin or language. Furthermore, popular music provides adults with a platform to understand the world of contemporary children and youth, establish relationships with them, build cultural communities, and promote understanding. Popular music is thus one of the tools that can be used to improve the well-being of participants in the educational process, both children and adults.

Keywords: popular music, child education, preschool and early primary education, popular music education, popular music pedagogies

Wprowadzenie

Muzyka popularna jako jeden z elementów kultury popularnej jest od drugiej połowy ubiegłego wieku częścią rzeczywistości kulturowej i społecznej zarówno w odniesieniu do dorosłych, młodzieży, jak i dzieci¹. Na potrzeby artykułu oraz prowadzonych badań autorka przyjmuje rozległe rozumienie muzyki popularnej, identyfikując ją jako jedną z trzech kategorii obejmujących również muzykę artystyczną i ludową². Muzyka popularna związana jest nieodłącznie z przemysłem rozrywkowym odpowiedzialnym za tworzenie, reprodukcję i sprzedaż nagrań³. Charakterystycznymi gatunkami muzyki popularnej są pop, hip-hop/rap, rock, reggae, soul/R&B, metal, techno, disco i dance, obejmujące różnorodne odmiany, style i typy. W analizowanym kontekście szczególne znaczenie ma muzyka dziecięca (tematyczne piosenki dla dzieci), ścieżki dźwiękowe filmowe, bajkowe, muzyka taneczna i instrumentalna. Autorka zgodnie z innymi badaczami przyjmuje rozszerzone pojęcie muzyki popularnej związane z kontekstem całego obszaru muzycznego (nie tylko jej cech estetycznych), co obecnie daje społeczeństwu możliwość jej tworzenia i konsumowania⁴.

¹ R. Middleton, *Studying popular music*, Buckingham 2000; W.J. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. J.W. Burszta, D. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002; G. Piotrowski, *Zrozumieć krzyk. W stronę muzykologii rocka* [w:] *Rock: między duszą a ciałem*, red. W.J. Burszta, M. Rychlewski, Warszawa 2003, s. 39–64; W. Jakubowski, *Wstęp* [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.

² R. Middleton, *Studying...*; G. Piotrowski, *Zrozumieć krzyk...*

³ Tamże.

⁴ D. Brackett, *Interpreting Popular Music*, Berkeley: University of California Press, 2023, <https://doi.org/10.1525/9780520925700>; M. Silverman, S.A. Davis, D.J. Elliott, *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*, „International Journal of Music Education” 2014, nr 32(1), s. 55–56.

Filozoficzne i teoretyczne podstawy osvajania muzyki popularnej w edukacji dzieci

W literaturze przedmiotu prezentowane są różne podejścia do teorii muzycznej z dwoma głównymi nurtami: tradycyjnym i socjokulturowym. Zgodnie z opracowaniami, takimi jak Lucy Green, Simon Frith i Richard Middleton⁵, podejście tradycyjne skupia się na aspektach estetycznych muzyki i zazwyczaj podkreśla gatunki uznawane za „sztukę wysoką”, podczas gdy podejście socjokulturowe reprezentowane przez Sharon Davis i Deborah Blair⁶ traktuje muzykę popularną jako konstrukcję społeczną kształtowaną przez wpływy historyczne i kulturowe. S. Frith twierdzi, że podejście socjokulturowe nie odrzuca perspektywy tradycyjnej, lecz raczej ją wspiera⁷. W związku z tym autorka przyjmuje socjokulturowe podejście do muzyki popularnej w edukacji, uznając ważność zrozumienia społecznej funkcji i kulturowego kontekstu muzyki w badaniach i nauczaniu w dziedzinie edukacji muzycznej. Socjokulturowe podejście do muzyki popularnej w edukacji stanowi inkluzywne spojrzenie na rolę muzyki popularnej w edukacji dzieci obok muzyki klasycznej/artystycznej oraz ludowej⁸.

Warto także wskazać na filozoficzne założenia edukacji muzycznej i dychotomiczne z reguły rozróżnienie na podejście estetyczne i pragmatyczne (praksjalne). Teoria estetyczna edukacji muzycznej zaproponowana przez Reimera i omówiona przez Cheonga (1978) oraz Goolsby’ego (1984) kładzie nacisk na rozwijanie zarówno zdolności muzycznych, jak i wrażliwości estetycznej u wszystkich jednostek. Zwraca się tutaj uwagę na „doświadczenie estetyczne” przy zachowaniu i transmisji jedynie klasycznego dziedzictwa (kanonu) muzycznego przy gwarancji jego artystycznej jakości⁹. Jednakże to spojrzenie zostało poddane krytyce zgodnie z myślą Johna Deweya przez praksjalistę Davida J. Elliotta (1995), który opowiada się za przesunięciem punktu ciężkości w kierunku filozofii praktycznej, skupiającej się na „doświadczeniu”, aktywnym tworzeniu muzyki i rozwijaniu umiejętności muzycznych niezależnie od posiadania lub nie talentu muzycznego. Ten zwrot jest dodatkowo popierany przez Regelskiego (2006), który sugeruje, że edukacja muzyczna powinna przyjąć podejście praktyczne, aby zminimalizować przepaść między muzyką szkolną/instytucjonalną a muzyką doświadczaną, stosowaną w życiu. Również Richard Shusterman podkreśla

⁵ L. Green, *Music education as critical theory and practice*, Aldershot 2014; S. Frith, *Performing rites: On the value of popular music*, Cambridge 1996; R. Middleton, *Studying...*

⁶ S.G. Davis, D.V. Blair, *Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course*, „International Journal of Music Education” 2011, nr 29(2), s. 124–140.

⁷ S. Frith, *Performing rites...*

⁸ Zob. więcej: M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna i dziecięce sposoby jej odczytywania – metodologiczno-teoretyczny zarys projektu badawczego* [w:] *Zrozumieć świat dziecka*, red. E. Kochanowska, Kraków 2021, s. 225–244.

⁹ M. Suświłło, *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 16(1(59)), s. 11–22.

wartość muzyki popularnej na równi ze sztuką wysoką i postuluje jej włączenie do edukacji, co pozwoli doskonalić jej rozumienie i docenienie¹⁰.

Pomimo tego że muzyka popularna towarzyszy dziecku od najmłodszych lat – występuje w filmach, programach telewizyjnych, grach komputerowych i innych zabawach¹¹ – wciąż trudno, jak pisze Małgorzata Suświłło, o podjęcie aktualnego dyskursu o merytorycznych podstawach, filozofii wczesnej edukacji muzycznej w Polsce, choć przesłanki ku temu istnieją już w polskiej literaturze przedmiotu lat 80.¹² Niezależnie od gotowości badaczy, edukatorów, nauczycieli muzyka popularna pojawia się „nieproszona” i „nieoswojona” w obszarze polskiej edukacji powszechnej. Jednak dzieje się to przede wszystkim w jej nieformalnej i pozaformalnej odmianie, podczas gdy w Wielkiej Brytanii czy krajach skandynawskich muzyka popularna formalnie występuje w podstawach programowych¹³. Obecnie sposób, w jaki dzieci są edukowane, nie zależy już wyłącznie od rodziny, szkoły i rówieśników, jak to miało miejsce wcześniej. Równie ważną rolę odgrywają media i kultura popularna¹⁴. Szczególnie istotną sferę wpływu na proces socjalizacji dzieci przypisuje się muzyce popularnej. Ponadto badania prowadzone od lat 50. XX w. nad preferencjami muzycznymi w różnych grupach wiekowych odegrały kluczową rolę w poznaniu roli muzyki popularnej we współczesnym społeczeństwie¹⁵. W prezentowanym kontekście szczególne znaczenie zdają się mieć raporty, które ukazują dominację gatunków muzyki popularnej w strukturze preferencji muzycznych dzieci¹⁶. Badacze zauważają również, że małe dzieci wykazują większą „otwartość na słuchanie” (termin Le Blanca) różnych stylów muzycznych, w tym nietypowej muzyki (np. awangardowej, aleatorycznej), w przeciwieństwie do dzieci w wieku 10–11 lat. Wśród tej ostatniej grupy preferencje muzyczne zawężają się do konkretnych gatunków i stylów muzyki popularnej pod wpływem kształtowania się norm społecznych w danej grupie i obaw przed odrzuceniem przez osoby uznawane za istotne¹⁷.

¹⁰ R. Shusterman, *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers 2000.

¹¹ M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music in the educational space of Polish preschools – the teacher’s perspective*, „International Journal of Music Education” 2019, nr 37(1), s. 22–42.

¹² M. Suświłło, *Filozoficzne...*

¹³ M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music pedagogies: an approach to teaching 21st-century skills*, „Journal of Music Teacher Education” 2018, nr 28(3), s. 85–95, <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>.

¹⁴ D. Tapscott, *Grown up digital: How the net generation is changing your world*, New York 2008.

¹⁵ P.J. Rentfrow, L.R. Goldberg, D.J. Levitin, *The structure of musical preferences: A five-factor model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2011, nr 100(6), s. 1139–1157.

¹⁶ R.D. Daniels, *Music listening preferences of preschool children*, „Update: Applications of Research in Music Education” 1994, nr 12(2), s. 4–8; K. Roulston, *Qualitative investigation of young children’s music preferences*, „International Journal of Education & the Arts” 2006, nr 7(9), s. 1–24.

¹⁷ D.J. Hargreaves, A.C. North, M. Tarrant, *How and why do musical preferences change in childhood and adolescence?* [in:] *The child as musician: A handbook of musical development*, ed. G.E. McPherson, New York 2015, s. 303–322.

Pomimo tego, jak już pisano, w polskiej powszechnej edukacji formalnej dzieci wciąż trudno o przyznanie muzyce popularnej należnego miejsca, które wynika choćby z jej tradycji oraz wartości kulturowych, które ze sobą niesie, oczywiście przy świadomości pewnych słabych stron¹⁸. W Polsce unika się również wykorzystywania muzyki popularnej w edukacji dzieci jako sposobu na realizację wielu celów edukacyjnych i wychowawczych, takich jak budowanie relacji w grupie, integrację między rówieśnikami, ale również integrację między środowiskami, integrację międzykulturową, budowanie zbiorowej i własnej tożsamości oraz poprawę dobrostanu uczestników procesu edukacyjnego¹⁹.

Popularna edukacja muzyczna i jej znaczenie

Popularna edukacja muzyczna (*Popular Music Education*, skrót: PME lub *Popular Music Pedagogies*, skrót: PMPs) zyskała na świecie znaczną popularność w ostatnich latach, gdy pedagodzy uznali istotę uwzględniania preferencji muzycznych i tła kulturowego uczniów w formalnej edukacji muzycznej²⁰. Popularna edukacja muzyczna (PME/PMPs) rozwinęła się przede wszystkim w takich krajach, jak: Wielka Brytania, Australia, Brazylia, Kanada, Stany Zjednoczone, Niemcy, Finlandia i Dania. Fundamenty dla powstania PME zostały stworzone przez Brytyjskie Studia Muzyki Popularnej²¹ silnie inspirowane wcześniejszymi brytyjskimi studiami kulturowymi. Pomimo kontynuacji analiz Szkoły Frankfurckiej, muzyce popularnej (kulturze popularnej) przypisano wyraźny charakter emancypacyjny. Jak piszą Martina Vasil, Lindsay Weiss oraz Bryan Powell²², zwrócenie uwagi na potrzebę uwzględnienia muzyki popularnej w edukacji pojawiło się już w latach 20. XX w. i zostało ponownie potwierdzone na sympozjum w Tanglewood w 1967 r., gdzie postulowano, że repertuar klas muzycznych powinien obejmować muzykę popularną dla nastolatków. PMPs mają potencjał wzbogacania kontekstów edukacji, wykorzystując i rozwijając kapitał kulturowy uczniów²³. Dzieje się to, gdy osoba z władzą (nauczyciel) uwzględnia wybór muzyki i instrumentacji przez uczniów w instytucji (szkole), co uzasadnia i przyznaje należne miejsce kulturze uczniów. PME wspiera uczniów w kształtowaniu tożsamości osobistej i interpretacji

¹⁸ M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011; M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music...*; M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*

¹⁹ P.S. Campbell, *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*, New York 1998; M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music...*

²⁰ M. Petrović, *A new concept of teaching and learning ABBA's songs in the university solfeggio classroom*, "New Sound-International Journal of Music" 2022, nr 59(1), s. 25–49.

²¹ L. Green, D. Lebler, R. Till, *Popular music in education*, „IASPM Journal” 2015, nr 5(1), s. 1–3.

²² M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music...*

²³ L. Green, *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*, „International Journal of Music Education” 2006, nr 24(2), s. 101–118.

doświadczeń społecznych²⁴. Zaangażowanie w muzykę popularną dostarcza młodzieży narzędzia do samorealizacji i zaspokaja potrzeby społeczne i emocjonalne²⁵.

PME bada wartości edukacyjne tego gatunku dzieł artystycznych oraz możliwości ich zastosowania na różnych poziomach edukacji zarówno w obszarze formalnym²⁶, jak i nieformalnym²⁷. Lucy Green przeanalizowała praktykę nauczania muzyki popularnej w szkołach, zauważając, że sama obecność tego gatunku muzycznego nie rozwiązuje problemu. Wskazała, że sposób nauczania często był powierzchowny, umacniając ideologię wyższości muzyki klasycznej nad muzyką popularną. L. Green podkreśliła, że muzyka popularna, ze względu na swoją specyfikę, złożoność i wielokontekstowość, nie powinna być traktowana jedynie jako dodatek do muzyki klasycznej²⁸.

PME jako podejście do edukacji muzycznej uwzględnia, że muzyka popularna jest uczniom znajoma i ściśle związana z ich codziennymi doświadczeniami. Włączanie muzyki popularnej do edukacji muzycznej staje się coraz bardziej powszechną praktyką w wielu klasach na całym świecie²⁹. Nauczyciele dzieci muszą zmierzyć się z wyzwaniem otwartego umysłu i akceptacji muzyki, która może być im nieznana lub osobiście nieprzyjemna³⁰. Muszą oni uznać, że muzyka „popularna” to więcej niż tylko zestaw dźwięków czy artystów, lecz reprezentuje ona zbiorowe uczucia unikalnych grup wykonawców, twórców i słuchaczy. Aby efektywnie nauczać muzyki popularnej, edukatorzy powinni uwzględniać zarówno wartości emocjonalne, jak i wartości ekspresyjne tego gatunku w kontekście kulturowym. Powinni również skoncentrować się na wsparciu uczniów w analizie elementów charakterystycznych dla muzyki popularnej, takich jak rytm i tekstura, interpretując jednocześnie znaczenie muzyki popularnej zgodnie z kulturowym tłem każdego ucznia. Oprócz aspektów pedagogicznych, PME czerpie korzyści z badań skoncentrowanych na oryginalnym tworzeniu muzyki popularnej w różnych kontekstach³¹. Te badania eksplorują rolę zespołów rockowych, ekip hip-hopowych i technologii w tworzeniu i produkcji muzyki popularnej. Dziedzina PME – popularnej edukacji muzycznej rozwija się i ewoluuje. Uwzględnienie muzyki popularnej w edukacji muzycznej jest zgodne z wymaganiami dynamicznie zmieniającego

²⁴ P. Campbell, D. Hebert, *Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s*, „International Journal of Music Education” 2000, nr 11, s. 14–22.

²⁵ D.J. Hargreaves, A.C. North, M. Tarrant, *How and why do...*

²⁶ R. Mantie, *A comparison of ‘popular music pedagogy’ discourses*, „Journal of Research in Music Education” 2013, nr 61(3), s. 334–352.

²⁷ L. Green, *Music education...*

²⁸ L. Green, *Popular music...*

²⁹ A. Rauduvaitė, *The Increasing Effectiveness of Musical Education by Popular Music*, „Pedagogika” 2013, nr 110(2), s. 87–95, <https://doi.org/10.15823/p.2013.1823>.

³⁰ C.X. Rodriguez (ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education*, Reston 2004.

³¹ E.S. Tobias, *Toward convergence: Adapting music education to contemporary society and participatory culture*, „Music Educators Journal” 2013, nr 99(4), s. 29–36.

się społeczeństwa i umożliwia placówkom edukacyjnym/szkołom dostosowanie swojego programu nauczania do wiodącego nurtu. PME zdobywa stopniowo znaczenie w dziedzinie edukacji muzycznej. W Polsce wciąż jednak nie jest to nurt powszechnie akceptowany przede wszystkim przez środowiska badaczy edukacji muzycznej. Natomiast praktycy, nauczyciele coraz częściej wykorzystują muzykę popularną w edukacji³². Niepokoi jednak fakt, że inspiracji muszą poszukiwać niemal wyłącznie w materiałach zagranicznych. W związku z tym zjawiskiem autorka od kilku lat prowadzi badania w obszarze muzyki popularnej w edukacji dzieci i popularyzuje jej obecność w szkołach i przedszkolach.

Muzyka popularna w edukacji dzieci – na co należy zwrócić uwagę?

W międzynarodowej literaturze naukowej funkcjonuje ograniczona liczba raportów z badań na temat wykorzystania muzyki popularnej na wczesnych etapach edukacji dzieci w różnych formach aktywności muzycznej, takich jak śpiew, granie na instrumencie, aktywność ruchowa z muzyką, słuchanie i tworzenie muzyki³³. Wiele z tych publikacji dotyczy owych kwestii jedynie pośrednio, na przykład w kontekście ulubionych zajęć muzycznych dzieci lub instrumentów muzycznych³⁴. Niewątpliwie jednak warto zwrócić uwagę na zbadane już aspekty potencjału muzyki popularnej w edukacji dzieci. Według Patricii Campbell właściwie wykorzystana muzyka popularna pełni funkcje ekspresyjno-emocjonalne, rozrywkowe, komunikacyjne, motywacyjne (do aktywności fizycznej), socjalizacyjne i integracyjne³⁵. Ponadto w literaturze³⁶ zwraca się uwagę na następujące korzyści:

- zwiększone zaangażowanie uczniów: gdy dzieci mogą doświadczać i wykonywać muzykę, którą lubią i z którą są osobiście związane, są bardziej skłonne angażować się w proces edukacji;
- zwiększona ważność i relacja: muzyka popularna stanowi część codziennego życia uczniów, dlatego jej włączenie do edukacji muzycznej pomaga uczynić przedmiot ważniejszym, związanym z ich doświadczeniami;
- doskonalenie umiejętności krytycznego myślenia i analizy: muzyka popularna często zawiera złożone elementy muzyczne, teksty i odniesienia kulturowe – analiza i interpretacja muzyki popularnej może pomóc uczniom rozwijać umiejętności krytycznego myślenia i analizy;

³² M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music...*

³³ O. Denac, *A case study of preschool children's musical interests at home and at school*, "Early Childhood Education Journal" 2008, nr 35, s. 439–444.

³⁴ A.C. Harrison, S.A. O'Neill, *Children's gender-typed preferences for musical instruments: An intervention study*, "Psychology of Music" 2000, nr 28(1), s. 81–97.

³⁵ P.S. Campbell, *Songs in their...*

³⁶ H. Gembris, G. Schellberg, *Musical preferences of elementary school children*, „Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference" 2003, s. 8–13.

- umuzykalnianie, rozwój umiejętności muzycznych: studiowanie muzyki popularnej pozwala uczniom rozwijać umiejętności, takie jak słuchanie, wykonywanie i improwizacja specyficzne dla tego gatunku;
- rozwijanie kreatywności i samoekspresji: muzyka popularna często zachęca do indywidualności i kreatywnego wyrażania siebie, pozwalając uczniom na eksplorację własnych pomysłów muzycznych i stylów.

Polska literatura pedagogiczna/muzyczna do tej pory koncentrowała się głównie na negatywnych doświadczeniach dzieci z tego rodzaju twórczością artystyczną lub tych, które wyraźnie wskazywały na szkodliwy wpływ muzyki popularnej na rozwój dzieci³⁷. Warto jednak podkreślić, że – jak wynika z wiedzy autorki – nie zostały na gruncie polskim przeprowadzone żadne badania potwierdzające te krytyczne tezy. W ostatnich latach w Polsce prowadzone są jednak coraz częściej teoretyczne dyskusje wskazujące na konieczność uwzględnienia muzyki popularnej w edukacji również w kontekście edukacji dzieci³⁸. Jednak wciąż w Polsce prowadzi się za mało badań na ten temat, a co za tym idzie – brakuje wypracowanych na podstawie ich wyników sformalizowanych rozwiązań merytorycznych i metodycznych, umożliwiających adekwatne wprowadzenie muzyki popularnej do edukacji dzieci. Należy zwrócić uwagę, że obserwacje praktyk edukacyjnych, badania przeprowadzone z polskimi i amerykańskimi nauczycielami i dziećmi przez badaczy w zespołach: Marcin Michalak i Marta Kondracka-Szala oraz Marta Kondracka-Szala i Martina Vasil, pokazują, że muzyka popularna jest często wykorzystywana przez nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, a dzieci lubią ten gatunek muzyki i chętnie podejmują aktywności z tą muzyką związane³⁹.

Przez długi czas badacze z Zachodu nie zgadzali się z krytyką obecności muzyki popularnej we wczesnych etapach edukacji. Na przykład według Patrici Campbell⁴⁰ mimo że muzyka popularna jest skierowana do dzieci jako produkt do pasywnego spożycia, dzieci aktywnie do niej podchodzą. Wykorzystują utwory już usłyszane

³⁷ M. Komorowska, *Nie dajmy się!*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1994, nr 1, s. 3–7; M. Przychodzińska, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych* [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000, s. 13–19; R. Popowski, M. Grusiewicz, *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3(290), s. 10–14, http://www.wychmuz.pl/artikul_ar_50.html (dostęp: 18.12.2023).

³⁸ M. Grusiewicz, *Wartości muzyki współczesnej w kontekście treści szkolnej edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, nr 40(2), s. 167–179, <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.167-179>; A. Żywiołek, „*Children of the Revolution*” – od Wagnera do Hendrixa (i nie tylko). „(Pop)kultura ucha” i „*technologia ducha*” wobec rewolucji estetycznych XIX i XX wieku [w:] *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, red. A. Białkowski, W.J. Burszta, Gdańsk 2020, s. 15–30; M. Suświłło, *Filozoficzne...*

³⁹ M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music...*

⁴⁰ P.S. Campbell, *Songs in their...*; zob. także B. Ilari, *Musical thinking in the early years* [w:] *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*, red. S. Robson, S. Flannery Quinn, London – New York 2014, s. 352–364.

w mediach podczas zabaw, modyfikując je w kreatywny sposób⁴¹. Tym samym muzyka popularna i jej kreatywne reinterpretacje, tworzone na dziecięcych placach zabaw, wykazują duży potencjał pedagogiczny.

Niektórzy badacze zwracają uwagę na ograniczenia edukacyjne i dydaktyczne muzyki popularnej. Ich prace koncentrują się na krytycznych i konstruktywnych refleksjach dotyczących używania muzyki popularnej w edukacji⁴², a także na możliwościach dzieci na danym etapie rozwoju muzycznego⁴³. W Polsce w trakcie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (klasy 1–3) to nauczyciele decydują, jak dużo godzin poświęcić na poszczególne obszary w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Zdarza się, że muzyka często pojawia się w procesie nauczania w sposób przypadkowy, podporządkowany innym treściom, mając charakter uzupełniający⁴⁴. Rzadko jest czas, aby w toku formalnej edukacji rozwijać pasję do muzyki czy niezależność muzyczną albo czerpać radość z muzyki czy ją tworzyć.

Niewątpliwie należy zwrócić uwagę również na pewne zagrożenia płynące z wykorzystywania muzyki popularnej w edukacji dzieci. Warto jednak podkreślić, że nabierają one znaczenia jedynie wówczas, kiedy edukację tę prowadzi nauczyciel nieodpowiednio przygotowany do swojego zawodu⁴⁵. W kontekście muzyki popularnej problematyczny może być wybór kanonu literatury muzycznej. O tej ważnej kwestii pisze Rafał Ciesielski, zwracając uwagę, że każdy rodzaj muzyki powinien stać się podstawą odrębnego kanonu, czyli zestawu utworów, które należą⁴⁶. Wyzwanie stanowić może również wybór piosenek popularnych do pracy z dziećmi, ponieważ niektóre z nich przekraczają skalę głosową charakterystyczną dla danego etapu rozwoju lub opierają się na tekście słownym nieodpowiednim dla dzieci. Zatem w kontekście przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi pojawia się dylemat związany z autentycznością dostarczania dzieciom treści muzycznych związanych z muzyką popularną. Dylemat ten wynika między innymi z braku zrozumienia specyfiki muzyki popularnej (funkcji emocjonalno-wyrazowych i społeczno-kulturowych takich utworów muzycznych) oraz braku odpowiednich kompetencji muzycznych u nauczycieli (umiejętności improwizacji, gry ze słuchu)⁴⁷.

⁴¹ K. Marsh, *Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play*, "Research Studies in Music Education" 1999, nr 13(1), s. 2–12.

⁴² F.S. Ponick, *Bach and rock in the classroom*, "Teaching Music" 2000, nr 8(3), s. 22–29; R. Woody, *Popular music in school: Remixing issues*, "Music Educators Journal" 2007, nr 93(4), s. 32–37, <https://doi.org/10.1177/002743210709300415>; L. Green, D. Lebler, R. Till, *Popular music in education...*, s. 1–3.

⁴³ M. Przychodzińska, E. Lipska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.

⁴⁴ R. Popowski, M. Grusiewicz, *Do jakiej kultury...*

⁴⁵ J. Wang, J.T. Humphreys, *Multicultural and popular music content in an american music teacher education program*, "International Journal of Music Education" 2009, nr 27(1), s. 19–36.

⁴⁶ R. Ciesielski, *W stronę kanonu zachodniej muzyki artystycznej [w:] Edukacja muzyczna: studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022, s. 279–308.

⁴⁷ R. Woody, *Popular music...*

Postulaty włączania muzyki popularnej do edukacji dzieci – proces „oswajania”

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz prowadzonych przez autorkę badań i obserwacji praktyk edukacyjnych w Polsce i nie tylko można przedstawić następujące postulaty mogące się przyczynić się do opracowywanego przez autorkę modelu włączania muzyki popularnej do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Postulat pierwszy odnosi się do podstaw filozoficznych i teoretycznych rozumienia, rozpatrywania i realizowania edukacji muzycznej w przedszkolach i klasach wczesnoszkolnych. Autorka sugeruje zintegrowanie założeń teorii socjokulturowej, konstruktywistycznego modelu edukacji oraz prakseologicznej (praksjalnej, pragmatycznej) koncepcji edukacji muzycznej⁴⁸ Davida Elliotta⁴⁹ i Thomasa Regelskiego⁵⁰. Wspomniani pragmatycy podkreślają, że w edukacji muzycznej należy uwzględniać zarówno kwestie estetyczne, jak i społeczne oraz kulturowe⁵¹. T. Regelski zauważa, że program nauczania powinien uwzględniać rzeczywisty świat otaczający dzieci. Bardzo trafne w tym kontekście wydaje się zastosowanie postulatu zaproponowanego przez M. Suświłło, które autorka nazywa kompromisowym rozwiązaniem estetyczno-praksjalnym⁵². Ten pomysł jest szczególnie cenny w kontekście polskiej wczesnej edukacji muzycznej, gdyż pozwala na uwzględnienie rodzimego, tradycyjnego podejścia do edukacji muzycznej – wychowanie do sztuki i przez sztukę (rozpowszechnionego przez Marię Przychodzińską i Irenę Wojnar⁵³) i połączenie go z wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i doświadczeniem kulturowym (między innymi wszechobecną wielokulturowością). Jak pisze Małgorzata Suświłło: „Wprowadzanie małych dzieci w świat muzyki (inkulturacja) wymaga zatem uwzględnienia wartości tkwiących w samej muzyce (estetyka), jak i naturalnej skłonności dzieci do uczenia się przez działanie (praksjalne podejście do edukacji za Johnem Deweyem)”⁵⁴.

W kontekście zaprezentowanego postulatu pierwszego stanowiącego background dalszych kroków o charakterze bardziej szczegółowym należy zaznaczyć, że

⁴⁸ M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*; zob. także M. Suświłło, *Filozoficzne...*

⁴⁹ Zob. D.J. Elliott (red.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Oxford 2009.

⁵⁰ T.A. Regelski, *Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education*, „Didacta Varia” 2003, nr 8(1), s. 63–92; T.A. Regelski, *Social theory, and music and music education as praxis*, „Action, Criticism, and Theory for Music Education” 2004, nr 3(3), http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf (dostęp: 18.12.2023); T.A. Regelski, *Music education for a changing society*, „Diskussion Musikpädagogik” 2008, nr 38(8), s. 34–42.

⁵¹ M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*

⁵² M. Suświłło, *Filozoficzne...*

⁵³ Warto podkreślić, że w publikacjach obu wspomnianych autorek również odnaleźć można nawiązanie nie tylko do wartości samej muzyki i przeżycia estetycznego, ale i praktycznego wymiaru edukacji muzycznej.

⁵⁴ M. Suświłło, *Filozoficzne...*, s. 20.

ogromną rolę w wypełnieniu istniejącej luki między muzyczną rzeczywistością przedszkolną czy wczesnoszkolną a kulturą codzienną dzieci powinny odegrać same dzieci jako podmioty procesu edukacyjnego. Oczywiście istotne jest, aby muzyka popularna została włączona zarówno do podstaw programowych etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, a także etapów późniejszych oraz do programów nauczania. Jednak żywy i bliski dzieciom program nauczania powinien być tworzony na podstawie wyników badań prowadzonych nie **nad dziećmi**, nie **o dzieciach**, a **z dziećmi**. Pozwoli to na poznanie dziecięcej percepcji, odczytywania i sposobów doświadczenia muzyki popularnej. Drugim postulatem jest zatem dalsza eksploracja tego obszaru przy znaczącej partycypacji, współdecyzyjności dzieci, a nie jedynie osób dorosłych – nauczycieli czy rodziców⁵⁵. Wyniki tego rodzaju badań i refleksja nad nimi powinny stanowić podstawę do wprowadzania wyżej wymienionych zmian.

Kolejny – trzeci postulat dotyczy strategii nauczania/uczenia się i związany jest z założeniem, że trudność we włączaniu muzyki popularnej do placówek edukacyjnych niezależnie od ich poziomu polega na tym, że próbuje się coś nieformalnego zaadaptować na grunt formalnej edukacji⁵⁶. L. Green uważa, że muzyka popularna jako forma kulturowa zawsze była i jest niezależna od formalnej edukacji (muzycy popularni zwykle uczą się nieformalnie lub pozaformalnie w przeciwieństwie do muzyków klasycznych). Zatem wprowadzanie muzyki popularnej do edukacji formalnej musi być świadome i brać pod uwagę sposób, w jaki muzyka popularna funkcjonuje poza szkołą. Wynika z tego, że aby włączenie muzyki popularnej do edukacji powszechnej było efektywne i „prawdziwe”, to nie wystarczy sama zmiana podstaw programowych czy programów nauczania, ale potrzebna jest zmiana w strategiach i metodach pracy – nauczania/uczenia się⁵⁷. Zatem za L. Green⁵⁸ autorka postuluje przyjęcie następujących strategii edukacyjnych, w których dzieci/uczniowie będą miały/mieli warunki i możliwości do:

- wyboru muzyki, która ma być przedmiotem ich działań,
- wielokrotnego słuchania i kopiowania wybranych utworów w wybrany przez dzieci sposób,
- działania w grupach rówieśników przy minimalnym udziale nauczyciela,
- uczenia się w indywidualny, dostosowany do możliwości i potrzeb sposób (podczas słuchania, przetwarzania, notowania, odtwarzania, komponowania itd.),
- integrowania różnych form aktywności muzycznych: słuchania, grania, śpiewania, tańczenia, improwizowania i komponowania.

Przedstawione strategie są połączeniem rozumienia uczenia się jako dociekania, poszukiwania, rozwiązywania problemów, a roli nauczyciela jako facylitatora,

⁵⁵ M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*

⁵⁶ L. Green, *Popular music...*

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 107.

a nie dyrektora, który jako jedyny wie... Wiedza jest tu konstruowana wspólnie, być może za każdym razem inaczej, zależnie od kontekstu. Doskonale wpisuje się tutaj zatem uczenie metodą projektów, z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego czy uczenia się aktywnego, poprzez działanie. Choć proponowane przez L. Green i innych strategie są innowacyjne w kontekście edukacji muzycznej dzieci, to jednak można w ich ramach wykorzystać tradycyjne, dobrze znane koncepcje edukacji muzycznej, takie jak koncepcja uczenia się muzyki Edwina Gordona, metoda instrumentacji Carla Orffa itd. Ważne jest integrowanie tego, co potencjalnie nowe, z tym, co jest tradycyjne, ale wartościowe niezależnie od rodzaju wykorzystywanej muzyki. W literaturze przedmiotu przestrzega się jednak przed pułapkami kultu metody i zwraca się uwagę na znaczenie ludzi, z którymi uczestniczymy w procesie edukacji. To ludzie – dzieci, a także sami nauczyciele mają być najważniejsi, a nie metody edukacji, to od ludzi zależy wybór/dobór strategii wspólnej edukacji muzycznej⁵⁹.

Zakończenie

Zaprezentowane w tekście refleksje teoretyczno-praktyczne nie wyczerpują w pełni złożoności analizowanego obszaru. Autorka ma jednak nadzieję, że być może stanowić będą początek, a być może kontynuację myślenia o muzyce popularnej jako części życia społeczno-kulturowego, o muzyce popularnej, która ma prawo być częścią edukacji muzycznej dzieci obok innych obecnych tam od wielu dekad rodzajów muzyki. Edukacja włączająca muzykę popularną, choć jest innowacyjna, to aby była wartościowa, przyszłościowa powinna bazować na mocnych podstawach filozoficzno-teoretycznych, merytorycznych i metodycznych. Autorka zwróciła na to uwagę w tekście. Ważne jest również uświadomienie, że propagatorzy ruchu Popular Music Education postulują integrowanie muzyki popularnej z muzyką artystyczną i ludową typową dla danego kręgu społeczno-kulturowego. Nie chodzi o dominację jednego gatunku nad drugim. Istotę stanowi zbliżenie edukacji do życia poza murami placówek edukacyjnych, o przygotowanie młodych ludzi do obcowania z kulturą/muzyką tak artystyczną, jak i popularną. Kultura popularna jako masowa, czasem wciąż stereotypowo utożsamiana jest z chaosem, brakiem reguł, co jest problematyczne⁶⁰. Muzyka popularna i jej miejsce w edukacji muzycznej dzieci wymaga zatem „oswajania”, rzetelnego przygotowania do jej implementacji. Należy to zrobić odpowiedzialnie w nauce i praktyce edukacyjnej. Należy wspólnie zmierzyć się z tym wyzwaniem, które już nie zniknie...

⁵⁹ M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music...*

⁶⁰ W.J. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji...*; W. Jakubowski, *Wstęp...*

Bibliografia

- Brackett D., *Interpreting Popular Music*, Berkeley: University of California Press, 2023, <https://doi.org/10.1525/9780520925700>.
- Burszta W.J., *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. J.W. Burszta, D. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.
- Campbell P.S., *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, New York – Oxford 1998.
- Campbell P., Hebert D., *Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s*, “International Journal of Music Education” 2000, nr 11, s. 14–22.
- Ciesielski R., *W stronę kanonu zachodniej muzyki artystycznej* [w:] *Edukacja muzyczna: studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022, s. 279–308.
- Daniels R.D., *Music listening preferences of preschool children*, “Update: Applications of Research in Music Education” 1994, nr 12(2), s. 4–8.
- Davis S.G., Blair D.V., *Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course*, “International Journal of Music Education” 2011, nr 29(2), s. 124–140.
- Denac O., *A case study of preschool children's musical interests at home and at school*, “Early Childhood Education Journal” 2008, nr 35, s. 439–444.
- Elliott D.J. (red.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Oxford 2009.
- Gembris H., Schellberg G., *Musical preferences of elementary school children*, „Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference” 2003, s. 8–13.
- Green L., Lebler D., Till R., *Popular music in education*, „IASPM Journal” 2015, nr 5(1), s. 1–3.
- Green L., *Music education as critical theory and practice*, Aldershot 2014.
- Green L., *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*, „International Journal of Music Education” 2006, nr 24(2), s. 101–118.
- Grusiewicz M., *Wartości muzyki współczesnej w kontekście treści szkolnej edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, nr 40(2), s. 167–179, <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.167-179>.
- Hargreaves D.J., North A.C., Tarrant M., *How and why do musical preferences change in childhood and adolescence?* [w:] *The child as musician: A handbook of musical development*, red. G.E. McPherson, New York 2015, s. 303–322.
- Harrison A.C., O'Neill S.A., *Children's gender-typed preferences for musical instruments: An intervention study*, “Psychology of Music” 2000, nr 28(1), s. 81–97.
- Ilari B., *Musical thinking in the early years* [w:] *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*, red. S. Robson, S.F. Quinn, London – New York 2014, s. 352–364.
- Jakubowski W., *Wstęp* [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.
- Kim M.S., *Doing social constructivist research means making empathic and aesthetic connections with participants*, „European Early Childhood Education Research Journal” 2014, nr 22(4), s. 538–553.
- Komorowska M., *Nie dajmy się!*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1994, nr 1, s. 3–7.
- Kondracka-Szala M., Michalak M., *Popular music in the educational space of Polish preschools – the teacher's perspective*, „International Journal of Music Education” 2019, nr 37(1), s. 22–42.
- Kondracka-Szala M., *Muzyka popularna i dziecięce sposoby jej odczytywania – metodologiczno-teoretyczny zarys projektu badawczego* [w:] *Zrozumieć świat dziecka*, red. E. Kochanowska, Kraków 2021, s. 225–244.
- Mantie R., *A comparison of 'popular music pedagogy' discourses*, “Journal of Research in Music Education” 2013, nr 61(3), s. 334–352.
- Marsh K., *Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play*, “Research Studies in Music Education” 1999, nr 13(1), s. 2–12.

- Michalak M., *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011.
- Middleton R., *Studying popular music*, Buckingham 2000.
- Petrović M., *A new concept of teaching and learning ABBA's songs in the university solfeggio classroom*, "New Sound-International Journal of Music" 2022, nr 59(1), s. 25–49.
- Piotrowski G., *Zrozumieć krzyk. W stronę muzykologii rocka* [w:] *Rock: między duszą a ciałem*, red. W.J. Burszta, M. Rychlewski, Warszawa 2003, s. 39–64.
- Ponick F.S., *Bach and rock in the classroom*, "Teaching Music" 2000, nr 8(3), s. 22–29.
- Popowski R., Grusiewicz M., *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3(290), s. 10–14, http://www.wychmuz.pl/arttykul_ar_50.html (dostęp: 18.12.2023).
- Przychodzińska M., Lipska E., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.
- Przychodzińska M., *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych* [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000, s. 13–19.
- Rauduvaitė A., *The Increasing Effectiveness of Musical Education by Popular Music*, "Pedagogika" 2013, nr 110(2), s. 87–95, <https://doi.org/10.15823/p.2013.1823>.
- Regelski T.A., *Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education*, „Didacta Varia” 2003, nr 8(1), s. 63–92.
- Regelski T.A., *Social theory, and music and music education as praxis*, „Action, Criticism, and Theory for Music Education” 2004, nr 3(3), http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf (dostęp: 18.03.2020).
- Regelski T., *Music education for a changing society*, „Diskussion Musikpädagogik” 2008, nr 38(8), s. 34–42.
- Rentfrow P.J., Goldberg L.R., Levitin D.J., *The structure of musical preferences: A five-factor model*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2011, nr 100(6), s. 1139–1157.
- Rodriguez C.X. (red.), *Bridging the gap: Popular music and music education*, Reston 2004.
- Roulston K., *Qualitative investigation of young children's music preferences*, "International Journal of Education & the Arts" 2006, nr 7(9), s. 1–24.
- Shusterman R., *Pragmatist aesthetics: living beauty, rethinking art*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Silverman M., Davis S.A., Elliott D.J., *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*, „International Journal of Music Education” 2014, nr 32(1), s. 53–69.
- Suświłło M., *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, 16(1/59), 11–22, <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1659.01>.
- Tapscott D., *Grown up digital: How the net generation is changing your world*, New York: McGraw-Hill, 2008.
- Tobias E.S., *Toward convergence: Adapting music education to contemporary society and participatory culture*, "Music Educators Journal" 2013, nr 99(4), s. 29–36.
- Vasil M., Weiss L., Powell B., *Popular music pedagogies: an approach to teaching 21st-century skills*, "Journal of Music Teacher Education" 2018, 28(3), 85–95, <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>.
- Wang J., Humphreys J.T., *Multicultural and popular music content in an american music teacher education program*, "International Journal of Music Education" 2009, nr 27(1), s. 19–36.
- Woody R.H., *Popular music in school: Remixing issues*, "Music Educators Journal" 2007, nr 93, 4, s. 32–37, <https://doi.org/10.1177/002743210709300415>.
- Żywiołek A., „*Children of the Revolution*” – od Wagnera do Hendrixa (i nie tylko). „(Pop)kultura ucha” i „*technologia ducha*” wobec rewolucji estetycznych XIX i XX wieku [w:] *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, red. A. Białkowski, W.J. Burszta, Gdańsk 2020, s. 15–30.

Nilüfer Pembecioğlu

Istanbul University, Türkiye
ORCID: 0000-0001-7510-6529

Identity, Creativity and Alienation in the Context of Child and Art

Tożsamość, kreatywność i alienacja w kontekście dziecka i sztuki

Abstract

The child avoids reflecting judgment on the specifics of what s/he sees because many things can change in the child's eyes. The importance of exposing children to art early on and helping them to develop an aesthetic sense cannot, therefore, be overstated. Since they can focus on the details because they cannot grasp the whole, children can be excellent artists. However, many children are hesitant to share their creative thoughts and innovations due to the fact that they are concerned about how others might reflect on them. This study was motivated by the experience of writing a story after taking part in art and aesthetic sessions with elementary school pupils in an underprivileged area. There seem to be many similarities between what kids experience in the real world and the virtual one they create. The research's findings indicate that children's loneliness, alienation, and identity issues were reflected in their narratives.

Keywords: creativity, alienation, art, aesthetics, childhood

Streszczenie

Dziecko potrafi dostrzec wiele cech przedmiotów, a osąd tego, co widzi, szybko się zmienia. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na znaczenie wczesnego wystawiania dzieci na sztukę i pomagania im w rozwijaniu zmysłu estetycznego. Ze względu na specyfikę dziecięcego ujmowania rzeczywistości, spostrzegania przedmiotów, centrację dzieci mogą być doskonałymi artystami. Jednak wiele dzieci niechętnie dzieli się swoimi kreatywnymi myślami i innowacjami, ponieważ obawiają się, jak inni mogą je postrzegać. Motywacją do przeprowadzenia prezentowanego w artykule badania było doświadczenie udziału w sesjach artystycznych i estetycznych z uczniami szkoły podstawowej w ubogiej okolicy, po których uczniowie pisali własne historie. Wydaje się, że istnieje wiele podobieństw między tym, czego dzieci doświadczają w świecie rzeczywistym i wirtualnym, który tworzą. Wyniki badań wskazują, że samotność, wyobcowanie i kwestie tożsamości dzieci znalazły odzwierciedlenie w ich narracjach.

Słowa kluczowe: kreatywność, alienacja, sztuka, estetyka, dzieciństwo

Introduction

Youngsters' artistic talent is evident when they capture and concretize the images that are present in their minds. This concretization can be expressed through a narrative or another creative endeavor, such as music, dance, painting, or pottery. There may be differences between the child's genuine imagination and what he can

imagine regarding the artwork. The child's amorphous, immature mental and physical abilities, as well as the fact that his or her perceptions are not yet crisp enough to be translated into anything tangible, maybe the cause of these discrepancies.

Young students who are learning to express their feelings, thoughts, and observations require assistance. To be able to create even better examples, they must first encounter good ones. It is also crucial to observe and assess the students. There is no alternate way to discover more about their aptitude, inclinations, and potential for success in the future. One might be surprised by how much their artwork may reveal. With their works, they could also unveil things about what they see, how they feel about themselves, whether or not they are having problems, etc. Since their productions can be in many forms, these assessments could be interdisciplinary. For example, the authenticity of literary, artistic, and musical performances cannot be evaluated in the same manner as architectural design. The seven disciplines of art are, as everyone knows, architecture, sculpture, painting, literature, music, theater, and film. And any student might be gifted in at least one of these areas.

Schraver explains how difficult it could be to teach young writers to anticipate readers' needs¹. This demands a creative process that calls for sophisticated abilities including the capacity to empathize with others, comprehend their range of emotions, and dream and communicate these emotions to others. Writing demands consistency and a sense of familiarity, which is one aspect of its requirements. However, writing imparts the capacity to perceive and comprehend through the eyes of others. While there might be a "reader-oriented" evaluation methodology that aims to assess the impact of the author's work on the reader, there might also be an "author-oriented" approach that emphasizes the author's style of expression. On the one hand, linguistic talents, metaphors, use of patterns, rhymes and other language arts influenced by contemporary culture become more significant when it comes to writing. However, it is also essential to discuss a timeless writing and expressive approach as well as a classic style. The study of texts brings together a theoretical dimension that also exhibits the results with the theories and practices related to other studies in the context of children and art recently. It also includes the analysis of product as the data within the framework of structural (Todorov)², fictional (Genette)³, semantic (Pierce)⁴, and semiotic (Barthes) perspectives. The handling of the stories in terms of the linguistic relativity hypothesis (Humboldt)⁵ and social memory (Hjelmslev)⁶ reveals interesting results.

¹ K.A. Schraver, *Teaching writers to anticipate readers' needs: A classroom-evaluated pedagogy*, "Written communication" 1992, 9(2) pp. 179–208.

² T. Todorov, *The origin of genres*. In *Modern genre theory*, Routledge, 2014, pp. 193–209.

³ G. Liestøl, *Wittgenstein, Genette, and the reader's narrative in hypertext*, "Hyper/text/theory" 1994, pp. 87–120; G. Genette, *Narrative discourse revisited*, Cornell University Press, 1988.

⁴ E. Karaman, *Roland Barthes ve Charles Sanders Peirce'in Göstergibilimsel Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*, "İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi" 2017, 9(2), pp. 25–36.

⁵ B. Akarsu, *Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı*, 1984.

⁶ H. Parret, *Peirce and Hjelmslev: The two semiotics*, "Language Sciences" 1984, 6(2), pp. 217–227.

Aim and methodology

New mass media platforms provide models of new expectations, lifestyles, and methods of production, consumption, and action for individuals and communities. People and society are absorbing the function and content of those models without truly understanding what they are eating because these examples are provided so rapidly and eclectically. They modify their habits and internalize those models in addition to simply consuming. Mass media have a significant impact on people's lives, with children being the most affected, aside from the fact that they compete with other communication channels and with one another. Children are immediately exposed to forced communication applications before they ever understand what communication is, and because of this, their communication skills replace practical life skills, and they find themselves in virtual environments before they can even create abstract thoughts. For this reason, it is critical to cultivate an appreciation of writing in people from an early age and to help them become producers rather than just consumers. This study aims to assess previous research on primary school students and their creative writing. How youngsters internalize heroic figures, and the concept of hero and heroism were questioned within the scope of this study. Furthermore, the examples in their creative writings and the way the hero characters exposed to them via the media were compared and contrasted. The main goal of our research is to explore how children's written communications reflect the impact that the media has on their conception of heroism.

During the research, the language teachers (Turkish) were engaged in powerful lectures and dialogues about the value of reading and language use, as well as how individuals may survive using their own language, in every classroom they visited during the study. The youngsters were given a piece of art and a visual reference point, and it was announced that they would produce a publication together once it had been determined that they were sufficiently motivated. Every pupil had a unique source of inspiration and motivation. After writing stories based on these, the kids initially shared them with one another. Finally, they wrote their own stories to wrap up the study.

Findings and conclusion

Current research indicates that average adults think at a rate of around 450 words per minute, but only employ 150–175 of those words when speaking. We do not really take the time to express ourselves; we just think and listen all the time. Writing skills make up only 14% of our regular communication abilities. As a result, it is crucial that we encourage kids to write and leave an imprint by encouraging them to create and write their own stories. Furthermore, the research

indicates that speaking requires 16% of our skills while reading requires 17%. In face-to-face communication, we listen actively for 21% of the time and passively for 32% of it. Stated differently, the media consumes all of our time.

In a landmark study in 1926, Rankin investigated the percentage of daily time that adults spent in each of the four primary communication modes. His often-cited results revealed that people listen 42% and speak 32% of their daily communication time. This contrasts with 15% of their time as readers and 11% as writers⁷. Only recently has multitasking with media become an issue, and its impact is just beginning to be assessed by social scientists and educators⁸. In fact, multitasking is said to be one of the most dramatic shifts in the way children communicate, with one-fourth to one-third of children stating that they use two or more media simultaneously “most of the time”.

Nobody has the time or patience to listen to each other and comprehend them, and they do not think that if they do, they will be able to tolerate what they hear. Our daily exposure to heroes via the media causes us to observe, hear, and think about other people’s issues as well as feel concerned for them. We start to think, listen, and admire others and slowly we become like them. We shall be surrounded by individuals who do not communicate or engage if we do not provide the atmosphere and chance for sharing, listening, and self-expression. Currently, the greatest risk that kids face is not knowing how to express themselves before they learn how. The development of children’s communication skills is an irreversible process. We will refer to them as “shadow children”. They become the shadows of the heroes they admire and emulate from the media. However, in addition to being exposed to the communicational scripts disseminated by the media, students ought to come across other written and spoken forms of expression as well as artistic creations. The notions they employ will have their own opinions about a subject, and this finding will assist them to broaden their view. To help them realize their potential and to give them the bravery to become heroes and save others, we must push them to produce. A person may experience warped outcomes from the idea of belonging, such as group submission or imitation, which encourages people to follow society’s lead rather than think for themselves. The only way to fix what is incorrect is to create, employ conscious expression techniques, and have self-awareness.

In summary, kids are imitating the model heroes they see in the media and begin to act and approach life’s challenges in a similar manner. It is nothing new for kids to imitate characters they read about in books or watch on TV. But the issue with today’s kids is that they do not have enough time for self-expression since

⁷ P.T. Rankin, *The measurement of the ability to understand spoken language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, 1926.

⁸ C. Wallis, *The multitasking generation. They’re e-mailing, IMing and downloading while writing the history essay. What is all that digital juggling doing to kids’ brains and their family life?*, “Time” 2006, 167(13), pp. 48–55.

they spend so much time with mass media. They are interacting with people less and less. As a result, they lack both the social context and the requisite expressive ability. Under the influence of the media, they spend a lot of time in front of TVs, computers, and videos; this prevents them from reaching their full developmental potential. As a result of their inability to break free from their attachments and their inability to engage in social activities to finish the socialization process, these children run the risk of developing into people who are unable to express themselves. People typically resort to violence and rage to solve problems when they are in a communicative setting, as they often witness on screens. Since their creativity and devotion are focused solely on themselves, they are unable to build empathy. This generation poses a threat because it lacks the understanding necessary to address real-world issues and instead looks to others to take on responsibility and provide solutions. It is important to encourage this generation to think, act, communicate, and create as much as they can.

Although stories appear to revolve around magical abilities, it is crucial that kids are utilizing authentic, human emotions. However, the fact that happy endings occasionally follow a character's death is a sign of how bleak kids think the future will be. A further point to emphasize is the usage of material components. Since they require examples to form their own ideas and would really like to learn about the imaginary future, children may have a strong fondness for dystopian literature. Examining the risks brought about by modern techno-economic development, rapacious international politics, and capitalist excesses in consumption, they confront the issue, "What type of children can survive in dystopia in the absence of a happy ending for western civilization?"⁹

Theories of communication make intriguing claims about how humans create messages and personas. The one concerning ideals and behaviors is the most significant. Children in particular are more likely to apply the action they see on screens to real life since their minds are action-oriented. Like the adult world, the world of youngsters is extremely competitive, and even if this is not visible to the outside, everyone aspires to be the first to act or perform. For a child, it matters a lot to be the first to say something funny, use a product from a well-known brand, or do a certain activity.

Appropriating oneself with the movie heroes is not something that happens during the movie. When movie characters emerge in front of a child, they do not look like real-life heroes; rather, they appear as distinct concepts. It is not a sequence of events or a specific individual who needs to be recognized and accepted as a model. Heroes acquire their traits from abstract hypothetical deeds and from fictional dialogue contexts, but they are also so real that they allow kids to experience themselves "as if".

⁹ E. Bullen, E. Parsons, *Dystopian visions of global capitalism: Philip Reeve's Mortal Engines and MT Anderson's Feed*, "Children's Literature in Education" 2007, 38, pp. 127–139.

Depending on how much new forms of communication impact media messaging, the distance between parents and their message-giving children remains constant. However, this relies on the child's familiarity with these messages and readiness to receive them. Determining whether or not the options presented to the audience within a specific time frame are appropriate for them is another problem.

Rapid technological advancements are creating heroes at an accelerated rate, allowing computer gamers to select and embody the characteristics of their own heroes. As a result, any person can be the hero they want to be and build their own hero. The reality of today's media is that it does not provide children with heroes to appropriate themselves. The creative generation, unable to discover its real-life hero, escapes by misappropriating itself and identifying the self with virtual heroes. Adults as much as children are affected by the need for "good" heroes in the media.

Happiness vs Unhappiness

The idea of happiness will be the first issue to be covered. Heroes typically conduct actions that bring happiness to those around them. This is why it is critical to consider whether the stories' endings are happy and to consider happiness in the narratives. It was considered crucial to assess if it was complete happiness or not.

The works created during the study comprise a great deal (250) of stories that are too many to be taken into account within the parameters of this study, but in which signs, substance, and function can be examined. As a result, the study primarily addresses three ideas that was deemed adequate. It is evident even from a very basic viewpoint that not all of the events in children's books and hero actions have happy endings. With the younger group, 21% of children's stories end unhappily. There are two ways to view this predicament: either the child is feeling unhappy and powerless, or the situation is a result of the inevitable agony in well-known stories. It is evident that primary school pupils' writings contain a great deal of unhappy aspects, and that the enjoyment that results from these occurrences is invariably "despite something" and somewhat bittersweet.

It is evident that although the stories' happy percentage stays at 72%, the unhappiness percentage rises to 28% for the older group. Even though the research studies were conducted at different periods and in different primary school classrooms with no prior knowledge of one another, it is astonishing how similar the ratio of happy to unhappy endings is in almost every class. A few of these tragic conclusions are rife with agonizing suffering. All of these could be accurately categorized as the impact of mainstream media on youngsters. Because the stories that youngsters are exposed to in the mass media are incredibly melancholic and filled with violent, irrational, and horrific scenes.

Extraordinary Images vs Reality

It is fascinating to see that approximately 39% of the happy endings in children's stories involve superhuman abilities. Sixty-one percent of stories with happy endings after many negative events depict a realistic world. When we look at the stories, 15% of the unhappiness is caused by extraordinary forces. Realism lies in 85% of it. From this perspective, it is evident that kids genuinely believe the world to be a place of suffering and sadness, and that in order to escape its unpleasant consequences, they seek solace in the enigmatic realm of the extraordinary. Taking into account younger people, the percentage of happiness attained by the use of extraordinary powers rises to 85%, while the percentage of realism stays at 15%. This rate becomes 93% for amazing powers and 7% for realism after peer editing. It is evident that remarkable factors contribute to 22% of the unhappiness in the stories, even though they account for 100% of the protagonists' happiness.

Regarding youngsters in the most recent storylines, the percentage of scenarios where happiness is attained through extraordinary capabilities rises to 39% while the percentage of realistic circumstances falls to 61%. However, after peer review, the unhappiness rate is 10% despite the lack of extraordinary powers. This illustrates the possibility of learning, teaching, attempting, and experiencing the concept of happiness. Since it is evident that the happiness rates have grown after the peer reviews, one could argue that this is attainable.

Native vs Non-Native

The fact that the stories are set in both foreign and domestic settings and that the heroes' names are either foreign or local is one of their most remarkable features, which may be better understood with examples. This criterion was therefore considered to be important to take into account while discussing the narratives. It turns out that reflection is a crucial idea when examined from the standpoint of child development and communication theories. Because of this, when narrating unfavorable occurrences, it can be crucial to utilize foreign locale and hero names. However, we cannot exclude the fact that a child who interacts with immigrants will encounter them through both local and foreign lenses because of what the media shows them. The stories for the younger audience feature 70% foreign heroes and 30% local heroes. More astonishingly, this ratio changes to 6% locally and 94% foreign heroes after the workpieces have undergone peer review.

The heroes in the narratives for the older students' group are made up of 11% local and 89% foreign heroes, and when the stories have peer editing, the rate goes up to 48% local and 52% foreign heroes overall. This leads to a conclusion that can be summed up as follows. New mass media and digital media present children

with heroes and situations that are drastically different from each other for the sake of globalization. The media should not, however, be the only source; speaking and reading contexts and reading materials must supplement what the media has to offer. Through increased reading, education, sharing, and encouragement of knowledge, students may gain information that is more applicable, grounded, and suitable for their own community.

Many people are worried that kids who are solely exposed to the media's so-called "global" broadcasts will grow up to be self-oblivious people who only exhibit the attitudes and behaviors that have been instilled in them. This presents us with a world where, on average, between the subject and control groups, there are 32% local heroes and 68% foreign heroes. This is highly unexpected, as it nearly matches the percentage of foreigners and locals in the 250 stories that elementary school students wrote.

Children's imaginations of local heroes offer them a valuable resource for feeling strong and safe. A child living in a world full of foreign heroes and images can believe that he will never be able to fully develop himself and that authority and support could come from somewhere else entirely different. Similarly, the situation becomes even more dangerous if this outcome results from personal impotence or powerlessness and projections like "it happened to him, not me", rather than from the helplessness of people who are surrounded by media and marketing and consoled by so-called heroes. In this situation, people will have to endure the suffering of constantly degrading themselves and worrying about the others.

In conclusion, kids grasp the heroes that the media presents to them, imitating their actions and approaches to real-world issues. Children's tendency to imitate TV characters or fairy tale heroes is not a recent problem. But the risk today is that kids are consuming so much media that they do not have the time or space to express themselves, and they start interacting with people less and less in person. They will not be able to adequately complete their own development process as a result of not spending enough time in real social settings that help them polish their expressive abilities, which become muted when exposed to television, computers, and videos. It is critical to highlight the conceptual shift in hero traits. Whereas in the past the only superheroes with superhuman abilities were Spider-Man and Bat-Man, today's six-year-old child's hero may be a shape-shifting genie. But it is nice that the real world components are still significant, at least for the time being, just like they are in everyday life. The existence of human heroes in the stories, as well as how they handle routine, everyday chores, are signs of children's ability to observe and assess as well as contact with real life. The idea of "friendship" and the "sacrifices" made for friends are two more significant ideas that the narratives should emphasize. Children of this generation will also have heroes, both good and evil, and will occasionally choose one over the other, just like in every other period. Nonetheless, the fact that most of the tales and images are pleasant is incredibly

important information. Even though there are happy endings to stories and fairy tales, people who understand and support one another, and children who are aware enough to draw lessons from events, despite the difficult times in which people live today, are pleasing outcomes. Particularly in younger group narratives, the use of traditional rhymes at the beginning and end of the tale is another very important clue. The fact that youngsters include genuine, human feelings in their narratives is a really important indication, even if their stories tend to be overshadowed by some extraordinary powers. The notion that some happy endings could occur in spite of numerous setbacks or fatalities indicates a pessimistic outlook on the future. The stories make remarkable use of material elements. Strong heroes never overlook tangible values, even in strange settings and circumstances. Every chance one gets, it seems, to underline that heroes can also be regular people. It is just as necessary to mirror the personality traits of the stories to the heroic traits of real life as it is to reflect the heroic qualities of dreams to the heroes of fiction.

Bibliography

- Akarsu B., *Humboldt'ya Dil-Kültür Bağlantısı*, 1984.
- Bullen E. & Parsons E., *Dystopian visions of global capitalism: Philip Reeve's Mortal Engines and MT Anderson's Feed*, "Children's Literature in Education" 2007, 38, 127–139.
- Genette G., *Narrative discourse revisited*, Cornell University Press, 1988.
- Karaman E., *Roland Barthes ve Charles Sanders Peirce'in Göstergebilimsel Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*, "İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi" 2017, 9(2), 25–36.
- Liestøl G., *Wittgenstein, Genette, and the reader's narrative in hypertext*, "Hyper/text/theory" 1994, 87–120.
- Parret H., *Peirce and Hjelmslev: The two semiotics*, "Language Sciences" 1984, 6(2), 217–227.
- Rankin P.T., *The measurement of the ability to understand spoken language*, Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, 1926.
- Schrifer K.A., *Teaching writers to anticipate readers' needs: A classroom-evaluated pedagogy*, "Written communication" 1992, 9(2) 179–208.
- Todorov T., *The origin of genres* [In:] *Modern genre theory* (ed. D. Daff), Routledge 2014, pp. 193–209.
- Wallis C., *The multitasking generation. They're e-mailing, IMing and downloading while writing the history essay. What is all that digital juggling doing to kids' brains and their family life?*, "Time" 2006, 167(13) pp. 48–55.

Timea Mészáros

J. Selye University in Komarno, Slovakia
ORCID: 0000-0002-3468-6886

Vilmos Vass

Budapest Metropolitan University, Hungary
ORCID: 0000-0001-5390-3666

Developing Creativity in the Higher Education on the Relationship between Community Art and Whole Child Approach

Rozwijanie kreatywności i relacji w szkolnictwie wyższym. Między sztuką społeczną a podejściem obejmującym całe dziecko

Abstract

Under the umbrella of the VUCA-world and growing international competition creativity plays a more important role in higher education. In this context, divergent thinking, fluency, flexibility, problem-sensitiveness and originality are key factors for work, life, and literacy. In the first part of the article we will discuss the philosophical phenomena of this process, which comes from John Dewey's 'learning by doing' principle. In fact, rethinking higher education comes to the front in the 21st century, changing teaching education in order to develop creativity with various innovative ways. In the second part of the article Visual Arts, especially Community Art, will be in focus. This promotes communication, collaboration, critical thinking and problem-solving, creativity and innovation, especially project-based learning via Totem Project, which was implemented at J. Selye University from November to December 2022. The aim of the project was community building and creativity development. Building a community is based on collaboration amongst students and teachers (the project had 50 members in total and consisted of 100 working hours) in order to develop creativity, team-building, and collaborative professionalism via sharing aims and expectations, building community and trust, respect and listening. The Totem Project started to map prior knowledge on community in order to develop engagement and creativity at three levels: individual, team, and organizational levels. Finally, at the end of the paper, conclusions will underline some open dilemmas and questions.

Keywords: creativity, community art, whole child approach, teacher education

Streszczenie

W świecie VUCA pełnym zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności oraz rosnącej międzynarodowej konkurencji kreatywność odgrywa coraz ważniejszą rolę w szkolnictwie wyższym. W tym kontekście myślenie dywergencyjne, płynność, elastyczność, wrażliwość na problemy i oryginalność są kluczowymi czynnikami oddziałującymi na funkcjonowanie codzienne oraz zawodowe. W pierwszej części artykułu autorzy omówią filozoficzne zjawiska tego procesu, które wywodzą się z zasady Johna Deweya „uczenia się przez działanie” oraz przeanalizują możliwości reorganizacji szkolnictwa wyższego,

którego jednym z podstawowych zadań w XXI w. powinno być rozwijanie kreatywności studentów. W drugiej części artykułu autorzy skupią się na analizie sztuk wizualnych, zwłaszcza sztuki społeczno-ściowej (Community Art), która promuje komunikację, współpracę, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, kreatywność i innowacyjność, zwłaszcza uczenie się oparte na projektach. W artykule autorzy przedstawiają założenia projektu Totem, który został wdrożony na Uniwersytecie J. Selyego w listopadzie – grudniu 2022 r. Celem projektu było budowanie społeczności i rozwój kreatywności. Budowanie społeczności opiera się na współpracy między studentami i nauczycielami (projekt liczył łącznie 50 członków i obejmował 100 godzin pracy) w celu rozwijania kreatywności, budowania zespołu i profesjonalizmu współpracy poprzez dzielenie się celami i oczekiwaniami, budowanie wspólnoty i zaufania, szacunku i słuchania. Projekt Totem rozpoczął mapowanie wcześniejszej wiedzy na temat społeczności w celu rozwijania zaangażowania i kreatywności na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym. Autorzy zakończyli artykuł wnioskami, podkreślając pewne otwarte dylematy i pytania.

Słowa kluczowe: kreatywność, sztuka społeczna, podejście obejmujące całe dziecko, kształcenie nauczycieli

*You cannot teach today the same way you did yesterday
to prepare students for tomorrow.*
(John Dewey)

Introduction

The world of higher education has undergone significant change in recent decades. The main reasons for this are of economic and social nature. Increasing international competition, strong impact of rankings and science metrics, and last but not least, the so-called VUCA (rapidly changing, unpredictable, complex, uncertain) world are creating new challenges for higher education¹. The 4th (slowly becoming the 5th) industrial revolution, the incredible speed of technological progress, the information explosion and the rise of artificial intelligence have further reinforced this process². To briefly summarise the economic and social reasons without wishing to be exhaustive, the key concepts of the knowledge economy, the knowledge-based or learning society and lifelong learning in higher education are worth highlighting. In simple terms the quality of knowledge is a given key

¹ F. Maringe, N. Foskett, *Introduction: Globalization and Universities* [in:] *Globalization and Internationalisation in Higher Education*, eds. F. Maringe & N. Foskett, Continuum International Publishing Group, London 2012, pp. 1–15; T. Mészáros, V. Vass, *The links between a changed vision of learning and project-based teaching* [in:] *The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community: The 28th International Scientific Conference “Educational Research and School Practice”*, eds. J. Stevanović, D. Gundogan, B. Randelović, Belgrade, Serbia 2022, Institute for Educational Research, pp. 20–28.

² V. Vass, F. Kiss, *The Role of Competency Development in the Implementation of Portfolio-Based Education in Higher Education* [in:] *Visions and Concepts for Education 4.0. ICBL 2020: Proceedings of the 9th International Conference on Interactive Collaborative and Blended Learning (ICBL2020)*, eds. M.E. Auer, D. Centea, Cham, Switzerland, 2020, Springer International Publishing, pp. 42–48.

to the development of a country³. There is a strong correlation among cognitive abilities, fundamental skills the quality of cognitive abilities, learning outcomes and economic productivity⁴. Knowledge-intensive economic sectors and creative industries have put innovation and creativity at the forefront⁵.

The presentation and the study were inspired by an article published on 21st October 2020. In her based on the World Economic Forum's Future of Jobs report, Kate Whiting predicted the 10 most important skills for 2025. The list (which is not a ranking) includes critical, analytical and problem-solving thinking, active learning and learning strategies, and (unsurprisingly) creativity. Of note for our paper is the inclusion of resilience, stress tolerance, and flexibility. One of the most dramatic findings of the report is that around 50% of workers will need to renew their skill sets by 2025 if they are to remain competitive in a rapidly changing world⁶.

In our view, however, this is not a purely economic and social issue, but the process has significant educational causes and implications for the knowledge and learning landscape of higher education. On the one hand, in addition to declarative and explicit knowledge, the transformation of procedural and tacit knowledge comes to the fore and on the other hand a broader understanding of learning, in which learning is a set of activities of psychic processes. The traditional view of learning in higher education (attention, memory) is complemented by the psychic processes of perception, cognition, imagination, thinking, emotion, volition and action⁷. *Nota bene*, the change in the knowledge and learning vision of higher education also provides relevant answers to the 10 key skills list of the report.

To briefly summarise the causes and effects of education the following key concepts are worth highlighting: competence-based development, portfolio-based

³ E.A. Hanushek, L. Woessmann, *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*, Working Paper No. 14633, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2009; E.A. Hanushek, L. Woessmann, *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, Cambridge: MIT Press, 2015; E.A. Hanushek, L. Woessmann, *Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle*, SCIENCE sciencemag.org 22 JANUARY VOL 351 ISSUE 6271, 2016; E.A. Hanushek, *The Economic Value of Improved Schools*, Hoover Institution, Stanford University, 2019, <https://www.niet.org/assets/ResearchAndPolicyResources/974a262a85/eric-hanushek-the-economicvalue-of-improved-schools.pdf>.

⁴ E.A. Hanushek, L. Woessmann, *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris 2015.

⁵ R.L. Florida, *The Rise of the Creative Class, Revisited*, New York 2012; R.L. Florida, *The Rise of the Creative Class: And How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, New York 2002.

⁶ K. Whiting, *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*, World Economic Forum 21 Oct 2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>.

⁷ V. Vass, *A deklaratív és a procedurális tudás összefüggései a tudás transzferálhatósági folyamatában* [in:] *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között: a XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata Debrecen*, eds. A. Buda, E. Kiss, Magyarország 2020: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete pp. 35–52; Z. Báthory, *Tanulók, iskolák, különbségek*, OKKER Oktatási Kiadó, Budapest 2000.

higher education, transformational university, and learning-centredness⁸. Clearly a coherence of economic and social as well as educational causes and impacts is necessary to make the changes in higher education durable and sustainable. This desirable and indispensable coherence is also a relevant response to the challenges of the skills gap, reskilling and upskilling⁹. We believe that developing creativity is the key to this coherence; it is not just one skill item on the list, but a transversal competence that reinforces coherence itself. In more fashionable terms creativity is a horizontal aspect, which means that the development of creativity is a key factor in all areas of higher education. On the other hand, it is a key competence in which one of the most accepted structural interpretations of competence encompasses both types of knowledge¹⁰, skills and attitudes. The coherence of some elements of this structure is undoubtedly an exciting pedagogical challenge in higher education, but an even greater challenge is that the development of creativity is not only key to economic competitiveness¹¹, but is a life skill and a significant part of basic literacy in the 21st century.

The focus on creativity and the intensification of research on creativity started in the mid-20th century, therefore we now have significant (mainly) research approaches (paradigms), theoretical models, and data to provide practical answers to the coherence of economic, social, and educational causes and effects. Two research approaches (paradigms) deserve particular attention for our topic. Psychometric approaches to the study of creativity are based on Guilford's famous presidential address emphasizing the importance of divergent thinking¹². Divergent thinking is related to the rethinking of the concept of intelligence. Guilford's new interpretation of intelligence at the intersection of various dimensions of content, operation, product, and educational research was spruned in the areas of multiple intelligences and creativity¹³. As Arndt, Grove and Springsteen stated: „Guilford's Structure of Intellect organizes the various abilities associated with creativity and IQ into three abilities: content, product and operations. Content expresses his idea that different

⁸ V. Vass, F. Kiss, *The Role of Competency Development in the Implementation of Portfolio-Based Education in Higher Education* [in:] *Visions and Concepts for Education 4.0. ICBL 2020: Proceedings of the 9th International Conference on Interactive Collaborative and Blended Learning (ICBL2020)*, eds. M.E. Auer, D. Centea, Cham, Switzerland, 2020, Springer International Publishing, pp. 42–48.

⁹ K. Whiting, *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*, World Economic Forum 21 Oct 2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² J.P. Guilford, *Creativity*, “American Psychologist” 1950, 5(9), pp. 444–454; R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *The concept of creativity: Prospects and paradigms* [in:] *Handbook of Creativity*, ed. R.J. Sternberg, Cambridge 1999.

¹³ R. Richards, *Millennium as opportunity: Chaos, creativity, and Guilford's structure of intellect model*, “Creativity Research Journal” 2001, 13(3–4), pp. 249–265.

people tend to think more effectively about different kinds of information, such as: visual, auditory, semantic, and behavioral. The product represents the kinds of information we process from the content types: units, classes, relations, systems, transformations and implications. The operations piece describes what the brain does with this type of information: cognition, memory, divergent production, convergent production and evaluation. These three factors come together to form 150 different skill areas¹⁴”.

Psychometric approaches of the study of creativity stresses measuring creative thinking via different tests, for instance Unusual Uses Tests and Torrance Tests of Creative Thinking, narrowing the 150 factors to fluency, flexibility, originality, and elaboration¹⁵.

„Looking beyond the field of psychology” social-personality approaches to the study of creativity are based on the tringle of personality and motivational variables and the socialcultural environment. This approach has a multidisciplinary phenomenon (psychology, education, business, history, history of science and other fields), where the concept of creativity is much more complex and different¹⁶. From the point of view of our topic, two models of creativity deserve special attention. The 4 P’s model, where Rhodes¹⁷ identified the four separate parts that influence creativity are person, process, press and product. The Csikszentmihalyi’s Systems Models is based on the interrelations of three parts: domain, field, and person¹⁸. In this model developing creativity is a domain-specific process. Turning back to the Guilford’s Structure of Intellect, focusing on content, the correlation is obvious. We think domain is more complex and cultural-based than traditional concept of content. The key points from the analysis of Guliford’s model are the personal components of creativity and the process of transformation in different kinds of information in different ways. The multiple vision of intelligence and the complexity of creative personality are related to the holistic approach of the person and the process. From the point of personal development the key concept is a whole-child approach, which is based on the connections between children’s social, emotional, cognitive, and academic development, as well as their physical and mental health¹⁹. In our view this approach is relevant to the higher education as well. From the point of view of the procedure Csikszentmihalyi defines the process of creativity in five steps: preparation, incubation, insight, evaluation, and elaboration. Prepration is based on

¹⁴ Daniel Arndt, Heather Grove, Ashley Springsteen: Guilford’s Sol., <https://creativityepsy5750.wordpress.com/guilfords-sol/>.

¹⁵ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *The concept of creativity: Prospects and paradigms* [in:] *Handbook of Creativity*, ed. R.J. Sternberg, Cambridge 1999.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ M. Rhodes, *An analysis of creativity*, Phi Delta Kappan 1961, 42, pp. 305–310.

¹⁸ M. Csikszentmihalyi, *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*, New York 1996.

¹⁹ S. Slade, D. Griffith, *A whole child approach to student success*, “KEDI Journal of Educational Policy” 2013.

curiosity and the incubation is related to unusual connection²⁰. This process works on personality and motivational variables and the sociocultural environment (see social-personality approaches of the study of creativity). Kaufman and Beghetto have identified four developmental levels of creativity²¹. As Lucas²² analyzed this model: „Mini C describes the many small novel acts or new insights we may make in any day, especially those, which occur to children, because this is the first time they have experienced them (but not because they are original). Little C or everyday creativity encompasses the daily acts of imagination and innovation, of idea generation of which we are all capable. Pro C implies a degree of mastery, expertise, and experience and Big C is what breakthrough thinkers do²³”.

Turning to the practical part of our paper we are focusing on social-personality approaches to the study of creativity, especially a holistic approach of personal development (see whole child approach) and the process of creativity development (see preparation, incubation and Pro C in teacher education).

Practice in teacher education

In his work *Experience and Education*, the American philosopher and educationalist Dewey wrote as early as 1938 that the attitudes, likes, and dislikes acquired while learning are often more important than the lessons or historical facts learned, because they are the ones that are essentially retained²⁴. With this in mind an important task of visual education at the Faculty of Teacher Education of Selye János University in Komárom is to bring out the likes and dislikes mentioned by Dewey both verbally and visually, while at the same time empowering students to think creatively in a community. In November and December 2022 the University Totem community art project was carried out in the spirit of this idea, where students could get involved in a collaborative art project and learn about different clay-making techniques, while creating an element of a totem pole. The project aimed to build a community beyond learning the most basic ceramic techniques. More than 50 people worked on the pillars spending more than 100 hours in total to create a collective work – in this case three totem poles.

The term community art is used as a general term for a creative method that has been widespread in the Anglo-Saxon-speaking world, and ever since the 1960s it also spread in most parts of Western Europe. Community art, also known as

²⁰ M. Csikszentmihalyi, *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*, New York 1996.

²¹ J.C. Kaufman, R.A. Beghetto, *Beyond big and little: The four c model of creativity*, “Review of General Psychology” 2009, 13(1), pp. 1–12.

²² B. Lucas, *Creative School Leadership*, Perth 2021.

²³ Ibidem.

²⁴ J. Dewey, *Experience and Education*, New York 1938, 1963.

community-based art, refers to artistic activity in, by, and for the community. Works of art in this genre can be produced in any medium and are characterised by interaction or dialogue with the community²⁵.

Professional artists often work with people who otherwise are not actively involved in artistic activities²⁶. The concept of community art is related to the social-personality approaches to the study of creativity and the Csikszentmihalyi's model and process of creativity.

The essence of community art is that the commissioned creator of a visual artwork for a given community involves the members of that community in the design and sometimes the execution of the work, depending on their skills and willingness to participate. In this case the commissioned artist was sculptor Csilla Nagy and the community was made up of students from the Faculty of Teacher Training at the University²⁷. Those who were able to participate represented the community and have been provided careful professional guidance by the artist, but with a high degree of freedom in the creation of three totem poles.

According to the Oxford English Dictionary, the word totem primarily refers to an animal of primitive peoples that was regarded as the ancestor of a tribe and therefore held in cultic veneration. It also refers to an object that serves as a symbol of a family, tribe, genus or clan, referring to their origin. The pillars bear a number of symbols, each with a unique meaning for the family or tribe that owned the totem, representing its history, culture, and ancestry. Different types of totem poles are made for different purposes, such as telling a story, welcoming new people into the community, commemorating the dead, etc.²⁸

We chose clay as a medium because, as a natural material, it fits perfectly with the requirements of today's education system, where sustainability and environmentally friendly methods and solutions are an inevitable aspect. It is a water-bearing clay silicate formed by the weathering of feldspar or feldspar-containing rocks. Clay is versatile, malleable and easily mouldable – it was known and used by prehistoric man. The first pots were made using one of the most basic techniques, the so-called 'stacking' technique. The students were introduced to one of these

²⁵ K.G. Congdon, D. Blandy, P.E. Bolin, *Histories of community-based art education*, Reston, VA: National Art Education Association, 2001; P. Langdon, *Community art education: Issues for teacher training* [in:] *Actes du Colloque sur la Recherche en Enseignement des Arts Visuels*, eds. F. Gagnon-Bourget, P. Gosselin, Montréal 1996, pp. 41–43; A. Sinner, M. Levesque, K. Vaughan, L. Szabad-Smyth, D. Garnet, S. Fitch, *Reviewing an archive of practice: The historical unfolding of community art education*, „Canadian Review of Art Education” 2012, 39, pp. 24–45.

²⁶ web 1. (n.a.), Community Art, <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/community-art>.

²⁷ T. Mészáros, Cs. Nagyová, *Közösség és művészet a Selye János Egyetem Tanárképző Karán* [online] [in:] *Katedra: szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*. Dunajská Streda: Nadácia Katedra, 2023, 30(8), s. 33–35; ISSN 1335-6445. ISSN (online) 2729-9066. [in Hungarian].

²⁸ web 2, Oxford English Dictionary, s.v. “totem (n.), sense 1.a.” September 2023, <https://doi.org/10.1093/OED/2413715247>.

ancient methods of working: they used loops of clay to build cylindrical (ring-shaped) elements. They used a board and a swiveling circular stand to help them put them on. A cardboard washer was placed on the stand, which also determined the thickness of walls. Because the relative weight of the cylinders they had to be able to support not only their own weight but also the additional loads they would have to bear when stacked on top of each other. Once the cylinders were dry they were decorated using a variety of wooden and metal tools, while others used reliefs to decorate the individual elements. This is where the freedom of creation really came into its own as participants were able to think up their own ideas for the surface. After the clay cylinders were completely dry, many were first fired in the kiln heated to 1000 C, followed by the glazing of the objects. The elements were then fired again to give them their final shape and colour. It is clear that these processes are extremely time-consuming and the sculpture itself is the result of several stages.

Through the Visual arts course our students were able to experience the challenges of each stage of the work process while learning a number of technical skills through experiential learning. This process is related to the whole-child approach, because of a holistic view of personal development and the process of creativity development as well. The principle of learning through experience has appeared in the history of education, but it became dominant in the work of Comenius. Comenius's pedagogy is called pedagogy of demonstration, which is a way of using experience, but it is mainly dominated by sensory experience²⁹. The incorporation of real action into the theory and practice of pedagogy was mainly achieved with the birth of reform pedagogies. It was believed that a child can only learn something if he or she can have concrete sensory and action experiences of that particular thing. Experiential learning was described in detail by the American educational philosopher Kolb in his 2014 book *Experiential Education: Experience as the Source of Learning*. He describes learning as a four-phase spiral process. In his view, learning begins with a concrete experience followed by observation and reflection. Then the laws and strategies that emerge from reflection induce new ideas, in the light of which the same tasks can be repeated.

From a pedagogical point of view the most exciting moment of the project was when two or three students worked simultaneously on a single element. Due to the extreme plasticity of the clay, a situation could arise at any moment that required an immediate and collaborative response in order to maintain the stability of the element. This cooperation was essential for each 'ring' that was made, so that the complete columns could be assembled.

At the same time participants had to learn to trust the "system" of the other creator. At times, they had to step back, revise their own ideas, or even push them into the background. To merge others' worlds with their own in a way that

²⁹ J.A. Comenius, *Nagy oktatástan*, Akadémiai Kiadó 1953, Budapest.

dispenses with the creative routines they had already established. The elements of the totem pole were in fact messages that needed not only to be interpreted, but also to be completed. Through the creative process they learned to draw a kind of elementary conclusion from the elements they made together: if something works, and works well together, it has a *raison d'être* and is likely to be timeless, i.e. will survive. However, what is spectacularly incoherent is also something we have to deal with. Moreover, sometimes the broken part says more about the system itself, about the whole. A further peculiarity of the product is that, despite the solidity of the components, it is completely open: the ceramic rings that make up the columns can be freely rotated, interchanged, or extended with additional elements, creating the possibility for further reflection at a later stage, i.e. inviting new play instead of completion.

The creators have experienced that when there is a common goal, everyone is more willing to work on their own, seemingly smaller-scale task. It became clear to them that there are in fact no “small” or less important tasks. The motif system of the columns was intended to represent the diverse community of which they were a part, with their own roles in the whole, just as the individual segments in the ceramic relief.

In order to understand the importance of creating in community in higher education it is worth exploring student views and experiences of the concept among those involved in creating the elements of the totem pole. In our students' perceptions community is seen as a framework in which they play roles and in which they maintain close social relationships. Community becomes those who are able to work together and create something together, in the process of which the work becomes productive. A group becomes a community when the interests of the individuals in it are expressed and they walk a common path together towards a common goal. If the community has a positive attitude towards its peers and a common interest, then we could call that a well-functioning community.

“The totem poles represent teamwork, time spent together over several months and the combined hard work of many university students. The finished work suggests togetherness and discipline. It is the work of many hands that gives it its beauty and prestige. The many small pieces have come together to form one big whole. The different patterns and symbols complement each other beautifully, and it is true that not all the pieces fit together perfectly, but knowing how much work went into each piece makes it all the more complete. Too much perfection is a mistake; it completely misses the point of community work”.

Creating in the community for the community, as a pedagogical tool, is not a modern-day silver bullet. As practising educators, we are acutely aware that some of the essential skills and abilities associated with the various competences can be described as being effectively acquired through the community-based practice of visual arts. It is also important that the whole community is present in all processes,

which helps to develop a sense of responsibility for joint work and a team player attitude. It is clear from what has been described that the concept behind the totem pole is the development of social skills, which took place in a creative situation. The most important building block of the totem poles, apart from the clay, was the activity of the participants.

In addition to the above, we believe that community art also has many advantages in terms of learning, learning to learn, and creativity. In order to be able to access, acquire, process, and assimilate new knowledge, skills and attitudes, an individual must learn to focus persistently over a long period of time. They must be able to take time to learn independently (individual work), while also being able to work with others as part of the learning process (cooperative work) and to share what they have learned with others. They should be able to reflect on their own and others' work, seeking advice or support when needed. A positive attitude to creativity is needed throughout our lives, not only in learning. A problem-solving attitude also supports learning and reactions to change. Experiential learning methods provide a space for students to gain experience, experiential knowledge tied to concrete memories is retained more deeply and more easily recalled than presentations delivered in face-to-face teaching. The feedback also showed that creative activities carried out in a community for a common purpose can also provide a recreational opportunity, making participants more open to new knowledge. The totem poles created can ultimately function as a symbol of community, each bearing the unique and indispensable signature of the creators.

Summary

Developing Creativity in Higher Education on the Relationship between Community Art and Whole Child Approach is a potential answer to the challenges of restructuring and rethinking of higher education in the 21st century under the umbrella of the VUCA-world and knowledge economy. This process can promote to a lifelong learning, especially the needs of reducing the skill gap, reskilling and upskilling. The practical example on community art is based on individual and collaborative competency development, focusing on developing creativity and learning strategies on the triangle of domain, person, and field, and level of preparation, incubation and Pro C of the process. The basic dilemma of the process is the assessment. No doubt that using creativity tests are not to promote the effectiveness of the project. The key function is a formative assessment, for instance developing reflective thinking. Reflective diaries or personal portfolios are the potential tools following the students' progression.

Bibliography

- Báthory Z., *Tanulók, iskolák, különbségek*, OKKER Oktatási Kiadó, Budapest 2000.
- Congdon K.G., Blandy D. & Bolin P.E., *Histories of community-based art education*, Reston, VA: National Art Education Association, 2001.
- Comenius J.A., *Nagy oktatástan*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1953.
- Csikszentmihályi M., *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*, New York, NY: Harper Perennial, 1996.
- Dewey J., *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938, 1963.
- Florida R., *The Rise of the Creative Class: And How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, New York, NY: Basic Books, 2002.
- Florida R.L., *The Rise of the Creative Class, Revisited*, New York, NY: Basic Books, 2012.
- Guilford J.P., *Creativity*, "American Psychologist" 1950, 5(9), 444–454.
- Hanushek E.A., *The Economic Value of Improved Schools*, Hoover Institution, Stanford University, 2019, <https://www.niet.org/assets/ResearchAndPolicyResources/974a262a85/eric-hanushek-the-economicvalue-of-improved-schools.pdf>.
- Hanushek E.A., Woessmann L., *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*, Working Paper No. 14633, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2009.
- Hanushek E.A., Woessmann L., *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, Cambridge: MIT Press, 2015.
- Hanushek E.A., Woessmann L., *Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle*, "Science" 2016, 351(6271).
- Hanushek E.A., Woessmann L., *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris 2015.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A., *Beyond big and little: The four c model of creativity*, "Review of General Psychology", 2009, 13(1), 1–12.
- Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, FT Press, 2014.
- Langdon P., *Community art education: Issues for teacher training* [in:] *Actes du Colloque sur la Recherche en Enseignement des Arts Visuels*, eds. F. Gagnon-Bourget, P. Gosselin, Montréal, Canada: CRÉA Éditions, 1996.
- Lucas B., *Creative School Leadership*, Perth: FORM, 2021.
- Maringe F., Foskett N., *Introduction: Globalization and Universities* [in:] *Globalization and Internationalisation in Higher Education*, eds. F. Maringe & N. Foskett, Continuum International Publishing Group, London 2012, 1–15.
- Mészáros T., Nagyová Cs., *Közösség és művészet a Selye János Egyetem Tanárképző Karán* [online] [in:] *Katedra: szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, Dunajská Streda: Nadácia Katedra, 2023, 30, 8, pp. 33–35 [in print] [online]. ISSN 1335-6445. ISSN (online) 2729-9066. [in Hungary].
- Mészáros T., Vass V., *The links between a changed vision of learning and project-based teaching* [in:] *The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community : The 28th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice"*, eds. J. Stevanović, D. Gundogan, B. Randelović, Belgrade, Serbia, Institute for Educational Research, 2022, pp. 20–28.
- Rhodes M., *An analysis of creativity*, Phi Delta Kappan, 1961, 42, pp. 305–310.
- Richards R., *Millennium as opportunity: Chaos, creativity, and Guilford's structure of intellect model*, "Creativity Research Journal" 2001, 13(3–4), pp. 249–265.

- Slade S. & Griffith D., *A whole child approach to student success*, “KEDI Journal of Educational Policy” 2013.
- Sinner A., Levesque M., Vaughan K., Szabad-Smyth L., Garnet D. & Fitch S., *Reviewing an archive of practice: The historical unfolding of community art education*, “Canadian Review of Art Education” 2012, 39, pp. 24–45.
- Sternberg R.J. & Lubart T.I., *The concept of creativity: Prospects and paradigms* [in:] *Handbook of Creativity*, ed. R.J. Sternberg, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999.
- Vass V., *A deklaratív és a procedurális tudás összefüggései a tudás transzferálhatósági folyamatában* [in:] *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között: a XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata Debrecen, Magyarország*, eds. A. Buda, E. Kiss, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete 2020, 35–52.
- Vass V., Kiss F., *The Role of Competency Development in the Implementation of Portfolio-Based Education in Higher Education* [in:] *Visions and Concepts for Education 4.0. ICBL 2020: Proceedings of the 9th International Conference on Interactive Collaborative and Blended Learning (ICBL2020)*, eds. M.E. Auer, D. Centea, Cham, Switzerland, Springer International Publishing 2020, pp. 42–48.
- Whiting K., *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*, World Economic Forum 21 Oct 2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>.
- web 1, (n.a.), Community Art, <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/community-art>.
- web 2, Oxford English Dictionary, s.v. “totem (n.), sense 1.a.,” September 2023, <https://doi.org/10.1093/OED/2413715247>.

Stella Kaczmarek

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi
ORCID: 0000-0002-4509-5790

Formy leczenia zaburzeń psychosomatycznych u młodzieży – także za pomocą muzykoterapii

Forms of treatment of psychosomatic disorders in adolescents – also through music therapy

Streszczenie

Światowa Organizacja Zdrowia prognozuje, że od roku 2020 najważniejszym problemem zdrowotnym będą zaburzenia psychosomatyczne. „Współcześnie uważa się, że czynnik psychogeny odgrywa większą lub mniejszą rolę właściwie w każdej chorobie, więc przyjmuje się wobec każdej z nich psychosomatyczne podejście”¹. Innymi słowy, w szerokim rozumowaniu i pojmowaniu chorób psychosomatycznych wszystkie choroby, jakich człowiek doświadcza, mają właśnie taki charakter². Zatem pojęcie chorób psychosomatycznych będzie odnosiło się do bardzo wielu jednostek chorobowych. Ważne będzie przybliżenie sposobów leczenia chorób psychosomatycznych, które są tak rozpowszechnione w społeczeństwie. Nie tylko osoby dorosłe cierpią na choroby i zaburzenia psychosomatyczne. Symptomy chorób psychosomatycznych dotyczą również młodzieży. W niniejszym artykule przedstawione zostaną kompleksowe metody leczenia zaburzeń psychosomatycznych, na które coraz częściej zapadają także osoby młode. Oprócz farmakoterapii i psychoterapii podkreślona zostanie rola terapii uzupełniających, m.in. muzykoterapii.

Słowa kluczowe: choroby psychosomatyczne, leczenie, dzieci, młodzież, muzykoterapia

Abstract

The World Health Organization predicts that from 2020 the most important health problem will be psychosomatic disorders. „Today it is believed that the psychogenic factor plays a greater or lesser role in virtually every disease, so a psychosomatic approach is adopted towards each of them”. In other words, in the broad sense and understanding of psychosomatic diseases, all diseases that a person experiences are of this nature. Therefore, the concept of psychosomatic diseases will refer to many disease entities. Therefore, it will be important to present methods of treating psychosomatic diseases that are so widespread in society. Not only adults suffer from psychosomatic diseases and disorders. More and more often we meet young people who also have symptoms of these diseases. This article will present comprehensive methods of treating psychosomatic disorders that increasingly affect young people. In addition to pharmacotherapy and psychotherapy, the role of complementary therapies will be emphasized, including music therapy.

Keywords: psychosomatic diseases, treatment, children, adolescents, music therapy

¹ L. Szewczyk, A. Kulik, *Problemy psychosomatyki okresu rozwojowego i dorosłości*, Lublin 2014, s. 5.

² K. Czubalski, *Choroby psychosomatyczne – wybrane zagadnienia*, „Psychiatria Polska” 1984, nr 4, s. 390.

Wstęp

Do najważniejszych form leczenia schorzeń psychosomatycznych u dzieci i młodzieży należy w pierwszej kolejności leczenie psychoterapeutyczne i farmakologiczne, a następnie leczenie uzupełniające. Co prawda farmakoterapia będzie trudna do zastosowania u osób niepełnoletnich, zatem większa uwaga powinna być poświęcona formom psychoterapeutycznym, w tym standardowej psychoterapii oraz poradnictwu psychologicznemu. Należy jednak pamiętać, iż farmakoterapię może przepisać tylko i wyłącznie lekarz psychiatra, natomiast leczenie psychologiczno-terapeutyczne będzie prowadzone bądź to przez psychologa, bądź psychoterapeutę.

Do podstawowych metod stosowanych w leczeniu schorzeń psychosomatycznych według B. Lubana-Plozzy i in.³ możemy zaliczyć zarówno wywiad diagnostyczny, różne rodzaje terapii (wspomagającą; indywidualną albo grupową; rodzinną, systemową); poradnictwo psychologiczne, trening psychosomatyczny; farmakoterapię i dietę; fizykoterapię oraz psychoterapię; szeroko rozumianą profilaktykę i psychoedukację oraz leczenie psychosomatyczne w szpitalu bądź w sanatorium.

Niezależnie od zastosowanej metody wsparcia terapeutyczno-psychologicznego dla młodego pacjenta psychosomatycznego głównym celem skorzystania z tej pomocy będzie pozbycie się choroby, a przynajmniej złagodzenie jej objawów będących źródłem cierpienia (czy to fizycznego, czy to psychicznego)⁴. Celem poszukiwania pomocy psychologicznej lub psychoterapeutycznej jest zwykła chęć „poradzenia sobie z problemami somatopsychologicznymi (obejmującymi obszar wpływu choroby na psychikę pacjenta i jego funkcjonowanie psychospołeczne) oraz problemami psychosomatycznymi (obejmującymi wpływy czynników psychologicznych na wystąpienie określonej choroby lub zaostrzenie jej objawów)”⁵.

Choroby psychosomatyczne u dzieci i młodzieży

Choroby psychosomatyczne definiuje się bądź to na płaszczyźnie psychologicznej, interdyscyplinarnej, holistycznej bądź *stricte* medycznej. Międzynarodowy system klasyfikacji chorób i problemów medycznych ICD-10 definiuje zaburzenia psychosomatyczne jako „zaburzenia nerwicowe związane ze stresem i pod postacią

³ B. Luban-Plozza, W. Poeldinger, F. Kreoger i in., *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*, Warszawa 1995.

⁴ G. Chojnacka-Szawłowska, *Psychologiczne aspekty przewlekłych chorób somatycznych*, Warszawa 2012.

⁵ M. Zięzio, J. Klin, *Wybrane techniki stosowane w leczeniu pacjentów z przewlekłymi chorobami somatycznymi [w:] Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia*, red. L. Zabłocka-Żytka, E. Sokołowska, Warszawa 2016, s. 248.

somatyczną⁶. Z kolei klasyfikacja zaburzeń psychicznych zawarta w DSM-IV definiuje zaburzenia psychosomatyczne jako takie, „w których czynniki psychologiczne wpływają na kondycję fizyczną⁷”.

Zaburzenia psychosomatyczne nazywane są także w literaturze przedmiotu zaburzeniami psychofizjologicznymi lub biopsychospołecznymi. Określane są wówczas jako „zaburzenia czynnościowe różnych narządów i układów pod wpływem czynników psychospołecznych⁸”. Jeden z ważniejszych czynników psychospołecznych to stres bądź stany emocjonalne o różnym nasileniu (np. długotrwałe utrzymywanie się negatywnych/niepożądanych emocji). Mechanizmem je wyzwalającym mogą być m.in. predyspozycje osobowościowe⁹ i temperamentalne¹⁰, procesy emocjonalne, reaktywność układu autonomicznego i/lub endokrynnego bądź wrodzona albo nabyta dysfunkcja jednego z narządów¹¹.

Istnieje kilka teorii, które próbują wytłumaczyć etiologię chorób psychosomatycznych. I tak np. teoria regulacji emocji zakłada, że zaburzenia psychosomatyczne mają podłoże w braku równowagi na płaszczyźnie samoregulacji. Do somatyzacji dochodzi wtedy, gdy jeden z podsystemów organizmu (hormonalny, immunologiczny lub emocjonalny) nie funkcjonuje prawidłowo. W konsekwencji dochodzi do zwiększenia stresu, który prowadzi do zaburzeń funkcjonowania układu immunologicznego, a tym samym większej podatności na choroby¹².

Według teorii systemów wszelkiego rodzaju konflikty w rodzinie, nieprawidłowości w funkcjonowaniu systemu rodzinnego czy wadliwy schemat funkcjonowania rodziny mogą doprowadzić do szybszego bądź wolniejszego wychodzenia/tolerancji na konflikty. Model rodziny także może doprowadzić do powstania chorób psychosomatycznych u dzieci i młodzieży. S. Minuchin na podstawie badań i obserwacji rodzin – z pacjentem dotkniętym jądłowstrętem psychicznym, cukrzycą młodzieńczą lub astmą – sformułował model rodziny, w której jedna z osób cierpi na zaburzenia psychosomatyczne¹³. Model ten obejmował nadmierne uwikłanie i nadopiekuńczość w stosunku do dziecka; złą tolerancję konfliktów i nieefektywne

⁶ ICD-10. Klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych według Światowej Organizacji Zdrowia, <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/> (dostęp: 30.07.2014).

⁷ J. Wciórka, *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Warszawa 2011.

⁸ L. Szewczyk, *Psychobiologiczne mechanizmy zaburzeń psychosomatycznych u dzieci i młodzieży* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychosomatyka*, red. L. Szewczyk i A. Kulik, Lublin 1991, s. 7.

⁹ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008.

¹⁰ T. Wolańczyk, A. Bryńska, *Zaburzenia psychosomatyczne w psychiatrii dzieci i młodzieży* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży*, red. L. Szewczyk, M. Skowrońska, Warszawa 2003, s. 25–35.

¹¹ Por. L. Szewczyk, *Psychobiologiczne...*, s. 12.

¹² K. Maus, *Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego*, rozprawa habilitacyjna, Pomorska Akademia Medyczna, Szczecin 2000.

¹³ I. Namysłowska, *System rodzinny a zaburzenia psychosomatyczne* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży...*, s. 35–49.

techniki ich rozwiązywania przez dziecko; mały potencjał zmiany (i dziecka, i całej rodziny) czy też uwikłanie dziecka w konflikty rodzinne¹⁴.

Duże nasilenie stresu lub traumy w dzieciństwie to także ryzyko wystąpienia w przyszłości chorób psychosomatycznych. Dotyczy to pacjentów, którzy w dzieciństwie narażeni byli na liczne stresujące sytuacje (np. maltretowanie, molestowanie, wykorzystywanie), mają negatywny obraz własnej osoby, zaniżoną samoocenę, problemy w relacjach społecznych, silną, lękową więź z rodzicami¹⁵.

Istotne w kształtowaniu się choroby psychosomatycznej są także umiejętności radzenia sobie z trudnościami i znoszenia stresu psychologicznego. Tendencje psychosomatyczne wiążą się z postrzeganiem emocji jako czegoś niebezpiecznego, nieakceptowanego. Jednostka odcina się od swoich emocji, skupiając uwagę na objawach *stricto* somatycznych. Prowadzi to w konsekwencji do zaburzeń emocjonalnych, nad którymi trzeba będzie się pochylić w pracy z psychologiem/terapeutą. Jednym z pierwszych celów pracy z pacjentami psychosomatycznymi – oprócz pracy na symptomach – jest właśnie praca na emocjach własnych.

Najczęściej występujące zaburzenia somatyczne u dzieci i młodzieży to:

- anoreksja;
- astma oskrzelowa;
- aleksytymia – niezdolność do identyfikacji uczuć;
- zaburzenia emocjonalne;
- zaburzenia lękowe, podwyższony poziom lęku;
- samookaleczenia.

U dzieci i młodzieży zaburzenia pod postacią somatyczną trudno jest zdiagnozować ze względu na potrzebę co najmniej dwuletniego występowania objawów. Postępowanie w zaburzeniach psychosomatycznych u dzieci i młodzieży jest trudne, wymaga bowiem zaangażowania wielu różnych specjalistów – pediatry, lekarza klinicznego, psychiatry i psychologa.

Psychoterapia i pomoc psychologiczna

Pomoc psychologiczna stanowi jedną z ważniejszych – po farmakoterapii – form leczenia pacjentów psychosomatycznych – także tych młodocianych. Ze względu na rodzaj schorzenia, długość hospitalizacji oraz standardy leczenia młodzieży w Polsce (jak i w innych krajach zachodnich) w leczeniu chorych psychosomatycznie obok psychoterapii najczęściej stosuje się pomoc psychologiczną oraz poradnictwo psychologiczne.

¹⁴ Por. M. Strzelecka, *Choroby psychosomatyczne u dzieci* [w:] *Psychologia w naukach medycznych*, red. M. Cybulski, W. Strzelecki, Poznań 2010, s. 59.

¹⁵ Por. tamże, s. 63.

Chcąc stworzyć listę możliwych oddziaływań psychologicznych u młodych osób chorych psychosomatycznie, oprócz pomocy psychologicznej (wsparcia psychologicznego, interwencji psychologicznej), powinno się w niej uwzględnić takie elementy, jak:

- psychoedukacja, edukacja dotycząca choroby (najczęściej w formie wykładów);
- trening umiejętności społecznych;
- trening umiejętności komunikacyjnych oraz umiejętności radzenia sobie z problemami życiowymi;
- ćwiczenia rozwijające motywację;
- konsultacje psychologiczne;
- interwencja kryzysowa;
- psychoterapia (różnego rodzaju)¹⁶.

Jedną z częściej i chętniej wykorzystywanych form profesjonalnego wsparcia dla pacjentów psychosomatycznych jest klasyczna pomoc psychologiczna¹⁷. Młode osoby chore somatycznie bądź przewlekłe najczęściej wymagają pomocy psychologicznej ze względu na sytuację życiową, w której się aktualnie znajdują. W sytuacjach szczególnie trudnych pomoc psychologa polega przede wszystkim na udzieleniu emocjonalnego i informacyjnego wsparcia, gotowości do towarzyszenia niepełnoletniemu pacjentowi w trudnych momentach, udzielania systematycznej pomocy rodzinie chorego oraz ochronie przed pogłębieniem się urazu psychicznego¹⁸.

Psychoterapię – obok farmakologii – należy traktować jako jedną z głównych form pracy z pacjentem psychosomatycznym. Ciekawą definicję psychoterapii przedstawia J. Aleksandrowicz, który uważa, że jest to „metoda leczenia zaburzeń psychicznych i somatycznych spowodowanych nierozwiązanymi konfliktami intrapsychicznymi, uświadomionymi lub nieuświadomionymi, wymagająca od pacjenta współpracy i zaangażowania, chęci i umiejętności nawiązania szczególnej relacji interpersonalnej nazywanej relacją terapeutyczną, umożliwiającej zaistnienie procesu psychotherapeutycznego, w której język jest zasadniczym sposobem komunikacji”¹⁹.

Psychoterapia, w tym najczęściej proponowana terapia rodzinna, terapia psychodynamiczna, terapia integrująca, terapia systemowa, terapia grupowa i inne, możliwa jest w przypadku leczenia chorych psychiatrycznych (depresyjnych, nerwicowych) bądź w rehabilitacji psychospołecznej. Do wyboru mamy cztery główne nurty – szkoły terapeutyczne: terapię psychodynamiczną, terapię behawioralną, terapię poznawczą oraz terapię humanistyczno-egzystencjalną. Psychoterapia

¹⁶ G. Chojnacka-Szawłowska, *Psychologiczne aspekty przewlekłych chorób somatycznych*, Warszawa 2012.

¹⁷ A. Mierzyńska, *Poradnictwo psychologiczne w procesie leczenia chorób układu krążenia* [w:] *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia...*

¹⁸ Por. A. Jakubowska-Winecka, *Rola psychologa w leczeniu osób chorych somatycznie* [w:] *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia...*, s. 76.

¹⁹ J. Aleksandrowicz, *Psychoterapia medyczna*, Warszawa 1994.

zalecana jest także w leczeniu chorych psychosomatycznie (nieleczonych aktualnie z powodu zaburzeń psychogennych), u których choroba doprowadziła do znacznych konsekwencji psychologicznych²⁰. Terapia podtrzymująca natomiast – często stosowana w chwilach kryzysu (np. żałoba, sytuacja diagnozy, problemy z akceptacją choroby przewlekłej) – ma na celu dostarczenie choremu wsparcia emocjonalnego. Kolejną formą pomocy psychologicznej jest interwencja kryzysowa. Jest ona często stosowaną formą pomocy zwłaszcza w okresie hospitalizacji²¹.

W porównaniu do terapii młodych osób chorych psychicznie terapia chorych psychosomatycznie znacznie się od nich różni. Jest prowadzona najczęściej ambulatoryjnie (tylko w trakcie hospitalizacji bądź leczenia rehabilitacyjnego) i nie zawsze wymaga systematycznie prowadzonej psychoterapii. Forma udzielanej pomocy powinna uwzględniać:

- stan emocjonalny młodego pacjenta,
- jego poziom motywacji do leczenia,
- percepcję kontroli własnego zdrowia,
- przekonania dotyczące choroby i leczenia,
- aktualną sytuację rodzinną i życiową,
- dostępność społecznego wsparcia²².

Dziecko chore somatycznie zdaniem D. Soleckiej jest często zachwiane emocjonalnie, przejawia silne i gwałtowne reakcje emocjonalne, nie potrafi komunikować swoich potrzeb, ma negatywne samopoczucie i nie radzi sobie z chorobą²³. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy zasadnicze grupy problemów, z którymi borykają się młodzi pacjenci²⁴. Są to kolejno:

1. Trudności z przystosowaniem się do choroby, jej konsekwencji, sposobu leczenia. Do takich trudności należy m.in.: brak motywacji do podjęcia/kontynuowania leczenia, silne stany emocjonalne, brak wsparcia oraz czasowe uzależnienie od pomocy innych.
2. Przygotowanie do planowanego leczenia, jego skutków, okresu leczenia i ewentualnej rehabilitacji (pomoc chorym poddawany uciążliwym zabiegom, obciążającym operacjom, zadbanie o adekwatny obraz własnej choroby, właściwe nastawienie i podejście do leczenia, zmiana przekonań).

²⁰ L. Grzesiuk, *Psychoterapia*, Warszawa 2005; A. Jakubowska-Winecka, D. Włodarczyk, *Psychologia w praktyce medycznej*, Warszawa 2014.

²¹ D. Kubacka-Jasiecka, *Kryzysy zdrowia a możliwości zmagania się z cierpieniem choroby somatycznej*, „Sztuka Leczenia” 2010, nr 1–2, s. 21–41; A. Jakubowska-Winecka, D. Włodarczyk, *Psychologia w praktyce medycznej...*

²² A. Jakubowska-Winecka, *Rola psychologa w leczeniu osób chorych somatycznie...*, s. 77.

²³ Por. D. Solecka, *Dziecko chore somatycznie* [w:] *Psychologia lekarska w leczeniu chorych somatycznie*, red. B. Bętkowska-Kopala, J.K. Gierowski, Kraków 2007, s. 21.

²⁴ A. Jakubowska-Winecka, D. Włodarczyk, *Psychologia w praktyce medycznej...*; A. Orzechowska, *Psychologiczne aspekty leczenia chorób układu pokarmowego* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne w ujęciu terapeutycznym*, red. A. Orzechowska, P. Gałeczki, Wrocław 2014.

3. Zmiana stylu życia wymuszająca eliminację nawyków i zachowań niepożądanych (niehigieniczny tryb życia, zbyt mała ilość snu, brak aktywności fizycznej, nieprawidłowa dieta). Ważne jest także przygotowanie pacjenta do życia z chorobą, nauka nowych nawyków zdrowotnych oraz akceptacji obecności choroby – zwłaszcza o charakterze przewlekłym.

Celem pomocy psychologicznej stosowanej w stosunku do pacjentów psychosomatycznych powinno być²⁵:

- stworzenie pacjentom możliwości odreagowania napięcia emocjonalnego, poradzenia sobie z przeżywanymi trudnymi emocjami;
- przekazanie pacjentom niezbędnych informacji dotyczących choroby i radzenia sobie z nią; pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu choroby i motywacji do leczenia/rehabilitacji;
- kształtowanie u pacjentów umiejętności niezbędnych w radzeniu sobie z chorobą i jej skutkami (treningi odreagowujące stres, nauka relaksu), nawyków wzmacniających zdrowie psychosomatyczne (wytworzenie zdrowych sposobów postępowania) oraz zmniejszenie nasilenia zachowań niepożądanych (eliminowanie złych nawyków).

Kolejnym celem pracy psychologa pracującego z pacjentem somatycznym jest odkrycie osobistych zasobów pacjenta, czyli jego mocnych stron, warunków, własności osobistych, form energii, a także cech psychicznych, które mogą mieć korzystny wpływ na możliwość radzenia sobie z trudnościami²⁶. Rolą psychologa jest wówczas „koncentrowanie się na zasobach psychicznych, na jego indywidualnych zdolnościach do radzenia sobie i wprowadzania w życie pozytywnych zmian, mimo pojawiających się złożonych problemów”²⁷.

Do podstawowych i głównych technik pomocy psychologicznej i oddziaływania psychologicznego stosowanych w stosunku do chorych psychosomatycznie zaliczamy²⁸:

- techniki odreagowania napięcia emocjonalnego, treningi radzenia sobie ze stresem, tj. rozmowa z pacjentem, relaksacja (nauka treningów relaksacyjnych, ćwiczeń oddechowych), wizualizacja (wizualizacja kreatywna ukierunkowana na określony cel), a także medytacja i hipnoza;
- techniki oddziaływania na sferę poznawczą, tj. wsparcie informacyjne, psychoedukacja, edukacja prozdrowotna, identyfikowanie automatycznych myśli, racjonalna terapia zachowania;

²⁵ L. Zabłocka-Żytka, *Poradnictwo psychologiczne dla osób chorych somatycznie* [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, red. C. Czabała, S. Kulczyńska, Warszawa 2015, s. 412.

²⁶ Por. A. Mierzyńska, *Poradnictwo psychologiczne...*, s. 206.

²⁷ Por. A. Jakubowska-Winecka, *Rola psychologa w leczeniu osób chorych somatycznie...*, s. 78.

²⁸ Podaję za: L. Zabłocka-Żytka, E. Sokołowska (red.), *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia...*, s. 29; zob. także I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007; A. Jakubowska-Winecka, D. Włodarczyk, *Psychologia w praktyce medycznej...*, s. 199–200.

- techniki oddziaływania behawioralnego, tj. wsparcie instrumentalne (nauka korzystania z ciśnieniomierza, gleukometru), trening behawioralny (higiena snu, aktywność fizyczna, zdrowa dieta).

Do szybkich i skutecznych technik oddziaływania psychologicznego wskazanych do pracy z pacjentem psychologicznym zaliczamy trening oddechowy, trening autogenny według Schultza, trening progresywnej relaksacji mięśni według Jacobsona, inne techniki odreagowania emocjonalnego czy też zastosowanie autosugestii²⁹.

Efektem przeprowadzonej rehabilitacji psychicznej z ww. celami powinna być poprawa nastroju (samopoczucia) pacjenta, zmniejszenie nasilenia objawów choroby, wypracowanie bardziej pozytywnego obrazu siebie oraz pozytywne nastawienie do przyszłości objawiające się poprzez wprowadzenie zmian we własnym życiu oraz realizowanie nowych celów życiowych³⁰.

Reasumując, każdy rodzaj interwencji i pomocy psychologicznej musi być zaakceptowany przez pacjenta. Ważna jest wcześniejsza ocena jego funkcjonowania psychologicznego (np. ocena umiejętności poznawczych, stopień dojrzałości), uzyskanie zgody na wzajemną współpracę, zapewnienie odpowiednich warunków, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji, uzyskanie pełnego empatii kontaktu i zaufania młodocianego chorego.

Farmakoterapia

Psychofarmakoterapia stanowi integralną część leczenia chorób psychosomatycznych u młodzieży. Należy jednak pamiętać, że leki przepisuje jedynie lekarz psychiatra. Jednymi z częściej zalecanych leków w przebiegu chorób somatycznych są leki psychotropowe. Są one najczęściej podawane w celu stabilizacji stanu emocjonalnego, leczenia zaburzeń rytmów biologicznych oraz zaburzeń czynnościowych związanych z autonomicznym układem nerwowym. „Szerokie spektrum oddziaływania leków psychotropowych w znacznym stopniu pokrywa się z zakresem obserwowanych w przebiegu chorób psychosomatycznych objawów”³¹.

W leczeniu młodych osób chorych psychosomatycznie często stosuje się leki antydepresyjne. Mają one za zadanie normalizować chorobowo obniżony nastrój oraz inne objawy depresyjne, tj. obniżenie napięcia psychoruchowego czy też zaburzenie rytmów dobowych. Mają one ustabilizować pacjenta/klienta pod względem emocjonalno-funkcjonalnym. Trzecim rodzajem leków często stosowanych i używanych przez pacjentów chorujących na schorzenia psychosomatyczne są leki uspokajające i nasenne. Leki te mają za zadanie zredukować nasilenie lęku, napięcia

²⁹ J. Tylka, *Psychosomatyka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Warszawa 2000.

³⁰ Tamże, s. 156.

³¹ B. Luban-Plozza i in., *Zaburzenia psychosomatyczne...*, s. 256.

emocjonalnego oraz współistniejące z lękiem objawy czynnościowe. Są to benzodiazepiny, które są najsilniejszymi lekami stosowanymi w sytuacjach stresowych.

Alternatywnym podejściem do stosowania leków psychotropowych w leczeniu chorób psychosomatycznych jest zastosowanie leków roślinnych i homeopatycznych. Stanowią one skuteczne narzędzia terapeutyczne, nieobciążone możliwością uzależnienia lekowego. Leki roślinne to najczęściej napary i odwary wykorzystujące zioła uspokajające i tonizujące układ nerwowy, a w szczególności: kozłek lekarski, melisę, chmiel, głóg, wrzos i liście mięty. Kompleksowe leki homeopatyczne stanowią także bardzo skuteczne narzędzie w leczeniu schorzeń psychosomatycznych³².

W wielu chorobach somatycznych wspólnym mianownikiem jest pojawienie się bólu, najczęściej występującego jako ból przewlekły. Ogólne zasady leczenia zaburzeń psychosomatycznych powinny obejmować stosowanie leków, które działają przeciwbólowo, oraz leków, które zmniejszają natężenie lęku. Do grupy tych leków należy „grupa inhibitorów wychwytu zwrotnego serotoniny i noradrenaliny”³³. Wspomaganie znoszenia bólu i lęku odbywa się poprzez zastosowanie leków działających lękowo, objawowo i uspokajająco (benzodiazepina) albo leków przeciwpadaczkowych.

Leczenie uzupełniające

Powszechnie stosowanymi metodami i technikami w leczeniu zaburzeń psychosomatycznych – oprócz terapii psychologicznej i farmakologicznej – są techniki relaksacyjne, hipnoza, wizualizacja, techniki oddechowe, muzykoterapia czy arteterapia. I tak:

Relaksacja. Jest to bardzo skuteczna metoda terapeutyczna polegająca na obniżeniu napięcia emocjonalnego przez kontrolę i odprężenie ciała. Stosowanie relaksacji może przywrócić równowagę w całym organizmie oraz zredukować objawy lękowe mogące wywoływać określone objawy choroby somatycznej.

Trening autogeny J. Schulza to technika wywodząca się z nurtu psychoanalitycznego, której stosowanie pozwala na uzyskanie kontroli nad czynnościami organizmu sterowanymi przez układ autonomiczny³⁴. Ma na celu poszerzenie świadomości percepcyjnej pochodzącej z narządów wewnętrznych oraz nauki wpływu na nie. Wyobrażenie sobie prawidłowego funkcjonowania tychże narządów prowadzi w konsekwencji (przy regularnym stosowaniu tego treningu) do poprawy samopoczucia.

³² J. Tyłka, *Psychosomatyka...*; B. Luban-Plozza i in., *Zaburzenia psychosomatyczne...*

³³ P. Gałęcki, *Farmakoterapia w chorobach psychosomatycznych* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne w ujęciu terapeutycznym...*, s. 221.

³⁴ J. Aleksandrowicz, *Psychoterapia: podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, Warszawa 2000.

Terapia relaksacyjna A.E. Jacobsona to prosta metoda progresywnego rozluźniania mięśni, która została opracowana pod koniec lat 30. XX w. jako sposób na zwalczanie lęków i napięć³⁵. Istotą relaksacji progresywnej jest rozładowanie napięcia mięśniowego poprzez wprowadzanie w stan naprężenia (maksymalnego napięcia) i powolnego rozluźnienia (relaksu) różnych grup mięśniowych: rąk, nóg, głowy i twarzy, języka, mięśni barkowych, mięśni pleców i brzucha oraz mięśni palców u rąk i nóg³⁶.

Ćwiczenia oddechowe. Poprzez świadomą kontrolę oddechu mamy możliwość świadomego wpływu na fizjologię naszego organizmu. W przypadku osób dotkniętych chorobami somatycznymi prawidłowe oddychanie umożliwi lepsze radzenie sobie z objawami fizycznymi oraz psychicznymi choroby³⁷. Świadome oddychanie wpływa na działanie systemu nerwowego, dostarczanie energii, pobudzenie krążenia krwi, odżywienie komórek w ciele oraz ogólne odprężenie³⁸.

Wizualizacja opiera się na umiejętnościach wyobraźniowych przy aktywnym udziale wszystkich zmysłów. Jest to rodzaj mentalnego obrazowania w głowie pobudzającego najczęściej pozytywne emocje. „Wyobrażenie sobie określonej rzeczy, sytuacji, zdarzenia za pomocą umysłowej projekcji pozwala wpływać na nasze spostrzeganie, emocje, a także ciało”³⁹. Wizualizacja posiada cechy relaksacji, sugestii oraz antycypacji. Umożliwia wykorzystanie i uświadomienie sobie treści zawartych w podświadomości.

Hipnoza definiowana jest jako stan prawidłowo funkcjonującego umysłu (lecz odmiennego stanu świadomości od snu lub czuwania), w którym uwaga danej osoby jest mocno zogniskowana na określonych bodźcach.

Medytacja polega na ćwiczeniu umysłu lub wprowadzaniu się w odmienny stan świadomości. Medytacja spełnia ważną rolę w autoregulacji własnych procesów psychosomatycznych oraz stanowi narzędzie do poznania samego siebie. Zdaniem J. Tylki służy do „budowania pozytywnych stanów świadomości, nastawienia do siebie i do świata [...], usuwania nadmiernego napięcia oraz budowania zaufania do własnego organizmu”⁴⁰.

Mindfulness jest traktowana jako medytacja uważności, jako proces psychologicznego koncentrowania uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach, a zwłaszcza na byciu obecnym w bieżącej chwili, byciu „tu i teraz”. Jest to buddyjska technika medytacji oparta na uważnej obserwacji chwili, doświadczeń oraz wrażeń cielesnych danej osoby. Mindfulness jest metodą zarządzania emocjami autorstwa J. Kabata-Zinna⁴¹.

³⁵ A. Schneider, *Techniki relaksacji. Zestawy najlepszych ćwiczeń przywracających siłę i energię*, Warszawa 2003.

³⁶ J. Aleksandrowicz, *Psychoterapia: podręcznik dla studentów...*

³⁷ A. Lowen, *Duchowość ciała. Jak uzdrowić ciało i duszę*, wyd. 4, Warszawa 2011.

³⁸ M. Zięzio, J. Klin, *Wybrane techniki stosowane w leczeniu pacjentów...*

³⁹ Tamże, s. 254.

⁴⁰ J. Tylka, *Psychosomatyka...*, s. 168.

⁴¹ J. Kabat-Zinn, *Praktyka uważności dla początkujących*, tłum. P. Listwan, Warszawa 2014.

Bioenergetyka ciała Lowena. Jest to nurt psychoterapii łączący pracę umysłu z ciałem, którego celem jest pomoc pacjentom w rozwiązywaniu ich emocjonalnych konfliktów. Metoda Lowena bazuje na czynnikach, które przyczyniają się do powstania pewnych stanów chorobowych. I tak np. człowiek pogrążony w depresji traci kontakt z rzeczywistością własnego ciała, z sygnałami z niego płynącymi. Poprzez zastosowanie prostych ćwiczeń może on odzyskać łączność ze swoją fizycznością i nauczyć się rozpoznawać fizyczne przejawy swoich emocji, co jest bardzo ważne w pracy z pacjentami psychosomatycznymi.

TRE, czyli *Tension & Trauma Releasing Exercises* to zestaw ćwiczeń uwalniających od napięć, traumy i emocji uwięzionych w naszym ciele. Metoda polega na uruchomieniu w ciele wibracji neurogennych umożliwiających uwolnienie się od skutków stresu, napięć lub traumy. Korzyści dla pacjentów psychosomatycznych stosujących metodę TRE to m.in. mniejsze poczucie niepokoju, zmniejszenie odczuwania stresu i bólu, polepszenie snu, zwiększona oporność emocjonalna, zmniejszenie objawów traumy pourazowej oraz ulga w objawach chorób psychosomatycznych i przewlekłych.

Wszystkie wymienione wyżej techniki/metody mają na celu leczenie chorób psychosomatycznych, łagodzenie ich objawów, zarówno psychicznych, jak i fizycznych, oraz pomoc w rehabilitacji psychofizycznej. Oprócz ww. technik można także stosować techniki alternatywne, jak np. jogę, Tai-chi, masaże, akupunkturę i inne techniki relaksacyjne, jak np. praktyki ajurwedyjskie, techniki umysł – ciało bądź inne techniki medytacyjne niewymienione wyżej. Ważne, by przyczyniły się one do zwiększenia świadomości ciała, zmniejszenia objawów/symptomów choroby oraz doprowadziły do zmniejszenia napięcia emocjonalnego.

Muzykoterapia

Oprócz leczenia pacjentów psychosomatycznych farmakologicznie i psychiatrycznie (psychologicznie i psychoterapeutycznie), częstymi uzupełniającymi formami pracy są różnego rodzaju formy arteterapii, w tym muzykoterapia.

Według definicji A. Janickiego z 1983 r. muzykoterapia jest „metodą leczenia psychoterapeutycznego, ukierunkowaną na potrzeby psychologiczne, posługującą się [...] muzyką w sposób receptywny i aktywny, pozwalającą na ukierunkowanie efektów terapeutycznych w leczeniu nerwic, zaburzeń psychosomatycznych i schorzeń psychicznych”⁴².

Muzykoterapia jest polecana w pracy z dziećmi i młodzieżą, ponieważ jest najbardziej komunikatywną ze wszystkich sztuk, a co ważniejsze – można ją stosować,

⁴² A. Janicki, *Muzykoterapia w leczeniu psychiatrycznym*, „Zeszyty Naukowe PWSM we Wrocławiu” 1983, nr 34, s. 7–27.

kiedy „werbalne techniki psychoterapeutyczne” są trudne do zastosowania⁴³. Nie występują podczas niej skutki uboczne, tak jak w przypadku farmakoterapii. Ostatnim argumentem za stosowaniem muzykoterapii jest jej powszechny charakter oraz hobbistyczne stosowanie przez młodzież. Muzyka jest dla nich czymś przyjemnym, często praktykowanym, kojarzonym z silnymi przeżyciami emocjonalnymi.

Muzykoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą ma najczęściej formę oddziaływania „ogólnoustrojowego” podczas hospitalizacji i dłuższych pobytów szpitalnych, rehabilitacji sanatoryjnej czy też podczas kinezyterapii. We wszystkich sytuacjach, kiedy istnieją „dające się stwierdzić związki pomiędzy czynnością ośrodkowego układu z czynnością narządów wewnętrznych, kiedy w przebiegu długotrwałych zaburzeń funkcjonalnych wywołanych procesami emocjonalnymi mogą powstać w ich efekcie defekty strukturalne, prowadząc do chorób psychosomatycznych”⁴⁴, można stosować muzykoterapię treningową i relaksującą. W ramach tych terapii młodzi pacjenci uczą się relaksacji (m.in. treningu autogennego Schultza) bądź innych form relaksacji, jak medytacja, joga, mindfulness. Oprócz relaksacji, w przypadku chęci odreagowania silnych, przykrych przeżyć o charakterze emocjonalnym, polecana jest muzykoterapia receptywna z „sugestiami ukierunkowującymi na sugestię słowną”⁴⁵.

Biorąc pod uwagę ww. wskazówki, cele pracy z młodocianym pacjentem psychosomatycznym to:

- obniżenie napięcia emocjonalnego za pomocą różnych technik relaksacyjnych, wizualizacji czy ćwiczeń oddechowych do muzyki;
- nauka poprawnej komunikacji, walka z izolacją, osamotnieniem, niezrozumieniem; nawiązywanie kontaktów w grupie;
- praca nad własnymi emocjami, ich okazywaniem, nazywaniem, identyfikowaniem, kontrolowaniem, modyfikowaniem;
- praca na symptomach choroby, np. zmniejszenie objawów chorobowych, obniżenie bólu;
- praca nad przyczynami powstania zaburzeń, czyli praca z lękiem, praca z traumą;
- odbudowa własnych zasobów wewnętrznych oraz osobowości;
- praca nad nastawieniem i motywacją.

Pytanie zatem, w jaki sposób za pomocą muzyki można te cele osiągnąć? Jeżeli chodzi o muzykoterapię aktywną, to najbardziej adekwatnymi metodami leczenia młodzieży z zaburzeniami psychosomatycznymi będą improwizacje różnego rodzaju (grupowe i indywidualne, tematyczne i swobodne), śpiew i gra na instrumentach, tudzież tworzenie piosenek (*Songwriting*). Natomiast myśląc o muzykoterapii receptywnej, warto zastosować *Song Lyrick Discussion*⁴⁶ czy relaks i wizualizację do muzyki (np. metodę Guided Imagery and Music).

⁴³ Zob. także W. Strzelecki, *Terapeutyczne zastosowanie muzyki* [w:] *Psychologia w naukach medycznych*, red. M. Cybulski, W. Strzelecki, Poznań 2010, s. 107.

⁴⁴ Tamże, s. 111.

⁴⁵ Por. tamże, s. 113.

⁴⁶ K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.

W terapii z młodzieżą bardzo dobrze sprawdza się praca z piosenką, zarówno tworzenie, jak i analizowanie jej słów. Wynika to z tego, iż młodzież identyfikuje się z różnymi wykonawcami, słucha muzyki, która „opowiada” o ich życiu, oraz szybciej i łatwiej może znaleźć w repertuarze muzycznym piosenki, które mówią o ich problemach. Natomiast samo tworzenie piosenek jest aktem bardzo kreatywnym, chętnie podejmowanym przez młodzież, gdyż może ona – czasami po raz pierwszy w życiu – opowiedzieć o swoich emocjach, przeżyciach i doświadczeniach.

Podsumowanie

Zaburzenia psychosomatyczne są coraz częściej diagnozowane nie tylko u osób dorosłych, ale również u młodzieży. Leczenie polega na zastosowaniu pomocy psychologicznej oraz metod uzupełniających. Niestety w tym przypadku nie zawsze farmakoterapia jest skuteczna, ponieważ źródłem choroby są problemy emocjonalne i te związane ze stresem, które są głównym obciążeniem psychologicznym.

Co ważniejsze, muzykoterapia może stanowić efektywną metodę uzupełniającą, dzięki której możemy pracować nad obniżeniem napięcia emocjonalnego oraz relaksem. Warto zatem stosować muzykoterapię zarówno receptywną, jak i aktywną. Powinno się wykorzystać to, że młodzież przeważnie jest zainteresowana muzyką, słucha jej w czasie wolnym i (być może) będzie chciała pracować tą metodą. Do młodzieży najłatwiej dotrzeć za pomocą piosenek, czy to tworzonych samodzielnie, czy też analizowanych pod względem treściowym. Drugim ważnym aspektem działań muzykoterapeutycznych będą techniki relaksacyjne i wizualizacyjne. Reasumując, muzyka i muzykoterapia mogą stanowić korzystne i efektywne źródło terapii uzupełniającej w leczeniu chorób psychosomatycznych u dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Aleksandrowicz J., *Psychoterapia: podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, Warszawa 2000.
- Aleksandrowicz J., *Psychoterapia medyczna*, Warszawa 1994.
- Chojnacka-Szawłowska G., *Psychologiczne aspekty przewlekłych chorób somatycznych*, Warszawa 2012.
- Czubalski K., *Choroby psychosomatyczne – wybrane zagadnienia*, „Psychiatria Polska” 1984, nr 4, s. 389–392.
- Galecki P., *Farmakoterapia w chorobach psychosomatycznych* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne w ujęciu terapeutycznym*, red. A. Orzechowska, P. Galecki, Wrocław 2014, s. 218–222.
- Grzesiuk L., *Psychoterapia*, Warszawa 2005.
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007.
- Heszen-Niejodek I., *Rola psychologa w diagnostyce i leczeniu chorób somatycznych*, Warszawa 1990.
- ICD-10. Klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych według Światowej Organizacji Zdrowia, <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/> (dostęp: 30.07.2014).

- Jakubowska-Winecka A., *Rola psychologa w leczeniu osób chorych somatycznie* [w:] *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia*, red. L. Zabłocka-Żytka, E. Sokołowska, Warszawa 2016, s. 75–85.
- Jakubowska-Winecka A., Włodarczyk D., *Psychologia w praktyce medycznej*, Warszawa 2014.
- Janicki A., *Muzykoterapia w leczeniu psychiatrycznym*, „Zeszyty Naukowe PWSM we Wrocławiu” 1983, nr 34, s. 7–27.
- Kabat-Zinn J., *Praktyka uważności dla początkujących*, tłum. P. Listwan, Warszawa 2014.
- Kubacka-Jasiecka D., *Kryzysy zdrowia a możliwości zmagania się z cierpieniem choroby somatycznej*, „Sztuka Leczenia” 2010, nr 1–2, s. 21–41.
- Lowen A., *Duchowość ciała. Jak uzdrowić ciało i duszę*, wyd. 4, Warszawa 2011.
- Luban-Plozza B., Poeldinger W., Kröger F. i in., *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*, Warszawa 1995.
- Mausch K., *Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego*, rozprawa habilitacyjna, Pomorska Akademia Medyczna, Szczecin 2000.
- Mierzyńska A., *Poradnictwo psychologiczne w procesie leczenia chorób układu krążenia* [w:] *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia*, red. L. Zabłocka-Żytka, E. Sokołowska, Warszawa 2016, s. 204–235.
- Namysłowska I., *System rodzinny a zaburzenia psychosomatyczne* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży*, red. L. Szewczyk, M. Skowrońska, Warszawa 2003, s. 35–49.
- Orzechowska A., *Psychologiczne aspekty leczenia chorób układu pokarmowego* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne w ujęciu terapeutycznym*, red. A. Orzechowska, P. Gałęcki, Wrocław 2014, s. 105–114.
- Orzechowska A., Gałęcki P., *Medycyna psychosomatyczna* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne w ujęciu terapeutycznym*, red. A. Orzechowska, P. Gałęcki, Wrocław 2014, s. 9–18.
- Orzechowska A., Gałęcki P. (red.), *Zaburzenia psychosomatyczne w ujęciu terapeutycznym*, Wrocław 2014.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008.
- Strzelecka M., *Choroby psychosomatyczne u dzieci* [w:] *Psychologia w naukach medycznych*, red. M. Cybulski, W. Strzelecki, Poznań 2010, s. 57–67.
- Strzelecki W., *Terapeutyczne zastosowanie muzyki* [w:] *Psychologia w naukach medycznych*, red. M. Cybulski, W. Strzelecki, Poznań 2010, s. 105–124.
- Solecka D., *Dziecko chore somatycznie* [w:] *Psychologia lekarska w leczeniu chorych somatycznie*, red. B. Bętkowska-Kopała, J.K. Gierowski, Kraków 2007, s. 18–33.
- Stachyra K. (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.
- Szewczyk L., *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży* [w:] *Choroby wieku rozwojowego*, red. A. Papierkowski, Warszawa 1991, s. 393–410.
- Szewczyk L., *Psychobiologiczne mechanizmy zaburzeń psychosomatycznych u dzieci i młodzieży* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychosomatyka*, red. L. Szewczyk i A. Kulik, Lublin 2001, s. 7–14.
- Szewczyk L., Kulik A., *Problemy psychosomatyki okresu rozwojowego i dorosłości*, Lublin 2014.
- Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychosomatyka*, Lublin 2001.
- Szewczyk L., Skowrońska M. (red.), *Zaburzenia psychosomatyczne i dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, Warszawa 2003.
- Schneider A., *Techniki relaksacji. Zestawy najlepszych ćwiczeń przywracających siłę i energię*, Warszawa 2003.
- Tylka J., *Psychosomatyka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Warszawa 2000.
- Wciórka J., *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Warszawa 2011.

- Wolańczyk T., Bryńska A., *Zaburzenia psychosomatyczne w psychiatrii dzieci i młodzieży* [w:] *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży*, red. L. Szewczyk, M. Skowrońska, Warszawa 2003, s. 25–35.
- Zabłocka-Żytka L., *Poradnictwo psychologiczne dla osób chorych somatycznie* [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, red. C. Czabała, S. Kulczyńska, Warszawa 2015, s. 388–419.
- Zabłocka-Żytka L., Sokołowska E. (red.), *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2016.
- Zięzio M., Klin J., *Wybrane techniki stosowane w leczeniu pacjentów z przewlekłymi chorobami somatycznymi* [w:] *Pomoc psychologiczna chorym somatycznie. Wybrane zagadnienia*, red. L. Zabłocka-Żytka, E. Sokołowska, Warszawa 2016, s. 248–271.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ORCID: 0000-0002-6522-3817

Model edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych i wskazówki aplikacyjne

Model of visual art education for persons with blindness and practical guidelines

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest przedstawienie koncepcji edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wizualnych, jej modelu oraz wskazówek aplikacyjnych. Omówiono w nim definicję, komponenty, a także elementy dodatkowe edukacji wizualnej niewidomych odbiorców odnoszące się ściśle do sfery udostępniania dzieł sztuki o charakterze optycznym, w podziale na uwarunkowania, procesy i działania, tworząc ramę teoretyczno-metodologiczną, którą można wykorzystać jako listę kontrolną do projektowania wydarzeń związanych z udostępnianiem kultury wizualnej lub sprawdzaniem tych realizacji, które już zostały przygotowane.

Zaprezentowano także dodatkowe wskazówki związane z wdrażaniem modelu edukacji wizualnej osób niewidomych w podziale na edukację całożyciową – formalną i nieformalną oraz edukację odnoszącą się do konkretnej wystawy czy dzieła sztuki.

Słowa kluczowe: sztuki wizualne, edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki, alfabetyzacja wizualna, audiodeskrypcja, modele 3D, tyflografiki, malarstwo, doświadczenia estetyczne

Abstract

The main goal of the article is to present the concept of visual education for individuals with visual impairments in the field of visual arts, including its model and practical guidelines. The article provides a definition of visual education for the blind, outlining its components as well as additional elements specifically related to the realm of making art accessible. These are categorized into conditions, processes, and actions, forming a theoretical and methodological framework that can serve as a checklist for designing events related to the accessibility of visual culture or assessing existing initiatives.

Additional guidelines related to implementing the model of visual education for individuals with visual impairments are presented, distinguishing between lifelong education – both formal and informal – and education specific to a particular exhibition, project, or work of art.

Keywords: visual art, visual art education for persons with blindness, visual literacy, audiodescription, 3D model, tactile graphic, paintings, aesthetic experience

Wprowadzenie

Jakie znaczenie ma dla osób niewidomych zapoznawanie się z dziełami malarskimi? Przecież, jak twierdzi E. Hopper, „gdyby dało się to ująć w słowach, nie byłoby powodu, żeby malować”¹. Z kolei A. Zamoyski zaznacza, że malarstwo ma pokazywać to, co niedostępne zmysłom². Tymczasem dostęp do sztuk wizualnych przez osoby niewidome jest zapośredniczony – ma charakter intersensoryczny, a przez to intersemiotyczny. Znaki wzrokowe muszą być przetransponowane przynajmniej na znaki dotykowe i/lub słuchowe (opis, omówienie) – trzeba stworzyć alternatywę dla oryginalnego dzieła, choć nie jest możliwa pełna ekwiwalentyzacja znaków ze względu na różnice w funkcjonowaniu zmysłów (wzrok – telezmysł, spontaniczne i symultaniczne postrzeganie, ujmowanie całości, wzorów, struktur, zmysł konceptualny; dotyk – kontaktozmysł, spostrzeganie czynne, detekcyjne, sekwencyjne, ograniczone pole percepcji, niekonceptualność; słuch – telezmysł, postrzeganie spontaniczne, ale w przypadku bodźców werbalnych – linearne, sekwencyjne, z odroczoną syntezą)³.

W literaturze naukowej i praktyce społecznej widoczna jest troska o udostępnianie sztuk wzrokowych, w tym malarstwa, do percepcji przez osoby niewidzące. Doskonalone są formy, sposoby, techniki i strategie, za pomocą których osoby niewidome mogą fizycznie zapoznać się z artefaktem, np. z obrazem malarskim, uzyskać wiedzę na temat jego cech formalnych, treściowych oraz kontekstu powstania i szerszego tła historycznego czy odniesień do innych tekstów kultury, jeśli jest to potrzebne do poznania, zrozumienia, interpretacji i wartościowania dzieła⁴.

¹ E. Hopper, za: P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę*, Warszawa 2018, s. 311.

² A. Zamoyski, za: R. Grzegorzyczkova, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007, s. 18.

³ R. Arnhem, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Łódź 2013; T.D. Cutsforth, *The Blind in School and Society*, New York 1990; J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Kraków 2010; T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, Warszawa 2002; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym i estetycznym* [w:] K. Krawiecka, E. Śmiechowska-Petrovskij, M. Żelazkowska, *Sztuka / twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki*, Warszawa 2016.

⁴ Por. np. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Kultura haptyczno-werbalna...*, s. 108–109; tejsze, *Edukacja wizualna osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w zakresie sztuk – współczesne wyzwania i dylematy* [w:] *Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki. Wybrane zagadnienia*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2021, s. 11–40; E. Stachowiak-Dudzik, *Zmysłowy wymiar obrazu – wrażliwość synestezyjna a partycypacja w sztuce wizualnej osób niewidomych*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115), s. 109–121; A. Sztorc-Gromaszek, M. Szubielska, *W jaki sposób pomóc osobom niewidomym w odbiorze sztuk wizualnych?*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115), s. 164–180; M. Szubielska, A. Sztorc, *Sztuka bez barier. Przykłady udostępniania współczesnych dzieł oraz zabytków osobom z niepełnosprawnościami wzroku*, „Studia i Materiały Lubelskie” 2023, 21,

Zapoznanie się z dziełami malarskimi w formie pozaoptycznej przez osoby niewidzące, znaczenie tego procesu (jego wartość, waga) wykraczają poza samą problematykę dostępności jako realizacji prawa do partycypacji w kulturze osób z niepełnosprawnościami – są powiązane z procesem szerszym – z edukacją wizualną osób niewidzących. Celem artykułu jest ukazanie założeń edukacji wizualnej osób niewidomych obejmującej również sztuki wzrokowe i przedstawienie jej modelu oraz wskazówek aplikacyjnych.

Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych – komponenty i wskazówki aplikacyjne

W swoich pracach⁵ argumentuję tezę, że pojęcie edukacji wizualnej osób niewidzących (pojęcie nowe w tyflogologii) jest funkcjonalną kategorią teoretyczno-analityczną, która scala rozproszone interdyscyplinarne dyskursy i praktyki odnoszące się z jednej strony właśnie do zapewniania dostępności (instytucji publicznych i reprezentacji wzrokowych, w tym miejsc wystawienniczych i dzieł sztuki), a z drugiej strony do zasobów osób niewidzących, ich umiejętności haptyczno-słuchowych, procesu edukacyjnego i doświadczeń poznawczych – intersubiektywnej wiedzy i subiektywnych doświadczeń umożliwiających im percepcję, interpretację, waloryzowanie, krytykę obiektów optycznych, ale również wyrażanie się w formach wizualnie percypowanych (rysunki, formy plastyczne). W związku z tym sformułowałam definicję edukacji wizualnej osób niewidomych – osób, które są równoprawnymi członkami społeczności w dominującej dziś kulturze wzrokocentrycznej⁶. Edukacja wizualna tej grupy osób to ogół uwarunkowań, procesów i działań, które będą zwiększać możliwości osoby niewidomej osiągnięcia przez nią autonomii w poznawaniu ikonosfery, w wyborze z oferty wpisującej się w zakres reprezentacji wizualnych i w jej interpretowaniu oraz formułowaniu sądów wartościujących⁷.

s. 53–60; A. Lau, M. Matusiak, N. Szemis, *Poszukiwanie wspólnych przestrzeni. Dostępność sztuk wizualnych dla osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115), s. 51–60; E. Niestorowicz, M. Szubielska, *O udostępnianiu dzieł sztuki współczesnej i ich percepcji przez osoby z dysfunkcją wzroku*, „Perspektywy Kultury” 2022, 37, 2, s. 237–250; J.D. Cho (red.), *Multi-Sensory Interaction for Blind and Visually Impaired People*, „Electronics” 2022, 10, 24.

⁵ E. Śmiechowska-Petrovskij, *Edukacja wizualna osób z niepełnosprawnością narządu wzroku...*, s. 11–40; też, *Koncepcja edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych. Ekspłanacja i analizy praktyk*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2023 (w druku).

⁶ N. Mirzoeff, *How To See The World. An Introduction to Images from Selfies to Self-Portraits, Maps to Movies and More*, New York 2016; D. Ogle, M. Newman, *Visual Literacy. Reading, Thinking, and Communicating with Visuals*, London – New York 2019; B. Bodzioch-Bryła, L. Dorak-Wojakowska, D. Smółucha (red.), *Wzrokocentryzm, wizualność, wizualizacja we współczesnej kulturze*, Kraków 2017, s. 9–15; W. Kobylińska, A. Pięcińska, M. Skrzeczkowski, *Przelamać wzrokocentryzm*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115), s. 10–13.

⁷ E. Śmiechowska-Petrovskij, *Koncepcja edukacji wizualnej...*

Definicja ta odnosi się z jednej strony do współczesnych, szerokich ujęć pojęcia „edukacja”⁸, obejmujących zarówno procesy intencjonalne (proces nauczania – uczenia – uczenia się), jak i nieintencjonalne – socjalizacyjne i enkulturacyjne, a z drugiej strony do koncepcji alfabetyzacji wizualnej / edukacji wizualnej związanych głównie z rozwijaniem kompetencji wizualnych⁹. Komponenty tak nakreślonej edukacji wizualnej osób niewidomych zawarte zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Komponenty edukacji wizualnej osób niewidomych

Uwarunkowania	<ul style="list-style-type: none"> – uwarunkowania społeczno-kulturowe: paradygmat normalizacyjny, obywatelski model niepełnosprawności (dostępność to stworzenie warunków do realizacji przynależnych praw); – uwarunkowania fizyczne: dostępne instytucje i dostępne reprezentacje wzrokowe oraz miejsca związane z kulturą wizualną i artefakty sztuk wzrokowych.
Procesy	<ul style="list-style-type: none"> – proces tworzenia dostępnych reprezentacji wizualnych, w tym sztuk wzrokowych (rozwijanie metod, technik i form udostępniania, standaryzacja zweryfikowanych rozwiązań); – procesy nabywania wiedzy i umiejętności przez osoby niewidzące (nauka czytania tyflografik, nauka wizualnych reprezentacji danych, takich jak mapy, tabele, diagramy, wykresy, schematy, emotikony prezentowane w formie wypukłej, nauka rysowania na folii i ekspresji w formach plastycznych, edukacja w zakresie sztuk wizualnych).
Działania	<ul style="list-style-type: none"> – działania poznawczo-odbiorcze osób niewidzących; – działania twórcze i odtwórcze osób niewidzących; – działania wdrożeniowe i popularyzacyjne, jeśli chodzi o reprezentacje wzrokowe w formie pozaoptycznej i sztukę dostępną; – działania badawcze (testowanie, weryfikowanie wypracowanych rozwiązań).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Koncepcja edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych. Eksplanacja i analizy praktyk*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2023 (w druku).

⁸ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008; C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2012; Z. Kwieciński, *Edukacja w galaktyce znaczeń* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 42–54.

⁹ R.B. Fransecky, J.L. Debes, *Visual literacy: A way to learn – A way to teach. Association for Educational Communications and Technology*, Washington 1972, s. 8–10; S. Dylak, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka* [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań 2012; M.G. Müller, *Visual Competence: A New Paradigm for Studying Visuals in the Social Sciences?*, “Visual Studies” 2008, 23, 2, s. 101–112; J. Elkins, *Visual Literacy*, New York 2009; A. Waszkiewicz-Raviv, *Alfabetizm wizualny odbiorców działań PR w przestrzeni medialnej – postulaty*, „Zarządzanie Mediami” 2018, 6(3); Ł. Rogowski, *Kompetencja wizualna. Zarys problematyki i propozycja ujęcia*, „Kultura Współczesna” 2010, 4(66); M. Wieczorek-Tomaszewska, *Kompetencje wizualne w praktyce edukacyjnej*, „Biblioteka i Edukacja” 2014, 5; E. Śmiechowska-Petrovskij, *Edukacja wizualna osób z niepełnosprawnością narządu wzroku...*

Tabela 2. Komponenty edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych

Uwarunkowania	Dostęp do obiektów reprezentujących sztuki wzrokowe – zaistnienie formy dostępnej (przygotowanie ekspozycji eksponatów do odbioru pozawzrokowego).	Formy haptyczne (opisy brajlowskie, tyflografiki, makiety trójwymiarowe, obiekty trójwymiarowe: oryginały, kopie, wydruki 3D). Formy akustyczne (audiodeskrypcja wizualnych dzieł sztuki, audioprzewodniki). Formy mieszane: haptyczno-akustyczne.
Uwarunkowania, procesy	Komunikatywność przygotowanego artefaktu dostępnego pozaoptycznie (zobiektywizowane wskaźniki warunkujące poznanie i przeżycie dzieła sztuki za pomocą technik haptyczno-werbalno-akustycznych przez osoby z niepełnosprawnością wzroku).	Tyflografiki i tyfłomapy spełniające założenia czytelności związane z ich generalizacją, skalowaniem, odpowiednią perspektywą przedstawienia, stopniem wypuklenia linii, faktur, znaków punktowych i ich odległościami zapewniającymi odróżnienie od siebie. Audiodeskrypcje opracowane według standardów. Zastosowanie znaczników dla cech wizualnych w interaktywnych technologiach multimedialnych (wypuklenie elementów obrazu, różnicowanie wrażeń termicznych podczas oglądania dla oznaczenia kolorystyki lub sonifikacja kolorów, audiodeskrypcja uruchamiana dotykiem) ¹⁰ .
	Zaistnienie elementów dodatkowych w udostępnionym dziele sztuki mających znaczenie dla motywacji do eksploracji i kontemplacji, np. długość i stopień uszczegółowienia opisu, obecność napisów/opisów brajlowskich, jakość taktylnych makiet i reliefów.	Zastosowanie odpowiedniego typu audiodeskrypcji dla danego przedstawienia. Dbałość o jakość dotykową oferowanych materiałów.
Procesy	Edukacja z zakresu historii sztuki i z zakresu wzrokowych środków wyrazu artystycznego.	Opisy kuratorskie, lekcje muzealne, warsztaty przygotowujące do odbioru wystawy, webinary, materiały edukacyjne. Edukacja z zakresu wzrokowych środków wyrazu artystycznego – prowadzona w sposób polisensoryczny, a nie tylko werbalny ¹¹ .

¹⁰ Ilustracja 1 prezentuje jedną z najnowszych interaktywnych technologii multimedialnych wykorzystywanych do udostępniania dzieł sztuki wzrokowej.

¹¹ Np. objaśnianie sposobu malowania w impresjonizmie poprzez wykorzystanie dźwięków muzycznych lub wypukłych punktów o różnych cechach, zestawionych w bliskiej odległości i dających wrażenie specyficznej powierzchni (podczas gdy każdy punkt odbierany w izolacji przynosi inne wrażenia).

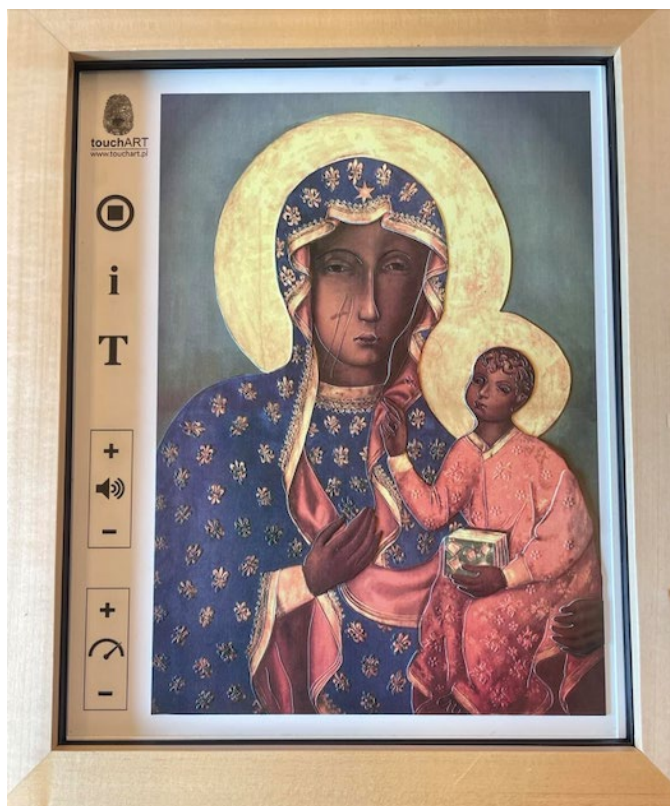
Działania	Działania badawcze (testowanie, weryfikowanie wypracowanych rozwiązań).	Testowanie czytelności artefaktu (np. jego zmiennych haptycznych) i innych parametrów. Weryfikacja preferencji dotykowych i słuchowych osób niewidomych w zakresie udostępniania eksponatów. Badania doświadczeń poznawczych i estetycznych odbiorców.
	Doświadczenia poznawczo-odbiorcze – możliwość zapoznawania się multisensorycznego z dziełem/wystawą, zaplanowanie wydarzeń dla osób z dysfunkcją wzroku.	Dotykanie, odsłuchiwanie opisów sztuki, formuły holistyczne, np. prezentowanie makiety dotykowej, audiodeskrypcji, muzyki odpowiadającej artefaktowi, zwiedzanie kuratorskie, warsztaty.
	Działania wdrożeniowo-popularyzacyjne – upowszechnianie wydarzeń dla osób z dysfunkcją wzroku.	Strategie promocyjne zwiększające zasięg informacji na temat wydarzeń dla osób z dysfunkcją wzroku.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Śmiechowska-Petrovskij, *Edukacja wizualna osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w zakresie sztuk – współczesne wyzwania i dylematy* [w:] *Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki. Wybrane zagadnienia*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2021; też, *Koncepcja edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych. Eksplicacja i analizy praktyk*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2023 (w druku); też, *Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym i estetycznym* [w:] K. Krawiecka, E. Śmiechowska-Petrovskij, M. Żelazkowska, *Sztuka / twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki*, Warszawa 2016.

Model edukacji wizualnej w zakresie sztuk pięknych o charakterze wzrokowym, jako część składowa edukacji wizualnej osób niewidzących, wymaga uszczegółowienia niektórych komponentów. Dzieło sztuki wizualnej ma podwójną semantykę – wyraża pewną treść przedstawieniową (w przypadku malarstwa – o różnym stopniu figuratywności), która może kodować znaczenia przenośne, np. alegoryczne, metaforyczne, symboliczne, ale przede wszystkim jest swoistym intencjonalnym bodźcem percepcyjno-emocjonalnym o określonym – autorskim – ładunku ekspresyjnym. Zatem w kontakcie z dziełem sztuki wzrokowej ważne jest zarówno uchwycenie, co ono przedstawia (co widać), ale także ustalenie, co to znaczy (interpretacja) oraz przeżycie o charakterze afektywnym (doznanie emocji, wartościowanie). Jak zauważa Bohdan Dziemidok, „to, jak istotne i intensywne są związki sztuki z emocjami człowieka, zależy od wielu czynników, m.in. od dziedziny sztuki, od kierunku i gatunku artystycznego, od osobowości twórcy i odbiorcy, a także od epoki historycznej i typu kultury, w którym funkcjonuje sztuka. Generalnie jednak rzecz biorąc, związki sztuki ze sferą uczuć są faktem”¹². W związku z tym w edukacji wizualnej osób niewidzących w zakresie sztuk wzrokowych trzeba uwzględnić zarówno te praktyki, które wiążą się z uzyskaniem przez odbiorcę wiedzy o dziele sztuki (o tym, co przedstawia oraz

¹² B. Dziemidok, *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2012, s. 53.

o kontekstach historycznych i artystycznych), jak i te, które będą oddziaływać na sferę afektywną, np. sprawiać, że obiekt – tekstura, kształt – będzie odbierany jako przyjemny, a nawet jako piękny, lub poprzez multisensoryczność doświadczenia (ogląd dotykowy, muzyka, elementy zapachowe) wywoływać wzruszenie czy skłaniać do kontemplacji albo po prostu wzbudzać osobistą motywację do poznawania. Te dodatkowe komponenty edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych zobrazowane zostały w tabeli 2.



Ilustracja 1. Zdjęcie czytnika tyflografiki z audiodeskrypcją *touchArt* przedstawiającego obraz Matki Boskiej Częstochowskiej. Czytnik umożliwia zapoznanie się dotykowe z obrazem (linie i kształty są uwypuklone) oraz odsłuchiwanie informacji o wybranym, dotykanym elemencie lub o całym dziele. Panel z funkcjami urządzenia jest dostępny do percepcji osób z dysfunkcją wzroku

Źródło: archiwum własne.

Analizowanie modelu edukacji wizualnej dla osób niewidomych w obszarze sztuk postrzeganych wzrokowo wymaga zwrócenia uwagi na jej dwa wymiary: całościowej edukacji (w cyklu życia) i konkretnej realizacji w zakresie sztuk wzrokowych (np.

wystawy, wydarzenia artystycznego). W każdym z tych wymiarów należy uwzględnić uwarunkowania, procesy i działania omówione wcześniej. Poniżej wskazane zostały dodatkowe uwagi o charakterze wskazówek aplikacyjnych.

– Całozyciowa edukacja

- Edukacja formalna (szkolna): w ramach edukacji formalnej dla osób niewidomych istotne jest dostarczenie specjalnych narzędzi i zastosowanie metod nauczania, które umożliwią zrozumienie sztuk wizualnych w ramach realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego. Jest to szczególnie ważne w ramach edukacji włączającej (w szkolnictwie specjalnym kwestie te są dobrze rozpoznane i wdrażane przez tyflopedagogów, ale w szkołach zwykłych często uczniowie niewidomi są objęci niewystarczającym wsparciem, nawet w zakresie pisma brailowskiego¹³, technologii wspomagających czy edukacji tyflograficznej¹⁴). Edukacja musi być elastyczna i dostosowana do różnych etapów rozwojowych. Dla dzieci konieczne jest zrozumienie podstawowych pojęć o charakterze optycznym i przestrzennym oraz rozwijanie zmysłów poprzez sensoryczne doświadczenia, a także podejmowanie prób tworzenia rysunków na foliach i czytania grafik wypukłych¹⁵. Dla starszych uczniów istotne będzie organizowanie im licznych okoliczności do zapoznawania się ze sztukami wzrokowymi w formie pozaoptycznej z udziałem nauczycieli i edukatorów z instytucji kultury jako kompetentnych pośredników, facylitatorów i negocjatorów znaczeń oraz zdobywanie podstawowej wiedzy z zakresu historii sztuki;
- Edukacja pozaformalna: podmioty publiczne, instytucje kultury, galerie sztuki, muzea i inne organizacje odgrywają ważną rolę w zapewnianiu dostępu do kultury dla osób niewidomych. Organizacja warsztatów, lekcji czy wydarzeń kulturalnych dostosowanych do potrzeb niewidomych może istotnie przyczynić się do ich aktywnego udziału w życiu kulturalnym.

– Konkretna realizacja wydarzenia związanego ze sztukami wzrokowymi

- Organizacja wystaw i zadbanie o dostosowanie ich do potrzeb osób niewidomych to kwestie podstawowe. Audiodeskrypcje, dotykowe instalacje, tyflografiki, używanie dźwięków (muzycznych i niemuzycznych), a nawet zapachy mogą wyrównywać brak wizualnej percepcji i czynić doświadczenie poznawania eksponatu lub wystawy osobiście znaczącym dla odbiorców niewidzących. Ważna jest również dostępność architektoniczna samej instytucji, aby osoba

¹³ M. Czerwińska, *Kultura informacji osób z niepełnosprawnością wzroku w refleksji tyflogologiczno-informatologicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, (18), s. 29–52.

¹⁴ M. Paplińska, *Edukacja graficzna uczniów z niepełnosprawnością wzroku odzwierciedlona w IPET-ach – ważny czy pomijany obszar wsparcia?* [w:] *Jest człowiek z niepełnosprawnością: pola refleksji*, red. B. Antoszevska, I. Myśliwczyk, Warszawa 2017.

¹⁵ A. Chojecka, M. Magner, E. Szwedowska, E. Więckowska, *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*, Laski 2008; M. Paplińska (red.), *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2012.

- niewidoma mogła się samodzielnie po niej poruszać, odnajdywać np. opisy brajlowskie znajdujące się przy eksponatach lub znaczniki elektroniczne (kody NFC, kody QR), czy udzielenie zgody na zbliżenie się do obrazu, aby użyć smartfona z aplikacją, która na podstawie pozyskanego obrazu konstruuje głosową informację na temat tego, „co widać” (np. aplikacja Seeing AI). Konieczna jest również dostępność cyfrowa instytucji, a zwłaszcza opracowanie informacji o wystawie, jej opisu czy audiodeskrypcji dzieł i zamieszczenie ich na stronie internetowej, umożliwiającą wcześniejsze przygotowanie się do wizyty w instytucji kultury. Istotne znaczenie ma także dostępność informacyjno-komunikacyjna (przykładem częstych problemów jest np. to, że audioprzewodniki – urządzenia nie są ubrajlowione lub w inny sposób dostępne, mimo że opracowany jest przekaz mowny, który osoba niewidoma mogłaby odsłuchać);
- Wprowadzenie multisensorycznych, a nawet interaktywnych programów edukacyjnych, aby odbiorcy mogli uczyć się o sztuce i doświadczać jej poprzez dotyk; dźwięk i inne zmysły mają potencjał zmiany sposobu, w jaki osoby niewidome doświadczają kultury i sztuki. Jak piszą Beata i Juliusz Iwaniccy: „Odnosząc się do malarstwa, jego odczytanie przez osoby niewidome może być dalekie od intencji artysty bądź bardziej powszechnego odbioru społecznego danego obiektu kulturowego [...]. W tym aspekcie najbardziej liczy się to, czy mając dostęp do faktografii i kontekstu opisującego usytuowanie historyczne/kanoniczne danej pracy, [...] mogą jednocześnie samodzielnie nawiązywać relację odbiorca – dzieło. Jeśli przedstawienie będzie oddziaływać, wywołując wrażenie o charakterze estetycznym, wtedy udostępnianie kultury wizualnej będzie miało sens – dlatego że dzieła sztuki powinny funkcjonować przede wszystkim w wyobraźni odbiorców”¹⁶;
 - Kluczowym elementem jest zaangażowanie społeczności osób niewidomych w proces tworzenia wystawy dostępnej. Ich doświadczenia, opinie i potrzeby powinny być brane pod uwagę, aby dostosowanie związane było z rzeczywistymi oczekiwaniami, a przede wszystkim zapewniało użyteczność (tu w szczególności znaczenia nabiera konsultowanie proponowanych rozwiązań czy wręcz prowadzenie badań np. w zakresie czytelności tyflografik, które często są nieprawidłowo przygotowywane).

Zakończenie

Należy podkreślić, że w tej chwili nie możemy mówić o edukacji wizualnej osób niewidzących jako o wdrażaniu jakiegoś wystandaryzowanego scentralizowanego programu odgórnie kierowanego i kontrolowanego. Jest to raczej propozycja

¹⁶ B. Iwanicka, J. Iwanicki, *Posągi i kubły. Inaczej o dostępności kultury wizualnej dla osób z uszkodzeniami wzroku*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115), s. 122–123.

teoretyczno-metodologiczna, funkcjonalna dla projektowania wydarzeń związanych z udostępnianiem kultury wizualnej czy weryfikowania tego, co zostało przygotowane. Rama analityczna zobrazowana w tabelach 1 i 2 może służyć jako lista kontrolna do oceny działań w kontekście ich wpływu na rozwijanie kompetencji wizualnych osób niewidzących oraz ich inkluzję kulturową i doświadczenia estetyczne. Przykład jej wykorzystania można znaleźć w innej publikacji¹⁷, w której za jej pomocą przeanalizowano trzy różne realizacje udostępniania konstruktów wzrokowych z dziedziny sztuki.

Edukacja wizualna osób niewidomych to dynamiczne pole, w którym nowoczesne technologie i kreatywne podejścia mają potencjał zmieniać sposób, w jaki osoby niewidome uczestniczą w kulturze i doświadczają sztuki. Zaangażowanie społeczne, ale przede wszystkim aktywność instytucji edukacyjnych i kulturalnych skonsolidowana wspólnym celem kształtowania kompetencji wizualnych osób niewidzących to niezbędne warunki jej sukcesu, którego miarą jest autonomia osoby niewidomej w obszarze percepcji, interpretacji i doświadczeń estetycznych sztuk wzrokowych oraz możliwości tworzenia własnych form wyrażania odczytywalnych optycznie.

Bibliografia

- Arnehim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Łódź 2013.
- Bodzioch-Bryła B., Dorak-Wojakowska L., Smolucha D. (red.), *Wzrokocentryzm, wizualność, wizualizacja we współczesnej kulturze*, Kraków 2017.
- Cho J.D. (red.), *Multi-Sensory Interaction for Blind and Visually Impaired People*, "Electronics" 2022, 10, 24.
- Chojcecka A., Magner M., Szwedowska E., Więckowska E., *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*, Łaski 2008.
- Cutsforth T.D., *The Blind in School and Society*, New York 1990.
- Czerwińska M., *Kultura informacji osób z niepełnosprawnością wzroku w refleksji tyflogiczno-informatologicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, (18).
- Dylak S., *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka [w:] Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań 2012.
- Dziemidok B., *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2012.
- Elkins J., *Visual Literacy*, New York 2009.
- Fransecky R.B., Debes J.L., *Visual literacy: A way to learn – A way to teach. Association for Educational Communications and Technology*, Washington 1972.
- Grzegorzczkowska R., *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Iwanicka B., Iwanicki J., *Posągi i kubły. Inaczej o dostępności kultury wizualnej dla osób z uszkodzeniami wzroku*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115).
- Kobylińska W., Pięcińska A., Skrzeczkowski M., *Przełamać wzrokocentryzm*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115).

¹⁷ Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Koncepcja edukacji wizualnej...*

- Konarska J., *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Kraków 2010.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2012.
- Kwieciński Z., *Edukacja w galaktyce znaczeń [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019.
- Lau A., Matusiak M., Szemis N., *Poszukiwanie wspólnych przestrzeni. Dostępność sztuk wizualnych dla osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115).
- Leavy P., *Metoda spotyka sztukę*, Warszawa 2018.
- Majewski T., *Tyflopsychologia rozwojowa*, Warszawa 2002.
- Mirzoeff N., *How To See The World. An Introduction to Images from Selfies to Self-Portraits, Maps to Movies and More*, New York 2016.
- Müller M.G., *Visual Competence: A New Paradigm for Studying Visuals in the Social Sciences?*, “Visual Studies” 2008, 23, 2.
- Niestorowicz E., Szubielska M., *O udostępnianiu dzieł sztuki współczesnej i ich percepcji przez osoby z dysfunkcją wzroku*, „Perspektywy Kultury” 2022, 37, 2.
- Ogle D., Newman M., *Visual Literacy. Reading, Thinking, and Communicating with Visuals*, London – New York 2019.
- Paplińska M. (red.), *Jak przygotować niewidome dziecko do nauki brajla. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2012.
- Paplińska M., *Edukacja graficzna uczniów z niepełnosprawnością wzroku odzwierciedlona w IPET-ach – ważny czy pomijany obszar wsparcia? [w:] Jest człowiek z niepełnosprawnością: pola refleksji*, red. B. Antoszevska, I. Myśliwczyk, Warszawa 2017.
- Rogowski Ł., *Kompetencja wizualna. Zarys problematyki i propozycja ujęcia*, „Kultura Współczesna” 2010, 4(66).
- Stachowiak-Dudzik E., *Zmysłowy wymiar obrazu – wrażliwość synestezyjna a partycypacja w sztuce wizualnej osób niewidomych*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115).
- Sztorc-Gromaszek A., Szubielska M., *W jaki sposób pomóc osobom niewidomym w odbiorze sztuk wizualnych?*, „Kultura Współczesna” 2021, 3(115).
- Szubielska M., Sztorc A., *Sztuka bez barier. Przykłady udostępniania współczesnych dzieł oraz zabytków osobom z niepełnosprawnościami wzroku*, „Studia i Materiały Lubelskie” 2023, 21.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Edukacja wizualna osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w zakresie sztuk – współczesne wyzwania i dylematy [w:] Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki. Wybrane zagadnienia*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2021.
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Koncepcja edukacji wizualnej osób niewidomych w zakresie sztuk wzrokowych. Eksplicacja i analizy praktyk*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2023 (w druku).
- Śmiechowska-Petrovskij E., *Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym i estetycznym [w:] K. Krawiecka, E. Śmiechowska-Petrovskij, M. Żelazkowska, Sztuka / twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki*, Warszawa 2016.
- Waszkiewicz-Raviv A., *Alfabetizm wizualny odbiorców działań PR w przestrzeni medialnej – postulat*, „Zarządzanie Mediami” 2018, 6(3).
- Wieczorek-Tomaszewska M., *Kompetencje wizualne w praktyce edukacyjnej*, „Biblioteka i Edukacja” 2014, 5.

Joanna Gładyszewska-Cylulko

Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0001-8335-2172

Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej – obszary wymagające wsparcia

Students with visual impairments in a changing social and educational reality – areas in need of support

Streszczenie

Przeobrażenia dokonujące się w różnych obszarach życia społeczno-kulturowego niosą konsekwencje w zakresie funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością wzroku na każdym poziomie ich edukacji. Dotyczy to ich działania na rynku pracy, specyfiki kontaktów interpersonalnych, planowania swojej przyszłości itd. Zmiany kulturowo-społeczne powodują potrzebę dokonania refleksji nad umiejętnościami uczniów, przygotowaniem ich do pracy zawodowej i życia w zmieniającym się społeczeństwie. Dzięki rozwojowi elektroniki, informatyki i komunikacji w ostatnich latach osoby z niepełnosprawnością wzroku uzyskały lepszy dostęp do informacji i wiedzy, co stworzyło także nowe możliwości pracy i szansę pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Są oni nie tylko odbiorcami, ale i nadawcami informacji aktywnie uczestniczącymi w wirtualnej rzeczywistości. Współczesna edukacja nie może pozostać obojętna na te przemiany. Wiedza ich dotycząca jest niezbędna, gdyż nowoczesne technologie niosą ze sobą nie tylko nowe możliwości, ale i zagrożenia. W wystąpieniu poruszone zostaną takie problemy, jak kształcenie dziecka niewidomego i słabowidzącego, autostygmatyzacja, tranzycja z edukacji na rynek pracy.

Słowa kluczowe: uczeń z niepełnosprawnością wzroku, edukacja, tranzycja, autostygmatyzacja

Abstract

The transformations that take place in various areas of social and cultural life have consequences for the functioning of students with visual impairments at every level of their education. This includes their functioning in the labour market, their interpersonal relations, plans for the future, etc. Cultural and social changes create the need to reflect on students' skills, to prepare them for professional work and for life in a changing society. Thanks to the development of electronics, information technology and communication in recent years, people with visual impairments have gained better access to information and knowledge, and this in turn has created new work opportunities for them and has given them the chance to participate fully in society. They are not only recipients but also communicators of information, who actively participate in virtual reality. Contemporary education cannot remain indifferent to these transformations. It is essential to recognise them, as modern technologies bring not only new opportunities, but also risks. The article addresses issues such as education of a blind and visually impaired child, self-stigmatisation, and transition from education to the labour market.

Keywords: student with visual disabilities, education, transition, self-stigmatization

Wprowadzenie

Przeobrażenia dokonujące się w różnych obszarach życia społeczno-kulturowego niosą konsekwencje dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnością wzroku. Rozwój nowoczesnych technologii, łatwiejszy dostęp do informacji i usług, zasady równościowe, otwarcie na różnorodność i odmienność to tylko niektóre zjawiska leżące u podstaw zmian dokonujących się w różnych dziedzinach życia. Współczesna edukacja nie może pozostać obojętna na te przemiany. Istnieje konieczność dokonania refleksji nad umiejętnościami i kompetencjami uczniów, przygotowaniem ich do pracy zawodowej i życia w zmieniającym się społeczeństwie, budzi się potrzeba dyskursu dotyczącego nowego ujmowania niepełnosprawności wzroku i jej wpływu na rozwój człowieka, a także zainteresowanie spostrzeganiem własnej niepełnosprawności przez osoby niewidome i słabowidzące. Przyjęcie biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności implikuje konieczność nowego spojrzenia na formy pomocy i wsparcia osób z niepełnosprawnością wzroku.

Tranzycja z edukacji na rynek pracy w odniesieniu do osób niewidomych

Obecnie przypisuje się coraz większe znaczenie roli pracy w życiu człowieka z niepełnosprawnością. Badacze twierdzą, że nie tylko buduje ona bezpieczeństwo finansowe, ale także prowadzi do wzrostu poczucia własnej wartości¹, integruje ze społeczeństwem i zmniejsza lęk². Agnieszka Czerw wyodrębniła dwie postawy wobec pracy. Pierwszą z nich jest postawa hedoniczno-autoteliczna, która przejawia się w traktowaniu pracy jako wartości istotnej z punktu widzenia samorozwoju, przynoszącej psychologiczne korzyści i dającej przyjemność. Drugą zaś to postawa normatywna, która przejawia się w docenianiu pracy w kontekście społecznym³. Dotychczasowe badania pokazują, że postrzeganie pracy jako wartości w aspekcie osobistego rozwoju i funkcjonowania społecznego zwiększa jej wydajność⁴, dostarcza satysfakcji,⁵ powoduje silniejsze zaangażowanie, co z kolei

¹ Y.H. Goertz, B.A. Van Lierop, I. Houkes, F.J. Nijhuis, *Factors related to the employment of visually impaired persons: A systematic literature review*, "Journal of Visual Impairment & Blindness" 2010, nr 104(7), s. 404–418.

² V.R. Cimarolli, S. Wang, *Differences in social support among employed and unemployed adults who are visually impaired*, "Journal of Visual Impairment & Blindness" 2006, nr 100(9), s. 545–556, <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000906>.

³ A. Czerw, *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*, „Psychologia Społeczna” 2013, nr 2(25), s. 227.

⁴ M.S. Christian, A.S. Garza, J.E. Slaughter, *Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance*, "Personnel Psychology" 2011, nr 64, s. 89–136, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>.

⁵ S.R. Dobrow, J. Tosti-Kharas, *Calling: The development of a scale measure*, "Personnel Psychology" 2012, nr 64(4), s. 1001–1049, <http://doi:10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>.

wiąże się z mniejszym ryzykiem depresji i wyższym dobrostanem psychicznym⁶. Rozwój nowych technologii daje uczniom niewidomym szanse zdobycia wiedzy i umiejętności przydatnych w dotychczas rzadko wykonywanych zawodach i znalezienia swego miejsca na otwartym rynku pracy. Niestety, w rzeczywistości nie jest to takie proste. Z badań przeprowadzonych przez Edwarda C. Bella i Natalię M. Mino wynika, że wskaźnik zatrudnienia osób z niepełnosprawnością wzroku pozostaje niski. Warto jednak zauważyć, że czynnikiem, który wpływa pozytywnie na podjęcie i utrzymywanie przez te osoby pracy, jest edukacja – zdobycie odpowiedniego zawodu, opanowanie narzędzi służących komunikacji z innymi (np. wykorzystywanie syntezatorów mowy lub programów umożliwiających zamianę znaków brajlowskich na czarnodruk), opanowanie umiejętności samodzielnego poruszania się w przestrzeni⁷. Trzeba podkreślić, że istnieją wyraźne różnice w sytuacji osób niewidomych, które ukończyły edukację w poprzednim systemie i młodszego pokolenia. Obecni 40–50-latkowie zwykle kształcili się w zawodach dziś już mało użytecznych (np. szczotkarz, introligator). Młodsze pokolenie ma obecnie zupełnie inne możliwości. Ogromny postęp techniczny, nowe technologie, a przede wszystkim wzrost społecznej świadomości ułatwia młodym ludziom nabycie wiedzy, umiejętności i kompetencji przydatnych w poruszaniu się na rynku pracy. W placówkach specjalnych dla uczniów niewidomych i słabowidzących poza ścieżką ogólnokształcącą mogą się kształcić m.in. w takich zawodach, jak: technik masażysta, mechanik-monter maszyn i urządzeń, rękodzielnik wyrobów włókienniczych, kucharz, technik realizacji dźwięku/nagrań, technik prac biurowych, technik tyfloinformatyk, technik architektury krajobrazu, technik logistyk, pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, elektromechanik, ślusarz. Niestety, choć oferta edukacyjna kierowana do uczniów niewidomych i słabowidzących jest warta uznania, to nierzadko zdarza się, że po zdobyciu zawodu nie podejmują oni pracy. Aby rozpocząć kroki zaradcze w tym względzie, należy najpierw dokonać rozpoznania powodów takiego stanu rzeczy. Najogólniej mówiąc, mogą tu występować dwojakiego rodzaju przyczyny. Po pierwsze endogeniczne, odnoszące się do samych osób z niepełnosprawnością (np. stopień niepełnosprawności, cechy osobowości, stosunek do pracy i edukacji). Po drugie zaś egzogeniczne, takie jak np. stereotypy i uprzedzenia, stosunek społeczeństwa do pracy osób niepełnosprawnych, poziom infrastruktury, rozwój techniki⁸. Jak wynika z badań prowadzonych przez Ewę Jaglarz, pracodawcy ciągle jeszcze stosują praktyki dyskryminacyjne, takie jak np.

⁶ M. Baumann, R. Mayers, E. LeBihan, C. Haoussemand, *Mental health (GHQ12; CES-D) and attitudes towards the value of work among inmates of a semi-open prison and the long-term unemployed in Luxembourg*, "BMC Public Health" 2008, nr 8, s. 214–223.

⁷ E.C. Bell, N.M. Mino, *Employment Outcomes for Blind and Visually Impaired Adults*, "Journal of Blindness Innovation and Research" 2015, nr 5(2), <http://dx.doi.org/10.5241/2F1-35>.

⁸ B. Gąciarz, E. Giermanowska, *Zatrudniając niepełnosprawnych. Wiedza, opinie i doświadczenia pracodawców*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009, s. 13.

zatrudnianie osób niepełnosprawnych na stanowiskach wymagających niższych kwalifikacji, niż oni posiadają, czy niewystarczającą dbałość o formy doskonalenia zawodowego. Pożądane byłoby zatem nie tylko zachęcanie pracowników do samorozwoju i dalszego podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ale i stosowanie strategii zarządzania zasobami ludzkimi ukierunkowanymi na integrację zespołu, umacniającymi samorealizację i zapobiegającymi alienacji⁹. Dawn B. Golub upatruje przyczyn powodzenia w pracy we wzajemnym poznawaniu się pracodawcy i pracownika, wychodzeniu naprzeciw swoim oczekiwaniom, poznawaniu ograniczeń i przezwyciężaniu ich, wzajemnej szczerości¹⁰. Uprzedzenia, dyskryminacja ustalają granice integracji społecznej, powodują izolację społeczną i jednocześnie ograniczają wsparcie społeczne. A tymczasem takie wsparcie jest w odczuciu osób niewidomych i słabowidzących bardzo ważne¹¹. Pozwala ono ograniczyć prawdopodobieństwo wystąpienia emocjonalnych problemów oraz zmniejsza skłonność do lęku i depresji¹². W pewnym stopniu zjawisko nierozpoczynania pracy zawodowej przez młode osoby z niepełnosprawnością wzroku można wytłumaczyć także ogólną tendencją do późniejszego niż u poprzedniego pokolenia podejmowania zobowiązań ideologicznych i zawodowych przez młodych ludzi. Zauważono, że później niż ich rodzice będący w ich wieku podejmują zobowiązania zawodowe, później zakładają rodzinę, chętniej próbują różnych kierunków studiów lub na przykład godzą pracę ze studiowaniem. Dotychczasowa względnie uporządkowana droga zawodowa wcześniejszych pokoleń została poszerzona o różne kierunki, różne opcje wyboru i prawie nieograniczone możliwości kształtowania swojej ścieżki życia. Schemat: ukończenie szkoły – podjęcie pracy – założenie rodziny nie jest już najczęściej podejmowanym wyborem drogi życiowej.

Aby usprawnić proces tranzycji osób niewidomych z edukacji na rynek pracy (zwłaszcza rynek otwarty), potrzeba zaplanowanych długofalowych działań począwszy od wszechstronnej rehabilitacji i rozwiniętej edukacji poprzez działania legislacyjne (na przykład określenie źródeł finansowania przystosowania stanowiska pracy) aż po skoncentrowanie się na rozwijaniu różnorodnych kompetencji potrzebnych na rynku pracy i likwidacji barier mentalnych osób z niepełnosprawnością wzroku (jak choćby niskiej samooceny czy autostygmatyzacji). Nie można zapomnieć także

⁹ E. Jaglarz, *Jakościowa charakterystyka stylu zarządzania miejscem pracy ze względu na warunki sprzyjające zatrudnieniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 30, s. 78–105.

¹⁰ D.B. Golub, *A Model of Successful Work Experience for Employees Who Are Visually Impaired: The Results of a Study*, „Journal of Visual Impairment & Blindness” 2006, nr 100(2), s. 715–725, <https://doi.org/10.1177/0145482X0610001203>.

¹¹ S. Kef, M. Decovic, *The role of parental and peer support in adolescents well-being: a comparison of adolescents with and without a visual impairment*, „Journal of Adolescence” 2004, nr 27(4), s. 453–466.

¹² M. Pinquart, J.P. Pfeiffer, *Identity development in German adolescents with and without visual impairments*, „Journal of Visual Impairment & Blindness” 2013, nr 107, s. 338–349.

o wartości działań zmierzających do poprawy społecznej percepcji niepełnosprawnych wzrokowo osób. Warto wspomnieć także o konieczności przygotowania stanowiska pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku (np. wyposażenie go w optyczne i nieoptyczne pomoce ułatwiające orientację w otoczeniu i wykonywanie zadań związanych z charakterem pracy), zaprojektowanie przyjaznej osobom niewidomym przestrzeni (np. unikanie w niej dużych, gładkich powierzchni odbijających światło i mogących powodować oślnienia utrudniające orientację). Ważne jest moim zdaniem także doradztwo zawodowe skierowane do osób niewidomych i słabowidzących ułatwiające wybór zawodu lub w niektórych przypadkach przekwalifikowanie się.

Zmiany form kształcenia uczniów niewidomych i słabowidzących

Intensywne zmiany społeczno-kulturowe wpływają także na kształt dzisiejszej edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku. Rozpowszechnienie pozasegregacyjnych form kształcenia, pojawienie się nowatorskich i alternatywnych metod kształcenia, zmiany w strukturze placówek specjalnych to tylko niektóre czynniki wpływające na kształcenie, wychowanie i rehabilitację osób z niepełnosprawnością wzroku. Badawczej refleksji wymaga przykładowo sytuacja placówek specjalnych dla uczniów niewidomych i słabowidzących, które dziś są w trakcie procesu zmian spowodowanych rosnącą popularnością edukacji włączającej. Zmiany te polegają na przykład na wyraźnym wzroście liczby uczniów z niepełnosprawnością złożoną (najczęściej jest to niepełnosprawność intelektualna połączona z niepełnosprawnością wzroku) w takich placówkach. Konsekwencją tego jest konieczność dokonania korekty w zakresie celów, metod i treści kształcenia. Problemem, który także wymaga, moim zdaniem, rozpoznania jest wykorzystywanie alfabetu Braille'a w edukacji osób niewidomych. Jak twierdzi Małgorzata Czerwińska, wykluczenie z edukacji alfabetu Braille'a prowadzi do analfabetyzmu, ale jednocześnie nie można go traktować jako jedyne medium komunikacyjnego, wskazane jest także edukowanie uczniów niewidomych w zakresie wykorzystywania zróżnicowanych narzędzi i systemów informacyjno-komunikacyjnych. Technologie wspomagające obejmują między innymi syntezytory mowy, moduły (programy) udźwiękawiające, powiększające, programy lektorskie, notatniki brajlowskie (z syntezą mowy i monitorem brajlowskim), brajlowskie klawiatury komputerowe, drukarki 3D, wygrzewarki do tłoczenia tyflografiki, powiększalniki i lupy (elektroniczne), programy udźwiękawiające smartfony¹³. Wydaje się zasadne poddanie badaniom takich zagadnień, jak na przykład znajomość alfabetu Braille'a wśród nauczycieli wspomagających ucznia niewidomego w edukacji włączającej, jakość książek brajlowskich, możliwość usprawnienia procesu czytania poprzez połączenie czytania brajlem z czytaniem mową syntetyczną itd.

¹³ M. Czerwińska, *Kultura informacji osób z niepełnosprawnością wzroku w refleksji tyflogiczno-informatologicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 18, s. 33–58.

Autostygmatacja osób z niepełnosprawnością wzroku

Wśród wątków pojawiających się ostatnimi laty w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością wzroku można wyodrębnić rozważania dotyczące zjawiska stygmatyzacji i autostygmatacji. Autostygmatacja przebiega zwykle w trzech etapach. Etap pierwszy to uświadomienie sobie stereotypu. Osoba niewidoma zaczyna być świadoma tego, jak spostrzega ją społeczeństwo (zwykle jako osobę bierną, niesamodzielną, uzależnioną od pomocy innych). Etap drugi to zgoda ze społecznym stereotypem, przyznanie racji, że niepełnosprawność wzroku rzeczywiście łączy się z tendencją do bierności, mniejszej samodzielności i większego uzależnienia od pomocy innych niż u osób pełnosprawnych wzrokowo. Dopiero jednak na etapie trzecim mamy do czynienia z autostygmatacją. Następuje wtedy uznanie, że jest się takim, jak społeczeństwo spostrzega populację osób z niepełnosprawnością wzroku.

Autostygmatacja jest zjawiskiem bardziej złożonym, niż początkowo zakładano, dodatkowo można zauważyć jej powiązanie z takimi istotnymi z punktu widzenia edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku zagadnieniami, jak emancypacja czy autonomia. Pogłębionego spojrzenia wymagać może choćby mechanizm internalizacji stygmy czy wyodrębnienie czynników zmniejszających prawdopodobieństwo pojawienia się autostygmatacji. Nie u wszystkich bowiem osób z niepełnosprawnością wzroku autostygmatacja powstanie. Osoby stygmatazowane mogą stosować mechanizm zachowania polegający nie tyle na porównywaniu się do osób stygmatazujących, co do innych stygmatazowanych podobnych sobie. Pozwala to im skupić się na cechach i jakościach innych niż te, które są stygmatazowane¹⁴. Zasadne jest przypuszczać, że w przypadku dzieci i młodzieży niewidomych przebywanie w otoczeniu młodych ludzi podobnych im (np. w ośrodkach szkolno-wychowawczych) może być czynnikiem chroniącym przed autostygmatacją. Skłonność do autostygmatacji będzie zależała także od tego, jak szybko w swoim życiu podmiot zetknie się z przejawami stygmatacji, choć tu ważniejszy od wieku, gdy zaczął się proces stygmatacji, jest czas, jaki upłynął od momentu nabycia piętna. Im ten czas jest dłuższy, tym istnieje większe prawdopodobieństwo, że osoba nabyła już pewnych strategii radzenia sobie z piętnem¹⁵. Niektórzy badacze uważają, że autostygmatacja nie powstaje, gdyż stosunek otoczenia jest raczej ambiwalentny niż jednolicie negatywny, a uczucia odrazy, wrogości i unikania współlistnieją z poczuciem współczucia, co powoduje, że są raczej tłumione i nie są jawnie okazywane. Niestety, społeczeństwo prezentuje zachowania świadczące o nieakceptacji, mniej lub bardziej widocznie okazując swe uprzedzenia, zwłaszcza wtedy, gdy wyrażanie uprzedzeń nie jest społecznie niepożądane lub gdy ludzie nie potrafią kontrolować swego zachowania¹⁶. Wydaje się, że autostygmatacji uczniów niewidomych

¹⁴ J. Crocker, B. Major, *Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma*, „Psychological Review” 1989, nr 96(4), s. 614–615.

¹⁵ Tamże, s. 619.

¹⁶ Tamże, s. 611–612.

i słabowidzących można zapobiegać poprzez wzmacnianie ich zasobów osobistych. We współczesnej tyflopedagogice postuluje się nie tylko stosowanie działań naprawczych, korekcyjnych, kompensacyjnych, ale i wzmacniających potencjał uczniów niewidomych i słabowidzących, bazujących na ich mocnych stronach, opartych na punkcie archimedesowym. W związku z tym istotne stają się na przykład pytania o wartość zasobów osobistych i społecznych w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku. Pod ich pojęciem rozumie się zwykle złożony układ czynników, które stanowią część psychologicznego kontekstu radzenia sobie. Zasoby w takim pojmowaniu są relatywnie stałymi cechami i mają wpływ na selektywność procesów oceny poznawczej i radzenia sobie¹⁷. Można do nich zaliczyć na przykład wsparcie społeczne, poczucie koherencji, kompetencje poznawcze i emocjonalne, samoakceptację i wysoką samoocenę, poczucie własnej skuteczności. Trudno jednoznacznie określić, czy osoby niewidome dysponują szczególnymi zasobami. Z jednej strony niepełnosprawność wzroku nie ma bezpośredniego wpływu na powstanie pewnych cech i wymiarów osobowości, z drugiej jednak może wpływać w sposób pośredni na kształtowanie tych cech poprzez wywoływanie określonych postaw ze strony otoczenia społecznego. Zatem w procesie rozwoju zasobów wielką rolę odgrywa wychowanie ukierunkowane na rozwój osobowości dziecka niewidomego i słabowidzącego. Widoczna jest też rola rodziców jako tych, którzy mają realny wpływ na powstawanie tych zasobów. Takie cechy rodziców, jak akceptacja, opiekuńczość, szacunek do sprzecznych z ich przekonaniami opinii wyrażanych przez dzieci, wysoka samoocena korelują z wysokim poczuciem własnej wartości i silnym zaufaniem do siebie dzieci z niepełnosprawnością wzroku¹⁸.

Zaprezentowany w niniejszym artykule przegląd obszarów wymagających wsparcia z uwagi na ograniczone miejsce nie jest kompletny, stanowi raczej wprowadzenie w problematykę wpływu przeobrażeń dokonujących się w różnych obszarach życia społeczno-kulturowego na życie uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Choć nowe wątki pojawiają się w badaniach prowadzonych przez tyflopedagogów i specjalistów z subdyscyplin i dyscyplin pokrewnych, to jednak niektóre z nich są jedynie marginalnie obecne w toczącym się dyskursie naukowym. Właściwe rozpoznanie potrzeb uczniów niewidomych i słabowidzących w zmieniającej się rzeczywistości jest podstawą ich efektywnej edukacji i rehabilitacji.

Bibliografia

Baumann M., Mayers R., LeBihan E., Haoussemand C., *Mental health (GHQ12; CES-D) and attitudes towards the value of work among inmates of a semi-open prison and the long-term unemployed in Luxembourg*, „BMC Public Health” 2008, nr 8.

¹⁷ N. Ogińska-Bulik, *Zasoby osobiste jako wyznaczniki radzenia sobie ze stresem u dzieci*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2001, nr 5, s. 83.

¹⁸ A. Sękowski, W. Klinkosz, *Powodzenie w studiach osób niewidomych i słabowidzących a niektóre cechy osobowości*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, nr 9(1), s. 65–78.

- Bell E.C., Mino N.M., *Employment Outcomes for Blind and Visually Impaired Adults*, "Journal of Blindness Innovation and Research" 2015, nr 5(2), <http://dx.doi.org/10.5241/2F1-35>.
- Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 2002.
- Czerw A., *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*, „Psychologia Społeczna” 2013, nr 2(25).
- Christian M.S., Garza A.S., Slaughter J.E., *Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance*, "Personnel Psychology" 2011, nr 64, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>.
- Cimarolli V.R., Wang S., *Differences in social support among employed and unemployed adults who are visually impaired*, "Journal of Visual Impairment & Blindness" 2006, nr 100(9), <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000906>.
- Crocker J., Major B., *Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma*, „Psychological Review” 1989, nr 96(4).
- Czerwińska M., *Kultura informacji osób z niepełnosprawnością wzroku w refleksji tyflogiczno-informatologicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 18.
- Dobrow S.R., Tosti-Kharas J., *Calling: The development of a scale measure*, "Personnel Psychology" 2012, nr 64 (4), <http://doi:10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>.
- Gąciarz B., Giermanowska E., *Zatrudniając niepełnosprawnych. Wiedza, opinie i doświadczenia pracodawców*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009.
- Goertz Y.H., Van Lierop B.A., Houkes I., Nijhuis F.J., *Factors related to the employment of visually impaired persons: A systematic literature review*, "Journal of Visual Impairment & Blindness" 2010, nr 104(7).
- Golub D.B., *A Model of Successful Work Experience for Employees Who Are Visually Impaired: The Results of a Study*, "Journal of Visual Impairment & Blindness" 2006, nr 100(2), <https://doi:10.1177/0145482X0610001203>.
- Jaglarz E., *Jakościowa charakterystyka stylu zarządzania miejscem pracy ze względu na warunki sprzyjające zatrudnianiu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 30.
- Kef S., Decovic M., *The role of parental and peer support in adolescents well-being: a comparison of adolescents with and without a visual impairment*, "Journal of Adolescence" 2004, nr 27(4).
- Ogińska-Bulik N., *Zasoby osobiste jako wyznaczniki radzenia sobie ze stresem u dzieci*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 2001.
- Pinquart M., Pfeiffer J.P., *Identity development in German adolescents with and without visual impairments*, "Journal of Visual Impairment & Blindness" 2013, nr 107.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005.
- Sękowski A., Klinkosz W., *Powodzenie w studiach osób niewidomych i słabowidzących a niektóre cechy osobowości*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, nr 9(1).

Anna Bieganowska-Skóra

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0003-3097-7376

Stereotypowy wizerunek czy marka osobista – film źródłem wiedzy o niepełnosprawności

Stereotypical image or personal brand – film as a source of knowledge about disability

Streszczenie

Film fabularny jako element kultury popularnej produkowany jest na potrzeby masowej widowni, ma odnieść sukces frekwencyjny i finansowy. Sposób przedstawiania informacji w filmie sugeruje widzom określone interpretacje, daje pozór rzeczywistości. Uwzględniając oba te stwierdzenia i odnosząc się do dwóch pojęć: stereotypowego wizerunku oraz marki osobistej, poddano analizie na przykładzie filmu „Cudowny chłopak” sposób przedstawiania w filmie fabularnym postaci dziecka z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: model niepełnosprawności, dziecko niepełnosprawne w filmie, marka osobista, wizerunek społeczny

Abstract

A feature film, as an element of popular culture, is produced for the needs of a mass audience and is expected to achieve both attendance and financial success. The way information is presented in the film suggests certain interpretations to the audience and gives the appearance of reality. Taking both of these statements into account and referring to two concepts: stereotypical image and personal brand, the method of presenting the character of a child with a disability in a feature film was analyzed, using the example of the film “Wonder”.

Keywords: disability model, disabled child in the film, personal brand, social image

Wprowadzenie

Marshall McLuhan określił film mianem medium „gorącego” – takiego, które daje obraz konkretnej sytuacji; jest dokładne, jednoznaczne; nasycone pełną i szczegółową informacją¹. Sprawia, że widzowi nie umknie żaden szczegół, a nie pozostawiając niedopowiedzeń, nie wymaga od niego wypełniania luk poznawczych

¹ T. Goban-Klas, *Prekursorzy – ojcowie założyciele – medioznawcy i mediolodzy*, „Zeszyty Prasoznawcze”, Kraków 2013, t. 56, nr 1(213), s. 11–25, doi: 10.4467/2299-6362PZ.13.001.1019.

poprzez tworzenie sensów i znaczeń ani większego zaangażowania w proces komunikacji. Złudzenie pełności informacji sprawia, że odbiór medium „gorącego” jest „zimny” – odbiorca treści uznaje, że jest dobrze poinformowany, mimo że przekazana informacja może wymagać uzupełnienia lub być nieprecyzyjna². Jak zauważył Jean Epstein, obraz filmowy jest gotowym wyobrażeniem, niesie ze sobą ładunek informacyjny i emocjonalny, działa bezpośrednio na sferę emocjonalną bez pośrednictwa intelektu³. Film traktuje się nie tylko jako narzędzie spędzania wolnego czasu, ale też jako ważny element edukacji ustawicznej, jedno z potężniejszych i bardzo atrakcyjnych źródeł wiedzy⁴.

Film nie jest realnym odbiciem rzeczywistości, „spłaszcza i dramaty, i przyjemności”⁵. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do tematów obcych przeciętnemu człowiekowi, nieznanymi mu z własnego doświadczenia, np. chorób czy niepełnosprawności. Poziom wiedzy społeczeństwa na ten temat jest na ogół niski. Wiedza ta, modyfikująca postawy wobec określonej grupy osób czy tworząca ich obraz w świadomości odbiorców, pochodzi w pierwszej kolejności z mediów, zwana jest nawet od swojego źródła „wikipedyczną”. Wyniki analiz filmów fabularnych dowodzą, iż często prezentowane w nich treści zawężają, zniekształcają i upraszczają obraz zjawiska⁶, przyczyniając się tym samym do upowszechniania i utrwalania w społecznej świadomości stereotypowego wizerunku osób z niepełnosprawnością.

W ostatnich latach badacze coraz częściej dostrzegają wagę zagadnienia i poddają analizie różnorodny przekaz medialny traktujący o niepełnosprawności⁷. Daje się w nim zaobserwować nie tylko pewne stałe, niezmiennie prawidłowości rządzące sposobami ukazywania osób z niepełnosprawnością w mediach, ale również wynikającą z przemian społecznych ewolucję poglądów. Stosunkowo rzadko bohaterem analiz jest niepełnosprawne dziecko. Dlatego też celem niniejszego opracowania jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób w filmie fabularnym przedstawiane jest

² I.S. Fiut, *Czy możliwy jest »czwarty świat« w modelu EE Karla R. Poppera?*, „Filozofia i Nauka” 2018, nr 6, s. 15.

³ J. Plisiecki, *Film i sztuki tradycyjne*, Lublin 2010, s. 57.

⁴ M. Kowalski, M. Dróżdż, *Przemoc i zdrowie w obrazach telewizyjnych*, Kraków 2008, s. 17.

⁵ M. Wawrzak-Chodaczek, *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2020, s. 24.

⁶ Por. D. Wedding, M.A. Boyd, R.M. Niemiec, *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne*, Warszawa 2014, s. 8.

⁷ Np. C. Barnes, *Wizerunki niepełnosprawnych i media: badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu*, Warszawa 1997; W. Otto, *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*, Poznań 2012; A. Bieganowska, *Przekaz medialny w modyfikowaniu studentów pedagogiki wobec niepełnosprawności*, Lublin 2015; A. Bieganowska-Skóra, „And the winner is...” *Model niepełnosprawności w oscarowych produkcjach*, Lublin 2017; T. Wojakowski, *Wizerunek osób z niepełnosprawnościami: stan postulowany a rzeczywisty obraz w mediach odtworzony na przykładzie tygodników opiniotwórczych*, „Zoon Politikon” 2020, nr 11.

dziecko z niepełnosprawnością? Czy realizuje stawiane przez środowiska osób z niepełnosprawnościami postulaty budowania marki osobistej?

Odpowiedzi na zadane pytania zostaną udzielone na podstawie analizy filmu fabularnego „Cudowny chłopak”⁸.

Dziecko z niepełnosprawnością w przestrzeni medialnej

Jak zauważa Jacek Kurczewski, dzieci stały się jednym z głównych tematów kultury zachodniej: „Dziecko wyszło z domu, w którym przebywało wcześniej, i stanęło w samym centrum kultury obok Dorosłego”⁹. Stanowisko to dopełnia Beata Łaciak słowami: „we współczesnej kulturze stykamy się z dzieckiem na każdym kroku. Jest ono obecne w literaturze, filmie, fotografii czy reklamie. Sposób i częstość ukazywania dziecka wymownie świadczą o jego miejscu i znaczeniu w społeczeństwie”¹⁰.

W 2003 r., gdy powstawała cytowana publikacja, medialna sytuacja dziecka z niepełnosprawnością nie wyglądała najlepiej. Z przeprowadzonych analiz wynikało, że jedyną reprezentacją było dziecko cierpiące, zależne od pomocy dorosłych; mały bohater, który dzielnie walczy z przeciwnościami losu; „z optymizmem stara się pokonać chorobę, prowadzić normalne życie, uczyć się, mieć kontakty z rówieśnikami”¹¹. Jego rodzice nieustannie toczyli heroiczną walkę z problemami finansowymi, wymogami lub niedostatkami systemu. Brakowało przekazów pokazujących aspekty niezwiązanego z niepełnosprawnością „normalnego” życia niepełnosprawnego dziecka.

Zdaniem Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys samo słowo niepełnosprawność i jego definiowanie „wymusza niejako wspólnotę wizerunku, a w związku z tym wspólnotę społecznego usytuowania”. Dziecko niepełnosprawne jest pokazywane biedne, nieszczęśliwe i chore, podlega procesom marginalizacji i wykluczenia, ktoś obcy. Autorka zadaje ciekawe pytanie, czy wizerunek ten należy rozpatrywać jako konsekwencję, czy przyczynę kreowania określonego sposobu komunikowania społecznego¹². Dodaje,

⁸ Scenariusz na podstawie powieści Raquel Jaramillo Pallacio napisali Steve Conrad i Jack Thorne, a wyreżyserował Stephen Chbosky. Produkcja swoją premierę miała 15 listopada 2017 r. Zaliczana jest do takich gatunków, jak dramat, komedia, film obyczajowy. Auggiego zagrał dziesięcioletni wówczas Jacob Tremblay, w role rodziców wcieliłi się: Julia Roberts i Owen Wilson. Film został nominowany do Oscara w kategorii „Najlepsza charakteryzacja i fryzury”, zdobył również nagrodę „Saturn” dla najlepszego filmu niezależnego. W polskim serwisie filmowym FILMWEB uzyskał dość wysoką ocenę – 7,7 na 10 możliwych gwiazdek. Film ocenili 123 178 użytkowników portalu, a 36 942 osoby deklarują chęć obejrzenia go w przyszłości.

⁹ J. Kurczewski, *Dziecko we współczesnej kulturze Zachodu* [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003, s. 36.

¹⁰ B. Łaciak, *Obraz dziecka w prasie i telewizji* [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003, s. 42.

¹¹ Tamże, s. 53.

¹² E. Zakrzewska-Manterys, *Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej...*, s. 71–72.

że publiczność nie ma zbyt wielkiego wyboru – ogląda obrazy *beznamiętnie fachowe* lub *górnolotnie patetyczne*, co nie zachęca do zainteresowania tematyką niepełnosprawności¹³.

Po 20 latach wiele we wzmiankowanej materii się zmieniło. Ratyfikowana przez Polskę Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych w artykule 8: „Podnoszenie świadomości społecznej” zachęca media do podjęcia skutecznych i natychmiastowych działań służących podnoszeniu świadomości społecznej na temat niepełnosprawności, promowaniu pozytywnego, zgodnego z założeniami modelu społecznego, wizerunku osób z niepełnosprawnością, upowszechnianiu wiedzy na temat ich możliwości i potencjałów oraz zwalczaniu szkodliwych stereotypów¹⁴. Rośnie widzialność społeczna osób z niepełnosprawnością, a także świadomość roli i wagi mediów w procesie modyfikowania postaw społecznych wobec niepełnosprawności. Przestaje dziwić, że kiedy osoba z niepełnosprawnością pojawia się na ekranie, opowiadana historia dotyczy nie tylko niepełnosprawności. Niepełnosprawność nieśmiało, ale konsekwentnie schodzi z drogi stereotypowego wizerunku, wkraczając na drogę budowania marki osobistej.

Wizerunek a marka osobista

Według *Słownika języka polskiego* wizerunek to jest „sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana”¹⁵. Philip Kotler wyjaśnił to pojęcie jako „zbiór przekonań, myśli i wyrażeń danej osoby o obiekcie”¹⁶. Przeglądając strony internetowe poświęcone kreowaniu wizerunku, znaleźć można szereg różnych definicji, np.: „suma wrażeń, jakie mają ludzie stykający się z nami”¹⁷ lub „obraz naszej osoby powstający w umysłach ludzi, z którymi mamy do czynienia na co dzień”¹⁸. Bez względu na to, którą z definicji się przyjmie, jedno jest wspólne: mamy na myśli to, co pochodzi z zewnątrz; co nas określa w oczach innych – jak jesteśmy postrzegani i jakie opinie ma otoczenie na nasz temat. Na wizerunek wpływa wiele czynników (subiektywne, obiektywne; wewnętrzne i zewnętrzne). Najważniejsze z punktu widzenia niniejszych rozważań jest to, że wizerunki uwarunkowane są historycznie i społecznie – odbijają się w nich swoista „spuścizna dziejowa”. Ma to bezpośrednie przełożenie na obraz osób z niepełnosprawnością prezentowany na kinowym ekranie, a przejawia się w obeszładniających, krzywdzących stereotypowych

¹³ Tamże, s.79.

¹⁴ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169> (dostęp: 30.11.2023).

¹⁵ <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2579940>.

¹⁶ Za: M. Szyszka, *Kształtowanie wizerunku instytucji pomocy społecznej w mediach*, Warszawa 2013, s. 31.

¹⁷ <https://prestigebag.pl/kreowanie-wizerunku-osobistego-co-warto-wiedziec/>.

¹⁸ <https://www.imagemanagement.pl/oferta/uslugi-wizerunkowe/wizerunek-osobisty.html>.

wizerunkach z upodobaniem upowszechnianych od lat przez twórców filmowych. Można je porównać do przyklejonych etykiet, masek nieuwzględniających różnic pomiędzy osobami, sprowadzających wszystkich przedstawicieli danej grupy do kilku uśrednionych charakterystyk, uznanych za prawdziwe i reprezentatywne. Najbardziej znaną klasyfikację obezwładniających wizerunków stworzył Colin Barnes¹⁹.

Marka osobista odzwierciedla natomiast to, co wewnętrzne, autentyczne, charakterystyczne dla konkretnej osoby, wynikające z jej rozwoju i samodoskonalenia, wartości doświadczeń, przekonań i talentów. To jest to, czym człowiek odróżnia się od innych, dzięki czemu można kogoś jednoznacznie zidentyfikować. Jak stwierdził Jeff Bezos: „Twoja marka jest tym, co o Tobie mówią, kiedy cię nie ma w pokoju”²⁰. W marce liczą się spójność, autentyczność i wiarygodność; to, by pokazać otoczeniu prawdziwe oblicze człowieka – wyodrębnić go z tłumu. Porównuje się ją do DNA: unikalnego i niepowtarzalnego. Marki są zbudowane wokół historii, odnoszą się do konkretnej osoby – tego, kim jest, skąd pochodzi, do czego dąży, jakie ma wartości²¹. Jak powiedział Dan Schabel, „tworzenie osobistej marki polega na odsłonięciu swojej prawdziwej, wyjątkowej twarzy i zaprezentowaniu jej światu”²². Przejawem filmowych reprezentacji osób z niepełnosprawnościami przez pryzmat marki osobistej będą obrazy zgodne z modelem społecznym niepełnosprawności²³ ukazujące niepełnosprawność jako jeden z rysów danej osoby, a nie jedyny; charakterystyki akcentujące indywidualność każdej osoby, akceptację, świadomość potencjałów i wkładu w życie społeczne, jakie każdy bez względu na stopień sprawności wnieść może.

„Cudowny chłopak” – wizerunek czy marka osobista?

„Cudowny chłopak” to film przedstawiający historię dziesięciolatka, Auggiego Pullmana. Chłopiec ma widoczną niepełnosprawność. Urodził się z Zespołem Treachera-Collinsa powodującym deformację twarzy²⁴. Widz poznaje głównego bohatera

¹⁹ Na liście znajduje się 11 krzywdzących i niestety, mimo upływu lat, wciąż aktualnych reprezentacji osób z niepełnosprawnością jako: superkaleki, jedynego i największego wroga samego siebie, osób aseksualnych, wywołujących nastroj i osobliwość, przedmiotu przemocy, ciężaru dla społeczeństwa, niezdolnych do udziału w życiu społecznym, groźnych i złych, godnych pożałowania i patetycznych, przedmiot drwin czy normalnego człowieka. Za: C. Barnes, *Wizerunki niepełnosprawnych i media: badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu*, Warszawa 1997.

²⁰ A. Brukszo, *BrandU, czyli nowa marka o nazwie TY*, Brzezia Łąka 2017, s. 9.

²¹ Tamże, s. 85.

²² Tamże, s. 17.

²³ Więcej o modelach: Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych, *Spoleczny model niepełnosprawności*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1(155), Warszawa 1998.

²⁴ Zespół Treachera-Collinsa (Treacher-Collins Syndrome, TCS) to wrodzone zaburzenie rozwoju twarzoczaszki o podłożu genetycznym zaliczane jest do chorób rzadkich: według statystyk pojawia

w szczególnym dla niego momencie. Po kilku latach nauki w domu pod okiem mamy chłopak ma rozpocząć edukację szkolną. Decyzja ta budzi wiele emocji.

W pierwszych minutach filmu widz otrzymuje charakterystykę Auggiego. Nie odróżnia się on od innych dzieci, jest typowym dziesięcioletkiem: „robię to samo, co wszyscy – opowiada – jem lody; jeżdżę na rowerze; jestem bardzo dobry w sporcie, to znaczy na x-boxie; lubię Minecrafta, fizykę i przebierać się na Halloween. Lubię walczyć z tatą na gwiazdne miecze i oglądać z nim *Gwiazdne wojny*. I doprowadzać siostrę do szału. Jak każdy chłopak zamierzam polecieć w Kosmos”²⁵. W początkowych scenach chłopiec nosi kask kosmonauty na głowie – można odebrać to jako konsekwencję dziecięcej fascynacji Kosmosem. Dopiero w kolejnym kadrze padają słowa: „tyle że przy tym wszystkim nie wyglądam zwyczajnie”, które zmieniają znaczenie kasku – z gadżetu przydatnego w dziecięcych zabawach staje się on symbolem bezpiecznej kryjówki bohatera. Scena narodzin Auggiego wprowadza scharakteryzowaną przez C. Barnesę stereotypową atmosferę osobliwości – lekarz odbierający poród jest przerażony, gdy spogląda na dziecko, a położna w pośpiechu i bez słowa wybiega z dzieckiem z sali, pozostawiając rodziców w lęku i szoku. W 5 minucie filmu na ekranie pojawia się twarz Auggiego. Jej audiodeskrypcyjny opis wyjaśnia, na czym polega owa niezwykłość będąca barierą między chłopcem a resztą świata: *zdeformowana, pokryta bliznami*. W filmie nie pada opis choroby, widz dowiaduje się jedynie, że to „taki gen, a nawet dwa geny, które są identyczne”; „wygrana na piekielnej genetycznej loterii”. Poza lakonicznym opisem: „miałem 27 operacji. Pomogły mi oddychać, widzieć, słyszeć bez aparatu, niektóre mnie nawet upiękшыły. Ale żadna nie sprawiła, że zacząłem wyglądać normalnie”, nie ma żadnych nawiązań do leczenia, medycyny, rehabilitacji – osadza to oglądającego w kontekście pożądanego społecznego modelu niepełnosprawności. Ukazuje, że bariery nie tkwią w stanie zdrowia bohatera, a jego społecznym odbiorze spowodowanym nietypowym wyglądem, który sprawia, że „staje się szkolną sensacją, a dla wielu wręcz *dziwadłem*. Jedni się z niego śmieją,

się raz na 10 000 lub 50 000 urodzeń. Występuje zarówno u dziewczynek, jak i chłopców, niezależnie od szerokości geograficznej. Jego efektem są wady rozwojowe twarzy, uszu i oczu (m.in. słabo rozwinięte szczęki i podbródek, bardzo płaskie kości policzkowe, powieki opadające ku dołowi, słabo rozwinięte uszy). Powodują one widoczne i wymagające wielu ingerencji chirurgicznych deformacje twarzy, a także trudności w oddychaniu, jedzeniu, słyszeniu lub artykulacji. Syndrom nie powoduje wad rozwojowych mózgu ani deficytu intelektualnego. Konsekwencje TCS, określane mianem estetycznych, zdaniem ekspertów skutkują cierpieniem psychicznym i izolacją dziecka, a także trudnościami z zaakceptowaniem siebie i byciem akceptowanym, zwłaszcza przez grupę rówieśniczą. Jak wskazują badania, akceptacja fizycznej odmienności jest szczególnie trudna dla nastolatków w okresie dojrzewania. Choć ostatnie lata przyniosły kolejne doniesienia na temat zespołu ogólnodostępne informacje na jego temat wciąż są dwójakiego rodzaju: jest to już wspomniana wiedza wikipedyczna lub stricte medyczna (por. *Le syndrome de Treacher-Collins Encyclopédie Orphanet Grand Public Maladies Rares*, www.orpha.net/data/patho/Pub/fr/Treacher-Collins-FRfrPub293.pdf, s. 1-4 (dostęp: 10.11.2023)).

²⁵ Cytaty pochodzą ze ścieżki dialogowej kopii filmu dostępnej na portalu filmowym dla niewidomych i niesłyszących ADAPTER, <https://adapter.pl/filmy/cudowny-chlopak/>.

inni wytykają palcami, ale nikt tak naprawdę niczego o nim nie wie²⁶. Otoczenie, bazując jedynie na wyglądzie, przypisuje chłopcu zestaw cech sytuujących go w kategorii „obcy”.

Nietypowy wygląd jest opisywany w literaturze przedmiotu jako bardzo naczynający, a brak tolerancji wobec tej nietypowości jako jedna z najbardziej rozpowszechnionych cech myśli zachodniej²⁷. Warto zwrócić uwagę na opisywaną przez R. Garland-Thomson kategorię gapienia się rozumianego jako „coś więcej niż zwykłe patrzenie – to natężone spojrzenie powodowane dużym zainteresowaniem tym, co widzimy. To gest proszący o wyjaśnienie²⁸, zwłaszcza w kontekście relacji rówieśniczych, gdyż jak zaznacza mierząca się z nowotworem szczęki Lucy Grealy – „dzieci są nadzwyczaj okrutne, precyzja ich okrucieństwa jest wręcz zdumiewająca²⁹. Auggie Pullman mierzy się z tym na co dzień: „od zwyczajnych dzieciaków nikt nie ucieka z krzykiem”, „na zwyczajne dzieciaki nikt się nie gapi³⁰”.

Jak dowodzi R. Garland-Thomson, mimo iż wiemy, że gapić się nie wypada, to w wyniku tego procesu może nastąpić wzajemna komunikacja, mogą tworzyć się znaczenia³¹. Najczęściej jednak powoduje ono wycofanie, ponieważ dokonane obserwacje zakłócają oczekiwany schemat relacji społecznych, a w ich wyniku następuje proces stygmatyzacji. Różnice w wyglądzie postrzegane są nie jako coś wyjątkowego, osobniczego, różnorodnego, ale jako aberracja³². Ma to szczególne znaczenie w przypadku twarzy, której deformacja, według socjologa i pioniera badań z zakresu chirurgii plastycznej Francesa Cooke’a Macgregora, jest „najbardziej druzgocącą ze społecznych form upośledzenia³³”.

Ludzie odwracają wzrok, co nie oznacza przyznania obserwowanemu obiektowi statusu zwykłej anonimowości, ale jest zdaniem Roberta Murphy’ego intencjonalnym ignorowaniem istnienia drugiej osoby³⁴. Auggie doświadcza tego na co dzień: „najmniej lubię podwórko – tam są wszystkie dzieciaki. Nie robią mi nic złego, ale patrzą, odwracają się, a potem znowu patrzą”. Dodaje: „Dzieciaki poznaje się trudniej niż dorosłych. Na początku wszyscy robią taką samą minę, ale dzieciaki nie potrafią jej ukryć. Więc na wszelki wypadek patrzę w dół”.

To, co istotne, człowiek gapi się, ale sam jednocześnie stara się nie zwracać na siebie uwagi, by nie odbiegać od normy i uniknąć sankcji społecznych³⁵. Obserwujemy

²⁶ Monolith Films Sp. z o.o., Warszawa 2017, s. 5.

²⁷ R. Garland-Thomson, *Niezwykłe ciała. Przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej kulturze i literaturze*, Warszawa 2020, s. 81.

²⁸ Tejże, *Gapienie się, czyli o tym, jak patrzymy i jak pokazujemy siebie innym*, Warszawa 2020, s. 26.

²⁹ Tamże, s. 188.

³⁰ Tamże, s. 26.

³¹ Tamże, s. 27.

³² Por. tamże, s. 74, 87.

³³ Tamże, s. 174.

³⁴ Tamże, s. 139.

³⁵ Tamże, s. 72.

to w relacjach bohatera filmu. Koledzy i koleżanki początkowo są zakłopotani, przyglądają mu się uważnie, chcąc zdobyć na jego temat wiedzę, jednocześnie utwierdzając się w przekonaniu, że to on jest inny: „A ty jesz specjalne jedzenie?”; „Co jest z twoją twarzą? Miałaś wypadek samochodowy”; „On się taki urodził”; „Wiem, ale myślałem, że się też może palił”; „Myślałeś kiedyś o operacji plastycznej? To już jest po operacji”. Próbują przyporządkować nową sytuację do swojej dotychczasowej często stereotypowej wiedzy o świecie. Justin poproszony przez dyrektora szkoły o oprowadzenie Auggiego po budynku kpi z chłopaka, wyjaśniając mu, co to jest gąbka. Podaje w wątpliwość sprawność intelektualną chłopaka (stereotypowe „rozciągnięcie” uszkodzenia fizycznego na sferę umysłu): „a to jest pracownia fizyczna, nie obraź się, ale nie spędzisz tu dużo czasu”. Zbesztany przez kolegów dodaje: „nie wiem, co wie, przecież nie chodził do szkoły i się nie odzywa”.

Stereotypowo ukazane są początkowe relacje Auggiego z większością rówieśników – chłopak doświadcza odrzucenia i napiętnowania w typowy sposób. Na stołówce siedzi sam, nie może znaleźć wolnego miejsca (podobna sytuacja przedstawiona była w filmie „Forrest Gump”), „ludzie jak mnie dotkną, to krzyczą: zaraza!” Jest ośmieszany przez otoczenie: „jesz jak potwór”; na boisku w czasie zajęć koledzy ciskają piłką prosto w niego. Gdy uczniowie dzielą się na zespoły przygotowujące projekty z fizyki, Jack, który ma pracować z Auggim, słyszy pytanie: „Naprawdę chcesz być w teamie z dziwolągiem?” Justin podrzuca Augustowi karykaturę z odrażającą twarzą; kartkę ze zdaniem: „zrób coś dla nas i umrzyj”, wreszcie wykasowuje go z klasowego zdjęcia, na którego odwrocie umieszcza napis: „zakaz wstępu dla dziwadeł”. Stereotypowe postrzeganie osoby z niepełnosprawnością wyniósł z domu. Jego rodzice wezwani przez dyrektora szkoły usiłują wytłumaczyć postępowanie syna: „dzieci są za małe, by sobie z tym radzić. Justin miał koszmary z tego powodu. Musieliśmy go zabrać do psychologa. Mamy cackać się z każdym człowiekiem? To już nikomu nie można zrobić przykrości? Tak dzieci niczego się nie nauczą”.

Auggie marzy o tym, aby mieć przyjaciół. Kiedy wydaje mu się, że nawiązał nic porozumienia z Jackiem, przypadkiem słyszy rozmowę kolegów na swój temat:

Uczeń: Gdybym tak wyglądał, nosiłbym kaptur na twarzy.

Jack: A ja bym się zabił.

Uczeń: To dlaczego się z nim zadajesz?

Jack: Nie wiem. Dyrektor prosił, żebym go wprowadził, a teraz za mną łązi.

Uczeń: To masz słabo.

Poczucie bycia odrzuconym przez grono rówieśnicze jest dla niego największą porażką. Nie może pogodzić się z tym, że po raz kolejny przyczyną tego jest jego wygląd. Z rezerwą wchodzi w kolejne relacje. Gdy na stołówce szkolnej dosiada się do niego Summer, inni pytają, dlaczego to robi. Dziewczynka odpowiada: „Lubię z nim spędzać czas. To fajny kumpel”. Auggie chce ją zwolnić z przykrego obowiązku towarzyszenia mu z litości:

Auggie: Nie musisz tego robić. Kolegować się ze mną. Dlaczego tu usiadłaś?

Summer: Bo chcę mieć fajnych przyjaciół.

Chłopak jest cały czas wzmacniany przez swoich najbliższych. Rodzina go akceptuje. Przekonuje go, że nietypowa twarz powinna być powodem do dumy: „Każdy, kto cię pozna, przekona się o tym, że nie jesteś brzydki”; „Nosileś kask cały czas, nie widywałem twojej twarzy, tęskniłem za nią. Wiem, że za nią nie przepadasz, ale ja ją kocham. To twarz mojego syna, chcę ją widzieć”.

Stereotypowo ukazane są pewne elementy życia rodziny osoby z niepełnosprawnością – matka nie skończyła studiów, całą swoją codzienność poświęciła Auggiemu, jego leczeniu i rehabilitacji, a później edukacji i wychowaniu: „Mama wstrzymała swoje życie dla mojego brata. Kiedy Auggie się urodził, zostało jej tylko napisać pracę magisterską. Porzuciła wiele spraw, odkąd urodził się Auggie”. Dopiero gdy chłopak poszedł do szkoły, dokończyła przerwane studia. Siostra czuje się w pewnym stopniu odrzucona, funkcjonuje w cieniu niepełnosprawnego brata: „August jest Słońcem. Mama, tata i ja to planety, które orbitują wokół niego. Kocham mojego brata i przyzwyczaiłam się do tego wszechświata, który jest centrum. Auggie – wszystkich przyćmiewa swoim blaskiem. Większość nauki załatwiłam w przychodniach i poczekalniach. Rodzice mówią, że jestem najbardziej wyrozumiałą córką na świecie. Wiem, że moja rodzina ma już dość trudności. Chciałabym, żeby choć raz skierowała spojrzenie na mnie”.

Dyrektor, witając Auggiego w murach szkoły, mówi: „z tego co słyszałem od Twojej mamy, będziesz najlepszy”. Buduje tym samym jego pozycję na uzdolnieniach i talentach. Auggie jest najlepszy z fizyki, wraz z kolegą wygrywają szkolny konkurs fizyczny. Stopniowo chłopak buduje swoją markę – nie przez wyróżnianie się z tłumu, ale przez pokazanie, że może zachowywać się jak inni – podpowiada na sprawdzianach, uczestniczy w bójkach ze starszymi kolegami (reakcja kolegów: „fajnie mu się postawiłeś, mały”, reakcja ojca: „wygrałeś?”), wygłupia się na stolówce, spędza wolny czas grając z kolegą w gry komputerowe czy chodzi na wagary. Z cech, które nie zawsze są cenione w grupie rówieśniczej – dobrze się uczy, jest najlepszy – również potrafi zrobić atut.

Podsumowanie

Jak można przeczytać w materiałach promujących film, „dla Auggiego nie ma niczego bardziej niezwykłego niż *zwykły dzień w szkole*. [...] Teraz jednak, zaczynając 5 klasę w normalnej szkole, ma nadzieję, że koledzy potraktują go jak zwyczajnego chłopca”³⁶. Wydawać by się mogło, że z założenia to dążenie do bycia „takim samym” stoi w sprzeczności z budowaniem marki osobistej, której istotą jest pokazać, czym różni się od innych. W przypadku dziecka z niepełnosprawnością, paradoksalnie,

³⁶ Monolith Films Sp. z o.o., Warszawa 2017, s. 5.

elementem jego marki jest każdy przejaw podobieństwa do rówieśników – w przypadku Auggiego jest dowodem na to, że poza wyglądem niczym się od nich nie różni. To właśnie sprawia, że pozbywa się jakiejś części naznaczającego piętna niepełnosprawności. Jack, charakteryzując swojego przyjaciela, mówi: „o Auggim dowiedziałem się czterech rzeczy. Po pierwsze: można przyzwyczać się do jego twarzy. Po drugie: niezły z niego bystrzak, bije mnie na głowę we wszystkim, z fizyki jest najlepszy w szkole. Po trzecie: gość jest naprawdę zabawny. A po czwarte: teraz, gdy już go poznałem, naprawdę chce się z nim kumpłować”.

Film „Cudowny chłopak” został zrealizowany zgodnie ze słowami: „Auggie nie może zmienić wyglądu, więc nauczymy się inaczej go postrzegać”. Autorzy pokazali widzom, że sposób pokazywania na ekranie dziecka z niepełnosprawnością może być obecnie rozpięty pomiędzy stereotypowymi wizerunkami (tu: osoby z niepełnosprawnością tworzącej nastrój i osobliwość czy będącej przedmiotem drwin i żartów) a prawdziwą marką osobistą manifestującą się podobieństwami do innych, zwykłych ludzi. Twórcy filmu z jednej strony operują znanymi od lat schematami dotyczącymi m.in. modelu funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, z drugiej zaś kreują akcję zgodnie z wytycznymi obecnymi w aktualnym dyskursie naukowym. L. Beaune, C.R. Forrest i T. Keith zaobserwowali, że samoakceptacja u młodych osób z TCS jest możliwa, gdy opiera się na pięciu różnych wzorcach: rekonstrukcji bycia postrzeganym przez innych i nadawaniu znaczenia różnicy – odnoszących się do akceptacji siebie i przewyciężania piętna związanego z innym wyglądem twarzy; tworzeniu przyjaźni i dopasowywaniu się – ukazane w filmie wątki bazowania na kompetencjach oraz przewyciężaniu negatywnych ocen otoczenia; radzeniu sobie z gapieniem się i dokuczaniem – Auggie finalnie słyszy od kolegi: „sorry, że się gapiłem i poczułeś się dziwny” oraz doskonaleniu – w kontekstach: interpersonalnym oraz edukacyjnym³⁷. Każdy z nich możemy odnaleźć w omawianym filmie. Rzadko zdarza się, zwłaszcza w przypadku kreowania bohaterów z niepełnosprawnością, by ich filmowy wizerunek szedł w parze z wynikami badań naukowych. Z reguły oba te dyskursy z powodu różnic w interesach naukowców i twórców filmowych są rozbieżne. Biorąc pod uwagę ogromną rolę filmu fabularnego w wychowaniu młodego pokolenia, należy tylko mieć nadzieję, że film „Cudowny chłopak” nie będzie wyjątkiem, ale stworzy w tym obszarze nową regułę.

Bibliografia

- Barnes C., *Wizerunki niepełnosprawnych i media: badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu*, Warszawa 1997.
- Bieganowska A., *Przekaz medialny w modyfikowaniu studentów pedagogiki wobec niepełnosprawności*, Lublin 2015.

³⁷ Za: J. Kossewska, *Psychosocial development of children with Treacher Collins Syndrome*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, 55, „Studia Psychologica” 2008, nr 3, s. 61–62.

- Bieganowska-Skóra A., „*And the winner is ...*” *Model niepełnosprawności w oscarowych produkcjach*, Lublin 2017.
- Brukszo A., *BrandU, czyli nowa marka o nazwie TY*, Brzezia Łąka 2017.
- Fiut I.S., *Czy możliwy jest »czwarty świat« w modelu EE Karla R. Poppera?*, „*Filozofia i Nauka*” 2018, nr 6.
- Garland-Thomson R., *Gapienie się, czyli o tym, jak patrzymy i jak pokazujemy siebie innym*, Warszawa 2020.
- Garland-Thomson R., *Niezwykłe ciała. Przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej kulturze i literaturze*, Warszawa 2020.
- Goban-Klas T., *Prekursorzy – ojcowie założyciele – medioznawcy i mediolodzy*, „*Zeszyty Prasoznawcze*”, Kraków 2013, t. 56, nr 1(213), doi: 10.4467/2299-6362PZ.13.001.1019.
<https://prestigebag.pl/kreowanie-wizerunku-osobistego-co-warto-wiedziec/>
<https://sjp.pwn.pl/sjp/;2579940>
<https://www.filmweb.pl/film/Cudowny+ch%C5%82opak-2017-776387#rates> (dostęp: 8.11.2023).
<https://www.imagemanagement.pl/oferta/uslugi-wizacaerunkowe/wizerunek-osobisty.html>.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169> (dostęp: 30.11.2023).
- Kossewska J., *Psychosocial development of children with Treacher Collins Syndrome*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*”, 55, “*Studia Psychologica*” 2008, nr 3.
- Kowalski M., Dróżdż M., *Przemoc i zdrowie w obrazach telewizyjnych*, Kraków 2008.
- Kurczewski J., *Dziecko we współczesnej kulturze Zachodu* [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003.
- Le syndrome de Treacher-Collins Encyclopédie Orphanet Grand Public Maladies Rares*, www.orphanet.net/data/patho/Pub/fr/Treacher-Collins-FRfrPub293.pdf, s. 1–4 (dostęp: 10.11.2023).
- Łaciak B., *Obraz dziecka w prasie i telewizji* [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003.
- Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych, *Spoleczny model niepełnosprawności*, „*Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*”, nr 1(155), Warszawa 1998.
- Otto W., *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*, Poznań 2012.
- Plisiecki J., *Film i sztuki tradycyjne*, Lublin 2010.
- Szyszkowa M., *Kształtowanie wizerunku instytucji pomocy społecznej w mediach*, Warszawa 2013.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2020.
- Wedding D., Boyd M.A., Niemiec R.M., *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne*, Warszawa 2014.
- Wojakowski T., *Wizerunek osób z niepełnosprawnościami: stan postulowany a rzeczywisty obraz w mediach odtworzony na przykładzie tygodników opiniotwórczych*, „*Zoon Politikon*” 2020, nr 11.
- Zakrzewska-Manterys E., *Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003.

Paweł Cylulko

Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu
ORCID: 0000-0003-1887-1376

Elementy edukacji artystycznej dziecka w zakresie sztuki muzycznej w tyflomuzykoterapii

Elements of children's musical art education in typhlo-music-therapy

Streszczenie

Edukacja artystyczna w zakresie muzyki, podobnie jak muzykoterapia, ma bardzo istotny wpływ na życie i codzienne funkcjonowanie dzieci, szczególnie z niepełnosprawnością wzroku. Zarówno jedna, jak i druga dyscyplina przemawiają bardzo sugestywnie do uczniów poprzez sztukę muzyczną jako podstawowy środek oddziaływania edukacyjno-rehabilitacyjnego. W niektórych funkcjach, celach, zadaniach, warunkach i okolicznościach realizowania edukacji oraz terapii muzycznej można doszukać się wielu podobieństw, zbieżności i zapożyczeń świadczących z jednej strony o interdyscyplinarności, transgresji przy jednoczesnym zachowaniu odrębności każdej z tych dyscyplin. Stwierdzenie to leży między innymi u podstaw stosowania elementów edukacji muzycznej w tyflomuzykoterapii, a także elementów tyflomuzykoterapii w edukacji muzycznej dzieci z trwałymi problemami widzenia.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja artystyczna, muzyka, tyflomuzykoterapia

Abstract

Musical art education, like music therapy, has a very significant impact on the lives and daily functioning of children, especially those with visual impairments. Both disciplines appeal strongly to students through the art of music, which is used by them as primary means of educational and rehabilitative intervention. In terms of their functions, goals, tasks, implementation conditions and circumstances, there are many similarities, convergences and borrowings between education and music therapy, which points to the fact that they are interdisciplinary and boundary-crossing in nature, while at the same time maintaining their distinctive characteristics. This fact is one of the premises underlying the application of elements of music education in music therapy for the blind, and of elements of typhlo-music-therapy in the music education of children with permanent vision problems.

Keywords: child, art education, music, music therapy for the blind

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszy dzieciom w zabawie, nauce i wypoczynku od najwcześniejszych momentów ich życia. Jest bardzo ważnym środkiem oddziaływania wykorzystywanym we wspomaganiu ich indywidualnego rozwoju i wszechstronnego

wychowania. Jej korzystne oddziaływanie może zachodzić w różnych sferach ich życia, m.in. w domu rodzinnym oraz w ramach formalnej i nieformalnej edukacji oraz terapii¹. Sztuka muzyczna jest dzieciom z niepełnosprawnością wzroku najbliższa, najbardziej przystępna oraz najbardziej komunikatywna ze wszystkich sztuk pięknych ze względu na swoją dźwiękową naturę. W obcowaniu z nią nie odczuwają one ograniczeń i utrudnień w percepcji, produkcji oraz reprodukcji głosem, ruchem lub na instrumentach muzycznych². W niej i dzięki niej odkrywają drzemiące w sobie artystyczne możliwości, a tym samym pełniej odczuwają intuicyjność swojego sprawczego oraz twórczego działania. Są w stanie w sposób bezpośredni i nieograniczony doświadczać jej dźwiękowo-wibracyjnej natury bez konieczności angażowania niepełnosprawnego wzroku, zmysłów zastępczych oraz korzystania z pomocy pośrednika, przewodnika lub opiekuna. Niepełnosprawność ani jej wtórne skutki nie zaburzają procesu percepcji i przeżywania muzyki, dlatego można twierdzić, iż dzieci z trwałymi problemami widzenia posiadają duże możliwości czerpania z niej wielu edukacyjnych i prozdrowotnych korzyści. W zależności od indywidualnych cech psychofizycznych, możliwości, potrzeb i zdolności dzieci obcowanie z nią może służyć wspomaganie ich wszechstronnego rozwoju oraz podnoszeniu jakości ich życia.

Niezbyt obszerna literatura przedmiotu obejmuje najczęściej prace z zakresu teorii i praktyki oddziaływań edukacyjno-rehabilitacyjnych, w których kluczową rolę odgrywa relacja dziecko niepełnosprawne – muzyka³. Poruszane w nich zagadnienia z pogranicza edukacji artystycznej i terapii w zakresie muzyki ujmowane są niejednokrotnie jako wspólne, dopełniające się lub integralnie ze sobą zespolone kwestie⁴. Przykładowo sztuka muzyczna zdaniem Janiny Doroszewskiej stanowi fundament wychowania estetycznego dzieci z niepełnosprawnością wzroku na każdym etapie ich rozwoju bez względu na posiadane przez nie specjalne potrzeby edukacyjne, umiejętności i zdolności muzyczne⁵. Małgorzata Dubowicz dodaje, iż dźwiękowa odmiana sztuki jest podstawowym, niewymienialnym na inny integralnym elementem wychowania zarówno ogólnego, jak i muzycznego dzieci, który bardzo dobrze

¹ R. Ławrowska, *Edukacja muzyczna dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Edukacja muzyczna – studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022, s. 80.

² M. Dubowicz, *Rewalidacyjne znaczenie muzyki w wychowaniu i kształceniu osobowości dziecka niewidomego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1985, nr 3, s. 146; X. Pfammatter, *Music as a Leisure – Time Occupation for the Blind*, „Review of the European Blind” 1988, nr 2(60), s. 30.

³ P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, *A Model of Typhlo Music Therapy in Educational and Rehabilitation Work with Visually Impaired Persons* [w:] *Recommender Systems for Medicine and Music*, red. Z.W. Ras, A. Wieczorkowska, S. Tsumoto, w serii „Studies in Computational Intelligence”, t. 946, Cham, s. 223; E. Jutrzyzna, *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, Warszawa 2007, s. 9–10; M. Kilian, M. Cichocka, *Muzykoterapia w rehabilitacji dzieci niewidomych i słabowidzących – założenia teoretyczne (część I)*, „Szkoła Specjalna” 2011, t. LXXII, nr 4(260), s. 245.

⁴ M. Turkalj, D. Breitenfeld, J. Hrvoj, *Musiktherapie beisehbehinderten Personen*, „Anali Klinicke bolnice »Dr M. Stojanović«” 1974, t. XM, nr 3, s. 365.

⁵ J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*, t. II, wyd. II, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989, s. 275.

służy optymalnemu wspieraniu ich rozwoju⁶. Anna Mazurkiewicz upatruje w muzyce nie tylko bardzo ważnego środka wychowania, lecz także istotnego elementu rehabilitacji osób niewidomych⁷. Zdaniem innych autorów wychowanie i terapia małych beneficjentów poprzez zastosowanie sztuki muzycznej nabiera tym większej wartości, im bardziej służy wspomaganie ich optymalnego rozwoju oraz wspieraniu członków najbliższych rodzin⁸. To szczególne i wyjątkowe oddziaływanie muzyki skłania różnych specjalistów do coraz szerszego jej zastosowania w celach prozdrowotnych i edukacyjnych. Przy okazji za Tomaszem Dobrowolskim warto nadmienić, iż „często muzykoterapia mylona jest przez pedagogów z edukacją muzyczną⁹. Autor jednocześnie dodaje, iż dyplomowany muzykoterapeuta jest profesjonalistą, który winien ukończyć studia wyższe pierwszego, drugiego stopnia lub studia podyplomowe z zakresu muzykoterapii na artystycznych uczelniach muzycznych.

Znaczenie edukacyjno-rehabilitacyjne tyfłomuzykoterapii

Muzykoterapię osób z niepełnosprawnością wzroku określa się mianem tyfłomuzykoterapii, przy czym termin ten pochodzi od trzech greckich słów: *typhlós* – człowiek niewidomy; *mousiké* – muzyczne utwory, sztuka komponowania i odtwarzania dźwięków; *therapeía* – działalność lecznicza służąca przywracaniu ludziom zdrowia za pomocą leków i zabiegów medycznych¹⁰. Jest ona jedną z subdyscyplin muzykoterapii ogólnej adresowaną do pracy z osobami z trwałymi problemami widzenia, tj. dziećmi (m.in. bardzo małymi), młodzieżą i osobami dorosłymi (w tym także starszymi). W jej realizowaniu wykorzystuje się jako główny środek oddziaływania sztukę muzyczną oraz inne niemuzyczne zjawiska akustyczne w celu stymulowania rozwoju beneficjentów, którzy na co dzień albo nie posługują się wzrokiem, albo w bardzo ograniczonym zakresie. Z tego względu ta forma terapii charakteryzuje się bezwzrokowym, tj. głównie dźwiękowo-wibracyjnym podejściem do środków oddziaływania (materiału akustycznego, metod, technik, pomocy, wyposażenia gabinetu), programu muzykoterapeutycznego oraz sesji terapeutycznych (indywidualnych lub grupowych)¹¹. Dzięki temu „w trakcie

⁶ M. Dubowicz, *Rewalidacyjne...*, s. 147.

⁷ A. Mazurkiewicz, *Zainteresowania muzyczno-taneczne niewidomych*, „Kultura Fizyczna” 1968, R. XX, nr 3, s. 122.

⁸ M. Turkalj, D. Breitenfeld, J. Hrvoj, *Musiktherapie...*, s. 366.

⁹ T. Dobrowolski, *Pomoc dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we wczesnej edukacji. Zastosowanie tyfłomuzykoterapii*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2022, 87(3), s. 75.

¹⁰ P. Cylulko, *Tyfłomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*, Wrocław 2004, s. 93.

¹¹ P. Cylulko, *Interwencja tyfłomuzykoterapeutyczna w praktyce edukacyjno-rehabilitacyjnej* [w:] *Muzykoterapia – od pionierskiej działalności do kreatywnej twórczości*, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, w serii: „Wrocławska Muzykoterapia”, t. 4, Wrocław 2022, s. 125.

zając tyflomuzykoterapeutycznych możemy dotrzeć do każdego pacjenta, co może wyróżniać ten rodzaj terapii spośród wielu innych”¹². Niekiedy tę odmianę arteterapii traktuje się jako nietradycyjne podejście edukacyjno-rehabilitacyjne, które stanowi kompilację elementów i struktur muzycznych z metodami wychowania, w tym m.in. muzycznego, stosowanymi w celu eliminowania nieprawidłowych oraz wyuczania pożądaných zachowań dzieci¹³.

Wita Szulc twierdzi, iż u podstaw zastosowania sztuki muzycznej w pracy z niepełnosprawnymi osobami, m.in. dziećmi, leży przekonanie, iż pełni ona w ich życiu wiele współistniejących funkcji¹⁴, m.in. rozwojową, wychowawczą, komunikacyjną (wspólnotową), poznawczo-stymulacyjną, emocjonalno-estetyczną, rekreacyjno-ludyczną, ekspresyjną, estetyczno-poznawczą, kulturotwórczą, terapeutyczną (lecniczą). Maria Przychodzińska pisze o ścisłym wzajemnym dopełnianiu i przenikaniu się wszystkich tych funkcji. Z wypowiedzi auterek wynika, iż funkcja terapeutyczna, podobnie jak pozostałe, jest nierozzerwalnie powiązana z funkcją edukacyjną, a edukacyjna z terapeutyczną¹⁵. W niektórych przypadkach wybrane funkcje sztuki muzycznej mogą być jedynie nasilone lub zminimalizowane w zależności od potrzeb dzieci. Im bardziej stopień niepełnosprawności jest większy, tym bardziej funkcja terapeutyczna muzyki może stawać się podstawową, jednak w żadnym wypadku nie może ona wypierać innych jej funkcji, m.in. edukacyjnej. O pełnym oddziaływaniu muzyki na dziecko niepełnosprawne można mówić dopiero wówczas, gdy w działaniach terapeutycznych uwzględni się niemal wszystkie jej funkcje, a nie ograniczy się tylko i wyłącznie do jednej wybranej. Zapotrzebowanie w życiu dziecka na różne funkcje muzyki, a co za tym idzie – także formy kontaktu z nią przemawiają jeszcze bardziej za tym, by pracując z dziećmi niepełnosprawnymi, integrować elementy edukacji artystycznej i terapii w zakresie sztuki muzycznej.

Tyflomuzykoterapia może pełnić w życiu beneficjentów różnorodne funkcje, do których można zaliczyć: diagnostyczną, rozwojową, fizjoterapeutyczną, psychoterapeutyczną, wychowawczą, integracyjną, rekreacyjno-ludyczną, estetyczną i adaptacyjną¹⁶. Zofia Konaszkiewicz pisze, iż zajęcia muzyczne, w tym edukacyjne i terapeutyczne, mają zawsze walor ogólnorozwojowy – właściwy dla każdego zdrowego, pełnosprawnego, chorego i niepełnosprawnego dziecka; umuzykalniający – służący wdrażaniu dziecka w świat sztuki muzycznej oraz terapeutyczny – przydatny we wspomaganiu rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁷. Zdaniem

¹² T. Dobrowolski, *Pomoc...*, s. 75.

¹³ A.L. Steele, C. Crawford, *Music Therapy for the Visually Impaired*, „Education of the Visually Handicapped”, t. 14 (1982), nr 2, s. 56.

¹⁴ W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994, s. 20.

¹⁵ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne, idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 48.

¹⁶ P. Cylulko, *Model tyflomuzykoterapii dzieci* [w:] *Wrocławskie modele muzykoterapii*, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, w serii: „Wrocławska Muzykoterapia”, t. 2, Wrocław 2016, s. 51.

¹⁷ Z. Konaszkiewicz, *Edukacja i terapia muzyczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, „Szkoła Specjalna” 1993, nr 1–2, s. 59.

Mariana Kulczyckiego muzykoterapia jako jedna z odmian arteterapii w praktyce szkolnej powinna pełnić obok zadań terapeutycznych również edukacyjne¹⁸. Cele te przyczyniają się do tego, iż „tyflomuzykoterapia prowadzi nie tylko do doskonalenia funkcji kompensacyjnych słuchu, ale wpływa również na inne sfery funkcjonowania, np. umysłową, emocjonalną, motoryczną, społeczną, dzięki czemu znajduje szerokie zastosowanie w procesie leczenia i rewalidacji”¹⁹. Warto przy tym dodać, iż obcowanie ze sztuką muzyczną daje dziecku okazję do tworzenia kultury muzycznej na miarę jego zdolności²⁰. Za cytowanymi autorami można stwierdzić, iż ta forma oddziaływania pomocowego, służąc w pierwszej kolejności realizowaniu celów terapeutycznych, sprzyja uwrażliwieniu dzieci na sztukę muzyczną. Inaczej mówiąc, mali beneficjenci w muzyczno-terapeutycznej przestrzeni mają okazję w dostępny sposób oraz w optymalnym dla siebie zakresie doświadczać wybranych elementów edukacji artystycznej. Takie podejście do relacji dziecko – muzyka, w której sztuka traktowana jest w pełnym wymiarze artystyczno-estetycznym, może przyczyniać się do wykształcenia u niego zainteresowań muzycznych na miarę jego możliwości, a tym samym przygotowania do świadomego odbioru kultury muzycznej.

Dyplomowani muzykoterapeuci starają się postrzegać beneficjentów z perspektywy podejmowanych czynności zawodowych, takich jak m.in. prowadzenie działań profilaktycznych poprzez zastosowanie sztuki muzycznej; diagnozowanie muzykoterapeutyczne; programowanie procesu terapeutycznego; realizowanie zajęć muzykoterapeutycznych; monitorowanie i dokumentowanie przebiegu oddziaływań terapeutycznych oraz postępów czynionych przez beneficjentów; ocenianie skuteczności i efektywności oddziaływań terapeutycznych²¹. Z jednej strony powinności te są związane z materiałem muzycznym będącym głównym środkiem oddziaływania, z drugiej zaś powinności zawodowe kształtują postrzeganie dziecka, a co za tym idzie, także przypisywanie mu określonych ról w obszarze korzystnego oddziaływania sztuki muzycznej oraz form jego kontaktów z nią. Do ról tych można zaliczyć m.in. rolę: 1) dziecka na określonym etapie rozwoju osobniczego z właściwymi dla jego wieku cechami, potrzebami, możliwościami, skłonnościami, oczekiwaniami i prawami – wymagającego zastosowania odpowiedniej edukacji, wychowania; 2) pacjenta, ucznia, wychowanka, kuracjusza, podopiecznego przebywającego w domu rodzinnym, żłobku, przedszkolu, szkole, szpitalu, ośrodku – wymagającego specjalistycznego leczenia, edukacji, rehabilitacji lub terapii²²; 3) odbiorcy muzyki o wysokich walorach estetycznych i artystycznych oraz twórcy i odtwórcy sztuki muzycznej posługującego

¹⁸ M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna* [w:] *Arteterapia (III)*, red. L. Hannek, M. Passella, w serii: „Zeszyt Naukowy” 1990, nr 57, s. 13.

¹⁹ M. Kilian, M. Cichocka, *Muzykoterapia...*, s. 245.

²⁰ J. Uchyła-Zroski, *Edukacja muzyczna w systemie nauk o wychowaniu* [w:] *Edukacja muzyczna – studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022, s. 17.

²¹ P. Cylulko (oprac. i red.), *Projekt ustawy o zawodzie muzykoterapeuty. Materiały do konsultacji środowiskowej*, Wrocław 2011, s. 16–18.

²² Z. Konaszek, *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994, s. 16.

się muzyką na elementarnym poziomie umiejętności, zdolności – niewymagającego osłuchania oraz doświadczenia wykonawczego. Na co dzień każde niepełnosprawne dziecko funkcjonuje we wszystkich tych i jeszcze wielu innych rolach, co jeszcze bardziej przemawia za tym, iż wykazuje ono zapotrzebowanie na różne rodzaje, gatunki, style muzyki oraz różne formy wsparcia edukacyjno-rehabilitacyjnego przy jej pomocy. Dzieci niepełnosprawne mają bardziej utrudniony kontakt ze sztuką niż ich pełnosprawni rówieśnicy, co zobowiązuje muzykoterapeutów do jeszcze większego wykorzystywania w prowadzonych zajęciach obok terapeutycznych walorów sztuki muzycznej także wybrane elementy edukacji artystycznej w jej zakresie.

Specyfika zajęć terapeutycznych

Oddziaływania edukacyjne i terapeutyczne prowadzone w przestrzeni szkolnej mogą przynieść oczekiwane rezultaty, jeżeli będą opierać się na aktywnej, spontanicznej oraz twórczej postawie dziecka²³. Warto pamiętać, iż w ich realizacji najważniejszy jest mały beneficjent będący twórcą określonych zachowań, w tym muzycznych, a nie ich efekt w postaci czysto zaśpiewanej piosenki, precyzyjnie zagranego motywu melodycznego lub rytmicznego, dokładnie wykonanego ruchu do muzyki, które jak najbardziej mogą odbiegać od poprawności, wartości estetycznych, artystycznych i kulturotwórczych. „Każdy celowy wysiłek podjęty przez dziecko niepełnosprawne, zaangażowanie w jakąś czynność, jest już w wielu wypadkach osiągnięciem. Poprawność wyników muzycznych, do której oczywiście należy dążyć, może być brana pod uwagę dopiero w drugiej kolejności”²⁴.

W tyflomuzykoterapii jako główny i zasadniczy środek oddziaływania stosuje się na równi sztukę muzyczną (postrzeganą w pełnym wymiarze artystycznym lub na elementarnym poziomie umiejętności i zdolności dzieci), różnorodne niemuzyczne zjawiska dźwiękowe (odgłosy natury, komunikacji, wykonywanych czynności itp.) oraz ciszę (jako zjawisko akustyczne, językowe i muzyczne). Tak bogaty materiał akustyczny dostarcza dzieciom: 1) doznań emocjonalno-estetycznych; 2) informacji poznawczych – służących poznawaniu odgłosów wydawanych przez przedmioty oraz różnorodne zjawiska akustyczne; 3) informacji orientacyjnych – umożliwiających orientowanie się w schemacie własnego ciała, przestrzeni i poruszaniu się w niej; 4) informacji kontrolnych – pozwalających śledzić działalność

²³ P. Cylulko, *Podejście badawcze do twórczości muzycznej dzieci na instrumentach perkusyjnych i jej znaczenie dla diagnostyki muzykoterapeutycznej* [w:] *Diagnoza i diagnostyka muzykoterapeutyczna*, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, w serii: „Wrocławska Muzykoterapia”, t. 3, Wrocław 2020, s. 157–177.

²⁴ Z. Konaszkiewicz, *Muzyka w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, cz. III, red. E. Mazanek, Warszawa 1998, s. 278.

praktyczną – wykonywanie ruchów, czynności dnia codziennego itp.; 5) informacji komunikatywnych – wspomagających nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych oraz porozumiewanie się z innymi osobami. Wszystkie te dźwiękowe komunikaty oraz odczucia emocjonalno-estetyczne są bardzo istotne dla prawidłowego funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych wzrokowo w otaczającej ich rzeczywistości, m.in. muzycznej, edukacyjnej i terapeutycznej, a tym samym warunkują ich optymalny wielostronny rozwój.

Zasadniczym sposobem pobudzania beneficjentów do aktywności jest bezwzrokowa muzyczno-dźwiękowa interakcja realizowana głównie w formie zabawy z zastosowaniem odtwarzanych utworów muzycznych, werbalizacji, wokalizacji, gestów, ruchów i prostych instrumentów muzycznych – najczęściej dziecięcych perkusyjnych. Dzięki niej powstają bezwzrokowe sytuacje zabawy z wykorzystaniem konkretnych sposobów postępowania zwanych technikami terapeutycznymi. Można do nich m.in. zaliczyć śpiewanie piosenek, zabawy muzyczno-ruchowe, tworzenie muzyki, poruszanie się do niej, improwizowanie głosem, ruchem i na instrumentach muzycznych, słuchanie muzyki. Techniki te bazując na formach aktywności muzycznej dziecka, podobnie jak inne środki oddziaływania, oprócz realizowania terapeutycznych celów służą umuzykalnianiu dzieci i przysposabianiu ich do świadomego odbioru sztuki muzycznej.

Podsumowanie

Pracując z dziećmi niepełnosprawnymi w przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej, nie można oddzielać muzykoterapii od edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej. Obie te dyscypliny mimo różnych zasadniczych celów przenikają i uzupełniają się wzajemnie, służąc wspieraniu ich wszechstronnego rozwoju oraz wychowaniu poprzez sztukę muzyczną.

W ramach zajęć muzykoterapeutycznych dyplomowani muzykoterapeuci starają się budować przyjazną i bezpieczną dla dzieci przestrzeń służącą optymalnemu rozwijaniu ich uzdolnień oraz zainteresowań muzycznych na miarę ich możliwości, potrzeb, oczekiwań oraz predyspozycji.

Bibliografia

- Cylulko P., *Tyflomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*, Wrocław 2004.
- Cylulko P., *Interwencja tyflomuzykoterapeutyczna w praktyce edukacyjno-rehabilitacyjnej* [w:] *Muzykoterapia – od pionierskiej działalności do kreatywnej twórczości*, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, w serii: „Wrocławska Muzykoterapia”, t. 4, Wrocław 2022.
- Cylulko P., *Model tyflomuzykoterapii dzieci* [w:] *Wrocławskie modele muzykoterapii*, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, w serii: „Wrocławska Muzykoterapia”, t. 2, Wrocław 2016.

- Cylulko P., *Podejście badawcze do twórczości muzycznej dzieci na instrumentach perkusyjnych i jej znaczenie dla diagnostyki muzykoterapeutycznej* [w:] *Diagnoza i diagnostyka muzykoterapeutyczna*, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, w serii: „Wrocławska Muzykoterapia”, t. 3, Wrocław 2020.
- Cylulko P. (oprac. i red.), *Projekt ustawy o zawodzie muzykoterapeuty. Materiały do konsultacji środowiskowej*, Wrocław 2011.
- Cylulko P., Gładyszewska-Cylulko J., *A Model of Typhlo Music Therapy in Educational and Rehabilitation Work with Visually Impaired Persons* [w:] *Recommender Systems for Medicine and Music*, red. Z.W. Ras, A. Wieczorkowska, S. Tsumoto, w serii: „Studies in Computational Intelligence”, t. 946, Cham 2021.
- Dobrowolski T., *Pomoc dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we wczesnej edukacji. Zastosowanie tyflomuzykoterapii*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2022, 87(3).
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. II, wyd. II, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989.
- Dubowicz M., *Rewalidacyjne znaczenie muzyki w wychowaniu i kształceniu osobowości dziecka niewidomego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1985, nr 3, s. 146.
- Jutrzyzna E., *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, Warszawa 2007.
- Konaszkiwicz Z., *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994.
- Konaszkiwicz Z., *Edukacja i terapia muzyczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, „Szkoła Specjalna” 1993, nr 1–2.
- Konaszkiwicz Z., *Muzyka w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, cz. III, red. E. Mazanek, Warszawa 1998.
- Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna* [w:] *Arteterapia (III)*, red. L. Hannek, M. Passella, w serii: „Zeszyt Naukowy” 1990, nr 57.
- Ławrowska R., *Edukacja muzyczna dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Edukacja muzyczna – studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022.
- Kilian M., Cichocka M., *Muzykoterapia w rehabilitacji dzieci niewidomych i słabowidzących – założenia teoretyczne (część I)*, „Szkoła Specjalna” 2011, t. LXXII, nr 4.
- Mazurkiewicz A., *Zainteresowania muzyczno-taneczne niewidomych*, „Kultura Fizyczna” 1968, R. XXI, nr 3.
- Pfammatter X., *Music as a Leisure-Time Occupation for the Blind*, „Review of the European Blind” 1988, nr 2(60).
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne, idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.
- Steele A.L., Crawford C., *Music Therapy for the Visually Impaired*, „Education of the Visually Handicapped”, t. 14(1982), nr 2.
- Szulc W., *Kulturoterapia, Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994.
- Turkalj M., Breitenfeld D., Hrvoj J., *Musiktherapie beisehbehinderten Personen*, „Anali Klinicke bolnice »Dr M. Stojanović«” 1974, t. XM, nr 3.
- Uchyla-Zroski J., *Edukacja muzyczna w systemie nauk o wychowaniu* [w:] *Edukacja muzyczna – studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022.

Część IV

**PSYCHOSPOŁECZNE DETERMINANTY
I RAMY PRAWNE W KONTEKŚCIE
EDUKACYJNYM**

Part IV

**PSYCHOSOCIAL DETERMINANTS
AND LEGAL FRAMEWORK
IN THE EDUCATIONAL CONTEXT**

Nilüfer Pembecioğlu

Istanbul University, Türkiye
ORCID: 0000-0001-7510-6529

The Hidden Impact of War on Children’s Identity and Attachment: „The Magician’s Elephant”

Ukryty wpływ wojny na tożsamość i przywiązanie dzieci: „Magiczna słonica”

Abstract

Significant advances in neurology, cognition, and sociopsychology occur during adolescence. Teenagers usually spend less time with their parents as they get older, but they tend to spend a lot more time with their peers let it be their friends or siblings. However, parents still have a significant impact on their adolescent’s growth. The bond between a teen and their parent has a significant impact on emotional, social, and cognitive development. Less high-risk behavior, fewer mental health issues, and improved social skills and strategies for coping are all linked to secure attachment. “The Magician’s Elephant” is a 2023 computer-animated fantasy action film that Wendy Rogers directed, Martin Hynes wrote the screenplay for, and Julia Pistor acted as producer. This paper questions the hidden impact of war on Children’s identity and attachment with the help of the narrative.

Keywords: adolescents, identity, attachment, war, kinship, family

Streszczenie

W okresie dojrzewania mają miejsce znaczące zmiany w neurologii, poznaniu i socjopsychologii. Nastolatki zazwyczaj spędzają mniej czasu z rodzicami, ale za to więcej z rówieśnikami, przyjaciółmi i rodzeństwem. Jednak rodzice nadal mają znaczący wpływ na rozwój nastolatków. Wiąż między nastolatkiem a jego rodzicem ma znaczący wpływ na rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy. Z bezpiecznym przywiązaniem między nastolatkiem a rodzicem związanych jest wiele pozytywnych efektów: mniej ryzykownych zachowań, mniej problemów ze zdrowiem psychicznym oraz lepsze umiejętności społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem. „Magiczna słonica” to animowany komputerowo film akcji fantasy z 2023 r., który wyreżyserowała Wendy Rogers, scenariusz napisał Martin Hynes, a Julia Pistor pełniła rolę producenta. W artykule zakwestionowano ukryty wpływ wojny na tożsamość i przywiązanie dzieci za pomocą narracji.

Słowa kluczowe: młodzież, tożsamość, przywiązanie, wojna, pokrewieństwo, rodzina

Introduction

Teenagers and teen-related stories are commencing to receive more and more media attention. Although it is recommended that children between the ages of 3–6 should spend up to 30 minutes a day, primary school children around 45 minutes,

middle school students 1 hour a day and high school students 2 hours a day with screens and technological devices, nowadays, these periods are increasing day by day. In the last six months, at least in Turkey, children have been spending approximately 3 hours a day on social media. Children who regularly use social media spent an average of 2 hours and 54 minutes on social media on weekdays and 2 hours and 44 minutes on weekends, according to Turkish Statistical Institute, and 64.4% of children used a cell phone/smartphone. It was observed that children in the 6–15 age group used cell phones/smartphones mostly to attend online classes with 77.7%. This was followed by other reasons such as studying, preparing homework/presentations with 77.4%, video or non-video calls with 68.7% and playing online/offline games with 66.9%¹. Media is growing exponentially and grasping, occupying all of our time and space, yet children's instinctive need to learn about the world and themselves leads to a form of media addiction known as media obesity.

It is seen that almost all types of media, whether mainstream, children's media or social media, attach importance to producing for children and visualizing stories that will attract their attention. Whether educational or entertainment-oriented, media production for children has increasingly become an industry as Scharrer & Comstock emphasize². On one hand, despite the fact that many wars and conflicts throughout the world have a detrimental impact on people's lives, children have started to dissolve family and kinship ties, lose their sense of identity, and cause issues when they come into contact with the reality of life. It is quite frustrating to witness that these issues remain prevalent in the twenty-first century if it is well-recognized for millennia. Regarding the world population today, exceeding 8 billion, and in many countries, more than half of the population is children. In Turkey, this rate is around 30% for the last decade. The number of the children all over the world is suffering even if the estimated world population profile changes, i.e. by 2050, the number of persons aged 65 years or over worldwide is projected to be more than twice the number of children under age 5 and about the same as the number of children under age 12³. According to the IHME report, last decade also had a huge impact on population and specifically, the COVID-19 pandemic has affected all components of population change, including fertility, mortality and migration⁴. Thus, countries where fertility levels remain high should prepare to meet the needs of growing numbers of children and young people. However, all children would be requiring some special care since they either experience it virtually through the

¹ <https://www.tuik.gov.tr/>.

² E. Scharrer, G. Comstock, *Entertainment Televisual Media: Content Patterns and themes* [in:] *The faces of televisual media: Teaching, violence, selling to children*, ed. E. Palmer, B. Young, Mahwah, NJ 2003.

³ United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, *World Population Prospects 2022: Summary of Results*, UN DESA 2022.

⁴ Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME), *Global Fertility, Mortality, Migration, and Population Forecasts 2017–2100*. Seattle 2020, <https://doi.org/10.6069/MJND-3671>.

media or become a part of a real war. As a result, past increases in school completion rates may slow or even reverse depending on the duration of full or partial school closures and other factors affecting the health and well-being of children, their families, and educators. Moreover, according to IHME, the average number of children per woman will decline to 1.66 children at the end of the century while the United Nations projects fertility to be around 1.84 at the same date. The United Nations Children's Fund (UNICEF) announced that approximately one quarter of the world's children live in countries affected by war, crisis and natural disasters. According to the recent reports released by UNICEF, 535 million children living in these countries do not have access to healthcare, quality education, food and protection. One third of these children, approximately 393 million children, live in sub-Saharan Africa in areas where urgent support is needed. "Approximately twenty thousand babies were born in a war atmosphere states Unicef, on January 19, 2024, the 105th day of the escalation of warfare in the Gaza Strip. A baby is born in conflict every ten minutes as these horrific battles go on"⁵.

According to popular belief, children are least troublesome during the times when they are fully with their family, have not yet developed a cause-and-effect connection, and have not begun to question life. A teen's transition marks a moment when life's challenges start to become apparent and felt, and when worry about the future starts to surface⁶. As they experience transition through infancy, teenagers who need to establish an identity and reintegrate into society start to doubt their own values as well as those of their family members, society, and the world around them. They start to view their family members, not as the people with whom they had a natural, biological and psychological attachment, but more objectively, as if they are totally strangers and since they can now become more mobile to move around, they can forge new connections. On the one hand, despite the fact that many wars and conflicts throughout the world have a detrimental impact on people's lives, children have started to dissolve family and kinship ties, lose their sense of identity, and cause issues when they come into contact with the reality of life. It is quite frustrating to witness that these issues remain prevalent in the twenty-first century if it is well-recognized for millennia.

Recently, anyone can make an online family tree using certain software⁷. Artificial intelligence and DNA testing are other tools that individuals might utilize for exploring their origins⁸. While the traditional family structure is seen as threatened

⁵ <https://www.unicef.org/yazi/dunyaya-gozlerini-cehennemde-acmak>.

⁶ N. Worth, *Understanding youth transition as 'becoming': identity, time and futurity*, "Geoforum" 2009, 40(6), pp.1050–1060.

⁷ N. Hendrickson, *Discover Your Family History Online: A Step-by-step Guide to Starting Your Genealogy Search*, Penguin 2012.

⁸ M. Smolenyak, A. Turner, *Trace your roots with DNA: Using genetic tests to explore your family tree*, Rodale 2004.

by all of these, it is also recognized as a fundamental human right and as a means of reuniting individuals who have been split up from their families by war, other economic and political upheavals, or migration. Furthermore, a great deal of scientific research is being conducted on how young people perceive their families and origins and how they approach family issues.

Referring back to similar studies, the research by Lavi, Green, and Dekel explores how Israeli teenagers adjusted following the Second Lebanon War. The study uses self-report surveys to evaluate gender, personal characteristics of early traumatic events, and subjective exposure (i.e., measures of fear and failure to meet basic needs during life) for 2,314 adolescents who live in areas that were targets of multiple missile attacks. Participants also respond to questions about media exposure and objective exposure (such as exposure to missile attacks or knowing someone who has been hurt or killed). Fifteen percent of teenagers report moderate to severe symptoms related to their traumatic experiences. Adolescent girls and women who have previously gone through traumatic experiences are known to be more vulnerable to distress. Consequently, the role of subjective exposure was substantially more significant than the level of actual exposure in terms of contributing to distress⁹.

Williams and Smith use three tasks to explore the evolution and consistency of children's conceptions of pure inheritance at ages 4, 7, 10, and 14. In the research, participants completed a modified adoption task in which they had to anticipate and explain the origins of several qualities (physical traits, impairments, and personality traits) while differentiating between biological and social parenting. Participants rated how much they preferred different inheritance pathways for physical features in the causal mechanisms task. Participants in the family connection task had to assess how related certain family members were to one another and explain how they understood terminology linked to kinship. For each of the three tasks, developmental tendencies were evident. Decisions made on different tasks seemed to be more consistent with age, but there was a low correlation between explanations given in different task contexts¹⁰.

In another research, Humphreys', one hundred members of an organization that assists adoptees in tracing their origins received a postal questionnaire. 42 women and 34 men with whom either in-person or, more frequently, telephone interviews were conducted, provided responses. Women's journey of self-discovery was obviously more important because marriage and motherhood had reinforced their desire for a stronger sense of identity. While a greater proportion of women than men reported having a negative adoption experience and having a shattered sense of

⁹ T. Lavi, O. Green, R. Dekel, *The contribution of personal and exposure characteristics to the adjustment of adolescents following war*, "Journal of Adolescence" 2013, 36(1), pp. 21–30.

¹⁰ J.M. Williams, L.A. Smith, *Concepts of kinship relations and inheritance in childhood and adolescence*, "British Journal of Developmental Psychology" 2010, 28(3), pp. 523–546.

identity, men were more likely than women to have sought help for personal issues in adulthood. According to the study, the results demonstrate that mother-child reunions have frequently ended in disappointment and occasionally in distress for both sides. On the other hand, finding missing siblings was typically more fruitful. In case of adoptees (especially when reared as only children and/or when psychologically disturbed) can benefit more from seeing a sibling than from meeting a parent, this part of the search for biological relatives demands additional attention¹¹.

Aim and methodology

Wendy Rogers directed Martin Hynes authored the screenplay, and Julia Pistor produced the 2023 computer-animated fantasy action movie "The Magician's Elephant". Filmed adaptation of Kate DiCamillo's 2009 book of the same name. After the movie's premiere on March 17, 2023 and Netflix-hosted home screenings, critics rated it in a variety of ways. As for the methodology, this study examines if such a kid-friendly narrative has appropriate characters to be taken as a role model. This animated picture, which is adapted from a novel and incorporates the voices of well-known actors, seems to be a family film to be watched with all family members. It is thought that this film has a lot to say to those who are torn between rationality and emotion, as well as social themes like citizenship, democracy, and leadership. It highlights the beneficial effects of belief, and hope, as well as the difficulty of keeping family bonds, and how rapidly hope may disappear in post-war cultures. However, as for the coding of the text, the actions were dwelled upon regarding how much the characters were marginalized or normal when their post-war symptoms were considered. Mainly, the study questions if the signs, symbols, and actions in the film were coded in the right way as to not give any harm to the viewers.

Findings and conclusion

"The Magician's Elephant" is a 2023 computer-animated fantasy action film that Wendy Rogers directed, Martin Hynes wrote the screenplay for, and Julia Pistor acted as producer. Whereas questioning on one hand if the film is kids-friendly one which is appropriate for teenagers or not, this paper questions the hidden impact of war on Children's identity and attachment with the help of the narrative. It could be argued that the film's strength stems from its emphasis on adolescent issues. Achieving this while addressing the fundamental problems of the contemporary era and positioning it in the context of a post-war crisis is an enormous achievement.

¹¹ H. Humphrey, M. Humphrey, *Damaged identity and the search for kinship in adult adoptees*, "British Journal of Medical Psychology" 1989, 62(4), pp. 301–309.

As the movie might touch adults more than kids, it would not be appropriate to categorize it as a children's film exclusively. Like in the film, it is traditionally believed that adults nowadays exhibit strong, overly protective attitudes and behaviors. Furthermore, it is evident that they are unable to give adequate attention to the souls of young people and that they are unaware of what their true needs are. Adolescence coincides with a time when issues with identity, self-realization, and management become apparent on an emotional and intellectual level. Adolescence has been regarded as a period in which kids start to question the world rationally and cease to see it solely through emotional lenses¹². At this point, individuals start to act and behave more independently, emotionally, and introvertedly, and they start to ask themselves questions they have never asked anyone before. Psychologist Robert Plutchik defines 8 basic emotions: joy, trust, fear, surprise, sadness, anticipation, anger, and disgust¹³. The film features two primary heroes. Vilna Lutz, an ex-soldier, presents himself as "grandpa" to Peter, kind, gentle boy. Though he was quite young when the war began, Peter recalls his experiences in the war with some vagueness, especially the close attachment he had with his mother and his newborn sister. The grandfather consistently responds vaguely when he inquires about their prior ages. Peter chooses to sketch his own future because he no longer believes in him, does not trust his grandfather – a veteran soldier – and feels that something is being kept from him. His emotions fluctuate as he experiences the cause-and-effect relationship, interacts with other characters, and goes through several decision-making processes. That is why, even if he meets his sister he does not recognize her and cannot figure out that it could be his relative. Thus, keeping secrets of war seems to be dangerous at this point.

Significant advances in neurology, cognition, and sociopsychology occur during adolescence. Teenagers usually spend less time with their parents as they get older, but they tend to spend a lot more time with their peers let it be their friends or siblings. However, parents still have a significant impact on their adolescent's growth. The bond between a teen and their parents has a significant impact on emotional, social, and cognitive development. Less high-risk behavior, fewer mental health issues, and improved social skills and strategies for coping are all linked to secure attachment. The film seems to achieve the bond between the boy and the grandfather at the end of the film, partly, however, throughout the film, the audience feels his lack of love, attention, and betterment, they also understand Peter's sorrows and hopes.

There are two aspects to this study that need to be considered. The relationship between children and war, or simply children and politics, power, and administration,

¹² S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the threshold: The developing adolescent*, Harvard University Press 1990.

¹³ R. Plutchik, *A psychoevolutionary theory of emotions*, "Social Science Information" 1982, pp. 529–553.

is significant on the one hand. On the other hand, it is worth considering whether a film that aims to serve as an entertaining spectacle really needs to tackle such weighty and profound issues. There are apparent age stereotypes in the media. The majority of uses for books are individual, for example. Thus, the impression that the book leaves on the reader's memory will not go away unless there are group readings and explicitly scheduled conversations on this topic. Additionally, social media provides a more customized means of communication and has a wider reach, impacting a greater number of people. Longer shows, on the other hand, like TV series or movies, encourage people to watch together and extend their screen time. Like book residue, movies watched in dimly lit places where nobody knows one another – like a movie theater – can go unspoken or unremarked upon. On the other hand, it is anticipated that a family-friendly film that airs on Netflix would likely have a greater watching rate. This is especially the case with animated films. The film's relationships between people of various ages, genders, and work groups convey several very significant concepts. After watching, it is believed to be crucial to discuss feelings and opinions with young viewers or children. Because it will only be feasible to discuss the connections and ideals in the movie in this way.

Since the two men in the film see the world in quite different ways, the individuals watching the film alone could be perceiving the world through a sided point of view. Peter has matured into a teenager, yet he still keeps his feelings within. In contrast, his grandfather is a traditional family member who seeks to resolve conflicts by reason and considers that feelings are superfluous. It is almost time for the needs of two separate generations to stop being dependent on one another in terms of listening, understanding, trust, and love. For the elderly gentleman, everything resembles a win-lose, profit-loss computation, but in the child's mind, family, friendship, honesty, and humor are the most important things. The main source of tension in the film is the child's alternative hopes for the future, despite the grandfather's plan for the child's future as a soldier, in which he personally provides his grandson with the experiences of the past and essential military skills. The movie opens with tranquil, glorious days when everything is in its right place, but it progressively shifts into a period of time when pessimism rules, people are unhappy, there are differences in managerial perspectives, and people are terrified of one another. So, there is the fear appeal within the film, to make people feel the uneasy days that any war situation might bring.

Regarding the Plutchik's Wheel, how frequently the characters jump from one side of the wheel to another is a question. Emotions that fluctuate too quickly and lead the wheel to turn too quickly indicate an insufficient internalization of the story. It is for this reason that the film opens initially, reaches a particular point in the story, and then resumes at a different pace, from the beginning. This helps the audience relate to the story's heroes and gain a deeper understanding of their actions and mental processes as well as decision-making strategies. In the meantime, the

movie has scenes when many heroes experience conflicting feelings. For instance, while Lutz wants to stop Peter from finding his own family and keep him under pressure by pretending that such a reality does not exist, Peter desires to be able to reunite with his own family members and reveal the fact that he has a sister. Which perspective the viewer will accept and internalize will also be crucial.

Post-traumatic stress symptoms include ideas like doubting the existence of death, finding it difficult to accept death, and feeling as though life has no meaning after suffering a loss. The fact that one cannot share them with anyone is the saddest thing. Grief, sadness, pensiveness, are the degrees of sadness and unhappiness. When Peter is grieving, he experiences great sadness with his heartbroken distraction of loneliness and a lack of attachment as a result of losing his mother and father. One could classify these emotions as trauma stemming only from the war's aftereffects. Peter, on the other hand, throughout the film appears to be trauma-free; rather, he is courteous, friendly, upbeat, and humorous with everyone he interacts with. It is evident that he consistently behaves in a cooperative and solution-oriented manner. Lutz, on the other hand, appears to be portrayed as an adult who is reclusive, insecure, lonely, an introverted individual who stays indoors, task-oriented, and incapable of embracing and enjoying life. All his actions and features demonstrate the extent of his trauma. He thinks that fighting is what life is all about and that they will soon have to fight again. For this reason, one must always be prepared for battle and learn to live with less. There is no safe place and he claims that life is already extremely unpleasant and harmful. He highlights the need to exclude emotions and aspirations for the future from life in order to avoid becoming even more fragile, disappointed, and broken. Yet, to the contrary, Peter's ecstasy, joy and serenity is so high that he is always focused on his interests, full of anticipations and hope accompanying them. All these seem to be related with hope and future plannings. However, Lutz is full of anger and annoyance, disgusting people, isolating himself, and avoids having any relationship with the "others" around and at the end he himself becomes a matter of boredom. Whereas Peter is running after the surprises, even if he fears from the negative possibilities or uncertainty, he has trust in himself and in cases of dubiousness, fogginess, he has his joy in his heart and serenity. What does vigilance tell Peter? Something big is coming, his learning about the elephant, his following his instincts, etc. are all about it. The intensity of his feelings provides the audience a setting of experience and trial and error case.

One of the psychological disorders is developing the marginal characters. Developing marginal features is one of the psychiatric diseases. In some cases, the individuals produce them, in some other cases, the society produces distinct, marginal characters. By concentrating on war trauma, posttraumatic stress disorder (PTSD), and other trauma-related diseases, researchers have attempted to ascertain and validate the impact of violent conflicts on the mental health of individuals affected. This ultimately resulted in the creation of several theories and assistance

initiatives that work to prevent and treat the negative effects of violence on mental health¹⁴. Towards the end of the movie, Lutz acknowledges that his memory is hazy due to the war and that he forgets certain events, and thus he cannot recall every detail from the past. He acknowledges that there are moments when he must make snap decisions that have a great deal of weight and that he secretly wishes he had made different choices earlier. One of them is just leaving Peter's newborn sister with a nurse, unable to predict that they might never see them again. And he cannot tell if Peter has a sister, live or dead.

In this respect, the nurse, Peter's sister's female caretaker in the film has another trauma. She never leaves her surroundings and prevents the others, Peter's sister, who wants to go around. She feels uneasy, not safe when she leaves the place she belongs.

The Countess, as a female ruler, who never smiles or laughs in fact represents another traumatic character whereas the King who always explores around the edges and extremes, overreacting and presenting the most unlikely options. His conditions for Peter all depend upon the power and extremities somehow related with war. The people who approve of everything and choose to remain only as spectators; a former soldier who always lives in the past, etc. Thus, one could argue that practically every other character in the narrative, exhibits PTSD symptoms. The appearance of a magic, a miracle big enough for all to see, does not take long to inspire people in a setting where not even a magician can enchant anyone or perform magic. From this angle, we must acknowledge that we are watching a kid-targeted movie with a great deal of trauma that young viewers will never be able to comprehend, and nearly every character is scarred and "marginal" in some manner. As previously stated, there appears to be a great deal in this film for adults to explore. For the younger ones, there is a sense of magic, a fairy tale atmosphere, and hope, it is the story of the brother and sister reuniting. At the end, all manage to become a big family just because Peter never gave up questioning the truth behind the scenes and struggled a lot to follow his own insights, hopes and beliefs instead of what is said to him.

The War and Reminiscences mean more for the adults rather than children since if the children were really in the war regions, they would have no time to watch films. In summary, the movie emphasizes and acts as a sort of raising consciousness or awareness exercise regarding the possible impact of war on children and childhood. However, aside from the actual conflict, the real struggle of being and becoming "Self" is difficult and appears to need greater effort. The film illustrates how young people face challenges and are provided with inappropriate role models by well-respected older family members, traditional social norms, leaders, and practitioners. In order to fulfill their dreams and learn more about themselves,

¹⁴ H. Kienzler, *Debating war-trauma and post-traumatic stress disorder (PTSD) in an interdisciplinary arena*, "Social Science & Medicine" 2008, 67(2), pp. 218–227.

youngsters should follow their own instincts and aspirations and disobey the law and regulations. People can choose their own identities, rediscover lost or forgotten family members, and always have the chance to look into their ancestry within the framework of the identity problem, which is one of the major issues of contemporary life. At a time when the world is growing more global, multicultural, and diverse, these statements seem to have great significance and importance.

Bibliography

- Feldman S.S., Elliott G.R. (eds.), *At the threshold: The developing adolescent*, Harvard University Press 1990.
- Hendrickson N., *Discover Your Family History Online: A Step-by-step Guide to Starting Your Genealogy Search*, Penguin 2012.
- <https://www.tuik.gov.tr/>
- <https://www.unicef.org/yazi/dunyaya-gozlerini-cehennemde-acmak>.
- Humphrey H., Humphrey M., *Damaged identity and the search for kinship in adult adoptees*, "British Journal of Medical Psychology" 1989, 62(4), pp. 301–309.
- Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME), *Global Fertility, Mortality, Migration, and Population Forecasts 2017–2100*. Seattle, United States of America: Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME), 2020, <https://doi.org/10.6069/MJND-3671>.
- Kienzler H., *Debating war-trauma and post-traumatic stress disorder (PTSD) in an interdisciplinary arena*, "Social Science & Medicine" 2008, 67(2), p. 218–227.
- Lavi T., Green O., Dekel R., *The contribution of personal and exposure characteristics to the adjustment of adolescents following war*, "Journal of Adolescence" 2013, 36(1), pp. 21–30.
- Plutchik R., *A psychoevolutionary theory of emotions*, "Social Science Information" 1982.
- Scharrer E., Comstock G., *Entertainment Televisual Media: Content Patterns and themes* [in:] *The faces of televisual media: Teaching, violence, selling to children*, ed. E. Palmer, B. Young, Mahwah, NJ 2003.
- Smolenyak M., Turner A., *Trace your roots with DNA: Using genetic tests to explore your family tree*, Rodale 2004.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, *World Population Prospects 2022: Summary of Results*. UN DESA 2022.
- Williams J.M., Smith L.A., *Concepts of kinship relations and inheritance in childhood and adolescence*, "British Journal of Developmental Psychology" 2010, 28(3), pp. 523–546.
- Worth N., *Understanding youth transition as 'becoming': identity, time and futurity*, "Geoforum" 2009, 40, (6), pp. 1050–1060.

Rania Zachariadou

University of Peloponnese, Greece

Unaccompanied minors: agency and rights

Małoletni bez opieki: nadzór i prawa

Streszczenie

W niniejszym artykule przeanalizowano przyczyny migracji małoletnich, skupiono się na temacie sprawczości małoletnich bez opieki i podkreśleniu jej znaczenia. Celem artykułu jest ukazanie związku między poczuciem sprawstwa dzieci a ich prawami. W artykule przedstawiono definicję osób małoletnich bez opieki, przeanalizowano przyczyny migracji, zaprezentowano badania dotyczące migracji dzieci, zostały przedstawione sposoby wyrażania sprawczości oraz ich związek z prawami. Autorka artykułu odnosi się do analizy literatury oraz danych empirycznych w dziedzinie uchodźców, w szczególności dzieci bez opieki.

Słowa kluczowe: agencja, małoletni bez opieki, prawa, dzieci

Abstract

This paper attempts to examine the causes of minors' migration, focusing on the agency of those individuals and highlighting its importance. In order to do so, a link between the children's agency and their rights will be presented. Trying to achieve this aim, the aforementioned topic will be analyzed into separate units. All data has been based both on relevant literature and empirical data that have emerged after many years of work in the refugee field, specifically with unaccompanied and separated children.

Keywords: agency, unaccompanied minors, rights, children

Introduction

In recent years, academics and policy makers have devoted much attention to the issue of unaccompanied and separated minors. Numerous studies have explored various aspects of this field, and one particularly intriguing subject is the agency of these minors. This topic encompasses a multitude of facets, shedding light on aspects of these children that are often overlooked¹. Unaccompanied minors are

¹ A. James, *Agency* [in:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, eds. J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig, New York and United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009; E. Chase, *Agency and Silence: Young People Seeking Asylum Alone in the UK*, "British Journal of Social Work" 2010, 40, pp. 2050–2068.

frequently portrayed as innocent victims, viewed primarily as recipients of protection rather than individuals with their own capacity for action and decision-making. This narrow perspective can lead to the neglect of other crucial factors, such as cultural background, and may even result in the violation of their rights as children and human beings. Therefore, it is imperative to delve deeper into this topic.

This paper aims to investigate the underlying causes of minors' migration, emphasizing the importance of these individuals' agency and establishing a link between their agency and their rights. This exploration will be conducted by separating the topic into distinct units, drawing upon both relevant literature and empirical data acquired through years of dedicated work in the field of refugees, particularly with unaccompanied and separated children.

The definition of unaccompanied minors

Typically, unaccompanied minors are individuals "younger than 18 years old who have been separated from both parents" and from any other adult "who, by law or custom, has a responsibility" for their upbringing². On another occasion, the definition provided for unaccompanied minors is "minors migrating to another country without their parents"³. In addition, these children are often called separated children or/and unaccompanied minors. This has been an issue of debate and argument because some scholars claim that the term "separated" disregards children's agency and the fact that some children (a minority) take the decision to migrate on their own⁴.

Causes of migration

Migration is a complex phenomenon and many theories have been developed about it. Among these are the neo-classical theories (which are linked to population density and economic opportunities), the biographical perspective⁵, the historical-structural approach to migration (based on the idea of economic inequalities and asymmetry of economic power between developed and developing countries), and more. However, this article focuses only on some of these theories that seem more relevant to child migration and more useful for the aim of this paper.

² P.E. Hopkins, M. Hill, *Pre-flight experiences and migration stories: the accounts of unaccompanied asylum-seeking children*, "Children's Geographies" 2008, 6(3), p. 258.

³ M. Vervliet, B. Vanobbergen, E. Broekaert & I. Derluyn, *The aspirations of Afghan unaccompanied refugee minors before departure and on arrival in the host country*, "Childhood" 2015, 22(3), p. 330.

⁴ P.E. Hopkins and M. Hill, *Pre-flight experiences and migration stories: the accounts of unaccompanied asylum-seeking children...*, pp. 257–268.

⁵ G. Crivello, *'There's no future here': The time and place of children's migration aspirations in Peru*, "Geoforum" 2015, 62, pp. 38–46.

A category of migration theories is the push/pull theories, which suggest that migration results from push and/or pull factors⁶. Push factors are circumstances that compel individuals to leave their home countries⁷. On the other hand, pull factors, which may encompass aspirations for economic opportunities or other prospects for family members, often lack awareness of the circumstances of forced migration. Furthermore, within this theory, individuals often seem to migrate believing that “it raises the human capital and brings potential future gains in earnings”⁸.

When it comes to child migration, Castells⁹ includes the concept of the “fourth world” or developing world, along with poverty. Castells suggests that specific supply and demand factors are associated with these children. He posits that the collapse of family structures and the prevalence of poverty have contributed to the supply of children. As a result, children try to survive either by earning money (working, living in streets etc.) in these countries, or by being pushed to leave and seek a better future abroad. Demand is instigated by the processes of globalization, the networking of businesses, the criminalization of certain economic sectors, and advancements in communication technologies. While this perspective aligns closely with reality, it faces criticism for depicting children solely as victims and not as actors with their own agency¹⁰ and capacity for independent action. Conversely, Eyber and Ager advocate for a viewpoint where children can be very active actors and they are recognized as proactive agents¹¹.

The concept of aspiration warrants further examination. Aspirations for the future are intricately connected to power relations, values, and actions of the past and present¹². Mische¹³ suggests that there is a link between aspirations and experiences which are involved in the forces of migration. Expanding on this idea, Frye¹⁴ tried to explain the seemingly irrational educational and professional ambitions of schoolgirls from poor families in Malawi. Her findings revealed that these ambitions, which may appear unreasonable, often serve to shape one’s present self-image. Therefore, aspirations are not merely a reflection of future expectations; they are also formed by relationships and facts of the past, the present and the future¹⁵.

⁶ C. Watters, *Refugee Children: Towards the next horizon* (Original work published 1956), London: Routledge, 2008; E. Webb et al., *The needs of children newly arrived from abroad*, “Current Paediatrics” 2005,15, pp. 339–346.

⁷ C. Watters, *Refugee Children...*; E. Webb et al., *The needs of...*, pp. 339–346.

⁸ Castles & Miller (2003), cited in C. Watters, *Refugee Children...*

⁹ Ibidem.

¹⁰ C. Watters, *Refugee Children...*; E. Webb et al., *The needs of...*, pp. 339–346.

¹¹ Eyber and Ager (2004), cited in C. Watters, *Refugee Children...*

¹² G. Crivello, ‘*There’s no future here*’: *The time and place of children’s migration aspirations in Peru...*, pp. 38–46.

¹³ Cited in G. Crivello, ‘*There’s no future here*’: *The time and place of children’s migration aspirations in Peru...*, pp. 38–46.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

Expanding on the significance of studying unaccompanied minors, it is essential to recognize that the experiences of children can profoundly shape their adult lives. This underscores the importance of adopting a child-centric perspective. Plummer¹⁶ contends that early childhood experiences exert the most profound influence on an individual's future. Yet, others argue that this approach tends to depict children as passive beings and that it unfairly prioritizes early experiences over later ones. They assert that individuals can overcome "challenging early experiences" and grow into content, fulfilled adults.

Themes in the study of child migrants

Numerous researchers have devoted their efforts to examining issues regarding unaccompanied minors, and several key themes have emerged in this field. Education stands out as a critical element in the lives of unaccompanied minors. Aspiring to become educated individuals is not only a driving force before their journey, but also a pivotal step towards their social inclusion¹⁷. Lorraine van Blerko and Nicola Ansell¹⁸ point out that formal education isn't just an aspiration, but it also affects their migration experiences in complex ways. Empirical findings from their study depict education as a catalyst capable of fostering positive migration experiences. Furthermore, the legal status of refugee children is vital for their present and future prospects¹⁹. In addition, unaccompanied minors face unique challenges that stem from differences in culture and language²⁰. These challenges encompass difficulties in understanding their rights, protecting themselves, discussing sensitive topics such as possible sexual abuse, attending school without the support of family or social networks, and gaining acceptance within the host society.

Other studies in the field underline the significance of religious²¹ and social networks²² for unaccompanied minors. The sense of losing their culture and the disconnection from anything familiar can exacerbate anxiety among these children.

¹⁶ Cited in C. Watters, *Refugee Children...*

¹⁷ M. Vervliet, B. Vanobbergen, E. Broekaert & I. Derluyn, *The aspirations of Afghan...*, pp. 330–345; J. Wade, *Preparation and transition planning for unaccompanied asylum-seeking and refugee young people: A review of evidence in England*, "Children and Youth Services Review" 2011, 33, pp. 2424–2430.

¹⁸ L. Blerkô and N. Ansell, *Children's experiences of migration: moving in the wake of AIDS in southern Africa*, "Society and Space" 2006, 24, pp. 449–471.

¹⁹ J. Wade, *Preparation and transition planning for unaccompanied...*, pp. 2424–2430.

²⁰ L. Nandy, *The Impact of Government Policy on Asylum-seeking and Refugee Children*, "Children and Society" 2005, 19, pp. 410–413.

²¹ M. Eastmond, *Nationalist Discourses and the Construction of Difference: Bosnian Muslim Refugees in Sweden*, "Journal of Refugee Studies" 1998, 11(2).

²² K. Wells, *The strength of weak ties: the social networks of young separated asylum seekers and refugees in London*, "Children's Geographies" 2011, 9(3–4), pp. 319–329.

In such circumstances, religious and social networks play a crucial role in providing support. Furthermore, social networks are instrumental in facilitating the process of migration²³. Lamentably, these networks can have both positive and negative aspects as there is a clear link between social networks responsible for facilitating migration and the trafficking of children who migrate²⁴.

Setting aside theoretical perspectives, there are other characteristics of unaccompanied minors' migration that demand our attention. A highly significant issue is that of trauma. According to the U.S. National Institute of Mental Health, childhood trauma is defined as "the experience of an event by a child that is emotionally painful or distressful, which often results in lasting mental and physical effects"²⁵. Trauma stands out as a defining feature of this social group. Unaccompanied minors often experience traumatic events, necessitating the protection of their mental health. The separation from parents, with whom they have lost attachment, can potentially lead to psychological disorders or even radical behaviors²⁶. It is crucial to acknowledge that this separation is a traumatic experience for any child²⁷. Moreover, research suggests that both family separation and reunification have consequences for parent-child relationships, the adjustment of youth, and the mental health of young individuals²⁸. However, it is important to recognize cultural diversity worldwide. Although the separation from parents is an important issue, it is not the only cause of harm for these children. Research has shown that the majority of unaccompanied minors are not informed about what exactly has happened, why, when, and how they will migrate²⁹. This lack of knowledge could cause more harm to their mental health³⁰. Furthermore, this group of children has already been exposed to other traumatic experiences such as war, leading to mental or even physical symptoms, depression, and higher levels of mental health problems compared to children of similar ages³¹.

²³ Ibidem.

²⁴ Zhang (2008), cited in ibidem.

²⁵ I. Thompson, *Dart Style Guide for Trauma-Informed Journalism*, "Draft Centre for Journalism and Trauma" 2021, URL, <https://dartcenter.org/resources/dart-center-style-guide>.

²⁶ G. Crivello, *There's no future here': The time and place of children's migration aspirations in Peru...*, pp. 38–46; M. Hernández, *Migrating Alone or Rejoining the Family? Implications of Migration Strategies and Family Separations for Latino Adolescents*, "Research in Human Development" 2013, 10(4), pp. 332–352.

²⁷ C. Watters, *Refugee Children...*

²⁸ M. Hernández, *Migrating Alone or Rejoining the Family? Implications of Migration Strategies and Family Separations for Latino Adolescents...*, pp. 332–352.

²⁹ P.E. Hopkins and M. Hill, *Pre-flight experiences...*, pp. 257–268; M. Vervliet, B. Vanobbergen, E. Broekaert, I. Derluyn, *The aspirations of Afghan...*, pp. 330–345; E. Chase, *Agency and Silence: Young People Seeking Asylum Alone in the UK*, "British Journal of Social Work" 2010, 40, pp. 2050–2068.

³⁰ C. Watters, *Refugee Children...*

³¹ B. Oppedal and T. Idsoe, *The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers*, "Scandinavian Journal of Psychology" 2015, 56, pp. 203–211.

Thinking that many of those who migrate are minors³² and the risk of migration itself, it is imperative to consider all the aforementioned aspects related to children's protection, trauma, children's rights, and the specific needs of this vulnerable group. It is crucial to have a deeper understanding of these children, their rights and needs, because in this way it would be more possible to achieve the best fulfillment of their needs and ultimately, the protection and respect for them and their rights.

Apart from the above mentioned, there are also other issues related with unaccompanied minors, such as the limitation of some children's rights that only these children experience³³, and cultural and language barriers, which are mainly covered by the existing literature.

Agency of unaccompanied minors

In the field of unaccompanied minors, many scholars argue that children possess their own agency³⁴. This assertion finds support in the fact that some children actively participate in the decision-making process of their migration, with instances where they leave without seeking permission. Furthermore, Dobson³⁵ contends that even if children do not directly engage in the decision-making process, they should still be recognized as agents. They hold a significant role, not only in the context of their own migration, but also within the broader spectrum of global migration processes³⁶. The concept of unaccompanied minors' agency raises several intriguing points of interest, including children's understanding of their agency, the definition of agency itself, and the relationship between young people's agency and their vulnerability and rights.

It would be a mistake to limit the understanding of agency solely to choice; instead, it is a more complex and multifaceted concept. James and Prout³⁷ have attempted to clarify this concept by describing children as active social beings. According to this perspective, children are central actors in their lives, the lives of those around them, and the society they live in. However, this definition may confuse the reader regarding the distinction between being an actor and being agentic. To

³² UNHCR, Refugee Data Finder, URL, <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=btJ7aO> (access on 9.12.2023).

³³ L. Nandy, *The Impact of Government Policy on Asylum-seeking and Refugee Children*, "Children and Society" 2005, 19, p. 411.

³⁴ E. Chase, *Agency and Silence*..., pp. 2050–2068; A. James, *Agency*...

³⁵ M. Dobson, *Unpacking children in migration research*, "Children's Geographies" 2009, 7(3), pp. 355–360.

³⁶ C. Laoire et al., *Children and young people on the move: geographies of child and youth migration*, "Geography" 2012, 97, pp. 129–134.

³⁷ James and Prout (1990), cited in E.M. Tisdall, S. Punch & M. Kay, *Not so 'new'? Looking critically at childhood studies*, "Children's Geographies" 2012, 10(3), pp. 249–264.

resolve this, Mayall³⁸ suggests that an actor engages in actions and is active, while an agentic individual both acts and negotiates. In summary, an agentic person is a social actor who takes action in everyday life and engages in negotiation with others within a social context.

Some scholars emphasize the importance of children's agency, suggesting that this topic is often overlooked or misunderstood³⁹. Others attempt to position children between vulnerability and agency. Within this framework, some researchers assert that children's agency is interconnected with their vulnerability and their understanding of it⁴⁰. A compelling example of this relationship is evident in the case of refugee (and unaccompanied) children. Contemporary literature reveals that only a minority of unaccompanied minors make the decision to migrate independently. However, most of them do so in an attempt to save their lives, fully aware of their vulnerability and the dangers they face. They must make choices amid a limited range of unfavorable options⁴¹. What is equally significant is that this group of children tries to assert control over their lives and express their agency through their migration decisions, their communication, or even their silence⁴².

Another crucial aspect linked to agency is the issue of "being" and "becoming" an individual. Frequently, there is a division between "being" and "becoming" individuals. Childhood is sometimes perceived as a stage of life in which children are in the process of becoming adults⁴³. In this view, children are regarded as incomplete, inadequate individuals who are dependent on adults and their society. In contrast, adults are typically seen as "beings". From this perspective, children's agency tends to be unrecognized, and minors are not acknowledged as human beings who are active agents, capable of interacting with and contributing to their society⁴⁴. However, this perspective does not align with reality. Children are agentic beings and active participants who both affect and are affected by the society in which they live⁴⁵. Many scholars argue that childhood is often incorrectly perceived as a stage where children are seen as "becoming" individuals rather than as "being" individuals⁴⁶. As a result, adults are those who define the child and its childhood, and they often face children only as people in need of protection, disregarding

³⁸ Mayall (2002), cited in *ibidem*.

³⁹ E. Chase, *Agency and Silence...*, pp. 2050–2068; A. James, *Agency...*

⁴⁰ P. Mizen & Y. Ofofu-Kussi, *Agency as vulnerability: accounting for children's movement to the streets of Accra*, "The Sociological Review" 2013, 61, pp. 363–382.

⁴¹ *Ibidem*

⁴² *Ibidem*; E. Chase, *Agency and Silence...*, pp. 2050–2068.

⁴³ B. Mayall, *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*, United Kingdom and United States: Open University Press, 2002.

⁴⁴ A. James, *Agency...*

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ B. Mayall, *Towards a Sociology for Childhood...*; J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, New York and United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

that they also have their own agency⁴⁷. In this light, emphasis is placed on the importance of children for the future, often forgetting their present. It is essential to recognize that separated (and unaccompanied) children come from diverse cultural backgrounds, and childhood can be defined differently⁴⁸. Childhood finishes earlier or has shorter duration in some contexts. For example, some minors take the responsibility of younger siblings or start working very early in life. Moreover, people themselves may have a different understanding of their age and childhood. This was also evident in the words of a 17-year-old participant in my postgraduate research, who claimed that “A 17-year-old person is not like a child. I could work, I would like to work”⁴⁹. While the needs of these children are undoubtedly important, their experiences also contribute significantly to understanding those needs⁵⁰. This impacts how children’s agency is understood, how their perspectives are presented, and to what extent their voices are heard.

The majority of unaccompanied minors migrate seeking safety from terrorism and war, with a desire for a better life and educational aspirations⁵¹. For many of them, Greece serves as a temporary stopover on their journey to their final destination. In most cases, the decision for these minors to migrate is made by their families, or jointly with their families and themselves. However, there are instances where children make this decision alone, sometimes against their family’s will⁵². Moreover, not all unaccompanied children start their migration journey separated from their family; many begin the journey with family members and become separated later during the migration process⁵³. Children’s involvement in the decision-making process for both their individual migration and their family’s migration is important. In many respects, there is a link between the decision-making process, children’s involvement in this decision and children’s agency. Ignoring the fact that some children make the decision to migrate independently or regardless of their parents’ will risks overlooking their agency. Even for the minors who did not initiate the migration decision themselves, recognizing their agency is important⁵⁴. Their aspirations and decisions, before, during, and after their migration could be seen as some parameters of expression of their agency.

In summary, acknowledging children’s agency is vital. The definitions of “forced” or “separated” migration may present challenges regarding children’s

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ H. Crawley, *When is a child not a child? Asylum, age disputes and the process of age assessment*, London: Immigration Law Practitioners’ Association 2007.

⁴⁹ O.E. Zachariadou, *The Experiences of Unaccompanied Minors before and during their migration to Greece*, M.A. Thesis, Institute of Education, University College London 2016.

⁵⁰ M. Dobson, *Unpacking children...*, pp. 355–360.

⁵¹ See 49.

⁵² O.E. Zachariadou, *The Experiences of Unaccompanied Minors...*; C. Laoire et al., *Children and young people on the move...*, pp. 129–134.

⁵³ See 49.

⁵⁴ M. Dobson, *Unpacking children...*, pp. 355–360.

agency but can also be beneficial for them. The fact that children can form judgments about the systems mentioned highlights their ability to shape and express opinions, aligning with the perspective that children should be studied as social actors with agency⁵⁵.

The expression of agency and its link with rights

The expression of agency is not limited to the ability to make choices⁵⁶. There are several points that are related with minors' agency and its expression. In the case of unaccompanied minors, these expressions of agency can be observed through their decisions to migrate to Europe, their aspirations, their will, and even their actions, such as deciding to leave a shelter, choosing to participate in education, or pursuing employment opportunities⁵⁷. The motives that drive their migration decisions, such as the desire to study, work to support their families, or seek opportunities in other European countries, are also part of their expression of agency. Arriving in Greece, some of them want to study, others try to work and earn money mainly for their families⁵⁸, and others keep moving to other European Countries (legally or illegally)⁵⁹.

Furthermore, these expressions of agency are linked to human (and children's) rights. Several rights relevant to the agency of unaccompanied minors include:

1. The right to participate in any decision affecting them (Article 12, Convention on the Rights of the Child, 1989).
2. The right to freely express their views and opinions (Article 12 and 13, Convention on the Rights of the Child, 1989; Article 18 and 19, Universal Declaration of Human Rights, 1948).
3. The right to education (Article 28, Convention on the Rights of the Child, 1989; Article 23, Universal Declaration of Human Rights, 1948).
4. The right to work (if above the legal working age), the right "to free choice of employment, to just and favorable conditions of work" (Article 26, Universal Declaration of Human Rights, 1948).
5. The right to "freedom of movement and residence within the borders of each State" and the right "to leave any country, including their own, and to return to

⁵⁵ A. James, *Agency...*

⁵⁶ P. Mizen & Y. Ofosu-Kussi, *Agency as vulnerability...*, pp. 363–382; E. Chase, *Agency and Silence...*, pp. 2050–2068.

⁵⁷ M. Vervliet, B. Vanobbergen, E. Broekaert & I. Derluyn, *The aspirations of Afghan...*, pp. 330–345.

⁵⁸ See 57.

⁵⁹ UNHCR, The UN Refugee Agency, *The sea routine to Europe: The Mediterranean passage in the age of refugees*. Retrieved from: http://www.unhcr.org/5592bd059.html#_ga=1.56135019.1921723804.1436135725 (accessed: 30.12.2015).

their country” (Article 13, Universal Declaration of Human Rights, 1948), in accordance also with the laws of each country⁶⁰.

These rights play a crucial role in safeguarding the agency and well-being of unaccompanied minors, ensuring their active participation, expression of views, access to education, and protection of their rights during the migration process. Recognizing and upholding rights is essential in supporting the agency of unaccompanied minors and promoting their overall welfare. The right of unaccompanied minors to participate in decisions that affect them and to freely express their views and opinions is of paramount importance and is closely linked to their agency⁶¹. Unaccompanied minors often make significant decisions, starting with the choice to migrate, deciding on their final destination, and making various other life-altering choices while being in the host country, for example where they are going to live, and whether they will work or not. These decisions can significantly impact their lives.

However, the ability of unaccompanied minors to exercise these rights may be limited, particularly in situations where their accommodation and living arrangements are concerned. For instance, while unaccompanied minors live in shelters, they may not have the freedom to choose their shelter or location directly. When the referral of accommodation is sent by protection staff (NGOs, other organizations etc.), the minors’ will is usually mentioned, but it is not guaranteed that the relevant department will take it into account. There are several reasons why these preferences may not be accommodated, which can be broadly categorized into three main areas:

1. Legal limitations: For instance, children who have broken the law may face limitations regarding the city where they could live.
2. Inability: There may be no available positions in shelters in a specific region at a given time.
3. Assessment of the Best Interest of the Minor: In some cases, child protection workers may have their own assessment of what is in the best interest of the minor, which may not always align with the minor’s preferences.

While minors may not be legally compelled to follow the decisions made by child protection staff, they sometimes choose alternative paths, such as refusing accommodation or leaving a shelter without notice. It is important to recognize that the right to express their views and opinions is a fundamental aspect of their agency and should be respected to the greatest extent possible within the legal and practical constraints that apply to their situation. It is essential to find a balance between their agency, their safety and well-being, while ensuring that their best interests are taken into consideration.

⁶⁰ United Nations, Universal Declaration of Human Rights, 1948.

⁶¹ IMPACT, *Training of Trainers UAC, Training manual for staff who work with or have the ambition of working with UAC*, Working with unaccompanied children: Improving resilience and agency, 2022.

The right to education and the right to work are fundamental human rights that are closely tied to the agency and aspirations of unaccompanied minors. These rights play a significant role in shaping their decisions and experiences, as unaccompanied minors often migrate with the aim of either economically assisting their families or continuing their studies⁶².

1. **Economic Assistance:** Many unaccompanied minors migrate to support their families financially. This might be due to economic hardship in their home countries or the need to contribute to the well-being of their family members. This can sometimes lead to them dropping out of school and leaving shelters to work. However, the ability to work may be constrained by factors such as the legislation of the host country regarding the employment of minors and the employment of immigrants and refugees. Culture and religion have an additional impact on this⁶³. Some of these minors have never attended school before for reasons related to culture, gender⁶⁴, and with the situation at the country of origin (an ongoing war, for instance). Examples of such differences include that some girls have never gone to school, some children have attended only religious schools, and others have spent most of their school years working in order to support their families.
2. **Continuing Education:** On the other hand, some unaccompanied minors migrate with the aspiration to continue their education. In some cases, cultural norms or gender-based barriers may have prevented them from attending school in their home countries. Even in their arrival countries, there are various obstacles to education for unaccompanied minors. These obstacles include the lack of reception classes at schools or/and other systemic barriers. Language barriers and a lack of prior formal education can also pose challenges when accessing the educational system in the host country.

Regarding their rights to “freedom of movement and residence within the borders of each State” and the right “to leave any country, including his own, and to return to his country”, these rights are often subject to legal limitations, especially in the case of unaccompanied minors who may be seeking to move between countries or within the host country.

1. **Freedom of Movement between Countries:** Various national and European laws and policies place restrictions on the movement of unaccompanied minors between countries. These policies aim to control migration flows. As many NGOs and Amnesty International⁶⁵ have highlighted, there is a lack of a secure

⁶² Ibidem.

⁶³ See 62.

⁶⁴ L. Camfield & Y. Tafere, *Community understandings of childhood transitions in Ethiopia: different for girls?*, “Children’s Geographies” 2011, 9(2), pp. 247–262.

⁶⁵ Amnesty International, *Greece: Catastrophic Pylos shipwreck highlights desperate need for safe and legal routes to Europe*, URL: <https://www.amnesty.eu/news/greece-catastrophic-pylos-shipwreck-highlights-desperate-need-for-safe-and-legal-routes-to-europe/>, 2023.

- pathway to Europe which costs the lives of many women, men, and children every year.
2. **Freedom of Movement within the Host Country:** Unaccompanied minors' movements within the host country are also subject to legal limitations, especially when it comes to closed centers or areas close to the borders (several islands and an area close to northern borders). Legal registration, medical exams, and approvals are often required for transfers between shelters. Even in order to move to another minors' shelter, a written request and approval from the department managing requests for accommodation at the Ministry of Migration is needed. This indeed constitutes a highly perplexing process as legal registration and medical exams for undocumented people, especially in smaller provinces, take plenty of time. Also, when it comes to illnesses, not all treatments are available in all provinces of Greece. Even the transportation between shelters takes time to be scheduled and to be carried out by the relevant NGOs. In other words, the process can be time-consuming and complex, making it challenging for minors to move. However, it is worth mentioning that right now, in Greece, referrals from police, NGOs and from asylum services for those without shelter are accepted as soon as possible (even the same day) and the essential waiting period has been reduced since 2021.
 3. **Alternative Paths:** When requests for movement between shelters of minors are not approved, unaccompanied minors sometimes resort to alternative paths, including homelessness or attempting to apply again from different locations. There are several cases where unaccompanied minors leave the shelter where they live in order to become homeless and try to choose the shelter where they want to be moved to, initiating the process from ground zero. They may even move cities for that specific purpose. Moreover, children can refuse their placement to a shelter. In these cases, the children either stay where they currently reside (usually at the emergency shelters) or homeless. This demonstrates their determination to exercise their agency and make choices regarding their living arrangements.

Conclusion

Summarizing, this paper provided a quite meticulous approach to the phenomenon of minors' migration and its causes and attempted to highlight that (unaccompanied) children have clear agency. This notion is not always taken into consideration and is often overlooked. The paper argued that it is crucial for the children's agency to be recognized and expressed. The agency of these children could be expressed via their voices, their silence, and their migration⁶⁶, and it is interconnected with some of their rights.

⁶⁶ P. Mizen, Y. Ofosu-Kussi, *Agency as vulnerability...*, pp. 363–382; E. Chase, *Agency and Silence...*, pp. 2050–2068.

This paper also attempted to link the agency of unaccompanied minors with their right to freely express themselves, to be educated, to work and to migrate. All the above relied on both relevant literature and empirical experiences. The right to education, work, and freedom of movement are closely tied to unaccompanied minors' agency and aspirations. However, these rights are often subject to legal, logistical, and systemic limitations, which can create complex challenges for unaccompanied minors as they navigate these rights in their host countries. Understanding these rights in the context of minors' agency and aspirations is crucial for providing appropriate support and protection to this vulnerable group.

Concluding, it is crucial for society, policymakers, and practitioners to understand the agency of unaccompanied minors and ensure that their rights are upheld and protected. Further research in this field is necessary to gain a deeper understanding of the experiences and needs of unaccompanied minors, and to ultimately contribute to a more comprehensive and rights-based approach to their support and well-being. Recognizing and respecting the agency of unaccompanied minors is not only a matter of human rights, but also a step towards ensuring their future success and integration to the host country. More research in this field could contribute to a deeper comprehension of the issue and to a better fulfillment of the agenda, needs and rights of these children.

Bibliography

- Blerkô L. and Ansell N., *Children's experiences of migration: moving in the wake of AIDS in southern Africa*, "Society and Space" 2006, 24, pp. 449–471.
- Blerkô L. and Ansell N., *Participatory Feedback and Dissemination with and for Children: Reflections from Research with Young Migrants in Southern Africa*, "Children's Geographies" 2007, 5(3), pp. 313–32.
- Bushin N., *Quantitative datasets and Children's Geographies: examples and reflections from migration research*, "Children's Geographies" 2008, 6(4), pp. 451–457.
- Bushin N., *Researching Family Migration Decision-Making: A Children-in-Families Approach*, "Space and Place" 2009, 15, pp. 429–443.
- Camfield L. and Tafere Y., *Community understandings of childhood transitions in Ethiopia: different for girls?*, "Children's Geographies" 2011, 9(2), pp. 247–262.
- Chase E., *Agency and Silence: Young People Seeking Asylum Alone in the UK*, "British Journal of Social Work" 2010, 40, pp. 2050–2068.
- Committee on the Rights of the Children, General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1). United Nations Convention on the Rights of the Child, 2013.
- Crawley H., *When is a child not a child? Asylum, age disputes and the process of age assessment*. London: Immigration Law Practitioners' Association, 2007.
- Crivello G., 'There's no future here': *The time and place of children's migration aspirations in Peru*, "Geoforum" 2015, 62, pp. 38–46.

- Dobson M., *Unpacking children in migration research*, "Children's Geographies" 2009, 7(3), 355–360.
- Eastmond M., *Nationalist Discourses and the Construction of Difference: Bosnian Muslim Refugees in Sweden*, "Journal of Refugee Studies" 1998, 11(2).
- Hernández M., *Migrating Alone or Rejoining the Family? Implications of Migration Strategies and Family Separations for Latino Adolescents*, "Research in Human Development" 2013, 10(4), pp. 332–352.
- Hopkins P.E. and Hill M., *Pre-flight experiences and migration stories: the accounts of unaccompanied asylum-seeking children*, "Children's Geographies" 2008, 6(3), pp. 257–268.
- IMPACT, Training of Trainers UAC, Training manual for staff who work with or have the ambition of working with UAC, Working with unaccompanied children: Improving resilience and agency, 2022.
- James A., *Agency* [in:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, eds. J. Qvortrup, W. Corsaro and M. Honig, New York and United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.
- Kay E.M. Tisdall & Punch S., *Not so 'new'? Looking critically at childhood studies*, "Children's Geographies" 2012, 10(3), pp. 249–264.
- Laoire C. et al., *Children and young people on the move: geographies of child and youth migration*, "Geography" 2012, 97, pp. 129–134.
- Mayall B., *Towards a Sociology for Childhood, thinking from children's lives*, United Kingdom and United States: Open University Press, 2002.
- Mizen P. and Ofofu-Kussi Y., *Asking, giving, receiving: Friendship as survival strategy among Accra's street children*, "Childhood" 2010, 17(4), pp. 441–454.
- Mizen P. and Ofofu-Kussi Y., *Agency as vulnerability: accounting for children's movement to the streets of Accra*, "The Sociological Review" 2013, 61, pp. 363–382.
- Nandy L., *The Impact of Government Policy on Asylum-seeking and Refugee Children*, "Children and Society" 2005, 19, pp. 410–413.
- Oppedal B. and Idsoe T., *The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers*, "Scandinavian Journal of Psychology" 2015, 56, pp. 203–211.
- Qvortrup J., Corsaro W. and Honig M., *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, New York and United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.
- United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, 1948.
- United Nations, *United Nations Convention on the Rights of the Child*, Geneva: United Nations, 1989.
- United Nations High Commissioner for Refugees, *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*, Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, 2010.
- Vervliet M., Vanobbergen B., Broekaert E. and Derluyn I., *The aspirations of Afghan unaccompanied refugee minors before departure and on arrival in the host country*, "Childhood" 2015, 22(3), pp. 330–345.
- Wade J., *Preparation and transition planning for unaccompanied asylum-seeking and refugee young people: A review of evidence in England*, "Children and Youth Services Review" 2011, 33, pp. 2424–2430.
- Watters C., *Refugee Children: Towards the next horizon*, London: Routledge, 1956/2008.
- Webb E. et al., *The needs of children newly arrived from abroad*, "Current Paediatrics" 2005, 15, pp. 339–346.
- Wells K., *The strength of weak ties: the social networks of young separated asylum seekers and refugees in London*, "Children's Geographies" 2011, 9(3–4), pp. 319–329.
- Zachariadou O.E., *The Experiences of Unaccompanied Minors before and during their migration to Greece*, M.A. Thesis, Institute of Education, University College London, 2016.

Electronic resources

- Amnesty International*, <https://www.amnesty.eu/news/greece-catastrophic-pylos-shipwreck-highlights-desperate-need-for-safe-and-legal-routes-to-europe/>, 2023.
- Thompson I., *Dart Style Guide for Trauma-Informed Journalism, Draft Centre for journalism and Trauma*, <https://dartcenter.org/resources/dart-center-style-guide>, 2021.
- UNHCR, *Refugee Data finder*, <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=btJ7aO> (accessed: 9.12.2023).
- UNHCR, *The UN Refugee Agency, The sea routine to Europe: The Mediterranean passage in the age of refugees*, http://www.unhcr.org/5592bd059.html#_ga=1.56135019.1921723804.1436135725 (accessed: 30.12.2015).

Monika Czyżewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: 0000-0003-4921-730X

Szkoła dbająca o dobrostan dzieci – ofiar i świadków przemocy domowej

A school that cares for the well-being of children – victims and witnesses of domestic violence

Streszczenie

Dobrostan i dobro dziecka to terminy pojawiające się w kontekście roli szkoły w zapobieganiu rodzicielskiemu krzywdzeniu dzieci, które dotyczy co najmniej 1/3 populacji dzieci w Polsce. W tekście omówiono przemiany kultury prawnej w obszarze udzielania pomocy dzieciom – ofiarom przemocy oraz angażowanie się szkoły w zespoły interdyscyplinarne. W części empirycznej przedstawiono wyniki dwukrotnych badań jakościowych, w których posłużono się metodą studium przypadku, przeprowadzonych w 6 szkołach podstawowych (Warszawa – Praga Południe), gdzie w latach 90. XX w. powstały oddolnie prekursorskie zespoły interdyscyplinarne działające na rzecz dzieci – ofiar przemocy. Wyniki badań ukazują mocne i słabe strony wprowadzonego na poziomie krajowym obowiązku zakładania takich zespołów i ich skuteczność w procesie zapobiegania krzywdzeniu dzieci z perspektywy dyrektorów i specjalistów szkolnych.

Słowa kluczowe: dobrostan dziecka, krzywdzenie dziecka, przemoc domowa, zespoły interdyscyplinarne, społeczność lokalna

Abstract

Child well-being is a term that appears in the context of the school's role in preventing parental child abuse, which affects at least 1/3 of the child population in Poland. The text discusses changes in legal regulations regarding prevention of child abuse and the school's involvement in interdisciplinary teams. The empirical part presents the results of two qualitative studies using the case study method, conducted in 6 primary schools in the Warsaw – Praga Południe district, where in the 1990s, pioneering interdisciplinary teams working for children victims of violence were established as a local grassroots activity. The research results show strengths and weaknesses of the nationally introduced obligation to establish such teams and their effectiveness in the process of preventing child abuse from the perspective of school principals, counselors and psychologists.

Keywords: child well-being, child abuse, domestic violence, interdisciplinary teams, local community

Wstęp – ustalenia terminologiczne i skala problemu

W dyskusji nad problematyką krzywdzenia dzieci, która obejmuje zagadnienie praw dziecka i jego podmiotowości, pojawiają się dwa pokrewne wyrażenia: „dobro dziecka” i „dobrostan dziecka”. Pozornie odmienne, są awersem i rewersem

tego samego pojęcia¹. „Dobro dziecka” to termin prawny, obejmujący przepisy dotyczące ochrony praw dziecka, „dobrostan” zaś jest kategorią psychologiczną, pedagogiczną, socjologiczną. „Dobro dziecka” wykorzystywane jest jako kryterium przy podejmowaniu decyzji w sprawach sądowych dotyczących dzieci, np. przy okazji konfliktu interesów między dzieckiem a dorosłymi, zwłaszcza jego opiekunami. Art. 17 *Konwencji o prawach dziecka* podkreśla, że mówiąc o dobru dziecka, mamy na względzie „wymiar społeczny, duchowy i moralny oraz jego zdrowie fizyczne i psychiczne”.

Dobrostan zaś to pojęcie eksplorowane przede wszystkim w psychologii i psychiatrii², gdzie najczęściej używa się doprecyzowania „dobrostan psychiczny”. W literaturze ten ostatni definiuje się jako „efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na którą składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej”³. Literatura pedagogiczna wymienia trzy wewnętrznie zależne od siebie wymiary dziecięcego dobrostanu psychicznego: fizyczny, społeczno-emocjonalny i poznawczy. Uzupełniając się komplementarnie, umożliwiają optymalny rozwój dziecka, które poprzez podnoszenie swoich kompetencji w tych obszarach może osiągnąć dobrostan. Analogicznie, jeśli któryś z wymiarów jest zaburzony, np. w wyniku przemocy fizycznej, psychicznej, wykorzystania seksualnego czy zaniedbania, dobrostan dziecka wówczas będzie zagrożony⁴. Na etapie szkoły poczucie dobrostanu wzmacniane jest poprzez aktywność dziecka ukierunkowaną na przynoszące satysfakcję doświadczenie wchodzenia nie tylko w rolę ucznia/uczennicy, ale też kolegi/koleżanki, co silnie koreluje z kształtującą się na tym etapie rozwojowym samoocena⁵.

¹ O zbieżności czy wręcz tożsamości obu pojęć – dobra i dobrostanu dziecka świadczy tekst i tłumaczenie *Konwencji o prawach dziecka* (Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526), który w preambule w języku oryginalnym posługuje się terminem „well-being” (co tłumaczy się jako „dobrostan”), a w języku polskim w analogicznym miejscu występuje „dobro”, podobnie jest w artykule 3.2, 9.4, 17 oraz 40.3(b).

² Jeden z pierwszych tekstów naukowych posługujący się tym terminem to H.C. Miller, *The physical basis of emotional disorder*, „Proceedings of the Royal Society of Medicine” 1924, nr 17, s. 27–35, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003591572401702003> (dostęp: 15.12.2023) – artykuł amerykańskiego psychiatry o przypadkach zaburzeń emocjonalnych i proponowanej przez psychiatrię drodze ku dobrostanowi. Wiek później liczne badania tego zagadnienia podejmują przedstawiciele nauk społecznych i medycznych, m.in.: J. Bluteau, S. Aubenas, F. Dufour, *Influence of Flexible Classroom Seating on the Wellbeing and Mental Health of Upper Elementary School Students: A Gender Analysis*, „Frontiers in psychology” 2022, nr 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821227>; H. Liang, Z. Wang, W. Wu, *The Effect of Shadow Education on Hong Kong Student Wellbeing: Evidence From PISA 2018*, „Frontiers in psychology” 2022, nr 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860179>.

³ Z. Niśkiewicz, *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne” 2016, nr 3, s. 140.

⁴ M. Kierzkowska, K. Skarbek, *Dobrobyt materialny rodziny a marzenia dzieci w kontekście dobrostanu psychicznego*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 1(15), s. 112–113.

⁵ M. Farnicka, H. Liberska, *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4(31), s. 78.

Najnowsze polskie badania na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie warstwowo-losowej dzieci i młodzieży w wieku 11–17 lat (N = 2026) wskazują, że w badanej grupie 32% doświadczyło przemocy ze strony bliskiego dorosłego kiedykolwiek w swoim życiu (a 20% w minionym roku). Poszczególne formy krzywdzenia przyjmowały następujące wartości: przemocy fizycznej w całym życiu doświadczyło 24%, a w ostatnim roku 10%, przemocy psychicznej odpowiednio 22% i 16%. Co najmniej raz w życiu ofiarami zaniedbania emocjonalnego poczuło się 23% badanych, zaś 8% – zaniedbania fizycznego, parentyfikacji (przejmowania zadań rodzicielskich, nazywanego też odwróceniem ról w rodzinie) – 20% badanych, a wiktylizacji w postaci bycia świadkiem przemocy w domu doświadczyło 14% (i 4% w minionym roku)⁶. Wśród osób figurujących w statystykach procedury „Niebieskiej karty” jako osoby pokrzywdzone lub/i świadkowie w 2022 r. małoletni (0–17 lat) stanowili 15,3%⁷.

Zadania szkoły chroniącej dobrostan dzieci

Zadania szkoły wobec przypadków zagrożenia dobrostanu dziecka mają określoną specyfikę w zależności od poziomu działania (profilaktyka czy interwencja). Na poziomie zapobiegania krzywdzeniu zadaniem szkoły jest edukacja uczniów, rodziców i pracowników szkoły, a poprzez to kształtowanie proaktywnych postaw i umiejętności psychospołecznych, a także dbałość o odpowiednią atmosferę sprzyjającą budowaniu relacji i zaufania, przestrzeganie jasno sformułowanych zasad, m.in. dotyczących pomagania ofiarom przemocy.

Kolejny poziom – wczesnej identyfikacji czynników ryzyka koncentruje się przede wszystkim na czujności i wychwytywaniu przez pracowników szkoły (przy wsparciu zespołu psychologiczno-pedagogicznego) przejawów zachowań i cech u dzieci mogących świadczyć o trudnościach przeżywanych przez ich rodziny. Na tym poziomie nauczyciel musi potrafić gromadzić informacje, czasem pojawiające się w dużej odległości czasowej i pozornie bez związku, by następnie skojarzyć je i ujrzeć w nich spójną całość. Pedagog czy psycholog szkolny to osoby jeszcze lepiej przygotowane do takich zadań: zgodnie z nałożonymi na nich zadaniami powinni rozróżniać sytuacje wymagające natychmiastowego działania od mniej poważnych, znać podłoże teoretyczne problematyki krzywdzenia i przeciwdziałania mu, w tym mieć wiedzę o drogach instytucjonalnej pomocy, odpowiednio stosować wiedzę prawną i znajomość procedur obowiązujących w szkole, przede wszystkim jednak powinni pełnić funkcje osób, którym nie tylko ufają dzieci, ale również nauczyciel

⁶ K. Makaruk, K. Drabarek, A. Popyk, S. Wójcik, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2023, s. 30–39.

⁷ Na podstawie: Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Sprawozdanie z realizacji „Krajowego programu przeciwdziałania przemocy w rodzinie w roku 2022”*, Warszawa 2023, s. 36.

może w każdej chwili, z pełnym zaufaniem, bez strachu o negatywną ocenę, zwrócić się o pomoc czy to przy diagnozie wstępnej, czy przy dalszych formalnych etapach reagowania. Ten poziom to również zadanie gromadzenia informacji o sytuacjach kryzysowych w domach uczniów (narodziny, śmierć w rodzinie, utrata pracy przez rodzica, nagle wypadki czy chroniczne choroby) i udzielania adekwatnego wsparcia, które można nazwać „krótkoterminową interwencją kryzysową”, w tym informowania rodzin uczniów o dostępnej lokalnie ofercie wsparcia.

Poziom ostatni to praca z dziećmi z rodzin problemowych (codzienne monitorowanie ich funkcjonowania społecznego, wspieranie w funkcjonowaniu w roli ucznia) oraz uruchamianie procedur, takich jak „Niebieska karta” i uczestniczenie w nich (jako członkowie grupy roboczej zawiązanej dla konkretnej rodziny dotkniętej problemem przemocy) lub powiadamianie policji/prokuratury o podejrzeniu popełnienia przestępstwa albo sądu o konieczności wglądu w sytuację dziecka⁸.

Ochrona dziecka przed krzywdzeniem we wspólnych działaniach służb na poziomie lokalnym

Ochrona dziecka w sytuacji, gdy zagrożeniem jest najbliższa osoba (członek rodziny), to zgodnie z prawem⁹ zadanie dla tej instytucji czy osoby, która jest najbliższej dziecka, najczęściej szkoły. Pracownicy oświaty mają tu do odegrania rolę nie tylko interwenta, gdy coś złego się dzieje, ale też baczego obserwatora, który wychwytuje sygnały o potencjalnym zagrożeniu dziecka krzywdzeniem i profilaktyka, który trafia z treściami edukacyjnymi do rodziców dzieci, ich sąsiadów i – szerzej – społeczności lokalnej, zanim sytuacja dziecka ulegnie pogorszeniu.

Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy domowej (do czerwca 2023 r. zatytułowana była jako Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, dalej więc będzie nazywana: uppr, gdyż badania prezentowane w tej pracy prowadzone były przed rokiem 2023) od ustanowienia aż do chwili obecnej nowelizowana była dziesięciokrotnie. W nowelizacji z 2010 r. miały miejsce trzy szczególnie istotne z punktu widzenia chronienia dziecięcego dobrostanu zmiany: po pierwsze postanowiono, by w projekcie nowelizacji znalazł się zakaz stosowania kar fizycznych.

⁸ D. Nowakowska-Bartłomiejczyk, J. Rusinkiewicz, *Szkolna diagnoza i skuteczne działania na rzecz dzieci doświadczających przemocy w rodzinie* [w:] *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, red. A. Lewicka-Zelent, Difin, Warszawa 2017, s. 55; B. Kita, *Zadania pracowników szkoły w sytuacji rozpoznania lub podejrzenia krzywdzenia dziecka w rodzinie* [w:] *Przemoc w rodzinie wobec dziecka. Procedury interwencyjne w szkole*, red. J. Zmarzlik, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, s. 70–72; K. Fenik-Gaberle, R. Kałucka, *Przemoc w rodzinie – działania pracowników oświaty*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 12–14.

⁹ Por. art. 12 Ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej, Dz.U. 2005, nr 180, poz. 1493 z późn.zm.

Po drugie istotnym elementem ustawy jest zobowiązanie każdego wykonującego obowiązki służbowe i zawodowe (a więc i nauczyciela) do zgłaszania podejrzenia przemocy w rodzinie. Po trzecie szkołę włączono do grona instytucji mogących zainicjować procedurę „Niebieskiej karty” i uczestniczących w pracach zespołów interdyscyplinarnych¹⁰.

O ile dwie pierwsze kwestie miały głównie walor edukacyjny (tematy te od lat były przedmiotem publicznego dyskursu), o tyle trzecia wprowadziła dużą organizacyjną zmianę w lokalnych strukturach ochrony dzieci, co wymaga omówienia. Procedura ta pierwotnie obejmowała tylko policję¹¹ i nieco później pomoc społeczną, obecnie od 2011 r. obowiązkowo dotyczy przedstawicieli tych służb oraz gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, ochrony zdrowia, a także oświaty. Jej istotą jest ścisła współpraca wymienionych instytucji w postaci stałych gminnych (dzielnicowych) zespołów interdyscyplinarnych (i *ad hoc* tworzonych grup roboczych dla każdej rodziny objętej procedurą) oraz wzajemne przekazywanie informacji o podjętych działaniach, a rozpoczyna ją wypełnienie formularza „Niebieskiej karty” przez którąś z tych instytucji, wtedy gdy jej przedstawiciel poweźmie w ramach obowiązków służbowych/zawodowych podejrzenie stosowania przemocy w rodzinie lub zostanie mu zgłoszony taki fakt przez ofiarę lub świadka¹².

Co niezwykle istotne, w szkolnej rzeczywistości radzenia sobie z problematyką przemocy domowej procedura ta może też służyć weryfikacji podejrzeń, a nie tylko zgłaszania ewidentnych przypadków. Do rozpoczęcia procedury nie jest więc konieczna pewność i niezbite dowody, nie wymaga też zgody osoby (rodziny), której dotyczy, przy czym dziecko nigdy nie jest wzywane na posiedzenia grupy roboczej, a jedynie rozmawia ze znanym sobie ze szkoły specjalistą. Kolejne działania mają być realizowane w krótkich, kilkudniowych terminach.

¹⁰ Aktem wykonawczym do nowelizacji z 2010 r. było Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskiej karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska karta”, Dz.U. 2011, nr 209, poz. 1245, które 18 października 2011 r. weszło w życie. Aktualnie w związku z kolejną nowelizacją rozporządzenie to zastąpiło Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 września 2023 r. w sprawie procedury „Niebieskiej karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska karta”, Dz.U. 2023, poz. 1870.

¹¹ Procedura ta została pilotażowo wprowadzona w 1997 r. w jednej ze stołecznych dzielnic, następnie do działań policji w całej Polsce w 1998 r. Aktualnie obowiązują Wytyczne nr 5 Komendanta Głównego Policji z dnia 15 grudnia 2020 r. w sprawie sposobu postępowania policjantów podczas realizacji procedury „Niebieskiej karty” oraz wydawania nakazu natychmiastowego opuszczenia wspólnie zajmowanego mieszkania i jego bezpośredniego otoczenia lub zakazu zbliżania się do mieszkania i jego bezpośredniego otoczenia, Dz. Urz. 2020, nr 63.

¹² Według danych rządowych 74,1% procedur „Niebieskiej karty” w 2022 r. wszczęła policja, 17,4% pomoc społeczna, 3,5% gminne komisje rozwiązywania problemów alkoholowych, 3,4% przedstawiciele oświaty, 1,6% pracownicy ochrony zdrowia (na podstawie: Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Sprawozdanie z realizacji „Krajowego programu przeciwdziałania przemocy w rodzinie w roku 2022”*, Warszawa 2023, s. 33–34).

Innym narzędziem prawnym jest zawiadomienie policji lub prokuratury o podejrzeniu popełnienia przestępstwa albo „wgląd w sytuację dziecka” – przeprowadza go wydział rodzinny i nieletnich sądu rejonowego. Nie będzie to jednak przedmiotem omówienia, gdyż nie jest narzędziem inicjującym współpracę specjalistów i lokalnych organizacji, co jest istotą tego artykułu.

Założenia metodologiczne projektu badawczego

Tematem moich badań były doświadczenia pracowników szkół podstawowych z Pragi Południe biorących udział w pracach zespołów interdyscyplinarnych w związku z podejrzeniem krzywdzenia dziecka. Głównym celem badawczym było zbadanie jakości współpracy między pracownikami szkół i innych instytucji jako członkami tych zespołów w dwóch różnych okresach – przed wprowadzeniem nowelizacji uppr, kiedy udział w zespołach tego typu był całkowicie dobrowolny i po wprowadzeniu nowelizacji, od kiedy uczestnictwo w zespołach stało się obligatoryjne.

Pytanie badawcze brzmiało: „**Jakiego rodzaju doświadczeniem pracownika szkoły jest udział w procesie zapobiegania krzywdzeniu dzieci w ramach zespołu interdyscyplinarnego?**” Szczegółowe pytania, przekształcone potem w scenariusz wywiadu, dotyczyły próby zrozumienia poszczególnych etapów wychwytywania przypadków dzieci zagrożonych krzywdzeniem rodzicielskim (i udzielania im pomocy) w poszczególnych szkołach, specyfiki i jakości współpracy w zespołach oraz porównania starszej (spotkania dobrowolne) i nowszej praktyki (spotkania obowiązkowe) funkcjonowania zespołów interdyscyplinarnych.

Badania zostały przeprowadzone w dzielnicy Praga Południe w Warszawie, która stanowi przykład środowiska miejskiego cechującego się licznymi różnicowaniami i wyzwaniem społeczno-ekonomicznymi. Obszar ten stał się jednocześnie po 1989 r. – właśnie ze względu na wielość problemów w okolicy – „kolebką” dla wielu organizacji pozarządowych i ruchów nieformalnych zajmujących się pomocą dzieciom i rodzinom.

W zakresie strategii i metod badawczych badania wpisują się w tradycję analizy konkretnych lokalnych środowisk. W szczególności zależało mi na zebraniu subiektywnych opinii uczestników pewnego niepowtarzalnego zjawiska społecznego – oddolnie tworzonych, pierwszych w Polsce zespołów interdyscyplinarnych, na temat tychże zespołów (w I fazie badania), a po zmianach wprowadzonych w prawie – na temat tych zmian i ich konsekwencji. Realizację takiego celu badawczego umożliwiła mi strategia jakościowa¹³. Jako metodę wykorzystano instrumentalne studium przypadku, a techniką zbierania danych był wywiad swobodny, pogłębiony, prowadzony na podstawie dyspozycji zawartych w zarysie scenariusza wywiadu.

¹³ D. Kubinowski, *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, t. I(1), s. 8.

Analiza treści została przeprowadzona poprzez kodowanie, dzięki któremu wychwycono najistotniejsze kategorie z tekstu. Zgodnie z paradygmatem jakościowym, a szczególnie z założeniami studium przypadku istotą było uchwycenie różnorodności doświadczeń, a nie ich generalizacja.

Badania były przeprowadzane dwukrotnie: pierwszy raz w 2008 r. (12 wywiadów) i drugi raz w latach 2019–2020 (15 wywiadów). Dobór próby był celowy: badanymi pierwotnie mieli być wszyscy dyrektorzy i specjaliści szkolni z zespołu psychologiczno-pedagogicznego pracujący z dziećmi w klasach IV–VI ze wszystkich piętnastu ówczesnych południowopraskich szkół podstawowych, ostatecznie jednak do badania przystąpiło 6 placówek (dalej: szkoły A, B, C, D, E i F). W związku ze zmianami prawnymi wprowadzającymi obowiązek uczestnictwa w zespołach interdyscyplinarnych do tych samych sześciu szkół powróciłam po 11 latach, co pozwoliło mi na spotkanie z 5 tymi samymi badanymi. Choć badania nie miały mieć charakteru longitudinalnego, w drugim etapie badania (2019–2020) nawiązałam również do wcześniejszych wywiadów z pracownikami, co pozwoliło na śledzenie ewolucji doświadczeń badanych (tych, którzy byli badani dwukrotnie) w czasie. Wszystkie wywiady prowadziłam osobiście; odbywały się one na terenie szkół, gdzie pracowali badani. Jedynie ostatnie 2 wywiady zostały przeprowadzone i nagrane w aplikacji Zoom, gdyż miały miejsce w początkach pandemii Covid-19.

Wyniki badań¹⁴

Działania pracowników szkoły w sytuacji zagrożenia dziecka krzywdzeniem w 2008 r.

Nawet drobny akt krzywdzenia dziecka ze strony jego opiekunów jest nadwątleniem jego dobrostanu. Pracownicy pedagogiczni w wiedzę na ten temat wyposażani są podczas studiów, zdobywania uprawnień pedagogicznych oraz szkoleń, w których uczestniczą w ramach swojego rozwoju zawodowego. Jak wobec tego badani postrzegają rolę szkoły w podejmowaniu interwencji wobec podejrzeń o krzywdzenie dziecka?

Jeśli szkoła nie zareaguje, to nieczęsto się zdarza, że zareagują sąsiedzi, środowisko lokalne. Szkoła to jest miejsce, gdzie mamy kontakt z dzieckiem przez ileś godzin dziennie i kontakt z rodzicami też praktycznie jest stale. Są rozmowy, możemy zaobserwować, jak się rodzice zachowują na bieżąco, to co nas niepokoi [...], mamy możliwość zawiadamiania pewnych instytucji, zgłaszania policji, do opieki społecznej o zrobienie wywiadu środowiskowego. [...] Dużo zaczyna się od szkoły i gdyby nie szkoła, dzieci byłyby biedniejsze... nie miałyby takiej opieki [dyrektorka E]

[...] My mamy wspierać dziecko, mamy opiekować się nim, ale nie zastępować mu rodziców [dyrektorka A].

¹⁴ W części z wynikami badań ze względu na ograniczoną objętość tekstu prezentuję jedynie wybrane wypowiedzi badanych, uznane za najbardziej reprezentatywne.

Sami rodzice, w relacji jednej z dyrektorek, pokładają w szkole nadzieje w zakresie sprawowania opieki nad dziećmi:

Niedawno przeprowadziliśmy sobie wewnętrzne badanie rodziców, [...] było tam pytanie: „co dla Ciebie jest najważniejsze” [...] wcale nie wysoki poziom nauczania był wybrany jako ten najważniejszy, a właśnie opieka wychowawcza. I poczucie bezpieczeństwa [dyrektorka D].

Pracownicy szkół podkreślali, że pomoc udzielana dziecku (i jego rodzinie) na terenie szkoły (bez przekazywania sprawy dalej, do sądu) jest skuteczna, w odróżnieniu od tego, co może się wydarzyć poza nią:

[Wykorzystujemy] wszystkie możliwości, które możemy na terenie szkoły i tych instytucji, które wspierają dziecko i rodzinę bez angażowania sądu... [dyrektorka B].

W czasie przeprowadzania wywiadów w 2008 r. przedstawiciele wszystkich badanych szkół współpracują z innymi instytucjami w ramach zespołów interdyscyplinarnych, w tamtym okresie jeszcze nieobowiązkowych. Zespoły te są olbrzymim wsparciem – współuczestnicy służą radą, a organizatorzy (lokalna fundacja) – superwizją:

te spotkania chronią naprawdę nas przed wypaleniem zawodowym. Człowiek [...] może się wygadać, usłyszeć, że komuś coś się udało, że tu ktoś zadziałał, że jakiś pedagog mówi „kurde, nie chcę mnie wpuścić drzwiami, wejść oknem” i jakoś tak człowiek potem ma chęci do tej walki [psycholożka A].

Natomiast szkoła nie jest jeszcze wówczas włączona w sieć instytucji, które za kilka lat połączy procedura „Niebieskiej karty”. Przykładem obaw dotyczącym tego, co się czasem dzieje, gdy sprawa trafia do innej instytucji (w tym przypadku wydziału rodzinnego sądu), jest ponownie głos tej samej psycholożki:

Niestety szkoła zostaje z tym problemem sama, bo szkoła nie ma co dalej z tym zrobić. My tu się napocimy, nadzwonimy, nastaramy, człowiek tutaj wspiera dziecko na terenie domu, na terenie szkoły..., np. zaczyna współpracę z kuratorem, a kurator idzie do domu i wszystko mówi, przekręca, ma zupełnie inne zdanie na ten temat i w zasadzie działania kończą się na terenie szkoły [psycholożka A].

Dzieciom i formie, w jakiej są poszczególni uczniowie i uczennice, przyglądają się bacznie pracownicy szkoły, nie tylko pedagogiczni:

Mam sygnały od pań w kuchni, że dziecko się dziwnie zachowuje na stolówce, nie wiem... je łapczywie, boi się, cokolwiek. Od pań w szatni [psycholożka A].

Działania pracowników szkoły w sytuacji zagrożenia dziecka krzywdzeniem w latach 2019–2020

Jak o roli szkoły w dbaniu o dobrostan dziecka, a w szczególności w kwestii interwencji wobec podejrzeń o krzywdzenie dziecka, mówiono 11 lat później, w latach 2019–2020? Akcenty są inaczej rozłożone, jest nacisk na wyposażanie dziecka w umiejętności zatroszczenia się o siebie, rozwijanie w nim rezyliencji. Szkoła bowiem ma zadanie wzbudzać w uczniach:

świadomość praw dziecka, [...] i żeby się uczyło o siebie zadbać [...]. To jest tak, że w szkole najważniejsze [są] relacje. Niektórzy mówią: edukacja to relacje, tak, a to jest najważniejsze po prostu, żeby stworzyć klimat pracy, klimat uczenia się i takiego dobrego towarzystwa, prawda? Tak, żeby dziecko taki dobrostan odczuwało [dyrektorka C].

Od wejścia w życie przepisów nowelizujących uppr (2011) szkoła działa w ramach procedury „Niebieskiej karty” łączącej pomoc społeczną, ochronę zdrowia, komisje rozwiązywania problemów alkoholowych, Policję i właśnie oświatę. Na pytanie o to, czy nadal jest tak, że tylko dopóki sprawa pomocy dziecku jest w rękach szkolnych specjalistów, ma szanse powodzenia, jeden z pedagogów odpowiada:

Nie ma czegoś takiego, myślę, że to się już zmieniło po tylu latach... Jednak interwencja służb, czyli procedury „Niebieskiej karty”, wpływa efektywniej też na sprawcę, tak? Więc sprawca też wtedy ma jakiś... motywator, bo nie wiem, no też, jakby też czuje konsekwencje, które mogą go spotykać, a decyzja i rozmowa w szkole nie jest żadna wiążąca, no więc tutaj kontraktem nic nie jesteśmy w stanie zrobić, tak? Więc tutaj na pewno, jeżeli jest to przemoc, to, to służby muszą być zainteresowane, [...] poinformowane, tak? Tutaj nie wolno nam takich faktów... zatapiać na terenie szkoły [pedagog B].

W innej placówce w kwestii tej sprawy również oczywiste są założenia interwencji:

Jeśli mamy jakiegokolwiek wątpliwości, że sami im nie podolamy, zawsze dajemy sprawę do sądu. Bo chyba ważniejsze jest bezpieczeństwo dziecka niż domyślanie się „może nie?, może tak?” [dyrektorka C].

Szkoły miewają swój własny wewnętrzny *modus operandi* w zakresie wychwytywania, diagnozowania i pracy z dziećmi, które mogą być ofiarami czy świadkami przemocy domowej:

mamy zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na czele którego stoi kierownik świetlicy, bo ma też przygotowanie z socjoterapii i jest po pedagogice specjalnej, i on czuwa nad całą szkołą i zna wszystkie dzieci, doskonale takie problemy wyłapuje i automatycznie zbiera się zespół, opracowujemy, mamy karty specjalne, opracowujemy pomoc, rodziców zawiadamiamy, to jest cała procedura [dyrektorka C].

Podobnie jak kilkanaście lat wcześniej, zarówno pracownicy pedagogiczni, jak i niepedagogiczni są zaangażowani w wychwytywanie potencjalnego zagrożenia dobrostanu dziecka. W przypadku rodzącego się podejrzenia:

pani pedagog bierze za telefon i nie mówi akurat o tej sytuacji, ale zaprasza na rozmowę [rodzica]. Nazywamy to wtedy tutaj rozmową wyjaśniającą. I w trakcie tej rozmowy [...] potrafi dowiedzieć się, jak to jest. [Potem] zaczyna się takie obserwowanie zachowań dziecka. W to to już jest włączony wychowawca. I nauczyciele przynajmniej tych wiodących przedmiotów. Często w przypadku maluchów to jeszcze panie od rytmiki. Bo przy tych zajęciach to wychodzi wiele rzeczy. Jeśli uczęszcza [...] do świetlicy szkolnej, to wychowawca tej grupy, w której się znajduje. [...] I często jest jeszcze tak, że jest zaangażowana też pani pielęgniarka. Pod przeróżnymi, bo to nieformalnie przecież, pod przeróżnymi pretekstami. Badania krzyżowiny kręgosłupa, a przy okazji może obejrzeć [dziecko], czy coś się dzieje [dyrektorka B].

Informacje, które pomagają zadbać o dobro dziecka, zdarza się, że pochodzą również od samych uczniów – jak ocenia jedna z pedagożek (szkoła C) – teraz bardziej upodmiotowionych, świadomych. Wydaje się też, że dziś spojrzenie na problem krzywdzenia dzieci, zaburzenia jego dobrostanu jest szersze niż kilkanaście lat temu. Temat chronienia dzieci przed krzywdą, zabiegania o ich dobrostan jednej z dyrektorek kojarzy się z zagadnieniem oceniania:

tematy związane z takim bezpieczeństwem psychicznym uczniów są mi bliskie [...]. I, i... Przez lata na przykład dążę do tego, żebyśmy wdrożyli ocenianie kształtujące. [...] żeby dać dzieciom poczucie bezpieczeństwa w szkole, tak? Dawać informację zwrotną, rozwojową, dawać im pozytywne wsparcie [dyrektorka D].

Wnioski

Wyniki badań (przeprowadzonych dwukrotnie: w 2008 i w latach 2019–2020) ukazują podobieństwa i zmiany w podejściu pracowników pedagogicznych do ich roli w zabieganiu o dobrostan dziecka w okresie przed wprowadzeniem procedury „Niebieskiej karty” do szkół i po jej wprowadzeniu.

W roku 2008 badani pracownicy szkół postrzegali swoje miejsce pracy jako kluczową instytucję w identyfikowaniu i interwencji w przypadkach podejrzeń o krzywdzenie dziecka. Szkoła była miejscem, gdzie personel pedagogiczny miał możliwość obserwacji i reakcji na sygnały wskazujące na potencjalne zagrożenie. Wówczas akcentowano rolę szkoły jako miejsca, gdzie można szybko i efektywnie zareagować. Wspieranie dzieci oraz interwencje w zakresie opieki były uznawane za istotny element roli szkoły. Doceniano możliwość uczestnictwa w oddolnej inicjatywie tzw. małych zespołów interdyscyplinarnych złożonych ze specjalistów różnych dziedzin, wspierających się w trudnym procesie walki z przemocą domową dotykającą dzieci.

W latach 2019–2020 w głosach badanych zauważa się zmianę perspektywy. Postrzeganie własnej roli i roli szkoły zdaje się przesunąć w stronę wyposażania dzieci w umiejętności „dbania o siebie”. Badani akcentowali aspekt relacji międzyludzkich w szkole, tworzenia bezpiecznego środowiska oraz uczenia dzieci o ich prawach. Procedury, takie jak „Niebieska karta” – ze względu na zmiany w prawie – stały się drogą ku integracji pracowników szkoły z innymi służbami społecznymi, co zapewne wpływa na bardziej kompleksową ochronę dziecka.

W obu okresach badania ukazują, że szkoły podejmują wysiłki w zakresie wychwytywania i diagnozowania sytuacji zagrażających dobrostanowi dzieci. Obawy związane z konsekwencjami przekazywania sprawy dalej, poza teren szkoły, pozostają, ale nie są dominujące. W zapisie wywiadu z 2020 r. pojawia się głos, że bezpieczeństwo psychiczne uczniów jest równie ważne, co ich rozwój edukacyjny, co wpisuje się w szersze spojrzenie na dobrostan dziecka w szkole.

Podsumowanie

Wprawdzie badanie pokazuje poglądy jedynie kilku osób z jednej warszawskiej dzielnicy, można jednak zaryzykować twierdzenie, że kontekst lokalny staje się i będzie się stawał coraz istotniejszym wątkiem udzielania wsparcia dziecku (oferze i świadkowi przemocy) i jego rodzinie. Wsparcie to jest wynikiem współpracy przedstawicieli różnego rodzaju służb i podmiotów formalnie nazywanych zespołami interdyscyplinarnymi. Zespoły te w konsekwencji wprowadzenia nowelizacji Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z 2005 r. (w 2010 r.) są obowiązkowo zakładane w każdej gminie (lub dzielnicy w przypadku większego miasta).

Współpraca w tych zespołach (i w będących ich przedłużeniem grupach roboczych powstających do pracy z konkretną rodziną) jest ogólnie pozytywnie oceniana, jednak ci przedstawiciele oświaty, którzy już wcześniej, przed 2010 r., pracowali razem (dobrowolnie, zanim stało się to obowiązkiem prawnym, czyli przed wprowadzeniem nowelizacji), uważają obecną formę wspólnych działań za zbyt biurokratyzowaną. Lokalna społeczność Pragi Południe (co w badaniu wyrażali pracownicy szkół) widzi nowe (obowiązkowe) zespoły jako szansę na budowanie wsparcia i zaufania, ale są też tacy, którzy pamiętają bardziej swobodną, inicjowaną oddolnie wersję zespołów, i uważają, że dziś trudniej jest realnie pomóc dziecku i jego rodzinie.

Wnioski wskazują na ewolucję podejścia badanych reprezentantów szkół do problemu przemocy domowej i krzywdzenia dzieci: rolę edukacji na tematy praw człowieka postrzegają oni jako coraz istotniejszą i służącą emancypacji i budowie rezyliencji u dzieci i młodzieży. Badani są świadomi społecznej odpowiedzialności pracowników szkoły i społeczności lokalnej za dobrostan dzieci i współpracę z zewnętrznymi instytucjami w celu skuteczniejszej interwencji, gdy dobrostan ten jest zagrożony. Po wejściu w życie kolejnych nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy domowej nie ma już wątpliwości, że krzywdzenie dzieci wymaga zintegrowanych, skoordynowanych działań na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym.

Bibliografia

- Bluteau J., Aubenas S., Dufour F., *Influence of Flexible Classroom Seating on the Wellbeing and Mental Health of Upper Elementary School Students: A Gender Analysis*, „Frontiers in psychology” 2022, nr 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821227>.
- Farnicka M., Liberska H., *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4(31), s. 77–91.
- Kierzkowska M., Skarbak K., *Dobrobyt materialny rodziny a marzenia dzieci w kontekście dobrostanu psychicznego*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 1(15), s. 111–125.

- Kita B., *Zadania pracowników szkoły w sytuacji rozpoznania lub podejrzenia krzywdzenia dziecka w rodzinie* [w:] *Przemoc w rodzinie wobec dziecka. Procedury interwencyjne w szkole*, red. J. Zmarzlik, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, s. 69–81.
- Kubinowski D., *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, t. I(1), s. 5–14.
- Liang H., Wang Z., Wu W., *The Effect of Shadow Education on Hong Kong Student Wellbeing: Evidence From PISA 2018*, “Frontiers in psychology” 2022, nr 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860179>.
- Makaruk K., Drabarek K., Popyk A., Wójcik S., *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2023, s. 30–39.
- Miller H.C., *The physical basis of emotional disorder*, „Proceedings of the Royal Society of Medicine” 1924, nr 17, s. 27–35, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003591572401702003> (dostęp: 15.12.2023).
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Sprawozdanie z realizacji „Krajowego programu przeciwdziałania przemocy w rodzinie w roku 2022”*, Warszawa 2023.
- Niškiewicz Z., *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne” 2016, nr 3, s. 139–151.
- Nowakowska-Bartłomiejczyk D., Rusinkiewicz J., *Szkolna diagnoza i skuteczne działania na rzecz dzieci doświadczających przemocy w rodzinie* [w:] *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, red. A. Lewicka-Zelent, Difin, Warszawa 2017, s. 45–65.

Akty prawne

- Konwencja o prawach dziecka*, Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskiej karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska karta”, Dz.U. 2011, nr 209, poz. 1245.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 września 2023 r. w sprawie procedury „Niebieskiej karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska karta”, Dz.U. 2023, poz. 1870.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej, Dz.U. 2005, nr 180, poz. 1493 z późn.zm.
- Wytyczne nr 5 Komendanta Głównego Policji z dnia 15 grudnia 2020 r. w sprawie sposobu postępowania policjantów podczas realizacji procedury „Niebieskiej karty” oraz wydawania nakazu natychmiastowego opuszczenia wspólnie zajmowanego mieszkania i jego bezpośredniego otoczenia lub zakazu zbliżania się do mieszkania i jego bezpośredniego otoczenia, Dz. Urz. 2020, nr 63.

Andrzej Chudnicki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0002-4707-0060

Sukcesy i porażki reformy systemu pieczy zastępczej

Successes and failures of foster care reform

Streszczenie

Od pierwszych lat XXI w. w Polsce wprowadzana jest reforma systemu opieki zastępczej. Choć głównym celem było zlikwidowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych i zastąpienie ich pieczą rodzinną, to nie udało się tego w pełni osiągnąć. Mimo intensywnych wysiłków w pracy z rodziną, dzieci nadal kierowane są do pieczy zastępczej. Wciąż brakuje wystarczającej liczby rodzin zastępczych.

Artykuł ma na celu ukazanie problemów istniejących w systemie instytucjonalnej opieki nad dziećmi. Wskazano na nieefektywną pracę z rodziną jako główną przyczynę utrzymującego się zapotrzebowania na opiekę instytucjonalną. W artykule zarekomendowano propozycję nowego podejścia do wsparcia dziecka i rodziny. Jako kluczowe wskazano wykorzystanie narzędzi do szacowania ryzyka umożliwiające planowanie skutecznych interwencji. Zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia krótkoterminowych programów o udowodnionej naukowo skuteczności.

Słowa kluczowe: piecza zastępcza, małoletni, wsparcie rodziny, deinstytucjonalizacja

Abstract

Since the early years of the 21st century, a reform of the foster care system has been introduced in Poland. Although the main goal was to abolish foster care facilities and replace them with family care, this has not been fully achieved. Despite intensive efforts to work with families, children are still being sent to foster care. There are still not enough foster families.

The article aims to show the problems existing in the system of institutional care for children. It points to ineffective work with the family as the main reason for the continuing need for institutional care. The article recommends a proposal for a new approach to child and family support. The use of risk estimation tools enabling the planning of effective interventions was identified as key. The need for short-term programs with scientifically proven effectiveness was noted.

Keywords: foster care, minors, family support, deinstitutionalization

Wstęp

Rodzina stanowi podstawowe i najlepsze środowisko dla rozwoju dziecka. Niemniej jednak zdarzają się sytuacje, gdy przestaje ona być dla dziecka bezpiecznym miejscem. W takich przypadkach państwo interweniuje w funkcjonowanie rodziny za pomocą specjalnie powołanych instytucji mających na celu zapewnienie

odpowiedniego wsparcia. Interwencja ta w założeniu powinna opierać się na zasadzie subsydiarności oraz uwzględniać przede wszystkim działania mające na celu przywrócenie członkom rodziny równowagi psychicznej oraz samodzielności w sprawowaniu opieki nad dzieckiem. Działania te powinny być realizowane poprzez wspieranie rodziny w przezwyciężaniu trudnych sytuacji życiowych i przy respektowaniu praw wszystkich jej członków. Odebranie dziecka rodzicom i umieszczenie go w alternatywnych formach opieki uznawane jest za rozwiązanie ostateczne. Powinno być podejmowane jedynie w sytuacji, gdy pobyt dziecka w rodzinie biologicznej pozostaje niemożliwy ze względu na realne zagrożenie dla dziecka i po wyczerpaniu dostępnych środków.

Do połowy XX w. głównym nurtem w organizacji wsparcia dla dzieci pozbawionych właściwej opieki było zabezpieczenie ich przed negatywnym wpływem nieprawidłowego środowiska rodzinnego. Filozofia systemu opierała się na ideach pozytywistycznych i doświadczeniach XIX-wiecznej filantropii, które ukształtowały koncepcję dobroczynnego państwa opiekuńczego¹. O umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej najczęściej decydował dyskrecyjnie sąd, kierując się własnym, subiektywnym pojęciem „dobra dziecka”. Dla zapewnienia dzieciom pozbawionym właściwej opieki odpowiednich warunków rozwoju oraz w sytuacjach, gdy ich bezpieczeństwo i rozwój były zagrożone, umieszczano je w specjalnie utworzonych placówkach opiekuńczych².

Pomimo szczytnych założeń, tak skonstruowany system często dyskryminował różne grupy społeczne, odmawiając im prawa do wychowania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem czy wzorcami kulturowymi. Na jaw wychodziły nagłaśniane, szczególnie w krajach Europy zachodniej i Ameryki Północnej, przypadki przemocy instytucjonalnej: odbierania dzieci ich biologicznym rodzicom będącym w trudnej sytuacji materialnej czy życiowej. Coraz większy sprzeciw budziło umieszczanie dzieci z mniejszości etnicznych w rodzinach zastępczych, sierocińcach lub szkołach z internatem w celu ich przymusowej socjalizacji do kultury dominującej³. Krytykowano przy tym instytucjonalny klimat placówek opiekuńczych przejawiający się w depersonalizacji, rutynie, braku poszanowania indywidualności i prywatności oraz dystansie społecznym pomiędzy personelem a wychowankami⁴.

Wraz z ujawnianymi kolejnymi przypadkami krzywd i przemocy od połowy XX w. następowała zmiana paradygmatu z separacji od środowiska rodzinnego

¹ W.I. Trattner, *From poor law to welfare state: A history of social welfare in America*, New York 2007.

² R.A. Steer, *Children in Care, 1834–1929: The Lives of Destitute, Orphaned and Deserted Children*, Yorkshire-Philadelphia 2020.

³ M. Chávez-García, *Child Welfare in America*, „Journal of Women’s History” 2019, 31, nr 4.

⁴ Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki Świadczonej na Poziomie Lokalnych Społeczności. Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności, Bruksela 2012, <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/17881/12.pdf> (dostęp: 12.12.2023).

i instytucjonalizacji na rzecz wsparcia rodziny i deinstytucjonalizacji. Podstawą polityk promujących świadczenie usług w oparciu o rodzinę stała się teoria przywiązania, która podkreślała szkodliwość oddzielania dzieci od rodziców⁵. Priorytetem w organizacji systemu wsparcia dla dziecka pozbawionego opieki stało się odejście od rozwiązań instytucjonalnych i promowanie rodzicielstwa zastępczego.

Zmiany w systemie wsparcia rodziny i pieczy zastępczej

Mimo krytyki oraz globalnych trendów faworyzujących odejście od rozwiązań opartych na instytucjach, głównym miejscem, gdzie kierowano odebrane rodzicom dzieci, był dom dziecka. Wraz z przeprowadzeniem w Polsce reformy administracyjnej w 1999 r. rozpoczęto restrukturyzację systemu pieczy zastępczej. Resort pomocy społecznej przejął odpowiedzialność za placówki opiekuńczo-wychowawcze, dążąc przede wszystkim do eliminacji opieki instytucjonalnej na rzecz rozwiązań opartych na rodzinie. Zmiany zainicjowano od administracyjnego ograniczenia rozmiarów placówek opiekuńczo-wychowawczych, zmniejszając liczbę wychowanków w ośrodkach. Poprawiono warunki bytowe, ustanawiając standardy opieki oraz normy dotyczące wielkości i liczby pomieszczeń oraz ich wyposażenia. Po dekadzie okazało się jednak, że główny cel, jakim była likwidacja instytucjonalnej pieczy zastępczej, nie został zrealizowany. Nadal trudnością pozostawało znalezienie odpowiedniej liczby kandydatów na rodziny zastępcze, a także niewielka skuteczność działań mających na celu reintegrację rodzin⁶.

W roku 2011 została przyjęta przez Sejm Ustawa o wsparciu rodziny i systemie pieczy zastępczej, która miała stworzyć kompleksowy system wsparcia zarówno dla dziecka, jak i dla rodziny. Priorytetem stało się wsparcie rodziny na poziomie społeczności lokalnej. Planowano dalsze odejście od opieki instytucjonalnej w pieczy zastępczej, zastępując ją formami rodzinnymi. Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli wprowadzone zmiany nie przyniosły spodziewanych rezultatów w zakresie deinstytucjonalizacji i rezygnacji z rozwiązań instytucjonalnych w systemie pieczy zastępczej. Nadal pozostaje nierozwiązany problem braku wystarczającej liczby rodzin zastępczych oraz trudności w pozyskaniu nowych kandydatów do pełnienia tej roli.

W 2011 roku uchwalono Ustawę o wsparciu rodziny i systemie pieczy zastępczej, która w zamyśle miała by tworzyć kompletny system wsparcia dziecka i rodziny. Wraz z reformą oczekiwanym kierunkiem zmian w pieczy zastępczej

⁵ E. Harlow, *Children's Rights, Deinstitutionalisation and the Development of Foster Care Services across the World*, "Practice, Social Work in Action" 2022, 34, nr 3, doi: <http://doi.org/10.1080/09503153.2021.1909719>.

⁶ A. Chudnicki, *Reforma systemu pieczy zastępczej. Założenia, rzeczywistość, perspektywy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, 35, nr 2, doi: <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.2.177>.

miało być dalsze odchodzenie od opieki instytucjonalnej i zastąpienie jej formami rodzinnymi.

Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli, która w 2021 r. sprawdziła działania systemu wsparcia rodziny i pieczy zastępczej, wprowadzone rozwiązania nadal nie przyniosły oczekiwanych zmian w postaci deinstytucjonalizacji pieczy zastępczej. Nerozwiązanym problemem pozostaje niewystarczająca liczba rodzin zastępczych oraz trudności z pozyskaniem nowych kandydatów do pełnienia tej funkcji. Problemem jest również utrzymująca się stosunkowo wysoka liczba dzieci wychowywanych poza rodziną biologiczną. W 2022 r. 73 400 dzieci wychowywało się w pieczy zastępczej, z czego 56 604 (77%) znajdowało się w rodzinach zastępczych, natomiast 16 796 (23%) przebywało w placówkach opiekuńczo-wychowawczych⁷. Widoczne są również niekorzystne zmiany w strukturze zastępczej pieczy rodzinnej. Mimo stosunkowo stałej liczby rodzin zastępczych zawodowych, coraz więcej dzieci trafia do tej formy opieki.

Równocześnie rośnie liczba rodzinnych domów dziecka. Stale utrzymuje się problem z realizacją postanowień sądowych dotyczących umieszczenia dzieci w pieczy zastępczej. W roku 2022 na umieszczenie w rodzinie zastępczej oczekiwało 873 dzieci, a 346 czekało na umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej⁸. Zmniejsza się również liczba dzieci, wobec których sąd podejmuje decyzję o ich powrocie do rodziny. Umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej miało mieć charakter tymczasowy, a priorytetem podejmowanych działań miała być reintegracja rodziny. Statystyki wymiaru sprawiedliwości wykazują spadek liczby dzieci powracających do zresocjalizowanych rodzin. W roku 2022, według stanu spraw Opm, jedynie 419 wychowanków wróciło z pieczy instytucjonalnej do rodziny⁹. Nerozwiązany i największy pozostaje jednak problem niezmnijającej się liczby dzieci kierowanych do pieczy zastępczej, przewyższający aktualne zdolności systemu wsparcia. Sytuacji nie poprawiły administracyjne próby ograniczenia możliwości kierowania dzieci do pieczy zastępczej, jakimi były wprowadzone w 2016 r. regulacje prawne ograniczające możliwości umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej z powodu ubóstwa i przed wykorzystaniem wszystkich dostępnych możliwości, aby temu zapobiec.

⁷ Najwyższa Izba Kontroli, *Wsparcie systemu pieczy zastępczej w procesie deinstytucjonalizacji*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,27403,vp,30218.pdf> (dostęp: 27.12.2023).

⁸ Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich, Ministerstwo Sprawiedliwości, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze – umieszczenie małoletnich w latach 1989–2022*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 12.12.2023).

⁹ Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich, Ministerstwo Sprawiedliwości, *Stan kart Opm przedstawiający liczbę małoletnich objętych na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu opieką, kuratelą lub nadzorem wynikającym z ograniczenia władzy rodzicielskiej / (stan w ostatnim dniu okresu sprawozdawczego) w latach 1989–2022*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 12.12.2023).

Pomimo tych ograniczeń, od wielu lat niezmiennie najistotniejszym czynnikiem ryzyka odebrania dziecka pozostaje niski status społeczno-ekonomiczny rodziny¹⁰, na który składają się: nadużywanie alkoholu, przemoc w rodzinie, niskie wykształcenie, niestabilne środowisko wychowawcze (samotne rodzicielstwo, rodzina patchworkowa), problemy materialne (niski dochód, bezrobocie, trudne warunki materialne), problemy wychowawcze i edukacyjne (wielodzietność, realizacja obowiązku szkolnego, niepełnosprawność lub postępująca demoralizacja dziecka)¹¹. Wśród bezpośrednich powodów umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej niezmiennie od lat pozostają: samotne rodzicielstwo, nadużywanie alkoholu oraz niskie kompetencje rodzicielskie¹².

Od czasu wprowadzenia ustawy liczba pracowników zaangażowanych w pomoc rodzinom oraz liczba rodzin objętych wsparciem gwałtownie wzrosła. Obok kuratorów rodzinnych, którzy nadzorowali sposób wykonywania władzy rodzicielskiej, powołano nową grupę zawodową – asystentów rodziny zajmujących się wsparciem rodzin z trudnościami w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych¹³. W roku 2022 kuratorzy prowadzili nadzory w rodzinach, w których wychowywało się 114 605 małoletnich objętych na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu opieką, kuratelą lub nadzorem wynikającym z ograniczenia władzy rodzicielskiej¹⁴. W tym samym okresie 3699 asystentów rodziny współpracowało z 42 527 rodzinami. Wspomagały ich działania 2044 placówki wsparcia dziennego, z których wsparcia korzystało 37 010 dzieci¹⁵. Warto zaznaczyć, że te działania były realizowane w okresie trwającego od wielu lat niżu demograficznego oraz zmniejszenia się liczby rodzin wychowujących dzieci. W tym czasie poprawiła się również sytuacja finansowa polskich rodzin¹⁶. Według danych Eurostatu w 2022 r.

¹⁰ A. Skalec-Ruczyńska, *Skala zjawiska przemocy jako przyczyny umieszczenia dzieci w systemie pieczy zastępczej i rola opiekunów zastępczych w przewyżczeniu jej konsekwencji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2023, nr 22(1).

¹¹ A. Prusinowska-Marek, *Skuteczność i celowość prowadzenia długoletnich nadzorów wykonywanych przez kuratorską służbę sądową w sprawach opiekuńczych*, „Prawo w Działaniu” 2017, nr 29.

¹² Też, *Praktyka sądowa w zakresie realizacji zasady tymczasowości pieczy zastępczej*, „Prawo w Działaniu” 2019, nr 40, doi: 10.32041/pwd.4002.

¹³ Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 21 lipca 2011 r., nr 149, poz. 887 z późn. zm.

¹⁴ P. Kozłowski, *Kuratela rodzinna w Polsce – dynamika natężenia zadań w postępowaniu rozpoznawczym i wykonawczym*, „Resocjalizacja Polska” 2019, 17, nr 1, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2019.17.11>.

¹⁵ *Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2022 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Warszawa 2023, <https://www.gov.pl/attachment/32d9d05e-6e7e-4d40-b7e0-bd59e70de95a> (dostęp: 27.12.2023).

¹⁶ Główny Urząd Statystyczny, *Rodziny w Polsce w świetle wyników NSP 2021*, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań, Warszawa 2021, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6536/7/2/1/rodziny_w_polsce_w_swietle_wynikow_nsp2021.pdf (dostęp: 27.12.2023).

16,7% dzieci było zagrożonych ubóstwem, co stawia Polskę znacznie poniżej średniej europejskiej wynoszącej 24,7% dla 27 krajów EU i również poniżej średniej dla 20 krajów strefy euro wynoszącej 25,4%¹⁷.

Jedną z możliwych przyczyn niskiej skuteczności działań jest paternalistyczny model ingerencji w rodzinę zakładający, że jej członkowie nie posiadają wystarczających kompetencji do samodzielnego kierowania własnym postępowaniem. Sprawia to, że członkowie rodziny, zamiast uzyskać profesjonalne wsparcie, są stale kontrolowani i kierowani. Potwierdzają to analizy metod pracy tych profesji. W swojej praktyce kuratorzy sądowi opierają się głównie na tradycyjnych metodach pracy z przypadkiem, takich jak case work i case management¹⁸. Natomiast w przypadku asystentów rodziny dominujące działania to udzielanie porad i wsparcia emocjonalnego, pomoc w sprawach urzędowych, szkolenia umiejętności życia codziennego oraz kontrola nad rodziną¹⁹.

Wydaje się zatem, że podjęte działania nie tylko nie doprowadziły do zmniejszenia liczby rodzin pod kontrolą sądów, ale wręcz przyczyniły się do coraz większego odsetka polskich rodzin, które objęte są opieką służb państwowych. Pomimo intensywnych wysiłków, liczba dzieci kierowanych do pieczy zastępczej nie maleje. Zjawisko to jest znane w kryminologii jako „net-widening” i oznacza niezamierzony efekt praktyk, które w założeniu miały ograniczyć interwencję prawną, ale zamiast tego skutkują zwiększeniem liczby osób mających kontakt z systemem sprawiedliwości²⁰. Jest to zjawisko wysoce szkodliwe, ponieważ przekierowuje zasoby od rodzin, które faktycznie potrzebują profesjonalnego wsparcia, do tych, które tego nie wymagają. Warto przy tym nadmienić, że działania te powodują, że rodzina bardzo długo pozostaje pod kontrolą instytucji. Nadzór kuratora nad rodziną trwa przeciętnie od 3–7 lat²¹, a wsparcie asystenta rodziny zajmuje średnio 2 lata²². Jednocześnie tylko w niewielkim procencie przypadków sąd ostatecznie decyduje się na umieszczenie dzieci w pieczy zastępczej. W roku 2018 tylko 9% spraw kończyło się umieszczeniem dziecka poza jego rodziną²³.

¹⁷ Eurostat, *Living conditions in Europe – poverty and social exclusion*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion (dostęp: 22.11.2023).

¹⁸ M. Mólka, *Pedagog resocjalizacyjny czy menedżer przestępcy? Między case work a case management w dozorze kuratora sądowego*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2021, 24, nr 5.

¹⁹ I. Krasiejko, *Realizacja asystentury rodziny oraz postulaty zmian w ustawie o wspieraniu rodziny – perspektywa asystentów rodziny*, „Praca Socjalna” 2022, 37, nr 1.

²⁰ M. Muskała, *Od „pracy z jednostką” do „kierowania jednostką” w przestrzeni kurateli sądowej*, „Resocjalizacja Polska” 2019, 17, nr 1, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2019.17.10>.

²¹ A. Prusinowska-Marek, *Skuteczność i celowość...*

²² *Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2022 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r...*

²³ A. Prusinowska-Marek, *Praktyka sądowa w zakresie realizacji zasady tymczasowości pieczy zastępczej – raport z badań*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Prawo Rodzinne, Warszawa 2018.

Zakończenie i wnioski

Głównym celem pracy z dzieckiem i jego rodziną powinno być wyeliminowanie pierwotnych przyczyn, które doprowadziły do interwencji. Kluczowym działaniem służb zaangażowanych w te procesy jest poprawa stabilności finansowej w rodzinie oraz rozwijanie kompetencji intelektualnych i społecznych rodziców, aby byli w stanie skuteczniej zaspokajać potrzeby swoich dzieci. Działania te powinny także uwzględniać potrzeby samych rodziców, zapewniając im wsparcie w kwestiach zdrowia psychicznego i fizycznego, w tym leczenia uzależnień, a także udzielając porad w zakresie planowania rodziny oraz dostarczając niezbędnej wiedzy potrzebnej do podejmowania świadomych decyzji korzystnych dla ich rodzin²⁴.

Oprócz poradnictwa i zarządzania przypadkiem, niezmiernie istotne jest wprowadzenie krótkoterminowych programów o udokumentowanej naukowo skuteczności, takich jak np. Attachment and Biobehavioral Catch-Up (ABC)²⁵ czy Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD)²⁶, które skupiają się na relacjach między rodzicami a dziećmi. Badania wykazują, że krótkoterminowe interwencje redukujące problemy behawioralne u dzieci przynoszą również korzyści w redukcji przejawów przemocy wobec dzieci²⁷. Wybór odpowiednich narzędzi z pewnością ułatwiłby stworzenie bazy zweryfikowanych naukowo programów, potwierdzonych jako skuteczne i efektywne w pracy z rodzinami, na wzór systemu rekomendacji programów profilaktycznych²⁸. Istotne jest również stworzenie skutecznego systemu wsparcia rodzin zastępczych poprzez zapewnienie niezbędnego wsparcia finansowego i rzeczowego oraz szkoleń i pomocy w opiece.

Konieczne jest także stworzenie i wdrożenie efektywnych narzędzi identyfikacji i oceny czynników ryzyka umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej. Pozwoliłyby one nie tylko trafniej rozpoznawać zagrożenia, ale także skierować

²⁴ A. Schrader-McMillan, J. Barlow, *Improving the Effectiveness of the Child Protection System – a Review of Literature*, Early Intervention Foundation, 2017, <https://www.eif.org.uk/files/pdf/cp-1-schradermcmillanbarlow.pdf> (dostęp: 5.12.2023).

²⁵ M. Dozier, K. Bernard, *Coaching parents of vulnerable infants: The attachment and biobehavioral catch-up approach*, Guilford Publications, New York 2019.

²⁶ F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M.H. van IJzendoorn, *Pairing attachment theory and social learning theory in video-feedback intervention to promote positive parenting*, "Current opinion in psychology" 2017, nr 15.

²⁷ P.S. Goldman, M.J. Bakermans-Kranenburg, B. Bradford, A. Christopoulos, P. Lim, A. Ken, C. Cuthbert, R. Duchinsky i in., *Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 2: policy and practice recommendations for global, national, and local actors*, "The Lancet. Child & Adolescent Health" 2020, 4, nr 8, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30060-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30060-2).

²⁸ F. Gardner, P. Montgomery, W. Knerr, *Transporting Evidence-Based Parenting Programs for Child Problem Behavior (Age 3–10) Between Countries: Systematic Review and Meta-Analysis*, "Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology" 2016, 45, nr 6, <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1015134>.

rodziny do programów o odpowiednim stopniu intensywności. Wiadomo bowiem, że kierowanie osób o niskim ryzyku do programów o dużej intensywności, a osób o wysokim ryzyku do programów adresowanych do osób z mniejszymi potrzebami obniża skuteczność stosowanych środków, a nawet może okazać się szkodliwe. Ważne jest również, aby przy ich pomocy można było dokonać oceny efektów pracy z rodziną przed umieszczeniem w pieczy zastępczej, a także ocenić skutki pobytu w pieczy zastępczej.

Bibliografia

- Chávez-García M., *Child Welfare in America*, "Journal of Women's History" 2019, 31, nr 4.
- Chudnicki A., *Reforma systemu pieczy zastępczej. Założenia, rzeczywistość, perspektywy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, 35, nr 2, <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.2.177>.
- Dozier M., Bernard K., *Coaching parents of vulnerable infants: The attachment and biobehavioral catch-up approach*, "Guilford Publications", New York 2019.
- Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na Poziomie Lokalnych Społeczności, *Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności*, Bruksela 2012, <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/17881/12.pdf> (dostęp: 12.12.2023).
- Eurostat, *Living conditions in Europe – poverty and social exclusion*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion (dostęp: 22.11.2023).
- Gardner F., Montgomery P., Knerr W., *Transporting Evidence-Based Parenting Programs for Child Problem Behavior (Age 3–10) Between Countries: Systematic Review and Meta-Analysis*, "Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology" 2016, 45, nr 6, 10.1080/15374416.2015.1015134.
- Główny Urząd Statystyczny, *Rodziny w Polsce w świetle wyników NSP 2021*, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021, Warszawa 2021, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6536/7/2/1/rodziny_w_polsce_w_swietle_wynikow_nsp2021.pdf (dostęp: 27.12.2023).
- Goldman P.S., Bakermans-Kranenburg M.J., Bradford B., Christopoulos A., Lim P., Ken A., Cuthbert C., Duchinsky R. i in., *Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 2: policy and practice recommendations for global, national, and local actors*, "The Lancet. Child & Adolescent Health" 2020, 4, nr 8, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30060-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30060-2).
- Harlow E., *Children's Rights, Deinstitutionalisation and the Development of Foster Care Services across the World*, "Practice, Social Work in Action" 2022, 34, nr 3, <https://doi.org/10.1080/09503153.2021.1909719>.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2022 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Warszawa 2023, <https://www.gov.pl/attachment/32d9d05e-6e7e-4d40-b7e0-bd59e70de95a> (dostęp: 27.12.2023).
- Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M.H., *Pairing attachment theory and social learning theory in video-feedback intervention to promote positive parenting*, "Current opinion in psychology" 2017, nr 15.
- Kozłowski P., *Kuratela rodzinna w Polsce – dynamika natężenia zadań w postępowaniu rozpoznawczym i wykonawczym*, „Resocjalizacja Polska” 2019, 17, nr 1.
- Krasiejko I., *Realizacja asystentury rodziny oraz postulaty zmian w ustawie o wspieraniu rodziny – perspektywa asystentów rodziny*, „Praca Socjalna” 2022, 37, nr 1.

- Mółka M., *Pedagog resocjalizacyjny czy menedżer przestępcy? Między case work a case management w dozorze kuratora sądowego*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2021, 24, nr 5.
- Muskała M., *Od „pracy z jednostką” do „kierowania jednostką” w przestrzeni kurateli sądowej*, „Resocjalizacja Polska” 2019, 17, nr 1, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2019.17.10>.
- Najwyższa Izba Kontroli, *Wsparcie systemu pieczy zastępczej w procesie deinstytucjonalizacji*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,27403,vp,30218.pdf> (dostęp: 27.12.2023).
- Prusinowska-Marek A., *Praktyka sądowa w zakresie realizacji zasady tymczasowości pieczy zastępczej*, „Prawo w Działaniu” 2019, nr 40, doi: 10.32041/pwd.4002.
- Prusinowska-Marek A., *Skuteczność i celowość prowadzenia długoletnich nadzorów wykonywanych przez kuratorską służbę sądową w sprawach opiekuńczych*, „Prawo w Działaniu” 2017, nr 29.
- Prusinowska-Marek A., *Praktyka sądowa w zakresie realizacji zasady tymczasowości pieczy zastępczej – raport z badań*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Prawo Rodzinne, Warszawa 2018.
- Schrader-McMillan A., Barlow J., *Improving the Effectiveness of the Child Protection System – a Review of Literature*, “Early Intervention Foundation” 2017, <https://www.eif.org.uk/files/pdf/cp-1-schradermcmillanbarlow.pdf> (dostęp: 5.12.2023).
- Skalec-Ruczyńska A., *Skala zjawiska przemocy jako przyczyny umieszczenia dzieci w systemie pieczy zastępczej i rola opiekunów zastępczych w przewycięzaniu jej konsekwencji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2023, nr 22(1).
- Steer R.A., *Children in Care, 1834–1929: The Lives of Destitute, Orphaned and Deserted Children*, Yorkshire-Philadelphia 2020.
- Trattner W.I., *From poor law to welfare state: A history of social welfare in America*, New York 2007.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 21 lipca 2011 r., nr 149, poz. 887 z późn. zm.
- Wydział Statystycznej Informacji Zarządcej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich, Ministerstwo Sprawiedliwości, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze – umieszczenie małoletnich w latach 1989–2022*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 12.12.2023).
- Wydział Statystycznej Informacji Zarządcej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich, Ministerstwo Sprawiedliwości, *Stan kart Opm przedstawiający liczbę małoletnich objętych na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu opieką, kuratelą lub nadzorem wynikającym z ograniczenia władzy rodzicielskiej / (stan w ostatnim dniu okresu sprawozdawczego) w latach 1989–2022*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 12.12.2023).

Katarzyna Korona

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0002-6622-7131

Wsparcie dziecka i jego edukacji w działalności kuratorów sądowych

Support of the child and his education in the activities of probation officers

Streszczenie

Działalność kuratorów sądowych, mimo licznych opracowań na ten temat, nadal w przestrzeni publicznej pozostaje tematem mało rozpoznanym. W artykule zaprezentowane zostaną podstawy prawne działalności kuratora sądowego (w kontekście ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych i ustawy z dnia 1 grudnia 2022 r. o zmianie ustawy o kuratorach sądowych) i jego obowiązki jako swoiste tło dla działań podejmowanych przez kuratorów rodzinnych związanych ze wsparciem dziecka oraz jego edukacji. Następnie podjęte zostaną rozważania na temat aktualnych praktyk oraz wskazane możliwości zoptymalizowania działań w omawianych obszarach.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja, kurator sądowy

Abstract

The activities of probation officers, despite numerous studies on this subject, remain an unexplored topic in the public space. The article will present the legal basis for the activities of a probation officer (in the context of: the Act of June 9, 2022 on the support and social rehabilitation of minors, the Act of July 27, 2001 on probation officers and the Act of December 1, 2022 amending the Act on court guardians) and their duties, as a specific background for activities undertaken by family guardians related to supporting the child and his education. Then, considerations will be made about current practices and opportunities to optimize activities in the discussed areas will be identified.

Keywords: child, education, probation officer

Wprowadzenie

W ustawie z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich¹ głównymi zadaniami postawionymi przez ustawodawcę są wspieranie i resocjalizacja nieletnich. Jednocześnie uznano autonomię rodziny i pierwszoplanową rolę rodziców

¹ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022, poz. 1700); dalej skrót w przypisach: WspResNielU.

w przekazywaniu nieletnim wartości, zasad i wzorców, co wskazano w preambule. Nie wszystkie rodziny są w stanie poradzić sobie z tym zadaniem. W powszechnym przekonaniu sąd ingeruje w wykonywanie władzy rodzicielskiej w rodzinach dysfunkcyjnych², które nie radzą sobie z wypełnianiem powierzonych jej funkcji i zadań. Problemy rodziny opisane w literaturze³ to przemoc domowa czy te związane z nadużywaniem przez domowników różnych substancji – głównie alkoholu, kłopoty materialne. Nie jest regułą, że rodziny te będą widoczne w przestrzeni publicznej, gdyż z pozoru mogą funkcjonować prawidłowo⁴, a problemy mogą dotyczyć np. niskiej świadomości wychowawczej rodziców⁵, nadmiernej koncentracji na osiągnięciach szkolnych⁶, braku jasno określonych norm i wartości czy wyraźnego podziału ról. Ustawa koncentruje się na samych nieletnich, którzy wykazują przejawy demoralizacji (od 10 lat do 18 lat) albo dopuścili się czynów karalnych (13–17 lat)⁷. Głównym celem postępowania wobec nieletniego jest resocjalizacja⁸, jednak wielość możliwości rozumienia tego terminu utrudnia precyzyjne sformułowanie celu środków stosowanych wobec nieletniego. W rezultacie kryterium stosowania danego środka oddziaływania względem nieletniego jest efekt resocjalizacyjny⁹, jednak nadal brakuje jego jednoznacznej interpretacji. Zdaniem A. Grześkowiak¹⁰ być może zasadne byłoby stosowanie terminów bardziej odpowiednich do procesu wychowania nieletniego. Ustawa wprowadziła nowy środek oddziaływania wychowawczego¹¹ możliwy do zastosowania na terenie szkoły czy w związku z realizacją obowiązku szkolnego / nauki oraz wymierzany przez dyrektora szkoły (za zgodą rodziców / opiekuna i nieletniego). Może on obejmować: pouczenie, ostrzeżenie (ustne/pisemne), przeproszenie pokrzywdzonego, przywrócenie do stanu poprzedniego lub wykonanie pewnych prac porządkowych na rzecz szkoły. Jeśli nie okażą się one wystarczające, ustawodawca wskazał katalog jedenastu środków wychowawczych¹². Z uwagi na podjętą tematykę w artykule zostaną omówione jedynie dwa z nich – nadzór kuratora sądowego oraz skierowanie do ośrodka kuratorskiego. Każdy z nich może być także stosowany jako środek tymczasowy¹³. Ośrodek stanowi też przykład placówki

² Z. Frączek, *Dysfunkcjonalność i problemy współczesnej polskiej rodziny w świetle danych statystycznych i wspierających działań państwa*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2021, nr 9, s. 150–151.

³ Tamże, s. 163.

⁴ Tamże, s. 152.

⁵ Z. Frączek, *Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jego doskonalenia*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2019, nr 7, s. 71.

⁶ Tamże, s. 72.

⁷ Art. 1, WspResNielU.

⁸ A. Grześkowiak, *Prawo nieletnich*, Warszawa 2023, s. 13, 98–99.

⁹ Tamże, s. 8.

¹⁰ Tamże, s. 99.

¹¹ Art. 4.4, WspResNielU.

¹² Tamże, art. 7.

¹³ Tamże, art. 44.

realizującej zarówno działalność wychowawczą, jak i resocjalizacyjną¹⁴. Celem wykonywania środków wychowawczych i poprawczego ustawodawca określił „wychowanie nieletniego na świadomego swych obowiązków członka społeczeństwa”¹⁵. W tym samym artykule określono, że działalność wychowawcza ma zmierzać do wywołania określonych zmian w funkcjonowaniu nieletniego, wszechstronnego rozwoju osobowości i uzdolnień, jak również kształtowania oraz utrwalania społecznie pożądanej postawy i poczucia odpowiedzialności. W jej następstwie nieletni ma być przygotowany do samodzielnego i odpowiedzialnego życia (z poszanowaniem norm społecznych i prawnych).

Środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora sądowego

Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich zobowiązuje kuratora sądowego do kontrolowania wykonywania środków wychowawczych¹⁶. Obowiązek ten nie ogranicza się jedynie do monitorowania, oceny podejmowanych działań, ale również wnioskowania o zmiany w zakresie orzeczonego środka. Działania te koncentrują się wokół trzech głównych zadań¹⁷: sprawowania nadzoru nad nieletnim, wspomnianej wcześniej kontroli wykonywania orzeczonych środków oraz organizowania i kontrolowania realizacji zobowiązania do wykonywania prac społecznych. Do szczegółowych działań podejmowanych w ramach współpracy z nieletnim należą: kontrola jego zachowania, współpraca z nieletnim i jego rodzicami/opiekunami poprzez bezpośredni kontakt (w miejscu zamieszkania, z możliwością wzywania do stawiennictwa w sądzie – zespole kuratorskiej służby sądowej), żądania niezbędnych informacji i wyjaśnień, utrzymywanie kontaktu z osobami znaczącymi w socjalizacji nieletniego (rodzina, szkoła, środowisko lokalne czy pracodawca), współpraca z instytucjami (w tym zasięganie i gromadzenie informacji na jego temat), zapoznawanie z treścią akt sądowych, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych, składanie wniosków o modyfikację orzeczeń, udział w posiedzeniach czy organizację prac społecznych. Nadzór kuratora trwa do 21 roku życia nieletniego¹⁸ z możliwością wydłużenia go do 24 r.ż.

Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych¹⁹ nakłada na kuratorów sądowych zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym oraz kontrolnym (wynikające z orzeczeń sądu). Wykonują oni swoje obowiązki w środowisku podopiecznych²⁰ bądź miejscu ich pobytu (np.

¹⁴ A. Grześkowiak, *Prawo...*, s. 15.

¹⁵ Art. 88, WspResNielU.

¹⁶ Tamże, art. 148–161.

¹⁷ Tamże, art. 155.

¹⁸ Tamże, art. 93.

¹⁹ Art. 1, Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (Dz.U. 2001, nr 98, poz. 1071).

²⁰ Tamże, art. 3.

zamknięte zakłady czy placówki opiekuńczo-wychowawcze). Do obowiązków zawodowego kuratora sądowego²¹ należy wnioskowanie o zmianę orzeczonego środka, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych, współpraca z samorządem i organizacjami społecznymi. W ustawie z dnia 1 grudnia 2022 r. o zmianie ustawy o kuratorach sądowych²² dokonano modyfikacji, jednak bezpośrednio nie odnosiły się one do sytuacji samych nieletnich, bardziej do organizacji kurateli sądowej i nie uwzględniły większości uwag sformułowanych przez środowisko kuratorów²³. Umocowano natomiast możliwość uczestnictwa przez kuratorów w superwizji, co stanowi wyraz zwrócenia uwagi na sygnalizowany przez środowisko problem zdrowia psychicznego kuratorów i wypalenia zawodowego.

Nadzór kuratora sądowego uważany jest za nowoczesny środek wychowawczy w sposobach oddziaływania, który przynosi pozytywne efekty²⁴. Kurator pomaga nieletniemu w zmianie postaw i zachowań, uwzględniając element świadomej zgody samego nieletniego. Współpracuje z nim, stosując metody zindywidualizowane, adekwatne do potrzeb podopiecznego. Podejmowane działania diagnostyczne²⁵ mają na celu analizę i rozpoznanie sytuacji osobistej, rodzinnej i środowiskowej nieletniego, aby zaplanować metody i środki oddziaływania wobec nieletniego. W zależności od ich wyniku udziela nieletniemu pomocy – informacji i wskazówek umożliwiających rozwiązanie problemów życiowych (np. zorganizowanie nauki czy terapii) czy utrudniających resocjalizację. W ramach działań kontrolnych czy też monitorowania funkcjonowania nadzorowanego znajdują się osobiste wizyty kuratora w miejscu zamieszkania/pobytu i weryfikacja uzyskanych informacji. Ta ostatnia jest możliwa poprzez utrzymywanie kontaktu np. z rodziną nieletniego, szkołą czy środowiskiem (osobistego lub z wykorzystaniem środków porozumiewania się na odległość). Zalecane jest, aby kurator nie ingerował zbyt i drobniawczo w życie nieletniego, pozostawiając mu wolność wyboru wzorców zachowań oraz decyzji niestanowiących przejawów demoralizacji, unikając też zbyt dużych ograniczeń i nadmiernej kontroli. Kurator powinien też respektować prawa dziecka i rodziców. Następstwem współpracy z rodzicami / opiekunami prawnymi i właściwymi instytucjami jest często poprawa warunków wychowawczych, bytowych czy zdrowotnych, również w zakresie nauki i zatrudnienia.

Kuratorzy rodzinni częściej niż karni uczestniczą też w zespołach interdyscyplinarnych na mocy ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie²⁶, ale w czasie pandemii wirusa SARS-CoV-2 aktywność pracy zespołów interdyscyplinarnych

²¹ Tamże, art. 11.

²² Ustawa z dnia 1 grudnia 2022 r. o zmianie ustawy o kuratorach sądowych (Dz.U. 2023, poz. 27).

²³ Portal Kuratorskiej Służby Sądowej, <https://kurator.info/2023/04/05/nowelizacja-ustawy-o-kuratorach-sadowych-weszla-w-zycie/> (dostęp: 23.12.2023).

²⁴ A. Grześkowiak, *Prawo...*, s. 112–114.

²⁵ Więcej w: A. Wojnarska, K. Korona, *Zadania diagnostyczne kuratora sądowego – teoria i praktyka*, „Resocjalizacja Polska” 2020, nr 20.

²⁶ R. Opora, Ł. Wirkus, *Funkcjonowanie kuratorskiej służby sądowej przed i w czasie pandemii COVID-19*, Warszawa 2021, s. 68.

spadła. Poza wymienionymi wcześniej zadaniami²⁷ w ramach sprawowanych nadzorów mogą także pracować z osobami zobowiązanymi do leczenia odwykowego, uczestniczyć w kontaktach rodziców z małoletnimi dziećmi, uczestniczyć w przymusowym odbieraniu osoby podlegającej władzy rodzicielskiej oraz umieszczeniu w rodzinie zastępczej / placówce opiekuńczo-wychowawczej, kierować ośrodkiem kuratorskim i pracować w nim, uczestniczyć w pracach zespołów interdyscyplinarnych i grup roboczych, współpracować z sędzią i sądem rodzinnym oraz uczestniczyć w posiedzeniach wykonawczych.

B. Bobik w dokonanej analizie form opieki nad dziećmi i młodzieżą²⁸ wskazała na sąd jako przykład instytucjonalnego wsparcia rodziny oraz kuratelę jako formę wsparcia rodziny problemowej. Jak podkreśla autorka, rodzina odgrywa główną rolę w procesie opieki i wychowania dzieci. Jeśli nie funkcjonuje ona prawidłowo, nie jest w stanie należycie realizować przypisanych jej funkcji, pojawiają się instytucje wspierające, jak sąd rodzinny wraz z reprezentującym go kuratorem rodzinnym. Ten ostatni może także udzielać zindywidualizowanego wsparcia.

Ze statystyk Ministerstwa Sprawiedliwości wynika, że w 2020 r.²⁹ spośród 17 202 nieletnich, wobec których stosowano środki wychowawcze, nadzór kuratora sądowego był najczęściej orzekanym – 6336 osób (37%; dla porównania jedynie 2% nieletnich było skierowanych do ośrodka), głównie z powodu demoralizacji (4223). W roku 2019 nadzór orzeczono względem 8590 nieletnich (spośród 22 725, 38%), podobnie w związku z demoralizacją.

Warto nadmienić, że poza nadzorem kuratora w celu wzmocnienia podejmowanych oddziaływań wobec nieletniego często orzekane jest również skierowanie go do ośrodka kuratorskiego.

Jak przytacza Ł. Wirkus³⁰, na koniec 2020 r. służba kuratorska liczyła 5114 osób, w tym 2229 kuratorów rodzinnych, którzy współpracowali z 11 249 kuratorami społecznymi.

Środek wychowawczy w postaci skierowania do ośrodka kuratorskiego

W ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich ośrodek kuratorski scharakteryzowano jako placówkę prowadzącą działalność wychowawczą, resocjalizacyjną,

²⁷ T. Jedynak, K. Stasiak, *Zadania kuratorów rodzinnych* [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. K. Stasiak, Warszawa 2018, s. 103–105.

²⁸ B. Bobik, *Próba klasyfikacji form instytucjonalnych uzupełniających funkcje rodziny w Polsce*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2022, nr 10, s. 53–54.

²⁹ Baza statystyczna Ministerstwa Sprawiedliwości, *Nieletni wg orzeczonych środków. Prawomocne orzeczenia w latach 2003–2020*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 28.12.2023).

³⁰ Ł. Wirkus, *Rola kuratorów rodzinnych w zapobieganiu demoralizacji i przestępczości nieletnich – wybrane rozwiązania systemowe*, „Pracacja” 2023, nr 2, s. 87.

terapeutyczną, profilaktyczną i kontrolną³¹. Jej celem uczyniono zmianę postaw nieletnich w kierunku społecznie pożądanym (tj. zapewniającym prawidłowy rozwój ich osobowości). W ramach pracy z nieletnimi obowiązki zawodowego kuratora sądowego obejmują³² prowadzenie zajęć z nieletnimi, dokumentowanie przebiegu pracy z nimi, sporządzanie okresowych sprawozdań o nieletnich czy wykonywanie innych zadań zleconych przez kierownika ośrodka.

Działalność ośrodka realizowana jest poprzez czternaście zadań szczegółowych³³: przeciwdziałanie rozwojowi demoralizacji nieletnich, przyczynom przestępczości, uzależnieniom nieletnich; eliminowanie zaniedbań wychowawczych; wdrażanie do przestrzegania norm społecznych i norm prawnych; kształtowanie postaw oraz umiejętności społecznych, poczucia odpowiedzialności i opiekuńczości; naukę samodzielnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi; rozwijanie zainteresowań, uzdolnień i kreatywności; pomoc i wsparcie w trudnych sytuacjach życiowych; rozwiązywanie problemów emocjonalnych; wyrabianie właściwych nawyków spędzania czasu wolnego czy współpracę ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym. Mogą być one realizowane z wykorzystaniem metody pracy indywidualnej, grupowej i środowiskowej³⁴. Praca z nieletnimi zaś koncentruje się na kilku formach pracy: zajęciach psychoedukacyjnych, socjoterapeutycznych, korekcyjno-edukacyjnych i rekreacyjno-sportowych, organizowaniu czasu wolnego oraz pomocy w nauce własnej. Działania te sensu stricto koncentrują się na wspieraniu nieletniego i pomocy mu w jak najlepszym funkcjonowaniu. W rezultacie udzielona pomoc często przekłada się na jego lepsze zachowanie w innych kontekstach, np. funkcjonowaniu szkolnym. Ośrodek prowadzi także korepetycje, zatrudniając nauczycieli bądź korzystając z zasobów kadrowych, co niejednokrotnie dosłownie pomaga poprawić ich sytuację szkolną czy uzyskać promocję do następnej klasy³⁵. Zajęcia w ośrodku realizowane są przez cały rok kalendarzowy, co najmniej przez 20 godzin tygodniowo³⁶. Wychowawca, zawodowy kurator sądowy powinien pracować z nieletnim 8 godzin tygodniowo³⁷. Tym samym nacisk położony jest na bezpośrednią pracę z dziećmi. Kadra ośrodków obejmuje wyspecjalizowany

³¹ Art. 162, WspResNielU.

³² Tamże, art. 172.

³³ §6. 1–3, Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 23 listopada 2022 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. 2022, poz. 2449).

³⁴ Więcej odnośnie metodyki pracy w ośrodkach por. K. Korona, *Funkcjonowanie nieletnich w ośrodku kuratorskim* [w:] A. Lukasek, A. Fidelus, *Funkcjonowanie dziecka we współczesnym świecie. Współpraca z rodziną. Wyzwania, zagrożenia, perspektywy*, Józefów 2021, s. 188–190.

³⁵ Por. K. Korona, *Oddziaływania edukacyjne w ośrodkach kuratorskich na przykładzie Sądu Rejonowego w Lublinie* [w:] *Nauki społeczne i humanistyczne. Varia*, red. D. Łukomiak, K. Łukomiak, Łódź 2020, s. 372–374.

³⁶ §7.1, Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 23 listopada 2022 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. 2022, poz. 2449).

³⁷ Tamże, §10.

personel³⁸ – kuratorów zawodowych, kuratorów społecznych oraz specjalistów, np. socjoterapeutów, psychologów czy nauczycieli. Niejednokrotnie kategorie te przenikają się. W ramach pomocy w nauce szkolnej realizuje się element reintegracji społecznej³⁹. Nieletni ma szansę odbudować relację ze szkołą – otrzymuje pomoc w nauce i jest lepiej przygotowany do korzystania z edukacji, przestrzegania i uznawania zasad obowiązujących w placówce, modyfikacji ulega jego stosunek do nauki i poziom motywacji. Rzecznik Praw Dziecka opracował *Standardy pracy ośrodków kuratorskich*⁴⁰, wskazując na konieczność „osiągnięcia wysokiej jakości pracy wychowawczej”. Podkreślono także konieczność wsparcia funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny. Uwzględniając kwalifikacje personelu ośrodków, postulaty te zostały zrealizowane.

Edukacja zdalna miała swoje konsekwencje dla wielu uczniów. Badania B. Bobik⁴¹ ujawniły m.in. trudności w skupieniu się na nauce, spadek motywacji do nauki, trudności z zaplanowaniem nauki, nieradzenie sobie z nadmiarem zadań czy niższy poziom zaangażowania w naukę. Dzieci przejawiające problemy emocjonalne czy zaburzenia depresyjne nie odnalazły się w systemie edukacji zdalnej⁴². Część z nich z uwagi na pogorszenie funkcjonowania szkolnego trafiła do ośrodków, gdzie stopniowo mają możliwość dokonania zmian w swoim zachowaniu. W zależności od potrzeb działania te mogą obejmować zróżnicowane formy pracy.

Doniesienia na temat ośrodków kuratorskich pojawiają się w przestrzeni medialnej rzadziej niż informacje odnośnie pracy samych kuratorów sądowych. W opinii samych kuratorów ośrodki kuratorskie są jednym z najskuteczniejszych środków wychowawczych, najtańszym i niezolacyjnym⁴³. Były mylone ze świetlicami, nie traktowano ich jako profesjonalnych placówek ani jako placówek resocjalizacyjnych⁴⁴, co zresztą nadal widoczne jest w publicznym dyskursie. Wiceminister sprawiedliwości wskazał, że ośrodki kuratorskie są najbardziej skuteczne względem nieletnich jeszcze niezdemoralizowanych⁴⁵, wyrażając przekonanie, że dla

³⁸ J. Utrat-Milecki, *Kuratorskie ośrodki dla nieletnich. Analiza integralno-kulturowa społeczno-prawnego kontekstu powstania i rozwoju*, „Probacja” 2023, s. 121–122.

³⁹ P. Kozłowski, *Ośrodek kuratorski – w kierunku optymalnego modelu postępowania z nieletnimi*, „Probacja” 2023, nr 2, s. 198.

⁴⁰ *Standardy pracy ośrodków kuratorskich*, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/2017_11_06_wyst_ms_zalacznik.pdf (dostęp: 28.12.2023).

⁴¹ B. Bobik, *Edukacja zdalna w opiniach młodzieży*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2021, nr 9, s. 144–145.

⁴² Tamże, s. 146.

⁴³ P. Rojek-Socha, *Ośrodki kuratorskie skuteczną szansą na wsparcie zagubionego nastolatka*, <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/osrodki-kuratorskie-czym-sa-jak-dzialaja,523204.html> (dostęp: 29.12.2023); por. K. Stasiak, *Skierowanie do ośrodka kuratorskiego jako środek wychowawczy*, „Probacja” 2023, nr 2, s. 167.

⁴⁴ P. Rojek-Socha, *Ośrodki kuratorskie...*

⁴⁵ Ministerstwo Sprawiedliwości, <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/osrodek-kuratorski-w-raciborzu-bedzie-mial-nowa-siedzibe> (dostęp: 29.12.2023).

nietletnich powinny być miejscem uczestnictwa „w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych”. W ocenie P. Kozłowskiego ośrodek kuratorski umożliwia prowadzenie codziennych – indywidualnych i grupowych oddziaływań względem nietletnich, szanując integralność jego rodziny i angażując w proces wychowawczy środowisko rodzinne⁴⁶. Działają socjalizująco na nietletnich. W ośrodkach realizowane są też ministerialne projekty promujące zdrowie psychiczne, co jest odpowiedzią na aktualne problemy nietletnich. Dość systematycznie informacje na temat inicjatyw podejmowanych w ośrodkach kuratorskich można znaleźć na Portalu Kuratorskiej Służby Sądowej⁴⁷.

Zgodnie z informacją Ministerstwa Sprawiedliwości⁴⁸ w Polsce działają obecnie 134 ośrodki kuratorskie. Najwięcej w Apelacjach Lublin (20) i Wrocław (19), najmniej Szczecin i Warszawa (po 4). Ich liczba w ostatnich latach zwiększała się⁴⁹, jednak trudno powiedzieć, czy tendencja ta zostanie utrzymana. Działają one przy 100 sądach (z 318, 31%)⁵⁰, chociaż przy niektórych sądach działa kilka ośrodków. Skierowanie do ośrodka orzekane jest jedynie wobec średnio 2% nietletnich⁵¹ (ok. 70% z nich w związku z demoralizacją) spośród środków wychowawczych. Dane te wynikają ze statystyk za 2020 i 2019 rok⁵².

Działania kuratorów sądowych w zakresie wsparcia dziecka – ocena dotychczasowych rozwiązań

Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nietletnich umożliwiła dyrektorom szkół stosowanie środków oddziaływania wychowawczego⁵³ m.in. w postaci wykonywania określonych prac porządkowych na terenie szkoły. W ocenie samych kuratorów przepisy te niewiele zmieniły w rzeczywistości pracy kuratorów sądowych⁵⁴. Nowością miał być obowiązek kontrolowania wykonywania przez nietletniego obowiązku wykonywania prac społecznych, jednak większość miejsc, do których można ich kierować, to właśnie szkoły. Więcej jest obowiązków związanych z pismami

⁴⁶ P. Rojek-Socha, *Ośrodki kuratorskie...*

⁴⁷ <https://kurator.info/tag/osrodki-kuratorskie/> (dostęp: 22.12.2023).

⁴⁸ <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/jednostki-organizacyjne-podlegle-lub-nadzorowane>, Wykaz ośrodków kuratorskich, stan na 1 lutego 2023 (dostęp: 28.12.2023).

⁴⁹ J. Utrat-Milecki, *Kuratorskie ośrodki...*, s. 117.

⁵⁰ P. Kozłowski, *Ośrodek kuratorski...*, s. 200.

⁵¹ K. Stasiak, *Skierowanie do ośrodka...*, s. 167.

⁵² Baza statystyczna Ministerstwa Sprawiedliwości, *Nietletni wg orzeczonych środków. Prawomocne orzeczenia w latach 2003–2020*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 28.12.2023).

⁵³ Art. 4.4, WspResNielU.

⁵⁴ B. Gesek, *Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nietletnich z dnia 9 czerwca 2022 – mała wielka zmiana?*, „Biuletyn Mozaika” 2023, nr 8, s. 17–18.

„zawiadamiającymi”, co skutkuje wzrostem liczby spraw Nkd (sprawy nieletnich, w których zachodzi podejrzenie popełnienia czynu karalnego lub demoralizacji) z pozornie błahych przyczyn (o niskim stopniu społecznej szkodliwości) czy zlecanych wywiadów Nmo (sprawy nieletnich i opiekuńcze małoletnich, bez wpisu do ewidencji, rozpoznawane przez wydział rodzinny albo sędziego rodzinnego, w tym też zawiadomienia policji z zatrzymań nieletnich). Pojawia się zatem wątpliwość, czy przy relatywnie stałej liczbie kuratorów ich czas nie mógłby zostać lepiej spożytkowany w postaci bezpośredniej pracy z danym nieletnim?

Realizacja przez kuratorów sądowych zadań o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym na podstawie chociażby wystąpienia pokontrolnego NIK oceniana jest prawidłowo. Kuratorzy współpracują z samorządami lokalnymi i organizacjami, które statutowo zajmują się wychowaniem, resocjalizacją i świadczeniem pomocy społecznej w środowisku otwartym⁵⁵. Zakres tej współpracy jest zmienny i wynika z zamierzeń resocjalizacyjnych kuratora sformułowanych dla danego podopiecznego. Widocznymi rezultatami jest m.in. poprawa sytuacji szkolnej nieletniego, zdobycie przez niego kwalifikacji zawodowych, pomoc w organizacji czasu wolnego czy doraźna pomoc w zakresie poradzenia sobie z trudną sytuacją życiową czy w zapobieganiu demoralizacji. Kuratorzy aktywnie uczestniczą też w spotkaniach grup roboczych i zespołów interdyscyplinarnych. Utrzymującym się problemem pozostają standardy obciążenia pracą⁵⁶ oraz rozbieżności z tym związane w wybranych okręgach sądowych. Najczęściej wskazywane problemy to realizacja licznych i czasochłonnych wywiadów środowiskowych oraz nieujęty w standardach udział kuratora w kontaktach rodzica z dzieckiem. Nadmiar sformalizowanych obowiązków ogranicza czas bezpośredniej pracy kuratorów z podopiecznymi⁵⁷.

Jak podkreśla J. Utrat-Milecki⁵⁸, dużym ograniczeniem dostępności ośrodków było zawężenie grona podopiecznych jedynie do nieletnich skierowanych tam przez sąd. Wyłączyło to możliwość prowadzenia oddziaływań wobec innych dzieci z rodziny objętej postępowaniem (sprawy Opm – sprawy małoletnich objętych na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu opieką, kuratelą lub nadzorem wynikającym z ograniczenia władzy rodzicielskiej). Większa profesjonalizacja działań i nacisk na oddziaływania wychowawcze i resocjalizacyjne paradoksalnie uniemożliwiły podejście bardziej holistyczne, a być może zawężyły także aspekt profilaktyczny, ograniczając diagnozę problemów sprzyjających naruszeniom

⁵⁵ Wystąpienie pokontrolne, NIK, Delegatura w Poznaniu, LPO.410.033.03.2017 P/17/106, s. 11.

⁵⁶ NIK, Informacje o wynikach kontroli – wykonywanie obowiązków przez kuratorów sądowych, LWR.430.002.2018, nr ewid. 20/2018/P/17/106/LWR, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,17871,vp,20456.pdf>, s. 33.

⁵⁷ Tamże, s. 18.

⁵⁸ J. Utrat-Milecki, *Kuratorskie ośrodki...*, s. 117.

prawa. Autor proponuje także wcześniejsze orzekanie środków wychowawczych, nie czekając na popełnienie przez nieletniego np. czynu karalnego⁵⁹. Jednocześnie odejście od traktowania ośrodków jako świetlic do odrabiania lekcji i spędzania czasu wolnego czy efektywne prowadzenie oddziaływań metodą pracy grupowej wymaga kierowania do nich nieletnich z relatywnie większymi problemami⁶⁰, czyli dopiero po skierowaniu ich do placówki przez sąd. Tym samym postulat większej dostępności zdaje się klócić z ustawowo narzuconymi ośrodkom funkcjami czy postzeganiem ich jako specjalistycznych placówek. Mimo to, ośrodki zostały uznane za skuteczną formę oddziaływań⁶¹ umożliwiającą efektywną pracę z nieletnimi, a także uniknięcie umieszczenia ich w placówkach całodobowych w oderwaniu od rodziny i środowiska lokalnego.

Zakończenie

Kuratorzy sądowi mają wiele możliwości pracy z dziećmi i wspierania ich zarówno rozwojowo, jak i edukacyjnie. Skuteczność podejmowanych przez nich działań nie jest kwestionowana⁶², jednak analiza zagadnienia pokazuje, że możliwe jest dokonanie dalszych usprawnień w ich pracy. Zagadnienia omówione w artykule zostały zebrane i podjęto próbę sformułowania postulatów, które mogłyby usprawnić działania kuratorów:

- zwiększenie liczby etatów dla kuratorów sądowych, aby zmniejszyć obciążenia kuratorów i umożliwić im większą indywidualizację podejmowanych działań;
- umożliwienie kuratorom koncentrowania się na pracy z nieletnim, ograniczając do niezbędnego minimum zakres czynności kontrolnych;
- zmniejszenie ilości działań związanych ze sprawozdawczością, „uwolnienie czasu” kuratorów, aby mogli poświęcać go na działania, a nie ich dokumentowanie;
- przeprowadzenie szeroko zakrojonej akcji informacyjnej, która umożliwiłaby korzystanie z innych ustawowo dostępnych rozwiązań reagowania na niewłaściwe zachowania młodzieży, m.in. środków oddziaływania wychowawczego, aby sprawy trafiały do sądu po wyczerpaniu innych możliwości;
- zwiększanie liczby ośrodków kuratorskich, aby każdy sąd rejonowy miał możliwość orzekania tego środka wychowawczego⁶³, uwzględniając niższy koszt pobytu w ośrodku względem placówek całodobowych i sformułowane przez RPD Standardy organizacji pracy ośrodków kuratorskich;

⁵⁹ Tamże, s. 118.

⁶⁰ Tamże, s. 119.

⁶¹ Tamże, s. 120–121.

⁶² Tamże, s. 120.

⁶³ Jedynie w 1/3 sądów jest to dostępny środek; J. Utrat-Milecki, *Kuratorskie ośrodki...*, s. 125.

- zwiększenie nakładów na ośrodki kuratorskie, aby umożliwić im zatrzymanie bądź zatrudnianie profesjonalnej kadry, gdyż proponowane stawki nie zawsze pozwalają na zatrudnianie specjalistów z zewnątrz, np. psychologów;
- zwiększenie dostępności ośrodków – jako środków tymczasowych bądź powrót do wcześniejszych rozwiązań umożliwiających uczęszczanie do nich także dzieciom z nadzorów opiekuńczych (bez skierowania sądu), chociaż postulaty te można połączyć, aby zachować profesjonalny wymiar podejmowanych działań, bez obniżania rangi ośrodków;
- zacieśnienie współpracy ze środowiskiem naukowym, aby lepiej weryfikować skuteczność podejmowanych działań, umożliwić wymianę informacji (także między poszczególnymi placówkami), upowszechnić dobre praktyki poszczególnych kuratorów / zespołów kuratorskich / ośrodków kuratorskich; także w zakresie współpracy ze studentami.

Uwzględniając dotychczasową ścieżkę dokonywania zmian, zasadne byłoby, aby kolejne wprowadzane były w ścisłej współpracy z samymi kuratorami sądowymi.

Bibliografia

- Bobik B., *Edukacja zdalna w opiniach młodzieży*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2021, nr 9, doi: <https://doi.org/10.15584/kpe.2021.9.6>.
- Bobik B., *Próba klasyfikacji form instytucjonalnych uzupełniających funkcje rodziny w Polsce*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2022, nr 10, doi: <https://doi.org/10.15584/kpe.2022.10.3>.
- Frączek Z., *Dysfunkcjonalność i problemy współczesnej polskiej rodziny w świetle danych statystycznych i wspierających działań państwa*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2021, nr 9, doi: <https://doi.org/10.15584/kpe.2021.9.7>.
- Frączek Z., *Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jego doskonalenia*, „Kultura. Przemiany. Edukacja” 2019, nr 7, doi: <https://doi.org/10.15584/kpe.2019.7.5>.
- Gesek B., *Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z dnia 9 czerwca 2022 – mała wielka zmiana?*, „Biuletyn Mozaika” 2023, nr 8, <https://ozzks.pl/2023/06/21/zapraszamy-do-lektury-8-nr-mozaiki/>.
- Grześkowiak A., *Prawo nieletnich*, Warszawa 2023.
- Jedynak T., Stasiak K., *Zadania kuratorów rodzinnych [w:] Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. K. Stasiak, Warszawa 2018.
- Korona K., *Funkcjonowanie nieletnich w ośrodku kuratorskim [w:] A. Lukasek, A. Fidelus, Funkcjonowanie dziecka we współczesnym świecie. Współpraca z rodziną. Wyzwania, zagrożenia, perspektywy*, Józefów 2021.
- Korona K., *Oddziaływania edukacyjne w ośrodkach kuratorskich na przykładzie Sądu Rejonowego w Lublinie [w:] Nauki społeczne i humanistyczne. Varia*, red. D. Łukomiak, K. Łukomiak, Łódź 2020.
- Kozłowski P., *Ośrodek kuratorski – w kierunku optymalnego modelu postępowania z nieletnimi*, „Probacja” 2023, nr 2, doi: 10.5604/01.3001.0053.6698.
- Opora R., Wirkus L., *Funkcjonowanie kuratorskiej służby sądowej przed i w czasie pandemii COVID-19*, Warszawa 2021.

- Stasiak K., *Skierowanie do ośrodka kuratorskiego jako środek wychowawczy*, „Probacja” 2023, nr 2, doi: 10.5604/01.3001.0053.6692.
- Utrat-Milecki J., *Kuratorskie ośrodki dla nieletnich. Analiza integralno-kulturowa społeczno-prawnego kontekstu powstania i rozwoju*, „Probacja” 2023, nr 4, doi: 10.5604/01.3001.0054.0071.
- Wirkus Ł., *Rola kuratorów rodzinnych w zapobieganiu demoralizacji i przestępczości nieletnich – wybrane rozwiązania systemowe*, „Probacja” 2023, nr 2, doi: 10.5604/01.3001.0053.6693.
- Wojnarska A., Korona K., *Zadania diagnostyczne kuratora sądowego – teoria i praktyka*, „Resocjalizacja Polska” 2020, nr 20, doi: <https://doi.org/10.22432/pjsr.2020.20.05>.
- Zinkiewicz B., *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, Kraków 2015.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022, poz. 1700).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (Dz.U. 2001, nr 98, poz. 1071).
- Ustawa z dnia 1 grudnia 2022 r. o zmianie ustawy o kuratorach sądowych (Dz.U. 2023, poz. 27).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 23 listopada 2022 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. 2022, poz. 2449).

Źródła internetowe

- Baza statystyczna Ministerstwa Sprawiedliwości, *Nieletni wg orzeczonych środków. Prawomocne orzeczenia w latach 2003–2020*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wie-loletnie/> (dostęp: 28.12.2023).
- Ministerstwo Sprawiedliwości, <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/osrodek-kuratorski-w-raciborzu-bedzie-mial-nowa-siedzibe> (dostęp: 29.12.2023).
- Ministerstwo Sprawiedliwości, *Wykaz ośrodków kuratorskich stan na 1 lutego 2023*, <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/jednostki-organizacyjne-podlegle-lub-nadzorowane> (dostęp: 28.12.2023).
- NIK, *Informacje o wynikach kontroli – wykonywanie obowiązków przez kuratorów sądowych*, LWR.430.002.2018, nr ewid. 20/2018/P/17/106/LWR, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,17871,vp,20456.pdf> (dostęp: 30.12.2023).
- NIK, *Wystąpienie pokontrolne. Delegatura w Poznaniu*, LPO.410.033.03.2017 P/17/106, https://www.nik.gov.pl/kontrolne/wyniki-kontroli-nik/pobierz,lpo~p_17_106_201806181047411529318861~id2~01,typ,kj.pdf (dostęp: 30.12.2023).
- Portal Kuratorskiej Służby Sądowej, <https://kurator.info/tag/osrodki-kuratorskie/> (dostęp: 22.12.2023).
- Rojek-Socha P., *Ośrodki kuratorskie skuteczną szansą na wsparcie zagubionego nastolatka*, <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/osrodki-kuratorskie-czym-sa-jak-dzialaja,523204.html> (dostęp: 22.12.2023).
- Standardy pracy ośrodków kuratorskich, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/2017_11_06_wyst_ms_zalacznik.pdf (dostęp: 28.12.2023).

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0001-6079-3880

Katarzyna Kowalczevska-Grabowska

Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0002-9309-7600

Wspieranie potencjału psychospołecznego młodzieży na przykładzie projektu me_HeLi-D

Supporting the psychosocial potential of young people based on the me_HeLi-D project

Streszczenie

W artykule zaprezentowano projekt *Mental Health Literacy and Diversity. Enhancing Mental Health and Resilience through digital Resources for Youth* (me_HeLi-D), który jest realizowany w ramach programu Erasmus+ w partnerstwie międzynarodowym. Projekt jest zorientowany na bezpośrednią poprawę zdrowia psychicznego i budowanie niezbędnych umiejętności w tym zakresie, a także na promowanie świadomości różnorodności wśród uczniów. Jego nadrzędnym celem jest opracowanie opartego na badaniach ogólnie dostępnego narzędzia cyfrowego przeznaczonego dla konkretnej grupy docelowej, jaką są uczniowie (w wieku od 12 do 15 lat). Narzędzie ma służyć uczniom do wspierania ich zasobów osobistych oraz wzmacniania i szerzenia wiedzy na temat zdrowia psychicznego.

Słowa kluczowe: zdrowie psychospołeczne, młodzież, narzędzia cyfrowe, dobrostan

Abstract

The project presented during the conference is called *Mental Health Literacy and Diversity. Enhancing Mental Health and Resilience through digital Resources for Youth* (me_HeLi-D). The project is implemented under the Erasmus+ program in international partnership. It is focused on directly improving mental health and building mental health skills, and more indirectly, promoting diversity awareness among students. The aim of the project is to develop a research-based digital tool, publicly available, for a specific target group of students (aged 12 to 15). The tool is intended to serve students in supporting their personal resources, strengthening and spreading knowledge about mental health. The project consortium includes professionally active teachers, health psychologists and clinical psychologists, as well as scientists dealing with inclusive education, pedagogy, psychology, sociology and computer science.

Keywords: psychosocial health, youth, digital tools, well-being

Wprowadzenie

Badania prowadzone w ostatnim czasie wskazują, że stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży jest alarmujący i wymaga podjęcia pilnych działań zaradczych¹. Z badań przeprowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka wśród uczniów w 2021 r. wynika, że ok. 14% z nich wymaga interwencji związanej z ich funkcjonowaniem psychicznym. Wynik świadczący o niskim samopoczuciu psychicznym i niezadowoleniu ze swojego życia zidentyfikowano u 15% badanych z klas drugich szkoły podstawowej, 13% – z klas czwartych szkoły podstawowej i 13% – z klas drugich liceum/technikum. Najgorzej swoje samopoczucie oceniali we wszystkich grupach wiekowych jedynacy i badani z rodzin z pięciorgiem lub większą liczbą dzieci oraz badani z gorzej sytuowanych rodzin². Z kolei kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań EZOP II³ wykazało, że w populacji dzieci i młodzieży w wieku 7–17 lat zaburzenia internalizacyjne, tj. lęki i fobie, dotyczą 7,3% osób, zaburzenia afektywne, tj. depresja i mania, 1,7%, a zaburzenia eksternalizacyjne, tj. zaburzenia zachowania, zachowania opozycyjno-buntownicze, ADHD 4%. Dodatkowo zaburzenia odżywiania dotyczyły 2,6% tej grupy, a zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych 4,2%. Tendencje samobójcze kiedykolwiek w życiu przejawiało 5,7% badanych w wieku 12–17 lat. Zasadniczo wśród młodszych dzieci przeważały zaburzenia internalizacyjne, a wśród młodzieży zaburzenia eksternalizacyjne, których największą częstotliwość stwierdzono wśród osób w wieku 16–17 lat. Warto zaznaczyć, że zgodnie z szacunkami autorów badania EZOP II spośród dzieci, które potrzebują opieki psychologicznej lub psychiatrycznej, tylko mniej niż 20% jest nią objętych w ramach świadczeń NFZ⁴.

W szczególnie trudnej sytuacji, także pod względem zdrowia psychicznego, znajduje się młodzież LGBT+. Z badań wynika, że trzy czwarte nastolatków nieheteronormatywnych czuje się osamotnionych, 41% dosyć często lub bardzo często ma myśli samobójcze, a 55% wykazuje umiarkowanie nasilone lub silne objawy depresji. Jedynie 22% badanej młodzieży ma poczucie akceptacji ich nieheteronormatywności ze strony matek i 12% ze strony ojców⁵.

Sytuacja dotycząca zdrowia psychicznego młodych ludzi w Polsce nie przedstawia się też najlepiej w zestawieniu z innymi krajami. Ranking dobrostanu dzieci i młodzieży

¹ R. Szredzińska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży*, Fundacja „Dajemy Dzieciom Siłę”, Warszawa 2022, s. 137.

² RPD, *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce, obszar nr 3: samopoczucie psychiczne*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2023, s. 13.

³ R. Szredzińska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży...*, s. 144.

⁴ Tamże, s. 145.

⁵ M. Winiewski, M. Świder M. (red.), *Sytuacja społeczna osób LGBT+ w Polsce. Raport za lata 2019–2020*, Kampania przeciwko Homofobii i Stowarzyszenie Lambda, Warszawa 2021.

w państwach zamożnych opracowany przez UNICEF⁶ na podstawie analizy dwóch podstawowych wskaźników – liczby samobójstw i poziomu satysfakcji z życia wykazał, że Polska znajduje się na 30 miejscu spośród 38 państw uwzględnionych w raporcie. Pod względem samej satysfakcji z życia Polska również uplasowała się pod koniec rankingu z 72% dzieci w wieku 15 lat deklarującymi zadowolenie z życia.

Wskazane okoliczności uzasadniają pilną potrzebę promowania zdrowia psychicznego i odporności psychicznej w analizowanej grupie wiekowej. Ze względu na preferencje młodych ludzi i ich zaangażowanie w korzystanie z technologii informatycznych wzrosła liczba programów profilaktycznych oferowanych w formie narzędzi cyfrowych⁷. Do wielu zalet technologii cyfrowych należy to, że można z nich korzystać niezależnie od czasu i miejsca, pozwalają zachować anonimowość, a także – jeśli są dobrze dostosowane do potrzeb grupy docelowej – mogą sprzyjać zaangażowaniu i wspierać transfer określonych umiejętności do codziennego życia⁸.

Programy cyfrowe są szczególnie skuteczne, gdy zawarte w nich treści są prezentowane w angażujący sposób, warunki ich wdrożenia oraz dobór technologii zostaną dobrze przemyślane oraz zostaną uwzględnione specyficzne cechy i potrzeby grupy docelowej⁹.

Podjęcie włączające i partycypacyjne w tworzeniu programów profilaktycznych

Poszukując czynników, które mogłyby wpłynąć na zwiększenie skuteczności podejmowanych działań profilaktycznych, warto zwrócić uwagę, że w ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem cieszy się podejście partycypacyjne. Partycypacja przy tym rozumiana jako interaktywność strategii stosowanych w celu wzmocnienia motywacji młodych ludzi do angażowania się w różnego typu działania społeczne i edukacyjne oznacza także dzielenie się z nimi odpowiedzialnością za podejmowanie decyzji dotyczących ich życia. Tego typu inicjatywy mogą być realizowane na różnych szczeblach organizacji społecznej – począwszy od szkoły czy społeczności lokalnej poprzez działania na poziomie regionu lub kraju,

⁶ <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/news/unicef-polska-dopiero-na-31.-miejscu-w-rankingu-jakosci-zycia-dzieci-w-krajach-bogatych> (dostęp: 27.12.2023).

⁷ J. Sevilla-Llewellyn-Jones, O. Santesteban-Echarri, I. Pryor, P. McGorry, M. Alvarez-Jimenez, *Web-Based Mindfulness Interventions for Mental Health Treatment: Systematic Review and Meta-Analysis*, "JMIR Mental Health" 2018, 5(3), e10278. <https://doi.org/10.2196/10278>.

⁸ R.G. Lucas-Thompson, P.C. Broderick, J.D. Coatsworth, J.M. Smyth, *New Avenues for Promoting Mindfulness in Adolescence using mHealth*, "Journal of Child and Family Studies" 2019, 28(1), s. 131–139, <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1256-4>.

⁹ R.M. Baños, E. Etchemendy, A. Mira, G. Riva, A. Gaggioli, C. Botella, *Online Positive Interventions to Promote Well-Being and Resilience in the Adolescent Population: A Narrative Review*, "Frontiers in Psychiatry" 2017, nr 8, s. 1–9, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00010>.

a skończywszy na projektach międzynarodowych¹⁰. Wśród zalet podejścia partycypacyjnego wymienia się przede wszystkim: 1) wspieranie rozwoju tożsamości i kompetencji młodych ludzi, 2) wspomaganie kształtowania poczucia własnej skuteczności, sprawstwa i upodmiotowienia, 3) przyczynianie się do osiągnięcia lepszych wyników edukacyjnych, 4) sprzyjanie lepszemu zdrowiu¹¹.

Rozumiane w powyższy sposób podejście włączające i partycypacyjne jest niezbędne w opracowywaniu i wdrażaniu programów cyfrowych adresowanych do dzieci i młodzieży. Działania włączające wymagają aktywnego zaangażowania odbiorców, uznania ich różnorodności zwłaszcza w odniesieniu do osób marginalizowanych. Ich głosy mają duże znaczenie¹² szczególnie przy opracowywaniu cyfrowych programów profilaktycznych mających wspierać ich dobrostan¹³. Tworząc programy profilaktyczne dla młodzieży, należy je szczególnie dostosować do jej potrzeb, aby móc do niej dotrzeć. Dlatego aby zapewnić uwzględnienie realiów życiowych jak największej liczby dzieci i młodzieży, badacze poszukują i stwarzają możliwości ich udziału w opracowywaniu takich programów¹⁴. Ten udział jest kluczowy, ponieważ młodzi ludzie są ekspertami i mają najlepszą wiedzę na temat własnego życia¹⁵.

Charakterystyka projektu me_HeLi-D

Projekt *Mental Health Literacy and Diversity. Enhancing Mental Health and Resilience through digital Resources for Youth* (me_HeLi-D) ma na celu bezpośrednią poprawę zdrowia psychicznego i budowanie umiejętności w jego zakresie,

¹⁰ V. Simovska, B.B. Jensen, *Conceptualizing participation – the health of children and young people*, World Health Organization, Regional Office for Europe, Copenhagen 2009, s. 6–9; K. Borzucka-Sitkiewicz, *Zachowania ryzykowne młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej* [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 529.

¹¹ V. Simovska, *The changing meanings of participation in school based health education and health promotion*, "Health Education Research" 2007, 22(6), s. 864–878.

¹² M. Wickenden, E. Lopez Franco, *Don't Leave Us Out: Disability Inclusive Participatory Research – Why and How?* [w:] *The SAGE handbook of participatory research and inquiry (vols. 1–2)*, red. D. Burns, J. Howard, S.M. Ospina, SAGE Publications Ltd 2022, s. 321–338, <https://doi.org/10.4135/9781529769432>.

¹³ M. Wright, F. Reitegger, H. Cela, A. Papst, B. Gasteiger-Klicpera, *Interventions with Digital Tools for Mental Health Promotion among 11–18 Year Olds: A Systematic Review and Meta-Analysis*, "Journal of Youth and Adolescence" 2023, 52(4), s. 754–779, <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01735-4>.

¹⁴ M. Wickenden, E. Lopez Franco, *Don't Leave Us Out: Disability Inclusive Participatory Research – Why and How?*..., s. 321–338.

¹⁵ V. Johnson, A. West, *Approaches and Creative Research Methods with Children and Youth* [w:] *The SAGE handbook of participatory research and inquiry*..., s. 306–320.

a bardziej pośrednio promowanie świadomości różnorodności wśród uczniów. Zasadniczym elementem projektu jest opracowanie i wdrożenie opartego na badaniach ogólnie dostępnego narzędzia cyfrowego z przeznaczeniem dla konkretnej grupy docelowej, jaką są uczniowie w wieku od 12 do 15 lat. Narzędzie ma służyć uczniom w zakresie wspierania ich zasobów osobistych oraz wzmacniania i szerzenia wiedzy na temat zdrowia psychicznego. W podejściu partycypacyjnym wraz ze szkołami partnerskimi opracowywane jest narzędzie, które jest dobrze dostosowane do potrzeb grupy docelowej. Rozwój programu przebiega zgodnie z wytycznymi *Framework for Diversity-Sensitive Content*, które są zorientowane na realizację treści uwzględniających różnorodność.

Projekt jest realizowany w ramach programu Erasmus+ w partnerstwie międzynarodowym. W skład konsorcjum projektowego wchodzi czynniki zawodowo nauczyciele, psycholodzy zdrowia i psycholodzy kliniczni oraz naukowcy zajmujący się edukacją włączającą, pedagogiką, socjologią i informatyką. Partnerami w projekcie są cztery uczelnie wyższe oraz trzy szkoły partnerskie z czterech krajów europejskich – Austrii, Bułgarii, Polski i Słowenii.

Projekt ma charakter edukacyjno-badawczy. W ramach części badawczej projektu sformułowano następujące pytania badawcze: 1) Jaki jest poziom lęku, depresyjności, stresu oraz kompetencji związanych z ochroną zdrowia psychospołecznego u uczniów w momencie przystąpienia do projektu? 2) Jaki jest wzrost poziomu kompetencji uczniów w zakresie prężności (*resilience*), uważności (*mindfulness*), strategii radzenia sobie ze stresem (*coping strategies*) i umiejętności poszukiwania pomocy (*help-seeking behaviors*) po zakończeniu działań projektowych? 3) Czy i w jakim zakresie obniżył się poziom stresu, lęku i depresyjności uczniów po zakończeniu działań projektowych?

Bezpośrednią grupą docelową są uczniowie z Austrii, Słowenii i Polski w wieku od 12 do 15 lat. W działaniach projektowych weźmie udział łącznie 3360 uczniów we wszystkich trzech krajach, a działania projektowe obejmują kolejno: 1) przeprowadzenie dwóch warsztatów bezpośrednich (*Participatory Workshops*), w ramach których zgodnie z podejściem partycypacyjnym uczniowie szkół partnerskich współtworzą treści programowe; 2) przeprowadzenie badań pilotażowych (*Pilot Study*); 3) wdrożenie programu do szkół; 4) przeprowadzenie randomizowanych, kontrolowanych badań klastrowych. Etap *Pilot Study* planowany jest na okres maj – czerwiec 2024 i będzie realizowany w szkołach partnerskich. Etap wdrożeniowy, planowany w terminie wrzesień 2024 – luty 2025, będzie realizowany w szkołach wylosowanych spośród tych, które wyrażą zgodę na wykorzystanie przygotowanego w projekcie narzędzia cyfrowego. W Polsce będą to szkoły z terenu województwa śląskiego.

Przygotowywany program zawarty w narzędziu cyfrowym będzie obejmował pięć nadrzędnych bloków dotyczących: uważności (*mindfulness*), prężności (*resilience*), umiejętności poszukiwania pomocy (*help-seeking behaviors*), lęku i depresji.

Jak wskazują badania, opowiadanie historii (*storytelling*) i wykorzystanie narracji to dobry sposób na zwiększenie zaangażowania uczniów w realizację programów profilaktycznych. Z tego powodu treści i aktywności proponowane w programie me_HeLi-D opierają się na opracowanej specjalnie w tym celu fabule. W ich tworzeniu brali udział uczniowie, głosując na preferowaną historię oraz przekazując uwagi pozwalające poprawić i odpowiednio dostosować zastosowaną narrację.

Zakończenie

Współcześnie identyfikowany jest problem pogarszania się psychospołecznej kondycji dzieci i młodzieży, czego przejawem jest rozwój postaw lękowych czy symptomów depresyjnych. Dlatego priorytetem staje się poszukiwanie nowych rozwiązań w przeciwdziałaniu temu zjawisku. Uwzględniając podejście partycypacyjne (tj. warsztaty partycypacyjne, wywiady / grupy fokusowe) projekt me_HeLi-D zakłada opracowanie narzędzia cyfrowego odpowiedniego do promowania zdrowia psychicznego w przyjazny dla adolescentów sposób. Nowatorskim rozwiązaniem jest tworzenie narzędzia zgodnie z wytycznymi zawartymi w dokumencie *Framework for Diversity-Sensitive Content (FDSC)*, który służy do realizacji treści uwzględniających różnorodność. Opracowanie i ewaluacja opartego na dowodach, skutecznego, dostosowanego do grupy docelowej, wrażliwego na różnorodność i ogólnodostępnego narzędzia internetowego dla uczniów (w wieku 12–15 lat), które wspiera ich zasoby osobiste, wzmacnia ich zdrowie psychiczne i poprawia ich umiejętności w zakresie alfabetyzmu zdrowotnego (*mental health literacy*), stanowi ważne wyzwanie dla wszystkich osób zaangażowanych w działania projektowe. Rozwijanie i testowanie programu w kilku krajach Unii Europejskiej daje możliwość zebrania danych i w konsekwencji opracowanie odpowiedniego narzędzia wspierania zdrowia psychicznego, które zostanie zweryfikowane w kontekstach wielu krajów, o różnych warunkach historycznych, ekonomicznych czy kulturowych.

Zamiłowanie młodych ludzi do technologii cyfrowych daje szansę na rozwój programów profilaktycznych w postaci narzędzi cyfrowych. Można ich nie tylko używać niezależnie od czasu i miejsca, ale również zaprojektować tak, aby były adaptacyjne i samokierujące. Ponadto korzystanie z anonimowości może pomóc w zmniejszeniu tych barier, które utrudniają poszukiwanie pomocy. Dlatego też projekt zmierza do opracowania narzędzia internetowego dla uczniów, które będzie zgodne z codziennymi doświadczeniami młodych ludzi i które – poprzez rozwijanie zasobów – umożliwi młodym ludziom promowanie własnego zdrowia psychicznego. Dzięki realizowanym działaniom projektowym możliwa będzie poprawa zdrowia psychicznego i kształtowanie służących mu umiejętności oraz promowanie świadomości różnorodności wśród uczniów.

Bibliografia

- Baños R.M., Etchemendy E., Mira A., Riva G., Gaggioli A., Botella C., *Online Positive Interventions to Promote Well-Being and Resilience in the Adolescent Population: A Narrative Review*, "Frontiers in Psychiatry" 2017, nr 8, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00010>.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej* [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
<https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/news/unicef-polska-dopiero-na-31.-miejscu-w-rankingu-jakosci-zycia-dzieci-w-krajach-bogatych> (dostęp: 27.12.2023).
- Johnson V., West A., *Approaches and Creative Research Methods with Children and Youth* [w:] *The SAGE handbook of participatory research and inquiry (vols. 1–2)*, red. D. Burns, J. Howard, S.M. Ospina, SAGE Publications Ltd 2022, <https://doi.org/10.4135/9781529769432>.
- Lucas-Thompson R.G., Broderick P.C., Coatsworth J.D., Smyth J.M., *New Avenues for Promoting Mindfulness in Adolescence using mHealth*, "Journal of Child and Family Studies" 2019, 28(1), <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1256-4>.
- RPD. *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce, obszar nr 3: samopoczucie psychiczne*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2023.
- Sevilla-Llewellyn-Jones J., Santesteban-Echarri O., Pryor I., McGorry P., Alvarez-Jimenez M., *Web-Based Mindfulness Interventions for Mental Health Treatment: Systematic Review and Meta-Analysis*, "JMIR Mental Health" 2018, 5(3), <https://doi.org/10.2196/10278>.
- Simovska V., *The changing meanings of participation in school based health education and health promotion*, "Health Education Research" 2007, 22(6).
- Simovska V., Jensen B.B., *Conceptualizing participation – the health of children and young people*, World Health Organization, Regional Office for Europe, Copenhagen 2009.
- Szredzińska R., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży*, Fundacja "Dajemy Dzieciom Siłę", Warszawa 2022.
- Wickenden M., Lopez Franco E., *Don't Leave Us Out: Disability Inclusive Participatory Research – Why and How?* [w:] *The SAGE handbook of participatory research and inquiry (vols. 1–2)*, red. D. Burns, J. Howard, S.M. Ospina, SAGE Publications Ltd 2022, <https://doi.org/10.4135/9781529769432>.
- Winiewski M., Świder M. (red.), *Sytuacja społeczna osób LGBTA w Polsce. Raport za lata 2019–2020*, Kampania przeciwko Homofobii i Stowarzyszenie Lambda, Warszawa 2021.
- Wright M., Reitegger F., Cela H., Papst A., Gasteiger-Klicpera B., *Interventions with Digital Tools for Mental Health Promotion among 11–18 Year Olds: A Systematic Review and Meta-Analysis*, "Journal of Youth and Adolescence" 2023, 52(4), <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01735-4>.

Anna Gawęł-Mirocha

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0002-8684-4532

Wirus w koronie – sytuacja społeczna dzieci odrzuconych rówieśniczo w przestrzeni szkolnej a pandemia COVID-19

Virus in the crown – the social situation of peer-rejected children in the school space versus the COVID pandemic 19

Streszczenie

Dzieci nie lubiane przez rówieśników zajmują najniższą pozycję społeczną w nieformalnej strukturze grupy, jaką jest klasa szkolna. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy może być niski poziom kompetencji społecznych. Warunkiem korzystnego rozwoju społecznego dziecka jest udział w relacjach grupy rówieśniczej. Izolacja spowodowana wybuchem pandemii COVID-19 przerwała płynność relacji rówieśniczych realizowanych w klasie szkolnej. W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań dotyczące poziomu wybranych kompetencji dzieci nie lubianych przez rówieśników w okresie przed- oraz postpandemicznym.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, odrzucenie rówieśnicze, kompetencje społeczne

Abstract

Children who are disliked by their peers occupy the lowest social position in an informal group structure such as a school classroom. One possible reason for this may be a low level of social competence. One possible reason for this may be a low level of social competence. A prerequisite for favorable social development of a child is participation in peer group relations. The isolation caused by the outbreak of the COVID-19 pandemic, interrupted the fluidity of peer relationships realized in the school classroom. The article presents the results of a study on the level of selected competencies of children disliked by their peers in the pre-pandemic and post-pandemic periods.

Keywords: pandemic COVID-19, peer rejection, social competence

Wstęp

Wejście w grupę rówieśniczą, a taką z całą pewnością jest klasa szkolna, i znalezienie w niej swojego miejsca stanowi jedno z zadań rozwojowych okresu późnego dzieciństwa. Jest to także potrzeba samego dziecka, które, by mogło ją zaspokoić,

musi posiadać określone kompetencje umożliwiające mu nawiązanie pozytywnych kontaktów z partnerami w tym samym wieku¹.

Grupa rówieśnicza jest miejscem, gdzie dziecko może nabywać i rozwijać umiejętności potrzebne mu z punktu widzenia relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Pozycję w grupie rówieśniczej wyznacza stopień akceptacji lub odrzucenia dziecka przez rówieśników. W całokształcie rozwojowym dziecka grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję w procesie socjalizacji. Zaspokaja ona te potrzeby społeczne, których wychowawcy, reprezentujący pokolenie dorosłych, nie są w stanie zaspokoić. Dzięki silnej motywacji uczestnictwo w grupie rówieśniczej – w zależności od pełnionej tam roli – wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności jednostki.

Izolacja społeczna, jakiej doświadczaliśmy podczas pandemii COVID-19, przerwała płynny proces rozwoju kompetencji społecznych wśród dzieci – proces doświadczania relacji, wchodzenia w określone role grupowe oraz wyznaczania granic funkcjonowania grupy rówieśniczej. Celem tego artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących zmian poziomu wybranych kompetencji społecznych dzieci odrzuconych rówieśniczo przed i po wybuchu pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji.

Edukacja w sytuacji pandemii

Po ogłoszeniu przez WHO 11 marca 2020 r. stanu pandemii nowego koronawirusa SARS-CoV-2 w wielu krajach wprowadzono pełną lub częściową blokadę (lockdown), co miało na celu spowolnienie rozprzestrzeniania się wirusa oraz zapobieżenie przeciążeniu systemów opieki zdrowotnej. W efekcie około 1/3 światowej populacji wiosną 2020 r. została objęta mniejszą lub większą formą ograniczeń².

Jednym z ważnych ognisk SARS-CoV-2 (koronawirusa) okazały się instytucje edukacyjne, gdyż to właśnie w środowisku dużych skupień ludzkich, takich jak przedszkola czy szkoły, można najszybciej zarazić się wirusem. W związku z tym zaistniała konieczność podjęcia stosownych kroków, aby w warunkach bezpiecznych procesy edukacyjne mogły być dalej realizowane³. Z tego powodu tradycyjna forma edukacji, mająca miejsce w specjalnie przeznaczonych do tego placówkach, musiała zostać przekształcona, ponieważ czas zakończenia pandemii

¹ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 147–148.

² D. Koh, *Covid-19 lockdowns throughout the world*, "Occupational Medicine" 2020, 70, 5, July, s. 322, <https://academic.oup.com/occmed/article/70/5/322/5828239> (dostęp: 5.12.2023).

³ E. Ligęza, *Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii* [w:] *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, red. M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij, Toruń 2021, s. 15.

był nieprzewidywalny, a proces uczenia się musiał zostać inaczej zorganizowany. Edukacja zatem, którą można rozumieć jako „działanie, którego celem jest wprowadzenie człowieka w wartościowe życie przez kształcenie i wychowanie zgodne z panującymi w danym społeczeństwie wzorcami i celami”⁴, odeszła od tradycyjnego sposobu jej przekazywania, a przybrała formę zdalną, nauki na odległość, która może być prowadzona niezależnie od czasu i miejsca za pośrednictwem sieci internetowej⁵. Taka sytuacja zaowocowała nowymi wyzwaniem, z jakimi mierzy się szkoła w sytuacji postpandemicznej.

Jak zatem rozumieć edukację postpandemiczną? W publikacji *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* umownie przyjęto takie rozumienie edukacji (post)pandemicznej, które oznacza edukację po doświadczeniu lockdownu. Szkolna sytuacja postpandemiczna to zatem zmaganie się z wielowymiarowymi konsekwencjami pandemii już po jej zakończeniu⁶. Koniecznym rozszerzeniem sposobu rozumienia szkoły postpandemicznej, analizowanym w momencie zniesienia stanu epidemii w Polsce, jest włączenie w pole uwagi konsekwencji psychospołecznych narzuconej wcześniej izolacji społecznej, zdalnej i hybrydowej edukacji formalnej dla funkcjonowania uczniów. Owe konsekwencje w funkcjonowaniu psychospołecznym, takie jak lęk, brak akceptacji, niska motywacja, mogą w sposób szczególny dotyczyć uczniów, którzy w czasie przedpandemicznym przeżywali trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Mowa tutaj o uczniach odrzuconych rówieśniczo w klasie szkolnej.

Odrzucenie rówieśnicze jako konsekwencja niskiego poziomu kompetencji społecznych

Rozpatrując zjawisko odrzucenia rówieśniczego, przyjmuję, że akceptacja albo izolacja rówieśnicza określane są przez to, w jakim stopniu jednostka jest lubiana bądź nielubiana przez członków grupy, w której się znajduje⁷. Odrzucenie symbolizuje również negatywne nastawienie grupy do danej osoby oraz jest wskaźnikiem niekompetencji społecznej odrzuconej jednostki, podczas gdy w sytuacji przeciwnej akceptacja rówieśnicza, inaczej popularność socjometryczna, oznacza społeczną kompetencję⁸. Człowiek jako jednostka społeczna potrzebuje innych, aby przetrwać.

⁴ J. Marcinek (red.), *Nowa podręczna encyklopedia A–Z*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2007.

⁵ B. Jakubczak, *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic* [w:] *Edukacja bez granic mimo barier*, red. A. Czajkowska, D. Rondalska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008.

⁶ M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

⁷ G.W. Ladd, S.L. Herald, R.K. Andrews, *Young children's peer relations and social competence* [w:] *Handbook of research on the education of young children*, eds. B. Spodek, O.N. Saracho, Lawrence Erlbaum Associates, Mahway 2006, s. 12.

⁸ Tamże.

Przynależność do grupy społecznej jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych. Stąd też w życie człowieka wpisane jest wszechobecne dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych⁹. Rówieśnicy pojawiają się w życiu dziecka bardzo wcześnie. Niektóre dzieci już pod koniec pierwszego roku życia podejmują interakcję z rówieśnikami¹⁰. Relacje z rówieśnikami nabierają większego znaczenia w miarę dorastania dziecka. W młodszym wieku szkolnym „zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego w zespole rówieśniczym ma dominujące znaczenie dla rozwoju osobowości”¹¹. Odrzucenie jest finałem niewłaściwych interakcji między jednostką a rówieśnikami i jest najczęściej poprzedzone zaniedbaniem ze strony grupy, chociaż zaniedbanie może występować też samoistnie. Według George’a Meada człowiek tworzy swoją samoocenę na podstawie tego, jak jest traktowany i postrzegany przez grupę¹².

W niemalże każdej grupie rówieśniczej znajduje się osoba przez tę grupę odrzucana. Przez odrzucenie rówieśnicze rozumie się negatywny stosunek grupy do danej jednostki, który wpływa na dalszy kierunek jej rozwoju. Grupa postrzega taką osobę jako niezastugującą na akceptację, co wtórnie oddziałuje na jednostkę, która zaczyna postrzegać siebie jako niezdolną do uzyskania akceptacji, przy czym grupę rówieśniczą można zdefiniować „jako organizm społeczny wyróżniający się spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wiek, lecz ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo”¹³. Istnieje wiele przyczyn odrzucenia rówieśniczego. Howard Becker, Jay Olson oraz Nichelle Wiggins zwracają uwagę, że niektóre dzieci spotykają się z odrzuceniem przez rówieśników z powodu zachowania agresywnego, z kolei inne z powodu ich społecznej niezręczności i niedojrzałości. Do odrzucenia rówieśniczego prowadzić również mogą zachowania destrukcyjne¹⁴. Jak podaje John Hrymel, odrzucenie rówieśnicze jest nie tylko konsekwencją, ale również predykatorem społecznego wycofania. Odrzucenie ucznia przez otoczenie może stanowić rezultat przejawianych przez niego niewłaściwych zachowań związanych z niskim poziomem kompetencji społecznych¹⁵. Wraz z rozpoczęciem edukacji w szkole podstawowej

⁹ M.R. Leary, *Interpersonal rejection*, Oxford University Press, New York 2001.

¹⁰ A. Cartron, *Developpement des relations avec les pairs: contextes et fonctionnement des relations* [w:] *Les relations sociales chez l'enfant. Genese, developement fonctions*, red. A. Cartron, F. Winnykamen, Collection Cursus-Psychologie, Paris 2006, s. 38–59.

¹¹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, wyd. 3, Warszawa 1983, s. 237.

¹² G.W. Ladd, W. Troop-Gordon, *The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems*, „Child Development” 2003, vol. 74, no 5, s. 1344–1367.

¹³ T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 175.

¹⁴ H. Becker, *Howard Becker on Education (Modern Educational Thought)*, PA: Open University Press, Bristol 1995.

¹⁵ A. Korzeniewicz, *Z pomocą nieakceptowanym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 9, s. 28.

dzieci wchodzi w nową grupę społeczną, bardziej sformalizowaną, jaką jest klasa szkolna, którą można określić jako „zespół składający się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie się w istotnych dla klasy sprawach”. W klasie szkolnej dziecko nabywa kompetencji społecznych, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania wśród rówieśników¹⁶. Poziom kompetencji społecznych może wskazywać, na ile jednostka opanowała umiejętności umożliwiające jej skuteczne radzenie sobie w różnych sytuacjach życia społecznego. Paweł Smółka zwraca uwagę, że zależy to bezpośrednio od rodzaju, intensywności i efektywności treningu społecznego¹⁷. Zatem kompetencje społeczne można uznać za umiejętność „elastycznego wykorzystywania zasobów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych do realizacji celów społecznych przy jednoczesnym minimalnym ograniczeniu realizacji celów rówieśników i bez wkraczania na trajektorie rozwojowe, które utrudniają dziecku realizację jego przyszłych, często nieznanym mu jeszcze celów¹⁸. W kontaktach z rówieśnikami dziecko uczy się wykonywania czynności u boku innych i wspólnie z nimi rozumienia podziału zadań w grupie. Ta umiejętność stanowi warunek konieczny do prawidłowego funkcjonowania w grupie.

Wyniki badań

Badana grupa

Badaną grupą byli uczniowie klas drugich szkół podstawowych w Żywcu. Do grupy dzieci odrzucanych zaliczono tych uczniów, których pozycja społeczna określona za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci”¹⁹ obejmowała kategorie: odrzucenie.

Procedura badawcza i przebieg badań

Badania były prowadzone w dwóch etapach. Pierwszy etap diagnostyczny miał na celu wyłonienie dzieci odrzuconych rówieśniczo w klasie szkolnej. Następnie dokonałam pomiaru poziomu poszczególnych kompetencji społecznych wśród wszystkich uczniów w klasie szkolnej z wykorzystaniem arkusza funkcjonowania ucznia w poszczególnych obszarach zachowań społecznych (opracowanie własne).

¹⁶ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej: z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 15.

¹⁷ P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Business, Kraków 2008, s. 34.

¹⁸ J. Smagorzewska, G. Szumski, *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria – metodyka – efekty*, PWN, Warszawa 2015, s. 11–12.

¹⁹ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996, s. 61–69.

Pierwszy etap diagnostyczny przeprowadzono przed ogłoszeniem izolacji z powodu pandemii związanej z COVID-19, natomiast drugi etap diagnostyczny z wykorzystaniem tych samych narzędzi badawczych. Badaniem tym byli objęci uczniowie biorący udział w pomiarze początkowym po powrocie do szkół po izolacji spowodowanej pandemią COVID-19.

W poniższych podrozdziałach zaprezentowano wyniki badań.

Wyniki badań w zakresie zmian socjometrycznych wśród uczniów grupy badawczej w pomiarze przedpandemicznym i postpandemicznym

Tabela 1. Analiza sprawdzająca zmiany istotne statystycznie w pomiarze I przedpandemicznym i w pomiarze II postpandemicznym po przeprowadzeniu testu „Plebiscyt życzliwości i niechęci”

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu
Razem	I	53,10	12,16	31,00	46,00	54,50	63,50	72,00	Z -1,460
	II	51,25	26,69	-58,00	49,00	54,00	63,50	67,00	p 0,144
Wskaźnik sympatii	I	53,02	20,10	21,00	40,80	53,90	69,70	86,80	Z -0,983
	II	23,56	55,32	-76,30	-44,80	46,10	67,15	81,60	p 0,325
Wskaźnik antypatii	I	6,63	5,18	0,00	2,70	5,30	9,30	18,50	Z 0,010
	II	12,82	12,96	0,00	2,70	10,60	13,20	42,20	p -2,591

Źródło: opracowanie własne.

O stosunkach społecznych w klasie szkolnej decydują czynniki popularności dziecka. Niektóre dzieci postrzegane są przez grupę jako atrakcyjniejsze, co determinuje ich popularność, inne zaś jako mniej atrakcyjne – te w konsekwencji bywają izolowane lub odrzucane. Bardzo ważnym elementem jest wskaźnik sympatii czy antypatii decydujący o stosunkach społecznych dziecka w grupie rówieśniczej. W grupie badawczej między pierwszym a drugim pomiarem nie nastąpiła istotna statystycznie zmiana dotycząca ogólnego wyniku „Plebiscytu życzliwości” oraz wskaźnika sympatii ($p > 0,05$). Zmianę odnotowano natomiast w odniesieniu do wskaźnika antypatii ($p < 0,05$). W trakcie pierwszego pomiaru wyniki były niższe niż w trakcie drugiego pomiaru. W pierwszym badaniu wskaźnik antypatii zawierał się w przedziale od min. = 0 do max. = 18,5; mediana wynosiła Me = 5,3. W trakcie drugiego pomiaru natomiast wyniki zawierały się w przedziale od min. = 0 do max. = 42,2; mediana natomiast wynosiła Me = 10,6. Wśród grupy klasowej w pomiarze II zanotowano więcej uczniów, w stosunku do których grupa żywiła antypatię, co wskazywało na wzrost poziomu odrzucenia rówieśniczego w grupie badanych dzieci.

Wyniki badań zmian w poszczególnych obszarach kompetencji społecznych wśród uczniów w grupie badawczej w pomiarze początkowym przedpandemicznym i pomiarze końcowym postpandemicznym

Badanie było prowadzone z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza. Pomiar dokonywany był dwukrotnie – przed pandemią oraz po pandemii. Analiza miała na celu sprawdzenie, czy w badanej grupie uczniów nastąpiła istotna statystycznie zmiana w zakresie kompetencji społecznych dziecka w relacjach grupowych, zachowań grupy rówieśniczej wobec dziecka, kontroli emocji i reakcji empatycznych. Ocena każdego z aspektów objętego badaniem odbywała się na skali od 0 do 5 – ocenie 0 odpowiadał stan niepożądany, a ocenie 5 – stan pożądany.

Tabela 2. Analiza statystyczna zmian poziomu kompetencji społecznych w pomiarze przedpandemicznym i postpandemicznym w obszarze: kompetencje społeczne dziecka w relacjach grupowych

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu	
Stosuje się do ogólnie przyjętych norm etycznych-moralnych	I	2,85	0,81	1,0	3,0	3,0	3,0	4,0	Z	0,000
	II	2,85	0,88	1,0	2,5	3,0	3,0	4,0	p	1,000
Stosuje się do zasad współżycia społecznego	I	3,60	0,88	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	Z	-2,000
	II	3,40	0,99	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	0,046
Jest grzeczny wobec innych	I	3,55	0,83	2,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z	-1,732
	II	3,40	0,82	2,0	3,0	3,5	4,0	5,0	p	0,083
Wspólnie planuje działania	I	3,00	1,41	0,0	2,5	3,0	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,00	1,41	0,0	2,5	3,0	4,0	5,0	p	1,000
Okazuje spontanicznie pomoc w wykonaniu działania	I	3,40	1,05	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,35	0,99	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	0,317
Potrafi poprosić o pomoc, kiedy sobie nie radzi	I	3,35	1,14	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,35	1,14	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	p	1,000
Rywalizuje za wszelką cenę	I	4,20	0,89	2,0	4,0	4,0	5,0	5,0	Z	-1,414
	II	4,10	0,97	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p	0,157
Izoluje się od kolegów	I	4,30	1,08	2,0	4,0	4,0	5,0	6,0	Z	-1,732
	II	4,00	1,38	1,0	4,0	4,0	5,0	6,0	p	0,083
Proponuje własne pomysły	I	3,25	1,16	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,25	1,16	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	p	1,000
Docenia pomysły innych kolegów	I	3,25	0,72	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,15	0,81	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	0,157
Pozytywnie reaguje na sukces kolegów	I	3,35	1,14	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,40	1,05	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	p	0,317
Współpracuje z rówieśnikami	I	3,25	1,21	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,25	1,21	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	p	1,000
Obraża się, zaprzestając kontynuacji zadania, gdy jego pomysł nie został zaakceptowany	I	4,00	0,79	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	Z	-1,414
	II	3,90	0,85	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p	0,157

Rozmawia o sposobie wykonywania zadania	I	2,95	0,94	1,0	3,0	3,0	3,5	4,0	Z	-1,414
	II	3,05	1,10	1,0	3,0	3,0	3,5	5,0	p	0,157
Dzieli się obowiązkami, zadaniami podczas wspólnej pracy	I	3,60	1,31	0,0	4,0	4,0	4,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,65	1,18	1,0	4,0	4,0	4,0	5,0	p	0,317
Wykonuje podjęte lub przydzielone zadania	I	3,50	0,76	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,60	0,60	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	0,157
Stara się wykonać zadanie do końca, nawet gdy jest ono trudne	I	3,20	1,06	1,0	3,0	3,5	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,30	0,86	1,0	3,0	3,5	4,0	4,0	p	0,157
Gdy ktoś ma inny pomysł na realizację zadania, a inni go popierają, dostosowuje swoje zachowanie, by móc osiągnąć wspólny cel	I	3,20	0,83	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,20	0,83	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	1,000
Niechętnie odchodzi od rozpoczętej pracy	I	3,65	0,49	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,65	0,49	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	1,000
Skupia uwagę na wykonywanej pracy i nie jest w stanie się od niej oderwać	I	3,25	0,72	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,25	0,72	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	1,000
Bierze udział w zabawach i wspólnych grach zespołowych	I	3,30	1,26	1,0	3,0	3,5	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,30	1,26	1,0	3,0	3,5	4,0	5,0	p	1,000
Przyjmuje wyznaczone role, wykonuje zadanie zgodnie ze wskazówkami	I	3,45	1,10	1,0	3,5	4,0	4,0	4,0	Z	-1,732
	II	3,30	1,08	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	0,083
Dostrzega sens pracy w grupie	I	3,45	0,51	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,35	0,67	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	0,157
Czuje się bezpiecznie w grupie, wykazuje inicjatywę	I	3,05	1,00	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,05	1,00	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	1,000
Kompetencje społeczne dziecka w relacjach grupowych	I	3,41	0,79	1,63	3,40	3,69	3,83	4,21	Z	-2,465
	II	3,38	0,79	1,58	3,38	3,69	3,77	4,21	p	0,014

Źródło: opracowanie własne.

Istotną statystycznie zmianę pomiędzy pomiarami odnotowano w odniesieniu do obszaru *stosuje się do zasad współzycia społecznego* ($p < 0,05$). W obszarze tym w grupie badawczej nastąpił regres (wyniki w pierwszym pomiarze były wyższe niż w drugim). W odniesieniu do pozostałych aspektów kompetencji społecznych odnotowano wyniki nieistotne statystycznie ($p > 0,05$).

Zmianę odnotowano natomiast w odniesieniu do uśrednionego wyniku całej skali ($p < 0,05$). Zmiana ta polegała na spadku poziomu kompetencji społecznych.

Tabela 3. Analiza statystyczna zmiany poziomu kompetencji społecznych w obszarze zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka – pomiar początkowy przedpandemiczny i końcowy postpandemiczny

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu	
Grupa go wyklucza	I	4,40	1,27	2,0	4,0	4,5	5,0	6,0	Z	-1,000
	II	4,35	1,39	1,0	4,0	4,5	5,0	6,0	p	0,317
Grupa kończy interakcję	I	4,55	1,28	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	Z	0,000
	II	4,55	1,28	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	p	1,000
Nakazanie odejścia dziecku podczas wykonywanych zadań	I	4,50	1,24	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	Z	0,000
	II	4,50	1,24	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	p	1,000
Odmowa dostępu do siebie	I	4,60	1,10	2,0	4,5	5,0	5,0	6,0	Z	-1,000
	II	4,65	0,99	2,0	4,5	5,0	5,0	6,0	p	0,317
Przejawia zachowania agresywne	I	4,70	0,98	3,0	4,0	5,0	5,0	6,0	Z	-1,732
	II	4,55	1,28	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	p	0,083
Okazywanie dominacji (nakazywanie lub zakazywanie dziecku jakiejś czynności)	I	4,85	1,18	3,0	4,0	5,0	6,0	6,0	Z	-1,414
	II	4,65	1,14	3,0	4,0	5,0	6,0	6,0	p	0,157
Okazywanie dziecku dezaprobaty	I	4,30	0,80	3,0	4,0	4,5	5,0	5,0	Z	-1,414
	II	4,10	0,85	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p	0,157
Wyśmiewanie się z dziecka	I	3,25	1,25	2,0	2,0	3,0	4,5	5,0	Z	-1,414
	II	3,15	1,39	1,0	2,0	3,0	4,5	5,0	p	0,157
Krytyczne uwagi dzieci w stosunku do wykonanej przez dziecko pracy	I	3,55	1,23	2,0	2,0	4,0	5,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,50	1,32	1,0	2,0	4,0	5,0	5,0	p	0,317
Niechęć w udzielaniu dziecku pomocy	I	3,45	1,05	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,40	1,10	2,0	2,5	3,0	4,0	5,0	p	0,317
Odmowa dostępu do wykonania wspólnych działań	I	3,85	1,09	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	Z	-1,414
	II	3,75	1,02	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p	0,157
Umniejszanie sukcesu dziecka	I	3,45	0,94	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,45	0,94	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	p	1,000
Ignorowanie pomysłów dziecka podczas wykonywania zadań grupowych	I	2,85	0,88	2,0	2,0	3,0	3,0	5,0	Z	0,000
	II	2,85	0,88	2,0	2,0	3,0	3,0	5,0	p	1,000
Zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka	I	4,02	0,37	3,5	3,8	4,0	4,1	4,9	Z	-2,375
	II	3,96	0,39	3,5	3,7	3,9	4,1	4,9	p	0,018

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badawczej pomiędzy pomiarami nie odnotowano istotnej statystycznie zmiany dotyczącej poszczególnych aspektów zachowań grupy rówieśniczej wobec dziecka – w odniesieniu do każdej z pozycji odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Istotny statystycznie wynik odnotowano natomiast w odniesieniu do uśrednionego wyniku całej skali ($p < 0,05$). Zmiana miała charakter regresu – stosunek grupy rówieśniczej wobec dziecka był oceniany wyżej w pierwszym pomiarze ($Me = 4,0$) niż w drugim ($Me = 3,9$). Zatem zanotowano spadek kompetencji społecznej wśród dzieci objętych badaniem w obszarze: zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka.

Tabela 4. Analiza statystyczna zmian poziomu kompetencji społecznych u dzieci w obszarze kontroli emocji – pomiar początkowy przedpandemiczny i końcowy postpandemiczny

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu
Panuje nad swoimi emocjami	I	3,10	0,79	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z -0,447
	II	3,05	0,69	2,0	3,0	3,0	3,5	4,0	p 0,655
Wyraża swoje emocje w sposób akceptowany	I	3,45	1,19	1,0	3,5	4,0	4,0	5,0	Z -1,414
	II	3,55	1,00	1,0	3,5	4,0	4,0	5,0	p 0,157
Krzyczy, gdy jego pomysł nie zostanie zaakceptowany	I	4,65	1,09	3,0	4,0	4,5	6,0	6,0	Z -1,414
	II	4,75	0,97	3,0	4,0	4,5	6,0	6,0	p 0,157
Jeśli nie otrzymuje tego, co pragnie, staje się arogancki	I	5,00	0,86	3,0	4,5	5,0	6,0	6,0	Z 0,000
	II	5,00	0,86	3,0	4,5	5,0	6,0	6,0	p 1,000
Gdy mu ktoś dokuczy, obrazi, ma ochotę bić i kopać	I	5,05	0,83	3,0	5,0	5,0	6,0	6,0	Z -1,000
	II	5,10	0,72	4,0	5,0	5,0	6,0	6,0	p 0,317
Jeśli zostanie za coś zganiony, wybucha płaczem	I	4,80	0,89	3,0	4,0	5,0	5,5	6,0	Z -1,000
	II	4,85	0,81	4,0	4,0	5,0	5,5	6,0	p 0,317
Kontrola emocji	I	4,34	0,70	2,5	4,1	4,5	4,8	5,0	Z -1,069
	II	4,38	0,60	3,2	4,1	4,5	4,8	5,0	p 0,285

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badawczej pomiędzy pomiarami nie odnotowano istotnych statystycznie zmian dotyczących poszczególnych aspektów kontroli emocji – w odniesieniu do każdej z pozycji odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Nieistotny statystycznie wynik odnotowano także w odniesieniu do uśrednionego wyniku w obszarze kontroli emocji ($p > 0,05$). W powyższym obszarze nie nastąpiła zmiana poziomu kontroli emocji wśród dzieci objętych badaniem.

W grupie badawczej odnotowano występowanie istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami przed i po pandemii w całej skali: reakcje empatyczne. Poziom kompetencji w zakresie reakcji empatycznych był wyższy w pomiarze przed pandemią ($Q75 = 3,67$; max. = 4,44) niż w pomiarze po pandemii ($Q75 = 3,56$;

max. = 3,89). Zatem w grupie dzieci objętych badaniem nastąpił regres poziomu reakcji empatycznych.

Tabela 5. Analiza statystyczna zmiany poziomu kompetencji społecznych w obszarze reakcji empatycznych – pomiar przedpandemiczny i postpandemiczny

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu	
Potrafi wczuć się w stan emocjonalny innej osoby (jest przejęte, zwraca uwagę, gdy widzi, że komuś jest smutno)	I	3,10	3	0,84	1	5	3	4	Z	1,980
	II	2,95	3	0,81	1	4	2,75	3,25	p	0,048
Rozpoznaje sytuacje, w których inni mogą potrzebować wsparcia emocjonalnego	I	3,05	3	0,90	1	5	3	4	Z	0,000
	II	3,03	3	0,92	1	5	2,75	4	p	1,000
Adekwatnie do sytuacji reaguje na smutek rówieśników	I	2,68	3	0,80	1	4	3	3	Z	0,000
	II	2,65	3	0,80	1	4	2,75	3	p	1,000
Adekwatnie reaguje na radość innych	I	3,18	3	0,81	1	5	3	4	Z	1,443
	II	3,03	3	0,77	1	4	3	3,25	p	0,149
Szybko i intuicyjnie dostraja się do samopoczucia drugiej osoby	I	3,15	3	0,89	1	5	3	4	Z	1,701
	II	2,98	3	0,83	1	4	3	3,25	p	0,089
Zauważa, kiedy ktoś w grupie czuje się niezręcznie	I	3,10	3	0,78	1	4	3	4	Z	-
	II	3,10	3	0,78	1	4	3	4	p	-
Potrafi wyczuć, czy przeszkadza, nawet jeśli ktoś o tym nie powie	I	3,58	4	0,98	1	5	3	4	Z	0,894
	II	3,48	4	1,06	1	5	3	4	p	0,371
Zazwyczaj przejmuję się problemami swoich kolegów/koleżanek	I	3,30	3	0,72	1	4	3	4	Z	0,894
	II	3,23	3	0,73	1	4	3	4	p	0,371
Reakcje empatyczne	I	3,14	3,17	0,66	1,56	4,44	3,00	3,67	Z	2,282
	II	3,06	3,17	0,68	1,56	3,89	3,00	3,56	p	0,022

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Celem artykułu było wykazanie zmian poziomu wybranych kompetencji społecznych dzieci odrzuconych rówieśniczo przed i po wybuchu pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji. Analiza wyników badań wykazała, iż w okresie izolacji związanej z pandemią COVID-19 wzrósł poziom dzieci, których

status socjometryczny wskazuje na odrzucenie rówieśnicze. Przerwanie płynności relacji rówieśniczych poprzez ograniczenie możliwości realizacji zajęć edukacyjnych w przestrzeni szkolnej wpłynęło na rozwój kompetencji społecznych. W klasie uczniowie wchodzą w związki koleżeńskie. Codzienne przebywanie ze sobą stwarza im okazję do głębszego poznawania się, do życia towarzyskiego, wzajemnej pomocy, wspierania się, czyli dzielenia uczniowskiej doli. Rówieśnicza grupa klasowa wywiera wpływ na aspiracje i osiągnięcia uczniów, na sposób ich zachowania się, wyrażania i styl bycia²⁰. Wyniki prezentowanych badań ukazują regres w rozwoju kompetencji społecznych u dzieci w takich obszarach, jak: kompetencje społeczne dziecka w relacjach grupowych, zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka, reakcje empatyczne. Zatem grupa rówieśnicza jest dla dziecka miejscem, w którym nabywa ono wiele pożądanych umiejętności społecznych, ponadto znacząco wpływa na postęp procesu socjalizacji młodego człowieka. Obcowanie z rówieśnikami rozwija u dzieci kompetencje społeczne. Lockdown skutecznie uniemożliwił wspólne spędzanie czasu. Zagrożeniem wynikającym z długotrwałej izolacji i samotności jest osłabienie wzajemnej życzliwości i integracji. Dystans społeczny to poczucie obcości, to rozluźnienie więzi między jednostkami i grupami.

Bibliografia

- Becker H., *Howard Becker on Education (Modern Educational Thought)*, PA: Open University Press, Bristol 1995.
- Cartron A., *Developpement des relations avec les pairs: contextes et fonctionnement des relations* [w:] *Les relations sociales chez l'enfant. Genese, developement fonctions*, red. A. Cartron, F. Winnykamen, Collection Cursus-Psychologie, Paris 2006, s. 38–59.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996, s. 61–69.
- Dycht M.E., Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Jakubczak B., *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic* [w:] *Edukacja bez granic mimo barier*, red. A. Czajkowska, D. Rondalska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008.
- Koh D., *Covid-19 lockdowns throughout the world*, „Occupational Medicine” 2020, 70, 5, July, <https://academic.oup.com/occmed/article/70/5/322/5828239> (dostęp: 5.12.2023).
- Korzeniewicz M., *Z pomocą nieakceptowanym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 9.
- Ladd G.W., Herald S.L., Andrews R.K., *Young children's peer relations and social competence* [w:] *Handbook of research on the education of young children*, eds. B. Spodek, O.N. Saracho, Lawrence Erlbaum Associates, Mahway 2006.
- Ladd G.W., Troop-Gordon W., *The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems*, „Child Development” 2003, vol. 74, no 5, s. 1344–1367.
- Leary M.R., *Interpersonal rejection*, Oxford University Press, New York 2001.

²⁰ R. Lewtak, *Lekcja i wzajemne uczenie się*, „Oświata i Wychowanie”, wersja B5:1978, nr 18, s. 18–19.

- Lewtak R., *Lekcja i wzajemne uczenie się*, „Oświata i Wychowanie”, wersja B5: 1978, nr 18, s. 18–19.
- Ligeża E., *Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii [w:] Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, red. M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij, Toruń 2021.
- Łobocki Ł., *Wychowanie w klasie szkolnej: z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Marcinek J. (red.), *Nowa podręczna encyklopedia A–Z*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2007.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, wyd. 3, Warszawa 1983.
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze [w:] Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 147–148.

Anna Nitecka

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-9859-5908

Dlaczego nasze dzieci jedzą śmieci – determinanty zachowań żywnościowych

Why do our children eat garbage – determinants of eating behavior

Streszczenie

Na wybory żywieniowe dzieci wpływa wiele czynników, m.in. media, presja społeczna, osobiste preferencje smakowe oraz strategie marketingowe firm produkujących żywność. W niniejszym artykule akcentuję psychologiczne aspekty tego zjawiska. Przez śmieciowe jedzenie rozumiem przede wszystkim produkty typu fast food, mało wartościowe pod względem wartości odżywczych, wysokokaloryczne, wysokoprzetworzone i gotowe do szybkiego spożycia. Bezpośrednią inspiracją do napisania tego tekstu był raport NIK dotyczący kontroli opieki zdrowotnej dzieci i młodzieży, jak również raporty świadczące o spadku sprawności fizycznej dzieci w wieku szkolnym. Wyróżniłam sześć kategorii – cztery główne: „jedzenie to przyjemność”, „jedzenie emocjonalne”, „jedzenie to miłość”, „magia miejsca” i dwie dodatkowe: „wpływy rówieśnicze” i „wpływy rodzicielskie”.

Słowa kluczowe: śmieciowe jedzenie, fast food, McDonald's

Abstract

Many factors influence children's food choices, including media, social pressure, personal taste preferences and marketing strategies of food producing companies. In this article I emphasize the psychological aspects of this phenomenon. By junk food I mean primarily fast-food products, low in nutritional value, high in calories, highly processed and ready for quick consumption. The direct inspiration for writing this text was the Supreme Audit Office's report on the inspection of health care for children and adolescents, as well as reports indicating a decline in the physical fitness of school-age children. I distinguished six categories – four main ones: “food is pleasure”, “emotional eating”, “food is love”, “the magic of place” and two additional ones: “peer influences” and “parental influences”.

Keywords: junk food, fast food, McDonald's

We współczesnym dyskursie dotyczącym zdrowia rozumianego holistycznie sposób odżywiania jawi się jako złożony, wieloaspektowy problem, który nie tylko w znaczący sposób wpływa na kondycję człowieka, ale również na stan środowiska naturalnego i gospodarkę światową. Poznanie mechanizmów warunkujących

wybory żywieniowe wydaje się niezwykle istotne w obszarze badań naukowych różnych dyscyplin, w tym także pedagogiki.

W celu zrozumienia czynników determinujących zachowania żywieniowe dzieci konieczne jest spojrzenie z perspektywy szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego, ekonomicznego, medycznego oraz psychologicznego¹. Problem w tym, że niepokojąco duży odsetek dzieci i młodzieży wykazuje preferencje do spożywania niezdrowych, wysokokalorycznych produktów, zwłaszcza typu fast food, których nadużywanie może mieć w przyszłości negatywne konsekwencje zdrowotne.

Istnieje wiele uwarunkowań, które wpływają na wybory żywieniowe dzieci, m.in. środowisko rodzinne i szkolne, wzorce kulturowe i lokalne, media, reklamy, presja społeczna, osobiste preferencje smakowe, edukacja żywieniowa, dostępność danych produktów, przyczyny ekonomiczne oraz strategie marketingowe firm produkujących żywność. Wszystkie te przesłanki są immanentnie powiązane ze sobą, tworząc skomplikowaną strukturę wzajemnych zależności i interakcji.

Pamiętając o owej złożoności, w niniejszym artykule skupię się przede wszystkim na psychologicznych aspektach interesującego mnie zjawiska.

Bezpośrednią inspiracją do napisania tego tekstu był raport NIK o wynikach kontroli opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym wraz ze stanowiskiem Ministra Zdrowia przedstawionym na wspólnym posiedzeniu Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Zdrowia². Konkluzje spotkania istotne dla zagadnienia podjętego w tym artykule są następujące: 1) wzrost liczby przypadków niedokrwistości u dzieci o 3,5%. Wzrost ten świadczy głównie o niedożywieniu, nieprawidłowym karmieniu, brakach w suplementacji żelaza. Szczególną uwagę należy zwrócić na to, że przy wzroście dzieci otyłych wzrasta również odsetek dzieci z niedokrwistością; 2) wzrost odsetka dzieci otyłych, w tym skrajnie otyłych.

Z tymi niepokojącymi wnioskami ściśle korespondują liczne raporty³ świadczące o wręcz dramatycznym spadku sprawności fizycznej dzieci i ich zdolności kondycyjnych. Według prezesa NIK Krzysztofa Kwiatkowskiego w badaniach longitudinalnych przeprowadzanych co dziesięć lat od roku 1979 widać wyraźnie

¹ P. Izdebski, A. Rucińska-Niesyn, *Psychologiczne uwarunkowania otyłości u dzieci – rola rodziny*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2009, nr 4, s. 149–159.

² Raport *Opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym* obejmował lata 2016–2017, komisje zebrały się 21 lutego 2019, <http://orka.sejm.gov.pl/zapisy8.nsf/0/B9654EAB4DAD-7823C12583B60049881A/%24File/0405908.pdf> (dostęp: 29.07.2023).

³ *Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce w ramach projektu Global Matrix 4.0*, <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/10/Poland-report-card-long-form-2022.pdf> (dostęp: 19.04.2024); *Badania aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Jest źle*, <https://www.onet.pl › informacje › wsip › wyniki-bada...> (dostęp: 20.04.2024); Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Dzieciom brakuje energii życiowej*, <https://brpd.gov.pl › 2022/02/09 › wyniki-badan-rzeczni...> (dostęp: 20.04.2024).

regres właściwie we wszystkich badanych kategoriach sportowych i próbach wysiłkowych⁴.

Dla wyżej przedstawionych danych można znaleźć wspólną kategorię łączącą, a mianowicie sposób odżywiania dzieci. I ta właśnie kwestia, a dokładniej śmieciowe jedzenie i próba odpowiedzi na pytanie postawione w tytule: „Dlaczego nasze dzieci jedzą śmieci”, stanowi ideę przewodnią tego artykułu.

Czynniki psychologiczne

Właściwości osobowości danego człowieka, w tym kondycja emocjonalna, mają znaczący wpływ na podejmowane przez niego wybory żywieniowe. Przyjmowanie pokarmu może ograniczać negatywne emocje, jak również wzmacniać emocje pozytywne. Doznawane uczucia mogą oddziaływać na rodzaj, ilość oraz jakość spożywanych produktów oraz częstotliwość ich przyjmowania. Każda jednostka ma usystematyzowaną postawę wobec pokarmu regulowaną przez trzy procesy związane z procesem odżywiania się – proces poznawczy, afektywny i behawioralny⁵.

Czynnik poznawczy powiązany jest ze świadomością, wiedzą oraz przekonaniami w zakresie odżywiania się. Na poziom wiedzy związanej z prawidłowym żywieniem wpływa wiele czynników, m.in. poziom wykształcenia (im wyższe, tym większa świadomość żywieniowa), płeć (kobiety posiadają wyższy poziom wiedzy na temat odżywiania się niż mężczyźni), wiek (osoby w wieku emerytalnym prezentują niski poziom świadomości żywieniowej)⁶.

Aspekt emocjonalny odnosi się do tworzenia upodobań żywieniowych. Wykształcają się one w ciągu życia i korelują z praktyką przyjmowania pokarmu w określonych okolicznościach. Mechanizm związany z istnieniem preferencji smakowych nazwany jest *food-mood connection*. Zgodnie z nim w sytuacji jedzenia dokonuje się polisensoryczna asocjacja bodźców. Osoba spożywająca określony produkt integruje w jedno doświadczenie bodźce, które pochodzą z różnych receptorów (słuchowych, smakowych, wizualnych, zapachowych) w połączeniu z odczuciem emocjonalnym, które wtedy przeżywa⁷.

Komponent behawioralny dotyczy działań żywieniowych, które dana osoba podejmuje. Uwzględnia on wybory i kupno produktów oraz planowanie i przygotowanie posiłków. U osób, które przejawiają zaburzony proces samoregulacji emocji,

⁴ Głos w dyskusji na spotkaniu ww. Komisji. Badane kategorie to m.in. biegi średnie, rzuty, skok w dal, zwis na drążku, siła uścisku.

⁵ A. Brytek-Matera, A. Rybicka Klimczyk, *Wizerunek ciała w anoreksji i bulimii psychicznej*, Warszawa 2009.

⁶ K. Czepczor, A. Brytek-Matera, *Jedzenie pod wpływem emocji*, Warszawa 2017, s. 9–22.

⁷ Tamże, s. 23.

zachowania żywieniowe mogą przyjmować charakter patologiczny i wpływać na niewłaściwą ilość, jakość oraz częstość przyjmowanych pokarmów.

Zarówno negatywne, jak i pozytywne emocje mogą wpływać na to, co jemy, ile jemy i jaką jakość mają konsumowane przez nas posiłki⁸.

Śmieciowe jedzenie

Terminem śmieciowe jedzenie (ang. *junk food*) określamy produkty spożywcze o wysokiej zawartości nienasyconych kwasów tłuszczowych, cukrów, konserwantów oraz sztucznych ulepszcaczy smaku i barwników. Można przyjąć, że jest to jedzenie zdefiniowane przez etymologię słowa śmieć – rzecz zniszczona, zużyta, przeznaczona do wyrzucenia, bez wartości. W konsekwencji śmieciowe jedzenie to jedzenie niskogatunkowe, o znikomej wartości odżywczej, wysokoprzetworzone (ultraprzetworzone) i wysokokaloryczne, gotowe do szybkiego spożycia w postaci prostych posiłków. Przed konsumpcją produkty te przechodzą kilka, a czasem kilkanaście różnych obróbek technologicznych, podczas których ulega zmianie ich naturalny skład. Zostają wzbogacone o sól, cukier, olej i dodatki, takie jak chemikalia, barwniki, aromaty, stabilizatory i konserwanty. Dzięki temu zyskują tzw. „magiczny smak” i wyjątkowo długi okres przydatności do spożycia, który jest atrakcyjny zarówno dla ludzi, jak i przemysłu⁹. W społecznym rozumieniu kojarzymy je przede wszystkim z fast foodami i niezdrowymi przekąskami typu chipsy czy też z większością tanich słodczy. Jednakże lista produktów „śmieciowych” jest znacznie dłuższa. Świadczy o tym chociażby wykaz produktów uznanych przez Ministra Zdrowia za niewskazane dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym¹⁰.

Należy podkreślić konsekwencje zdrowotne nadmiernego spożywania fast foodów. Sprzyja ono powstawaniu szeregu chorób: nadwagi i otyłości, insulinooporności i cukrzycy typu drugiego, chorób układu sercowo-naczyniowego,

⁸ Badania m.in. Michaela Machta, Ewy Babicz-Zielińskiej, Mary Dallman; M. Macht, D. Dettmer, *Everyday mood and emotions after eating a chocolate bar or an apple*, „Appetite” 2006, 46(3), s. 332–336; L. Wądołowska, E. Babicz-Zielińska, J. Czarnocińska, *Food choice models and their relation with food preferences and eating frequency in the Polish population: POFPRES study*, „Food Policy” 2008, nr 33(2), s. 122–134; M.F. Dallman, *Stress-induced obesity and the emotional nervous system*, „Trends in endocrinology and metabolism” 2009, nr 21(3), s. 159–165.

⁹ A. Siemaszko, *Jak „śmieciowe” jedzenie wpływa na stan zdrowia? Jedzenie ultraprzetworzonej żywności ma związek z wyższym ryzykiem przedwczesnej śmierci*, <https://stronazdrowia.pl/jak-smieciowe-jedzenie-wplywa-na-stan-zdrowia-jedzenie-ultraprzetworzonej-zywnosci-ma-zwiazek-z-wyzzszym-ryzykiem-przedwczesnej-ar/c14-17024899> (dostęp: 24.05.2023).

¹⁰ *Druk nr 1127-A – o zmianie ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia*, <http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/B6CC3E159963EF5FC1257BD5002E5FEB/%24File/1127-A.pdf>. W latach późniejszych (2016) rozporządzenie to zostało zmodyfikowane.

nowotworów, przewlekłych stanów zapalnych¹¹. Fast foody zazwyczaj są ubogie w składniki odżywcze niezbędne do prawidłowego funkcjonowania organizmu, np. błonnik, witaminy, minerały i przeciwutleniacze. Regularne ich spożywanie może prowadzić do niedoborów żywieniowych i osłabienia ogólnego zdrowia. I co ważne w kontekście konsumenta dziecięcego – istnieje ryzyko, że częste jedzenie fast foodów doprowadzi do wykształcenia złych, całozyciowych nawyków żywieniowych.

Młody konsument nie posiada medycznej wiedzy, a jeżeli już gdzieś słyszał o powyższych zagrożeniach, istnieją one dla niego w strefie abstrakcji¹².

Dla dziecka jedzenie typu fast food jest przede wszystkim smaczne, atrakcyjne i kojarzy się z przyjemnymi doznaniem. Na pytanie: „dlaczego chodzisz do McDonalda”, dzieci najczęściej odpowiadają: „bo mi smakuje, bo tam jest smaczne jedzenie, bo jest fajnie, bo można dostać fajną zabawkę i takie super zestawy, gdy jestem grzeczny/grzeczna, po lekcjach za dobry stopień, bo tam można się bawić z innymi dziećmi”¹³. Przyjrzyjmy się bliżej powyższym wypowiedziom. Stanowią one przyczynek do wyłonienia kilku kategorii pojęciowych. Myślę tu o psychologicznych czynnikach sprzyjających spożywaniu jedzenia (bez względu na jego wartościowość), do których należą przekonania i schematy poznawcze dotyczące karmienia i przyjmowania pokarmów:

1. „Jedzenie to przyjemność” – wrażliwość na bodźce zewnętrzne, takie jak smak, zapach, wygląd, konsystencja potrawy. Decyzja o zjedzeniu jakiegoś pokarmu może być podjęta w wyniku bodźców wewnętrznych¹⁴ (sygnał głodu) lub zewnętrznych (cechy organoleptyczne potrawy);
2. „Jedzenie emocjonalne” – odzwierciedlenie naszego stanu psychicznego. „Jedzenie to nagroda” – nagradzanie pokarmem osoby bliskiej i lubianej oraz nagradzanie tym sposobem samego siebie i „jedzenie to rekompensata złych emocji” – jedzenie stanowi formę zadośćuczynienia za negatywny stan emocjonalny;
3. „Magia miejsca” – to przeważnie restauracje typu fast food, miejsca przyjazne konsumentom, gdzie możemy atrakcyjnie spędzić czas w gronie najbliższych nam osób;
4. „Jedzenie to miłość” – traktuje pokarm jako wyraz miłości lub sposób okazywania sympatii. Dotyczy to zarówno spożywania posiłku (chęć sprawienia przyjemności drugiej osobie), jak i jego dawania będącego sposobem pośredniego okazywania uczuć.

¹¹ J. Jaczewska-Schuetz, *Najczęstsze błędy w żywieniu dzieci i jak ich uniknąć, czyli wyzwanie dla współczesnego rodzica*, <https://ncez.pzh.gov.pl/dzieci-i-mlodziez/najczestsze-bledy-w-zywieniu-dzieci-i-jak-ich-uniknac-czyli-wyzwanie-dla-wspolczesnego-rodzica/> (dostęp: 17.10.2023).

¹² J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.

¹³ Badania własne dzieci z przedszkoli i klas 1–3; N = 40.

¹⁴ Świadomie pomijam w tej kategorii emocje.

Ponadto:

1. Wpływy rówieśnicze. Ważne ze względu na etap rozwoju dzieci w wieku szkolnym, w którym to opinie grup rówieśniczych nabierają coraz większego znaczenia;
2. Wpływy rodzicielskie. Rodzina jako pierwotne i najważniejsze środowisko wychowawcze w niekwestionowany sposób rzutuje na całościowe postępowanie człowieka.

Poniżej przedstawię krótką charakterystykę poszczególnych kategorii.

Jedzenie to przyjemność. Preferencje smakowe. Dzieci mają unikalne inklinacje sensoryczne, które wpływają na wybory żywieniowe. Wiele z nich ma tendencję do preferowania jedzenia o intensywnych, wyrazistych i intrygujących smakach, teksturach i aromatach. Śmieciowe produkty żywnościowe często zawierają składniki, które dostarczają silnych smakowych bodźców sensorycznych (słodczyz, pikantność, sól, tłuszcz), co może być atrakcyjne dla dzieci i zachęcające do zjedzenia. Należy jednak pamiętać, że ostateczny wygląd, zapach i smak danego produktu niewiele ma wspólnego z jego pierwotnym charakterem. Egzemplifikacją tego stwierdzenia jest fakt, że jako konsumenci poddawani jesteśmy zabiegom strategii sprzedażowej światowych korporacji (McDonald's, PepsiCo z KFC) skierowanej na maksymalizację zysków. Pracuje nad tym elitarna grupa naukowców i specjalistów z różnych dyscyplin, m.in. technologii żywienia, chemii organicznej, biologii, psychologii, fizjologii, marketingu i finansów. Zaryzykuję stwierdzenie, że w imię doraźnych doznań smakowych ulegamy wyrafinowanemu oszustwu i manipulacji. Niewiele osób, zarówno dzieci, jak i dorosłych, zdaje sobie sprawę, że tak reklamowane nuggetsy, które rzekomo składają się „wyłącznie z wysokiej jakości piersi kurczaków”, w rzeczywistości wytwarzane są z różowej masy przypominającej gumę do żucia lub zamrożony jogurt truskawkowy. „Mięso” w nuggetsach to nie więcej niż 50% ich składu, reszta to sztuczne wypełniacze, zmiażdżone kości, wnętrzości, tłuszcz, żyły i chrząstki. Do tego dochodzi około 30 różnych chemicznych dodatków¹⁵. Nie zapominajmy o sztucznych konserwantach i wzmacniaczach smaku. Ponadto składniki znajdujące się w środkach koloryzujących fastfoodową żywność są takie same jak te stosowane do wyrobu kosmetyków czy też farb. Przykładowo za smakiem truskawkowym kryje się około 350 chemikaliów¹⁶. Charakterystyczny smak uwielbianych frytek z McDonald's uzyskuje się dzięki chemii i skomplikowanym procesom produkcyjnym, m.in. technologii smażenia. Stymulujące działanie na nasze zmysły smaku, wzroku, węchu dotyczy właściwie wszystkich produktów z kategorii śmieciowego jedzenia: burgerów, nuggetsów, sosów, sałatek, napojów, pieczywa, ciasteczek, galaretek,

¹⁵ Skład burgera z McDonald's, <https://www.google.com/search?client=firefox=-b-d&q-sk%C5%82ad+burgera+z+mac+donalds> (dostęp: 21.04.2023).

¹⁶ *Masz ochotę na hamburgera z McDonald's? Przeczytaj...*, <http://www.narkotyki.pl/zaburzenia-odzywianiedieta/conalds/> (dostęp: 24.10.2023).

budyniów, przekąsek, produktów instant itp. Z drugiej strony trzeba przyznać, że jedzenie proponowane w restauracjach typu fast food i ww. jedzeniowe śmieci są z reguły smaczne i sycące, a klient zadowolony jest ostatecznym rezultatem, nie wchodząc w niuanse procesów technologicznych prowadzących do ich powstania. Istotnym problemem, szczególnie w kontekście młodego konsumenta, są teorie przemawiające za uzależniającym charakterem śmieciowego jedzenia¹⁷, głównie ze względu na jego skład (nadmiar cukru, tłuszczów, soli i kofeiny), wysoką kaloryczność i silne oddziaływanie na kubki smakowe. Tym aspektem zajmę się dokładniej w kolejnej kategorii.

Jedzenie pod wpływem emocji – pozytywnych i negatywnych. Spożywanie fast foodu może być postrzegane przez dzieci jako nagroda lub wzmocnienie za określone zachowania czy osiągnięcia, co może potęgować pozytywne emocje, jak również poprawę samopoczucia. Mechanizm wpływu jedzenia na dobrostan człowieka tłumaczy również biologia. Dostarczanie organizmowi pokarmu, szczególnie słodkiego i pikantnego, związane jest ze zwiększonym wydzielaniem substancji powodujących zadowolenie, tzw. hormonów szczęścia, do których należą serotoniny, dopaminy, oksytocyny i endorfiny. Te ostatnie złożone są z różnego rodzaju aminokwasów peptydowych, a swoją budową i działaniem przypominają morfinę.

Najwięcej endorfin produkowanych jest w mózgu (w ośrodku odczuwania przyjemności) oraz rdzeniu kręgowym. Im jest ich więcej, tym większe uczucie zadowolenia. Jednakże same endorfiny nie są uważane za środki uzależniające, choć powodują podobne do narkotyku reakcje¹⁸. W tym miejscu zasadne wydaje się pytanie, czy fast food jest uzależniający, czy to tylko kwestia nawyku. Według Roberta Lustiga ogrom ludzi nie jest w stanie pozbyć się przyzwyczajenia do spożywania fast foodów. I ta niemożność jest nawet bardziej widoczna w przypadku dzieci, a prawdopodobnie dlatego, że zostały na takim jedzeniu wychowane, a do tego ich mózg jest bardziej podatny na działające bodźce¹⁹. Przypuszczam, że bardzo istotną sprawą w edukacji żywieniowej jest kwestia nawiązania zdrowej relacji z jedzeniem, tzn. spożywanie posiłków nie powinno być gratyfikacją za „dobre zachowanie” ani sposobem na „zajadanie smutków”. Istnieje obawa, że dzieci zaczną nawykowo łączyć jedzenie z rozładowaniem emocji zarówno przyjemnych (euforia, radość), jak i nieprzyjemnych (gniew, poczucie beznadziejności, smutku, złości itp.), co może prowadzić do jedzenia w sytuacjach sukcesu, stresu, nudy lub innych doświadczeń, zamiast jedzenia z powodu głodu i potrzeby odżywienia²⁰. W kontekście wiedzy, że niezdrowe jedzenie

¹⁷ R. Lustig, *Słodka pułapka. Jak wygrać z cukrem, żywnością przetworzoną, otyłością i chorobami*, Łódź 2015.

¹⁸ T. Nęcki, *Endorfiny (hormony szczęścia) - budowa, wydzielanie, działanie*, <https://www.poradnikzdrowie.pl> › Zdrowie › Hormony (dostęp: 24.10.2023).

¹⁹ R. Lustig, *Co sprawia, że fast food uzależnia*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/otylosc/co-sprawia-ze-fast-food-uzalezni-aa-QrUS-CsM8-TuSu.html> (dostęp: 24.10.2023).

²⁰ A. Karpowicz, *Jedzenie pod wpływem stresu i emocji*, <https://www.mp.pl/pacjent/dieta/odchudzanie/radypsychologa/71178.jedzenie-pod-wplywem-stresu-i-emocji> (dostęp: 24.10.2023).

skutecznie łagodzi skutki niepowodzeń i frustracji, poważnym problemem jest to, że coraz więcej dzieci i młodzieży odczuwa samotność i niezrozumienie ze strony rodziców. Z ogólnopolskich badań jakości życia dzieci i młodzieży zleconych przez Rzecznika Praw Dziecka (lata 2021–2022) wynika, że polscy rodzice nie dostrzegają smutku i poczucia samotności u własnych dzieci²¹.

„**Magia miejsca**”. Argumentując zasadność tego punktu, można odwołać się do koncepcji współczesnego konsumpcjonizmu Georga Ritzera²², według której same miejsca stają się elementami symbolicznego komunikowania²³. Ze społeczno-kulturowego punktu widzenia „magia” restauracji fastfoodowych może być rozpatrywana na różnych poziomach: statusu społecznego; globalizacji i amerykanizacji; wygody i dostępności; jak również homogenizacji doświadczeń²⁴.

Z perspektywy dzieci niezwykłość restauracji fastfoodowych można rozpatrywać w kontekście różnych aspektów:

- atmosfera – restauracje McDonald’s często są zaprojektowane w jasnych kolorach, mają ciekawe dekoracje, a niektóre z nich posiadają specjalne place zabaw. Ta przyjazna dla dzieci atmosfera może wywoływać poczucie magii i entuzjazmu;
- zabawki i promocje – McDonald’s często oferuje zabawki lub kolekcjonerskie przedmioty w ramach swoich produktów dla dzieci. To daje dzieciom poczucie, że wizyta w restauracji to nie tylko posiłek, ale także szansa na zdobycie czegoś wartościowego i unikalnego²⁵;
- specjalne menu dla dzieci – restauracje McDonald’s oferują specjalne dania dla dzieci, które są kolorowe, atrakcyjne wizualnie i zawierają popularne produkty, takie jak Chicken, McNuggets czy Happy Meal. Dzieci mogą czuć się wyróżnione, mając swoje własne menu, skierowane specjalnie do nich;
- spotkania towarzyskie – McDonald’s często jest miejscem, gdzie dzieci mają okazję spotkać się z przyjaciółmi lub rodzicami na wspólny posiłek, np. podczas świętowania urodzin lub innych ważnych dla dziecka wydarzeń. Ta społeczna interakcja w przyjemnym otoczeniu może sprawiać, że dzieci czują się szczęśliwe i wyjątkowe.

²¹ Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Rodzice nie wiedzą, jak czują się ich dzieci*, <https://brpd.gov.pl/2023/01/30/badanie-rodzice-nie-wiedza-jak-czuja-sie-ich-dzieci/> (dostęp: 20.10.23).

²² G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2009.

²³ K. Walczak, *Dlaczego jemy śmieci* [w:] *Śmieć w kulturze*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk 2015, s. 274.

²⁴ Kwestie fenomenu hamburgera porusza Zbyszko Melosik w książce *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014. Rozwijanie tego wątku nie mieści się w zakresie tematycznym tego artykułu.

²⁵ Obecnie w każdym zestawie Happy Meal znajdują się zabawki pozwalające dołączyć dzieciom do świata Just Dance. To postaci 1 z 12 spinnerów – trenerów Just Dance, pakiet 6 kart tanecznych i arkusz naklejek. Wystarczy złożyć spinner, ozdobić go naklejkami i nim zakręcić; *Wyśmienita zabawa z zestawem Happy Meal*, <https://www.google.com/search?q=happy+meal+mcdonald&client> (dostęp: 21.11.2023).

Warto jednak pamiętać, że postrzeganie restauracji McDonald's jako miejsca magicznego jest wynikiem strategii marketingowych, które mają na celu przyciągnięcie uwagi i lojalności dziecięcych klientów (i ich rodziców).

Jedzenie to miłość. Przygotowywanie posiłków jako jeden ze sposobów wyrażania uczuć.

Ta determinanta dotyczy głównie dorosłych, zwłaszcza pełnych troski i opieki babć, które w ten sposób wyrażają swoje uczucia w stosunku do wnuków. Przekarmianie może być dla nich sposobem na wyrażenie miłości i chęcią zapewnienia dzieciom wszystkiego, czego według nich potrzebują.

Poświęcają swój czas i wysiłek na przygotowanie lubianych przez dzieci potraw, nie zwracając zbytniej uwagi na ich wysokokaloryczność i odżywczą niepełnowartościowość. Może to być powodowane osobistą wiedzą seniorów, np. z czasów, gdy dostępność do jedzenia była znacznie ograniczona. Dziadkowie chcą widzieć swoje wnuki szczęśliwe i zadowolone. Mogą interpretować jedzenie jako sposób na dostarczenie radości i przyjemności dzieciom niezależnie od skutków zdrowotnych. U starszego pokolenia może również pokutować przekonanie, że dzieci potrzebują większych ilości jedzenia, aby były zdrowe i rozwijały się prawidłowo. Niestety ta troska może mieć fatalne konsekwencje zdrowotne. Chcąc sprawić wnukom przyjemność, dziadkowie gotowi są karmić wnuki śmieciowym jedzeniem: chipsami, słodyczami, burgerami, będąc przekonanym, że przecież nic złego się nie dzieje, a oni tylko dbają o dobro dzieci. Natomiast dzieciom czasami trudno jest odmówić spożycia potrawy, na którą niekoniecznie mają ochotę. Wnuki ulegają presji, nie chcąc dziadkom wyrządzić przykrości. Wyżej opisane zachowania dorosłych można w pewnym zakresie wyjaśnić procesualnym modelem wyborów żywieniowych, który w swej istocie zawiera m.in. materialne i niematerialne zasoby, którymi dysponuje człowiek. W kontekście tej kategorii chodzi o zarządzanie relacjami z innymi ludźmi, w których żywienie spełnia rolę międzypokoleniowego łącznika mającego na celu wzmocnienie i pielęgnowanie więzi seniorów z wnukami.

Wpływ grupy rówieśniczej²⁶. Rówieśnicy mogą odgrywać istotną rolę w kształtowaniu preferencji żywieniowych wśród swoich znajomych²⁷. Poprzez obserwację i interakcje z innymi dziećmi spożywanie fast foodu może być uznawane za normę społeczną lub pożądaną zachowanie. Należy zwrócić uwagę na kilka czynników:

- efekt modelowania społecznego i presji społecznej. Dzieci często naśladują zachowanie rówieśników, zwłaszcza tych, którzy są postrzegani jako popularni i wpływowi. Jeśli rówieśnicy wykazują pozytywne/negatywne nawyki żywieniowe, istnieje większe prawdopodobieństwo, że dziecko również będzie

²⁶ A. Decyk-Chęćel, *Zwyczaje żywieniowe dzieci i młodzieży*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2017, nr 98(2), s. 103–109.

²⁷ A. Buczak, *Zachowania żywieniowe gimnazjalistów i studentów w kontekście wpływu społecznego*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2013, t. 19, nr 2, s. 116–122.

- skłonne do eksperymentowania z tymi zdrowymi/niezdrowymi pokarmami. Rówieśnicy mogą też wywierać presję społeczną na dzieci, aby przestrzegały określonych norm żywieniowych w grupie. Na przykład jeśli grupa rówieśników uznaje zdrowe/niezdrowe odżywianie za pożądane lub modne, dzieci mogą czuć presję, aby dostosować się do tych standardów, aby zdobyć akceptację grupy. Efekty te będą wzmocnione, jeżeli dzieci będą wspólnie spożywały posiłki;
- wiedza i wymiana informacji. Rówieśnicy mogą dzielić się informacjami na temat zdrowych/niezdrowych sposobów odżywiania, takich jak korzyści/negatywy zdrowotne różnych grup żywnościowych i zachowań zdrowotnych, np. stosowania diet, eksperymentów z używkami;
 - wsparcie społeczne i motywacja. Rówieśnicy mogą również wspierać się nawzajem w podejmowaniu wyborów żywieniowych i zachowań zdrowotnych poprzez pochwały, wzajemne zachęcanie i motywowanie do eksperymentowania. To społeczne wsparcie może przyczynić się do utrzymywania określonych nawyków żywieniowych u dzieci.

Co ważne i godne zastanowienia, śmieciowe jedzenie w kręgach młodzieżowych i nie tylko młodzieżowych z reguły nie ma negatywnych konotacji, jakie wynikałyby chociażby z semantyki tego terminu i nie stanowi powodu do społecznego potępienia. Wręcz przeciwnie, spożywanie fast foodów w różnej postaci wydaje się być *cool* i jak najbardziej w porządku.

Wpływ rodziców²⁸. Rodzice odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu zachowań żywieniowych dziecka. Jeśli rodzice sami preferują fast foody lub często sięgają po niezdrowe przekąski, dzieci mogą być przekonane, że jest to normalne i akceptowalne zachowanie i naśladować ich nawyki i przyzwyczajenia. To rodzice mają kontrolę nad tym, jakie produkty spożywcze są dostępne w domu. Jeśli w domu znajdują się zdrowe i zrównoważone opcje żywieniowe, dzieci będą miały większe szanse na wybieranie tych produktów. Rodzice mogą stworzyć środowisko sprzyjające zdrowemu żywieniu poprzez zapewnienie różnorodności warzyw, owoców, pełnoziarnistych produktów zbożowych i innych zdrowych przekąsek. Ważne jest, aby rodzice byli świadomi swojego wpływu na nawyki żywieniowe dzieci i podejmowali przemyślane decyzje, które promują zdrowe żywienie. Niestety sama wiedza rodziców w kwestiach optymalnego odżywiania jest niewystarczająca²⁹. Przyzwyczajenia żywieniowe rodziny pełnią istotną rolę w kreowaniu upodobań pokarmowych u dzieci. Z badań wynika, że dzieci rodziców, którzy „regularnie spożywali napoje słodzone, miały trzykrotnie większą skłonność do

²⁸ J. Jaczewska-Schuetz, *Najczęstsze błędy w żywieniu dzieci i jak ich uniknąć, czyli wyzwanie dla współczesnego rodzica...*; A. Harton, *Zachowania żywieniowe dzieci w Polsce [w:] Zdrowie publiczne. Monografie*, t. II: *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szymborski, W. Zatoński, Warszawa 2013, s. 115–128.

²⁹ S. Kryśka, M. Grajek, K. Sobczyk, *Czynniki rodzinne wpływające na kształtowanie nawyków żywieniowych dzieci*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2015, nr 2(56), s. 212–214.

konsumowania tych napojów w porównaniu do rówieśników, których rodzice nie spożywali regularnie tej grupy żywności³⁰. Supermarkety natomiast zachęcają do kupowania żywności i napojów słodzonych, tworząc specjalne oferty dla swoich klientów, korzystając ze sloganów typu „dwa w cenie jednego”. Klienci zaślepieni wizją promocji i „oszczędności” kupują coś, czego normalnie by nie kupili, tylko dlatego, że się to „opłaca”. W ten sposób konsumpcja produktów niezdrowych zwiększa się, choć początkowo mogła być nieplanowana. Najbardziej znaczące zależności zauważono między:

- spożyciem warzyw i owoców przez rodziców a ich spożyciem przez dzieci,
- ilością energii i tłuszczu w diecie rodziców i rodzeństwa a w diecie dzieci,
- stopniem wykształcenia rodziców a spożyciem przez dzieci i młodzież owoców i warzyw³¹.

Spożywanie wspólnych posiłków w domu wpływa znacząco na jakość diet dzieci i młodzieży. Zostało udowodnione, że dzieci, które jadają obiady razem z członkami rodziny, wykształcają zdrowsze wzorce spożycia żywności (bogate w konsumpcję warzyw i owoców, witamin, mikroelementów oraz błonnika), natomiast uboższe w spożycie niezalecanej żywności smażonej, słodzonych napojów, tłuszczów nasyconych. W dzieciństwie dzieci chętnie spożywają posiłki wspólnie z rodziną, natomiast kiedy rosnące dzieci uniezależniają się od rodziców, częstotliwość wspólnie spożywanych posiłków spada.

Podsumowanie

1. Proces powstawania zachowań żywieniowych jest zdeterminowany licznymi czynnikami natury wewnętrznej (własne doświadczenia) i zewnętrznej (interakcje ze środowiskiem społecznym). Klasyczny podział uwarunkowań preferencji żywieniowych Johna Yudkina (1956) zawiera trzy komponenty: fizyczny, społeczny i psychologiczny³². Biorąc pod uwagę obszar tematyczny tego artykułu, w rozwoju kształtowania się wyborów żywieniowych należałoby podkreślić znaczenie teorii uczenia się społecznego³³ i asocjacyjnego³⁴. Pierwszy związany jest m.in. z modelowaniem własnych zachowań na podstawie obserwacji cudzych działań i ich skutków, drugi z kojarzeniem bodźców o charakterze

³⁰ M. Jarosz, K. Wolnicka, J. Kłosowska, *Czynniki środowiskowe związane z występowaniem nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży*, „Postępy Nauk Medycznych” 2011, nr 9, s. 772.

³¹ Tamże.

³² *Modele wyborów żywieniowych i sposoby pracy z nimi*, <https://www.studocu.com/pl/document/universytet-przyrodniczy-w-poznaniu/zywnosc-czlowieka/wyklad-nr-5-podst-diet/15772525> (dostęp: 22.11.2023).

³³ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

³⁴ Zjawisko asocjacji polega na kojarzeniu dwóch niezależnych od siebie zjawisk/ jakości odbieranych niekiedy różnymi zmysłami, ale w taki sposób, że powstaje z nich wspólna treść.

- pozytywnym lub negatywnym i w konsekwencji z indywidualnymi zachowaniami danej osoby.
2. Warto przypomnieć, że umysł dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, według koncepcji rozwoju poznawczego Jeana Piageta, jest na poziomie etapu przedoperacyjnego (2–7 r.ż.) lub operacji konkretnych (7–12 r.ż.). Wobec tego wiedza o wydarzeniach, które mogą mieć miejsce w dalekiej przyszłości, lub o długofalowych skutkach terażniejszych decyzji bywa dla dzieci trudna do przełożenia na konkretne działania, w tym wypadku ukierunkowane działania dotyczące zachowań żywieniowych. W warunkach szkolnych kluczowy jest sposób realizowania treści z edukacji zdrowotnej. Nauczycielskie strategie podejmowane w ramach modeli związanych z biomedycznym podejściem do zdrowia, tzn. skierowanych na chorobę czy też na czynniki ryzyka, wydają się mało skuteczne. Najbardziej pożądanym jest model zorientowany na zdrowie³⁵, który wynika z holistycznego podejścia do zdrowia i eksponuje zwiększanie jego potencjału.
 3. Jednym z zadań domowej i szkolnej edukacji żywieniowej powinna być kwestia wypracowania odpowiedniej relacji z jedzeniem, tak aby spożywanie pokarmów było przede wszystkim zaspokojeniem głodu, a nie reakcją na emocje.
 4. Należałoby większego znaczenia nadać efektowi modelowania społecznego i presji społecznej. Myślę tu o grupie liderów młodzieżowych propagujących ideę zdrowego żywienia.
 5. Ważną kwestią jest pedagogizacja dorosłych (rodziców, dziadków) w zakresie zachowań żywieniowych. W tę misję mogliby być zaangażowani specjaliści spoza środowiska szkolnego, np. edukatorzy żywieniowi³⁶.

Bibliografia

- Badania aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Jest źle*, <https://www.onet.pl> › informacje › wsip › wyniki-bada... (dostęp: 20.04.2024).
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Brytek-Matera A., Rybicka Klimczyk A., *Wizerunek ciała w anoreksji i bulimii psychicznej*, Warszawa 2009.
- Buczak A., *Zachowania żywieniowe gimnazjalistów i studentów w kontekście wpływu społecznego*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2013, t. 19, nr 2.
- Czeczor K., Brytek-Matera A., *Jedzenie pod wpływem emocji*, Warszawa 2017.
- Dallman M.F., *Stress-induced obesity and the emotional nervous system*, „Trends in endocrinology and metabolism” 2009, nr 21(3).

³⁵ A. Tannahill, *Health promotion: the Tannahill model revisited*, „Public Health”, nr 123, s. 396–399, za: B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2017, s. 97.

³⁶ *Stowarzyszenie Edukatorów Żywieniowych „Zdrowo jemy, zdrowo rośniemy”*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/otylosc/stowarzyszenie-edukatorow-zywieniowych-zdrowo-jemy-zdrowo-rosniemy-aa-WKow-oKQC-nr3N.html> (dostęp: 22.11.2023).

- Decyk-Chęćel A., *Zwyczajne żywieniowe dzieci i młodzieży*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2017, nr 98(2).
- Druk nr 1127-A – o zmianie ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia, <http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/B6CC3E159963EF5FC1257BD5002E5FEB/%24File/1127-A.pdf>.
- Harton A., *Zachowania żywieniowe dzieci w Polsce [w:] Zdrowie publiczne. Monografie*, t. II: *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szymborski, W. Zatoński, Warszawa 2013.
- Izdebski P., Rucińska-Niesyn A., *Psychologiczne uwarunkowania otyłości u dzieci – rola rodziny*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2009, nr 4.
- Jaczevska-Schuetz J., *Najczęstsze błędy w żywieniu dzieci i jak ich uniknąć, czyli wyzwanie dla współczesnego rodzica*, <https://ncez.pzh.gov.pl/dzieci-i-mlodziez/najczestsze-bledy-w-zywnieniu-dzieci-i-jak-ich-uniknac-czyli-wyzwanie-dla-wspolczesnego-rodzica/> (dostęp: 17.10.2023).
- Jarosz M., Wolnicka K., Kłowska J., *Czynniki środowiskowe związane z występowaniem nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży*, „Postępy Nauk Medycznych” 2011, nr 9.
- Karpowicz A., *Jedzenie pod wpływem stresu i emocji*, <https://www.mp.pl/pacjent/dieta/odchudzanie/radypsychologa/71178.jedzenie-pod-wplywem-stresu-i-emocji> (dostęp: 24.10.2023).
- Kryska S., Grajek M., Sobczyk K., *Czynniki rodzinne wpływające na kształtowanie nawyków żywieniowych dzieci*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2015, nr 2(56).
- Lustig R., *Słodka pułapka. Jak wygrać z cukrem, żywnością przetworzoną, otyłością i chorobami*, Łódź 2015.
- Lustig R., *Co sprawia, że fast food uzależnia*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/otylosc/co-sprawia-ze-fast-food-uzaleznia-aa-QrUS-CsM8-TuSu.html> (dostęp: 24.10.2023).
- Macht M., Dettmer D., *Everyday mood and emotions after eating a chocolate bar or an apple*, „Appetite” 2006, nr 46(3).
- Masz ochotę na hamburgera z McDonald’s? Przeczytaj...*, <http://www.narkotyki.pl/zaburzenia-odzywianiadieta/conalds/> (dostęp: 24.10.2023).
- Modele wyborów żywieniowych i sposoby pracy z nimi*, <https://www.studocu.com/pl/document/universytet-przyrodniczy-w-poznaniu/zywnienie-czlowieka/wyklad-nr-5-podst-diet/15772525> (dostęp: 22.11.2023).
- Nęcki T., *Endorfiny (hormony szczęścia) – budowa, wydzielanie, działanie*, <https://www.poradnikzdrowie.pl > Zdrowie > Hormony> (dostęp: 24.10.2023).
- Opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym*, <http://orka.sejm.gov.pl/zapisy8.nsf/0/B9654EAB4DAD7823C12583B60049881A/%24File/0405908.pdf> (dostęp: 29.07.2023).
- Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.
- Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce w ramach projektu Global Matrix 4.0*, <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/10/Poland-report-card-long-form-2022.pdf> (dostęp: 19.04.2024).
- Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Dzieciom brakuje energii życiowej*, <https://brpd.gov.pl > 2022/02/09 > wyniki-badan-rzeczni...> (dostęp: 20.04.2024).
- Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Rodzice nie wiedzą, jak czują się ich dzieci*, <https://brpd.gov.pl/2023/01/30/badanie-rodzice-nie-wiedza-jak-czuja-sie-ich-dzieci/> (dostęp: 20.10.2023).
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2009.
- Siemaszko A., *Jak „śmieciowe” jedzenie wpływa na stan zdrowia? Jedzenie ultraprzetworzonej żywności ma związek z wyższym ryzykiem przedwczesnej śmierci*, <https://stronazdrowia.pl/jak-smieciowe-jedzenie-wplywa-na-stan-zdrowia-jedzenie-ultraprzetworzonej-zywnosci-ma-zwiazek-z-wyzszym-ryzykiem-przedwczesnej-ar/c14-17024899> (dostęp: 24.05.2023).
- Skład burgera z McDonald’s*, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q-sk%C5%82ad+burgera+z+mac+donalds> (dostęp: 21.04.2023).

- Stowarzyszenie Edukatorów Żywnościowych* „Zdrowo jemy, zdrowo rośniemy”, <https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/otylosc/stowarzyszenie-edukatorow-zywnosciowych-zdrowo-jemy-zdrowo-rośniemy-aa-WKow-oKQC-nr3N.html> (dostęp: 22.11.2023).
- Tannahill A., *Health promotion: the Tannahill model revisited*, „Public Health”, nr 123, za: B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2017.
- Walczak K., *Dlaczego jemy śmieci* [w:] *Śmieć w kulturze*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondziński, Gdańsk 2015.
- Wądołowska L., Babicz-Zielińska E., Czarnocińska J., *Food choice models and their relation with food preferences and eating frequency in the Polish population: POFPRES study*, „Food Policy” 2008, nr 33(2).
- Wysmienita zabawa z zestawem Happy Meal*, <https://www.google.com/search?q=happy+meal+mcdonald&client> (dostęp: 21.11.2023).

Recenzenci i procedura recenzowania

Recenzenci krajowi:

dr hab. Małgorzata Duda prof. UPJPII, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
dr hab. Andrzej Lipczyński, Profesor emeritus

Recenzenci zagraniczni:

prof. dr Despina Karakatsani, University of Peloponnese, Grecja
prof. dr hab. Olga Tsaryk, West Ukrainian National University, Ukraina

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>

Biblioteka Nauki

<https://bibliotekanauki.pl/search?q=Kultura-Przemiany-Edukacja>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

[http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66\\$6&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?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:

redacjakpe@ur.edu.pl

tel. 17 872 18 16

