

CHOWANNA

2021 | TOM 2 (57)



**Oblicza człowieka -
ekologia, kultura
społeczeństwo**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



CHOWANNA

2021

TOM 2 (57)

CZASOPISMO NAUKOWE INSTYTUTU PEDAGOGIKI
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Olena Budnyk (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraina), Hamish Coates (Tsinghua University, Chiny), Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski), Katarína Holla (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Leszek Koczanowicz (Uniwersytet SWPS), Krystyna Koziotek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Kristján Kristjánsson (The Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, Wielka Brytania), Viera Kurincova (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tewodros Mulugeta (Kotebe Metropolitan University, Etiopia), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), ks. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), Edward Nycz (Uniwersytet Opolski), Mária Potočárová (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), David Rempe (U-Online International Development, Niemcy), Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), Peter Seidler (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Agnieszka Stopińska-Pająk (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Andrzej Szahaj (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Klaudia Węc (Akademia Ignatianum w Krakowie), Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski), Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdański)

Zespół Redakcyjny / Editorial Team

Redaktorzy naczelni / Editors-in-chief: Irena Polewczyk, Marek Rembierz
Sekretarze Redakcji / Assistant editors: Marcin Gierczyk, Edyta M. Nieduziak

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Nazwiska recenzentów publikowane są raz do roku na stronie internetowej czasopisma



Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Adres Redakcji / Editorial address:

Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 228)
tel. 32 359 97 38, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Studia i eseje

Oblicza człowieka – ekologia, kultura, społeczeństwo

Maciej Michalski: Kryzys ekologiczny jako edukacyjne wyzwanie poznawcze

Magdalena Christ: The Psychomotor Development of Children Attending Forest Kindergartens in Poland

Jakub Adamczewski: Kiedy Van Gogh siedzi na trzepaku. Organizacja procesu nauczania przedmiotów muzyka i plastyka – planowanie działalności dydaktycznej w szkole podstawowej

Daniela Dzienniak-Pulina, Klaudia Wolska: *Modus operandi* wybranych seryjnych sprawców zabójstw. Czynniki ryzyka i możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych i profilaktycznych

Karim Niknam, Mustafa Baloğlu: Validating the Persian Version of Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in Iran

Artykuły recenzyjne

Maciej Bernasiewicz: O samochodowej stratyfikacji słów kilka [rec. Z. Melosik: *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń*]

Table of Contents

Studies and Essays

The Facets of Human Being – Ecology, Culture, Society

Maciej Michalski: Ecological Crisis as a Cognitive Challenge in Education

Magdalena Christ: The Psychomotor Development of Children Attending Forest Kindergartens in Poland

Jakub Adamczewski: When Van Gogh Is Sitting on a Trestle: The Organization of the Teaching Process and the Planning of Teaching Activities for the Subjects Music and Visual Arts in Primary School

Daniela Dzienniak-Pulina, Klaudia Wolska: *Modus operandi* of Selected Perpetrators of Serial Homicide: Risk Factors and Possibilities of Rehabilitation and Prevention Interventions

Karim Niknam, Mustafa Baloğlu: Validating the Persian Version of Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in Iran

Review Articles

Maciej Bernasiewicz: A Few Words on Car-Induced Stratification [rev. Z. Melosik: *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń*]


Studia i eseje

**Oblicza człowieka –
ekologia, kultura, społeczeństwo**



Maciej Michalski

Uniwersytet Gdański

 <https://orcid.org/0000-0002-6397-2582>

Kryzys ekologiczny jako edukacyjne wyzwanie poznawcze

Ecological Crisis as a Cognitive Challenge in Education

Abstract: In his article, Maciej Michalski discusses cognitive barriers and other challenges that have strong impact on proecological education. People find it difficult to understand the issue of the ecological crisis because of the common cognitive fallacies and logical errors as well as the complexity of this crisis. For these reasons, proecological education is finding it difficult to transmit and acquire knowledge as well as to ensure its verification and operationalization. As a result, proecological education requires new educational practices, different to those which are used in other areas of education. In particular, it requires an integration of different school courses and the development of the skill of critical thinking, moral sensitivity, and civic responsibility.

Keywords: proecological education, cognitive barriers

Jonathan Safran Foer w książce *Klimat to my*, opisując trudności związane z propagowaniem wiedzy dotyczącej ekologii, przywołuje historię misji Jana Karskiego i jego rozmowę z Felixem Frankfurterem, sędzią Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych, z pochodzenia Żydem. Wyслуchawszy relacji i zadawszy mnóstwo pytań, Frankfurter powiedział: „Panie Karski, człowiek taki jak ja, rozmawiając z człowiekiem takim jak pan, musi być całkowicie szczery. Muszę więc stwierdzić, że nie

jestem w stanie uwierzyć w pańskie słowa”¹. Kiedy współpracownik Karskiego zaczął usilnie prosić Frankfurtera, aby ten uwierzył w relację Karskiego, sędzia odpowiedział: „Nie powiedziałem, że ten młody człowiek kłamie. Powiedziałem, że nie jestem w stanie mu uwierzyć. Mój umysł, moje serce są tak stworzone, że nie potrafię tego przyjąć”².

W kontekście tej historii Foer problemy ze świadomością ekologiczną postrzega następująco: „Myślenie o kryzysie planetarnym w kategoriach »gdzieś tam« to przejaw zmęczenia wyobraźni. Rozważanie złożoności i skali zagrożeń, przed którymi stoimy, jest wyczerpujące. [...] Okazuje się, że opowieść o kryzysie planetarnym nie tylko nie jest łatwa do przekazania; to nie jest dobra opowieść. Nie tylko nie damy się do niej przekonać; nie pozwalamy sobie nią zainteresować. Najbardziej podstawową ambicją zarówno aktywizmu, jak i sztuki jest porwać odbiorców i zmienić ich. [...] Wydaje się, że kryzysu planetarnego – abstrakcyjnego i eklektycznego, powolnego i pozbawionego ikonicznych postaci i momentów – nie da się opisać jednocześnie rzetelnie i fascynująco”³.

Rozważania Foera komentuje Julia Fiedorczyk: „Amerykański literaturoznawca i twórca ekokrytyki Lawrence Buell już w latach 90. napisał, że kryzys ekologiczny to przede wszystkim kryzys wyobraźni. Dziś należałoby raczej mówić o katastrofie wyobraźni. Wiemy, że warunki umożliwiające przetrwanie ludzkiej cywilizacji się wyczerpują. Ale w to nie wierzymy”⁴.

Te przykłady i rozważania zwracają uwagę na pewną poznawczą trudność z przełożeniem uzyskanych informacji na ich zrozumienie skutkujące podjęciem określonych działań, a także zmianą postawy i zachowań.

I druga kwestia, która uświadamia nam, z jak trudnym wyzwaniem mamy do czynienia, kiedy rozważamy działania na rzecz klimatu. Foer już w tytule swojej książki zwraca uwagę, że każdy z nas niemal w każdym swoim działaniu jest w stanie przyczynić się do dobra naszej planety. Inne wnioski z podobnych danych wyciąga Tomasz Stawiszynski, który podkreślając potrzebę działania na rzecz klimatu, pisze: „wybierając takie czy inne ubranie, produkt albo środek transportu, nie pomożemy planecie. Nie mamy takiej mocy. Nie jesteśmy aż tak ważni, aż tak istotni w ekonomice zbawienia Ziemi. Tutaj potrzebna

¹ J.S. Foer: *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*. Przeł. A. Wojtasik. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020 [e-book, epub], s. 21 z 299.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. 15–16 z 299.

⁴ J. Fiedorczyk: *Katastrofa wyobraźni*. „Polityka” 2021, nr 36, s. 75.

jest prawdziwa rewolucja. Potrzebne są realne i daleko idące zmiany w prawie, które ograniczą absurdalne aspiracje wielkich podmiotów gospodarczych. Po prostu to, czy jutro wsiądę czy nie wsiądę do jakiegoś samolotu, nie ma większego znaczenia dla stanu środowiska. Natomiast kształt prawa regulującego działalność firm lotniczych – owszem”⁵. Dalej przywołuje rozważania Michaela M. Manna, jednego z ważniejszych dzisiejszych klimatologów: „Tego rodzaju indywidualizm – powiada [Mann – M.M.] – jest nie tylko nieskuteczny, ale wręcz przeciwnie. To znaczy nie tylko nie przyczynia się do rozwiązania problemu, ale ów problem pogłębia. [...] Nacisk kładziony na zmianę diety czy przyzwyczajęń komunikacyjnych widzi Mann wręcz jako postawę świadomie propagowaną przez środowiska klimatycznych negacionistów. Skutecznie odwraca ona bowiem uwagę od konieczności podjęcia konkretnych politycznych działań”⁶.

Wynika z tego, że nie tylko wiedza jest istotna, lecz także wyciągnięcie z niej dla każdego z nas trafnych wniosków przekładających się na życiowe decyzje. A to okazuje się niełatwe w świetle rozmiarów kryzysu, ale też różnych stanowisk tych, którzy wiedzę o kryzysie ekologicznym propagują. Skoro zaś ich konkluzje są różne, tym trudniej przyswoić wiedzę o klimacie i przełożyć ją na konkretne działania.

Do przedstawionych dylematów należy dodać dwie zasadnicze trudności ze zrozumieniem kryzysu klimatycznego. Po pierwsze, klimat i środowisko naturalne są nie do ogarnięcia przez jednostkę. Wynika to przede wszystkim z ich abstrakcyjnego charakteru. Codzienne zjawiska pogodowe, rośliny czy zwierzęta wokół nas są konkretne, postrzegalne i stosunkowo łatwo je rozumieć, podobnie jak łatwo wyciągnąć wnioski z naszych obserwacji. Klimatu nie widać, a tym samym trudno go pojąć, „ogarnąć”, co wynika też z jego interdyscyplinarnego charakteru.

Po drugie, skutki problemów związanych z klimatem i ze środowiskiem naturalnym dotyczą każdego z nas i niemal wszystkich obszarów naszego życia, w tym naszej codzienności, nawyków, utrwalonych norm i zasad, co sprawia, że wchodzi w konflikt z naszymi, nieraz ugruntowanymi postawami i przekonaniami. A te zmienić, jak wiadomo, najtrudniej, choćby ze względu na ich pewną „przeźroczystość” czy niewidoczność i automatyzm działania zgodnie z nimi.

⁵ T. Stawiszynski: *Co robić przed końcem świata*. Wydawnictwo Agora, Warszawa 2021 [e-book, epub], s. 48 z 189. Problemy z opanowaniem poznawczym kryzysu ekologicznego interesująco przedstawia też Harald Welzer (*Samodzielne myślenie*. Przeł. V. Grotowicz. Dobra Literatura, Słupsk 2016 [e-book, epub], s. 140 i nast. z 378).

⁶ T. Stawiszynski: *Co robić przed końcem świata...*, s. 50 z 189.

Zatem kryzys ekologiczny to nie tylko ogromne wyzwanie społeczne, gospodarcze, logistyczne – oprócz, rzecz jasna, wyzwania dla przyrody – lecz także wyzwanie poznawcze, któremu niełatwo sprostać. Nie chodzi bowiem tylko o dobrą – trafną i przekonującą – opowieść i efektywne jej rozpropagowanie, ale o dotarcie do takich pokładów naszych przekonań, które pozwolą w głębszy sposób zmienić postawy i zachowania, co poskutkuje odpowiedzialnym działaniem na rzecz środowiska, czyli w gruncie rzeczy dla dobra każdego z nas. A przełożenie uzyskanych informacji na konkretne i skuteczne działania napotyka na wiele barier i blokad.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest wynikający z postawionej diagnozy wniosek dotyczący edukacji, że kryzys ekologiczny⁷ jest szczególnym edukacyjnym wyzwaniem poznawczym, odmiennym, bardziej złożonym od innych dydaktycznych wyzwań. Z tego zaś wynika, że pedagogika proekologiczna wymaga szczególnego postępowania różniącego się od typowych przedsięwzięć dydaktycznych. W moim przekonaniu w edukacji na rzecz środowiska w pierwszej kolejności niezbędne jest podjęcie działań zmierzających do pokonania barier poznawczych lub przynajmniej uświadomienia ich sobie. Choć nie sposób omówić krótko wszystkich, ten artykuł będzie poświęcony omówieniu najważniejszych z nich. Opierać się będę przede wszystkim na ustaleniach naukowców rozważających psychologiczne i ewolucyjne uwarunkowania naszych procesów poznawczych: Daniela Kahnemana, Kevina Duttona, Nicholasa Nassima Taleba, Hansa Roslinga i Dana Ariely'ego.

Problemy z perspektywą

Nasze problemy z myśleniem i rozumieniem zaczynają się w naszym poznawczym punkcie wyjścia, czyli w naszej jednostkowej – wąskiej, ograniczonej – perspektywie. Błąd perspektywy jest jednym z istotniejszych błędów poznawczych, wiąże się z założeniem, że „istnieje tylko to, co widzisz”⁸. Przyjmujemy słuszność jednostkowej perspektywy, z której akurat patrzymy – a jest ona zbyt wąska, aby umożliwiła

⁷ W niniejszym tekście stosuję – pewnie zanadto beztrzesko – wymiennie określenia kryzys ekologiczny, środowiskowy i klimatyczny. Czynię tak nie tyle z braku świadomości różnic między tymi określeniami, ile raczej – po pierwsze – po to, by zwrócić uwagę na ścisły związek tych kryzysów i edukacji, a po drugie – aby podkreślić, że omawiane tu problemy poznawcze dotyczą każdego aspektu oraz formy tych zjawisk i działań.

⁸ Zob. D. Kahneman: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Tłum. P. Szymczak. Media Rodzina, Poznań 2012, s. 116–120.

pojęcie złożonej rzeczywistości⁹. Przeoczamy też rolę czasu – po fakcie wydaje nam się, że wiadomo było, jak się sprawy potoczą i dlaczego (mądry Polak po szkodzie)¹⁰.

Błąd perspektywy dotyczyć może relacji przestrzennych. W skrócie można go opisać następująco: topiące się lodowce są daleko, nie wiadać ich, a u nas przecież jest zima, więc pewnie nic nam nie zagraża. Nakłada się na to wąska jednostkowa perspektywa związana z indywidualnymi doświadczeniami (byłem w górach, widziałem lodowce, nie topią się; ostatnia zima była zimna, zatem globalne ocieplenie to kłamstwo; nie widzę góry śmieci, smogu, cierpienia zwierząt hodowlanych itp.). Jakkolwiek błąd taki wydaje się wyrazem poznawczej naiwności¹¹, to jednocześnie wynika z utrwalonych ewolucyjnych uwarunkowań: wszak nasi przodkowie musieli zmagać się przede wszystkim z konkretnymi i widocznymi zagrożeniami¹².

Najczęściej błąd perspektywy wyraża się w trudnościach z przewidywaniem konsekwencji określonych działań – zarówno skutków przeszłych działań w teraźniejszości, jak i skutków działań teraźniejszych¹³. Wszak istnieje tylko teraźniejszość, jak zatem zrozumieć, co doprowadziło do obecnego stanu i jakie działania mogą zapobiec pogłębianiu się kryzysu. Szczególnie trudno nam przewidzieć odległe i niedotyczące nas bezpośrednio konsekwencje określonych działań¹⁴.

⁹ Zob. H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling Rönnlund: *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*. Tłum. M. Popławska. Media Rodzina, Poznań 2018 [e-book, epub], s. 143 z 281, 157 z 281.

¹⁰ Krótko opisuje to zjawisko Zygmunt Bauman: „retrospektywna rekonstrukcja powodów i motywów decyzji kryje niebezpieczeństwo, że biegowi rzeczy zaczniemy przypisywać strukturę i logikę, a nawet predestynację, podczas gdy w rzeczywistości była to seria *faits accomplis*, nad którą, w chwili gdy się wydarzała, w ogóle nie rozmyślaliśmy”. Z. Bauman, P. Haffner: *Bauman. Czynić swojskie obcym. Rozmowy Petera Haffnera z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. K. Leszczyńska. Wielka Litera, Warszawa 2019 [e-book, epub], s. 22 z 122. Zob. też N.N. Taleb: *Antykruchłość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, epub], s. 181 z 540.

¹¹ Oczywiście rzecz to złożona, bo owej naiwności oducza nas szkoła – wszak duża część zdobywanej w szkole wiedzy dotyczy tego, czego nie widzimy, a jednak wiedzę o tym zdobywamy.

¹² O istotnym wpływie ewolucyjnych uwarunkowań na błędy naszego myślenia zob. K. Dutton: *Myślenie czarno-białe: binarny mózg jako balast w skomplikowanym świecie*. Tłum. R. Madejski. Muza Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2021 [e-book, epub], szczególnie s. 8 z 342.

¹³ Zob. D. Kahneman: *Pułapki myślenia...*

¹⁴ Być może przy ocenie oddziaływania edukacji proekologicznej przydatny byłby słynny test piankowy pozwalający wyłonić grupę tych osób, które potrafią odkładać gratyfikację na później.

Siłą perspektywy, szczególnie jednostkowej, jest jej sugestywność, którą można też wykorzystać w słusznym celu, na przykład po to, by poruszyć uczniów obrazem konkretnego cierpiącego zwierzęcia. Na ile jednak takie działanie będzie zasadne poznawczo, jeśli wiemy, że utrwalac może nawyki skłaniające do wpadania w pułapki myślowe? Uczyć trzeba zatem tak, aby samemu nie popełniać tych błędów.

Jak się wydaje, redukcji wpływu perspektywy na nasze myślenie służy zinstytucjonalizowanie i uspołecznienie procesów poznawczych, czyli – mówiąc prościej – nauka. Ona to właśnie pozwala nam przekroczyć horyzont jednostkowy na rzecz przyjęcia optyki ponadindywidualnej, niezbędnej do współpracy i funkcjonowania wspólnoty, a w wypadku kryzysu środowiskowego także zredukować oddziaływanie na nas fake newsów. Niezbędne zatem wydaje się również edukowanie w zakresie tego, jak działa nauka – czyli również o tym, że jej uprawianie opiera się na sporach, konfrontacji różnych stanowisk, weryfikowaniu wcześniejszych ustaleń¹⁵.

Problemy z weryfikacją wiedzy

Na wymienione problemy generowane przez błąd perspektywy nakłada się szerokie zjawisko kryzysu poznawczego¹⁶, który wpływa nie tylko na nasze procesy postrzegania świata i gromadzenia wiedzy, lecz także na możliwość jej weryfikacji. Permanentne funkcjonowanie

¹⁵ Przypominał o tym niedawno Andrzej Rychard w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej”: „Ludzi trzeba uświadamiać, że wiedza się zmienia. Naukowcy mają prawo mieć różne poglądy, zmienne w czasie, bo nauka rozwija się w sporze. Nasze społeczeństwo nie jest wystarczająco przygotowane, by akceptować te spory. W związku z tym łatwo przychodzi Polakom wyciąganie wniosku, że skoro jeden uczonego mówi tak, a drugi inaczej, to znaczy, że się nie znają. Lepiej więc posłuchać szwagra, który mówi, żeby się nie szczepić”. A. Karwowska: *Za jakiś czas koronawirus stanie się nową grypą. Ale co w międzyczasie? Lockdowny i oddziały covidowe co sezon jesienno-zimowy?* Z prof. Krzysztofem Pyrciem i prof. Andrzejem Rychardem rozmawia Anita Karwowska. Wyborcza.pl, 26.11.2021. <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,27840215,za-jakis-czas-koronawirus-stanie-sie-nowa-grypa-ale-co-w-miedzyczasie.html?disableRedirects=true> [dostęp: 30.11.2021].

¹⁶ Nieco szerzej o kryzysie poznawczym i jego wpływie na edukację, głównie literacką, piszę w książce *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk [w druku]).

w sieci może być źródłem „cyfrowej demencji” i innych „cyberchorób”¹⁷, choć to oczywiście skrajnie pesymistyczne wizje dotyczące upośledzenia naszych władz poznawczych.

Dysponujemy dziś imponującymi możliwościami weryfikacji zdobywanych informacji, ale jednocześnie mnogość narracji, których jesteśmy celem, wydatnie utrudnia naszą poznawczą orientację. Wskazać tu należy przede wszystkim funkcjonowanie mediów, które wykorzystują naszą ewolucyjną inklinację do skupiania uwagi na informacjach odwołujących się do naszych lęków oraz skłonności do polaryzacji¹⁸, aby przywiązywać odbiorców do siebie i zwiększać przychody z reklam. Korzystają z tego także politycy: radykalizują własne narracje w taki sposób, aby trafiły one do mediów. Te same tendencje przyczyniają się do rozpowszechniania informacji naukowych w sposób nie raz skupiony na sensacjach i aferach, co zapewne bezwiednie służy propagowaniu mocno skrzywionego, a czasem wręcz nieprawdziwego obrazu nauki.

Rzecz jasna, nie sposób wszystkich mediów oceniać jednoznacznie negatywnie, ich wielość bowiem jest podporą demokracji i umożliwia powszechny dostęp do wiedzy, nawet jeśli zostaje ona w ten sposób nieco spłycona. W tym miejscu chciałem zwrócić uwagę, że ta wielość medialnych opowieści wraz z niebezpieczną skłonnością mediów do wyostrowania i upraszczania przekazu mocno utrudniają weryfikację wiedzy, co być może jest nierozzerwalnie związane z łatwością dostępu do informacji.

¹⁷ Zob. M. Spitzer: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. Lipiński. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013 [e-book, epub]; M. Spitzer: *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Przeł. M. Guzowska. Wydawnictwo Dobra Literatura-Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk 2016 [e-book, epub].

¹⁸ Szczególnie sugestywny obraz współczesnych mediów zaprezentował w swojej książce *Nienawiść sp. z o.o.* Marek Taibbi (M. Taibbi: *Nienawiść sp. z o.o. Jak dzisiejsze media każą nam gardzić sobą nawzajem*. Przeł. T.S. Gałązka. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020 [e-book, epub]). To „książka o branży, która w szczytowej formie jest nam nauczycielką i czyni nas lepszymi obywatelami, ostatnio jednak stała się narzędziem tragedii, dzieląc nas wszystkich i sącząc w nasze życie pesymizm i nieufność. Niełatwo będzie to naprawić” (ibidem, s. 16 z 353). Działanie mediów w Polsce pokazuje Kamil Dąbrowa w rozmowie z Tomaszem Michniewiczem – T. Michniewicz: *Chwilowa anomalia. O chorobach współistniejących naszego świata*. Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2020 [e-book, epub], s. 119–138 z 262.

Warto wspomnieć w tym kontekście o kolejnej myślowej pułapce: skłonności do nadmiernego ufania prostym i spójnym narracjom¹⁹. Sprawia ona, że poprzestajemy nieraz na wyjaśnieniach nadto uproszczonych, skonstruowanych (a raczej: skleconych) na podstawie wybiórczych danych dobranych często z popełnieniem błędu potwierdzenia (czyli selekcjonowaniem informacji zgodnie z naszymi przekonaniem²⁰). O tyle przeszkadza to w weryfikowaniu zdobywanej wiedzy, że zagubieni w zalewie sprzecznych nieraz przekazów poprzestajemy na owych prostych i spójnych narracjach dających złudne w gruncie rzeczy poczucie rozumienia rzeczywistości. Wyraźnie widać to w przypadku informacyjnego chaosu dotyczącego kryzysu klimatycznego²¹.

Problemy z przekazywaniem wiedzy

Przedstawione problemy z perspektywą i weryfikacją wiedzy odnoszą się zarówno do dorosłych, w tym nauczycieli, jak i do dzieci. Podkreślenie tego faktu – że pułapki i błędy myślenia dotyczą nas wszystkich – wydaje mi się istotnym elementem edukacji, nie tylko proekologicznej. Świadomość tych błędów bowiem nie tylko pozwala zwracać uwagę na wspólnotę doświadczeń i reagowania na wyzwania współczesności, ale przede wszystkim jest wyrazem uczciwości intelektualnej niezbędnej w wiarygodnej pedagogice.

Bariery poznawcze przekładają się na problemy z szeroko rozumianym przekazywaniem wiedzy na różnych obszarach i płaszczyznach, przede wszystkim w dyskursie publicznym, między instytucjami naukowymi a środowiskiem zewnętrznym²². Oprócz owych wspólnych

¹⁹ Zob. N.N. Taleb: *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, epub], s. 178 i nast. z 564; D. Kahneman: *Pułapki myślenia...*, s. 267 i nast.

²⁰ Zob. D. Kahneman: *Pułapki myślenia...*, s. 111.

²¹ O tym, jak radzić sobie w tej sytuacji i jak weryfikować informacje, mówi Piotr Stanisławski w wywiadzie z Tomaszem Michniewiczem – T. Michniewicz: *Chwilowa anomalia...*, s. 84–94 z 262. W tym samym zbiorze zamieszczono wywiad z profesorem Maciejem Sadowskim, który w przystępny sposób wyjaśnia rzekome kontrowersje dotyczące wiedzy o klimacie – ibidem, s. 239–259 z 262.

²² Używam tutaj określenia „przekazywanie wiedzy” właśnie ze względu na jego ogólny charakter, choć obecnie częściej stosowane jest ono w naukach o zarządzaniu niż w pedagogice i dotyczy zazwyczaj transferu między uczelniami a środowiskiem zewnętrznym. Zob. np. W. Dryl et al.: *Knowledge Transfer in Network Organization. An Example of the Polish-Portuguese Network of Researchers (Preliminary Phase)*. „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej

dla dorosłych i dzieci problemów osobną ich grupę stanowią te dotyczące już samej dydaktyki, która opiera się na asymetrycznej relacji, także pod względem poznawczym. W tym zakresie przede wszystkim chciałbym wskazać na pewien konflikt między dążeniem do samodzielności poznawczej uczniów a zaletami przekazywania wiedzy w trybie „pasa transmisyjnego”²³. Nie trzeba przekonywać, jak istotne jest kształtowanie samodzielności w zakresie dążenia do zdobywania wiedzy i kompetencji temu służących; poznawcza transmisja wydaje się temu nie służyć z powodu petryfikowania bierności²⁴. Zarysowane problemy poznawcze związane z kryzysem ekologicznym powodują, że uczniowie, mając jednocześnie dostęp do narzędzi umożliwiających szybki i wszechstronny rozwój samodzielności poznawczej, mogą zarazem łatwo ulec wspomnianym błędom i pułapkom myślowym. Powraca zatem pytanie o zasadność budowania autorytetu nauczyciela jako eksperta (rozumianego raczej jako przewodnika w zdobywaniu wiedzy). Być może warto – rzecz jasna, w sposób oszczędny i unikający kategoryczności – stosować czasem „transmisję” wiedzy, co pozwoli zapobiec rozprzestrzenianiu się fake newsów i innych błędów.

Postawa nauczyciela i jego autorytet – nie do przecenienia pod wieloma względami – istotne są także z innego powodu. Otóż cały trud edukacji proekologicznej obróci się wniwecz, jeśli uczniowie po świetnej

w Toruniu” 2015, vol. 14 (1), s. 37–46. <https://doi.org/10.19197/tbr.v14i1.11>, lub: M. Skiba: *Bariery przekazywania wiedzy w organizacji*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie” 2016, nr 24, T. 2, s. 61–68. Niemniej pojęcie wciąż pojawia się również w refleksji metodycznej – zob. np. S. Śniatkowski: *Język a przekazywanie wiedzy w dyskursie edukacyjnym*. „Neurolingwistyka Praktyczna” 2018, nr 4, s. 26–31. <https://neurolingwistyka.up.krakow.pl/article/view/4876/4587> [dostęp: 20.06.2021]. Nie wchodzę tu także w zagadnienie różnic między danymi, informacjami, wiedzą a metawiedzą (zob. A. Słocińska: *Dzielenie się wiedzą jako istotna kompetencja pracowników*. „Studia Ekonomiczne” 2016, nr 258, s. 87), w wypadku edukacji proekologicznej bowiem w grę wchodzi wszystkie te elementy na różnych etapach i w różnych wymiarach kształcenia.

²³ To metafora niejednokrotnie wykorzystywana w refleksji metodycznej, a opisująca – w krytyczny sposób – stosunkowo bierne przekazywanie wiedzy z poziomu akademickiego przez nauczycieli uczniom. Zob. E. Jaskółowa: *Uwolnić interpretację. W: Nowe odstony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Red. E. Jaskółowa, K. Jędrych. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 43; K. Koc: *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018, s. 164.

²⁴ Pomijam tu obszerny problem dotyczący instytucjonalnego i hierarchicznego charakteru szkoły: zapytać można, czy w takiej strukturze możliwe jest kształtowanie postawy samodzielności, odpowiedzialności i wrażliwości.

lekcji dotyczącej dbałości o środowisko zobaczą śmiejącego nadmiarowo i ignorującego segregację odpadów nauczyciela odjeżdżającego spod szkoły paliwożernym SUV-em²⁵ oraz wymieniającego garderobę w tempie pojawiania się kolejnych kolekcji w galeriach handlowych.

Wreszcie problem z przekazywaniem wiedzy dotyczącej środowiska i klimatu dotyczy także kontekstu, jakim są praktyki poznawcze stosowane w dydaktyce przedmiotowej. Większość wiedzy zdobywanej w szkole przydatna jest – a wyznają to tyleż z retoryczną przesadą, co z frustracją i ze smutkiem – jedynie w szkole właśnie. Inaczej mówiąc, większość dydaktyki szkolnej opiera się na kształceniu nieprzekładającym się na pozaszkolne funkcjonowanie i praktykę życiową oraz codzienność. Rzecz można ująć jeszcze krócej: szkoła najczęściej przekazuje wiedzę „co” (robić), a nie „jak” (to robić). Tymczasem nieredukowalny cel edukacji proekologicznej to zmiana praktyk życiowych i działanie przede wszystkim poza szkołą na rzecz nie tylko zapobiegania kryzysowi środowiska, lecz także zmiany świadomości społecznej. Ta różnica dotycząca sposobu wykorzystania zdobywanej w szkole wiedzy osłabiać może niestety skuteczność edukacji proekologicznej, jeśli będzie ona odizolowaną i odmienną praktyką dydaktyczną i poznawczą.

Problemy z przyswajaniem i operacjonalizacją wiedzy

Dochodzimy tu do problemów związanych ze skutecznym przyswojeniem i uwewnętrznieniem wiedzy²⁶, tak aby możliwe było jej operacyjne wykorzystanie w życiu i środowisku uczniów. To szerokie zagadnienie, tutaj chciałbym zwrócić uwagę jedynie na rolę w tym procesie dysonansu poznawczego oraz emocji.

²⁵ Oczywiście sprawę tę trzeba by zniuansować. Może być bowiem tak, że nauczyciel mieszka daleko od szkoły, w miejscowości, do której prowadzą drogi marnej jakości, co uzasadniać może korzystanie z SUV-a. Warto wówczas wyjaśnić uczciwie uczniom, jak wygląda ta sytuacja. (Za zwrócenie uwagi na tę kwestię w trakcie konferencyjnej dyskusji dziękuję Justynie Budzyk).

²⁶ Tu również decyduję się na dość ogólne określenie „przyswajanie wiedzy”, dziś rzadziej stosowane w dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym (choć wciąż w nim obecne, zob. np. R. Wawer: *Dziecko w procesie kształcenia – konotacje stylów przyswajania wiedzy*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, T. 40, nr 3, s. 79–88. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.79-88>, lub S. Dehaene: *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Tłum. D. Rosowski. Copernicus Center Press, Kraków 2021).

Dysonans poznawczy polega na konflikcie między przekonaniami czy postawami a sprzecznymi z nimi danymi²⁷. Doświadcza go na przykład nałogowy palacz, który w chwili, gdy chce zapalić, widzi na paczce papierosów wstrząsające zdjęcie wraz z sugestywnym komunikatem (na przykład „palenie zabija”). Skutkiem tego dysonansu jest dyskomfort, który osoba taka próbuje zredukować za pomocą różnych strategii: ignorowania (unika wpatrywania się w zdjęcie i przestrożę), umniejszania („tyle lat palę i żyję”), dystansowania się, na przykład przez śmiech („na coś trzeba umrzeć”) itp. Zjawisko to w gruncie rzeczy dotyczy każdego z nas, a jest szczególnie dotkliwe w wypadku kryzysu ekologicznego. Dlaczego? Im więcej wiemy o mechanizmach katastrofy klimatycznej, tym łatwiej na każdym kroku dostrzegamy trudne wyzwania i decyzje, które trzeba podjąć, a których niepodjęcie nieuchronnie wpływa na obciążenie środowiska; wszak nie da się być zero waste i nie obciążać środowiska śladem węglowym. Jak się wydaje, na ten aspekt zwracał uwagę Tomasz Stawiszyński, gdy pisał o pewnej nieuczciwości w domaganiu się od każdego z nas działań proekologicznych²⁸.

Dysonans poznawczy w dydaktyce szkolnej pojawia się niejednokrotnie w zderzeniu autorytetu nauczyciela z rodzicielskim²⁹. W edukacji proekologicznej może jednak mieć charakter kluczowy. Dylematem może być na przykład to, jak skutecznie edukować dzieci, których rodzice pracują w kopalni węgla kamiennego lub w zakładach masarskich. Taka sytuacja wymaga od nauczyciela szczególnego wyczucia, co zresztą jest częścią znacznie szerszego obszaru współczesnych problemów w tym zakresie. Dzisiaj nauczyciel znajduje się w dużo trudniejszej sytuacji niż kiedyś, presja otoczenia, której ulega, zdaje się bowiem obecnie silniejsza i bardziej wielokierunkowa. Musi mierzyć się nie tylko z presją w grupie rówieśniczej, która wywiera wpływ na każdego ucznia, lecz także z mnogością narracji, o czym już była mowa. Dużo łatwiej w takiej sytuacji o powstanie dysonansu poznawczego.

Najistotniejszy obszar oddziaływania dysonansu poznawczego w zakresie edukacji proekologicznej dotyczy jednak konfliktu między „mogę i chcę” a „powinieniem”. Ten dysonans ma charakter bardziej moralny niż poznawczy, ale sprawia, że trudniej nam przyswajać informacje (czy mam zjeść hamburgera, bo mogę i chcę, czy też nie powinienem

²⁷ Autorem koncepcji dysonansu poznawczego jest Leon Festinger; szerzej na ten temat: E. Aronson: *Człowiek – istota społeczna*. Tłum. J. Radzicki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 134 i nast.

²⁸ T. Stawiszyński: *Co robić przed końcem świata...*, s. 48–49 z 189.

²⁹ Tragikomiczną ilustracją takiej sytuacji jest *Konopielka* Edwarda Redlińskiego.

go jeść, bo powinienem dbać o środowisko, o przyszłość planety i o innych ludzi?). Z tego wynika, że z edukacją proekologiczną wiąże się również konieczność uwrażliwiania moralnego, a także kształtowanie odpowiedzialności za wspólnotę oraz postawy obywatelskiej.

Wreszcie należy wspomnieć o roli emocji w przyswajaniu i operacjonalizacji wiedzy. W pierwszej kolejności podkreślić należy wagę emocji pozytywnych. Wspominam o tej oczywistości dlatego, że w wychowaniu proekologicznym niełatwo o nie. Żyjemy w cieniu apokaliptycznych wizji przyszłości, które oddziałują także na uczniów. Warto zwrócić uwagę na ich poczucie sprawczości – co jest trudne, jeśli weźmiemy pod uwagę wątpliwości Michaela M. Manna przywoływane przez Tomasa Stawiszyńskiego. Bez dawania nadziei³⁰ na skuteczność działania każdego z nas nie sposób jednak efektywnie edukować. Należy zatem z rozwagą dawkować przekazy mogące wywoływać nadmierny lęk.

Negatywne emocje mają jeszcze większy wpływ na nasze procesy poznawcze. Błędy w myśleniu wynikają niejednokrotnie z emocji, a przede wszystkim z lęku³¹, którym karmią siebie (i nas) współczesne media i politycy. Z tego względu powinniśmy uczyć podopiecznych „rozbrajania” przekazów, które opierają się na wzbudzaniu strachu. Aby nie działać w sposób etycznie wątpliwy, powinniśmy unikać naśladowania tych obszarów publicznego dyskursu, które manipulują nami za pomocą wzbudzania negatywnych emocji. Etyczna wrażliwość nauczyciela jest tu także niezbędna, aby nie doprowadzić uczniów do skrajnych wniosków – o co nietrudno, ponieważ z wiedzy o kryzysie ekologicznym wywnioskować można dość prosto, że najlepszym sposobem, aby „ulżyć” środowisku i mu nie szkodzić, jest sprawienie, aby na Ziemi żyło jak najmniej ludzi... Trzeba zatem tak wyważyć poruszanie emocjonalne i pobudzanie do działania, aby do niego zachęcić, a nie zniechęcić zbytnim pesymizmem.

³⁰ W pracy ze starszymi uczniami warto wykorzystać książkę Rebeki Solnit *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości* (przeł. A. Dierżgowska, S. Królak. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019). Autorka przywołuje w niej współczesne historie dające nadzieję, że nawet w na pierwszy rzut oka beznadziejnych sytuacjach wspólne społeczne działanie może przynieść zaskakująco pozytywne efekty.

³¹ „[...] żaden z nas [...] nie potrafi przewidzieć, jak duży wpływ na nasze zachowanie wywiera stan emocjonalny [...], nie chodzi jedynie o to, że ludzie błędnie przewidują swoje decyzje. Chodzi o to, że margines błędu jest ogromny”. D. Ariely: *Potęga irracjonalności: ukryte siły, które wpływają na nasze decyzje*. Przekł. T. Grzegorzewska, P. Grzegorzewski, A. Nowak-Młynikowska. Smak Słowa, Sopot 2017 [e-book, epub], s. 97 z 300. Zob. też H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling Rönnlund: *Factfulness...*, s. 56 z 281.

Konkluzje

Powtórzyć można – a zapewne i trzeba – że w przypadku kryzysu ekologicznego mamy do czynienia z barierami i problemami poznawczymi, których pokonanie jest trudnym wyzwaniem dla rządów, organizacji i instytucji, także edukacyjnych, ale niezbędne przy projektowaniu wszelkich działań służących kształceniu postaw proekologicznych. Dla edukacji w tym zakresie wynikać mogą (powinny?) następujące postulaty:

1. Aby edukacja proekologiczna była skuteczna, powinna uwzględniać złożoność poznawczą i wynikające z niej problemy dydaktyczne. Zatem częścią tej edukacji winno być również kształtowanie właściwych nawyków poznawczych, w tym przekazywanie wiedzy o błędach poznawczych i nauka krytycznego myślenia oraz radzenia sobie z fake newsami³².
2. Edukacja proekologiczna nie powinna być wyodrębnionym blokiem zajęć, ale należy ją integrować z innymi – równie istotnymi współcześnie – obszarami wymagającymi pedagogicznych działań: edukacją obywatelską oraz moralną. W tych obszarach napotykamy na podobne wyzwania poznawcze, co powinno ułatwić budowanie wspólnej płaszczyzny oddziaływania edukacyjnego.
3. Wreszcie należy w edukacji przedmiotowej budować zaufanie do nauki i objaśniać sposoby jej funkcjonowania, aby na tym edukacja proekologiczna mogła opierać swoje skuteczne działanie, przynajmniej dotyczące aspektów poznawczych.

Z poczynionych tutaj rozważań wynika jeszcze jedna lekcja, wyrażona w trybie nieco mniej akademickim, a bardziej osobistego wyznania: jak sądzę, w edukacji proekologicznej nauczyciel winien postępować przede wszystkim w zgodzie z sobą i tego samego uczyć podopiecznych, działać małymi krokami, osiągać cenne kompromisy i cieszyć się z nich, bo być może na pełen sukces przyjdzie czekać za długo.

³² Warto zwrócić uwagę na niedawno opublikowaną książkę Klaudii Rosińskiej, która proponuje konkretne ćwiczenia w zakresie edukacji medialnej kształtującej umiejętność rozpoznawania fake newsów. K. Rosińska: *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021 [e-book, epub], s. 213–290 z 387. Zob. też Ł. Lamża: *Światy równoległe. Czego uczą nas płaskoziemcy, homeopaci i różdżkarze*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020 [e-book, epub], oraz: T. Michniewicz: *Chwilowa anomalia...*, s. 84–94 z 262 (rozmowa z Piotrem Stanisławskim).

Bibliografia

- Ariely D.: *Potęga irracjonalności: ukryte siły, które wpływają na nasze decyzje*. Przekł. T. Grzegorzewska, P. Grzegorzewski, A. Nowak-Młynikowska. Smak Słowa, Sopot 2017 [e-book, epub].
- Aronson E.: *Człowiek – istota społeczna*. Tłum. J. Radzicki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Bauman Z., Haffner P.: *Bauman. Czynić swojskie obcym. Rozmowy Petera Haffnera z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. K. Leszczyńska. Wielka Litera, Warszawa 2019 [e-book, epub].
- Dehaene S.: *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Tłum. D. Rossowski. Copernicus Center Press, Kraków 2021.
- Dryl W. et al.: *Knowledge Transfer in Network Organization. An Example of the Polish-Portuguese Network of Researchers (Preliminary Phase)*. „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu” 2015, vol. 14 (1), s. 37–46. <https://doi.org/10.19197/tbr.v14i1.11>.
- Dutton K.: *Myślenie czarno-białe: binarny mózg jako balast w skomplikowanym świecie*. Tłum. R. Madejski. Muza Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2021 [e-book, epub].
- Fiedorczuk J.: *Katastrofa wyobraźni*. „Polityka” 2021, nr 36, s. 75.
- Foer J.S.: *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*. Przeł. A. Wojtasik. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020 [e-book, epub].
- Jaskółowa E.: *Uwolnić interpretację. W: Nowe odśłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 39–45.
- Kahneman D.: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Tłum. P. Szymczak. Media Rodzina, Poznań 2012.
- Karwowska A.: *Za jakiś czas koronawirus stanie się nową gryppą. Ale co w międzyczasie? Lockdowny i oddziały covidowe co sezon jesienno-zimowy?* Z prof. Krzysztofem Pyrciem i prof. Andrzejem Rychardem rozmawia Anita Karwowska. *Wyborcza.pl*, 26.11.2021. <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,27840215,za-jakis-czas-koronawirus-stanie-sie-nowa-grypa-ale-co-w-miedzyczasie.html?disableRedirects=true> [dostęp: 30.11.2021].
- Koc K.: *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.
- Lamża Ł.: *Światy równoległe. Czego uczą nas płaskoziemcy, homeopaci i ródźkarze*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020 [e-book, epub].

- Michalski M.: *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk [w druku].
- Michniewicz T.: *Chwilowa anomalia. O chorobach współistniejących naszego świata*. Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2020 [e-book, epub].
- Rosińska K.: *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021 [e-book, epub].
- Rosling H., Rosling O., Rosling Rönnlund A.: *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*. Tłum. M. Popławska. Media Rodzina, Poznań 2018 [e-book, epub].
- Skiba M.: *Bariery przekazywania wiedzy w organizacji*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie” 2016, nr 24, T. 2, s. 61–68.
- Słocińska A.: *Dzielenie się wiedzą jako istotna kompetencja pracowników*. „Studia Ekonomiczne” 2016, nr 258, s. 86–96.
- Solnit R.: *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*. Przeł. A. Dierzgowska, S. Królak. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019.
- Spitzer M.: *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Przeł. M. Guzowska. Wydawnictwo Dobra Literatura-Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk 2016 [e-book, epub].
- Spitzer M.: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. Lipiński. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013 [e-book, epub].
- Stawiszyński T.: *Co robić przed końcem świata*. Wydawnictwo Agora, Warszawa 2021 [e-book, epub].
- Śniatkowski S.: *Język a przekazywanie wiedzy w dyskursie edukacyjnym*. „Neurolingwistyka Praktyczna” 2018, nr 4, s. 26–31. <https://neurolingwistyka.up.krakow.pl/article/view/4876/4587> [dostęp: 20.06.2021].
- Taibbi M.: *Nienawiść sp. z o.o. Jak dzisiejsze media każą nam gardzić sobą nawzajem*. Przeł. T.S. Gałązka. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020 [e-book, epub].
- Taleb N.N.: *Antykruchość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, epub].
- Taleb N.N.: *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, epub].
- Wawer R.: *Dziecko w procesie kształcenia – konotacje stylów przyswajania wiedzy*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, T. 40, nr 3, s. 79–88. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.79-88>.
- Welzer H.: *Samodzielne myślenie*. Przeł. V. Grotowicz. Dobra Literatura, Słupsk 2016 [e-book, epub].



Magdalena Christ

University of Silesia

<https://orcid.org/0000-0002-7382-3142>

The Psychomotor Development of Children Attending Forest Kindergartens in Poland

Abstract: The article focuses on the topic of psychomotor development of children attending forest kindergartens. Other authors' research findings, showing the influence of nature on the functioning of children, were presented as a background and a reference point to the results of my own research. The research carried out in the Czech Republic and Germany, whose results indicate the development of children from local forest kindergartens, are presented in greater detail. The central part of the article is the presentation of the results of own research concerning the psychomotor development of children attending forest kindergartens in Poland. The research demonstrates that children who attend the said forest kindergartens vary in terms of their psychomotor development, however, in most cases their development does not deviate from the indicative norm. Therefore, forest kindergartens create conditions for children's proper psychomotor development.

Keywords: preschool education, forest kindergarten, psychomotor development, cognitive development, motor development, emotional development, speech development

I went to the edge [of the glade] and then, softly, as though into a magical or holy place, to the centre, where I sat, then lay down with my cheeks, against the freshness of the moss. It is hem, I thought, and I felt the anxiety that coloured my Life fall away. This, at last, was where things were as they ought to be. Everything was in its place – the tree, the earth underneath, the rock, and the moss.

Jean Liedloff, *The Continuum Concept*¹

¹ Source: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/conconcept.pdf>, p. 10.

What do children need to develop, to bloom unhurriedly? Forest, mud, sticks, their magical glade where they could press their cheeks against fresh moss? The idea that people feel a biological need for communing with nature is called biophilia, which in Greek means 'love of life and living systems'. The hypothesis was popularised in 1984 by an American biologist Edward O. Wilson, who claimed that "[p]eople need connections with nature because of the course of the evolution process. We love nature because we have learned to love what made us survive. We feel comfortable in the bosom of nature, because that is where we have been functioning for most of the existence of our species. We are genetically conditioned to love the natural environment. We have it in our genes. [...] We are programmed to feel closeness to nature."²

Forest kindergartens seem to be the way to fulfil the need for creating and nurturing the bond between children and nature, as these facilities support children's development without the overwhelming achievement-oriented pressure, overstimulation, and the plethora of activities.

Forest kindergarten – definition and characteristic features

Forest kindergartens have been established in Poland for several years, making for a more diversified and enriched field of Polish alternative education.³ They are modelled on similar initiatives found in Germany, the Czech Republic, Scandinavia and Great Britain, among others. In the Czech Republic, a forest kindergarten is defined as a kindergarten in which education is held almost exclusively outdoors, out of a forest kindergarten's shelter; the shelter is there only for an occasional stay. A forest kindergarten's shelter cannot be a building.⁴ Forest kinder-

² Quoted after Q. Li: *Shinrin-yoku. Sztuka i teoria kąpielii leśnych. Jak dzięki drzewom stać się szczęśliwszym i zdrowszym* [orig. *Shinrin-Yoku: The Art and Science of Forest Bathing*]. Trans. O. Siara. Insignis Media, Kraków 2018, p. 24. The quote translated into English by K. Kuźma.

³ As of today, there are five forest kindergartens certified by the Polish Institute for Forest Kindergartens (Przedszkole Leśne Puszczyk – in Białystok, Leśna Baza Wilczek – Gdańsk, Przedszkole Leśne Włóczykij – Ostrołęka, Dziupla – Kielce, and a non-public kindergarten Widnokrag – Michałowek). Cf. <https://lesneprzedszkola.pl/mapa/> [access: 22.06.2019]; as well as dozens of forest kindergartens or kindergartens that introduce elements of forest education to their programme.

⁴ The Czech definition of a forest kindergarten is based on the following sources: T. Valkounova: "Forest Kindergartens in the Czech Republic, Czech Forest Kindergarten Association," a presentation given during the conference

garten (Czech *Lesní mateřská škola*, hereafter: LMŠ) is an alternative to classic preschool education. In forest kindergartens the emphasis is put on children spending time in natural environment, on education held outside the classroom, in natural surroundings, most commonly in a forest. Children are able to rest in rooms of different forms, usually yurts or caravans. However, children from LMŠ do not spend the entire school year solely in forest. Visits to theatres, museums, etc. are an integral part of their school year. The curriculum framework in an LMŠ does not differ from the one of “classic” kindergarten; it follows the guidelines of the Ministry of Education, Youth and Sports.⁵ Polish kindergartens where children spend up to 80% of time in nature often have their field bases in spherical tents or yurts, yet some of them use traditional buildings.

What all forest kindergartens seem to have in common are the following objectives of child development:

- holistic learning, that is, involving all facets of perception;
- developing fine and gross motor skills through different stimuli provided by natural environment;
- stimulating sense perception through direct experience;
- developing creativity and imagination while using a variety of natural items;
- developing bonds among children as well as between children and both animate and inanimate nature;
- experiencing the rhythm of seasons and changes occurring in natural environment;
- familiarising children with the nearest surroundings and natural environment, and creating their positive relationship with it;
- learning about plants and animals in their natural environment, learning about various natural ecosystems;
- allowing children to discover the limits of their bodies;
- experiencing silence and learning to be more sensitive to spoken language and words;
- recognising the value of forest community and human community.⁶

on *The Natural Environment of Little and Great Homeland in Teaching Values and in Education for Sustainable Development. Alternative Forms of Early Education in the Reality of the 21st Century*, Kielce, 12–13 September, 2018; www.lesnims.cz; <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-materska-skola.html> [access: 22.06.2019].

⁵ Cf. <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-materska-skola.html> [access: 22.06.2019].

⁶ T. Vošahlíková: *Ekoškolky a lesní mateřské školy – praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí, Praha 2010, p. 16.

It would be necessary to write a separate paper in order to present the characteristics of forest kindergartens in an exhaustive way.⁷ This article focuses mainly on issues connected with psychomotor development of children attending forest kindergartens and provides examples substantiating it.

Other authors' research findings

Claire Warden, an educational researcher based in Scotland, presents findings related to children's contact with natural environment in the following way:

- Children who play regularly in natural environments show more advanced motor fitness, including coordination, balance and agility, and they are sick less often (Grahn et al. 1997, Fjortoft & Sageie 2001).
- When children play in natural environments, their play is more diverse with imaginative and creative play that fosters language and collaborative skills (Moor & Wong 1997, Taylor et al. 1998, Fjortoft 2000).
- Exposure to natural environments improves children's cognitive development by improving their awareness, reasoning and observational skills (Pyle 2002).
- Spending time in nature has been shown to reduce stress and benefit treatment of numerous health conditions (Kahn 1999).
- Nature buffers the impact of life's stresses on children and helps them deal with adversity. The greater the amount of nature exposure, the greater the benefits (Wells & Evans 2003).
- Children with Attention Deficit Disorder are positively affected by the calmness of natural playscapes (Taylor et al. 2001).
- An affinity to and love of nature, along with a positive environmental ethic, grow out of regular contact with and play in the natural world during early childhood (Chawle 1998; Sobel 1996, 2002, 2004; Wilson 1997; Moore and Cosco, 2000; Kals et al. 1999, 2003).

⁷ For more on forest kindergartens in Poland and worldwide, see the following articles: M. Christ, A. Preuss: "Związek leśnych przedszkoli z metodą Marii Montessori." *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 2018, vol. 13, no. 1(47), pp. 145-162; M. Christ: "Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury." *Chowanna* 2018, no. 1(50), pp. 199-218.

- Early experiences with the natural world have been positively linked with the development of imagination and the sense of Wonder (Cobb 1997, Louv 1991).
- Wonder is an important motivator for life long learning (Wilson 1997).
- Children who play in nature have more positive feeling about each other (Moore 1986).
- Natural environments stimulate social interaction between children (Moore 1986, Bixler et al. 2002).⁸

Warden, however, largely incorporated the earlier list of findings compiled by Randy White in 2004. Additionally, his list indicated the following benefits of children's contact with nature:

[...]

- Children with views of and contact with nature score higher on tests of concentration and self-discipline. The greener, the better the scores (Faber Taylor et al. 2002, Wells 2000).

[...]

- Play in a diverse natural environment reduces or eliminates anti-social behavior such as violence, bullying, vandalism and littering, as well reduces absenteeism (Coffey 2001, Malone & Tranter 2003, Moore & Cosco 2000).
- Nature helps children develop powers of observation and creativity and instills a sense of peace and being at one with the world (Crain 2001).
- A decrease in children's time spent outdoors is contributing to an increase of children's myopia (Nowak 2004).

[...]

- Outdoor environments are important to children's development of independence and autonomy (Bartlett 1996).⁹

Thomas Beery, a lecturer and researcher at the Faculty of Natural Sciences at Kristianstad University in Sweden, points to another aspect of children's fascination with natural environment: "Collecting various natural trinkets can stimulate creativity and enrich knowledge about nature. [...] 80% of students used to collect stones, shells or insects, or

⁸ C. Warden: *Nature Kindergartens and Forest Schools*. Mindstretchers Ltd, Perthshire 2012, pp. 13-14.

⁹ R. White: "Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future," <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml> [access: 22.06.2019].

used to look for edible things, and those who did it would much more often say they had a deeper connection to nature than those who did not collect anything.”¹⁰

A study on the Danish population (the nation-wide study on a group of over 900,000 people) shows that high levels of green space presence during childhood are associated with lower risk of a wide spectrum of mental disorders later in life. The risk of subsequent mental illness for those who lived with the lowest level of green space during childhood was up to 55% higher across various disorders compared to those who lived with the highest level of green space.¹¹

The quoted research results and conclusions show how significant the role of children’s contact with natural environment is. Therefore, it is necessary to promulgate such data and the resulting conclusions in order to motivate adults, who shall, in turn, pave the way for the youngsters’ contact with nature and the resulting benefits.

The influence of children spending time in natural environment on the development of their motor skills and creativity

In the Czech Republic you can find two types of forest kindergartens:

- independent forest kindergartens,
- forest kindergartens integrated into a regular kindergarten (regular kindergartens with a forest class or a separate forest kindergarten with facilities in a regular kindergarten).

The children from forest class in a traditional kindergarten go to the forest every school day (at the least during the morning). In some cases, children can decide for themselves where they want to spend the morning – indoors in kindergartens or out in the forest. Later, the forest class returns to the kindergarten for lunch, rest, and the activities scheduled for the afternoon. In the case of combining a regular kindergarten with a forest kindergarten, things look quite similar, the

¹⁰ L. Akeson McGurk: *Nie ma złej pogody na spacer. Tajemnica szwedzkiego wychowania dzieci* (English title: *There’s No Such Thing as Bad Weather: A Scandinavian Mom’s Secret for Raising Healthy, Resilient, and Confident Kids [from Friluftsliv to Hygge]*). Trans. I. Mazurek. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, p. 172. The quote translated into English by K. Kuźma.

¹¹ K. Engemann, C. Bøcker Pedersen, L. Arge, C. Tsirogiannis, P. Bo Mortensen, J.-Ch. Svenning: “Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood.” *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, March 12, 2019, vol. 116, no.11, pp. 5188–5193, <https://www.pnas.org/content/116/11/5188> [access: 23.06.2019].

only difference being the simultaneous presence of two teachers who oversee two groups separately, yet may at times share a common space for lunch and rest, should the need arise.¹²

Sarah Kiener (2003)¹³ surveyed the differences among children attending regular kindergartens, integrated kindergartens, and independent forest kindergartens. The children's skills were assessed at the beginning and the end of the year by means of standardised tests (gross motor skills: MOT 4-6 Zimmer & Volkamer test; graphomotor skills: Naville & Weber Screening Test; creativity: creativity test for preschoolers and pupils by Krampen, for example verbal completion of unfinished images). The next step was to analyse the children's family background, explored through the observation of parent-child interaction and the assessment of interviews with parents of forest preschoolers. The sample comprised 181 children: 4 forest kindergarten classes (63 children), 5 classes from integrated forest kindergartens (62 children), and 5 regular kindergartens (56 children). The research results show that children from independent forest kindergartens benefit from contact with nature, as far as the development of motor skills and creativity is concerned. In the MOT test 4-6 they made progress, as the differences in results between measurements were above the average. Also in this group, parents assess their children's development of motor skills higher than in other types of kindergartens. As far as creativity is concerned, children from forest kindergartens also showed above-average progress between two measurements. For example, children from traditional kindergartens had fewer ideas what different drawings can be created from a previously drawn oval (5 ideas after statistical age equalisation, 7 ideas - children from forest kindergartens). In fine motor skills tests (graphomotor test) children from integrated forest kindergartens performed best. This particular result suggests that the diversity of opportunities available for children plays a significant role in their development. During the time spent in natural environment, physical activities (arranging images from natural materials, tying knots, etc.) can be combined with typical preschool activities (cutting, gluing, painting).¹⁴ The cited research results show that attending forest kindergartens can positively influence children's development.

¹² T. Vošahlíková: *Ekoškolky a lesní mateřské školy...*, pp. 17-19.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem, pp. 21-22.

Forest kindergartens and school readiness

The moment of transition from kindergarten to school is a big change for a child. If the work method and the environment in which it is implemented are different in these two stages, then the question arises whether it will affect the further development of the child, especially at the elementary school stage. Peter Häfner from Heidelberg University devoted his doctoral study to this issue. In this dissertation (2002),¹⁵ 103 first-grade teachers from 6 federal states (Ger. *Länder*) filled out questionnaires for 230 children who attended a forest kindergarten for at least one year, and 114 children attending a traditional kindergarten. The questionnaire contained 42 questions covering 6 areas (factors) of children's skills. The results indicate equal or better achievements of children from forest kindergartens. Therefore, it can be concluded that spending time frequently in nature neither disqualifies nor makes children less prepared for school.¹⁶

Table 1

The findings of a study conducted by Peter Häfner (2002), comparing the skills of first-grade students formerly attending forest kindergartens and regular kindergartens in Germany

Tested skill	Forest kindergarten	Regular kindergarten
Concentration and patience	2.28	2.09
Social behaviour	2.21	2.01
Cooperation	2.51	2.16
Musical skills	2.39	2.26
Cognitive skills	2.00	1.95
Motor skills	1.84	1.82

Source: translated and adapted from T. Vošahlíková, based on: *Ekoškolky a lesní mateřské školy – praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí, Praha 2010, p. 23; “Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji zahraniční zkušenosti z lesích mateřských škol (waldkindergarten) a možnosti jejich vzniku v ČR.” In: *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Ed. J. Jandová. Zelený kruh, Praha 2009, p. 38. Available online at: http://www.zelenykruh.cz/wp-content/uploads/2015/01/300409_clovek-priroda_fin.pdf [access: 22.06.2019].

Maciej Mrozowski, an educator, a champion of forest kindergartens, employed at a Waldorf kindergarten in Kraków addressed the issue in question very adequately: “It is very important to make parents aware

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, pp. 22-23.

that forest space does not deprive their child of the possibility of acquiring certain skills, competences or knowledge about the world. On the contrary, forest is an environment rich enough to allow the child to explore the world at every step. [...] This shapes the exploratory attitude that is so highly needed during school years. Preschool children have a natural need to explore reality, mainly by transforming it, experimenting. They come to know the world through their own activity, in a multisensory manner, and using a particular material – they need to touch, smell, see, feel... [...] children in a preschool age, that is, in ‘the golden age’ for their movement and balance, need to be constantly in motion, as it is their basic need at this stage of development. The fact that children can jump, run, climb, roll, squat, get into different nooks, or squeeze through something is very important, because thanks to this they develop their body self-awareness as well as the ability to plan movement in space. Movement also stimulates various brain areas responsible for learning, concentration, and the ability to sustain attention. All this brings harmony to children’s development, prepares them for future tasks at the school stage.”¹⁷

However, despite all the positive reports on the benefits of spending time in natural environment,¹⁸ many parents and teachers are still wondering how children attending forest kindergartens function in general, fearing for their proper development. Therefore, it is extremely important to conduct further research in this area.

The author’s own research on the psychomotor development of children attending forest kindergartens in Poland

Methodology

The author’s own research was carried out from November 2018 to May 2019. It was of both quantitative and qualitative character. The questionnaires used to conduct the research derived from the tool called in Polish Krótka Skala Rozwoju Dziecka KSRD (Eng. The Short

¹⁷ A. Chomczyńska: “Kto zobaczy w lesie dzika...?” Z Maciejem Mrozowskim rozmawia Anna Chomczyńska.” In: *W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie*. Eds. A. Gaszyńska, G. Świderek. Ośrodek Działań Ekologicznych Źródła, Łódź 2016, pp. 100-101.

¹⁸ See: Q. Li: *Shinrin-Yoku...*; H. Garcia, F. Miralles: *Shinrin Yoku. Japońska sztuka czerpania mocy z przyrody* (Sp. *Shinrin-yoku. El arte japonés de los baños de bosque*). Wydawnictwo Znak, Kraków 2018; R. Louv: *Ostatnie dziecko lasu* (Eng. *Last Child in the Woods*). Trans. A. Rogozińska. Warszawa 2014.

Scale of Child's Development), created by Magdalena Chrzan-Dętkoś, issued by Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych (The Psychological and Pedagogical Tests Laboratory). KSRD enables an initial assessment of child's development from the age of 12 months up to 12 years. The tool is based on the so-called developmental norms and has the form of a checklist. The developmental assessment utilising KSRD gives a diagnostician information whether a child develops properly or is it necessary to make a deeper diagnosis indicating the areas of deficit. KSRD assesses child's development in the following areas: motor, cognitive, emotional, and speech. The set consists of 14 diagnostic sheets corresponding to children's particular age – months (12, 18, 24, 30) and years (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12). The tool may be used both by psychologists and educational diagnosticians.¹⁹

The study was divided into several stages. The selection of the sample was intentional and aimed at including children who attend a specific type of kindergartens in the vein of alternative education – forest kindergartens. As a member of the scientific team of Polski Instytut Przedszkoli Leśnych (Eng. Polish Institute for Forest Kindergartens), I asked their representative and co-founder – Agata Preuss – to send my invitation to participate in the research via email to the Institute's partner organisations/institutions. Nine forest kindergartens from Poland accepted my invitation, agreed to participate in the research, and provided the numbers of children attending the kindergarten in particular age categories. This allowed me to have sent by mail a specific number of paper questionnaires appropriate to the age of preschoolers. A total of 153 research questionnaires were sent. We managed to receive back the questionnaires from 5 kindergartens ("Puszczyk" in Białystok, "Leśne Przedszkole" in Mariów, "Dziupła" in Kielce, "Dziczki" Forest Project in Słupsk, and "Gajówka" in Poznań); a total of 79 children participated in the study.

The research addressed the following main question:

What is the psychomotor development of children attending forest kindergartens in Poland like from their teachers' perspective?

The following specific questions were asked in addition to the main question:

1. What difficulties in the psychomotor development of children attending forest kindergartens in Poland are indicated by their teachers?
2. How many children participating in the study scored the maximum number of points in the assessment of all the areas of development?

¹⁹ M. Chrzan-Dętkoś: "Krótka Skala Rozwoju Dziecka KSRD," <https://www.pracowniatestow.pl/pl/p/Krotka-Skala-Rozwoju-Dziecka-KSRD/148> [access: 14.05.2019].

3. How many children participating in the study obtained a result below the indicative norms for their age?
4. How many “red flags” did the teachers indicate for the studied children?
5. Is there a difference in the results obtained by girls and boys participating in the study?

The presented research and its results constitute an introduction to further planned research activities.

Analysis of the research results

Altogether 79 children participated in the study, including 33 girls (42%) and 46 boys (58%). Such a division of the study group may indicate that there is still the conviction among parents that such facilities, where children can for example climb trees, use real tools etc., are more suitable for boys. In terms of age, the examined group consisted of 31 children aged 3 (39%), 30 (38%) 4-year-olds, and 18 (23%) 5-year-olds.

Table 2

The division of examined children by sex and age

Children’s age	Children’s sex	
	girls	boys
3-year-olds	13	18
4-year-olds	13	17
5-year-olds	7	11
Total	33	46

Source: the author’s own research results.

The next table shows the results obtained by the study participants in the entire questionnaire, adding together points from the area of motor, cognitive, emotional, and speech development.

Table 3

The number of points obtained by study participants in the entire questionnaire

Children’s age	Girls			Boys		
	total	mean	maximum number of points	total	mean	maximum number of points
3-year-olds	327	25.15	27	425	23.61	27
4-year-olds	426	32.77	35	562	33.06	35
5-year-olds	195	27.86	28	297	25.36	28

Source: the author’s own research results.

The differences between the results obtained by girls and boys in general are small, while in the case of 3- and 5-year-olds, girls performed slightly better. Out of 79 participants, 15 (19%), including 13 girls, scored the maximum number of points in all the areas, while 13 children (16%) obtained the number of points below the indicative norm for their age. For the latter group of children an in-depth diagnosis is recommended. The gathered data show that the psychomotor development of most study subjects does not raise major concerns.

In order to analyse the number of points obtained by the children in each area, it is necessary to refer to the maximum number of attainable points, as presented in Table 4.

Table 4

The maximum number of points a subject can attain in particular areas of development

Children's age	Areas of development				
	MOT	COG	EM	SP	Total
3-year-olds	7	7	9	4	27
4-year-olds	11	11	8	5	35
5-year-olds	7	9	7	5	28

Clarification: MOT - motor, COG - cognitive, EM - emotional, SP - speech.

Source: M. Chrzan-Dętkoś: *Krótką Skala Rozwoju Dziecka KSRD*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2016.

Table 5

The number of points attained by the study subjects in particular areas of development

Children's age	Girls								Boys							
	MOT		COG		EM		SP		MOT		COG		EM		SP	
	total	mean	total	mean	total	mean	total	mean	total	mean	total	mean	total	mean	total	mean
3-year-olds	89	6.85	88	6.77	101	7.77	45	3.46	114	6.33	114	6.33	134	7.44	63	3.50
4-year-olds	131	10	135	10.38	98	7.54	62	4.77	173	10.18	175	10.29	131	7.7	83	4.88
5-year-olds	49	7	63	9	46	6.57	34	4.86	73	6.64	94	8.54	66	6	46	4.18

Clarification: MOT - motor, COG - cognitive, EM - emotional, SP - speech.

Source: the author's own research results.

The data from Tables 4 and 5 show that the obtained scores are high, on average slightly deviating from the maximum number of points

in particular areas. On average, 3-year-olds displayed slightly lower skills in the emotional area, in relation to the maximum number of attainable points in this area. However, all 5-year-old girls obtained the maximum number of points in the cognitive and motor areas.

In each of the three separate age groups (3-year-olds, 4-year-olds, 5-year-olds) it was examined whether the average results of boys and girls are statistically equal (Mann-Whitney U test carried out at the significance level $\alpha = 0.05$), putting forward the following hypotheses:

H_0 : the results of boys and girls belong to the same statistical population (average results are statistically equal)

H_1 : the results of boys and girls do not belong to the same statistical population

Due to an inequality (p -value $>$ α) in each age group, there is no reason to reject the null hypothesis about the lack of significant differences in the average scores of boys and girls in all the areas of development.

Table 6

The points (in %) scored by the study subjects (attainable maximum)

Measure	Areas of development				
	MOT	COG	EM	SP	total
3-year-olds					
Mean	93.55	93.09	85.66	91.13	89.84
Median	100.00	100.00	88.89	100.00	92.59
I quartile	100.00	85.71	77.78	75.00	81.48
Coefficient of variation	15.44	8.60	18.40	36.57	11.32
4-year-olds					
Mean	92.12	93.94	95.42	96.67	94.10
Median	90.91	100.00	100.00	100.00	97.14
I quartile	90.91	90.91	100.00	100.00	92.14
Coefficient of variation	10.42	10.10	12.42	9.38	8.69
5-year-olds					
Average	96.83	96.91	92.06	88.89	94.25
Median	100.00	100.00	92.86	100.00	96.43
I quartile	100.00	100.00	85.71	80.00	92.86
Coefficient of variation	7.61	6.20	15.95	16.63	5.60

Clarification: the areas under study: MOT - motor, COG - cognitive, EM - emotional, SP - speech.

Source: the author's own research results.

It was estimated that at least 50% of the 3-year-olds participating in the study achieved the result of 100% in speech development, and 75% achieved at least 85.71% in cognitive development. If we assume the limit of variation of 10%, it should be presumed that the cognitive development assessments of the 3-year-olds show little volatility, while the assessments in other areas of development show rather high volatility. The results of 4-year-olds in all the areas of development show rather low volatility (the results of all these children are comparable), while the results of 5-year-olds show quite low volatility in the areas of motor and cognitive development.

In the main part of the questionnaire, as far as all the children under study were concerned, as much as 65 times (by not indicating a particular option in the questionnaire) the teachers pointed to difficulties in the emotional area, 44 times to difficulties in the motor area, 40 times in the cognitive area, and 29 times in the speech area.

Table 7

Teachers' indications of difficulties (total $n = 178$) in particular areas of development

Children's age	Girls				Boys			
	MOT	COG	EM	SP	MOT	COG	EM	SP
3-year-olds	2	3	12	7	12	12	28	9
4-year-olds	12	8	6	3	14	12	5	2
5-year-olds	0	0	3	0	4	5	11	8
Total	14	11	21	10	30	29	44	19

Clarification: MOT - motor, COG - cognitive, EM - emotional, SP - speech.

Source: the author's own research results.

As can be concluded from Table 7, the 5-year-old girls had the least difficulties in the areas under study. The most difficulties, in turn, were indicated in relation to the 3-year-old boys in the area of emotional development. By analysing the total sum of points in given areas for children of all age groups, in addition to the proportion of difficulties indicated by the teachers, it has been pointed out that girls demonstrate less difficulties. However, looking at the results obtained by individual age groups, the proportion of indicated difficulties in individual areas is differentiated by both gender and age.

The teachers noticed 23 "red flag" difficulties demonstrated by 15 children under study. An in-depth diagnosis is recommended in case of these children.

Conclusions

As noted by Scott D. Sampson, being outdoors strengthens the immune system, and reinforces skills such as balance and agility. Contrary to appearances, children who attend forest kindergartens are less likely to have accidents, since they learn to properly assess the risk and move confidently around various areas.²⁰ As he aptly noticed, natural environment is unique because it provides a variety of visual, auditory, tactile, and taste stimuli, taking a child to a world that is much more interesting than the one he or she finds at home, even on the computer screen. Natural environments, where children can play, are more complex, offer much more opportunities and various props (stones, sticks, mud, plants). Thanks to this, they stimulate imagination and creativity. They also give the impression of being surrounded by wilderness thanks to birds, trees, insects, and various creepy-crawlies, as well as provide the opportunity to create by children their own special places, away from the prying eyes of adults.²¹

The research results obtained by the author show that children attending forest kindergartens in Poland, who participated in the study, are diverse in terms of development in various areas of their functioning, while in most cases their psychomotor development does not differ from the indicative norm for a given age. Diversity in terms of development is a natural phenomenon, resulting from various factors, such as a diverse level of children's development when they start kindergarten, the period of time that has elapsed since a child started attending a forest kindergarten (it was not possible to collect full data in this respect, therefore this factor was not analysed), the impact of variables not related to kindergarten, including mainly families in which children are brought up. However, this does not change the fact that children attending forest kindergartens have many opportunities to develop their own skills in the favourable conditions of natural environment. The small number of children in groups also allows teachers' individual approach to each preschooler. Therefore, it is worth promoting such forms of preschool education so that they do not constitute an occasionally encountered alternative to traditional kindergartens within "the system."

²⁰ S.D. Sampson: *Kalosze pełne kijanek. Jak dzięki rozwinięciu miłości do przyrody wychować kreatywne, odważne i odpowiedzialne dziecko* [orig. *How to Raise a Wild Child: The Art and Science of Falling in Love with Nature*]. Trans. J. Żywina. Wydawnictwo Vivante, Białystok 2016, p. 130.

²¹ Ibidem, p. 59.

Bibliography

- Akeson McGurk L.: *Nie ma złej pogody na spacer. Tajemnica szwedzkiego wychowania dzieci*. Trans. I. Mazurek. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Asociace lesních mateřských škol, www.lesnims.cz [access: 14.05.2019].
- Chomczyńska A.: "‘Kto zobaczy w lesie dzika...?’ Z Maciejem Mrozowskim rozmawia Anna Chomczyńska." In: *W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie*. Eds. A. Gaszyńska, G. Świderek. Ośrodek Działań Ekologicznych Źródła, Łódź 2016, pp. 96–107.
- Chrzan-Dętkoś M.: "Krótka Skala Rozwoju Dziecka KSRD," <https://www.pracowniatestow.pl/pl/p/Krotka-Skala-Rozwoju-Dziecka-KSRD/148> [access: 14.05.2019].
- Chrzan-Dętkoś M.: *Krótka Skala Rozwoju Dziecka KSRD*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2016.
- Engemann K., Bøcker Pedersen C., Arge L., Tsirogiannis C., Bo Mortensen P., Svenning J.-Ch.: "Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, March 12, 2019, vol. 116, no. 11, pp. 5188–5193, <https://www.pnas.org/content/116/11/5188> [access: 23.06.2019].
- Garcia H., Miralles F.: *Shinrin Yoku. Japońska sztuka czerpania mocy z przyrody*. Trans. M. Skowron. Wydawnictwo Znak, Kraków 2018.
- Li Q.: *Shinrin-yoku. Sztuka i teoria kąpieli leśnych. Jak dzięki drzewom stać się szczęśliwszym i zdrowszym*. Trans. O. Siara. Insignis Media, Kraków 2018.
- Liedloff J.: *W głębi kontinuum*. Trans. C. Urbański. Wydawnictwo Mamma, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2018.
- Louv R.: *Ostatnie dziecko lasu*. Trans. A. Rogozińska. Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2014.
- Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, <https://lesneprzedszkola.pl/mapa/> [access: do wpisania].
- Sampson S.D.: *Kalosze pełne kijanek. Jak dzięki rozwinięciu miłości do przyrody wychować kreatywne, odważne i odpowiedzialne dziecko*. Trans. J. Żywina. Wydawnictwo Vivante, Białystok 2016.
- Warden C.: *Nature Kindergartens and Forest Schools*. Mindstretchers Ltd, Perthshire 2012.
- White R.: "Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future," <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml> [access: 22.06.2019].

Vošahlíková T.: *Ekoškolky a lesní mateřské školy – praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí, Praha 2010.

Vošahlíková T.: “Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji zahraniční zkušenosti z lesích mateřských škol (waldkindergarten) a možnosti jejich vzniku v ČR.” In: *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Ed. J. Jandová. Zelený kruh, Praha 2009, pp. 28–36, http://www.zelenykruh.cz/wp-content/uploads/2015/01/300409_clovek-priroda_fin.pdf [access: 22.06.2019].



Jakub Adamczewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-0152-3159>

**Kiedy Van Gogh siedzi na trzepaku
Organizacja procesu nauczania
przedmiotów muzyka i plastyka –
planowanie działalności dydaktycznej
w szkole podstawowej**

**When Van Gogh Is Sitting on a Trestle:
The Organization of the Teaching Process
and the Planning of Teaching Activities
for the Subjects Music and Visual Arts in Primary School**

Abstract: Teaching music and visual arts to children can be seen as the key to their development. In his article, Jakub Adamczewski discusses the current shape of the organization of the teaching and planning processes of these two subjects in the context of the Polish primary school. Adamczewski's main aim is to present new ideas and good practices, as based on his teaching experience, in the hope that they can be used to improve art education. This kind of knowledge, deriving from both a review of the literature on this subject and pedagogical experience, may be of value for teachers and academics involved in the education of art teachers at the primary-school level.

Keywords: art and music education, teaching and planning process, primary school education, creativity

Wprowadzenie

Sztuka od zawsze pełniła ważną rolę w życiu ludzi. Od pokoleń pobudza emocjonalność człowieka, uruchamia wrażliwość i motywuje do własnej twórczości. I choć wymiar sztuki zmienił się na przestrzeni lat, to

w dalszym ciągu człowiek tworzy i zachwyca swoimi dziełami kolejne pokolenia. Żyjemy w świecie, w którym dominuje bodziec wzrokowy. Większość materiałów dydaktycznych, podręczniki, programy komputerowe, urządzenia elektroniczne wymagają uwagi zmysłu wzroku. Współcześnie uczniowie klas I-VIII, urodzeni po 2000 roku, nie mają już tak dużej styczności z bodźcami słuchowymi (audycjami radiowymi, słuchowiskami, bajkami na dobranoc), a otaczający młodych ludzi świat „wychowuje” ich nowymi technologiami. W przeszłości jednak sytuacja przedmiotów artystycznych była zupełnie inna.

W pierwszym okresie po drugiej wojnie światowej w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego organizowano dwa przedmioty: śpiew i rysunek (oraz początkowo zaliczane do zajęć artystycznych prace ręczne). Reformą z 1961 roku (obowiązującą od 1963 roku) wprowadzono wychowanie plastyczne (zastąpiło rysunek) oraz wychowanie muzyczne (w ramach którego poszerzono wiadomości uprzednio przekazywane na śpiewie). Wraz z reformami lat osiemdziesiątych przedmioty artystyczne przyjęły nazwę muzyka i plastyka, a według Anny Boguszewskiej to właśnie „zakres programowy od roku 1963 do 1999 można uznać za najświetniejszy w dziejach polskiej edukacji plastycznej dzieci i młodzieży”¹.

Zmiany programowe, strukturalne i organizacyjne wprowadzone w 1999 roku w polskim systemie oświaty zaowocowały innowacyjnym przedmiotem sztuka, który miał łączyć treści edukacji muzycznej i plastycznej w bloku zajęć. Według ekspertów jednak reforma ta wywołała regres w edukacji artystycznej, a „skutki, szczególnie w zakresie potencjału kadry nauczycielskiej, pośpiesznie doksztalcanej do nauczania przedmiotu sztuka, są i będą odczuwane jeszcze długo”². W 2002 roku przywrócono oddzielne nauczanie plastyki i muzyki, znacznie ograniczono jednak liczbę godzin przeznaczonych na ich realizację, choć dopuszczono połączenie zajęć edukacyjnych w blok przedmiotowy, podczas którego realizowano zintegrowane nauczanie treści z różnych dziedzin wiedzy.

W ostatnich latach w nauczaniu przedmiotów artystycznych pojawiają się problemy innej natury, na przykład ograniczono liczbę godzin lekcyjnych na realizację projektów artystycznych, brakuje nauczycieli-specjalistów edukacji artystycznej, wyposażenie placówek edukacyjnych w potrzebne materiały i instrumenty jest niedostateczne,

¹ A. Boguszevska: *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*. W: *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*. Red. A. Boguszevska, A. Mazur. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013, s. 24.

² K. Szmigiel, H. Szaleniec: *Edukacja artystyczna w programie kształcenia. Meandry zmian programowych*. W: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. Red. B. Niemierka, M. Szmigiel. gRUPA Tomami, Kraków 2016, s. 359-377.

a uczniów nie przygotowuje się wystarczająco do udziału w kulturze poprzez „żywe” spotkania ze sztuką. Wszystko to powoduje nie tylko spadek jakości oferowanej przez szkołę edukacji, ale przede wszystkim obniża wrażliwość artystyczną polskiego społeczeństwa.

Edukacja artystyczna w różnych krajach Europy (a szczególnie w Polsce) przeżywa obecnie kryzys. Nauczyciele muzyki i plastyki swoimi metodami oraz pomysłami muszą konkurować z tablicą interaktywną, programowaniem, gramami komputerowymi i tabletami/iPadami. Nie musi jednak tak być, nowe technologie mogą być sojusznikiem we współczesnym nauczaniu artystycznym. Dlatego też celem mojego artykułu jest przedstawienie możliwości organizacji procesu nauczania przedmiotów muzyka i plastyka w szkole podstawowej wraz z przykładowymi aktywnościami na miarę naszych czasów.

Warto pamiętać, że systemy edukacyjne krajów europejskich wciąż ulegają zmianom, są reformowane i dyskutowane po to, aby edukacja mogła sprostać wymaganiom, przed którymi stawia ją współczesny świat. Głównymi obszarami zmian są teorie edukacyjne, systemy kształcenia oraz struktury organizacyjne oświaty. Dobrą praktyką, którą obserwuje się obecnie w Europie, jest poprzedzanie wdrażania wszelkich zmian w systemie edukacji odpowiednimi badaniami naukowymi, ocenami ekspertów w dziedzinie edukacji oraz opinii publicznej. Opisane w tej pracy rozwiązania edukacyjne zostały stworzone z wykorzystaniem doświadczeń, jakie zdobyłem w Irlandii Północnej, Finlandii oraz Hiszpanii podczas staży i wyjazdów studyjnych. Artykuł ten oparłem na przeprowadzonej kwerendzie literatury pedagogicznej oraz analizie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Ma wartość aplikacyjną, a ze względu na zaprezentowane autorskie pomysły dotyczące zajęć artystycznych może być postrzegany jako innowacja pedagogiczna. Chciałbym, aby studenci, nauczyciele oraz społeczność akademicka zaangażowana w polską edukację artystyczną mogli skorzystać z opisanych przeze mnie rozwiązań edukacyjnych, a tym samym uczynić ją ciekawszą i bardziej wartościową.

Organizacja procesu nauczania

Edukacja muzyczna

Termin „edukacja muzyczna”, który kilkanaście lat temu wyparł określenie „wychowanie muzyczne”, oznacza dziedzinę wychowania i nauczania. To formalne nauczanie muzyki wraz z nauką jej wykonywania, poznanie teorii, form i stylów. Według Marii Przychodzińskiej edukacja muzyczna służy uwrażliwieniu wyobraźni na wartości mu-

zyczne, a podstawą teoretyczną edukacji muzycznej są nauki pedagogiczne i muzykologiczne oraz różne dziedziny nauk humanistycznych³. W 2017 roku nauczanie przedmiotu muzyka w klasach IV–VII szkół podstawowych zostało ograniczone do czterech godzin lekcyjnych w całym cyklu kształcenia (po jednej godzinie tygodniowo w każdej klasie). Przedstawionych w podstawie programowej celów kształcenia, choć są szczytne, nie da się w pełni zrealizować podczas owych czterech godzin. Zauważone przeze mnie w toku pracy nauczyciela wybrane problemy związane z organizacją zajęć muzycznych zestawilem w tabeli 1.

Tabela 1

Cele kształcenia w zakresie nauczania przedmiotu muzyka oraz ograniczenia ich realizacji

Cel kształcenia	Ograniczenia w realizacji
Indywidualna i zespołowa ekspresja muzyczna. Uczeń indywidualnie i zespołowo muzykuje, tworzy i improwizuje proste struktury dźwiękowe i układy ruchowo-taneczne, przedstawia cechy i charakter wykonywanych utworów werbalnie i pozawerbalnie, rozwijając swoje zdolności i umiejętności muzyczne, preferencje oraz umiejętności wartościowania wytworów kultury.	<ul style="list-style-type: none"> - nauczyciel nie posiada umiejętności gry na instrumencie; - nauczyciel nie zna układów ruchowo-tanecznych; - brak dostępnego sprzętu muzycznego do samodzielnego muzykowania
Język i funkcje muzyki, myślenie muzyczne, kreacja i twórcze działania. Uczeń rozumie podstawowe pojęcia i terminy muzyczne niezbędne w praktyce wykonawczej, percepcji oraz prowadzeniu rozmów o muzyce, poszukiwaniu informacji i twórczym działaniu, dostrzegając przy tym wzajemne relacje między nimi.	- uczeń nie ma możliwości praktycznego zrozumienia pojęć i terminów muzycznych na zaprezentowanych (na przykład przez nauczyciela) przykładach
Wiedza o kulturze muzycznej, narodowym i światowym dziedzictwie kulturowym. Uczeń interpretuje zjawiska związane z kulturą muzyczną, słucha muzyki, rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy, przedstawia własny stosunek do zjawisk muzycznych.	<ul style="list-style-type: none"> - ograniczone możliwości uczestnictwa uczniów w koncertach muzyki poważnej/rozrywkowej; - zbyt monotony i przestarzały repertuar muzyczny w podręcznikach do muzyki

Opracowano na podstawie: 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. Pobrano z: <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> (10.08.2021).

³ M. Przychodzińska: *Metodyka wychowania muzycznego. Status i zakresy nauczania*. W: *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*. Red. A. Białkowski. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 6–12.

Podkreślam – co zostało uwypuklone w tabeli – jak istotne w wychowaniu muzycznym młodych ludzi są osobowość i kompetencje nauczyciela edukacji artystycznej, który powinien inspirować i rozwijać pasje uczniów poprzez umożliwianie im żywego kontaktu z muzyką i ze sztuką. Niestety alternatywne i często bardziej atrakcyjne finansowo oferty wykonywania zawodu poza szkołą zniechęcają do pracy w niej nauczycieli-artystów, którzy mimo iż są specjalistami w swoim fachu, nie mają wystarczających kompetencji dydaktycznych (miewają problemy z utrzymaniem dyscypliny, organizacją kształcenia itd.).

Najważniejszym z dostrzeganych przeze mnie problemów związanych z realizacją celów kształcenia przedmiotu muzyka jest jednak brak podstawowej edukacji muzycznej w klasach I-III. Zarówno w Finlandii, jak i w Polsce wśród istotnych celów kształcenia muzycznego u progu edukacji wczesnoszkolnej wymienia się rozwijanie umiejętności twórczej ekspresji, percepcji oraz gustu estetycznego. Ponadto należy kształtować wrażliwość społeczno-moralną, estetyczną i akcentować postawę szacunku wobec piękna i sztuki⁴. Te umiejętności oraz doświadczenia z samodzielnym i grupowym muzykowaniem powinny stanowić bazę późniejszej, już ustrukturalizowanej edukacji muzycznej. Wczesne kontakty umuzykalniające pomagają rozwinąć pozytywne cechy charakteru, wrażliwość dzieci na przeżycia estetyczne. Kształcenie słuchu muzycznego pomaga w nauczaniu ortografii, gramatyki, matematyki i wychowania fizycznego⁵. Dzięki wychowaniu muzycznemu dzieci szybciej uczą się czytać, mają lepszą pamięć, wymowę oraz myślą logiczniej. W grupie czy w klasie porozumiewają się szybciej i sprawniej. Na tym etapie rozwojowym dziecko poznaje dźwięki i znaki będące symbolami tych dźwięków. Szczególnie ważny jest wówczas dla dzieci rezultat ich działań – zwieńczeniem prostego muzykowania będzie stworzenie własnej melodii i zaśpiewanie piosenki zgodnie ze wzorem zaprezentowanym przez nauczyciela.

Psychologowie muzyki twierdzą, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrafią zauważyć różnice między dźwiękami, czują znaczenie toniki i dominanty oraz potrafią wskazać zmiany tonacji w usłyszanej melodii (molową i durową). Ten szczególny okres 7-9 lat charakteryzuje się u dziecka intensywnym rozwojem podstawowych zdolności muzycznych oraz doskonaleniem sprawności i umiejętności muzycznych. Właśnie one wraz z doświadczeniami już samodzielnego i grupowego muzykowania powinny stanowić punkt wyjścia późniejszej edukacji

⁴ K. Wojciechowska: *Muzyka w klasach 1-3*. „Życie Szkoły” 2008, nr 3, s. 34-37.

⁵ M. Kisiel: *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 35-40.

muzycznej (potwierdzeniem tego jest zapis z podstawy programowej: „podczas organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego należy pamiętać, że działania praktyczne muszą dominować nad zagadnieniami teoretycznymi. Wszelkie wiadomości z zakresu teorii i historii muzyki stanowią ich uzupełnienie”⁶).

Kolejną przeszkodą w realizacji celów kształcenia muzycznego okazuje się brak niezbędnego wyposażenia pracowni muzycznej, w której według zaleceń ministerialnych powinny się znajdować:

- instrumenty muzyczne: perkusyjne niemelodyczne i melodyczne, instrument lub instrumenty klawiszowe (akustyczne lub elektroniczne), instrumenty dęte, instrumenty strunowe;
- tablica z pięciolinia;
- rzutnik multimedialny i ekran lub tablica multimedialna;
- sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku;
- komputer z oprogramowaniem muzycznym (na przykład edytorem tekstu muzycznego, programem do obróbki cyfrowej dźwięku, mini-studium muzycznym) i dostępem do internetu;
- biblioteka muzyczna (nuty, śpiewniki, podręczniki), fonoteka i filmoteka;
- plansze dydaktyczne (papierowe lub multimedialne).

W mojej pracy nauczyciela z dostępnością instrumentów (dzwonki, flet prosty, gitara) dla każdego ucznia spotkałem się jedynie w Finlandii. W żadnej z odwiedzonych przeze mnie placówek w Polsce nie było odpowiedniej ilości sprzętu oraz części wymienionych elementów, które wydają się niezbędne z perspektywy nauczyciela muzyki.

Edukacja plastyczna

Plastyka jako przedmiot w szkole podstawowej pełni niezbędną rolę w edukacji kulturowej – człowiek powinien móc rozwijać swoje zainteresowania, uzdolnienia artystyczne i twórcze myślenie od początku obowiązkowej edukacji. Warto pamiętać, że „aktywność plastyczna dzieci przyczynia się do rozwoju ich indywidualności, umożliwiając im jednocześnie kontakt z bogactwem tworzywa, różnorodnością form

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356. Pobrano z: <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> (10.08.2021).

i kształtów, wielością barw. Może ona również pomagać w usuwaniu napięć i konfliktów psychicznych, przewyżczać frustrację, zapewniać dzieciom radość i zadowolenie”⁷.

W podstawie programowej nauczania plastyki odnotowano trzy główne cele kształcenia:

1. Opanowanie zagadnień z zakresu języka i funkcji plastyki; podejmowanie działań twórczych, w których wykorzystane są wiadomości dotyczące formy i struktury dzieła.
2. Doskonalenie umiejętności plastycznych – ekspresja twórcza przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych.
3. Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury plastycznej, jej narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego⁸.

Na realizację celów przedmiotu plastyka przewidziano w podstawie programowej cztery godziny lekcyjne (po jednej godzinie tygodniowo przez cztery lata nauczania przedmiotu). Nauczyciel plastyki może – podkreślę to ponownie – mieć trudność z realizacją wymienionych celów na przewidzianych czterech godzinach w cyklu kształcenia dla klas IV-VII. Cieszy jednak to, że kształtowanie praktycznych umiejętności uznano w podstawie za ważniejsze niż przekazywanie „suchych” faktów dotyczących historii sztuki: „należy pamiętać, że zagadnienia teoretyczne nie mogą dominować nad ćwiczeniami praktycznymi, a plastyka w szkole podstawowej nie powinna zamienić się w regularną historię sztuki. Wszelkie wiadomości dotyczące teorii sztuki oraz jej historii stanowią jedynie uzupełnienie i bazę poznawczą do podejmowanych działań artystycznych. Dzieje sztuki powinny być zatem przedstawiane problemowo, a nie zgodnie z jej historycznym rozwojem”⁹. Należy również zaznaczyć rolę nauczyciela klas I-III. Jego zadaniem jest przede wszystkim wyzwolenie aktywności plastycznej dzieci i wyposażenie ich w podstawowe umiejętności plastyczne, które umożliwią uczniom samodzielne tworzenie i rozwijanie ich potencjału artystycznego.

⁷ B. Kunat: *Rola nauczyciela we wspieraniu aktywności plastycznej dzieci – postulaty i rzeczywistość*. W: *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2010, s. 487.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego...

⁹ *Ibidem*.

Planowanie działalności dydaktycznej

Przedmioty artystyczne przynajmniej w pewnym stopniu powinny być z sobą skorelowane, by można było mówić o wszechstronnym rozwoju artystycznym uczniów. Szkoła – która zobowiązana jest do realizacji założeń podstawy programowej – powinna uwzględniać zainteresowania dzieci i młodzieży, a nauczyciel odpowiednim doborem treści i metod wspierać ich w samodzielnym myśleniu i działaniu. Pomocna w realizacji ograniczonej niewielką liczbą godzin obowiązkowej edukacji artystycznej może być integracja międzyprzedmiotowa; termin „integracja międzyprzedmiotowa” (ang. *Integrated Curriculum*) został ukuty przez Thomasa Farella i Georga Jacobsa¹⁰. To metoda nauczania, która pozwala w sposób holistyczny wspierać proces przekazywania wiedzy, łącząc tym samym różne obszary przedmiotowe. Według Farella i Jacobsa integracja międzyprzedmiotowa jest, szczególnie we współczesnych sformalizowanych systemach szkolnych, jednym z ośmiu niezbędnych warunków skutecznego nauczania. Warto pamiętać, że kształcenie uczniów z wykorzystaniem tej metody wymaga od nauczyciela stosowania aktywizujących metod i technik nauczania, a od ucznia zaangażowania i poczucia inicjatywy. Edukacja międzyprzedmiotowa może zakładać łączenie przedmiotów w bloki przedmiotów pokrewnych lub realizowanie treści nauczania w formie cyklicznych projektów – cykli tematycznych, tak by zagadnienia z różnych programów nauczania poszczególnych przedmiotów wzajemnie się wspierały.

W podstawie programowej znajdziemy informację o formach zajęć, które mogą urozmaicić oraz uzupełnić tradycyjnie pojmowane lekcje muzyki i plastyki. Formy te zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Przykłady form zajęć uzupełniających w realizacji treści kształcenia z zakresu muzyki i plastyki

Edukacja muzyczna	Edukacja plastyczna
udział w koncertach, przedstawieniach i audycjach muzycznych	lekcje w: galeriach, muzeach, obiektach sakralnych, pracowniach twórców
lekcje w salach koncertowych, szkołach muzycznych, muzeach	wycieczki, w tym zajęcia plenerowe
współtworzenie koncertów, prezentacji, imprez muzycznych	tworzenie wystaw prac własnych, klasowych i szkolnych

¹⁰ T. Farrell, G. Jacobs: *Essentials for Successful English Language Teaching*. Bloomsbury Publishing, London 2010, s. 44–48.

cd. tab. 2

Edukacja muzyczna	Edukacja plastyczna
organizowanie, propagowanie koncertów typu „dzieci - dzieciom” i udział w nich	zwiedzanie wystaw
spotkania z artystami	
udział w projektach interdyscyplinarnych klasowych i szkolnych	poznawanie zabytków i twórców regionu oraz, w miarę możliwości, współtworzenie kultury regionalnej we współpracy z instytucjami zajmującymi się upowszechnianiem kultury i sztuki
poznawanie lokalnego folkloru muzycznego i jego twórców, w miarę możliwości współtworzenie kultury regionalnej we współpracy z instytucjami zajmującymi się upowszechnianiem kultury i sztuki	udział w konkursach plastycznych i szkolnych wyjazdach artystycznych (na przykład malowanie na wsi lub w górach)
udział w przeglądach, festiwalach i konkursach muzycznych	organizacja szkolnych konkursów plastycznych i uczestnictwo w lokalnych artystycznych przedsięwzięciach

Opracowano na podstawie: 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. Pobrano z: <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> (10.08.2021).

Przedstawione założenia teoretyczne posłużą mi jako punkt wyjścia prezentacji kilku pomysłów na nauczanie muzyki i plastyki jako dwóch oddzielnych przedmiotów oraz jako zintegrowanego bloku zajęć artystycznych w klasach IV–VII, gdyż edukację powinniśmy postrzegać jako proces przyswajania zestawu konkretnych umiejętności poprzez poszukiwanie, badanie i eksperymentowanie, a nie jako studiowanie wiedzy przedmiotowej. Coraz częściej zatem (szczególnie w krajach skandynawskich) postuluje się organizowanie kształcenia wokół problemów o charakterze społecznym i naukowym, co widoczne jest w programach kształcenia skoncentrowanych na doświadczaniu przez dziecko zjawisk (ang. *child-centered and phenomenon-based learning, experience-centered curriculum*).

Lekcje z pomysłem (szkoła progresywna i współczesna)

Szkoła współczesna w krajach zachodnich w dużej mierze korzysta z wyników najnowszych badań oraz osiągnięć z dziedziny psychologii i pedagogiki. Coraz częściej dba się (w myśl idei szkoły progresywnej)

o to, by „uczeń stał się postacią centralną i w szkole uzyskał znaczną swobodę działania. Mógł w niej zaspokajać własne potrzeby i oczekiwania oraz wykorzystywać swoje możliwości poznawcze i inne”¹¹. Dlatego też w swojej pracy zawodowej korzystam z doświadczeń z poznanymi przeze mnie podczas stażu nauczycielskiego w Finlandii¹² wieloprzecinkowymi modułami edukacyjnymi (ang. *multidisciplinary learning modules*), które są powszechnie stosowane na etapie edukacji w szkole podstawowej. Według Arlety Suwalskiej moduły takie promują rozwój kompetencji transwersalnych oraz „sprzyjają budowaniu przestrzeni dla budzenia intelektualnej ciekawości, realizacji doświadczeń i kreatywności uczniów, a zarazem są dla nich wyzwaniem”¹³.

Muzyka

Oto przykładowe sposoby realizacji kształcenia muzycznego w ramach wieloprzecinkowych modułów edukacyjnych:

1. Indywidualna i zespołowa ekspresja muzyczna. Uczeń indywidualnie i zespołowo muzykuje, tworzy i improwizuje proste struktury dźwiękowe i układy ruchowo-taneczne, przedstawia cechy i charakter wykonywanych utworów werbalnie i pozawerbalnie, rozwijając swoje zdolności i umiejętności muzyczne, preferencje oraz umiejętności wartościowania wytworów kultury.
 - a) **Zagraj z gwiazdą.** Uczeń wybiera piosenkę z repertuaru ulubionego artysty i na wybranym przez siebie instrumencie (może to być również instrument wykonany samodzielnie) akompaniuje do piosenki. Aktywność tę poprzedza lekcja o emisji i higienie głosu, by uczniowie mieli świadomość, w jaki sposób śpiewać, aby zachować naturalne właściwości głosu. Następnym etapem tej aktywności może być dobranie się uczniów w czwórki i wybranie utworu, do którego będą akompaniować i który wspólnie zaśpiewają.
 - b) **Zatańcz game.** Uczniowie wykonują z dowolnego materiału dużą klawiaturę fortepianu (jedna oktawa), jej klawisze podpisują

¹¹ J. Kujawiński: *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 22.

¹² W ramach studiów magisterskich w roku szkolnym 2016/2017 odbywałem staż nauczycielski w miejscowości Vaasa w Finlandii, gdzie prowadziłem zajęcia artystyczne i językowe dla klas I-VI. Miałem również okazję poznać filozofię edukacyjną kilku czołowych przedstawicieli fińskiego nurtu pedagogiczno-artystycznego – należeli do nich: Uno Cygnaeus, Matti Koskenniemi, Kaarina Määttä and Lars Lindström.

¹³ A. Suwalska: *Implikacje myśli pedagogicznej Johna Deweya w fińskiej edukacji*. „Biografistyka Pedagogiczna” 2021, T. 6, nr 1, s. 220. <https://doi.org/10.36578/bp.2021.06.24>.

- solmizacyjnie i literowo. Następnie zadaniem uczniów jest przekakiwać z dźwięku na dźwięk według poleceń nauczyciela. Kolejnym zadaniem będzie pozbycie się oznaczeń poszczególnych klawiszy i przemieszczanie się po nich z pamięci.
- c) **Leśne dźwięki.** Uczniowie udają się z nauczycielem na wycieczkę do lasu. Zabierają z sobą zeszyty do nut i ołówki. Ich zadaniem jest usłyszeć jak najwięcej dźwięków i narysować je w postaci linii życia (w postaci zapisu EKG). Należy uwzględnić głośność, dynamikę i kierunek melodii. Następnie uczniowie proszeni są o zapisanie usłyszanych dźwięków w postaci struktur rytmicznych tak, by mogli je później wystukać. Uczniowie zamieniają się zeszytami i starają się wyklaskać struktury rytmiczne zapisane przez inne osoby.
- d) **Napisz piosenkę.** Uczniowie na kartkach A4 piszą pierwszy wers piosenki i przyklejają kartki na plecach dowolnych osób w klasie. Uczniowie przez 20 minut chodzą po klasie i dopisują kolejne wersy piosenek na plecach innych osób. Następnie ściągają kartki i próbują do zapisanego tekstu piosenki ułożyć prosty akompaniament i układ ruchowo-taneczny.
- e) **Norweskie karaoke.** Pod koniec semestru, kiedy uczniowie znają już kilka piosenek, można zorganizować nietypowe karaoke. Wybrany uczeń siada obok nauczyciela, zakłada słuchawki i słucha piosenki (lub utworu muzyki klasycznej, jeśli chcemy utrudnić zadanie), po czym zaczyna tę piosenkę nucić. Zadaniem klasy jest odgadnięcie tytułu utworu i jego zaśpiewanie.
2. Język i funkcje muzyki, myślenie muzyczne, kreacja i twórcze działania. Uczeń rozumie podstawowe pojęcia i terminy muzyczne niezbędne w praktyce wykonawczej, percepcji oraz prowadzeniu rozmów o muzyce, poszukiwaniu informacji i twórczym działaniu, dostrzegając przy tym wzajemne relacje między nimi.
- a) **Milionerzy.** Po wprowadzeniu podstawowych terminów i pojęć muzycznych (na przykład repetycja, rodzaje pauz, gama, kanon) można zaprosić uczniów do gry w teleturnieju muzycznym na wzór *Milionerów*. Uczniowie mogą również rywalizować w grupach.
- b) **Jaki to instrument?** Warto, by po omówieniu grup instrumentów uczniowie kojarzyli wygląd instrumentów z ich brzmieniem oraz miejscem w orkiestrze. Można wydrukować zestawy po pięć różnych instrumentów i ułożyć wydruki przed każdą parą uczniów. Uczniowie po wysłuchaniu danego instrumentu mają zadanie dotknąć ręką wydrukowanego rysunku odpowiedniego instrumentu. Można również odtworzyć nagranie kilku instrumentów grających jednocześnie (nawiązując do różnej faktury muzycznej –

- homofonicznej lub polifonicznej) i poprosić o wybranie tych, które usłyszeli. Na samym końcu nauczyciel może wyświetlić zdjęcie orkiestry i poprosić, by uczniowie w pustych miejscach na zdjęciu umieścili brakujące instrumenty / grupy instrumentów.
- c) **Tercet czy orkiestra?** W tej zabawie uczniowie poznają aparat wykonawczy (solista, zespół kameralny, chór, orkiestra itd.). Zadaniem uczniów jest połączenie się w takie formacje, jakie wskaże nauczyciel. W przypadku gdy nauczyciel powie „solista”, uczniowie stoją oddzielnie, na słowo „kwartet” łączą się w czwórki.
- d) **Kim jestem?** Każdy z uczniów losuje nazwisko jednego z kompozytorów (lista znajduje się w podstawie programowej) i ma za zadanie nakręcić krótki filmik w roli tej osoby. Uczniowie powinni się przebrać i krótko opowiedzieć o tym, kim są – bez podawania danych. Na lekcji każda grupa otrzyma listę kompozytorów i jedną odpowiedź, która ma uczniom pomóc w odgadnięciu nazwiska osoby z filmiku.
3. Wiedza o kulturze muzycznej, narodowym i światowym dziedzictwie kulturowym. Uczeń interpretuje zjawiska związane z kulturą muzyczną, słucha muzyki, rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy, przedstawia własny stosunek do słuchanego i wykonywanego repertuaru, jest świadomym odbiorcą sztuki.
- a) **Muzyczna impreza.** Uczniowie dzielą się na siedem grup, z których każda ma omówić inny gatunek muzyczny (disco, rock, techno, jazz, disco polo, reggae, country). Zadaniem uczniów jest wybranie jednej piosenki i przygotowanie przebrania pasującego do danego utworu. Uczniowie mogą przygotować krótki i prosty układ taneczny do swojego utworu i po jego wykonaniu zapytać o cechy charakterystyczne dla danego gatunku. Można również poruszyć kwestię preferencji muzycznych oraz wartości, które niosą z sobą poszczególne gatunki.
- b) **Niemcy koncert.** W ramach obchodów święta muzyki możemy poprosić uczniów, by wybrali wspólnie jeden utwór z repertuaru muzyki klasycznej, a każdy z uczniów instrument, na którym chciałby ten utwór zagrać. Uczniowie siadają na krzesłach zgodnie z rozstawieniem instrumentów w orkiestrze i wykonują wspólnie dany utwór bez wydawania dźwięków. Ważne, by każdy uczeń znał rolę dyrygenta oraz sposób gry na danym instrumencie.
- c) **Wizyta w teatrze muzycznym.** Warto zabierać uczniów nie tylko do filharmonii lub opery, lecz także do teatru muzycznego. Uczniowie poznają tam, czym jest musical i w jaki sposób funkcjonuje teatr. Chcemy, by uczniowie w sposób świadomy korzystali z dorobku kultury muzycznej i uczestniczyli w niej.

Plastyka

Realizację celów kształcenia z zakresu edukacji plastycznej można wzbogacić następującymi formami zajęć uzupełniających:

1. Opanowanie zagadnień z zakresu języka i funkcji plastyki; podejmowanie działań twórczych, w których wykorzystane są wiadomości dotyczące formy i struktury dzieła.
 - a) **Plama walorowa.** Uczniowie zostają poproszeni o przyniesienie ulubionych fotografii z wakacji. Następnie zadaniem uczniów jest wykonanie kompozycji z różnych rodzajów plam (na przykład o zróżnicowanej powierzchni, odcisniętej z materiału, wykonanej pędzlem/ołówkiem), która będzie nawiązywać do przyniesionego zdjęcia.
 - b) **Mój przyjaciel – kontur.** Uczniowie zapoznają się z dziełami Vincenta van Gogha, szczególnie z dziełem *Portret Patience Escalier*, który został narysowany tuszem i ołówkiem na papierze. Zadaniem uczniów jest stworzenie portretu kolegi/koleżanki z ławki z zastosowaniem kropek i kresek oraz wyraźnego konturu.
 - c) **Słowniczek młodego plastyka.** Uczniowie przez cały rok szkolny prowadzą wraz z nauczycielem scrapbook poświęcony nowym pojęciom z języka i funkcji plastyki. W specjalnym zeszytcie zapisują nowe pojęcia, własną ich definicję oraz wykonują niewielkie rysunki będące ilustracją tych pojęć (na przykład „kolaż”, „sgraffito”, „światłocień”).
- 2) Doskonalenie umiejętności plastycznych – ekspresja twórcza przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych.
 - a) **Zdalne wspomnienia.** Na lekcji plastyki pod koniec roku szkolnego 2021/2022 opowiadałem uczniom o malowidłach naściennych w jaskini Lascaux. Następnie poprosiłem uczniów, by na przygotowanych kartonach po dużych sprzętach AGD z użyciem węgla, farb i kredek narysowali swoje wspomnienia z okresu nauki zdalnej. Uczniowie nie mogli nic napisać, a jedynie rysowali wszystko, czego doświadczyli w czasie swojej nieobecności w szkole.
 - b) **Wizyta w Muzeum Narodowym.** Każdy z uczniów podczas wycieczki wybiera jedno dzieło sztuki, o którym szuka informacji w internecie. Następnie w swoim szkicowniku stara się przerysować dzieło. Następnym zadaniem będzie narysowanie dzieła od nowa i ukrycie swojego podpisu na obrazie.
 - c) **Klasyka z filtrem.** Uczniowie klas VI-VII podczas wizyty w muzeum wybierają portret i robią mu zdjęcie za pomocą aplikacji

- Snapchat. Aplikując wybrany filtr i wykonując zdjęcie, tworzą nowe dzieło, które mają za zadanie zmienić w mema.
3. Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury plastycznej, jej narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego.
- a) **Polska bogata w sztukę.** Zadaniem uczniów jest przygotowanie informacji na temat najważniejszych dzieł sztuki, które znajdują się na terenie Polski. Na przygotowanej wcześniej mapie Polski uczniowie zaznaczają miejsca przechowywania dzieł oraz opatrują je krótkim opisem.
- b) **Wirtualne podziwianie.** Uczniowie podzieleni na trzy grupy zapoznają się z dziełami sztuki podczas wirtualnego spaceru po muzeach. Z wykorzystaniem tabletów umieszczonych na czterech stolikach uczniowie mają za zadanie odnalezienie kilku dzieł i uzupełnienie brakujących informacji o nich¹⁴. Celem tej aktywności jest rozpoznawanie przez uczniów najbardziej istotnych dzieł sztuki innych narodów.
- c) **Sztuka ludowa i etnografia.** Uczniowie mają wykonać fotografie codziennych domowych zajęć czy zaobserwowanych przez nich sytuacji ulicznych. Następnie zadaniem uczniów jest narysowanie tych sytuacji, ale w taki sposób, jakby miały one miejsce sto lat wcześniej. Trzeba uwzględnić zmianę współczesnych ubrań na stroje z epoki, zmianę wystroju domu oraz wyglądu miasta/wsi itp.

Blok edukacji artystycznej - projekty muzyczno-plastyczne w szkole podstawowej

Chciałbym zaprezentować projekty, które zostały przeze mnie wykonane podczas pracy dydaktycznej w ramach bloku zajęć edukacji artystycznej. Celem tych zajęć było przede wszystkim rozbudzenie wrażliwości na piękno muzyki i dzieł sztuki, zachęcenie do indywidualnej i zespołowej ekspresji artystycznej oraz przygotowanie uczniów klas IV-VII do świadomego korzystania z dorobku kultury. Jako zwolennik progresywizmu pedagogicznego w toku realizacji opisanych aktywności korzystałem z metody projektów Williama Kilpatricka, jednego z najbardziej znanych zwolenników pragmatyzmu i reformy szkolnic-

¹⁴ Listę muzeów można sprawdzić w tekście: A. Romano: *These 12 Famous Museums Offer Virtual Tours You Can Take on Your Couch. Experience the best museums - from London to Seoul - from the comfort of your own home.* Updated on April 27, 2022. Travel + Leisure - <https://www.travelandleisure.com/attractions/museums-galleries/museums-with-virtual-tours> (dostęp: 10.08.2021).

twą w myśl nowego wychowania. Opisywana przez Kilpatricka szkoła miała być przede wszystkim „szkołą życia i rzeczywistego doświadczenia. [...] czynne doświadczenia uczniów powinny mieć charakter społeczny, co oznacza, że łączyliby się oni w grupy do wspólnych zajęć, wymienialiby swoje doświadczenia, jak również współpracowaliby z szerszymi grupami”¹⁵, co więcej, „w szkole tego typu specyficzną rolę do odegrania ma materiał nauczania. Nie może on być jedynie zbiorem informacji obciążających pamięć ucznia, z których ma on zdać sprawę na życzenie nauczyciela, lecz ma stanowić podstawę i źródło zdobywania nowych sposobów zachowania się i wzbogacania doświadczeń”¹⁶. Założenia te, zdaniem Kilpatricka, można zrealizować z wykorzystaniem metody projektów, która wypiera tradycyjny system klasowo-lekcyjny i wprowadza „ogniska”, czyli aktywności w ramach jednego przedmiotu lub grupy przedmiotów o charakterze produkcyjnym, konsumpcyjnym, problemowym lub sprawnościowym; to tym aktywnościom poświęcają się uczniowie. Oto niektóre z „ognisk”:

- a) **Powrót do korzeni.** Zapoznanie uczniów z coverami piosenek ludowych oraz z ludowymi zespołami muzycznymi w celu omówienia zjawiska folkloru. Zachęcenie uczniów do przeprowadzenia wywiadów ze swoimi rodzicami i dziadkami na temat piosenek, jakich słuchali, gdy byli mali. Przygotowanie koncertu znanych piosenek, w którym wystąpić mogą wraz z dziećmi rodzice i ich bliscy.
- b) **Namaluj, co słyszysz.** Uczniowie wysłuchają pięciu (zróżnicowanych pod względem charakteru) utworów znanych kompozytorów (takich jak Fryderyk Chopin, Claude Debussy, Camille Saint-Saëns, Jan Sebastian Bach, Wolfgang Amadeusz Mozart). Następnie każda osoba ma za zadanie namalować jeden obraz, na którym znajdą się różne elementy związane z wysłuchanymi utworami. Zwieńczeniem projektu jest przygotowanie wraz z uczniami wystawy prac, uczniowie zgadują, jakie elementy na obrazach są symbolami wysłuchanych utworów.
- c) **Podwórkowe sny.** Uczniowie podczas lekcji słuchają i uczą się pierwszej zwrotki oraz refrenu piosenki *Podwórkowe sny*¹⁷, następnie nauczyciel wyświetla tekst z błędami, które uczniowie muszą odnaleźć i poprawić. Kolejnym etapem jest przedstawienie tekstu piosenki za pomocą układu rytmiczno-tanecznego. Ostatni etap projektu

¹⁵ J. Wyczesany, A. Mikruta: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 10.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Dzieci śpiewają z Alla Polacca: *Podwórkowe sny*. YouTube, 19.10.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=AWN1U5cBvPw> (dostęp: 10.08.2021).

to narysowanie dowolną techniką plastyczną szkolnego podwórka w śmiesznej i nietypowej sytuacji.

- d) **Film poklatkowy.** Uczniowie oglądają fragment filmu *Twój Vincent*¹⁸ i rozmawiają z nauczycielem o sposobie wykonania filmu. Następnie, także z nauczycielem, z wykorzystaniem tabletów wykonują film poklatkowy (z odpowiednią ścieżką dźwiękową) na dowolny temat.
- e) **Kiedy Van Gogh siedzi na trzepaku.** Uczniowie wysłuchują piosenki zespołu *Gawęda Trzepak*. Nauczyciel prosi uczniów o narysowanie trzepaka. Następnie zadaniem uczniów jest wybranie dowolnego dzieła sztuki, a z niego postaci centralnej, którą przedstawią na innym, dowolnym tle (na przykład *Mona Lisa* na trzepaku).

Zaprezentowane działania dydaktyczne wpisują się w ramy metody projektów Kilpatricka, której celem jest różnicowanie nauczanych treści i – poprzez przemienność wykorzystywanych form – wspieranie ucznia w przyswajaniu zdobywanej wiedzy. Ponadto wybrałem utwory muzyczne i aktywności plastyczne o charakterze archiwalnym (jak utwory *Gawędy*, twórczość znanych kompozytorów, utwory ludowe, film poklatkowy), co miało uświadomić uczniom bogactwo świata sztuki.

Podsumowanie

Edukacja artystyczna jest dziś potrzebna naszym uczniom bardziej niż kiedykolwiek. Zmęczeni ilością materiału i zadań uczniowie często odpoczywają psychicznie na zajęciach plastycznych i muzycznych. Osobowość i kreatywność nauczyciela przedmiotu plastyka/muzyka jest tutaj kluczowa – od pomysłowości i charyzmy nauczyciela zależą kształt i dynamika zajęć. Warto przypomnieć, jak wiele czynników utrudnia edukację artystyczną w szkołach: ograniczona liczba godzin, niska ranga przedmiotów, brak pomocy dydaktycznych i materiałów, obciążenie nauczycieli przypadkowymi pracami, które są potrzebne do wypełnienia etatu nauczyciela plastyki czy muzyki. Bywa i tak, że w szkole nie ma pracowni plastycznej i muzycznej, a nauczyciel musi wszystkie materiały przynosić do danej klasy.

W artykule pragnęłam ukazać korzyści płynące z organizacji zajęć plastycznych i muzycznych w szkole podstawowej. Zaproponowany blok edukacji artystycznej, zorganizowany na kształt fińskich wielopredmiotowych modułów edukacyjnych, integruje kształcenie plastyczne

¹⁸ *Twój Vincent*. Reż. D. Kobiela / H. Welchman. Scen. H. Welchman / D. Kobiela. Polska / Wielka Brytania. Premiera w Polsce: 6.10.2017.

i muzyczne, dając uczniom możliwość wszechstronnego rozwoju oraz łączenia zdobytej już wiedzy z umiejętnościami praktycznymi. Uważam, że odpowiednio przeprowadzona reforma edukacji artystycznej (uwzględniająca ograniczenie wiedzy teoretycznej na rzecz ćwiczeń praktycznych, przywrócenie przedmiotu sztuka w szkole podstawowej, prowadzonego przez nauczycieli specjalistów, niekoniecznie przez jedną osobę, w większym wymiarze godzin, na przykład przez dwie godziny tygodniowo w formie blokowej) może poprawić poziom edukacji w zakresie przedmiotów artystycznych. Zajęcia prowadzone z pasją i dające uczniom swobodę tworzenia, poparte sumienną i systematyczną pracą nauczyciela mającego określone umiejętności mogą sprawić, że wielu uczniów zwiąże swoją drogą zawodową z twórczością artystyczną. Jako nauczyciel i młody naukowiec mocno wierzę, że ludzie uczestniczący w wychowaniu przez sztukę są bardziej twórczy, chętni do działania, pełni inicjatywy i gotowi na wyzwania współczesności. *Ars non habet osorem nisi ignorantem!*

Bibliografia


- Boguszewska A.: *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej - jej znaczenie dla współczesności*. W: *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*. Red. A. Boguszewska, A. Mazur. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013, s. 19–31.
- Dzieci śpiewają z Alla Polacca: *Podwórkowe sny*. YouTube, 19.10.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=AWN1U5cBvPw> (dostęp: 10.08.2021).
- Farell T., Jacobs G.: *Essentials for Successful English Language Teaching*. Bloomsbury Publishing, London 2010.
- Kisiel M.: *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kujawiński J.: *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- Kunat B.: *Rola nauczyciela we wspieraniu aktywności plastycznej dzieci - postulaty i rzeczywistość*. W: *Edukacja dziecka - mity i fakty*. Red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2010, s. 487–488.
- Przychodzińska M.: *Metodyka wychowania muzycznego. Status i zakresy nauczania*. W: *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*. Red. A. Białkowski. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 6–12.

- Romano A.: *These 12 Famous Museums Offer Virtual Tours You Can Take on Your Couch. Experience the best museums – from London to Seoul – from the comfort of your own home.* Updated on April 27, 2022. Travel + Leisure. <https://www.travelandleisure.com/attractions/museums-galleries/museums-with-virtual-tours> (dostęp: 10.08.2021).
- 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. Pobrano z: <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> (10.08.2021).
- Suwalska A.: *Implikacje myśli pedagogicznej Johna Deweya w fińskiej edukacji.* „Biografistyka Pedagogiczna” 2021, T. 6, nr 1, s. 211–227. <https://doi.org/10.36578/bp.2021.06.24>.
- Szmigiel K., Szaleniec H.: *Edukacja artystyczna w programie kształcenia. Meandry zmian programowych.* W: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli.* Red. B. Niemierka, M. Szmigiel. gRUPA Tomami, Kraków 2016, s. 359–377.
- Twój Vincent.* Reż. D. Kobiela / H. Welchman. Scen. H. Welchman / D. Kobiela. Polska / Wielka Brytania. Premiera w Polsce: 6.10.2017.
- Wojciechowska K.: *Muzyka w klasach 1–3.* „Życie Szkoły” 2008, nr 3, s. 34–37.
- Wyczesany J., Mikruta A.: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.




Daniela Dzienniak-Pulina

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-0427-1532>

Klaudia Wolska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-8065-5837>

***Modus operandi* wybranych seryjnych
sprawców zabójstw
Czynniki ryzyka i możliwości
oddziaływań resocjalizacyjnych i profilaktycznych**

***Modus operandi* of Selected Perpetrators of Serial Homicide
Risk Factors and Possibilities of Rehabilitation and Prevention Interventions**

Abstract: The aim of the article is to identify the main factors that may shape the development of the psychopathic killer personality. In order to unveil these factors, a “composite drawing” needed to have been created depicting the characteristics of serial killer. What has been indicated in particular are environmental and educational factors which, by triggering a certain mechanism, contribute to the probability of a given individual’s entering the path of evil and breaking social norms. Based on the analysis of selected subject literature, the article propounds a thesis that neither ethnicity nor race influence the development of the psychopathic killer personality features.

Keywords: serial killers, socialization, dysfunctional environment, sexual dysfunctions, psychopathy

Wprowadzenie

Pytanie o naturę dobra i zła jest tym, które towarzyszy ludziom od początków ich rozumnego myślenia. Czym jest dobro i zło? Co powoduje, że niektórzy ludzie stają po stronie zła? W tym artykule zło jest

uosobione w postaci seryjnych zabójców. Czy zło było w nich od samego początku? Czy też zostało wywołane, uruchomione jakimiś czynnikami? To pytania, które postawiono w tym artykule.

Na wstępie należy podkreślić, że zabójstwo oraz morderstwo to dwa zupełnie różne czyny, ze względów stylistycznych jednak pojęcia te będą w tym tekście używane wymiennie. Marcin Szczęsny rozróżnia pojęcie zabójstwa i morderstwa następująco: „Pojęcie zabójstwa odnosi się do każdego umyślnego pozbawienia życia innego człowieka. Natomiast morderstwo jest zabójstwem, w którym sprawca działa ze szczególnym okrucieństwem, w związku z więzieniem zakładnika, zgwałceniem albo rozbojem, w wyniku motywacji zasługującej na szczególne potępienie, z użyciem materiałów wybuchowych”¹.

W artykule dokonano zoperacjonalizowania i odtworzenia profilu seryjnego mordercy na podstawie *modus operandi* sprawców; źródłem materiału jest studium wybranych przypadków. Na wstępie należy postawić tezę, że narodowość nie jest istotnym czynnikiem, gdy rozważamy kwestie związane z uwarunkowaniami, które przekształciły ofiary (z okresu dziecięcego) w seryjnych zabójców (w okresie dorosłości)². Wybrano przedstawicieli różnych państw, aby udowodnić, że najważniejszym czynnikiem jest indywidualna osobowość człowieka, a nie narodowość. Zwrócono uwagę na predestynację wiktymologiczną seryjnych sprawców zabójstw, ponieważ biografie tych osób świadczą o tym, że większość z nich, nim stała się okrutnymi oprawcami, była skrzywdzona³.

Spółeczeństwo samo nieświadomie kreuje seryjnych sprawców zabójstw. Nikt nie rodzi się z gruntu zły. Traумы oraz ludzkie okrucieństwo i nienawiść przyczyniają się do wyłaniania jednostek stwarzających ogromne zagrożenie dla społeczeństwa. Ludzki charakter kształtują życiowe doświadczenia, wspomnienia oraz osoby, które spotykamy na naszej ścieżce egzystencjalnej każdego dnia. Większość sprawców seryjnych zabójstw (tych, którzy zostali już zidentyfikowani i pojmami) miała złe wspomnienia z dysfunkcyjnie działającego domu lub środowiska rówieśniczego. Przeżywane z tego powodu traумы, zgromadzone doświadczenia i wyuczone mechanizmy zachowań i myślenia często wywołują nieprawidłowy rozwój ludzkiej

¹ M. Szczęsny: *Morderstwo a zabójstwo – czym się różnią?* Kruczek. 30.08.2019. <https://kruczek.pl/morderstwo-a-zabojstwo-roznic/> [dostęp: 17.06.2022].

² Niniejszy artykuł został napisany na podstawie pracy dyplomowej: K. Wolska: *Profil seryjnego mordercy*. Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach. Katowice. 2019. Wydruk komputerowy.

³ M. Piwowarczyk: *Kontrowersje wokół seryjnych morderców na przykładzie Zdzisława Marchwickiego*. Prometeusz, [Zdzieszowice] 2010, s. 13.

psychiki⁴. Okrutne zachowania (prześladowania) pozostawiają trwałe ślady w ludzkiej psychice. Bycie ofiarą negatywnie nacechowanych zachowań blokuje odczuwanie pozytywnych emocji wobec osób, nawet tych obojętnych dla sprawcy. Przykre sytuacje wywołują u morderców nieopohamowaną chęć zemsty, która przejawia w licznych zabójstwach ze szczególnym okrucieństwem. Oczywiście wiadomo, że nie każdy człowiek, którego spotkała życiowa trauma czy złe doświadczenia, stanie się od razu bezlitosnym zabójcą. Każdego należy oceniać w kontekście indywidualnym, ponieważ nie ma na świecie dwóch identycznych osób o takich samych uwarunkowaniach środowiskowych⁵. Należy podkreślić, że nawet to samo środowisko lub te same doświadczenia nie na każdego wpłyną w podobny sposób. W przypadku seryjnych zabójców domniemywa się, że istnieje coś jeszcze. Jak piszą francuscy naukowcy, „Różne podejścia neurobiologiczne i neurofizjologiczne mogą umożliwić rozszyfrowanie sposobu, w jaki te osoby funkcjonują, a tym samym zapobieżenie ich [seryjnych zabójców – D.D.P., K.W.] pojawieniu się”⁶. Badania prowadzone nad pracą mózgu pokazują, że u osób z osobowością dysocjacyjną nie wszystkie obszary mózgu funkcjonują prawidłowo. Wykazano również nieprawidłowe funkcjonowanie mózgu u osób ze zdiagnozowanymi zachowaniami psychopatycznymi⁷. Badania wskazują, że dzieci, które doświadczyły przemocy (zarówno fizycznej, jak i seksualnej), w okresie dorosłości mają mniejszą ilość istoty szarej w ciele migdałowatym oraz zakrętach skroniowych, które odpowiadają głównie za pamięć. Ubytki widoczne są również w obszarach odpowiadających za kontrolę poznawczą, czyli umiejętność psychicznej kontroli nad silnymi emocjami, które pojawiają się w trudnych i stresujących sytuacjach⁸.

Ludzi od zawsze fascynuje ciemna strona ludzkiej natury. Niestety bywa, że podziw oraz rozgłos są dla seryjnych morderców motywacją do popełniania zbrodni. Seryjni sprawcy zabójstw cieszą się ogromną

⁴ *Profilowanie kryminalne*. Red. J. Konieczny, M. Szostak. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 63.

⁵ *Ibidem*.

⁶ S. Leistedt et al.: *Psychopathologie du tueur en serie*. „Annale Médico-psychologiques, revue psychiatrique” 2008, vol. 166 (8), s. 677. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.07.003>. Jeśli nie podano inaczej, tłumaczenie fragmentów – D.D.P., K.K.W.

⁷ K. Siemienkiewicz: *Neurobiologiczne podłoże osobowości psychopatycznej*. „Przegląd Policyjny” 2017, nr 3 (127), s. 161–163. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0013.6110>.

⁸ A. Marcinek: *Bite dzieci*. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tomaszowie Lubelskim. <http://www.ppp-tomaszow.pl/page/293/bite-dzieci.html> [dostęp: 18.06.2022].

popularnością w mediach masowych i społecznościowych – pobudzają wyobraźnię twórców, pisarzy, scenarzystów oraz reżyserów – ale również często tą sławą się „karmią”⁹.

W niniejszym artykule uwaga będzie skupiona szczególnie na analizie dzieciństwa oraz okresu młodzieńczego seryjnych zabójców, na ich sytuacji rodzinnej oraz środowisku rówieśniczym, w którym dorastali.

Wpływ dzieciństwa oraz środowiska rówieśniczego seryjnych zabójców na kształtowanie się ich osobowości

Nie ulega wątpliwości, że dla prawidłowego rozwoju każdego dziecka najważniejsze jest zaangażowanie rodziców lub opiekunów w jego wychowanie. Faktem jest, że duża część seryjnych morderców przeżyła ogromne traumy, które zniekształciły ich psychikę oraz zdeformowały ich sposób postrzegania rzeczywistości. W psychologii traumy uznawane są za czynniki zapalne wyzwalające choroby psychiczne, zaburzenia osobowościowe, a nawet parafilie (na przykład wampiryzm, nekrofilie, pedofilie, kanibalizm)¹⁰.

Wielu sprawców seryjnych zabójstw doświadczyło w dzieciństwie poważnych urazów na tle zarówno emocjonalnym, jak i seksualnym. Ciężkie przeżycia uruchamiają u jednostek mechanizmy obronne, które blokują i tłumią natężenie uczuć oraz bodźców zewnętrznych¹¹. Przykładem negatywnego mechanizmu obronnego występującego u ofiar, którymi w przeszłości była duża część seryjnych morderców, jest odrętwienie psychiczne¹². Oznacza to, że sprawcy wyparli się swoich uczuć i stali się zobojętnieni na krzywdę innych ludzi. Seryjni zabójcy podczas dokonywania zbrodni najczęściej dehumanizują ofiary, traktują je jak rzeczy bądź zabawki, które nie mają żadnych uczuć, wartości ani znaczenia. Traktowanie ludzi bezemocjonalnie sprzyja popełnianiom seryjnych zabójstw, ponieważ dehumanizacja ofiar niemal całkowicie niweluje na przykład wyrzuty sumienia¹³.

Albert Bandura, jeden z pionierów teorii społecznego uczenia się, pisał o powielaniu przez dziecko zachowań obserwowanych podczas rutynowego dnia z życia całej rodziny. Rodzice powinni być wzorami godnymi naśladowania. Często zdarza się jednak, że to opiekunowie prowadzący dysfunkcyjny tryb życia, którego nie chcą lub nie potrafią zmienić,

⁹ A. Czerwiński, K. Gradoń: *Seryjni mordercy*. Muza, Warszawa 2001, s. 336.

¹⁰ *Profilowanie kryminalne...*, s. 63.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

jako pierwsi uczą małych negatywnych zachowań¹⁴. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że jeśli rodzice prowadzą nielegalną działalność, to dziecko w przyszłości będzie powielać te przestępcze wzorce, aby rodzice byli z niego dumni lub darzyli go uznaniem¹⁵. Często są to zachowania sprzeczne ze współdzielonymi przez społeczeństwo normami. Można wywnioskować, że czerpanie wiedzy z wzorców rodzicielskich ma pedagogiczny wpływ na prawidłowy bądź nieprawidłowy rozwój małego. Osoby, które na co dzień są świadkami przemocy, zaczynają ją traktować jako czynność rutynową, ponieważ nie potrafią w inny sposób reagować i radzić sobie z problemami¹⁶. To opiekunowie powinni być przykładem godnym naśladowania. Dzieci starają się sprostać oczekiwaniom rodziców, więc usiłują się do nich upodobnić. Dorośli często nie zdają sobie sprawy, jak bardzo mogą zaszkodzić dziecku, gdy prowadzą dysfunkcyjny styl życia. Sami rodzice jednak często nie są świadomi swoich dysfunkcji. Dzieciom wyuczonym negatywnych zachowań niezwykle trudno jest odnaleźć się w normalnej rzeczywistości, gdyż ich wartości i cele są odmienne od tych społecznie akceptowanych. Jeśli dziecko wielokrotnie widzi na przykład to, że ojciec bije matkę, uważa, że ta sytuacja jest całkowicie naturalna. Agresywny ojciec steruje matką i uczy syna braku szacunku do kobiet¹⁷.

Obowiązkiem każdego rodzica jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa oraz miłości. Jeśli nie wytworzyła się emocjonalna więź między matką a dzieckiem, wówczas mały nie jest w stanie zrozumieć, czym jest miłość oraz troska. Brak pozytywnych uczuć oraz bodźców w domu rodzinnym w trakcie rozwoju dziecka powoduje, że mały w przyszłości może mieć problemy z okazywaniem uczuć, a to z kolei utrudnia nawiązywanie relacji zarówno koleżeńskich, jak i partnerskich¹⁸. Brak szczerych więzi i relacji z innymi ludźmi prowadzi do izolacji oraz stygmatyzacji społecznej. W analizie przypadków sprawców seryjnych zabójstw zauważono, że odtrącenie w dzieciństwie prowadziło do ucieczki dziecka w świat destrukcyj-

¹⁴ U. Szczęch: *Seryjni mordercy. Suma wszystkich łęków*. Wydawnictwo Psychoskok, Konin 2018, s. 25.

¹⁵ „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2 (3). Pobrano z: http://pedagogika-rodziny.spoleczna.pl/attachments/article/PR_2_3.pdf [17.06.2022].

¹⁶ M. Meyer: *Hierarchie wartości jako wyznacznik zachowań sprzecznych z prawem. Polsko-niemieckie studium porównawcze*. Impuls, Kraków 2003, s. 25.

¹⁷ A. Bandura: *Teoria społecznego uczenia się*. [Przetłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Red. nauk. wykonał i przedm. do pol. wyd. napisał M. Kofta]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 18.

¹⁸ H. Cudak: *Rola kultury pedagogicznej rodziców w eliminowaniu dysfunkcji rodziny*. „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2 (3), s. 15. Pobrano z: http://pedagogika-rodziny.spoleczna.pl/attachments/article/PR_2_3.pdf [17.06.2022].

nej fantazji¹⁹. Trauma porzucenia lub alkoholizm rodziców powodujący u dzieci występowanie FAS/FASD i uszkadzający niektóre ośrodki nerwowe mózgu są przykładem tego, jak głęboko dysfunkcje rodziców mogą wpłynąć na rozwój dzieci, jak mogą je niemal popchnąć w kierunku dysfunkcyjnych zachowań²⁰.

Wielu sprawców seryjnych zabójstw, jak stwierdzono, wychowywało się w rodzinach wieloprotoblemowych. Nieetyczne wzorce socjalizacyjne, pierwotne i wtórne, obserwowane w domu i środowisku sprawiły, że dzieci zaczęły funkcjonować wbrew akceptowalnej hierarchii wartości. Rodzice lub opiekunowie przeważającej części seryjnych morderców znęcali się nad swoimi dziećmi fizycznie i psychicznie²¹. We wnioskach opracowanych przez ośrodki terapii wskazuje się, że surowe kary wymierzone za nawet najdrobniejsze przewinienia wywoływały u dzieci narastającą i tłumioną frustrację. Eskalacja tak głęboko zakorzenionego gniewu oraz poczucia niesprawiedliwości wpływała destrukcyjnie na psychikę małoletniego²². Niepełne rodziny, w których brakowało jednego z rodziców, na przykład odpowiedzialnego ojca, który powinien dawać odpowiedni przykład dziecku, również nie były środowiskiem dobrego wychowania²³.

Seryjni mordercy często nienawidzą kobiet. Podłożem zakorzenionego gniewu sprawców zabójstw wobec osób odmiennej płci często bywa chroniczne wyśmiewanie i odtrącanie oraz nieudane kontakty seksualne. Wielu z seryjnych zabójców było ofiarami napiętnowań seksualnych ze strony opiekunów. Takie doznania są traumatyczne i z pewnością pozostawiają trwałe ślady w psychice każdego człowieka²⁴. Powodują cykliczne przeżywanie urazu psychicznego wskutek na przykład stresu pourazowego. Traumatyzacja powodują, że ofiary żyją w ciągłym strachu, z którym nie potrafią się uporać. Brak poczucia bezpieczeństwa oraz brak osoby zaufanej wpędza

¹⁹ J. Stukan: *Polscy seryjni mordercy*. Prometeusz, Kraków 2009, s. 24.

²⁰ I. Palicka, M. Klecka, J. Przybyło: *Zaburzenia neurorozwojowe i ich wpływ na kształtowanie się przywiązania, na przykładzie dzieci z FAS/FASD – teoretyczne implikacje w praktyce klinicznej pracowników Fundacji Fastryga*. W: *Przywiązanie. Związki intymne, osobowość oraz problematyka kliniczno-terapeutyczna*. Red. K. Lubiewska. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2017, s. 164–181.

²¹ T. Hanausek, J. Leszczyński: *Kryminologiczne i kryminalistyczne problemy zabójstw z lubieżności*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1995, s. 131.

²² *Seryjni mordercy – jaki wpływ na ich „karierę” ma dzieciństwo?* Ośrodki Terapii. <https://osrodkiterapii.pl/seryjni-mordercy-jaki-wplyw-na-ich-kariera-ma-dziecinstwo/> [dostęp: 18.06.2022].

²³ M. Całkiewicz: *Modus operandi sprawców zabójstw*. Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010, s. 151.

²⁴ *Ibidem*.

jednostkę w spotęgowaną i narastającą frustrację²⁵. Znęcanie się nad dziećmi powoduje u nich lęk przed otaczającą rzeczywistością. Dzieci po takich przeżyciach czują się bezbronni i mają zaniżoną samoocenę. Najłatwiejszą formą ucieczki jest separacja od realizmu i ucieczka w świat iluzji. Zabójcy już jako dorośli mężczyźni z bagażem traumatycznych doświadczeń wykazują manię wyższości, ponieważ mają obsesję na punkcie dominacji oraz kontroli²⁶. Zbrodnie pozwalają się im dowartościować, to oni pełnią w nich rolę władcy, od którego zależy życie i śmierć ofiary. Wielu morderców w dzieciństwie odczuwało stały brak kontroli i możliwości podejmowania samodzielnych decyzji, dlatego dorastając, dążyło do pełnej władzy „po trupach” (w sensie dosłownym). Podniecenie sprawców jest wywoływane pełną dominacją nad ofiarą i widocznym w jej oczach strachem przed sprawcą. Ten strach pobudza zabójców i ich podnieca²⁷.

Fantazja jako determinant motywacyjny

Ucieczki w świat fantazji to główny czynnik łączący *modus operandi* wielu seryjnych zabójców²⁸. Jednostki dotknięte poważnymi problemami starają się odseparować od realnego świata, aby dłużej nie doznawać krzywd i upokorzeń. Świat wyimaginowany jest dla takich osób jedyną drogą ratunku, ponieważ w świecie iluzji mogą one prowadzić życie, o jakim marzyły. Fantazje wyrażają się w myślach, emocjach oraz marzeniach, na przykład o przyszłych sukcesach²⁹. Światy fantazji seryjnych morderców wypełnione były mrocznymi i agresywnymi wizjami zemsty na społeczeństwie. Sprawcy marzyli o pełnej dominacji, kontroli, władzy oraz burzliwym życiu seksualnym. Niebezpieczeństwo pojawia się, gdy sprawca nie dostrzega granic między marzeniami a realnym życiem³⁰. Przenoszenie złudzeń, iluzji do rzeczywistości prowadzi do dokonania długo planowanej i wyobrażanej zbrodni. Wybór ofiary oraz narzędzia zbrodni również jest często skrupulatnie zaplanowany, ponieważ sprawca marząc o zabójstwie przez długi czas, stara się doskonalić przestępstwo w każdym detalu³¹.

²⁵ J. Gołębiowski: *Profilowanie kryminalne. Wprowadzenie do sporządzania charakterystyki psychologicznej nieznanymi sprawców przestępstw*. Wyd. 2., poszerz. i popr. Centrum Psychologii Kryminalnej, Łomianki 2017, s. 187.

²⁶ Ibidem.

²⁷ S. Giannangelo: *Psychopatologia seryjnego morderstwa. Teoria przemocy*. Przekł. J. Groth. „Jeżeli P To Q” Wydawnictwo, Poznań 2007, s. 46.

²⁸ B. Lach: *Profilowanie kryminalistyczne*. [Stan prawny na 1 grudnia 2013]. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014, s. 210.

²⁹ Ibidem, s. 212.

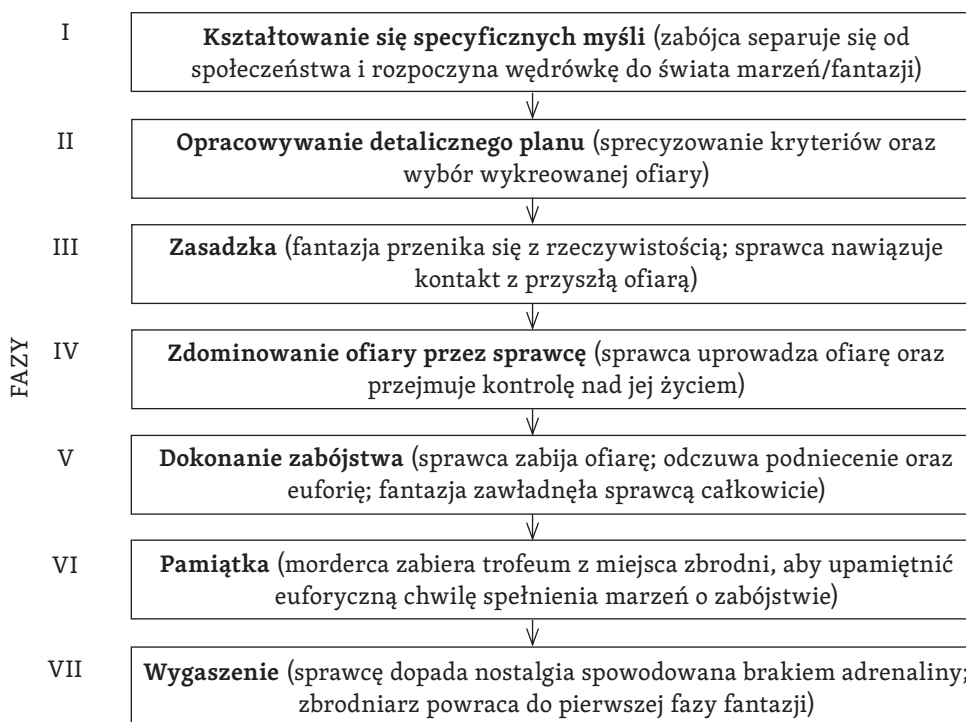
³⁰ Ibidem.

³¹ M. Całkiewicz: *Modus operandi sprawców zabójstw...*, s. 151.

Wizje pełne agresji oraz przemocy, podsypane oglądaniem drastycznej pornografii, zaburzają rozwój dziecka oraz odbiór rzeczywistości. Uznaje się, że fantazja jest czynnikiem wyzwalającym oraz motywującym dokonanie zbrodni³². Sprawca pochodzący z dysfunkcyjnej rodziny już jako dziecko odgradzał się od zniechęconego świata i przenosił w „lepsze miejsce”. Świat fantazji wypełniony był scenami przemocy i erotyzmu, w świecie realnym przekładało się to na częstą masturbację – już wtedy można było stwierdzić u młodocianego zaburzenia dysfunkcyjne³³.

Przewlekły charakter wyobrażeń (na przykład o zabójstwach, gwałtach, przemocy) prowadzi do destrukcji zdrowia psychicznego w późniejszym okresie rozwoju. Gdy dziecko chronicznie ucieka do wyimaginowanego świata, zaczyna prowadzić aspołeczny styl życia, coraz częściej wybiera świat snów i imaginalności zamiast egzystencji w rzeczywistości³⁴.

Fantazjowanie u morderców możemy podzielić na siedem etapów (zob. rys. 1).



Rys. 1. Etapy fantazji.

Opracowanie własne na podstawie: B. Lach: *Profilowanie kryminalistyczne*. [Stan prawny na 1 grudnia 2013]. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014, s. 212.

³² Ibidem.

³³ S. Giannangelo: *Psychopatologia seryjnego morderstwa...*, s. 54.

³⁴ Ibidem.

Przedstawiony schemat odzwierciedla cykliczne działanie fantazji na sprawców zabójstw. Cykl ten jest powtarzany bez znaczących odstępstw i charakteryzuje działanie dużej części seryjnych morderców.

Profil seryjnego zabójcy

Po przeanalizowaniu studiów przypadków seryjnych sprawców morderstw wyodrębniono poszczególne cechy seryjnego zabójcy³⁵. W analizie zestawiono wszystkie informacje, które pozyskano z literatury naukowej oraz literatury faktu (biografii oraz wywiadów). Seryjni mordercy, których sylwetki wybrano do analizy, pochodzą z różnych rejonów świata. Wybór ten był motywowany chęcią wykazania, że na ukształtowanie cech sprawcy seryjnych zabójstw nie ma wpływu narodowość; liczy się indywidualna osobowość, którą kształtują wspomnienia, traumy i przeżycia każdego z tych zbrodniarzy³⁶. Seryjni zabójcy, których studia przypadków wybrano do analizy, to sprawcy najbrutalniejszych zbrodni w historii ludzkości. W biografiach oraz wywiadach z seryjnymi sprawcami zabójstw szczególną uwagę zwrócono na informacje o wpływie środowiska rodzinnego oraz rówieśniczego na kształtowanie się psychiki, osobowości oraz charakteru tych osób.

W tabeli 1 podano informacje o *modus operandi* sprawców seryjnych zabójstw. W przeanalizowanych przypadkach wybór ofiar, narzędzi zbrodni, lokalizacji, nawet aranżacja scen przestępstwa, podpis oraz pamiętka zbrodni są ściśle związane z dzieciństwem seryjnych zbrodniarzy. Wybór ofiar czy sposób ułożenia ciał w dużej mierze ma związek z traumami okresu dziecięcego. Często zdarzało się, że seryjni zabójcy na swoje ofiary wybierali osoby, które przypominały im tak zwanego kata z przeszłości. Potrzeba dominacji oraz triumfu nad zniechęconą postacią skłaniały wielu seryjnych morderców do nadzabijania, czyli zabójstwa ze szczególnym okrucieństwem. Istotny jest fakt, że ciała ofiar pozostawiane były często w pozycji uległej, a pamiętki zabierane z miejsca zbrodni miały dostarczać emocji popełniającemu ją jeszcze długo po dokonaniu zabójstwa.

W tabeli 2 zaprezentowano zrekonstruowany profil seryjnego zabójcy.

³⁵ Ł. Wroński: *Seryjni i wielokrotni mordercy. Profilowanie psychologiczne i psychogeograficzne*. Wyd. 2. Centrum Psychologii Kryminalnej, Łomianki 2016, s. 42.

³⁶ S.J. Hicks, B.D. Sales: *Profilowanie kryminalne*. Przekł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Red. nauk. polskiego wyd. B. Lach. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 43.

Tabela 1

Modus operandi seryjnych zabójców

<i>Modus operandi</i>	Przykłady sprawców
Trofeum - seryjni zabójcy kolekcjonują i zabierają z miejsca zbrodni pamiątkę (trofeum); podczas wspominania sceny przestępstwa i samego morderstwa sprawcy na przykład masturbują się.	Jeffrey Dahmer, Joel Rifkin, Ted Bundy, Edward Gein
Scena morderstwa - wybór lokalizacji, narzędzia zbrodni, sposobu dokonania zabójstwa, „podpisu” oraz zorganizowania zależy od <i>modus operandi</i> sprawcy.	Sprawcy zorganizowani: Joel Rifkin, Gerard John Schaeffer Sprawcy niezorganizowani: Ed Kemper, Herbert Mullin
Wybór ofiary - zależy od preferencji i kryteriów sprawcy; morderca wybiera ofiarę na podstawie motywacji, która nim kieruje; jeżeli nienawidzi na przykład danej grupy zawodowej, etnicznej i religijnej, to ofiarami ataków padają członkowie danych społeczności.	Gary Ridgway (prostytutki), Kuba Rozpruwacz (prostytutki), John Gacy (chłopcy)

Opracowanie własne na podstawie: A. Poppek: *Seryjni mordercy. Prawdziwe historie XX wieku*. G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2013; J. Stukan: *Polscy seryjni mordercy*. Prometeusz, Kraków 2009; Idem: *Seryjni mordercy*. Wyd. 3. popr. Wydawnictwo Aktywa, Frampol 2017; S. Giannangelo: *Psychopatologia seryjnego morderstwa. Teoria przemocy*. „Jeżeli P To Q” Wydawnictwo, Poznań 2007.

Tabela 2

Charakterystyka seryjnych zabójców (wybrane zmienne)

Zmienna	Opis zmiennej i jej znaczenie dla ukształtowania cech seryjnego zabójcy	Przykłady sprawców
Narodowość	Na całym świecie odnotowywane są przypadki seryjnych zabójstw (narodowość nie jest czynnikiem determinującym ukształtowanie cech seryjnego mordercy).	Ted Bundy (USA), Karol Kot (Polska), Andriej Czekałiło (Rosja)
Wyznanie religijne	Wyznanie religijne nie determinuje ukształtowania cech seryjnego mordercy. Niektórzy sprawcy wierzyli w Boga i zdawali sobie sprawę z tego, że popełniają grzechy, za które - według ich wierzenia - powinni zostać skazani na wieczne potępienie. Nie powstrzymało ich to jednak przed mordowaniem niewinnych ofiar.	Ted Bundy, Karol Kot (obydwaj wierzyli w Boga)
Wiek	Znaczenie wieku sprawców nie jest jednoznaczne.	Amardeep Sada (pierwsze zabójstwo w wieku 7 lat), Joachim Knychała (pierwsze zabójstwo w wieku 22 lat)

cd. tab. 2

Wygląd zewnętrzny	Wygląd nie jest ściśle powiązany z charakterystyką osób, które popełniają czyny przestępcze. Wygląd nie ma związku z ludzkimi zachowaniami.	Ted Bundy (potrafił oczarować kobiety swoim wyglądem)
Inteligencja oraz spryt	Inteligencja nie ma związku z ludzką osobowością. Nie zmienia to jednak faktu, że inteligentnych i zorganizowanych sprawców o wiele trudniej jest zidentyfikować.	Ted Bundy (miał wykształcenie prawnicze oraz psychologiczne)
Ekonomia	Pieniądze mogą ułatwić organizację zbrodni, ale nie mają wpływu na ukształtowanie się cech seryjnego zabójcy.	Ted Bundy (zamożny), Albert Fish (ubogi)

Opracowanie własne na podstawie: M. Całkiewicz: *Modus operandi sprawców zabójstw*. Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010; T. Hanausek, J. Leszczyński: *Kryminologiczne i kryminalistyczne problemy zabójstw z łubieżności*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1995; B. Hołyst: *Psychologia kryminalistyczna*. LexisNexis, Warszawa 2004; J.M. Jastrzębski: *Bestie. Zbrodnie i kary*. Wyd. 2. Wydawnictwo Aktywa, Frampol 2017.

Wiek, status majątkowy, wygląd, narodowość, wyznanie religijne oraz inteligencja sprawców seryjnych zabójstw nie mają znaczącego wpływu na ich motywacje. Cechy te mogą jedynie ułatwić lub utrudnić dokonanie zbrodni, ale nie są bezpośrednimi przyczynami jej popełnienia.

W tabeli 3 zamieszczono informacje o związku między sposobem spędzania czasu wolnego a ukształtowaniem się cech sprawcy seryjnych zabójstw.

Tabela 3

Czas wolny a osobowość seryjnego zabójcy

Zmienna	Opis zmiennej i jej znaczenie dla ukształtowania cech seryjnego zabójcy	Przykłady sprawców
Zainteresowania	Dużą część seryjnych morderców fascynowała broń, tortury, przemoc, zabijanie i agresja. Osoba, która ma tak specyficzne zainteresowania, może budzić pewne kontrowersje związane z jej upodobaniami, ale przecież nie każdy, kto interesuje się militariami, jest seryjnym zabójcą. Takie specyficzne hobby może jedynie ukierunkować policję oraz ułatwić jej odnalezienie sprawcy morderstwa.	Karol Kot, Jeffrey Dahmer, David Berkowitz
Muzyka, filmy i literatura	Zabójcy słuchali różnej muzyki, według własnego gustu. Natomiast większość książek i filmów, którymi się interesowali, była związana z wojną, przemocą, zabójstwami, bronią i torturami. Przeważnie tylko taka tematyka zwracała ich szczególną uwagę.	Karol Kot, Jeffrey Dahmer, Ted Bundy

cd. tab. 3

Pornografia	Pornografia ma ogromny wpływ na usposobienie danej jednostki, ponieważ u morderców rozbudza wyobraźnię w negatywny sposób. Oglądanie pornografii, która jest pełna przemocy i parafilii, przyczynia się do dokonywania morderstw z lubieżności w celu wypróbowania w rzeczywistości praktyk seksualnych, które były ukazane w filmie.	Ted Bundy (w wywiadach opowiadał o negatywnym wpływie pornografii na rozwój człowieka)
Fantazja	Fantazja ma kolosalny wpływ na życie każdego człowieka, a tym bardziej mordercy. W łatwy sposób można się zatracić w wyimaginowanym świecie, a wtedy trudno odróżnić fikcję od prawdy. Gdy świat złudzeń przenika realność i miesza się z nią, człowiek nie ma żadnych zahamowań, a to prowadzi do działań, które mają katastrofalny wpływ na życie własne człowieka oraz innych ludzi.	Karol Kot, Ted Bundy, Pedro Lopez, Andriej Czekatilo

Opracowanie własne na podstawie: M.H. Kowalczyk: *Przestępcy seksualni. Zabójcy, gwałciciele, pedofile i ich resocjalizacja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014; B. Lach: *Profilowanie kryminalistyczne*. [Stan prawny na 1 grudnia 2013]. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014; A. Poppek: *Seryjni mordercy. Prawdziwe historie XX wieku*. G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2013; U. Szczęch: *Seryjni mordercy. Suma wszystkich lęków*. Wydawnictwo Psychoskok, Konin 2018; J. Stukan: *Seksualni seryjni mordercy*. Psyche, [Opole] 2015.

Sposób spędzania czasu wolnego ma niebagatelny wpływ na ludzką psychikę. Duża część seryjnych sprawców zabójstw oglądała drastyczną oraz brutalną pornografię, sceny przemocy, tortur, interesowała się militariami, wojnami, truciznami oraz agresją. Brutalne sceny potęgowały działanie obrazów wyimaginowanych. Pełne przemocy wizje z czasem zaczęły wpływać destrukcyjnie na psychikę zabójcy, a w kulminacyjnym momencie w swoim życiu sprawca zaczynał wcielać w czyn swoje mroczne fantazje. Zanik granicy między światem realnym a rzeczywistym jest, jak można sądzić, przełomowym momentem w życiu seryjnych zbrodniarzy.

Informacje na temat związku między osobowością seryjnego mordercy a jego relacjami w środowisku życia zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4

Relacje w środowisku życia a osobowość seryjnego mordercy

Środowisko	Opis środowiska i jego wpływ na ukształtowanie się cech seryjnego zabójcy	Przykłady sprawców
Dom rodzinny	Doświadczenia dzieciństwa mają największe znaczenie dla ukształtowania się osobowości sprawcy, ponieważ wychowanie ma ogromny wpływ na psychikę dziecka. Dziecko powinno być nauczone rozróżniać dobro i zło. Wszystko to, co dzieje się w rodzinnym domu, jest uważane przez małe dziecko za normalne i przyzwoite, ponieważ tylko taką codzienność ono zna. Emocje i uczucia okazywane przez prawnych opiekunów dziecka powinny być konkretne, sprecyzowane i wyrażane tak, aby podopieczny czuł się kochany oraz wspierany w ważnych dla niego chwilach. Dziecko, które nie doświadczy nigdy miłości i troski, staje się wycofane oraz nie potrafi okazywać żadnych pozytywnych uczuć i emocji, ponieważ są mu one obce i dla niego niezbrane. Dorosły, który doświadczył w dzieciństwie przemocy i agresji, jest niestabilny psychicznie, ponieważ nie może poradzić sobie z traumą, która go spotkała.	Karol Kot, Ted Bundy, Pedro Lopez, Andriej Czekatiło, Albert Fish, Joachim Knychała, Paul Bernardo, John Wayne Gacy
Środowisko rówieśnicze	Zabójcy często w dzieciństwie byli dręczeni przez rówieśników. Dziecko, które pada ofiarą nękania przez kolegów, już na zawsze ma w pamięci wstrząsające wspomnienia, wywołują one uraz psychiczny. Odizolowanie od społeczeństwa jest przyczyną ucieczki dziecka w świat fantazji, który bardzo często przepełniony jest gniewem ukierunkowanym na prześladowców. Strach przed ludźmi wzbudza złość, a ta z kolei podsyca chęć do dokonania zemsty na ludziach za wyrządzone krzywdy. Nie każdy seryjny morderca jest w konflikcie z otoczeniem, ale większość zabójców, zanim stała się katami, była dręczona.	Andriej Czekatiło, Albert Fish, Ed Gein, Joachim Knychała
Życie miłosne	Zazwyczaj życie miłosne oraz erotyczne seryjnych zabójców jest nieudane, co wzbudza ich ogromną frustrację.	Andriej Czekatiło, Joachim Knychała
Przemoc wobec zwierząt	Seryjni zabójcy często w dzieciństwie maltrowali zwierzęta.	Karol Kot, Edmund Kemper, David Berkowitz

Opracowanie własne na podstawie: J. Jastrzębski: *Bestie. Zbrodnie i kary*. Wyd. 2. Wydawnictwo Aktywa, Frampol 2017; K. Gradoń: *Zabójstwo wielokrotne. Profilowanie kryminalne*. Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2010; J. Gierowski: *Motywacja zabójstw*. Rozprawa habilitacyjna. Akademia Medyczna im. Mikołaja Kopernika w Krakowie. Kraków. 1989. Maszynopis; J. Stukan: *Seryjni mordercy*. Wyd. 3. popr. Wydawnictwo Aktywa, Frampol 2017.

Relacje międzyludzkie mają istotne znaczenie dla kształtowania się motywacji seryjnych sprawców zabójstw. Negatywne doświadczenia z rodzinnego domu, ze środowiska rówieśniczego czy nieudane życie intymne mają ogromny wpływ na kształtowanie się norm, wartości, sumienia czy postrzegania otaczającego świata i społeczeństwa. Kluczowy jest również stosunek człowieka do zwierząt, gdyż osoby zdolne do krzywdzenia niewinnych istot mogą być zdolne również do wyrządzenia w przyszłości okrutniejszych zbrodni wobec ludzi. Stygmatyzacja społeczna, izolacja, nękanie, poniżanie, przemoc, brak więzi emocjonalnych oraz prawidłowych wzorców często są powodem zaburzenia hierarchii wartości u seryjnych sprawców zabójstw. Chęć zemsty za doznane krzywdy jest według autorek jedną z głównych motywacji, którymi kieruje się duża część seryjnych morderców.

Na ukształtowanie się osobowości seryjnego zabójcy mogą mieć również wpływ takie czynniki, jak popęd seksualny, choroby psychiczne czy picie alkoholu lub/i zażywanie narkotyków (zob. tabela 5).

Tabela 5

Popęd seksualny, zaburzenia osobowości i uzależnienia a osobowość seryjnego zabójcy

Zmienna	Opis zmiennej i jej wpływ na ukształtowanie się osobowości seryjnego zabójcy	Przykłady sprawców
Popęd seksualny	Popęd seksualny w odniesieniu do sprawców seryjnych zabójstw można rozważać w dwóch aspektach. Z jednej strony nie ma znaczenia to, czy ktoś jest homoseksualny czy heteroseksualny, ponieważ nie ma to wpływu na jego charakter i osobowość. Z drugiej strony popęd seksualny może mieć ogromny wpływ na <i>modus operandi</i> sprawcy, ponieważ dewiacje seksualne, tj. nekrofilia, pedofilia, kanibalizm itd., zachęcają mordercę do czynności przestępczych, krzywdzenia ofiar. Sprawca, który pragnie wyładować swój popęd seksualny, przestaje zważać na konsekwencje, marzy o zaspokojeniu swoich potrzeb. Na przykład zabójca kanibal musi odebrać życie człowiekowi, aby posmakować ludzkiego mięsa.	Pedro Lopez (kanibal), Karol Kot (wampir), Mariusz Trynkiewicz (pedofil), Albert Fish (pedofil), Andriej Czekałiło (pedofil, wampir, nekrofil, kanibal), Jeffrey Dahmer (pedofil, nekrofil, wampir)

cd. tab. 5

Choroby psychiczne	Wielu morderców cierpi na różne choroby i zaburzenia psychiczne (na przykład schizofrenię), które utrudniają właściwy osąd sytuacji. Sprawca, który słyszy głosy bądź doświadcza omamów, jest niepoczytalny w chwili popełniania zbrodni, dokonuje jej nieświadomie, pod wpływem choroby. Wielu seryjnych morderców symulowało objawy psychotyczne, ponieważ liczyło na złagodzenie wyroku.	David Berkowitz, Albert Fish, Herbert Mullin, Peter Sutcliffe, Ed Gein
Alkohol oraz narkotyki	Stymulanty nie mają bezpośredniego wpływu na dokonanie morderstwa przez seryjnych zabójców. Mogą jedynie dodawać odwagi lub wywoływać zubożnienie. Wielu morderców przed dokonaniem zbrodni piło alkohol lub zażywało narkotyki, żeby sobie dodać odwagi. Zaraz po dokonaniu morderstwa zabójcy również lubią sięgać po różnego rodzaju używki w celu rozładowania emocji i wyciszenia się.	Jeffrey Dahmer, Ronald DeFeo, Luis Garavito, Thomas Quick

Opracowanie własne na podstawie: M. Kowalczyk-Jamnicka: *Zabójcy seryjni i wielokrotni. Studium kryminologiczno-wikymologiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021; U. Szczęch: *Seryjni mordercy. Suma wszystkich lęków*. Wydawnictwo Psychoskok, Konin 2018; J. Stukan: *Seksualni seryjni mordercy*. Psyche, [Opole] 2015; J. Szmigielska: *Wybrane zagadnienia z zakresu etiologii zjawiska seryjnych morderstw*. I-BiS, Wrocław 2007; A. Czerwiński, K. Gradoń: *Seryjni mordercy*. Muza, Warszawa 2001.

Zaburzenia psychiczne oraz uzależnienia pełnią kluczową rolę w życiu każdego człowieka. Wielu sprawców seryjnych zabójstw dokonuje zbrodni pod wpływem zaburzeń osobowości oraz dewiacji seksualnych. Seryjne zbrodnie popełniane były często pod wpływem omamów wzrokowych oraz słuchowych. Zabójcy tłumaczyli wielokrotnie, że wypełniali polecenia głosu w ich głowie, który kazał im zabijać i pochodził na przykład od boga, demona lub diabła. Dewiacje seksualne również są istotne, gdyż niewłaściwie ukierunkowany popęd seksualny i brak kontroli nad nim odgrywają znaczącą rolę w dokonywaniu na przykład zabójstw z lubieżności. Parafilie, tj. pedofilia, nekrofilia, wampiryzm oraz kanibalizm, determinowały popełnienie wielu seryjnych zabójstw, gdyż na przykład pragnienie picia krwi lub jedzenia ludzkiego mięsa są niemożliwe do zrealizowania bez ciała ofiary.

Wnioski

Najistotniejszym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się osobowości oraz *modus operandi* sprawców seryjnych zabójstw są traumy doświadczone w dzieciństwie (w domu rodzinnym, w środowisku rówieśniczym) lub w relacjach erotycznych. Należy więc podkreślić zna-

czenie wychowania dzieci przez rodziców. Społeczeństwo z pewnością w wysokim stopniu przyczynia się do ukształtowania się osobowości seryjnego zabójcy, wpływ na to mają na przykład ludzka nienawiść, egocentryzm oraz fascynacja tematyką zabójstw nagłaśniana w mediach masowych. Czynniki te wzmacniają jednak już rozpoczęte procesy wywołane przez złe, niewystarczające, dysfunkcyjne relacje i doświadczenia z innymi ludźmi, w tym przede wszystkim z najbliższymi. Choroby psychiczne, zaburzenia osobowości oraz dewiacje seksualne wywoływane są przez czynniki zapalne, którymi są ciężkie przeżycia, traumy.

Zakończenie

Na podstawie danych pozyskanych w toku analizy koncepcji oraz teorii, a także informacji zebranych z biografii seryjnych zabójców i wywiadów z nimi stworzono portret seryjnego mordercy. Głównym założeniem towarzyszącym opracowywaniu portretu była analiza poszczególnych czynników, uwarunkowań oraz cech zabójców, które miały wpływ na to, kim finalnie się oni stali. Opracowany profil ma za zadanie ułatwić zrozumienie postrzegania rzeczywistości przez seryjnych morderców oraz zwrócić uwagę na konsekwencje przemocy psychicznej, fizycznej i obojętności na krzywdę, która często ma swój początek w środowisku pierwotnym, w rodzinie. Seryjni mordercy często wtapiają się w tłum, są – jak by to określił Erving Goffman – perfekcyjnymi aktorami, oszustami, którzy przez długi czas potrafią nosić maski szanowanych lub przeciętnych obywateli na pozór robiących to, czego oczekuje od nich społeczeństwo, płacących podatki, uprzejmych lub niewyróżniających się z tłumu. Niestety żadne społeczne nagrody nie są w stanie dać tym osobom tego, co daje im satysfakcja z popełnionego morderstwa, ponieważ pewna granica w ich świadomości została już przekroczona. Nie każdy, kto wychował się w dysfunkcyjnym domu, zostanie seryjnym mordercą, ale z pewnością szansa na to, iż taka osoba nie będzie potrafiła sobie radzić w życiu codziennym oraz zejdzie na drogę przestępstw, zwiększa się. Niestety nie jesteśmy w stanie zapobiec temu stanowi rzeczy, nawet przy najlepiej rozwiniętej pomocy instytucjonalnej (pomoc społeczna, profilaktyka zdrowia, opieka psychologiczna, pedagogika itp.). Jeśli jednak będziemy czujni, możemy uchronić wiele dzieci przed wstąpieniem na drogę zła.

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Nad prawidłowym rozwojem oraz wychowaniem dzieci czuwają pedagodzy. Ich zadaniem jest zwrócić szczególną uwagę na zaburzenia rozwoju, rozpoznać dysfunkcje oraz symptomy, które mogą świadczyć o tym, że z podopiecznym dzieje się coś złego. Najgorsze, co może zrobić opiekun/pedagog, to przejawiać obojętność. Brak reakcji na krzywdę jest równoznaczny z przyzwoleniem na przykład na poniżanie, przemoc oraz agresję. Każdy niepokojący objaw niewłaściwego rozwoju lub zachowania bądź ślady przemocy powinny być od razu zgłaszane odpowiednim władzom oraz służbom. Interwencja oraz kontrola na pewno nie zaszkodzą, a mogą pomóc małoletniemu i uchronić go przed krzywdą. Każde zgłoszenie o przemoc, podejrzanym zachowaniu lub braku odpowiedniej opieki powinno być rozpatrywane i rozstrzygane w trybie priorytetowym, gdyż czas działa na niekorzyść bezbronnego nieletniego. Zbyt późna reakcja może doprowadzić do nieodwracalnych zmian w osobowości ofiary.

Warto też przemyśleć podejście do resocjalizacji. Naszym zdaniem kary powinny być adekwatne do czynów. Kara powinna uczyć i pomagać wyciągnąć prawidłowe wnioski z dysfunkcyjnego zachowania. Ze sprawcami przestępstw powinno się przeprowadzać specjalistyczne sesje psychologiczne, a nie interweniować krzykiem, złością, nerwami oraz przemocą. Zamiast siły i agresji skuteczniejsza jest dobrze dobrana terapia oraz narzędzia edukacyjno-wychowawcze, które zmotywują sprawcę do zmiany hierarchii wartości oraz wskażą na przykład nowy cel w życiu. Dużo korzystniejsze są mediacje lub negocjacje niż choćby okazywanie siły po to, by wymusić posłuszeństwo. Osoba skazana zasługuje na szacunek oraz poszanowanie jej godności (nawet w warunkach izolacji), ponieważ karą samą w sobie jest pozbawienie wolności. Inne pejoratywne zachowania względem skazanego, które mają być dodatkową karą, są niedopuszczalne, do takich należy choćby poniżanie. Kara pozbawienia wolności powinna być ostatecznym narzędziem kary, powinna być zasądzana tylko wtedy, gdy wyczerpie się już wszystkie inne środki oraz sankcje mogące umoralnić sprawcę oraz zmienić jego stosunek do życia i społeczeństwa. Przebywanie w demoralizującym środowisku może wpłynąć na eskalację zachowań dewiacyjnych/dysfunkcyjnych. Duże skupienie osób zdemoralizowanych w jednym miejscu (celi, zakładzie karnym) może przyczynić się do spotęgowania stopnia demoralizacji jednostki. Korzystniejszymi metodami resocjalizacji są prace społeczne, terapia, sesje z psychologami itd.

Kluczową rolę w wychowaniu dziecka pełni komunikacja oraz współpraca między rodziną, nauczycielami, pedagogami, psychologa-

mi oraz terapeutami. Czujność oraz wrażliwość na potrzeby i problemy podopiecznego powinna być traktowana jako wartość priorytetowa. Wczesne zauważenie, skonsultowanie i rozwiązanie problemu, zapewnienie dziecku i rodzinie wsparcia może uchronić je przed negatywnym wpływem środowiska.

Bibliografia

- Aggrawal A.: *Necrophilia. Forensic and Medico-legal Aspects*. CRS Press, Boca Raton 2011.
- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. [Przetłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Red. nauk. wykonał i przedm. do pol. wyd. napisał M. Kofta]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Błachut J., Gaberle K., Krajewski K.: *Kryminologia*. Wydawnictwo Arche, Gdańsk 2004.
- Cader B. et al.: *Anna. Cz. 1: Zabójstwo seksualne – problemy teoretyczne*. Departament Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Warszawa 1980.
- Całkiewicz M.: *Modus operandi sprawców zabójstw*. Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010.
- Czerwiński A., Gradoń K.: *Seryjni mordercy*. Muza, Warszawa 2001.
- Dreszer R.: *Zarys psychiatrii sądowej dla medyków i prawników*. Wyd. 2. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1964.
- Giannangelo S.J.: *Psychopatologia seryjnego morderstwa. Teoria przemocy*. Przekł. J. Groth. „Jeżeli P To Q” Wydawnictwo, Poznań 2007.
- Gierowski J.: *Motywacja zabójstw*. Akademia Medyczna im. Mikołaja Kopernika w Krakowie. 1989. Rozprawa habilitacyjna. Maszynopis.
- Gołębiowski J.: *Profilowanie kryminalne. Wprowadzenie do sporządzania charakterystyki psychologicznej nieznanymi sprawców przestępstw*. Wyd. 2., poszerz. i popr. Centrum Psychologii Kryminalnej, Łomianki 2017.
- Gradoń K.: *Zabójstwo wielokrotne. Profilowanie kryminalne*. Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Hanausek T., Leszczyński J.: *Kryminologiczne i kryminalistyczne problemy zabójstw z lubieżności*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1995.
- Hicks S.J., Sales B.D.: *Profilowanie kryminalne*. Przekł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Red. nauk. polskiego wyd. B. Lach. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Holmes R.M., Holmes S.T.: *Profiling Violent Crimes: An Investigative Tool*. 4th ed. Sage Publications, Los Angeles 2008.
- Hołyst B.: *Psychologia kryminalistyczna*. LexisNexis, Warszawa 2004.

- Jastrzębski J.M.: *Bestie. Zbrodnie i kary*. Wyd. 2. Wydawnictwo Aktywa, Frampol 2017.
- Kępiński A.: *Z psychopatologii życia seksualnego*. Wyd. 2. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1982.
- Korzeniowski L., Puzyński S.: *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*. Wydawnictwo PZWL, Warszawa 1978.
- Kowalczyk M.H.: *Przestępcy seksualni. Zabójcy, gwałciciele, pedofile i ich resocjalizacja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Kowalczyk M.H.: *Zabójcy i mordercy. Czynniki ryzyka i możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kowalczyk-Jamnicka M.: *Zabójcy seryjni i wielokrotni. Studium kryminologiczno-wiktymologiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021.
- Kubik A.: *Specyficzne zaburzenia życia seksualnego*. Wydawnictwo First Book, Warszawa 2011.
- Lach B.: *Profilowanie kryminalistyczne*. [Stan prawny na 1 grudnia 2013]. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.
- Leistedt S. et al.: *Psychopathologie du tueur en serie*. „Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique” 2008, vol. 166 (8), s. 677-685. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.07.003>.
- Leyton E.: *Polowanie na ludzi*. Przeł. M. Otto. „Al fine”, Warszawa 1986.
- Levin L.: *Serial Killers and Sadistic Murderers. Up Close and Personal*. Prometheus Books, New York 2008.
- Lew-Starowicz Z.: *Leczenie zaburzeń seksualnych*. Wydawnictwa Lekarskie PZWL, Warszawa 1997.
- Lew-Starowicz Z.: *Przemoc seksualna*. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1992.
- Lew-Starowicz Z.: *Seksuologia sądowa*. Wydawnictwo Prawnicze, Kraków 1988.
- Majchrzyk Z.: *Zabójcy i zabójczynie. Osobowość, motywy, uwarunkowania sytuacyjne. Analiza z perspektywy psychologicznego orzecznictwa sądowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Marcinek A.: *Bite dzieci*. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tomaszowie Lubelskim. <http://www.ppp-tomaszow.pl/page/293/bite-dzieci.html> [dostęp: 18.06.2022].
- Meyer M.: *Hierarchie wartości jako wyznacznik zachowań sprzecznych z prawem. Polsko-niemieckie studium porównawcze*. Impuls, Kraków 2003.
- Palicka I., Klecka M., Przybyło J.: *Zaburzenia neurorozwojowe i ich wpływ na kształtowanie się przywiązania, na przykładzie dzieci z FAS/FASD – teoretyczne implikacje w praktyce klinicznej pracowników Fundacji Fa-*

- stryga. W: *Przywiązanie. Związki intymne, osobowość oraz problematyka kliniczno-terapeutyczna*. Red. K. Lubiewska. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2017, s. 164–181.
- „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2 (3). Pobrano z: http://pedagogika-rodziny.spoleczna.pl/attachments/article/PR_2_3.pdf [17.06.2022].
- Piwovarczyk M.: *Kontrowersje wokół seryjnych morderców na przykładzie Zdzisława Marchwickiego*. Prometeusz, [Zdzieszowice] 2010.
- Podstawy psychiatrii. Podręcznik dla studentów*. Red. S. Cwynar, M. Jarosz. Wyd. 2. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1978.
- Podstawy psychologii sądowej*. Red. M.J. Ackerman. Przekł. O. Waśkiewicz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
- Poppek A.: *Seryjni mordercy. Prawdziwe historie XX wieku*. G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2013.
- Pospizyl K.: *Psychopatia. Istota, przyczyny i sposoby resocjalizacji antysocjalności*. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Profilowanie kryminalne*. Red. J. Konieczny, M. Szostak. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
- Seryjni mordercy – jaki wpływ na ich „karierę” ma dzieciństwo?* Ośrodki Terapii. <https://osrodkiterapii.pl/seryjni-mordercy-jaki-wplyw-na-ich-kariere-ma-dziecinstwo/> [dostęp: 18.06.2022].
- Siemienkiewicz K.: *Neurobiologiczne podłoże osobowości psychopatycznej*. „Przegląd Policyjny” 2017, nr 3 (127), s. 154–166. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0013.6110>.
- Stukan J.: *Polscy seryjni mordercy*. Prometeusz, Kraków 2009.
- Stukan J.: *Seksualni seryjni mordercy*. Psyche, [Opole] 2015.
- Stukan J.: *Seryjni mordercy*. Wyd. 3. popr. Wydawnictwo Aktywa, Frampol 2017.
- Szczęch U.: *Seryjni mordercy. Suma wszystkich lęków*. Wydawnictwo Psychoskok, Konin 2018.
- Szczęsny M.: *Morderstwo a zabójstwo – czym się różnią?* Kruczek. 30.08.2019. <https://kruczek.pl/morderstwo-a-zabojstwo-roznice/> [dostęp: 17.06.2022].
- Szmigielska J.: *Wybrane zagadnienia z zakresu etiologii zjawiska seryjnych morderstw*. I-BiS, Wrocław 2007.
- Uszkiewicz L.: *Zarys psychiatrii sądowej*. Wyd. 3. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979.
- Wolska A.: *Wybrane warunki socjalizacji zabójców*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1999.
- Wolska K.: *Profil seryjnego mordercy*. Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach. Katowice. 2019. Praca dyplomowa. Wydruk komputerowy.

Wroński Ł.: *Seryjni i wielokrotni mordercy. Profilowanie psychologiczne i psychogeograficzne*. Wyd. 2. Centrum Psychologii Kryminalnej, Łomianki 2016.

Zimbardo F.: *Efekt Lucyfera Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Przeł. A. Cybulko et al. Red. nauk. M. Materska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.



Karim Niknam

Hacettepe University, Ankara, Turkey

<https://orcid.org/0000-0002-1863-0452>

Mustafa Baloğlu

Hacettepe University, Ankara, Turkey

<https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>

Validating the Persian Version of Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in Iran

Abstract: Unlike the traditional person-centred models where character traits are attached to the actions, the Actiotope Model of Giftedness (AMG) focuses on the person-environment interactions. The model asserts that successful learning requires essential sources including learning and educational capital situated in the environment. This study aims to validate the Persian version of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) among students in Iran ($n = 283$). The Persian QELC was prepared and utilised to evaluate the sources revealed in the AMG. Results show that the Persian QELC has satisfactory psychometric properties.

Keywords: QELC, the Actiotope Model of Giftedness, giftedness, Iran

Introduction

The Actiotope Model of Giftedness (hereafter: AMG) is one of the contemporary approaches to intelligence. In general, the AMG is more interested in how a person becomes gifted than what giftedness is (i.e., intelligence, creativity, skills, etc.) or what the roots of giftedness are (i.e., neurological, biological, cognitive, environmental, etc.). Based on the model, the development of giftedness is conceptualised as a continuous and reciprocal adjustment between the individual's actions and the environment's conditions. Gifted individuals have such action

repertoires that they are readily available and lead to skilful performance, better processing, and deeper understanding. However, as much as the entire process is influenced by previously learned behaviours, it is also guided by future goals and perspectives.¹

One of the earlier assertions that did not consider intelligence as a trait was made by Anne Anastasi (1986). She regarded intelligence not as an internal quality but rather a characteristic of behaviour. Recently, Saif² proposed intelligence as a hypothetical construct but not a human neurological trait. Similarly, the AMG asserts that intelligence is not a trait but rather the result of interactions between the individual and environment. Compared to more traditional intelligence theories, the AMG is influenced by neo-Piagetian researchers such as Robbie Case³ and carries the traces of the ecological system theory.⁴ However, it is important to note that the AMG is a systemic theory of development.⁵ Drawing on perspectives outlined by Lev Vygotsky⁶ and Urie Bronfenbrenner,⁷ the AMG purports that individuals subjectively interpret their learning environments. Furthermore, as Urie Bronfenbrenner pointed out, role expectations are dynamic⁸ according to this model. The AMG, unlike behaviourism or Choice Theory,⁹ assumes that

¹ A. Ziegler: "The actiotope model of giftedness." In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge University Press, Cambridge, 2005, pp. 417–418; A. Ziegler, W. Vialle, B. Wimmer: "The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions." In: *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Eds. S.N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler. Routledge, London, 2013, p. 25.

² A.A. Saif: *Educational psychology*. 6th edn. Agah press, Tehran, 2010, p. 579 [in Persian: *Ravanshenasye Parvereshye Novin*].

³ R. Case: "Neo-Piagetian theory: Retrospect and prospect." *International Journal of Psychology*, 1987, vol. 22, nos. 5–6, p. 777.

⁴ H. Penn: *Understanding early childhood issues and controversies*. Open University Press, Berkshire, 2005, pp. 44–45.

⁵ A. Ziegler, T. Debatin, H. Stoger: *Learning resources and talent development from a systemic point of view*. New York Academy of Sciences Press, New York, 2019, p. 2.

⁶ L.S. Vygotsky: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978, pp. 34–35.

⁷ U. Bronfenbrenner: "Toward an experimental ecology of human development." *American Psychologist*, 1977, vol. 32, no. 7, pp. 515–516.

⁸ S. Phillipson: "Confucianism, learning self-concept and the development of exceptionality." In: *Development of Excellence in East-Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness*. Eds. S.N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler. Routledge, London, 2013, p. 77.

⁹ W. Glasser: *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. Black Forest Press, San Diego, CA, 1999, pp. 25–40.

both the individual and the environment are in an everlasting dynamic interaction.¹⁰ In addition, it does not consider development as a step-by-step or stage-by-stage progress,¹¹ rather it is considered as an extensive network spanning various fields and dependent on the individual. The AMG is also quite similar to the Triarchic Theory of Intelligence¹² which purports that intelligence is to use effective and efficient thinking and learning strategies that are utilised to solve both academic and non-academic problems including those faced in everyday life. The developers of the AMG call such dynamic-systemic interactions between the individual and the environment an “Actiotope.”¹³ They distinguish four common components of any given Actiotope as follows¹⁴:

1. Action repertoire. Individuals, over time, by completing assignments and activities, gain an action repertoire that helps them in their later endeavours. Action repertoire is similar to prerequisites in behavioural theory.
2. Repeatedly adjusted goals. Telic goals that set the individual’s view and simultaneous goals, along with possibility that the person can achieve them at the same time.
3. Since changing environments suggest learning conditions within each step, environments are dynamic and interact with the individual based on the principle of co-evolution.
4. Every subsequent action leads to its own challenge. Such actions may emerge within various contexts.

Unlike previous theories, the AMG does not assume that individuals have to achieve higher levels of a combined score or intelligence quotient (IQ)¹⁵ to be considered as “intelligent.” Neither do they have to

¹⁰ A. Ziegler, J. Baker: “Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital.” In: *Exceptionality in East Asia...*, pp. 18–39.

¹¹ J. Piaget: “The stages of the intellectual development of the child.” In: *Readings in child development and personality*. Eds. P.H. Mussen, J. Kagan. Harper and Row, New York, 1970, as cited in A.A. Saif: *Educational psychology...*, p. 186.

¹² R. Sternberg: “The WICS model of giftedness.” In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge University Press, Cambridge, 2005, p. 337.

¹³ A. Ziegler, W. Vialle, B. Wimmer: “The actiotope model of giftedness...,” p. 30.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 26–27.

¹⁵ D. Wechsler: *The measurement and appraisal of children intelligence*. 4th edn. Williams & Wilkins Press, Tehran, 2003, pp. 156–195 [in Persian: *Rahnomaye Ejra va Nomregozary va Tafsiye Megyas-haye Hoosh WISC-IV*].

perform well in certain tests of intelligence or giftedness¹⁶; rather, the AMG considers an individual highly intelligent if she/he has adapted to the environment efficiently and effectively and takes skilful actions and gives adaptive reactions and therefore becomes successful in such interactions. In fact, giftedness is regarded as a stage in a variety of learning processes. The process usually starts from apprentice and leads to expertise; it takes approximately ten years of experience to achieve expertise (i.e. individual must practice for at least 10,000 hours) in a field.¹⁷ When individuals become experts in a field, they act differently from those who are novice in dealing with issues and tasks. In this regard, experts are characterised by the following¹⁸:

- more successful actions,
- more tailored actions,
- more effective actions,
- better problem analysis prior to acting,
- better practical solutions,
- better physical adaptations,
- more appropriate strategies,
- automaticity on a number of practical cognitive steps.

The AMG focuses on the actions of the individual. Actions and the environment are the main sources of biological and social adaptations.¹⁹ Biological adaptations are called biotopes and social adaptations utilised in societal connections are called sociotopes. Finally, individual adaptations utilised by each person are called actiotopes. Adapting to the environment is not a passive reaction and giving in to environmental pressures and following the demands of the environment, but it is more of controlling the environment intelligently and moving effectively towards goals. This model is more practical than theoretical. In this model, both the individual and environment are active and effective, that is, the organism intelligently selects and performs behaviours and actions, and the environment also provides dynamic feedback to the organism, not fixed and inflexible actions. This process is called regulation. Two types of regulation are distinguished, homeostatic and allostatic regulation.²⁰

¹⁶ H. Gardner: *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books Press, London, 1983, pp. 51-130.

¹⁷ H.A. Simon, K. Gilmarin: "A simulation of memory for chess positions." *Cognitive Psychology*, 1973, vol. 5, no. 1, p. 36.

¹⁸ A. Ziegler, W. Vialle, B. Wimmer: "The actiotope model of giftedness..." pp. 23-24.

¹⁹ *Ibidem*, p. 25.

²⁰ A. Ziegler, J. Baker: "Talent development as adaptation..." pp. 51-53.

Albert Ziegler and Joseph Baker²¹ suggested a classification of resources that are critical for the development of giftedness. Factors related to ability to learn and study in any particular field are affected by endogenous and exogenous resources which are interpreted as the learning and educational capital. In addition, these assets also determine the direction and motivation of the activity.²² Each of these resources includes five partial capitals which can predict the rate of success. Because of their potential positive and negative effects on the power of an action they are referred to as “capitals.” The Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) was developed in order to measure student capitals and may be used to assess giftedness.²³ The questionnaire has been adapted to and validated in China, Turkey, and Germany. However, there is no study to employ the QELC in Iran. Therefore, the purpose of the current study is to translate to the Persian and adapt it to the Iranian culture. We studied the psychometric properties of the Persian version of the QELC in Iran.

Educational system of Iran

The Iranian educational system consists of twelve grades (six grades of elementary school, three grades of lower secondary school and three grades of upper secondary school). Students need to choose their subsequent field of education during the upper secondary school period. In the Iranian educational system, unlike in developed countries, curriculum materials, equipment, and methods tend to focus more on theory (i.e., transferring core knowledge without much practical skills).²⁴ Therefore, rote learning is emphasised more than applied, procedural, and analytical learning. Fine arts or sports are not a priority for either students or their parents in upper secondary schools.

²¹ Ibidem, pp. 54–62.

²² M.Z. Leana-Taşçılar: “The actiotope model of giftedness: Its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students.” *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 2015, vol. 32, no. 1, p. 50.

²³ A. Ziegler, J. Baker: “Talent development as adaptation...,” pp. 54–62; A. Vladut, Q. Liu, M. Z. Leana-Taşçılar, W. Vialle, A. Ziegler: “A cross-cultural validation study of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in China, Germany and Turkey.” *Psychological Test and Assessment Modelling*, 2013, vol. 55, no. 4, p. 469.

²⁴ A. Safee: *Iranian educational organization and laws*. Samt Press, Tehran 2006, pp. 123–128 [in Persian: *Sazman va Gavanin Amoozesh va Parvareshe Iran*].

Descriptions of particular school types

Exceptional and talented schools. There are no elementary schools for exceptional and talented children in Iran. Such schooling starts from the secondary level. Compared to other school types, exceptional and talented schools have the best infrastructure, means, tools, and faculty. There are entrance exams for these schools which are taken at the beginning of junior high school or senior high school (i.e., each student has two chances to take the exam). In the entrance exam, 20% of the items are related to analytical intelligence tests. These schools have annual fees paid by parents; yet, public funding of exceptional and talented schools is still higher than that of other schools. In Iran, the National Organization for Development of Exceptional Talents is called SAMPAD.²⁵

Board of trustees schools. In these schools, trustees are parents and faculty. The school director is elected following the trustees' recommendation submitted to the educational department office. Additionally, the trustees form a council for managing the school. Students need to have high enough average grades in order to be accepted. These schools rank lower than the SAMPAD but higher than the public schools.

Public schools. Public schools are available free of charge, but in terms of budget, educational facilities, and faculty, they are underfunded. Most of these schools are in impoverished areas. Majority of school-age children attend these schools.

Descriptions of educational fields covered by the Iranian school system

General studies. Before attaining upper secondary schools (i.e., in elementary and lower secondary schools) Iranian students do not choose any particular field of study. They are in general studies. However, in upper secondary school, students decide on specialisation areas. The following are brief descriptions of specialisation areas.

Empirical. Students of the empirical area pursue physiology- and biology-related programmes in upper secondary school. They can afterwards follow through with studying medicine, agriculture, natural resources, etc. at the university level.

²⁵ It stands for *Sazmane Mellie Parvareshe Estedadhaye Derakhshan* in Persian.

Mathematics. Students of the mathematical area pursue mathematics, geometry, and statistics in upper secondary school. They can subsequently study engineering or other technical fields at the university level.

The humanities. Students of the humanities pursue social sciences, history, psychology, and economic sciences in upper secondary school. They can then continue studying the humanities at the university level.

Technical. The technical area has a variety of courses at the upper secondary school level. These students can choose art, industrial, or agricultural fields before entering the university level. These types of upper secondary schools are called technical and vocational schools.

Aim of the study

At present in Iran, the abilities of students are assessed based on psychometrically sound objective measures. Students are provided appropriate education based on the results of these assessments. Current literature shows that the QELC has a great potential in assessing gifted and talented students. However, this instrument has not been available in Iran. Thus, the purpose of this study is to translate it to Persian and study the initial psychometric properties at the lower and upper secondary school level in Iran. We compared the results obtained from the Iranian educational system separately, for example, based on gender, type of schools, and various grades.

Method

The design of the study involved two main steps: first, the translation of the original QELC items²⁶ (the revised form was received from Ziegler) and, as a result, obtaining the Persian version, and then, the validation of the Persian version. The QELC items were independently translated into Persian by three educational psychologists. After comparing the translated items, a tentative (i.e., the draft) form was achieved. The draft was responded to by ten students to investigate if the translated items were appropriately comprehensible. Thereafter, the Persian version was back-translated into English by another educational psychologist. Both the original English and the back-translated versions were

²⁶ A. Vladut, W. Vialle, A. Ziegler: "Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital)." *Psychological Test and Assessment Modelling*, 2015, vol. 57, no. 1, pp. 40–56.

independently compared by three English-language graduates. They reported on no possible conceptual differences between the two forms but suggested minor improvements. After the required improvements, we proceeded with the final Persian-language version of the questionnaire along with a short demographic form.

Participants

Of the total 283 students, 154 were females and 129 males (mean age = 16.42 years, $SD = 1.80$). Three grades from lower secondary schools and two grades from upper secondary schools were chosen as the sample (7th grade = 21 students, 8th grade = 51 students, 9th grade = 19 students, 11th grade = 72 students, and 12th grade = 120 students).

In terms of school types, 143 students were from public schools, 90 students from exceptional and talented schools, and 50 students from board of trustees schools. The sample group consisted of different study areas: general (i.e., non-declared, $n = 91$), empirical ($n = 74$), mathematics ($n = 18$), the humanities ($n = 66$), and technical ($n = 34$). In addition to validating the QELC, the study also investigated between-group differences based on resources, gender, educational level, study area, and school types (exceptional and talented versus public).

Measurement instruments

QELC. The original QELC includes ten subscales (five educational capitals and five learning capitals). Each subscale evaluates the specific forms of capital in accordance with four items (10 capitals with 40 questions): Five educational capitals are the Economic Capital (sample item: "My family has enough money to support the development of my academic skills"), Cultural Capital (sample item: "I know many people who think that learning and studying are very important"), Social Capital (sample item: "I always know where I can find support and advice for learning and studying"), Infrastructural Capital (sample item: "My learning and studying conditions are well suited to school"), and Didactic Capital (sample item: "I have very good classroom instruction in all my subjects"). Five learning capitals are the Organismic Capital (sample item: "I am so physically fit that I can learn and study for school for long periods of time without getting tired"), Actional Capital (sample item: "My excellent previous knowledge helps me with my learning and studying for school"), Telic Capital (sample item: "I always know precisely what my next learning or studying goal is"), Episodic Capital (sample item: "I know from experience how I can learn and study most

effectively”), and Attentional Capital (sample item: “I am able to focus on my learning and studying for school”).

Vladut et al.²⁷ report that the psychometric properties of the questionnaire were within the acceptable limits despite the requirement of additional modifications to be carried out later as they included students from Turkey, China, and Germany.

Material and procedure. Permission for the study was obtained from the Ardebil Educational Department. Convenience sampling was utilised in identifying participants from 14 different schools of four regions in the Ardebil province in Iran. The study package was administered in classrooms by the author. All participants responded to the same material. Initially, the participants were asked to provide information on grade, gender, study area, type of school, and age. Then, they responded to the Persian version of the QELC. Similar to the original form, the Persian version included a six-point Likert-type scaling, with a range between 1 (“disagree completely”) and 6 (“agree completely”). Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used for computing descriptive statistics, reliability, and Pearson-product moments correlation coefficients. SPSS AMOS was used for confirmatory factor analysis of the Persian version.

Results

Descriptive statistics

Means (*M*) and standard deviations (*SD*) of the QELC subscales analysed by *t*-test are shown for gender, grade, and talent in Table 1. In terms of gender, girls have more resources than boys in all components, except for the episodic capital where the difference was not significant ($p > .05$). Some of the differences reached statistical significance both in the educational (i.e., economic, cultural, social, infrastructural, and didactic) and learning capital (i.e., actional) ($p < .05$). The cultural capital is the highest in both groups.

In terms of grade, lower secondary school students perceived higher scores in all capitals with the exception of the cultural capital (Table 1). Differences were statistically significant in cultural, social, infrastructure, didactic, organismic telic, episodic, and attentional capitals ($p < .05$). In terms of talent, exceptional and talented school students scored significantly higher on economic and cultural capitals ($p < .05$) but lower on didactic, organismic, telic, and attentional capitals.

²⁷ A. Vladut, Q. Liu, M. Z. Leana-Taşçılar, W. Vialle, A. Ziegler: “A cross-cultural validation study...,” pp. 462–478.

Table 1

Means (M), standard deviations (SD) t-test for the QELC subscales by gender, grade, and talent

	Gender						Grade						Talent			
	boys (n = 129)			girls (n = 154)			lower secondary school (n = 94)		upper secondary school (n = 192)		exceptional (n = 90)		not exceptional (n = 196)			
	M	SD	t-test	M	SD	t-test	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	t-test	
Economic	4.38	1.13		4.86	0.93	**	4.75	0.87	4.58	1.13	-	4.94	0.99	4.50	1.05	**
Cultural	4.79	0.75		5.2	0.54	**	4.87	0.71	5.09	0.65	**	5.27	0.59	4.90	.69	**
Social	4.03	1.00		4.36	0.86	**	4.50	0.80	4.07	0.97	**	4.16	0.98	4.24	.92	-
Infrastructural	4.47	0.89		4.76	0.85	**	4.84	0.77	4.50	0.92	**	4.59	0.95	4.65	0.86	-
Didactic	4.07	0.91		4.31	0.88	*	4.53	0.81	4.04	0.90	**	4.04	0.86	4.28	0.92	*
Organismic	4.22	1.02		4.33	1.00	-	4.70	0.77	4.08	1.05	**	4.00	1.01	4.41	0.99	**
Actional	4.58	0.78		4.76	0.76	*	4.79	0.64	4.62	0.82	-	4.59	0.86	4.72	0.73	-
Telic	4.19	1.00		4.40	0.89	-	4.64	0.75	4.14	1.00	**	4.11	1.02	4.39	0.91	*
Episodic	4.48	0.81		4.41	0.84	-	4.64	0.67	4.35	0.88	**	4.32	0.88	4.50	0.80	-
Attentional	4.13	0.97		4.31	0.99	-	4.60	0.80	4.05	1.02	**	3.97	1.03	4.35	0.95	**

*p < .05; **p < .01.

Table 2

Means (M), standard deviations (SD) for the QELC subscales by fields of study

	Study area											
	general (n = 94)		empirical (n = 72)		mathematical (n = 18)		humanity (n = 66)		technical (n = 34)		total (n = 283)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Economic	4.75	0.87	5.05	0.91	4.55	1.19	4.42	1.19	3.92	1.00	4.64	1.05
Cultural	4.88	0.70	5.35	0.58	4.94	0.52	4.87	0.71	5.03	0.61	5.02	0.68
Social	4.51	0.80	4.30	0.90	3.60	1.11	4.04	1.02	3.88	0.88	4.21	0.94
Infrastructural	4.84	0.77	4.60	0.95	4.52	0.91	4.57	0.87	4.29	0.97	4.63	0.88
Didactic	4.53	0.82	4.04	0.87	4.00	0.88	3.99	0.96	4.20	0.90	4.20	0.90
Organismic	4.70	0.77	4.00	1.03	4.08	0.97	4.20	1.14	4.00	1.00	4.28	1.01
Actional	4.80	0.64	4.55	0.86	4.78	0.78	4.62	0.88	4.71	0.66	4.68	0.77
Telic	4.64	0.75	4.14	0.97	4.03	1.21	4.23	1.06	4.03	0.83	4.31	0.95
Episodic	4.64	0.67	4.21	0.88	4.74	0.69	4.46	0.92	4.23	0.82	4.45	0.83
Attentional	4.60	0.80	4.00	1.07	3.94	0.77	4.07	1.05	4.18	0.99	4.23	0.99

Clarification: General field refers to the elementary-level schooling.

Means (M) and standard deviations (SD) of the QELC subscales analysed by MANOVA are shown in Table 2 broken down by study area. In general, cultural capital is the highest in all study areas while didactic capital is the lowest in general study, whereas organismic and attentional capital in empirical area and social capital is the lowest in mathematics, humanities, and technical study areas.

Reliabilities

Reliability was assessed using Cronbach's α . The overall Cronbach's α for the Persian version of the QELC was 0.91. The reliabilities of the QELC's subscales for all participants were within the range of $0.89 \leq 0.92$. These coefficients can be found in Table 3.

Table 3

Reliability coefficients for the subscales of the QELC
(Cronbach's α , $n = 283$)

Capital	Cronbach's α
Economic	0.92
Cultural	0.91
Social	0.90
Infrastructural	0.89
Didactic	0.90
Organismic	0.90
Actional	0.90
Telic	0.90
Episodic	0.90
Attentional	0.89

Correlations

Table 4 reports the zero-order correlations for the subscales of the questionnaire. The correlation coefficients were observed between 0.214 and 0.745. Correlation between all subscales were statistically significant ($p < .01$).

Table 4

Zero-order correlation coefficients ($n = 283$)

Capital	Cultural	Social	Infrastructural	Didactic	Organismic	Actional	Telic	Episodic	Attentional
Economic	.347**	.502**	.461**	.298**	.258**	.272**	.308**	.268**	.330**
Cultural		.484**	.441**	.363**	.299**	.342**	.341**	.214**	.393**
Social			.291**	.488**	.515**	.479**	.525**	.463**	.571**
Infrastructural				.673**	.611**	.676**	.593**	.634**	.700**
Didactic					.647**	.590**	.573**	.555**	.684**
Organismic						.621**	.630**	.511**	.701**
Actional							.635**	.732**	.696**
Telic								.610**	.745**
Episodic									.632**
Attentional									

Clarification: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Confirmatory factor analysis

The Persian version of the QELC was administered to 283 Iranian lower and upper secondary school students. Relevant correlation coefficients from which confirmatory factor analysis was computed are presented in Table 4. Similar to the original scale structure, confirmatory factor analysis findings reported two distinct but related factors. The first factor is the Educational Capital and includes the Economic, Cultural, Social, Infrastructural, and Didactic capitals. The second factor is the Learning Capital and involves the Organismic, Actional, Telic, Episodic, and Attentional capitals. The scores ranged between 4 and 24 in each component and every time the higher score meant that the capital dimension level was higher.

Based on previous findings provided by the systems theory revealed by Albert Ziegler and Joseph Baker,²⁸ there is a correlation between the educational and learning capitals. It was observed that the economic educational capital showed correlation with cultural, didactic, social, and infrastructural ones. This was also confirmed by the finding of the organismic capital showing correlation with episodic, actional, attentional, and telic capitals. Figure 1 illustrates the model including two factors.

The goodness of fit of the model was evaluated through Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI), the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) with its confidence interval (90%), and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). In order for the model to fit the data, the recommendations offered by Brown²⁹ (2006) were considered. Model fit was found acceptable. The indices showed that the model including the two factors fit the data: $\chi^2(26) = 100.984$, $p = 0.00$, CFI = 0.96, TLI = 0.92, RMSEA = 0.101 (90% CI = 0.08–0.12), SRMR = 0.028.

The estimates regarding the factor loadings demonstrated that almost all the indicators belonged to their factors with a range of R2s between 0.19 and 0.92. The exception was that the economic and cultural capitals that were lower than 0.55. Based on the CFA model, it was observed that a powerful relationship between the dimensions was presented (0.92). This finding approved the assumptions of the study on a theoretical basis. The model also showed that the relationship between economic and social, cultural, infrastructural, and didactic ones was low (0.33, 0.11, 0.26, 0.03, respectively). This was also valid

²⁸ A. Ziegler, J. Baker: "Talent development as adaptation...", pp. 43-73.

²⁹ T.A. Brown: *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press, New York, 2006, pp. 157-209.

for the relationship between organismic and actional, episodic, telic, and attentional ones (-0.07, -0.30, -0.04, -0.07, respectively).

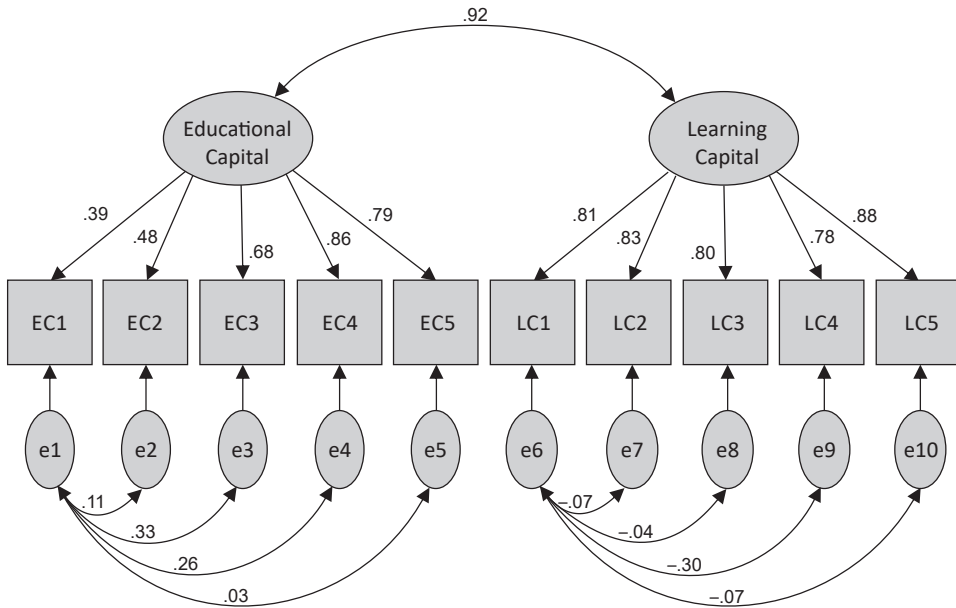


Figure 1. The two-factor CFA Model of Educational and Learning Capital

Clarification: EC1 = economic, EC2 = cultural, EC3 = social, EC4 = infrastructural, EC5 = didactic, LC1 = organismic, LC2 = actional, LC3 = telic, LC4 = episodic, LC5 = attentional.

Conclusions

The AMG attaches significance to the person and resources (i.e., capitals) where the environment may grant in terms of giftedness.³⁰ The individual actions and their development are the essential parts of the model. The model benefits from the resources within the Actiotope of the individual so that these resources can be utilised in the learning process.³¹ The educational and learning capital concepts were suggested while classifying these resources in the development of Actiotopes. These concepts also reveal the sources which are exogenous and endogenous. They can be utilised in acquiring the action invento-

³⁰ J. Davidson: "Contemporary model of giftedness." In: *International handbook of giftedness*. 1st edn. Ed. L. Shavinina. Springer, Amsterdam, 2009, pp. 81-97.

³¹ A. Ziegler: "The actiotope model of giftedness...", pp. 411-434; A. Ziegler, W. Vialle, B. Wimmer: "The actiotope model of giftedness...", pp. 33-36.

ries.³² On the other hand, researchers were previously able to measure these concepts only through in-depth interviews. In this regard, this study offered an instrument with quantitative focus. The resulting Persian version of the QELC includes 40 questions whose psychometric properties were revealed for the Persian population including students at lower and upper secondary school levels in Iran.

The validation of the QELC comprised three steps. First, the descriptive statistics including means and standard deviations were examined and differences between demographic groups were reported. Secondly, the reliability values and correlation coefficients of the subscales were shown. Thirdly, CFA was conducted to confirm the two-factor structure of the Persian QELC. The most of the ten subscales of the Persian QELC had higher or approximately higher reliability, by the Cronbach's α . The reliability findings were remarkably sufficient, which demonstrated that it was theoretically possible to examine the educational and learning capital with the Persian QELC.

Following the finding revealing a model with two factors and confirming previous assumptions on a theoretical basis, five subscales were observed on a single variable, and the remaining five on another. The fit indices showed that the model was observed to fit the data. The correlation values provided a pattern that was both interesting and complex. Various correlations between the educational and learning capitals and the external variables were identified. The reliability analyses demonstrated that the Persian QELC had satisfactory values in terms of their psychometric properties. Even though this was observed, it was seen that additional modifications were needed. The CFA was an important part of the validation of the Persian QELC in terms of construct validity.

A balanced and fair distribution of facilities will help nurture and develop the students' talent.³³ Harboring prejudices will cause educational decision-makers to commit mistakes. Cultural and social beliefs, the views of educators and parents, as well as those of individuals themselves may contain those prejudices. The AMG encompasses an

³² A. Ziegler, J. Baker: "Talent development as adaptation...", pp. 59-62.

³³ K. Niknam: *Developing and evaluating effectiveness of creative problem-solving program on enhancement of social adaptation, creativity, and life satisfaction in gifted and talented adolescents*. A Dissertation for the Degree of Doctor of Psychology and Education of Exceptional Children, Islamic Azad university Science and Research Branch, Tehran 2018, pp. 125-126 [in Persian: *Tarrahi va Barrasie Asarbakshe Barnameye Amoozeshe Maharathaye Halle_Masale Be Raveshe Khallagane, Bar Afzayeshe Khallagiyet, Sazegarye Ehtemaee Va Rezayat Az Zendegee Nojavanane Tiz_Hooshe peser*].

effective interaction between individual and mentors. Schools should be equipped according to the needs of the students, not according to the prejudices of the planners towards students.³⁴

Bibliography

- Bronfenbrenner U.: "Toward an experimental ecology of human development." *American Psychologist*, 1977, vol. 32, no. 7, pp. 513-531.
- Brown T.A.: *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press, New York, 2006.
- Case R.: "Neo-Piagetian theory: Retrospect and prospect." *International Journal of Psychology*, 1987, vol. 22, nos. 5-6, pp. 773-791.
- Davidson J.: "Contemporary model of giftedness." In: *International handbook of giftedness*. 1st edn. Ed. L. Shavinina. Springer, Amsterdam, 2009, pp. 81-99.
- Gardner H.: *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books, London, 1983.
- Glasser W.: *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Black Forest Press, New York, 1999.
- Leana-Taşçılar M.Z.: "The actiotope model of giftedness: Its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students." *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 2015, vol. 32, no. 1, pp. 41-55.
- Niknam K.: *Developing and evaluating effectiveness of creative problem-solving program on enhancement of social adaptation, creativity, and life satisfaction in gifted and talented adolescents*. A Dissertation for the Degree of Doctor of Psychology and Education of Exceptional Children, Islamic Azad university Science and Research Branch, Tehran, 2018 [in Persian: *Tarrahi va Barrasie Asarbakshe Barnam-ey Amoozeshe Maharathaye Halle_Masale Be Raveshe Khallagane, Bar Afzayeshe Khallagiyet, Sazegarye Echtemaee Va Rezayat Az Zendegee Nojavanane Tiz_Hooshe peser*].
- Niknam K., Ghobari Bonab B., Hassanzadeh S.: "The Effect of Creative Problem-solving Training on Creativity and Life Satisfaction of Gifted Boy Students." *Child Mental Health*, 2019, vol. 6, no. 2,

³⁴ K. Niknam, B. Ghobari Bonab, S. Hassanzadeh: "The Effect of Creative Problem-solving Training on Creativity and Life Satisfaction of Gifted Boy Students." *Child Mental Health*, 2019, vol. 6, no. 2, p. 213 [in Persian: *Tasire Amoozeshe Halle_Masaleye Khallagane, Bar Khallagiyet Va Rezayat Az Zendegeye Nojavanane Tiz_Hooshe peser*].

- pp. 205–217 [in Persian: *Tasire Amoozeshe Halle_Masaleye Khallagane, Bar Khallagiyet Va Rezayat Az Zendegiye Nojavanane Tiz_Hooshe peser*]. Penn H.: *Understanding early childhood issues and controversies*. Open University Press, Berkshire, 2005.
- Phillipson S.: “Confucianism, learning self-concept and the development of exceptionalism.” In: *Development of excellence in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Eds. S.N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler. Routledge, London, 2013, pp. 167–187.
- Safee A.: *Iranian educational organization and laws*. Samt Press, Tehran, 2006 [in Persian: *Sazman va Gavanin Amoozesh va Parvareshe Iran*].
- Saif A.A.: *Educational psychology*. 6th edn. Agah, Tehran, 2010 [in Persian: *Ravanshenasye Parvereshye Novin*].
- Shavinina L. (ed.): “International handbook on giftedness.” In: *The history of giftedness research*. Ed. H. Stoeger. Springer Press, New York, 2009, pp. 17–39.
- Simon H.A., Gilmer K.: “A simulation of memory for chess positions.” *Cognitive Psychology*, 1973, vol. 5, no. 1, pp. 29–46.
- Sternberg R.: “The WICS model of giftedness.” In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge University Press, New York, 2005, pp. 327–342.
- Vladut A., Liu Q., Leana-Taşçılar M.Z., Vialle W., Ziegler A.: “A cross-cultural validation study of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in China, Germany and Turkey.” *Psychological test and Assessment Modelling*, 2013, vol. 55, pp. 462–478.
- Vladut A., Vialle W., Ziegler A.: “Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital).” *Psychological Test and Assessment Modelling*, 2015, vol. 57, no. 1, pp. 40–56.
- Vygotsky L.S.: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978, pp. 29–67.
- Wechsler D., *The measurement and appraisal of children intelligence*. 4th edn. Williams & Wilkins Press, Tehran [in Persian: *Rahnomaye Ejra va Nomregezary va Tafsire Megyas-haye Hoosh WISC-IV*].
- Ziegler A.: “The actiotope model of giftedness.” In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge University Press, Cambridge, 2005, pp. 411–434.
- Ziegler A., Baker J.: “Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital.” In: *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness*. Eds. S.N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler. Routledge Press, London, 2013, pp. 18–39.
- Ziegler A., Debatin T., Stoger H.: “Learning resources and talent development from a systemic point of view.” *New York Academy of Sciences*, 2019, special issue, pp. 1–13.


Ziegler A., Vialle W., Wimmer, B.: "The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions." In: *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Eds. S.N. Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler. Routledge, London, 2013, pp. 1-17.

Artykuły recenzyjne



Maciej Bernasiewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-6636-5377>

O samochodowej stratyfikacji słów kilka

Zbyszko Melosik: *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń.*

UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2020, 194 s.

<https://doi.org/10.14746/amup.9788323238041>

ISBN 978-83-232-3804-1 (wersja drukowana),

ISBN 978-83-232-3803-4 (wersja elektroniczna)

A Few Words on Car-Induced Stratification

Zbyszko Melosik: *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń.*

UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2020, 194 pp.

<https://doi.org/10.14746/amup.9788323238041>

ISBN 978-83-232-3804-1 (print),

ISBN 978-83-232-3803-4 (ebook)

Abstract: In this review, the author discusses the book of a recognized and widely read researcher in the field of cultural studies, Zbyszko Melosik. Melosik's new book in the series of his studies on popular culture is about the car, an ambiguous object in Western culture.

Keywords: car, identity, cultural studies

Kto by pomyślał, że samochód może mieć tyle funkcji niezwiązanych z transportem? Odnoszę wrażenie, że Zbyszko Melosik, niezależnie od tego, jaki obierze temat, czy to będzie piłka nożna¹ (fenomen kulturowy opisany przez autora nie tylko w perspektywie sportowej), czy uniwersytet² (ukazany między innymi jako ważna instytucja społecz-

¹ Z. Melosik: *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

² Z. Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

na oraz miejsce pracy i edukacji), czy samochód, jak w przypadku recenzowanej książki, zawsze oferuje czytelnikowi głęboką diagnozę ludzkiej natury i kultury. Uczucia, jakie towarzyszą nam podczas użytkowania własnego samochodu albo przyglądania się samochodowi sąsiada, a które obszernie kataloguje autor książki, świetnie odsłaniają mechanizmy funkcjonowania ludzkiej tożsamości – i właśnie dlatego jest to publikacja dla socjologów i pedagogów. Samochód budzi emocje, a te dobrze się sprzedają, jeśli potrafimy nimi zarządzać, stąd po książkę powinni sięgnąć także studenci ekonomii (copywriterzy, marketingowcy) – umiejętność rozszyfrowywania reguł gry w kapitalizm, w popyt i podaż decyduje o sukcesie zawodowym tej grupy.

Zakup jednego z dziesiątek tysięcy identycznych, taśmowo produkowanych egzemplarzy danej marki samochodu daje konsumentowi paradoksalne poczucie indywidualizmu, realizacji niepowtarzalnego stylu życia, którego iluzja sprzedawana jest wraz towarem w sprawie przeprowadzonej kampanii reklamowej. Melosik opisuje wiele strategii marketingowych związanych z ekspansją globalnych marek samochodowych i dystrybucją ich produktów: strategii udanych, jak „lokalizacja produkcji”, która Toyocie pozwoliła podbić światowy rynek, czy też chybionych – o skutku odwrotnym do zamierzonego – jak strategia „*masstige*” – masowego prestiżu (zjawisko „taniego luksusu”, „samopodróbki”, która prowadzi do inflacji znaczenia marki). Dodam od siebie, o czym autor nie pisze, że przemysł samochodowy odegrał fundamentalną rolę w organizacji pracy w zakładach przemysłowych oraz stał się inspiracją dla wielu teorii w naukach o ekonomii i zarządzaniu. To on bowiem zainicjował taśmowe wytwarzanie produktu na wielką skalę (por. fordyzm i taylorizm) – w fabryce Forda znalazła się pierwsza w historii ludzkości zautomatyzowana linia produkcyjna, która z czasem stała się egzemplifikacją marksistowskiego pojęcia alienacji. Pracownik wytwarzający na przykład zderzak, określeń to dzisiejszym językiem, szybko wypalał się zawodowo, ponieważ tracił kontakt z produktem końcowym. Alienacja na początku XX wieku była jednak niczym w porównaniu do tej w czasach współczesnych, gdy komponenty do samochodów powstają w dziesiątkach państw na świecie i – odważę się na to stwierdzenie – wielu pracowników współczesnych fabryk nawet nie wie, jak wygląda finalny produkt, w którego tworzeniu biorą oni udział. Tymczasem pracownik fabryki Forda nie tylko mógł zobaczyć gotowy samochód na ulicach Ameryki – po kilku latach pracy był nawet w stanie odłożyć pieniądze na jego zakup.

Recenzowana pozycja przede wszystkim traktuje o wolności, jaką daje posiadanie samochodu, a potem dopiero o pozycji społecznej mierzonej, jak oryginalnie zauważa autor, „stratyfikacją samochodową”. Oczywiście pole semantyczne terminu „samochód” jest znacznie szer-

sze niż skojarzenie z wolnością i ze stratyfikacją społeczną, lecz to one (wolność i możliwość jej realizowania nawet niezależnie od pozycji społecznej – *casus* samochodów kradzionych przez członków *underclass*) wydają się prawdziwym tematem tej książki. Wszystkie pozostałe asocjacje pojęcia „samochód”, które wymienia Melosik w swojej książce, tj. droga (zwłaszcza Route 66), pieszy, turystyka, niezależność, zanieczyszczenie środowiska, korki, atrakcyjna kobieta (seksizm), kradzież, szofer itd., to w istocie wariacje w polu znaczeń, jakie uruchamia samochód. W kulturze, ekonomii i reklamie samochód to także wyraz tożsamości narodowej i narodowy towar eksportowy, do którego „przyklejają się” stereotypy narodowe, jak w przypadku pięknej, stylowej, lecz niepraktycznej włoskiej marki Ferrari czy hiperamerykańskiego Cadillaca.

Recenzowana książka ma ten ważny atut, że jej lektura jest przeżyciem duchowym, ponieważ podobnie jak udział w dobrym spektaklu teatralnym, musicalu, koncercie może dać czytelnikowi (mnie dała) poczucie oderwania od codzienności, która – inaczej niż jazda samochodem – składa się z dłużyzny mozolnie wykonywanych czynności dających się uchwycić w niezmiennym kadrze własnego gospodarstwa domowego czy miejsca pracy. Czytając Melosika, niespodziewanie planujemy najbliższe wakacje bądź wspominamy dalekie wyjazdy, podczas których rzeczywiście dawały się odczuć opisywane przez autora euforyczne stany wyzwolenia, dreszcz obietnicy, jaki towarzyszy każdemu dalszemu wyjazdowi do miejsc, które planujemy zwiedzić. Automatycznie dokonujemy rachunku pamięci – gdzie byliśmy, a gdzie nie odważyliśmy lub nie mieliśmy możliwości się udać.

Wiele miejsca w książce autor poświęca także roli samochodu w procesie kreowania męskiej i kobiecej tożsamości. Dla mężczyzn samochód jest często narzędziem zaznaczania swojej pozycji społecznej, sposobem na uwodzenie atrakcyjnych kobiet i wzbudzanie zazdrości u męskich rywali. Dla kobiet bywa narzędziem emancypacji. To, czym się stał dla ludzkości samochód, potwierdza antropologiczną wizję Alfreda Adlera oraz Witolda Gombrowicza, dla których dążenie do przewagi nad innymi, wywyższenia się, zdominowania innych, ich wyprzedzenia (*nomen omen*) jest podstawową siłą, motorem ludzkiej aktywności. W książkach Zbyszka Melosika wciąż pojawia się mit silnego mężczyzny (we wcześniejszych w postaci macho, kowboja – Marlboro Mana, wspomaganego viagrą sprawnego kochanka); mit, który odżywa w recenzowanej publikacji w kolejnej odsłonie, tym razem mężczyzny korporacyjnego – posiadacza porsche. To ciągle odnajdywanie w kulturze nowych pomysłów na kreowanie przez mężczyzn i kobiety własnej tożsamości w epoce utraconych matryc tożsamościowych, które w przeszłości zwalniały ludzi z wysiłku indywidual-

nego, samozwrotnego tkania narracji biograficznej, jest jakimś rysem szczególnym, linią papilarną twórczości Zbyszka Melosika. Wydaje mi się, że jego nowe dzieło byłbym w stanie poznać – gdyby ktoś zataił nazwisko jego autora – po lekturze urywku (pojedynczego passusu, może akapitu). I bynajmniej nie wynika to ze sztafpowości pisarstwa Melosika, lecz z oryginalnego i charakterystycznego dla niego sposobu referowania wciąż nowych kulturowych motywów tej wielkiej opowieści o sposobach budowania siebie samego w dobie ponowoczesnej. Tym razem tematem opowieści jest budowanie siebie poprzez samochód jako obiekt – jak pisze autor – „niezwykle podatny na nadawanie znaczeń” (s. 75) oraz „wyznacznik statusu w społeczeństwie” (s. 195).

Książka składa się z wprowadzenia, sześciu rozdziałów, zakończenia oraz bibliografii. Prostocie układu treści towarzyszą, jak zwykle w publikacjach recenzowanego autora, atrakcyjnie brzmiące i chwytliwe tytuły rozdziałów, zachęcające do lektury, a przy tym dodatkowo precyzyjnie wskazujące główne wątki książki. Za wyjątkowo trafny uważam podtytuł książki, ponieważ **wolność** dla współczesnego człowieka ma dziś przede wszystkim charakter wolności negatywnej – mówiąc językiem Isaiaha Berlina – tj. „wolności od”: wolności od przypisania do miejsca, kraju, roli i pozycji społecznej, a nawet płci itd. Mobilność, **przestrzeń**, zmiana, możliwość dowolnego kreowania **tożsamości** to wartości, których osiągnięciu służą elastyczne formy pracy, liberalny rynek, pluralizm wartości oraz swobodne przemieszczanie się. Samochód pozwala nam skosztować te możliwości, które pojawiły się wraz z jego wynalezieniem. Książka *Samochód. Tożsamość, wolność i przestrzeń* autorstwa Zbyszka Melosika jest pozycją ze wszelkich miar godną uwagi.

Bibliografia

- Melosik Z.: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Melosik Z.: *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Redakcja i korekta techniczna
Magdalena Pache (język polski), Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Przygotowanie okładki do druku
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Marek Zagniński

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych
samyach warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 7,0. Ark. druk. 7,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682

14



9 772353 968108

Więcej o książce

