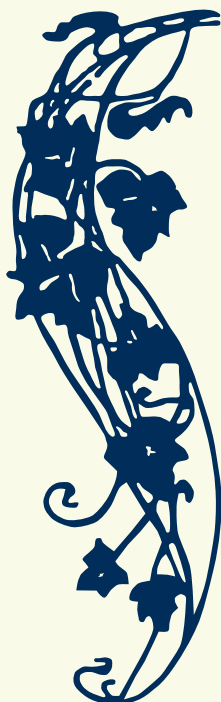


CHOWANNA

2024 | TOM 1 (62)



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



CHOWANNA

2024

TOM 1 (62)

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 Koziółek (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 Kwiecieński (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 Śliwowski (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

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

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 120)
tel. +48 32 359 97 09, e-mail: chowanna@us.edu.pl
<https://journals.us.edu.pl/index.php/CHOWANNA>

Spis treści

Anna Studenska: Uwaga a wykorzystanie metapoznawczych strategii uczenia się – badanie pilotażowe

Agnieszka Lewko: Determinanty skutecznego wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle paradygmatów pedagogiki specjalnej

Anna Prokopiak: Potrzeby rozwojowe osób ze spektrum autyzmu w zakresie budowania relacji – zasoby wolontariatu rówieśniczego. Na przykładzie projektów realizowanych w latach 2019–2023 w Lublinie

Anna Steliga, Bartosz Nalepa: „Zwolnieni z obowiązku pochwały piękna mają przyzwolenie na wszystko” – dwugłos o twórczości i terapii przez sztukę osób z zaburzeniami psychicznymi

Natalia Szymańska: Dynamika uczestnictwa dzieci sześciolletnich w opartych na poezji dla dzieci zajęciach stymulujących rozwój mowy

Paulina Wójcik-Ilnytska: Nauczanie śpiewu indywidualnego w szkole muzycznej I stopnia – repertuar, zalety, wskazówki metodyczne

Elwira Balcer, Edward Nycz: „Wychowawca podstawowy” jako animator kultury

Table of Contents

Anna Studenska: Mindfulness and the Use of Metacognitive Learning Strategies – Pilot Study

Agnieszka Lewko: Determinants of Effective Support for People with Intellectual Disabilities in the Context of Special Education Paradigms

Anna Prokopiak: Developmental Needs of People with the Autism Spectrum Disorder in Relationship Building – Peer Volunteering Resources. Based on the Example of Projects Implemented between 2019 and 2023 in Lublin

Anna Steliga, Bartosz Nalepa: “Those Exempt from the Obligation to Praise Beauty Have Permission to Do Everything” – Two-Voice Discourse on Art Therapy and Creativity of People with Mental Disorders

Natalia Szymańska: Dynamics of Six-Year-Old Children’s Participation in Classes Based on Children’s Poetry that Stimulate Speech Development

Paulina Wójcik-Ilnytska: Teaching Individual Singing in a First Degree Music School – Repertoire, Advantages, Methodological Tips

Elwira Balcer, Edward Nycz: The “Primary Educator” as a Culture Animator



Anna Studenska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-6699-9510>

Uważność a wykorzystanie metapoznawczych strategii uczenia się – badanie pilotażowe

Mindfulness and the Use of Metacognitive Learning Strategies – Pilot Study

Abstract: The aim of the pilot study presented in the article was to investigate the relationship between self-assessed mindfulness and the declared level of use of metacognitive strategies in learning. The data were collected using two author-designed instruments: the Mindfulness Inventory and the Metacognitive Strategies Inventory. The Metacognitive Strategies Inventory used in the study measures the planning and evaluation of learning activities, the planning of learning content and reflection on the learning process. The results showed that self-declared mindfulness level was positively linked with the intensity of use of all the analysed dimensions of metacognition in learning. The strongest relationship was found between mindfulness and reflection on the learning process. The metacognitive strategies connected with reflection also proved to be the most intensively used by the participants. The findings highlight the importance of developing and implementing educational programmes that integrate mindfulness support with the use of metacognitive strategies in educational practice.

Keywords: mindfulness, metacognitive learning strategies, educational practice

Wprowadzenie

Za jeden z głównych celów kształcenia uważa się „rozwiniecie potrzeb i nabycie umiejętności do samokształcenia i samodoskonalenia się

przez całe życie”¹. Na konieczność wdrożenia uczniów do samodzielności w nauce zwracali uwagę między innymi tacy polscy dydaktycy jak Antoni B. Dobrowolski² czy Wincenty Okoń³. Współcześnie konieczność rozwijania zdolności związanych z uczeniem się jest bardzo wyraźnie podkreślana przez Radę Unii Europejskiej, między innymi w *Zaleceniu Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, w którym państwom członkowskim UE zaleca się nauczanie kompetencji związanych z uczeniem się oraz kierowaniem własnym życiem⁴. W decydowaniu o celach uczenia się, sposobach i środkach ich realizacji podstawową rolę odgrywają procesy metapoznawcze.

Metapoznanie definiuje się jako zdolność osoby do poznania i analizy własnych procesów myślowych, do refleksji dotyczącej tych procesów oraz podejmowania prób ich usprawniania⁵. Procesy metapoznawcze kształtują poglądy osoby uczącej się na temat samej siebie, przyczyn sukcesów i porażek odniesionych w uczeniu się, a także decydują o celach, które planuje ona realizować⁶. Metapoznanie, rozumiane jako świadomość własnych myśli, emocji oraz zachowań, uważane jest za kluczowy czynnik kształtujący zdolność do samoregulacji oraz wewnętrzną motywację do działania⁷.

Metapoznanie jest uważane za jeden z najistotniejszych czynników wspierających uczenie się oraz regulację jego przebiegu⁸. W regulacji procesów uczenia się oraz ich wspierania bardzo istotną rolę odgrywa stosowanie przez uczniów metapoznawczych strategii uczenia się,

¹ J. Kędzierska: *Kształcenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: G-Ł. Red. E. Różycka. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 859.

² A.B. Dobrowolski: *Nowa dydaktyka*. Wstęp W. Okoń. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.

³ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. 3. popr. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

⁴ *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2018/C, 189/01. Pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [14.02.2024].

⁵ R.J. Sternberg: *Psychologia poznawcza*. Przetł. E. Czerniawska, A. Matczak. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

⁶ A. Efklides: *The Role of Metacognitive Experiences in the Learning Process*. „Psicothema” 2009, vol. 21 (1), s. 76–82.

⁷ E.L. Usher, D.H. Schunk: *Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation*. W: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Eds. D.H. Schunk, J.A. Greene. Routledge, New York 2018, s. 19–35.

⁸ B.J. Zimmerman, A.R. Moylan: *Self regulation. Where Metacognition and Motivation Intersect*. W: *Handbook of Metacognition in Education*. Eds. D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser. Routledge, New York 2009, s. 299–315.

definiowanych jako techniki pomagające uczniom zrozumieć, jak przebiega nabywanie wiedzy i umiejętności oraz w jaki sposób zwiększać efektywność uczenia się⁹.

Większość badań dotyczących metapoznania odnosi się do wiedzy oraz doświadczenia uczniów oraz tego, jak kierują oni swoimi zachowaniami. Dalsze zbieranie danych dotyczących konkretnych strategii metapoznawczych, które wykorzystują uczący się, zwłaszcza takich jak regulowanie wysiłku wkładanego w uczenie się oraz bieżące kontrolowanie uzyskiwanych efektów, jest niezwykle potrzebne¹⁰. Za konieczne uważa się też uzupełnienie luki w wiedzy dotyczącej czynników, które pozwalają na poprawę poziomu metapoznania u osób uczących się¹¹.

Obecnie coraz większą uwagę zwraca się na powiązania między metapoznaniem a uważnością definiowaną jako „świadomość, która powstaje dzięki celowemu oraz pozbawionemu osądów zwróceniu uwagi na to, co dzieje się w bieżącej chwili”¹². Za wspólne elementy uważności oraz metapoznania w różnych teoriach i modelach uważa się świadomość własnych postrzeżeń (doznań zmysłowych, emocji, myśli) oraz regulację uwagi¹³.

W świetle kluczowej roli metapoznania dla przebiegu i efektów uczenia się oraz jego powiązań z uważnością korzystne wydaje się zebranie danych dotyczących tego, jakie strategie metapoznawcze są wykorzystywane przez osoby uczące się oraz jak zastosowanie strategii metapoznawczych przez ucznia wiąże się z dokonaną przez niego samooceną poziomu uważności. W badaniu pilotażowym przedstawionym w niniejszym artykule starano się odpowiedzieć na te właśnie pytania.

⁹ G. Hornby, D. Greaves: *Metacognitive Strategies*. W: *Essential Evidence-based on Teaching Strategies: Ensuring Optimal Academic Achievement for Students*. Eds. G. Hornby, D. Greaves. Springer, New York 2022, s. 95–104. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96229-6_7.

¹⁰ R. Rajadurai, H. Ganapathy: *Effect of Use of Metacognitive Instructional Strategies in Promoting Mathematical Problem Solving Competence Amongst Undergraduate Students in Facing Competitive Examination*. „Cogent Social Sciences” 2023, vol. 9 (1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2173103>.

¹¹ S.F. Rivas, C. Saiz, C. Ossa: *Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education*. „Frontiers of Psychology” 2022, vol. 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>.

¹² J. Kabat-Zinn: *Full Catastrophe Living (Revised Edition): Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Bantam Books, New York 2013, s. 29. Jeśli nie podano inaczej, przekład fragmentów – A.S.

¹³ T. Jankowski, P. Holas: *Metacognitive Model of Mindfulness*. „Consciousness and Cognition” 2014, vol. 28, s. 64–80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>.

Metapoznanie, strategie metapoznawcze oraz ich związek z uważnością w świetle literatury naukowej

Składowe metapoznania

Według klasycznej definicji, którą sformułował John H. Flavell, metapoznanie to „wiedza o procesach poznawczych oraz poznawanie tych procesów”¹⁴. W zaproponowanym przez siebie modelu metapoznania autor wyróżnił cztery jego składowe. Za pierwszą uznał wiedzę o sobie, procesach postrzegania, pamięci i myślenia, a także o zadaniach i stawianych przez nich wymaganiach. Kolejne składowe metapoznania to: doświadczenia związane z kierowaniem procesami poznawczymi, podejmowane cele i zadania oraz strategie służące do ich realizacji¹⁵.

Autorzy współczesnych definicji metapoznania zwracają uwagę na wiedzę oraz regulację jako jego komponenty. Gale M. Sinatra i Gita Taaobshirazi wymieniają dwa podstawowe wymiary metapoznania: wiedzę dotyczącą procesów poznawczych oraz zdolność do kierowania wykorzystaniem tej wiedzy i posiadanymi umiejętnościami w rozwiązywaniu zadań¹⁶. Julie Dangremond Stanton, Amanda J. Sebesta i John Dunlosky za składowe metapoznania uznają wiedzę metapoznawczą oraz regulację metapoznawczą. W ramach wiedzy metapoznawczej wyróżniają: deklaratywną wiedzę ucznia o własnych procesach poznawczych, wymogach stawianych przez zadanie oraz strategiach uczenia się, wiedzę warunkową o tym, dlaczego i kiedy poszczególne strategie mogą być wykorzystane, oraz wiedzę proceduralną o tym, jak te strategie zastosować. Do elementów regulacji metapoznawczej zaliczają: planowanie uczenia się, bieżącą kontrolę realizacji planu oraz ocenę ostatecznych efektów¹⁷.

¹⁴ J.H. Flavell: *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. „American Psychologist” 1979, vol. 34 (10), s. 906.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ G.M. Sinatra, G. Taaobshirazi: *The Self-Regulation of Learning and Conceptual Change in Science. Research, Theory and Educational Applications*. W: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Eds. D.H. Schunk, J.A. Greene. Routledge, New York 2018, s. 153-165.

¹⁷ J.D. Stanton, A.J. Sebesta, J. Dunlosky: *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance*. „CBE – Life Sciences Education” 2021, vol. 20 (2), s. 1-7. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>.

Strategie metapoznawcze oraz ich wykorzystywanie przez osoby uczące się

Komponentem metapoznania bardzo istotnym dla uczenia się i nauczania są strategie metapoznawcze, czyli „procedury stosowane w celu planowania, monitorowania oraz regulowania procesów myślowych jednostki”¹⁸. Do strategii tych zalicza się: planowanie, monitorowanie oraz regulację. Planowanie obejmuje: stawianie celów, przeglądanie zadań i materiałów oraz generowanie pytań. Do monitorowania należą: koncentrowanie uwagi na realizacji celu, kontrola zrozumienia oraz bieżące sprawdzanie przebiegu i efektów pracy. Regulacja natomiast dotyczy tempa pracy, powracania do opanowywanych treści oraz zarządzania czasem w toku uczenia się i wykonywania zadań¹⁹.

Badania dotyczące wykorzystania strategii metapoznawczych przez uczniów wykazały, że często uczący się stosują strategie polegające na powierzchownym przetwarzaniu materiału. Stanton, Sebesta oraz Dunlosky zauważyli, że studenci nauk przyrodniczych najczęściej dokonują przeglądu materiału uczenia się bez łączenia pojęć oraz tworzenia syntez opanowywanych zagadnień, a także nie rozplanowują swojej nauki równomiernie w czasie, jaki mają do dyspozycji²⁰. Fazal Rabbi oraz Rani Gul stwierdzili, że podczas wykonywania zadań związanych z pisanem w języku obcym studenci najczęściej korzystali z takich strategii metapoznawczych jak: rozważanie perspektywy, z której zostanie przedstawiony podejmowany temat, gotowość do poprawy swojego tekstu po jego sprawdzeniu przez siebie lub inną osobę, sprawdzanie, czy udało się przekazać w tekście to, co planowano zakomunikować, oraz tworzenie schematu pomagającego zorganizować myśli, które będą zawarte w tekście. Strategiami metapoznawczymi, które badani wskazywali jako najrzadziej przez siebie wykorzystywane, okazały się: szukanie dodatkowych źródeł, przykładów i argumentów do poparcia przedstawianych w tekście tez, generowanie pomysłów, wyznaczanie celów, pytanie o opinię, zwracanie uwagi na poprawność powstającego tekstu, eksperymentowanie z różnymi sposobami wyrażenia myśli, porównywanie swojej pracy z tekstami wzorcowymi²¹.

¹⁸ M.H. Dembo: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Red. nauk. A. Matczak. Przetł. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 93.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ J.D. Stanton, A.J. Sebesta, J. Dunlosky: *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance...*

²¹ F. Rabbi, R. Gul: *Students' Knowledge of Metacognitive Strategies and Use of Technology in Their Writing Skills*. „International Journal of Social Science Archives” 2024, vol. 7 (3), s. 1044-1053.

Uwarunkowania i efekty wykorzystywania oraz nauczania strategii metapoznawczych

Wykazano, że stosowanie strategii metapoznawczych wpływa pozytywnie na poczucie kompetencji ucznia oraz wyniki uczenia się. Badanie przeprowadzone przez Nihata Bayata oraz Gizem Uyumaz potwierdziło związek poczucia własnej skuteczności ze stosowaniem metapoznawczych strategii uczenia się. Za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej autorzy ci wykazali, iż poczucie własnej skuteczności w pisaniu dodatkowo wiąże się zarówno z wrażliwością na jakość tekstu pisanego, jak i ze świadomością wykorzystywania strategii metapoznawczych. Z kolei świadomość stosowania strategii metapoznawczych koreluje pozytywnie z wrażliwością na jakość tekstu pisanego oraz wiąże się ze spadkiem poziomu lęku²². W badaniu przeprowadzonym przez Barry'ego J. Zimmermana i Adama R. Moylana uczniowie, u których za pomocą serii kwestionariuszowych pytań wspierano zdolność do refleksji dotyczącej własnych kompetencji, przebiegu uczenia się matematyki i jego wyników, wykazali większą trafność oceny własnych kompetencji przed wykonaniem zadań oraz zdolność do oceny rzeczywistych efektów pracy po jej wykonaniu niż uczniowie, których do takiej refleksji nie pobudzano. Badacze odnotowali też istotny pozytywny związek między trafnością oceny własnych kompetencji oraz oceną własnej pracy a wynikami osiągniętymi w końcowych egzaminach z matematyki, poziomem zadowolenia oraz deklarowaną częstością stosowania strategii uczenia się²³.

Wprowadzanie do programów nauczania instruktazu korzystania ze strategii metapoznawczych zarówno podnosi częstość stosowania przez uczniów tych strategii, jak i korzystnie wpływa na efekty uczenia się. Stanton, Sebesta i Dunlosky na podstawie przeglądu badań dotyczących efektów wykorzystania metapoznania w uczeniu się stwierdzili, że uczniowie, których poziom zdolności metapoznawczych jest wysoki, w porównaniu z tymi, u których poziom metapoznania jeszcze nie jest wysoki, nabywają więcej wiedzy i umiejętności, potrafią zidentyfikować braki w swojej wiedzy, właściwie dobrać i zastosować strategie umożliwiające uzupełnienie tych braków oraz modyfikować

²² N. Bayat, G. Uyumaz: *Relations Among Sensitivity, Anxiety, Self-Efficacy and the Use of Metacognitive Strategies in Writing: A Structural Equation Modelling*. „International Journal of Curriculum and Instruction” 2021, vol. 13 (2), s. 1427–1443. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/564> [dostęp: 30.05.2024].

²³ B.J. Zimmerman, A.R. Moylan: *Self-Regulation...*

proces uczenia się w zależności od oceny jego przebiegu²⁴. Dane zebrane przez Silvę F. Rivas, Carlosa Saiza i Carolsa Ossę wskazują, że poziom wiedzy metapoznawczej oraz umiejętności odrzucania pierwotnych, powierzchownych rozwiązań problemów, a także umiejętności planowania i organizacji uczenia się oraz oceny jego efektów może wzrosnąć dzięki zastosowaniu programu wspierającego u uczniów rozwój zdolności do krytycznego myślenia przez rozwiązywanie problemów oraz nauczanie współpracy w grupie²⁵.

Wprowadzanie do programu zajęć nauczania strategii metapoznawczych pozwala zwiększyć zdolność uczniów do rozwiązywania problemów. Ramazan Divrik, Pusat Pilten i Ayşe Mentiş Taş udowodnili, że dodanie instruktażu dotyczącego strategii metapoznawczych do zajęć polegających na postawieniu uczniów przed problemem pozwoliło podwyższyć poziom uczniowskich kompetencji do rozwiązywania problemów w większym stopniu niż podczas zajęć, w czasie których uczniowie mieli rozwiązać problem, lecz nie otrzymali wskazówek, jak stosować strategie metapoznawcze²⁶. Rajkumar Rajadurai oraz Hema Ganapathy wykazali, że po przeprowadzeniu 40-godzinnego instruktażu pobudzającego uczniów do stosowania strategii metapoznawczych w czasie rozwiązywania zadań z matematyki istotnie wzrósł poziom kompetencji uczestników tych zajęć w rozwiązywaniu problemów matematycznych²⁷.

Potwierdzono także, że nauczanie uczniów, jak stosować metapoznawcze strategie uczenia się, wpływa korzystnie nie tylko na umiejętności rozwiązywania problemów, lecz także na umiejętności pisanie oraz rozumienia tekstu czytanego, ponadto skutecznie podwyższa poziom wykorzystania przez uczniów prezentowanych przez nauczyciela sposobów uczenia się. Roger Rivero Galeano, Adán Gómez Salgado i Danilza Lorduy Arellano w przeglądzie badań dotyczących metapoznania w nauczaniu stwierdzili zgodność wyników badań wskazujących istotnie wyższy wzrost poziomu tekstów pisanych oraz rozumienia tekstu czytanego u uczniów, których uczono stosowania

²⁴ J.D. Stanton, A.J. Sebesta, J. Dunlosky: *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance...*

²⁵ S.F. Rivas, C. Saiz, C. Ossa: *Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education...*

²⁶ R. Divrik, P. Pilten, A.M. Taş: *Effect of Inquiry-based Learning Method Supported by Metacognitive Strategies on Fourth-Grade Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills: A Mixed Methods*. „Research. International Electronic Journal of Elementary Education” 2020, vol. 13 (2), s. 287–308. <https://doi.org/10.26822/IEJEE.2021.191>.

²⁷ R. Rajadurai, H. Ganapathy: *Effect of Use of Metacognitive Instructional Strategies...*

strategii metapoznawczych, w porównaniu z poziomem odnotowanym u uczniów, których formalnie nie uczono stosowania tych strategii²⁸.

Natomiast badanie przeprowadzone w Estonii z udziałem 1504 uczniów szkół średnich²⁹ wykazało, że poziom korzystania przez uczniów z instruktażu stosowania strategii uczenia się przekłada się zarówno na wiedzę uczniów o tych strategiach, jak i na częstość ich wykorzystywania. Badanie przeprowadzono dwa miesiące przez zaplanowanym egzaminem z biologii, do którego mieli przygotować się jego uczestnicy. Badanych zapytano o strategię uczenia się, jakie wykorzystują w przygotowaniu się do tego wyzwania, a także o strategię uczenia się, które zapamiętali jako rekomendowane przez nauczycieli. Uzyskane dane wykazały, że respondenci ocenili strategię uczenia się oparte na głębokim przetwarzaniu jako istotnie efektywniejsze od strategii uczenia się opartych na przetwarzaniu powierzchownym. Spośród strategii uczenia się rekomendowanych przez nauczycieli uczniowie wymienili takie strategie głębokiego przetwarzania informacji należące do strategii metapoznawczych jak: streszczanie (25% respondentów), rozkładanie nauki w czasie (17% respondentów) oraz sprawdzanie efektów uczenia się (16% respondentów). W badaniu stwierdzono, że większość uczniów, którzy potrafili wymienić co najmniej jedną strategię głębokiego powtarzania, którą prezentował nauczyciel, należała do grupy, która miała bogatą wiedzę o strategiach oraz wykorzystywała je w wysokim stopniu. Większość uczniów, którzy nie potrafili przypomnieć sobie żadnej strategii uczenia się przedstawianej przez nauczyciela, należała do grupy charakteryzującej się niskim poziomem wiedzy o strategiach uczenia się oraz rzadko wykorzystującej te strategie.

Ogólne zasady konstruowania programów nauczania strategii metapoznawczych

W literaturze naukowej prezentowane są różne podejścia do wspierania procesów metapoznawczych uczniów. Jedni badacze wymieniają strategie, jakich powinno się nauczać, inni kładą akcent na kolejność nauczania strategii, jaką powinien zastosować nauczyciel w pracy

²⁸ R. Galeano, G.A. Salgado, D.L. Arellano: *Metacognitive Strategies and Learning Quality: A Systematic Mapping Study. Proceeding of the 7th International Conference on Educational Technologies 2020*. Eds. P. Kommers et al. [s.n.], [s.l.], s. 48–56. https://doi.org/10.33965/icedutech2020_202002L007.

²⁹ J. Olop, M. Grandström, E. Kikas: *Students' Metacognitive Knowledge of Learning Strategy Effectiveness and Their Recall of Teachers' Strategy Instructions*. „Frontiers in Education” 2024, vol. 9, s. 1307485. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1307485>.

z uczniami. Patricia Liotta Kolencik oraz Shelia A. Hillwig proponują wspierać stosowanie metapoznawczych strategii uczenia się poprzez instruowanie uczniów, by w czasie rozwiązywania zadania wypowiadali na głos własne myśli związane z podejmowanymi działaniami³⁰. Polecają też zachęcać uczniów do prowadzenia dzienniczków uczenia się, w których zapisywaliby oni główne idee poznawanych treści oraz odnoszące się do nich pytania, własne doświadczenia związane z uczeniem się, a także ocenę przebiegu i efektów opanowywania wiedzy i umiejętności. Kolejnymi proponowanymi przez autorki sposobami wspierania procesów metapoznawczych są wdrażanie uczniów do stawiania pytań dotyczących treści uczenia się oraz pokazywanie uczniom, jak stosować mnemotechniki, schematy graficzne i mapy myśli ilustrujące strukturę opanowywanych treści³¹.

Autorzy innych badań wskazują, że procesy metapoznawcze u uczących się młodych dorosłych należy wspierać szczególnie przez instruowanie, jak wykorzystywać strategie uczenia się, przez pobudzanie do kontrolowania przebiegu oraz efektów uczenia się, a także przez wykorzystywanie pracy grupowej uczniów jako środka pobudzającego do planowania oraz monitorowania pracy dzięki interakcjom społecznym³².

Christie A. Lawson, Stephanie McGuire, Russ Hodges, Rosianna Gray, Sandra Y. McGuire, Mark Killingbeck i Jawn Segovia radzą, by instruktaż dotyczący strategii metapoznawczych rozpoczynał się od przedstawienia definicji metapoznania i samoregulacji oraz pobudzenia uczniów za pomocą zestawu pytań do refleksji dotyczącej ich własnych doświadczeń podczas nabywania wiedzy i umiejętności. Następnie powinny mieć miejsce ocena stopnia wykorzystywania przez uczniów strategii uczenia się oraz wprowadzenie zasad formułowania celów oraz planowania pracy. Podczas przygotowywania uczniów do egzaminów należy szczególnie zwrócić uwagę na konieczność szacowania ilości dostępnego czasu, decydowania o ważności poszczególnych treści uczenia się i wyznaczania dni, w których poszczególne treści będą opanowywane³³.

³⁰ P.L. Kolencik, S.A. Hillwig: *Encouraging Metacognition. Supporting Learners through Metacognitive Teaching Strategies*. Peter Lang, New York 2011.

³¹ Ibidem.

³² J.D. Stanton, A.J. Sebesta, J. Dunlosky: *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance...*

³³ C.A. Lawson et al.: *Recipe for Success: Teaching Students Metacognitive and Self-Regulatory Learning Strategies*. „Learning Assistance Review” 2021, vol. 26 (2), s. 149–178. Pobrano z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1317170> [13.02.2024].

Parlan Parlan zaproponował model nauczania strategii metapoznawczych oparty na konstruktywistycznym paradygmacie uczenia się, modelu metapoznania opracowanym przez Flavella, teorii znaczącego uczenia się, teorii aktywnego uczenia się oraz teorii samoregulacji. Model ten składa się z czterech etapów, którymi są:

- przygotowanie – wyznaczenie celu uczenia się oraz pomoc uczniom w określeniu tego, co najważniejsze w materiale uczenia się;
- działanie – wykonywanie przez uczniów aktywności i zadań związanych z materiałem uczenia się, połączone ze wsparciem nauczyciela polegającym na stawianiu pytań i wskazywaniu, co mogłoby być zrobione lepiej;
- podsumowanie przez uczniów procesu uczenia się i jego rezultatów z pomocą pytań stawianych przez nauczyciela; oraz
- wspólna refleksja nauczyciela i uczniów dotycząca efektów uczenia się i sformułowanie oceny³⁴.

Uważność a metapoznanie

Uważność może być traktowana jako charakterystyczny dla danego momentu stan lub trwała cecha. Za składowe uważności jako cechy uznaje się działanie ze świadomością tego, co się w danej chwili robi, powstrzymywanie się od wypowiadania osądów na temat tego, co się wydarza, łatwość powrotu do emocjonalnej równowagi po jej zakłóceniu, umiejętność obserwowania swoich zachowań i reakcji wewnętrznych oraz zdolność do opisu własnych wewnętrznych doświadczeń³⁵.

Tomasz Jankowski oraz Paweł Holas opracowali model metapoznania składający się z trzech poziomów. Pierwszym poziomem jest poziom postrzegania obiektów: wrażeń zmysłowych, wyobrażeń, emocji oraz myśli. Poziom drugi obejmuje wiedzę metapoznawczą o doznawanych wrażeniach, samym sobie oraz strategiach pomagających radzić sobie z tym, co jest postrzegane. Poziom trzeci to świadomość własnej wiedzy metapoznawczej, związana ściśle z przekonaniami o relacjach między poznawanym obiektem a poznającym go podmiotem oraz ze zdolnością podmiotu do zatrzymania uwagi na obiekcie. Autorzy wskazują, że to właśnie świadomość własnej wiedzy metapoznawczej

³⁴ P. Parlan: *Perspective Chapter: Metacognitive learning strategy*. W: *Metacognition in Learning – New Perspectives*. Ed. M. Tezer. IntechOpen, [s.l.] 2024. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.113919>.

³⁵ D.J. Siegel, M.W. Siegel, S.C. Parker: *Internal Education and Roots of Resilience: Relationships and Reflections as the New R's in Education*. W: *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. Eds. A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. Springer, New York 2017, s. 47–63.

jest czynnikiem wspierającym uważność i wiążącym metapoznanie z uważnością. Dzięki świadomości własnej wiedzy metapoznawczej możliwe jest wyraźniejsze rejestrowanie doświadczanych wrażeń, wyobrażeń, myśli i emocji. Ciągła kontrola obserwowanych obiektów, własnych doświadczeń oraz świadomość tych procesów pozwalają, dzięki strategiom metapoznawczym, kształtować powstającą na drugim poziomie wiedzę metapoznawczą oraz dokonywać wyboru obiektów, na które zostanie zwrócona uwaga³⁶.

Athanasios Drigas i Eleni Mitsea wśród ośmiu filarów uważności wymieniają wiedzę o składowych tworzących świat i relacjach między nimi, obserwację własnych reakcji, regulację myśli i emocji oraz ich dostosowywanie do tego, co się dzieje, odróżnianie tego, co korzystne, od tego, co niekorzystne, oraz świadomość³⁷.

Dane z badań edukacyjnych potwierdzają istnienie powiązania między uważnością a procesami metapoznawczymi. Autorzy artykułu opublikowanego w ubiegłym roku w „Journal of Intelligence” stwierdzili, że metapoznawcza ocena trafności przewidywania prawdopodobieństwa prawidłowego przypomnienia sobie wyuczonego elementu podczas testu pamięciowego była dodatnio związana z poziomem składowych uważności, jakimi są: zauważanie doświadczanych przez siebie zewnętrznych oraz wewnętrznych bodźców, umiejętność ich opisu oraz umiejętność niereagowania na bodźce wewnętrzne³⁸.

Stian Solem, Susanne Semb Thunes, Odin Hjemdal, Roger Hagen i Adrian Wells za pomocą analizy czynnikowej wykazali istnienie związku między samooceną uważności i intensywnością procesów metapoznawczych. Analizie poddano dziesięć skal: pięć skal narzędzia mierzącego poziom metapoznania oraz pięć skal Kwestionariusza uważności. W badaniu wzięły udział 224 osoby. Wykazano, że jeden z wyodrębnionych czynników zawierał zarówno skale związane z metapoznaniem, jak i skale służące do pomiaru uważności. Wysokimi ładunkami na tym czynniku charakteryzowały się ujmujące metapoznanie: *Skala postaw wobec braku kontroli i zagrożeń*, *Skala potrzeby kontroli myśli*, *Skala pozytywnych przekonań* oraz *Skala zaufania*

³⁶ T. Jankowski, P. Holas: *Metacognitive Model of Mindfulness...*

³⁷ A. Drigas, E. Mitsea: *A Metacognition Based 8 Pillars Mindfulness Model and Training Strategies*. „International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT” 2020, vol. 8 (4), s. 4–17. <https://doi.org/10.3991/ijes.v8i4.17419>.

³⁸ Y. Yin et al.: *The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning: The Moderating Role of Test Anxiety*. „Journal of Intelligence” 2023, vol. 11 (7), s. 132. <https://doi.org/10.3390/jintelligen-cell1070132>.

do własnych procesów poznawczych. Spośród skal mierzących uważność na tym samym czynniku wysokie ładunki miały Skala nieosądzania własnych wewnętrznych doświadczeń oraz Skala świadomego działania. Odrębny czynnik związany wyłącznie z uważnością tworzyły skale Kwestionariusza uważności mierzące zdolność do obserwowania oraz opisywania własnych wewnętrznych doświadczeń oraz powstrzymywania się od reakcji na te doświadczenia. Skala Kwestionariusza metapoznania odnosząca się do świadomości własnych procesów poznawczych nie wiązała się z żadnym z dwóch wyodrębnionych czynników³⁹.

W badaniu, które przeprowadził Robin C. Mörck, uważność była mierzona za pomocą skal odnoszących się do świadomości i akceptacji, natomiast metapoznanie ujmowano za pomocą skal Wiedza o procesach poznawczych oraz Regulacja poznawcza. Analizy korelacyjne wykazały, że wynik skali świadomości należącej do Kwestionariusza uważności był istotnie i dodatnio związany z wynikiem zarówno skali Wiedza o procesach poznawczych ($r = 0,48$; $p < 0,01$), jak i skali Regulacja poznawcza ($r = 0,398$; $p < 0,01$). Nie stwierdzono związku między wynikami skali Akceptacja a wynikami skal narzędzia mierzącego metapoznanie⁴⁰.

Badania własne

Założenia badań własnych

Pytania i hipotezy badawcze. Dotychczasowe rozważania teoretyczne oraz badania empiryczne wskazują na znaczącą rolę stosowania strategii metapoznawczych dla efektów uczenia się. Jednocześnie zarówno modele teoretyczne, które zaproponowali Jankowski i Holas⁴¹ oraz Dirgas i Mitsea⁴², jak i wyniki badań dają podstawy do założenia, że istnieje związek między poziomem uważności osoby a stosowaniem przez nią metapoznawczych strategii uczenia się. Zbadanie takiego związku dostarczyłoby kolejnych danych przemawiających za wprowadzaniem elementów uważności do programów edukacyjnych oraz

³⁹ S. Solem et al.: *A Metacognitive Perspective on Mindfulness: An Empirical Investigation*. „BMC Psychology” 2015, vol. 3 (24), s. 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0081-4>.

⁴⁰ R.C. Mörck: *Are Metacognition and Mindfulness Related Concepts?* Örebro University. Department of Legal, Psychological, and Social Sciences. D-Thesis. 2009. Supervisor: R. Kormi-Nouri. Pobrano z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275993/FULLTEXT01.pdf> [12.02.2024].

⁴¹ T. Jankowski, P. Holas: *Metacognitive Model of Mindfulness...*

⁴² A. Drigas, E. Mitsea: *A Metacognition Based 8 Pillars Mindfulness Model and Training Strategies...*

połączeniem ich z nauczaniem uczniów tego, jak wykorzystać strategie metapoznawcze. Poznanie relacji między uważnością a wykorzystaniem strategii metapoznawczych mogłoby także dostarczyć informacji na temat strategii metapoznawczych, których stosowanie jest najsilniej związane z uważnością osoby, i pomóc w konstruowaniu programów wspierających uczenie się.

Za główny cel badań własnych przyjęto poznanie związku między poziomem samooceny uważności osoby uczącej się a częstością wykorzystywania przez nią strategii metapoznawczych.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest ogólny poziom samooceny uważności oraz wykorzystania strategii metapoznawczych przez osoby badane?
2. Które strategie metapoznawcze badani wykorzystują w najwyższym, a które w najniższym stopniu?
3. Czy istnieje związek między samooceną uważności a poziomem wykorzystywania metapoznawczych strategii uczenia się?

Założono istnienie istotnego dodatniego związku między miarą samooceny uważności a miarami intensywności wykorzystania strategii metapoznawczych.

Narzędzia badawcze. W badaniach własnych wykorzystano dwa autorskie narzędzia: *Inwentarz strategii metapoznawczych* (ISM) oraz *Inwentarz uważności* (IU).

Inwentarz strategii metapoznawczych służy do pomiaru samooceny intensywności wykorzystania strategii metapoznawczych w uczeniu się. Został opracowany na potrzeby badań własnych na podstawie klasyfikacji i opisu metapoznawczych strategii uczenia się przedstawionych przez Myrona H. Dembo⁴³. Narzędzie składa się z 21 stwierdzeń ($\alpha = 0,93$; $r = 0,40$). Przeprowadzona analiza czynnikowa (badaniu poddano trzy wartości własne tłumaczące 56,94% wariancji ogólnej) pozwoliła na wyodrębnienie trzech skal *Inwentarza strategii metapoznawczych*. Są to:

- *Skala planowania i oceny działań* (PLO), składająca się z 13 stwierdzeń, takich jak: „Gdy stwierdzam, że nie udało mi się opanować materiału, próbuję uczyć się go w inny sposób niż dotychczas” ($\alpha = 0,90$; $r = 0,40$);
- *Skala planowania treści uczenia się* (PLT), w skład której wchodzi trzy stwierdzenia, na przykład: „Planuję, do jakiej szkoły lub na jakie kursy będę uczęszczać w najbliższych kilku latach” ($\alpha = 0,78$; $r = 0,56$);

⁴³ M.H. Dembo: *Stosowana psychologia wychowawcza...*

- *Skala refleksyjności (Re)*, złożona z pięciu stwierdzeń, na przykład: „Sprawdzam, czy rozumiem to, czego się uczę” ($\alpha = 0,82$; $r = 48$).

Oceny każdego ze stwierdzeń badany dokonuje na 6-stopniowej skali Likerta o zakresie od 0 punktów – „zdecydowanie nie”, do 5 punktów – „zdecydowanie tak”.

Samooocenę poziomu uważności badano za pomocą *Inwentarza uważności* opracowanego na podstawie definicji uważności sformułowanej przez Jona Kabata-Zinna⁴⁴ oraz filarów uważności, które zaproponowali Athanasios Drigas oraz Eleni Mitsea⁴⁵. *Inwentarz...* składa się z siedmiu stwierdzeń dotyczących umiejętności zauważania własnych myśli oraz uczuć (na przykład: „Potrafię określić, jak się czuję”, „Potrafię określić, o czym w danej chwili myślę”), samokontroli (na przykład: „Jestem w stanie kontrolować to, w jaki sposób okażę na zewnątrz odczuwane emocje”) oraz umiejętności radzenia sobie z rozproszeniem i doświadczanymi trudnościami (na przykład: „Gdy spotyka mnie coś trudnego, kieruję do samego/samej siebie myśli pełne zrozumienia, zachęty i wsparcia”). Analiza wykazała, że wszystkie stwierdzenia tego narzędzia należą do jednego czynnika (49,2% ogółu wyjaśnionej wariancji). Wartość współczynnika alfa Cronbacha dla pozycji *Inwentarza...* wyniosła 0,83, natomiast średnia korelacja między pozycjami osiągnęła wartość 0,47.

Procedura badań. Dane zebrano za pomocą kwestionariusza dystrybuowanego drogą internetową. Wypełniony kwestionariusz odesłało 120 osób z całej Polski w wieku od 15 do 62 lat. Mediana wieku respondentów wyniosła 24 lata, średnia arytmetyczna zaś 25,13 lat ($SD = 6,44$). Wśród uczestników badań 50,8% to osoby w wieku 15 do 24 lat, 45,8% – osoby w wieku 25 do 34 lat, 2,5% – osoby w wieku 45–54 lat, a 0,9% to osoby w wieku 55 lat lub starsze. W badaniu wzięło udział 58 mężczyzn (48,3% respondentów) oraz 62 kobiety (51,7% respondentów). Średni wiek badanych kobiet wyniósł 24,2 lata ($SD = 5,12$), natomiast średni wiek badanych mężczyzn to 26,07 lat ($SD = 7,15$). W czasie badania 46,7% respondentów nie korzystało z formalnej edukacji, 30% studiowało w szkole wyższej, 10,8% było uczniami technikum, 7,5% uczyło się w szkole policealnej, 3,3% – w liceum, natomiast 1,7% stanowili uczniowie szkół branżowych I lub II stopnia. Jedna trzecia respondentów (33,3%) pochodziła ze wsi, 30% – z miast poniżej 100 tysięcy mieszkańców, 23,3% – z miast liczących od 100 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców, a 13,4% z miast powyżej 500 tysięcy mieszkańców.

Zebrane dane opracowano z wykorzystaniem programu Statistica 13.1.

⁴⁴ J. Kabat-Zinn: *Full Catastrophe Living...*

⁴⁵ A. Drigas, E. Mitsea: *A Metacognition Based 8 Pillars Mindfulness Model and Training Strategies...*

Wyniki badań własnych

Ogólny poziom samooceny uważności oraz wykorzystania strategii metapoznawczych przez osoby badane. Aby poznać ogólny poziom badanych zmiennych, przeanalizowano wartości średnich arytmetycznych (*M*) oraz rozkłady uzyskanych wyników. Przedział poziomu przeciętnego zarówno dla samooceny uważności, jak i intensywności wykorzystania strategii metapoznawczych ustalano w zakresie od: średnia arytmetyczna minus 1 odchylenie standardowe, do: średnia arytmetyczna plus 1 odchylenie standardowe. Zebrane dane przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Statystyki opisowe oraz rozkład wyników *Inwentarza uważności* oraz *Inwentarza strategii metapoznawczych* (*N* = 120)

Statystyka	Inwentarz uważności – wynik ogólny	Inwentarz strategii metapoznawczych			
		wynik ogólny	skala Planowanie i ocena działań	skala Planowanie treści uczenia się	skala Refleksyjność
Mediana	22,00	62,50	37,00	9,00	17,00
Średnia arytmetyczna	22,02	63,15	37,73	8,58	16,94
Odchylenie standardowe	6,39	18,63	12,42	3,62	4,80
Skośność	-0,70	-0,36	-0,17	-0,42	-0,79
Kurtoza	1,52	1,73	0,82	-0,26	1,75
Poziom istotności Lillieforsa testu normalności	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> < 0,20*	<i>p</i> < 0,10*	<i>p</i> < 0,01	<i>p</i> < 0,01
Poziom niski	liczba	13	13	12	18
	procent	10,83	10,83	10,00	15,00
Poziom przeciętny	liczba	93	89	89	86
	procent	77,50	74,17	74,17	71,67
Poziom wysoki	liczba	14	18	19	16
	procent	11,67	15,00	15,83	13,33

* Wynik nieistotny statystycznie.

W badanej grupie wartość średniej arytmetycznej ogólnego wyniku *Inwentarza uważności* wyniosła 22,02 (*SD* = 6,39), przy maksymalnej możliwej do uzyskania wartości równej 35. Rozkład wyników IU istotnie różni się od rozkładu normalnego i charakteryzuje się większą proporcją wyników przeciętnych niż rozkład normalny.

W przypadku ogólnego wyniku *Inwentarza strategii metapoznawczych* maksymalny możliwy do uzyskania wynik to 105. Otrzymana wartość średniej arytmetycznej dla badanej grupy wyniosła 63,15 (*SD* = 18,63).

Średnia arytmetyczna sumarycznego wyniku skali ISM *Planowanie i ocena działań* wyniosła 37,73 ($SD = 12,42$), podczas gdy maksymalny możliwy do uzyskania w tej skali wynik to 65. Rozkłady wyników skal *Planowanie treści uczenia się* oraz *Refleksyjność* odbiegały istotnie od rozkładu normalnego i charakteryzowały się większą proporcją wyników przeciętnych niż rozkład normalny. Uzyskana średnia arytmetyczna dla skali *Planowanie treści uczenia się* osiągnęła wartość 8,58 ($SD = 3,62$), przy maksymalnym możliwym do uzyskania wyniku równym 15. W przypadku skali *Refleksyjność* najwyższy możliwy do uzyskania wynik to 25. W grupie badanej średnia arytmetyczna wyniku tej skali wyniosła 16,94 ($SD = 4,80$).

Z uzyskanych danych oraz ich rozkładów wynika, że badane osoby w większości oceniają poziom zarówno swojej uważności, jak i intensywności wykorzystania strategii metapoznawczych jako przeciętny.

Strategie metapoznawcze najrzadziej oraz najczęściej wykorzystywane przez osoby badane. Częstość wykorzystania przez osoby badane strategii ujętych w *Inwentarzu strategii metapoznawczych* oceniano na podstawie wyniku dla każdego ze stwierdzeń mediany odpowiedzi oraz stosunku liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Im wyższa była wartość obu tych wskaźników, tym wyższa deklarowana przez osobę intensywność wykorzystania metapoznawczej strategii uczenia się opisanej w stwierdzeniu. Uzyskane dane zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Wyniki badania za pomocą Inwentarza strategii metapoznawczych (N = 120)

Skala	Stwierdzenie	Wskazania	Odpowiedzi						Me	Stosunek liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie”
			„zdecydowanie nie” (0 pkt)	„nie” (1 pkt)	„raczej nie” (2 pkt)	„raczej tak” (3 pkt)	„tak” (pkt 4)	„tak” (pkt 4)		
PIT	Planuję, czego i kiedy będę się uczyć w najbliższych dniach.	liczba	12	12	20	35	26	15	3	1,25
		procent	10,00	10,00	16,67	29,17	21,67	12,50		
PIT	Planuję, jaką wiedzę i jakie umiejętności opanuję w najbliższych tygodniach i miesiącach.	liczba	6	9	25	36	30	14	3	2,33
		procent	5,00	7,50	20,83	30,00	25,00	11,67		
PIT	Planuję, do jakiej szkoły lub na jakie kursy będę uczęszczać w najbliższych kilku latach.	liczba	15	11	17	35	24	18	3	1,20
		procent	12,50	9,17	14,17	29,17	20,00	15,00		
PIO	Gdy mam nauczyć się dużej partii materiału lub napisać dłuższy tekst, dzielę tę pracę na etapy i planuję, kiedy ukończę każdy z tych etapów.	liczba	13	9	19	28	33	18	3	1,38
		procent	10,83	7,50	15,83	23,33	27,50	15,00		
PIO	Planuję, ile czasu poświęcę na naukę, a ile na wypoczynek.	liczba	14	16	18	27	34	11	3	0,79
		procent	11,67	13,33	15,00	22,50	28,33	9,17		
PIO	Zapisuję zadania, które mam wykonać, i układam je na liście, zaczynając od najważniejszego.	liczba	12	13	22	33	22	18	3	1,50
		procent	10,00	10,83	18,33	27,50	18,33	15,00		

Skala	Stwierdzenie	Wskazania	Odpowiedzi						Me	Stosunek liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie”
			„zdecydowanie nie” (0 pkt)	„nie” (1 pkt)	„raczej nie” (2 pkt)	„raczej tak” (3 pkt)	„tak” (pkt 4)	„tak” (pkt 4)		
PIO	Ustalam kryteria wykorzystania źródeł w wykonaniu zadań związanych z uczeniem się	liczba	9	16	30	27	26	12	3	1,33
		procent	7,50	13,33	25,00	22,50	21,67	10,00		
PIO	Gdy mam opracować jakiś zagadnienie, najpierw gromadzę materiały, z których mogę skorzystać.	liczba	5	7	20	36	28	24	3	4,80
		procent	4,17	5,83	16,67	30,00	23,33	20,00		
PIO	Gdy mam do dyspozycji wiele źródeł informacji, decyduję, w jakiej kolejności będę z nich korzystać.	liczba	7	12	27	30	31	13	3	1,86
		procent	5,83	10,00	22,50	25,00	25,83	10,83		
PIO	Obserwuję, ile czasu zabiera mi wykonanie różnych zadań związanych z uczeniem się, i na podstawie tak zebranej wiedzy planuję swój czas.	liczba	10	12	24	34	18	22	3	2,20
		procent	8,33	10,00	20,00	28,33	15,00	18,33		
Re	Staram się dowiedzieć, co trzeba umieć i wiedzieć, aby dostać pozytywną ocenę z odpowiedzi, ze sprawdzianu, z testu czy egzaminu.	liczba	7	4	14	33	30	32	4	4,57
		procent	5,83	3,33	11,67	27,50	25,00	26,67		

Skala	Stwierdzenie	Wskazania	Odpowiedzi						Me	Stosunek liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie”
			„zdecydowanie nie” (0 pkt)	„nie” (1 pkt)	„raczej nie” (2 pkt)	„raczej tak” (3 pkt)	„tak” (4 pkt)	„tak” (4 pkt)		
Re	Sprawdzam, czy rozumiem to, czego się uczę.	liczba	6	7	12	28	41	26	4	4,33
		procent	5,00	5,83	10,00	23,33	34,17	21,67		
Re	Sprawdzam, co już potrafię, a czego jeszcze muszę się nauczyć.	liczba	3	3	12	33	40	29	4	9,67
		procent	2,50	2,50	10,00	27,50	33,33	24,17		
PIO	Gdy mam wykonać zadanie związane z uczeniem się, analizuję różne sposoby poradzenia sobie z nim.	liczba	7	6	28	38	24	17	3	2,43
		procent	5,83	5,00	23,33	31,67	20,00	14,17		
PIO	Gdy stwierdzam, że nie udało mi się opanować materiału, próbuję uczyć się go w inny sposób niż dotychczas.	liczba	8	13	19	37	29	14	3	1,75
		procent	6,67	10,83	15,83	30,83	24,17	11,67		
PIO	W trakcie uczenia się oceniam, czy udaje mi się osiągnąć zamierzone efekty.	liczba	4	2	24	40	33	17	3	4,25
		procent	3,33	1,67	20,00	33,33	27,50	14,17		
PIO	Sprawdzone sposoby uczenia się wykorzystuję w sytuacjach, w których wcześniej nie były przeze mnie stosowane.	liczba	9	11	28	35	23	14	3	1,56
		procent	7,50	9,17	23,33	29,17	19,17	11,67		
PIO	Po wykonaniu zadania związanego z uczeniem się analizuję, co było dobrze, a co zmienić w przyszłości.	liczba	9	9	32	34	26	10	3	1,11
		procent	7,50	7,50	26,67	28,33	21,67	8,33		

Skala	Stwierdzenie	Wskazania	Odpowiedzi						Me	Stosunek liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie”
			„zdecydowanie nie” (0 pkt)	„nie” (1 pkt)	„raczej nie” (2 pkt)	„raczej tak” (3 pkt)	„tak” (4 pkt)	„tak” (4 pkt)		
Re	Gdy w trakcie nauki zdam sobie sprawę z tego, że coś mnie rozproszyło, zaraz z powrotem skupiam uwagę na opanowywanym materiale.	liczba	7	7	25	42	26	13	3	1,86
		procent	5,83	5,83	20,83	35,00	21,67	10,83		
PIO	Nową wiedzę i doświadczenie, jakie zdobywam, wykorzystuję do oceny własnych przekonań i postaw.	liczba	5	11	25	37	29	13	3	2,60
		procent	4,17	9,17	20,83	30,83	24,17	10,83		
Re	Ucząc się, staram się odróżniać treści najważniejsze od mniej ważnych.	liczba	2	2	13	37	39	27	4	13,50
		procent	1,67	1,67	10,83	30,83	32,50	22,50		

Objaśnienia: Me – mediana; PIO – skala Planowanie i ocena działań; P/T – skala Planowanie treści uczenia się; R – skala Refleksyjność.

Uzyskano dwie wartości mediany dla odpowiedzi na stwierdzenia *Inwentarza strategii metapoznawczych*: 3 i 4. Wartość mediany równą 3 zarejestrowano dla 17 z 21 stwierdzeń ISM. Wartość ta odpowiada wskazaniu „raczej tak”. Wartość mediany równą 4, odpowiadającą wskazaniu „tak”, zaobserwowano 4 razy – dla 4 stwierdzeń ze skali *Refleksyjność*.

Pięcioma stwierdzeniami o najwyższej wartości stosunku liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie” okazały się 4 stwierdzenia ze skali *Refleksyjność*, dla których mediana odpowiedzi wyniosła 4, oraz 1 stwierdzenie ze skali *Planowanie i ocena działań*. Były to następujące stwierdzenia:

- „Uczę się, staram się odróżniać treści najważniejsze od mniej ważnych” – $Me = 4$, $ZT/ZN^{46} = 13,50$ (skala *Refleksyjność*);
- „Sprawdzam, co już potrafię, a czego jeszcze muszę się nauczyć” – $Me = 4$, $ZT/ZN = 9,67$ (skala *Refleksyjność*);
- „Gdy mam opracować jakieś zagadnienie, najpierw gromadzę materiały, z których mogę skorzystać” – $Me = 3$, $ZT/ZN = 4,80$ (skala *Planowanie i ocena działań*);
- „Staram się dowiedzieć, co trzeba umieć i wiedzieć, aby dostać pozytywną ocenę z odpowiedzi, ze sprawdzianu, z testu czy egzaminu” – $Me = 4$, $ZT/ZN = 4,57$ (skala *Refleksyjność*);
- „Sprawdzam, czy rozumiem to, czego się uczę” – $Me = 4$, $ZT/ZN = 4,57$ (skala *Refleksyjność*)

Pięć metapoznawczych strategii uczenia się, jakie uczestnicy badań wskazali jako najmniej przez siebie wykorzystywane, to:

- „Planuję, ile czasu poświęcę na naukę, a ile na wypoczynek” – $Me = 3$, $ZT/ZN = 0,79$ (skala *Planowanie i ocena działań*);
- „Po wykonaniu zadania związanego z uczeniem się analizuję, co było dobrze, a co zmienić w przyszłości” – $Me = 3$, $ZT/ZN = 1,11$ (skala *Planowanie i ocena działań*);
- „Planuję, do jakiej szkoły lub na jakie kursy będę uczęszczać w najbliższych kilku latach” – $Me = 3$, $ZT/ZN = 1,20$ (skala *Planowanie treści uczenia się*);
- „Planuję, czego i kiedy będę się uczyć w najbliższych dniach” – $Me = 3$, $ZT/ZN = 1,25$ (skala *Planowanie treści uczenia się*);
- „Ustalam kryteria wykorzystania źródeł w wykonaniu zadań związanych z uczeniem się” – $Me = 3$, $ZT/ZN = 1,33$ (skala *Planowanie i ocena działań*).

Uzyskane dane wskazują, że badane osoby najmniej intensywnie wykorzystują strategie metapoznawcze związane z planowaniem czasu

⁴⁶ ZT/ZN – stosunek liczby odpowiedzi „zdecydowanie tak” do liczby odpowiedzi „zdecydowanie nie”.

i treści uczenia się, a także źródeł, do których będą sięgać w toku nabywania wiedzy i umiejętności.

Związek między samooceną uważności a poziomem wykorzystywania metapoznawczych strategii uczenia się. Analizie poddano wartości współczynnika korelacji rangowej Spearmana (ρ) między wynikiem ogólnym *Inwentarza uważności* a wynikiem ogólnym *Inwentarza strategii metapoznawczych*. Analizowany związek okazał się istotny i dodatni ($\rho = 0,45$; $p < 0,05$). Wskazuje to, że im wyższa samoocena uważności osoby, tym wyższa deklarowana przez nią intensywność wykorzystania metapoznawczych strategii uczenia się. Obliczono także korelację między wynikiem ogólnym *Inwentarza uważności* a wynikami skal *Inwentarza strategii metapoznawczych*. Stwierdzono, że samoocena uważności jest istotnie i dodatnio związana z samooceną intensywności wykorzystania wszystkich trzech analizowanych grup metapoznawczych strategii uczenia się. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana uzyskał następujące wartości:

- między samooceną uważności a samooceną refleksyjności: $\rho = 0,54$, $p < 0,05$;
- między samooceną uważności a samooceną planowania i oceny działań: $\rho = 0,37$, $p < 0,05$;
- między samooceną uważności a samooceną planowania treści uczenia się: $\rho = 0,32$, $p < 0,05$.

Spośród analizowanych grup metapoznawczych strategii uczenia się najsilniej z samooceną uważności okazała się korelować samoocena wykorzystania strategii polegających na refleksji nad poziomem opanowania oraz zrozumienia materiału uczenia się.

Analiza związku ogólnego wyniku *Inwentarza uważności* z ocenami każdego ze stwierdzeń *Inwentarza strategii metapoznawczych* pozwoliła wysnuć wniosek, że samoocena uważności jest najsilniej związana z deklarowaną intensywnością wykorzystania metapoznawczych strategii uczenia opisanych za pomocą następujących stwierdzeń:

- „Nową wiedzę i doświadczenie, jakie zdobywam, wykorzystuję do oceny własnych przekonań i postaw” – $\rho = 0,55$, $p < 0,05$ (skala *Planowanie i ocena działań*);
- „W trakcie uczenia się oceniam, czy udaje mi się osiągnąć zamierzone efekty” – $\rho = 0,49$, $p < 0,05$ (skala *Planowanie i ocena działań*);
- „Ucząc się, staram się odróżniać treści najważniejsze od mniej ważnych” – $\rho = 0,47$, $p < 0,05$ (skala *Refleksyjność*);
- „Sprawdzam, czy rozumiem to, czego się uczę” – $\rho = 0,45$, $p < 0,05$ (skala *Refleksyjność*);

- „Po wykonaniu zadania związanego z uczeniem się analizuję, co było dobrze, a co zmienić w przyszłości” – $\rho = 0,44$, $p < 0,05$ (skala *Planowanie i ocena działań*).

Uzyskane wyniki potwierdzają hipotezę dotyczącą istnienia związku samooceny uważności z deklarowaną intensywnością stosowania metapoznawczych strategii uczenia się.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie miało na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między samooceną uważności a deklarowanym poziomem wykorzystania metapoznawczych strategii uczenia się. Dane zebrano od 120 osób za pomocą dwóch autorskich narzędzi mierzących odpowiednio poziom uważności oraz poziom planowania i oceny działań związanych z uczeniem się, planowaniem treści uczenia się i refleksyjności. Postawiono pytania badawcze dotyczące strategii metapoznawczych najczęściej oraz najrzadziej wykorzystywanych przez uczestników badań oraz relacji między samooceną uważności a samooceną intensywności wykorzystania strategii metapoznawczych w opanowywaniu wiedzy i umiejętności.

Respondenci poziomu własnej uważności oraz wykorzystywania strategii metapoznawczych ocenili jako przeciętne. Metapoznawczymi strategiami uczenia się, które uczestnicy badań wskazali jako wykorzystywane najczęściej, były strategie dotyczące refleksji nad własnym uczeniem się, szczególnie sprawdzanie poziomu opanowania materiału. Są to wyniki zgodne z danymi, jakie zebrali Rabbi oraz Gul⁴⁷, którzy stwierdzili, że do najczęściej wykorzystywanych przez osoby badane strategii metapoznawczych należały strategie związane z gotowością do poprawy efektów własnej pracy.

Respondenci jako najmniej intensywnie przez siebie wykorzystywane wskazali strategie metapoznawcze związane z planowaniem czasu na pracę i odpoczynek oraz decydowaniem, czego będą się uczyć i z jakich źródeł skorzystają. Wyniki te potwierdzają zaobserwowany przez innych badaczy⁴⁸ brak optymalnego planowania czasu przez osoby uczące się.

Rezultaty badań własnych pozwalają na potwierdzenie postawionej hipotezy, mianowicie istnienia związku samooceny uważności

⁴⁷ F. Rabbi, R. Gul: *Students' Knowledge of Metacognitive Strategies and Use of Technology in Their Writing Skills...*

⁴⁸ J.D. Stanton, A.J. Sebesta, J. Dunlosky: *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance...*

z deklarowanym ogólnym poziomem wykorzystania metapoznawczych strategii uczenia się, i są zgodne z rezultatami wcześniejszych badań⁴⁹ wskazujących na dodatnie powiązanie uważności z intensywnością procesów metapoznawczych.

Za najważniejszy wynik przeprowadzonych badań własnych należy uznać stwierdzenie, że spośród analizowanych grup strategii metapoznawczych najsilniej z uważnością korelują strategie metapoznawcze pozwalające dokonać refleksji nad dotychczasowymi efektami uczenia się oraz odniesieniem opanowywanej wiedzy do własnych postaw i przekonań.

Przeprowadzone badanie własne ma charakter pilotażowy oraz ograniczenia wynikające z małej liczebności oraz reprezentatywności próby. Ograniczenia te szczególnie odnoszą się do danych dotyczących samooceny intensywności wykorzystanych strategii uczenia się. Obraz uzyskanych wyników dotyczących stosowania metapoznawczych strategii uczenia się niewątpliwie wynika również z faktu, że większość respondentów stanowiły osoby dorosłe, które albo znajdowały się na końcu drogi formalnej edukacji, albo już zakończyły tę drogę, miały więc okazję zdobyć doświadczenie w kierowaniu własnym uczeniem się, w tym w refleksji dotyczącej jego przebiegu. Wskazane byłoby zebranie danych za pomocą skonstruowanych narzędzi od większej liczby osób oraz uwzględnienie w badaniu uczniów między 13. a 16. rokiem życia.

Mimo iż badanie miało charakter pilotażowy, uzyskane dane pozwalają na sformułowanie następujących wniosków dla praktyki pedagogicznej:

- należy zwracać szczególną uwagę na wspieranie osób uczących się w stawianiu celów, dalekosiężnym planowaniu własnej kariery edukacyjnej oraz krytycznym doborze źródeł wiedzy;
- warto próbować opracowywać programy łączące wspieranie uważności z nauczaniem tego, jak stosować metapoznawcze strategie uczenia się, wdrażać takie programy do praktyki edukacyjnej oraz sprawdzać ich efektywność.

Wspieranie uczniów w wykorzystaniu praktyki uważności oraz metapoznawczych strategii uczenia się oraz ewaluacja rezultatów takiego wsparcia otwartyby możliwość wzbogacenia praktyki edukacyjnej, a osoby uczące się wyposażyłyby w narzędzia pomocne w kontynuowaniu edukacji przez całe życie.

⁴⁹ Y. Yin et al.: *The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning...*; R.C. Mörck: *Are Metacognition and Mindfulness Related Concepts?*...

Bibliografia

- Bayat N., Uyumaz G.: *Relations Among Sensitivity, Anxiety, Self-Efficacy and the Use of Metacognitive Strategies in Writing: A Structural Equation Modelling*. „International Journal of Curriculum and Instruction” 2021, vol. 13 (2), s. 1427–1443. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/564> [dostęp: 30.05.2024].
- Dembo M.H.: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Red. nauk. A. Matczak. Przetł. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Divrik R., Pilten P., Taş A.M.: *Effect of Inquiry-Based Learning Method Supported by Metacognitive Strategies on Fourth-Grade Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills: A Mixed Methods*. „Research. International Electronic Journal of Elementary Education” 2020, vol. 13 (2), s. 287–308. <https://doi.org/10.26822/IEJEE.2021.191>.
- Dobrowolski A.B.: *Nowa dydaktyka. Wstęp* W. Okoń. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
- Drigas A., Mitsea E.: *A Metacognition Based 8 Pillars Mindfulness Model and Training Strategies*. „International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT” 2020, vol. 8 (4), s. 4–17. <https://doi.org/10.3991/ijes.v8i4.17419>.
- Efklides A.: *The Role of Metacognitive Experiences in the Learning Process*. „Psicothema” 2009, vol. 21 (1), s. 76–82.
- Flavell J.H.: *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. „American Psychologist” 1979, vol. 34 (10), s. 906–911.
- Galeano R.R., Salgado G.A., Arellano D.L.: *Metacognitive Strategies and Learning Quality: A Systematic Mapping Study*. W: *Proceeding of the 7th International Conference on Educational Technologies* 2020. Eds. P. Kommers et al. [s.n.], [s.l.], s. 48–56. https://doi.org/10.33965/icedutech2020_202002L007.
- Hornby G., Greaves D.: *Metacognitive Strategies. W: Essential Evidence-based on Teaching Strategies: Ensuring Optimal Academic Achievement for Students*. Eds. G. Hornby, D. Greaves. Springer, New York 2022, s. 95–104. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96229-6_7.
- Jankowski T., Holas P.: *Metacognitive Model of Mindfulness*. „Consciousness and Cognition” 2014, vol. 28, s. 64–80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>.
- Kabat-Zinn J.: *Full Catastrophe Living (Revised Edition): Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Bantam Books, New York 2013.

- Kędzierska J.: *Kształcenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: G-Ł. Red. E. Różycka. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 858-862.
- Kolencik P.L., Hillwig S.A.: *Encouraging Metacognition. Supporting Learners through Metacognitive Teaching Strategies*. Peter Lang, New York 2011.
- Lawson C.A. et al.: *Recipe for Success: Teaching Students Metacognitive and Self-Regulatory Learning Strategies*. „Learning Assistance Review” 2021, vol. 26 (2), s. 149-178. Pobrano z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1317170> [13.02.2024].
- Mitsea E., Drigas A., Skianis Ch.: *Mindfulness Strategies for Metacognitive Training in Special Education: The Role of Virtual Reality*. „Technium Social Science Journal” 2022, vol. 35, s. 232-262. <https://doi.org/10.47577/tssj.v35i1.7275>.
- Mörck R.C.: *Are Metacognition and Mindfulness Related Concepts? Dissertation, Supervisor: Reza Kormi-Nouri Department of Legal, Psychological, and Social Sciences*. Örebro University. Department of Legal, Psychological, and Social Sciences. D-thesis. 2009. Supervisor: R. Kormi-Nouri. Pobrano z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275993/FULLTEXT01.pdf> [12.02.2024].
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. 3. popr. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Olop J., Grandström M., Kikas E.: *Students’ Metacognitive Knowledge of Learning Strategy Effectiveness and Their Recall of Teachers’ Strategy Instructions*. „Frontiers in Education” 2024, vol. 9, s. 1307485. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1307485>.
- Parlan P.: *Perspective Chapter: Metacognitive Learning Strategy*. W: *Metacognition in Learning – New Perspectives*. Ed. M. Tezer. IntechOpen, [s.l.] 2024. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.113919>.
- Rabbi F., Gul R.: *Students’ Knowledge of Metacognitive Strategies and Use of Technology in Their Writing Skills*. „International Journal of Social Science Archives” 2024, vol. 7 (3), s. 1044-1053.
- Rajadurai R., Ganapathy H.: *Effect of Use of Metacognitive Instructional Strategies in Promoting Mathematical Problem Solving Competence Amongst Undergraduate Students in Facing Competitive Examination*. „Cogent Social Sciences” 2023, vol. 9 (1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2173103>.
- Rivas S.F., Saiz C., Ossa C.: *Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education*. „Frontiers of Psychology” 2022, vol. 13, 913219. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>.
- Siegel D.J., Siegel M.W., Parker S.C.: *Internal Education and Roots of Resilience: Relationships and Reflections as the New R’s in Education*. W: *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into*

- Practice*. Eds. A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. Springer, New York 2017, s. 47–63.
- Sinatra G.M., Taaobshirazi G.: *The Self-Regulation of Learning and Conceptual Change in Science. Research, Theory and Educational Applications*. W: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Eds. D.H. Schunk, J.A. Greene. Routledge, New York 2018, s. 153–165.
- Solem S. et al.: *A Metacognitive Perspective on Mindfulness: An Empirical Investigation*. „BMC Psychology” 2015, vol. 3 (24), s. 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0081-4>.
- Stanton J.D., Sebesta A.J., Dunlosky J.: *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance*. „CBE – Life Sciences Education” 2021, vol. 20 (2), s. 1–7. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>.
- Sternberg R.J.: *Psychologia poznawcza*. Przetł. E. Czerniawska, A. Matczak. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Susantini E. et al.: *Improving Learning Process in Genetics Classroom by Using Metacognitive Strategy*. „Asia Pacific Education. Review” 2018, vol. 19, s. 401–411. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9540-y>.
- Usher E.L., Schunk D.H.: *Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation*. W: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Eds. D.H. Schunk, J.A. Greene. Routledge, New York 2018, s. 19–35.
- Yin Y. et al.: *The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning: The Moderating Role of Test Anxiety*. „Journal of Intelligence” 2023, vol. 11 (7), s. 132. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070132>.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2018/C, 189/01. Pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [14.02.2024].
- Zimmerman B.J., Moylan A.R.: *Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation Intersect*. W: *Handbook of Metacognition in Education*. Eds. D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser. Routledge, New York 2009, s. 299–315.



Agnieszka Lewko

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-9210-3984>

Determinanty skutecznego wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle paradygmatów pedagogiki specjalnej

Determinants of Effective Support for People with Intellectual Disabilities in the Context of Special Education Paradigms

Abstract: The article presents the factors determining an effective process of supporting people with intellectual disabilities. An in-depth analysis of the determinants on the part of the supporters, the supported, the environment, as well as the support process itself was conducted. The issues of effective support were discussed in the light of contemporary scientific concepts. In addition, classic paradigms of special education were described, taking into account their context in the process of supporting people with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, social support, special education, paradigms, effective support

Pojęcie wsparcia obecne jest w wielu obszarach nauki (głównie humanistycznych i społecznych) i rozpatrywane jako teoretyczna eksplikacja procesu oraz jego determinant, a także jako praktyczna egzemplifikacja działań wobec różnych grup społecznych. Różnorodność definicji funkcjonujących w literaturze naukowej świadczyć może o interdyscyplinarności tego pojęcia, jego wielowątkowości, a jednocześnie powodować pewne trudności – „wsparcie” pozostaje wieloznaczne i niejednolite (zarówno w odniesieniu do treści, jak i do zakresu). Zainteresowanie wsparciem badaczy z różnorodnych dziedzin nauki wskazuje także na istotną rolę tego procesu w wielu obszarach

funkcjonowania człowieka, podejmowana w badaniach problematyka dotyka wszystkich etapów życia ludzkiego, obejmuje trudne i kryzysowe sytuacje, ale również momenty codzienności, w których obecność osoby wspierającej staje się koniecznością.

Niewątpliwie punktem wspólnym rozważań naukowych nad tematyką wsparcia jest wątek jego relacyjności, w tym tło społecznych interakcji, odpowiadanie na potrzeby jednostek, grup, społeczeństw w duchu inkluzyjnym, równościowym. W tym kontekście wsparcie staje się interesującym badawczo zjawiskiem – analizuje się mnogość powiązań międzyludzkich, ich charakter, czas trwania czy jakość i znaczenie nadawane relacjom przez samych uczestników procesu wspierania. Dynamika międzyludzkich więzi, zmienność ich uwarunkowań oraz sama procesualność wspierania czyni je aktualnym i interesującym badawczo zagadnieniem.

Rozważania definicyjne

Klasyczne definicje paradygmatu w naukach humanistycznych opisują go jako: zbiór założeń o naturze ontologicznej, dotyczący natury rzeczywistości i roli nauki, składający się na wzorzec racjonalności naukowej; określone podejście i zasób wiedzy głównego nurtu myśli badawczo-naukowej (Thomas Kuhn); wzorcową teorię (Alicja Joanna Siegień)¹; uwzględniają przy tym fakt, że paradygmaty „jako odrębne sposoby postrzegania świata są wzajemnie niewspółmierne, a komunikacja między nimi jest niemożliwa”². Dynamiczna rzeczywistość społeczna ponowoczesności, w której mieści się różnorodność i wielość interpretacji, powoduje, że „nie jest możliwe uporządkowanie racjonalności w formie jakiejś metanarracji, [...] paradygmaty muszą się sytuować pośrodku wielości innych i zrezygnować ze swoich roszczeń do wyłączności”³. W związku z tym uznaje się heterogeniczność paradygmatyczną we współczesnej pedagogice specjalnej (na przykład nurt *disability studies*) oraz pewną dezaktualizację i próbę rekonstrukcji tradycyjnego rozumienia paradygmatu⁴.

Ostatnie dekady przyniosły wiele zmian w pedagogice specjalnej, które z jednej strony powodowane są cywilizacyjnymi i kulturowymi

¹ Podaję za: B. Śliwerski: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 28–29.

² Ibidem, s. 29.

³ Ibidem, s. 31.

⁴ A. Krause: *Niepełnosprawność – Inny w paradygmacie humanistycznym*. „Niepełnosprawność” 2010, nr 4, s. 114.

przeobrażeniami rzeczywistości społecznej (między innymi urzeczywistnianiem się idei integracji i inkluzji, przeciwdziałaniem wykluczeniu, przyzwoleniem na różnorodność), a z drugiej – związane są z jej dynamicznym rozwojem naukowym i ciągłym dookreślaniem tożsamości naukowej (mowa choćby o założeniach metodologicznych, modelach teoretycznych, reorientacji aksjologicznej, pluralizmie badawczym). Wraz z aktualizacją obrazu i istoty niepełnosprawności nastąpiła „wielka zmiana paradygmatyczna”⁵. Zbiologizowany paradygmat pozytywistyczny ustąpił miejsca orientacji humanistycznej. „Odejście od modelu medycznego i indywidualistycznego otworzyło perspektywę wieloaspektowego i kontekstowego ujmowania niepełnosprawności”⁶. Niniejsze opracowanie ma charakter pedagogiczny, nie sposób jednak uniknąć w rozważaniach o procesie wsparcia socjologizujących czy psychologizujących odniesień, między innymi do nurtu *disability studies*.

Obecność paradygmatu humanistycznego w pedagogice specjalnej jest znacząca. Przeobraża rzeczywistość naukowo-badawczą i redefiniuje niepełnosprawność w świadomości społecznej, a przez to istotnie wpływa na rekonstrukcję systemów wspierania. Amadeusz Krause w następujący sposób formułuje następstwa zmiany paradygmatu:

- „odejście od pozytywistycznych i obiektywistycznych prób opisu rzeczywistości;
- docenienie zalet metod hermeneutycznych, fenomenologicznych i biograficznych w badaniu zjawiska niepełnej sprawności i jego uwarunkowań;
- interpretatywne rozumienie rzeczywistości człowieka niepełnosprawnego – wielokontekstowe, zindywidualizowane podejście do człowieka;
- edukację z uwzględnieniem kontekstu kulturowego, czasu i miejsca oraz potrzeb jednostki, w przeciwieństwie do edukacji celów instytucji edukacyjnych i państwowych;
- postrzeganie niepełnosprawności jako zjawiska społecznego;
- w pedagogice specjalnej rozwój pochodnych paradygmatu humanistycznego, to jest paradygmatu społecznego, emancypacyjnego, normalizacyjnego;
- rekonstrukcję celów i sposobów oddziaływania w pedagogice specjalnej”⁷.

W efekcie przemian paradygmatycznych w nauce i praktyce w zakresie pedagogiki specjalnej możliwe stało się również wyodrębnienie

⁵ Ibidem, s. 111.

⁶ Ibidem, s. 112.

⁷ Ibidem, s. 118–119.

pochodnych (paradygmatów szczegółowych)⁸ czy subparadygmatów⁹ orientacji humanistycznej. Krause wymienia: społeczny paradygmat niepełnosprawności, paradygmat normalizacyjny, paradygmat emancypacyjny, a w obszarze metodologicznym – paradygmat jakościowy (interpretatywny). Joanna Głodkowska¹⁰ natomiast prezentuje paradygmat wsparcia w podmiotowej rehabilitacji.

W kolejnej części opracowania zostaną wskazane wynikające z przytoczonych paradygmatów implikacje teoretyczne i praktyczne dla procesu wsparcia osób z niepełnosprawnością.

Społeczny paradygmat niepełnosprawności

Idee poszerzające perspektywę postrzegania niepełnosprawności o kontekst społeczno-kulturowy stały się załącznikiem jakościowych zmian w obrębie pedagogiki specjalnej. Nastąpiły modyfikacje w zakresie obowiązującej nomenklatury i rozumienia pojęć (na przykład opracowano poziomy wsparcia jednego z komponentów modelu niepełnosprawności intelektualnej)¹¹, rekonstrukcja sposobu ujmowania tego zjawiska, stanu (stworzono interakcyjny model niepełnosprawności). W takim rozumieniu niepełnosprawność to neutralna cecha mająca wymiar

⁸ A. Krause: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 181.

⁹ I. Chrzanowska: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 398.

¹⁰ J. Głodkowska: *Być podmiotem i stawać się autorem swojego życia – paradygmat wsparcia w przygotowaniu osób z niepełnosprawnością do budowania własnej tożsamości i wzbogacania dobrostanu*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2014, nr 4 (26), s. 33 i nast. Głodkowska opiera się na wnioskach z pracy: *Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities: A Mandate for Change at Many Levels*. Eds. V.J. Bradley, J.W. Ashbaugh, B.C. Blaney. Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore–London–Toronto–Sydney 1994, której kontynuację można znaleźć między innymi w: W.H.E. Buntinx, R.L. Schalock: *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability*. „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities” 2010, vol. 7, no. 4, s. 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x>

¹¹ R. Lucasson et al.: *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th ed. American Association on Mental Retardation, Washington 2002. Zob. też: Z. Kazanowski: *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia” 2015, vol. 28 (1), s. 38. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2015.28.1.33>.

społeczny – cecha ta nie lokuje się w danej jednostce, a jest traktowana jako pewna różnica; ma wymiar relacyjny – ciężar niepełnej sprawności zostaje przeniesiony na poziom interakcji między osobą a społeczeństwem, ich wzajemne oddziaływanie, co wskazuje na pozajednostkowe i kontekstowe uwarunkowania niepełnosprawności. „Nowe podejście do niepełnosprawności, to między innymi droga: od bezradnej medycyny i opieki do wielodyscyplinarnego wspierania rozwoju; od biernej wegetacji do aktywnego życia; od zniewolenia opieką do zaradności, samodzielności i autonomii; od koncentracji na deficytach do promowania mocnych stron; od pomijania problemów rodziny do uznawania jej kluczowej roli, wspierania i pomocy”¹². W tym podejściu odchodzi się zatem od stereotypowego wizerunku osoby z niepełnosprawnością – jako biorcy świadczeń i obiektu działań charytatywnych; osobę tę traktuje się jako pełnoprawnego uczestnika życia społecznego. Założenia tego paradygmatu „niosą przesłanie, że każdy członek społeczeństwa może być niepełnosprawny i może znaleźć się w owej niekorzystnej sytuacji. Do obowiązków zbiorowości należy wsparcie tych, którzy nie ze swojej winy w takiej sytuacji się znaleźli”¹³.

Paradygmat normalizacji środowiska

Koncepcja normalizacji zrodziła się w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku w krajach skandynawskich, a jej twórcami byli Niels Erik Bank-Mikkelsen i Bengt Nirje¹⁴. Normalizacją nazwano proces przekształcania środowiska rehabilitującego tak, by stało się ono jak najbardziej podobne do środowiska normalnego; przy czym nie należy tego procesu rozumieć jako dostosowywania do normy, a raczej jako „pracę nad normą”, by życie razem, a nie obok siebie, zyskało nowy sens¹⁵. Krause definiuje normalizację jako szereg instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych działań, które mają zmierzać do stworzenia normalnych warunków życia, determinuje to bowiem jednostkowe relacje w środowisku lokalnym. O tym, czy osoba z niepełnosprawnością będzie tam dostrzegana i akceptowana, czy oceniana negatywnie, zadecyduje nie tyle ewentualna niepełnosprawność intelektualna tej

¹² J. Wyczęsany: *Niepełnosprawność jako problem społeczny*. „Konspekt – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2006, nr 2–3 (26), s. 18–20.

¹³ A. Krause: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej...*, s. 187.

¹⁴ Podaję za: T. Żółkowska: *Normalizacja – niedokończona teoria praktyki*. „Niepełnosprawność” 2011, nr 5, s. 85.

¹⁵ M. Winance: *Being Normally Different? Changes to Normalization Processes: From Alignment to Work on the Norm*. „Disability & Society” 2007, vol. 22, no. 6, s. 625–638. <https://doi.org/10.1080/09687590701560261>.

osoby, ile jej sposób i możliwości funkcjonowania. Co więcej – w myśl interakcyjnego modelu – o rozmiarze niepełnosprawności człowieka nie decydują jednostkowe defekty, braki czy niesprawności, lecz rzeczywistość społeczna, społeczne oczekiwania i wyobrażenia¹⁶.

Opisywane w pedagogice specjalnej oddziaływania normalizacyjne mogą przebiegać w czterech kierunkach¹⁷:

- brak zgody na stosowanie wykluczających kategorii normy poprzez przeciwdziałanie stygmatyzacji i przekonanie, że „brak normy nie musi oznaczać nienormalności” – istotne dla kształtowania się konotacji społecznych i warunkujące prawidłową realizację wsparcia (na przykład rozwojowego) czy kierunek rehabilitacji;
- zorientowanie na samą osobę z niepełnosprawnością, socjalizację tej osoby, jej wychowanie i rehabilitację; wiąże się to z założeniem, że osoba z niepełnosprawnością, jak każdy inny członek społeczeństwa, powinna pomyślnie przejść proces adaptacji – aby to było możliwe, należy jednostce zapewnić optymalne wsparcie;
- skierowanie na normy otoczenia społecznego osoby z niepełnosprawnością, obejmujące wspieranie rodziny, przeciwdziałanie patologiom społecznym, mediację pomiędzy sprzecznymi normami;
- rekonstrukcja środowiska osoby z niepełnosprawnością w taki sposób, by panujące w nim warunki umożliwiały optymalny rozwój tej osoby.

Należy wyakcentować, że koncepcja normalizacji w paradygmacie humanistycznym koncentruje się na tym, aby zoptymalizować środowisko, „unormalnić” je, a nie konfrontować osobę z niepełnosprawnością z normami i wymogami, którym często osoba ta nie jest w stanie sprostać. Ponadto warto zauważyć, że ponowoczesna wielokulturowość obecnych społeczeństw spowodowała pewien normatywny pluralizm – „wzrost normatywnej ambiwalencji”¹⁸. Pozwala to przesuwac granice „mieszczenia się w normie” i rozszerzać spektrum obowiązujących norm społecznych, co ułatwia ich wypełnianie.

Paradygmat emancypacyjny (podmiotowości i autonomii)

Zmiany w podejściu do niepełnosprawności generują pedagogiczny nacisk na poszczególne komponenty procesu wspierania. Krause zauważa, że upolitycznienie systemu wsparcia, które miało miejsce w minionym ustroju, regulowało autonomię jednostki w granicach systemowych, a wsparcie miało charakter ukierunkowanych działań

¹⁶ Por. A. Krause: *Niepełnosprawność...*

¹⁷ A. Krause: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej...*, s. 191–192.

¹⁸ Ibidem, s. 193.

rehabilitacyjnych i opiekuńczych; korekcyjny system prowadził do maksymalizacji potencjału adaptacyjnego osoby (jej dostosowania się do normy, „przydatności” społecznej, produktywności), ale zatracano w tym procesie podmiotowość człowieka i ograniczano jego autonomię¹⁹. Warto zauważyć, że obecność kategorii podmiotowości i autonomii w dyskursie dotyczącym niepełnej sprawności intelektualnej wprowadza pewne dylematy. Przykład stanowi pytanie o kształt i interpretację „podmiotowości” (w jej pojmowaniu jako rozumienia i wypełniania ram definicji)²⁰ w odniesieniu do osób z niepełną sprawnością intelektualną (szczególnie w stopniu znacznym i głębokim), a także pytanie o istnienie granic autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną (na przykład czy osoby takie mogą podejmować decyzje w sprawie procedur medycznych, edukacji).

Kwestia podmiotowości w relacji pedagogicznej wymaga podjęcia rozważań w dwóch kierunkach, uwzględniających: podmiotowość człowieka i podmiotowe traktowanie człowieka. Podmiotowość człowieka oznacza jego immanentną cechę – swoistą „miarę człowieczeństwa”, zawierającą aspekt świadomego sprawstwa, autorefleksji, będącą synonimem „tego, co nieredukowalne w człowieku” w personalistycznej filozofii Jana Pawła II²¹. Drugi kierunek nawiązuje do dwupodmiotowości wszelkich interakcji (w tym wsparcia), do traktowania

¹⁹ Ibidem, s. 199.

²⁰ Podmiotowość, także w pedagogice, często jest definiowana szczegółowo. Ramy takiego ujmowania tej kategorii stają się wówczas na tyle wąskie, że posługiwanie się nimi w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami może rodzić wątpliwości co do zasadności użycia takich ram. Przykładem może być spostrzeżenie Doroty Kołodziejskiej, która twierdzi, że „podmiotowość oznacza możliwość wpływania przez człowieka na to, co dzieje się w świecie zewnętrznym, w nim i z nim samym, w mniej lub bardziej autonomiczny sposób. Człowiek jest więc podmiotem wówczas, gdy może – opierając się na systemie własnych wartości – formułować cel lub kierunek działalności, wybierać lub tworzyć program czynności i sprawować kontrolę poznawczą nad jego realizacją, co oznacza, że rozumie to, co robi, przewiduje kolejne czynności, porównuje dotychczasowy i przewidywany przebieg działania z wyjściowym celem oraz innymi własnymi wartościami, ocenia sposób realizacji celu i zaprzestaje działań lub kontynuuje czynności. Brak któregoś z tych elementów prowadzi do uprzedmiotowienia człowieka”. D. Kołodziejska: *Kształtowanie poczucia podmiotowości*. „Edukacja i Dialog” 2001, nr 2 (125), s. 11. Niewystarczające wydaje się również określanie podmiotowości wyłącznie „przez analogię do nurtu przeciwnego, a mianowicie przedmiotowości”, czyli braku uprzedmiotowienia. J. Sempnyk: *Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu*. „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2006, nr 2 (9), s. 111.

²¹ K. Wojtyła: *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*. „Ethos” 1988, nr 2/3, s. 21–28.

człowieka w kategoriach Osoby, z należną godnością, poszanowaniem niezależności, samodecyzyjności, prawa jednostki do aktywności, w końcu „autorstwa” swojego życia²².

Z pojęciem podmiotowości nieodłącznie związane są kształtowanie/poszerzanie autonomii i partycypacja społeczna. Ewolucja w pojmowaniu istoty autonomicznego funkcjonowania redefiniuje jego znaczenie – autonomia nie sprowadza się do przyzwalania na wybór i decydowanie w określonych sytuacjach; nie jest też synonimem samodzielności, jej kontekst jest bowiem szerszy; opisując autonomię, należy brać pod uwagę jej formę psychiczną, prawną i społeczną oraz mnogość rodzajów autonomii – behawioralną, emocjonalną, poznawczo-ewaluatywną, tożsamościową, instrumentalną czy ekonomiczną²³.

Miejsce i znaczenie wsparcia w sposób szczególny urzeczywistniają się w paradygmacie emancypacyjnym. Kształtowanie tożsamości podmiotowej, podmiotowość relacji, szanowanie i rozwijanie autonomicznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną należą do celów – ale także stanowią warunki skutecznego wspierania. „Wsparcie nie może ograniczać autonomii ani redukować godności człowieka. [...] Zaangażowanie otoczenia, respektującego granice autonomii wspieranej osoby, jest jedyną opcją pomocy, która ma charakter konstruktywny”²⁴. Wsparcie i umiejętność korzystania z niego opisywane są jako osobiste i środowiskowe wyznaczniki rozwoju autonomii jednostki; różnice w osiąganiu autonomii mogą wynikać nie tylko ze stopnia niepełnosprawności intelektualnej konkretnej osoby, lecz także z jakości czy rodzaju wsparcia i ograniczeń, jakie mogą występować w tym procesie. „Można mówić o nabywaniu umiejętności emancypacyjnych przez osoby niepełnosprawne w procesie uczenia się, wychowania i rewalidacji jako o rezultacie wsparcia, pomocy i korzystnych warunków środowiskowych”²⁵.

Paradygmat wsparcia (w podmiotowej rehabilitacji)

Model wsparcia, który konstytuuje się w nauce od kilku dekad, opisywany obecnie w kategorii paradygmatu, zgodnie z proponowanym wzorcem ma pięć komponentów: jasne uzasadnienie (*a clear rationale*),

²² J. Głodkowska: *Być podmiotem i stawać się autorem swojego życia...*

²³ J. Skibska: *Kształtowanie autonomii – osiągnięcie niezależności*. W: *Niepełnosprawność w zwierniadle dorosłości*. Red. R. Kijak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 73–74.

²⁴ Ź. Stelter: *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Difin, Warszawa 2013, s. 150.

²⁵ A. Krause: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej...*, s. 203 i 207.

podstawa koncepcyjna (*a conceptual basis*), wyraźny cel, założenia (*a clear focus/intent*), wyznaczenie treści czy aktywności życiowych w ramach modelu wspierania (*a clear delineation of life activities encompassed by the model*), jasno określony system wdrażania (*clearly articulated implementation process*)²⁶.

Model ten stanowi istotny przyczynek do zmian w założeniach dotyczących procesu rehabilitacji. Zindywidualizowany system wsparcia, jako jeden z komponentów niepełnosprawności intelektualnej, jest skoncentrowany na osobie – jej potencjale rozwojowym, możliwościach społecznej inkluzji, upodmiotowieniu, upełnomocnieniu (*empowerment*); to swego rodzaju most pomiędzy aktualnym a pożądanym stanem funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną²⁷. Głodkowska, nawiązując do współczesnego modelu rehabilitacji, wyraża przekonanie, że formułowany paradygmat wsparcia można rozważać jako wzorzec tworzenia podmiotowych warunków życia osób z niepełnosprawnością (egzystencji upodmiotowionej), wzorzec, w którym nie może zabraknąć oddziaływań wspierających kształtowanie tożsamości tych osób i ich autonomii²⁸. Idee te w istotny sposób dookreślają praktykę rehabilitacyjną – „wskazują, że zewnętrżność oddziaływań wspomagających czy terapeutycznych nie narusza założeń rehabilitacji podmiotowej, w której osoba z niepełnosprawnością jest nadal aktywnym uczestnikiem, może być osobą decydującą, może podejmować wybory i może być samodzielna na miarę swoich możliwości”²⁹.

Determinanty skutecznego procesu wspierania

W proces wspierania wpisane są pewne czynniki, dzięki którym może przynosić on określone, wymierne efekty. Charakteryzując te czynniki, warto odnieść się do determinant skuteczności i wyodrębnić elementy procesu wspierania zgodnie z nauką o wychowaniu. I tak: **rzeczywistość wychowawcza**, w której dokonuje się proces wychowania, może zostać nazwana **rzeczywistością wspierania**, natomiast określenie „**fakty i obiekty wychowawcze**” należałoby przeformułować na „fakty

²⁶ W.H.E. Buntinx, R.L. Schalock: *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports...*, s. 287–288.

²⁷ Ibidem, s. 289.

²⁸ J. Głodkowska: *Być podmiotem i stawać się autorem swojego życia...*, s. 30–32. Por. Eadem: *Disability Studies – Interdyscyplinarne Studia nad Niepełnosprawnością – jest w nich ukryty skarb*. „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 1–2 (79–80), s. 41–66. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.04>.

²⁹ J. Głodkowska: *Być podmiotem i stawać się autorem swojego życia...*, s. 34.

i obiekty wsparcia”. Można na tej podstawie wyróżnić elementy i podmioty procesu, w których tkwić mogą czynniki determinujące skuteczność wsparcia. Do elementów i podmiotów determinujących skuteczne wsparcie osoby z niepełnosprawnością należą:

- osoby wspierające, udzielające wsparcia;
- osoby wspierane, otrzymujące wsparcie;
- uwarunkowania, przebieg i struktura procesu wspierania, wsparcia.

Determinanty ulokowane w osobie wspierającej

Osoby podejmujące się wspierania osób z niepełnosprawnością pełnią swego rodzaju misję, która wymaga określonych cech osobowości. Można wyróżnić pewne grupy kompetencji cechujących osoby, które mają – w szeroko rozumiany sposób – wspierać. Są to umiejętności zarówno praktyczne, jak i intelektualne, moralne i komunikacyjne, od których zależy efektywność podejmowanych działań. Empatia, życzliwe zrozumienie, cierpliwość i wyrozumiałość, sprawiedliwość, autentyczność, umiejętność komunikacji – to cechy, które należą do katalogu istotnych uwarunkowań skutecznego procesu wspierania. Wśród czynników wpływających pozytywnie na odbiór wsparcia wymienia się między innymi: świadomość pełnionej przez siebie roli społecznej, bezwarunkową akceptację konkretnej osoby i warunkową jej zachowania, wiedzę o danej osobie, umiejętność rozpoznawania potrzeb drugiego człowieka, posiadanie cech umożliwiających nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z drugą osobą. Brak tych czynników może utrudniać lub nawet uniemożliwiać realizację procesu wsparcia.

Starannie dobrana, wykwalifikowana kadra osób wspierających powinna dążyć do tego, aby być autorytetem zarówno dla osoby wspieranej, jak i jej otoczenia. Zatem stwierdzić można, że jakość oddziaływań, zależy także od wykwalifikowania zawodowego, specjalistycznego wykształcenia i systematycznego dokształcania się pracowników, które zapewniają fachowość oraz profesjonalizm procesu wspierania. Wszechstronność edukacji personelu umożliwia odpowiednią organizację i realizację zadań na najwyższym poziomie, co wynika ze znajomości środków, metod oddziaływań wobec rodzin czy środowiska społecznego, a także umiejętności adekwatnego doboru tych metod i środków. Aby proces wspierania uczynić skuteczniejszym i efektywniejszym, oddziaływania powinny być wielotorowe, wielospecjalistyczne. Niezbędne jest, aby oddziaływania miały charakter interdyscyplinarny, a kadra wspierająca była wielospecjalistyczna, składała się między innymi z pedagogów, psychologów, psychiatrów, lekarzy, pracowników socjalnych, a także osób najbliższych odbiorcy wsparcia które mają ekspercki poziom znajomości danej osoby z niepełnosprawnością.

W podsumowaniu niezbędnych kompetencji osoby udzielającej wsparcia można stwierdzić, że należą do nich:

- kompetencje merytoryczno-metodyczne (wiedza o koncepcjach, treściach, metodach, środkach, formach działań wspierających);
- kompetencje diagnostyczne (umiejętność rozpoznania potrzeb indywidualnych, badania środowiska, sieci wsparcia formalnego i nieformalnego);
- kompetencje planistyczne i organizacyjne (dotyczące procesu wspierania, wychowania, kontroli i ewaluacji efektywności, związane z projektowaniem uniwersalnym);
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (znajomość specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością);
- kompetencje komunikacyjne (efektywne nadawanie i odbieranie komunikatów);
- kompetencje moralno-etyczne (znajomość zasad wspierania, umiejętność chronienia swoich słabych stron, poczucie własnych kompetencji);
- kompetencje informacyjne (znajomość technologii, mediów, posiadanie kompetencji cyfrowych).

Determinanty tkwiące w osobie wspieranej i jej otoczeniu

Należy wspierać odpowiedzialnie – czyli tak, aby podmioty wspierane były w stanie sprostać sytuacjom, które pociągają za sobą fakt niepełnej sprawności. Zwiększenie pewności siebie i umocnienie pozycji osób wspieranych może pomóc im w lepszym wykorzystaniu istniejących szans. Istotnym elementem procesu wspierania powinno być inicjowanie, promowanie i wspieranie programów nastawionych na **podniesienie poziomu świadomości osób z niepełnosprawnością** dotyczącej tkwiących w nich możliwości i przysługujących im praw oraz ukierunkowanie programów wspomagania na edukację społeczną i informowanie.

Podstawą wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością i ich rodzinom jest przede wszystkim wychodzenie naprzeciw ich potrzebom, ale również podejmowanie prób mających na celu wykorzystanie predyspozycji i zasobów własnych osób odbierających wsparcie. Obecnie postuluje się, aby rodzina w pierwszej kolejności miała możliwość samodzielnego zmierzenia się ze swymi problemami, co pozwala zwiększyć jej szansę na prawidłowe funkcjonowanie w środowisku oraz **stymuluje aktywność własną, wyzwala potencjał i pozwala na uczenie się nowych umiejętności**. Pomoc powinna, w miarę możliwości, doprowadzić do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin

w wyniku przezwycięzania trudnych sytuacji życiowych przy wykorzystaniu zasobów własnych i środowiskowych.

Efekty wsparcia społecznego w dużej mierze zależą od stopnia i rodzaju zmotywowania do zmiany samych osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Jednostki mające wewnętrzną motywację oraz bardziej rozwiniętą samoświadomość szybciej, a zarazem skuteczniej przyjmują nowe wzory zachowań, internalizują uznane społecznie normy i wartości³⁰. Motywacja do zmiany swojej sytuacji stanowi jedną z determinant prawidłowego przebiegu procesu wspierania, kolejną jest zdolność oraz chęć do podejmowania współdziałania i wypełniania przydzielonych zadań, obowiązków. Współpraca warunkowana może być między innymi zaufaniem do osoby udzielającej wsparcia, pedagoga, zrozumieniem celów przyświecających zmianie, zdolnością do poszukiwania i utrzymania relacji zapewniających wsparcie.

W procesie przystosowania do trudnej sytuacji ważną rolę odgrywa ją wszelkie zasoby i potencjały tkwiące zarówno w samej osobie z niepełnosprawnością, jak i w jej otoczeniu, które są rezultatem interakcji z innymi ludźmi, skutkiem przynależenia człowieka do społeczeństwa. Wyjątkową rolę wśród tych szeroko rozumianych zasobów odgrywa subiektywne poczucie wsparcia społecznego. Skuteczność wspierania i związane z tym poczucie jakości życia osoby z niepełnosprawnością w dużym stopniu zależą od wsparcia ze strony najbliższych – rodziny, przyjaciół czy rówieśników³¹.

Determinanty procesualne i kontekstowe procesu wsparcia

Należy wyakcentować szczególną rolę wsparcia, którego brak lub nieadekwatność do okoliczności lub bieżących potrzeb może sprzyjać zaniechaniu działań na rzecz przezwyciężenia trudności, rozwiązania kryzysu. Zagadnienie **adekwatności wsparcia** społecznego definiowane jest w literaturze przedmiotu³² jako zgodność między rodzajem oraz wielkością otrzymywanego wsparcia i potrzebami osoby wspieranej. Jakość wsparcia zależy zatem od jego treści, zakresu oraz związku

³⁰ D. Doliński: *Inni ludzie w procesach motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 2. Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2000, s. 493–510.

³¹ Por. N. Knoll, R. Schwarzer: *Prawdziwych przyjaciół... Wsparcie społeczne, stres, choroba, śmierć*. W: *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005, s. 29–48; S. Kawula: *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*. Wydawnictwo Kastalia, Olsztyn 2002; I. Obuchowska: *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 4, s. 29–33.

³² Zob. N. Knoll, R. Schwarzer: *Prawdziwych przyjaciół...*

z konkretnym problemem. Dlatego też żeby adekwatnie wspierać daną jednostkę, należy wziąć pod uwagę całokształt psychospołecznej sytuacji, w jakiej osoba ta się znajduje. „Warunkiem skuteczności tej wymiany społecznej jest adekwatność rodzaju i wielkości udzielanego wsparcia do potrzeb odbiorcy, zaś za efektywną uznać można taką, w której osiągnięte zostały cele interakcji wspierającej, jakimi są: ogólne podtrzymanie, zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżenie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności”³³.

Jednym z podstawowych wyznaczników skuteczności procesu wspierania osób z niepełnosprawnością oraz ich rodzin jest **wczesna diagnoza zapotrzebowania na wsparcie** – w tym kontekście oddziaływania mogą mieć charakter profilaktyczny, ochronny wobec pogłębiania się stanu niepełnosprawności oraz wynikających z niego kryzysowych sytuacji i problemów. Istotne jest też dokładne określenie potrzeb osoby/rodziny po to, by móc trafnie dobrać rodzaje i zakres potrzebnego wsparcia. Rzetelne diagnozowanie, prócz rozpoznania zaburzeń, polega także na próbie zdefiniowania indywidualnych przyczyn, uwarunkowań i mechanizmów prowadzących do sytuacji wymagającej udzielenia wsparcia.

Czynnikiem wpływającym na skuteczność procesu wspierania jest jego **dostępność**. Należy ją rozumieć jako istnienie sieci i systemu wsparcia zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym. Staranne rozpoznanie cech sieci (jej rozmiaru, jakości, zasobów itp.) jest podstawą wyboru strategii rozwijania kompetencji jednostki; do strategii tych należą: rozwijanie umiejętności korzystania z sieci, mobilizowanie sieci na rzecz potrzeb jednostki, tworzenie nowej sieci. Z punktu widzenia dobra osoby wspieranej duże znaczenie mają powiązania między formalnymi i nieformalnymi systemami wsparcia. W sytuacji idealnej systemy te powinny się uzupełniać³⁴.

Istotna jest także **otwartość systemu lokalnego na zmiany**, a czasem nawet **reorganizacja środowisk**. Oddziaływania te powinny odbywać się i mają sens wtedy, kiedy są podejmowane równoległe do tych,

³³ E. Włodarczyk: *O wsparciu społecznym i jego znaczeniu*. W: *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzeni współczesnych problemów społecznych*. Red. J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 192.

³⁴ A. Szczęsna: *Wsparcie społeczne nauczycieli i uczniów jako wymiar jakości pracy szkoły*. W: *Jakość życia, jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 256.

którym poddawana jest jednostka. O skuteczności oddziaływań decyduje w znacznym stopniu współpraca między instytucjami i specjalistami. Sieć wsparcia społecznego jest tworzona również przez rodzinę, środowisko szkolne/zawodowe, instytucje i organizacje profilaktyczne oraz prewencyjno-interwencyjne. Skuteczność działań wspierających jest tym większa, im bardziej uda się zaktywizować, zintegrować i skoordynować działania na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Kształt współcześnie kreowanego obrazu niepełnosprawności intelektualnej nakreślają między innymi jej funkcjonalne komponenty, odstygmatyzowana nomenklatura pojęciowa, współtowarzyszące jej idee normalizacji, inkluzji i podmiotowego wsparcia. Ważnym elementem przestrzeni niepełnosprawności staje się także środowisko społeczne – w tym rodzinne, którego oddziaływania mogą być osią skutecznego procesu rehabilitacji bądź stanowić przeszkodę we wspomaganiu optymalnego rozwoju. Nacisk na wspieranie potencjału środowisk oraz udzielanie rodzinom potrzebnej, wszechstronnej pomocy, ich „umacnianie” czy „upełnomocnianie” (zob. koncepcja *empowerment*), uczynienie z rodziny „chroniącego zasobu” (zob. koncepcja *resilience*) aktualnie wyznaczają istotny kierunek rehabilitacji z myślą o podmiotowej, jak najbardziej autonomicznej i szczęśliwej egzystencji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

- Buntinx W.H.E., Schalock R.L.: *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability*. „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities” 2010, vol. 7, no. 4, s. 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x>.
- Chrzanowska I.: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities: A Mandate for Change at Many Levels*. Eds. V.J. Bradley, J.W. Ashbaugh, B.C. Blaney. Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore–London–Toronto–Sydney 1994.
- Doliński D.: *Inni ludzie w procesach motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 2. Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2000, s. 493–510.
- Głodkowska J.: *Być podmiotem i stawiać się autorem swojego życia – paradygmat wsparcia w przygotowaniu osób z niepełnosprawnością do*

- budowania własnej tożsamości i wzbogacania dobrostanu. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2014, nr 4 (26), s. 29–44.
- Głodkowska J.: *Disability Studies – Interdyscyplinarne Studia nad Niepełnosprawnością – jest w nich ukryty skarb*. „Pedagogika Społeczna” 2021, nr 1–2 (79–80), s. 41–66. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.04>.
- Kawula S.: *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*. Wydawnictwo Kastalia, Olsztyn 2002.
- Kazanowski Z.: *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia” 2015, vol. 28 (1), s. 33–43. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2015.28.1.33>.
- Knoll N., Schwarzer R.: *Prawdziwych przyjaciół... Wsparcie społeczne, stres, choroba, śmierć*. W: *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005, s. 29–48.
- Kołodziejska D.: *Kształtowanie poczucia podmiotowości*. „Edukacja i Dialog” 2001, nr 2 (125), s. 8–11.
- Krause A.: *Niepełnosprawność – Inny w paradygmacie humanistycznym*. „Niepełnosprawność” 2010, nr 4, s. 111–121.
- Krause A.: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Lucasson R. et al.: *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th ed. American Association on Mental Retardation, Washington 2002.
- Obuchowska I.: *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 4, s. 29–33.
- Sempryk J.: *Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu*. „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2006, nr 2 (9), s. 109–121.
- Skibska J.: *Kształtowanie autonomii – osiąganie niezależności*. W: *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*. Red. R. Kijak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 73–92.
- Stelter Ż.: *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Difin, Warszawa 2013.
- Szczęsna A.: *Wsparcie społeczne nauczycieli i uczniów jako wymiar jakości pracy szkoły*. W: *Jakość życia, jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 249–265.
- Śliwowski B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Winance M.: *Being Normally Different? Changes to Normalization Processes: From Alignment to Work on the Norm*. „Disability & Society” 2007, vol. 22, no. 6, s. 625–638. <https://doi.org/10.1080/09687590701560261>.

- Włodarczyk E.: *O wsparciu społecznym i jego znaczeniu. W: Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzeni współczesnych problemów społecznych.* Red. J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 191–195.
- Wojtyła K.: *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku.* „Ethos” 1988, nr 2/3, s. 21–28.
- Wyczęsany J.: *Niepełnosprawność jako problem społeczny.* „Konspekt – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2006, nr 2–3 (26), s. 18–20.
- Żółkowska T.: *Normalizacja – niedokończona teoria praktyki.* „Niepełnosprawność” 2011, nr 5, s. 85–93.



Anna Prokopiak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

 <https://orcid.org/0000-0003-1397-3947>

**Potrzeby rozwojowe osób ze spektrum autyzmu
w zakresie budowania relacji –
zasoby wolontariatu rówieśniczego
Na przykładzie projektów
realizowanych w latach 2019–2023 w Lublinie**

**Developmental Needs of People with the Autism Spectrum
Disorder in Relationship Building – Peer Volunteering Resources
Based on the Example of Projects Implemented
between 2019 and 2023 in Lublin**

Abstract: Studies show that people with the autism spectrum disorder (ASD) experience loneliness, but are able to build important bonds with peers. Despite difficulties in establishing relationships, they strongly desire them. Supporting such people in developing social skills and creating situations conducive to interactions is crucial. The aim of the study presented in the article was to determine whether, and if so, to what extent, the needs of people with ASD in building relationships are met and what support they need in this respect. In the research conducted among the participants of the peer volunteering project, in which people with ASD developed social skills with the support of a psychologist, a semi-standardized interview was used. The project brought benefits to the participants – it increased their resistance to negative reactions – and it allowed the volunteers to develop empathy. Building relationships, especially based on common interests, is crucial for the development of people with ASD. Peer volunteering turned out to be an effective platform supporting these processes.

Keywords: autism, peer relationships, volunteering

Poważnie zastanawiam się, dlaczego autysta powołany do życia został.

Warto nad tym zastanowić się.

Pomyślałem, że w powołaniu autystów, popaprańców i wariatów o wcale sensu być nie może, ale uważniej wszystko przemyślałem.

I takiej opinii nie posiadam.

Walczę teraz o autystyczne życie.

Wierzę, że posiada ono sens. Alarmuje wszystkich autystów, żeby wiary w swoje życie nie tracili.

Autyści są tak samo ważni jak wszyscy ludzie.

Wołam:

potrafią autyści kochać,

myśleć,

wierzyć w Pana Boga,

wstydzić się.

Wrażliwymi osobami są. Płaczą w samotności¹.

(fragmenty apelu dwudziestoletniego Dominika)

Wprowadzenie

Systematyczne badania dotyczące samotności rozpoczęły się przed około czterdziestu laty. Dotyczą przede wszystkim nasilenia, zakresu, przyczyn i skutków występowania samotności w grupach zróżnicowanych pod względem płci, wieku i pochodzenia społecznego. Wyniki jednoznacznie wskazują, że problem samotności dotyczy wszystkich osób na każdym etapie życia – od dzieciństwa po wiek dojrzały. Definicje samotności² są punktem wyjścia wyznaczenia jej cech wspólnych – mianowicie samotność:

- wynika z niedostatków stosunków międzyludzkich;
- ma charakter doświadczenia subiektywnego;
- jest nieprzyjemna i stresująca.

¹ *Student z autyzmem w społeczności akademickiej*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2017/0125/124335-student-z-autyzmem-w-spolecznosci-akademickiej.pdf> [20.06.2024], s. 3.

² J. Kirenko: *Oblicza niepełnosprawności*. Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola w Lublinie, Lublin 2006, s. 83–97; A. Bieniarz: *Samotność jako pomijany rodzaj doświadczenia osób chorujących na schizofrenię*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2009, T. 18, z. 1, s. 67–73.

Kliniczne doświadczenie autorki artykułu pozwala postawić tezę, że osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu³ nader często doświadczają samotności. „Płaczą w samotności”, jak napisał niemówiący Dominik ze spektrum autyzmu. Czy samotność ta wynika z subiektywnego spostrzegania rzeczywistości czy też z niewystarczającej liczby relacji? A może jest spowodowana brakiem okazji do ich tworzenia? Krzysztof Gerc i Marta Jurek wskazują, że realizacja osobistych potrzeb osób ze spektrum autyzmu i ich możliwość decydowania o formie relacji może być znacząco ograniczana uwarunkowaniami środowiskowymi oraz nasileniem ujawnianych zaburzeń⁴. Celem tego artykułu jest odpowiedź na dwa pytania: Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zaspokajają swoje potrzeby rozwojowe w zakresie budowania relacji? Czy, a jeśli tak, to jakiej pomocy potrzebują w tym zakresie?

Autyzm dziecięcy, należący do całościowych zaburzeń rozwoju (zgodnie z klasyfikacją ICD-10 autyzm dziecięcy ma oznaczenie F84), to grupa zaburzeń charakteryzujących się jakościowymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych i wzorców porozumiewania się oraz ograniczonym, stereotypowym, powtarzającym się repertuarem zachowań i aktywności. Nieprawidłowości takie cechują całość zachowania dziecka we wszystkich sytuacjach, chociaż mogą różnić się stopniem natężenia. W większości przypadków rozwój dziecka jest nieprawidłowy od niemowlęctwa, a zaburzenia pojawiają się zazwyczaj w ciągu pierwszych 5 lat życia dziecka. Często, choć nie zawsze, występują globalne zaburzenia funkcji poznawczych, ale zaburzenia te są definiowane w kategoriach zachowań, które odbiegają od normy

³ Zgodnie z klasyfikacjami DSM-5 oraz ICD-11 spektrum autyzmu to zaburzenie. Poszukując jednak formuły najbardziej neutralnej, w dalszej części artykułu o zaburzeniach ze spektrum autyzmu będę pisała z użyciem formy „spektrum autyzmu”, szczególnie ze względu na jej wymiar tożsamościowy, nienaznaczający osób z niepełnosprawnością. Por. A. Prokopiak: „Metoda rytmu serca” Kelly Hunter w pracy teatralnej z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. „Szkola Specjalna” 2022, nr 1, s. 48. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.7713>; E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna: *Wstęp. Otwieranie pola. W: Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*. Red. E. Godlewska-Byliniak. Wydawnictwo Fundacja Teatr 21, Warszawa 2017, s. 13.

⁴ K. Gerc, M. Jurek: *Potrzeby osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. „Eruditio et Ars” 2019, nr 1 (2), s. 39–47. Pobrano z: <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/116c8be4-2321-4443-b520-5831f4556766/content> [20.04.2024].

w stosunku do wieku umysłowego dziecka⁵. Zgodnie z klasyfikacją DSM-5 zaburzenia należące do spektrum autyzmu charakteryzują się nieustępującymi trudnościami w komunikacji społecznej i w zakresie interakcji społecznych w wielu kontekstach manifestującymi się obecnie lub w wywiadach w sferze okazywania społeczno-emocjonalnej wzajemności, komunikacji niewerbalnej oraz w obszarze rozpoczynania, podtrzymywania i rozumienia relacji oraz ograniczonymi, powtarzającymi się wzorcami zachowań, zainteresowań lub czynności⁶.

Trudności osoby z autyzmem w budowaniu relacji

W przytoczonych kryteriach diagnostycznych jednoznacznie wskazuje się na trudności doświadczających zaburzeń ze spektrum autyzmu osób w budowaniu relacji. Dążenie tych osób do samotności⁷ czy też ich osłabiona zdolność do funkcjonowania w związkach międzyludzkich⁸ były opisywane wielokrotnie. Stereotypowo osoby ze spektrum autyzmu są określane jako osoby zamknięte w swoim świecie czy też zamknięte w szklanej kuli, będące niejako za szybą, dążące do pozostawania w swojej samotni.

Wyniki badań nad samotnością osób ze spektrum autyzmu są dość niepokojące. Anna Bieniarz wskazuje na brak wymiany emocjonalnej między osobami ze spektrum autyzmu a ich najbliższymi⁹, Ewa Pisula – na trudności z rozumieniem przez takie osoby zachowań społecznych, frustrację osób z ASD (Autism Spectrum Disorder) w kontaktach społecznych, podatność na zranienia, odczuwanie negatywnych ocen swojej osoby, a tym samym niskie poczucie własnej wartości¹⁰. Samotność i poczucie izolacji narastają w okresie dorastania. Według Bernardety Szczupał okres adolescencji to szczególnie czas poszukiwania wsparcia

⁵ Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” – Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków–Warszawa 2000.

⁶ Kryteria diagnostyczne DSM-5. [Red. naukowa wyd. pol. P. Gałęcki, Ł. Świącicki. Tłum. z j. ang. P.S. Krawczyk]. Edra Urban&Partner, Wrocław 2015.

⁷ E. Pisula: *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 13.

⁸ J. Grochowska, D. Żuk: *Pokonując samotność. Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci i młodzieży z autyzmem*. W: *Życie z autyzmem. Dobro osoby z autyzmem. Naukowe, społeczne i prawne aspekty rehabilitacji*. Red. M. Wlazły. Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Szczecin 2008, s. 99–110.

⁹ A. Bieniarz: *Samotność...*

¹⁰ E. Pisula: *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej...*, s. 13.

w najbliższym otoczeniu przez każdą osobę z niepełnosprawnością¹¹, to również wyjątkowo trudny okres w rozwoju osób ze spektrum autyzmu¹². Około 30% osób ze spektrum doświadcza spadku poziomu funkcjonowania przez kilka lat bądź dłużej po rozpoczęciu okresu dojrzewania. Adam Mikrut zaznacza, że stałe poczucie straty, separacji, zaburzenia w zakresie komunikacji interpersonalnej, trudności w radzeniu sobie z codziennymi problemami, zaburzenia życia rodzinnego, poczucie stygmatyzacji i marginalizacji społecznej oraz deprywacji podstawowych potrzeb to źródła samotności, a nawet lęku¹³. Jeśli już osoby ze spektrum autyzmu tworzą relacje przyjacielskie, to częściej niż rówieśnicy typowo rozwijający się zawierają relacje z osobami z niepełnosprawnością (odpowiednio 36% i 9%). Osoby ze spektrum autyzmu będące w bliskich związkach niżej oceniają bliskość i zażyłość relacji. Przyjaciele tych osób to potwierdzają¹⁴.

Wiele odniesień do związków rówieśniczych odnajdziemy w autobiografiach osób ze spektrum autyzmu. Temple Grandin, profesor z Uniwersytetu w Colorado, a jednocześnie jedna z najbardziej znanych osób ze spektrum autyzmu, potrzebuje pomocy w rozumieniu zachowań społecznych, które często kierowane są emocjami. Píše tak: „Moje przyjaźnie zawsze opierały się na tym, co robię, a nie kim jestem. Nawet dzisiaj związki międzyludzkie to coś, czego tak naprawdę nie pojmuję”¹⁵.

Podobnie kwestię emocji w relacjach z rówieśnikami opisuje Donna Williams¹⁶. Znaczną część przedstawionych przez nią opisów tego za-

¹¹ B. Szczupał: *Samotność młodzieży z niepełnosprawnością jako problem pedagogiczny*. „Studia Socialia Cracoviensia” 2016, T. 8, nr 2 (15), s. 167-177. <http://dx.doi.org/10.15633/ssc.2007>.

¹² G. Picci, K. Scherf: *A Two-Hit Model of Autism: Adolescence as the Second Hit*. „Clinical Psychological Science” 2015, vol. 3 (3), s. 349-371. <https://doi.org/10.1177/2167702614540646>.

¹³ A. Mikrut: *Związek między samotnością i lękiem u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2014, nr 4 (26), s. 45-67. <https://doi.org/10.5604/17345537.1140748>.

¹⁴ N. Bauminger et al.: *Children with Autism and Their Friends: A Multidimensional Study of Friendship in High-functioning Autism Spectrum Disorder*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2008, vol. 36 (2), s. 135-150. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x>.

¹⁵ T. Grandin: *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. [Tłum. M. Klimek-Lewandowska, D. Lewandowska]. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006, s. 170-171.

¹⁶ D. Williams: *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*. [Tłum. P. Gryz, M. Klimek-Lewandowska]. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 5.

gadnienia zamyka refleksja, że jako dziewczyna była bardzo samotna, nie miała przyjaciół, a szkoła była dla niej torturą. Z uwag tych można wysnuć wnioski, że w okresie dorastania potrzeby rozwojowe osób ze spektrum autyzmu w zakresie budowania relacji nie są zaspokajane w sposób wystarczający.

Chęć zaspokojenia potrzeby relacji rodzi w środowisku osób ze spektrum różnego rodzaju inicjatywy pomocowe, w tym o charakterze poradniczym. Na przykład Siena Castellon, kobieta ze spektrum autyzmu, zamieszcza w swojej publikacji pt. *Niezbędnik dziewczyny ze spektrum* wiele rad „dla wszystkich wspaniałych autystycznych dziewczyn na świecie, które tańczą w innym rytmie”, dotyczących życia towarzyskiego i nawiązywania przyjaźni¹⁷. Wiele wskazanych tam umiejętności społecznych, jak prowadzenie spontanicznych rozmów, odczytywanie pozawerbalnych sygnałów, przestrzeganie „niepisanych reguł”, osoby ze spektrum autyzmu starają się doskonalić, ćwiczyć. Starają się pamiętać o tych wskazówkach podczas spotkań towarzyskich. Osoby rozwijające się typowo mają te umiejętności niejako dane „z góry”. Autorka pracy odwołuje się do metafory „innego rytmu” – pisze, że można nauczyć się wielu, nawet bardzo skomplikowanych kroków tanecznych salsy czy rumbi, ale wykonany bez właściwego rytmu taniec będzie jednak trochę inny niż być powinien. Aby relacja – swego rodzaju „taniec” – miała szansę na powodzenie, potrzeba pewnej wyrozumiałości, zgody, otwartości na odmienność obydwu stron interakcji.

Spośród polskich tekstów psychologicznych ukazujących obraz związków rówieśniczych i przyjaźni osób ze spektrum autyzmu warto wymienić choćby pracę Mateusza Płatos¹⁸. Autor charakteryzuje osoby ze spektrum jako te, które deklarują, że mają mniej przyjaciół i rzadziej się z nimi spotykają niż osoby rozwijające się typowo. Jednocześnie w definicjach pojęcia „przyjaciół” młodzież i dorośli ze spektrum autyzmu rzadziej niż osoby z grupy kontrolnej odwołują się do wymiaru intymności, rzadziej rozumieją przyjaźń jako złożoną relację opartą na bezwarunkowym odpowiadaniu na potrzeby drugiej osoby.

¹⁷ S. Castellon: *Niezbędnik dziewczyny ze spektrum. Poradnik dorastania dla fantastycznych i autystycznych*. Przedmowa T. Grandin. Ilustr. R. Burgess. Tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk 2022, s. 117-130.

¹⁸ M. Płatos: *Rozumienie przyjaźni oraz doświadczenia z nią związane u młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz rozwijających się typowo*. Praca doktorska. Uniwersytet Warszawski. Wydział Psychologii. 2019. Repozytorium Instytucjonalne Uniwersytetu Warszawskiego. <https://repozytorium.uw.edu.pl/entities/publication/2c194fcc-d897-4645-a22b-1eea211b4fd3> [dostęp: 20.04.2024].

Płatos w swoich rozważaniach wymienia cztery cechy charakteryzujące przyjaźń mężczyźn ze spektrum autyzmu:

- a) odzwierciedlenie niespełnionych potrzeb;
- b) poszukiwanie tego, co wspólne: podobieństwa sytuacji życiowej i podobieństwa zainteresowań;
- c) poczucie osamotnienia;
- d) brak inicjatywy i niskie poczucie kontroli¹⁹.

Relacje interpersonalne dla osób ze spektrum autyzmu stanowią wyzwanie, chociaż wiemy, że są one zdolne do zaufania, przywiązania i miłości²⁰.

Zasoby wolontariatu rówieśniczego w Polsce

Osoby ze spektrum autyzmu na swojej ścieżce terapeutycznej są zachęcane do ćwiczenia umiejętności niezbędnych do nawiązywania relacji i ćwiczą te umiejętności. Tworzonych jest wiele programów treningów umiejętności społecznych (TUS), których uczestnicy uczą się podejmowania odpowiednich strategii i działań. W takich programach mogą brać udział również osoby rozwijające się w sposób typowy. Przyjaźń takich osób z tymi ze spektrum autyzmu to wyjątkowa aktywność dla obydwu stron, gotowość do otwarcia i zrozumienia potrzeb partnera interakcji. Uczenie się budowania takich relacji jest możliwe w ramach projektów coraz częściej realizowanych w Polsce przez organizacje pozarządowe pracujące na rzecz osób ze spektrum autyzmu. Jedną z form takich działań jest wolontariat rówieśniczy.

Historia wolontariatu koleżeńskiego, definiowanego jako nieformalne relacje o różnym stopniu zażyłości i symetryczności, sięga XX wieku i ma początek w amerykańskich programach profilaktyczno-prewencyjnych skierowanych do dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym (rodzin biednych, niepełnych, patologicznych). Wolontariatem koleżeńskim może być każda relacja z osobą niebędącą krewnym ani przyjacielem, w której dochodzi do dzielenia się doświadczeniem i wiedzą. Zwykle jednostką pośredniczącą w budowaniu relacji jest organizacja, a wolontariat to coraz bardziej powszechna forma pomocy osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym, w tym osobom z autyzmem. W Wielkiej Brytanii na przykład tego typu projekty

¹⁹ Ibidem.

²⁰ D. Wolska, E. Sobocha: *Znaczenie bliskich relacji w dorosłym życiu osób z autyzmem*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2018, nr 32, s. 267–275.

kierowane do osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu od 1997 roku są wdrażane i koordynowane przez National Autistic Society (NAS)²¹.

Mateusz Płatos, Kinga Wojacek i Adam Zawisny za The Mentoring and Befriending Foundation wskazują cztery obszary korzyści społecznych, które wynikają z takiego wolontariatu. Zaliczają do nich: redukcję kosztów pomocy osobom wykluczonym bądź zagrożonym wykluczeniem społecznym, dostarczanie szerszej oferty w zakresie wyboru form wsparcia osobom wykluczonym/zagrożonym wykluczeniem, zwiększanie dostępu osób potrzebujących do usług publicznych oraz wzmacnianie kapitału społecznego lokalnych społeczności²².

W Polsce ten rodzaj działalności jest ciągle traktowany jako innowacja społeczna. Inicjatorem krajowych działań wolontariatu rówieśniczego podobnych do znanych z Wielkiej Brytanii była w 2012 roku grupa członków studenckiego Koła Wspierania Osób z Autyzmem działającego na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, później zrzeszonych w ramach Stowarzyszenia „Ukryty Potencjał”, a obecnie Stowarzyszenia Innowacji Społecznych „Mary i Max”. Przez lata finansowane z różnych źródeł zadania wolontariatu na rzecz osób ze spektrum autyzmu były realizowane – oprócz Warszawy – w Poznaniu, Łodzi czy Lublinie. W roku 2021, ostatnim roku tej trwającej w Polsce 10 lat inicjatywy, program realizowany był w województwach mazowieckim, łódzkim, podlaskim i śląskim z udziałem Stowarzyszenia Innowacji Społecznych „Mary i Max”²³ oraz indywidualnie w Fundacji Alpha jako program pod nazwą Wolontariat Rówieśniczy. Wszystkie działania były finansowane ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). W ramach tych projektów zarówno osoby z diagnozą spektrum autyzmu, jak i wolontariusze otrzymują niezbędne wsparcie, dostęp do szkoleń i warsztatów. Obydwie strony są przygotowywane do swoich ról i czerpią wiele satysfakcji z tej aktywności.

Wyniki badań dotyczących skuteczności działań w ramach wolontariatu kierowanego do osób ze spektrum autyzmu nie są jednak jedno-

²¹ M. Płatos, K. Wojacek, A. Zawisny: *W stronę przyjaźni zorganizowanej. Wolontariat koleżeński jako brakujący element kompleksowego systemu wsparcia osób z autyzmem*. W: *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*. Red. P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015, s. 109–132; A. Prokopiak: *Uczeń z autyzmem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 84–86.

²² M. Płatos, K. Wojacek, A. Zawisny: *W stronę przyjaźni zorganizowanej...*, s. 120–121; zob. A. Prokopiak: *Uczeń z autyzmem...*, s. 84–86.

²³ M. Płatos, K. Wojacek: *Od pomysłu do zmiany społecznej. Możliwości i bariery rozwoju innowacji społecznych w Polsce na przykładzie rozwiązań dla osób ze spektrum autyzmu*. „Przegląd Psychologiczny” 2021, nr 64 (1), s. 27–44. <https://doi.org/10.31648/pp.7319>.

znaczne. Należy dostrzec wiele ograniczeń takich form wspierania tej grupy. Badacze wskazują, że w pracy z osobami ze spektrum autyzmu niezbędne są: zindywidualizowanie, elastyczność, oparcie na społecznym modelu niepełnosprawności, dostępność wspierających sieci społecznych oraz promowanie uogólniania nabywanych/wzmacnianych umiejętności poza kontekst relacji osoba ze spektrum uczestnicząca w projekcie – wolontariusz²⁴. Realizacja takich działań wiąże się ze sporymi kosztami.

Wolontariat rówieśniczy na terenie miasta Lublin²⁵

Od 2019 do 2023 roku w projekcie wolontariatu rówieśniczego realizowanym na terenie miasta Lublin każdego roku brało udział kilkanaście osób z diagnozą ze spektrum autyzmu i tyleż samo wolontariuszy. Niektórzy korzystali z takiego wsparcia przez cały czas trwania projektu, inni z przerwami lub jednokrotnie.

Tabela 1

Osoby ze spektrum autyzmu – uczestnicy projektu
Wolontariat Rówieśniczy realizowanego w Lublinie
w latach 2019–2023 z podziałem na płeć

Rok	Mężczyźni	Kobiety	Razem
2019	9	1	10
2020	9	2	11
2021	9	2	11
2022	9	2	11
2023	8	3	11

Źródło: Dokumenty projektu Wolontariat Rówieśniczy.
Archiwum Fundacji Alpha.

²⁴ B. Chrostowska: *Wolontariat koleżeński jako forma wsparcia psychospołecznego osób w spektrum autyzmu – przykład programu wolontariat koleżeński „Mary i Max”*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2022, T. 40, s. 93–110. <https://doi.org/10.25951/9540>.

²⁵ Jako koordynator tego projektu miałam dostęp do jego dokumentacji, która stanowi źródło przytoczonych w artykule informacji. Dokumentacja jest dostępna w siedzibie Fundacji Alpha

Tabela 2

Wolontariusze biorący udział w projekcie
Wolontariat Rówieśniczy realizowanym w Lublinie
w latach 2019–2023 z podziałem na płeć

Rok	Mężczyźni	Kobiety	Razem
2019	2	10	12
2020	3	15	18
2021	1	11	12
2022	1	16	17
2023	1	7	8

Źródło: Dokumenty projektu Wolontariat Rówieśniczy.
Archiwum Fundacji Alpha.

Osoby ze spektrum autyzmu biorące udział w projekcie były w wieku od 14 do 43 lat. Średnia ich wieku wynosiła 20 lat, natomiast wolontariuszy – 19. Wszyscy uczestnicy wolontariatu zgłaszający się do udziału w projekcie wiedzieli o tym, że część osób ma zaburzenia ze spektrum autyzmu. Osoby ze spektrum były zaś zobligowane od ujawnienia diagnozy. Większość osób ze spektrum uczestniczyła wcześniej w systematycznych zajęciach, takich jak trening umiejętności społecznych (blisko 90%). Mimo różnorodnych treningów nie udało im się zbudować satysfakcjonujących relacji. Projekt Wolontariat Rówieśniczy był dla tych osób kolejną szansą. W prezentowanym projekcie ponad 90% wolontariuszy stanowiły kobiety (zob. tabela 2), uczestnikami ze spektrum z kolei byli w przeważającej liczbie mężczyźni (zob. tabela 1).

Warto nadmienić, że w obecnym systemie prawa oświatowego uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych otrzymują gratyfikację punktową (istotną na przykład w oświatowych procesach rekrutacji i oceniania) za bycie wolontariuszem. W tym miejscu rodzi się pytanie: czy praca „dla punktów” nie wypacza idei wolontariatu?²⁶ Motywacja wolontariuszy trafiających do Fundacji Alpha niejednokrotnie była związana z chęcią zdobycia punktów za wolontariat, ale niektórzy pozostawali z potrzeby bezinteresowności czy samorozwoju. Myśl, że więcej szczęścia jest w dawaniu niż braniu, okazuje się – z perspektywy lubelskich doświadczeń – prawdziwa również w kontekście budowania relacji w ramach wolontariatu rówieśniczego. Odkrywanie potencjału osoby ze spektrum autyzmu nie pozostaje bez znaczenia dla

²⁶ G. Całek: *Wolontariat uczniów w szkole – problemy teraźniejszości, spojrzenie w przyszłość*. „Praca Socjalna” 2021, nr 4 (36), s. 193–204. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.3567>.

wolontariusza i jego dalszej ścieżki życiowej²⁷, również życia studenckiego²⁸. Niektórzy z badaczy podkreślają jednak, że wolontariat taki różnie się konceptualizuje i praktykuje. Są takie osoby, które akcentują, że nie jest to relacja prywatna, że nie zawsze opiera się na zasadzie wzajemności. Choć obydwie strony mogą czerpać z takiej relacji korzyści, to często nie tworzą związku równorzędnego²⁹.

Wszystkie uczestniczące w badaniu osoby z diagnozą ASD wskazały, że celem ich udziału w projekcie jest potrzeba posiadania bliskiej osoby, przyjaciela. Niektórzy mówili wprost, że chcą znaleźć dziewczynę, chłopaka. Na każdym etapie realizacji zadania zarówno osoby ze spektrum autyzmu, jak i spotykający się z nimi wolontariusze mogli otrzymać indywidualne wsparcie doświadczonego psychologa oraz mieli możliwość spotkań w ramach grupy wsparcia. Projekt zakładał spotkania indywidualne, ale i wolontariusze, i osoby ze spektrum autyzmu potrzebowali niejednokrotnie spotkań w grupie. Wydaje się, że to różnorodne wsparcie jest niezbędne zarówno dla osób z autyzmem, jak i spotykających się z nimi wolontariuszy.

Zgłaszające się do udziału w projekcie osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu często były świadome swojej diagnozy i odczuwały swoją odmienność w relacjach społecznych, choć zazwyczaj nie określały jej mianem zaburzenia. Uczestnicy wyjaśniali swoją inność stwierdzeniami takimi jak: „To po prostu moja natura” czy „Lubię samotność, ale również potrzebuję ludzi”. Wykazywali przy tym autentyczność w opisie swojej indywidualności, unikając społecznie poprawnych formuł mających służyć wykreowaniu pozytywnego wizerunku. Dla wielu z tych osób, mimo ich młodego wieku, spektrum autyzmu (której to nazwy osoby te same używają) stanowi integralną część ich tożsamości, co odzwierciedla ich akceptację własnych potrzeb i ograniczeń. Otwartość na innych i ciekawość drugiego człowieka, pomimo negatywnych doświadczeń rówieśniczych, stanowią pozytywną konsekwencję akceptacji diagnozy. Choć wiele osób z ASD doświadcza wy-

²⁷ P. Skórnicka: *Wolontariat chrześcijański jako forma wychowania młodzieży*. „Zeszyty Formacji Katechetów” 2019, nr 74 (2), s. 76–86. Pobrano z: <https://zfk.katecheza.radom.pl/index.php/zfk/article/view/65> [20.04.2024].

²⁸ K. Trzmielewska: *Program Projektor – wolontariat studencki przestrzeni do realizacji autorskich projektów edukacyjnych*. „Ogrody Nauk i Sztuk” 2019, T. 9, s. 320–331. <https://doi.org/10.15503/onis2019.320.331>.

²⁹ R. Thompson et al.: *To Befriend or to Be a Friend: A Systematic Review of the Meaning and Practice of „Befriending” in Mental Health Care*. „Journal of Mental Health” 2016, vol. 25 (1), s. 71–77. <https://doi.org/10.3109/09638237.2015.1021901> – podaje za: B. Chrostowska: *Potencjał wolontariatu koleżeńskiego jako komplementarnej formy wsparcia dla profesjonalnego systemu usług społecznych*. „Praca Socjalna” 2020, nr 6 (35), s. 59–77. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0014.5738>.

kluczenia i stygmatyzacji ze względu na swoją unikalność, te uczestniczące w projekcie wykazywały gotowość do nawiązywania nowych znajomości i odważnie do nich podchodziły.

Młodzież z ASD uczestnicząca w projekcie oczekiwała przede wszystkim otwartości, zrozumienia, akceptacji i nieoceniania w kategoriach „dziwności” czy „zaburzeń”. Zaskakujące jest, że wspólne zainteresowania potencjalnych przyjaciół, choć u osób z ASD często rozwinięte i szczególne, nie były dla nich tak istotne, jak przypuszczano. Większość uczestników ze spektrum traktowała swoje zainteresowania jako sposób na rozpoczęcie rozmowy, podkreślając chęć poznania zainteresowań innych osób.

Niestety nie wszyscy zgłoszeni do projektu wzięli w nim udział. Brak zgody na ujawnienie diagnozy oraz brak akceptacji własnej inności czy oczekiwanie terapeutycznego charakteru relacji z wolontariuszem były najczęstszymi przyczynami rezygnacji. Ci, którzy wycofali się z projektu, często doświadczali cierpienia i frustracji, co prowadziło do powstawania u nich zniekształconego obrazu relacji międzyludzkich. Kilku osobom zaoferowano specjalistyczną pomoc psychoterapeutyczną, dostępną w ramach świadczeń Fundacji Alpha.

Wolontariuszami, którzy stanowili drugą ważną grupę w ramach projektu, byli ludzie również poszukujący swojego miejsca w świecie, często samotni i niezrozumiani. Niektórzy widzieli w wolontariacie sposób na zdobycie doświadczenia zawodowego lub gratyfikacji w szkole. Z perspektywy projektu zaznaczyć należy, że ważne jest, aby motywacja uczestniczących w projekcie osób z ASD wiązała się z autentycznym zainteresowaniem relacją i gotowością do jej nawiązywania.

Różnorodne trudności osób z obu grup biorących udział w projekcie zwykle ujawniały się na etapie regularnych spotkań. Z psychologicznego punktu widzenia jest to pozytywny objaw, ponieważ wskazuje na postęp w procesie budowania relacji między osobą ze spektrum a wolontariuszem. Zakresy i głębokości tych problemów różniły się; niektóre z nich były rozwiązywane przez uczestników i wolontariuszy samodzielnie, podczas gdy inne wymagały interwencji psychologa.

Uczestnicy z ASD często napotykali trudności w wyrażaniu swoich opinii i potrzeb. Z obawy przed odrzuceniem zgadzali się na propozycje wolontariusza, co mogło prowadzić do napięć zamiast dawać przyjemność z nawiązywania relacji. Niektórzy oczekiwali, że wspólne działania będą się skupiać wyłącznie na ich zainteresowaniach; inni domagali się codziennego kontaktu, interpretując jego brak jako odrzucenie. Pojawiały się także sytuacje, w których jakaś uczestnicząca w projekcie osoba ze spektrum zaczynała odczuwać fascynację wolontariuszem/wolontariuszką i pragnęła, aby relacja przestała być jedynie koleżeńską.

Większość problemów w relacjach wynikała z braku doświadczeń uczestników projektu – osób z ASD – w zakresie zachowań społecznych i wyrażania emocji. Niekiedy uczestniczące w projekcie osoby ze spektrum odczuwały negatywne emocje, takie jak złość czy smutek, ale miały możliwość ich przeżywania w przyjaznym środowisku. To pozwalało im na doświadczanie uczuć typowych dla normalnego życia, co doskonale podsumował 16-latek ze spektrum uczestniczący w projekcie: „Do projektu człowiek nic nie czuł, a potem wszystko się zmieniło...”.

Z kolei wolontariusze podczas realizacji projektu często napotykali trudności w otwartym wyrażaniu własnych potrzeb i oczekiwań – obawiali się, że urażą osoby ze spektrum. Niektórzy mieli poczucie winy lub porażki, gdy pojawiały się trudności w relacjach. W kilku przypadkach problemy prowadziły do unikania konfrontacji i rezygnacji z dalszego udziału w projekcie, choć zalecano obu stronom relacji podjęcie wcześniej rozmowy o trudnościach.

Realizacja projektów mających służyć wzmocnieniu kompetencji społecznych osób ze spektrum nie jest prosta i niesie z sobą wyzwania, co oczywiste, ponieważ autentyczne relacje oparte na otwartości, zainteresowaniu i ciekawości drugiego człowieka wymagają wysiłku. Trudności charakterystyczne dla okresu dojrzewania, ograniczone doświadczenie życiowe, kształtująca się tożsamość, niestabilność wartości oraz wyzwania związane z ASD wymagają różnorodnych form wsparcia psychologicznego kierowanego zarówno do uczestników, jak i do wolontariuszy, przy zachowaniu odpowiedniego dystansu, aby relacje te nie stały się formalne i terapeutyczne.

Podczas realizacji projektu podkreślano ważność odczuć i potrzeb wolontariuszy oraz uczestników z ASD. Wszystkie działania i formy aktywności opierały się na dobrowolności i prawie do samodzielnego decydowania, co zapewniało autentyczność relacji. W projekt pośrednio zaangażowani byli także rodzice jego uczestników ze spektrum; wspierali i motywowali dzieci do samodzielności, ale nie ingerowali w przebieg relacji.

W podsumowaniu projektu wolontariatu rówieśniczego dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu można stwierdzić, że udział w projekcie przyniósł znaczące pozytywne zmiany w życiu jego uczestników ze spektrum. Młodzi ludzie z ASD doświadczali ważnych emocjonalnych momentów, takich jak poczucie bycia wysłuchanym i zrozumianym; dla wielu z nich były to pierwsze takie doświadczenia. Wolontariusze, angażując się w relacje z uczestnikami, również odnieśli korzyści. Niektórzy uczestnicy z ASD zyskali nowe umiejętności społeczne i odporność na negatywne zachowania rówieśników.

Spotkania stały się dla osób ze spektrum szansą na rozwijanie samodzielności i budowanie własnego świata poza kontrolą rodziców.

Interesującym aspektem projektu była gotowość uczestniczących w nim osób ze spektrum do publicznego mówienia o swoich diagnozach, co wcześniej stanowiło dla tych osób duże wyzwanie. Ta umiejętność przeżywania i akceptacji własnej inności przełożyła się na dobrostan osób z ASD. Wolontariusze uczyli się otwartości i empatii w działaniu, a także doświadczali poczucia bycia potrzebnymi i ważnymi.

Rodzicom dzieci z ASD uczestniczącym w projekcie Wolontariat Rówieśniczy dał on nadzieję, że mogą one się integrować. Niejednokrotnie wpływ udziału w projekcie na osoby z ASD oni sami werbalizowali jako głęboki (jeden z uczestniczących w projekcie mężczyzna z ASD stwierdził: „pierwszy raz poczułem się jak człowiek”).

Udział w lubelskim projekcie Wolontariat Rówieśniczy przyniósł wiele korzyści obydwu stronom: osobom ze spektrum autyzmu i samym wolontariuszom. Często jedni i drudzy po danej edycji projektu wychodzili wzmocnieni, z przekonaniem, że kolejna osoba dołączyła do kręgu ich najbliższych. Każda edycja wolontariatu trwała rok, po czym uczestnik miał możliwość dołączenia do kolejnej edycji. W wymiarze pragmatycznym „skuteczność” projektu, przekładająca się na relacyjną samodzielność, jest kwestią indywidualną. Jedna z uczestniczących w projekcie osób z ASD brała udział w pięciu jego edycjach, po ukończeniu ostatniej z nich uznała, że jest gotowa do samodzielnego nawiązywania kontaktów, inna, w podobnej sytuacji, zdecydowała się (z sukcesem) na zainicjowanie bliższej relacji damsko-męskiej. Nabywanie przez osoby ze spektrum autyzmu znajdujące się w okresie rozwojowym kompetencji związanych z tworzeniem relacji należy widzieć jako proces bardzo zindywidualizowany.

Zakończenie

Wnioski płynące z realizacji projektu Wolontariat Rówieśniczy są następujące:

1. Potrzeba rozwijania relacji rówieśniczych przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest istotna i ma kluczowe znaczenie dla rozwoju tych osób zarówno w okresie dojrzewania, jak i w dorosłości. Pomimo stereotypowego postrzegania osób z ASD jako izolujących się relacje międzyludzkie są fundamentalne dla ich emocjonalnego i społecznego rozwoju.
2. Relacje osób z ASD często opierają się na wspólnych pasjach i zainteresowaniach, co odróżnia te relacje od typowych, w których dominują cechy charakteru.

3. W procesie budowania relacji osoby z ASD często wkładają znaczący wysiłek w to, by spełnić oczekiwania osób rozwijających się w sposób typowy. Ten wysiłek to również udział w terapiach i treningach umiejętności społecznych.
4. Wolontariat rówieśniczy jest efektywnym narzędziem, które umożliwia osobom z ASD rozpoczynanie i rozwijanie relacji społecznych. Zapewnia strukturalizowane, ale naturalne środowisko nawiązywania kontaktów i rozwijania umiejętności interpersonalnych.

Trudno stwierdzić, czy takie zindywidualizowane relacje powstałe w toku realizacji projektu mogą być poddane standaryzacji. Na pewno jego uczestnicy mieli okazję do obdarzenia siebie nawzajem autentyczną relacją.

Bibliografia

- Bauminger N. et al.: *Children with Autism and Their Friends: a Multi-dimensional Study of Friendship in High-functioning Autism Spectrum Disorder*. „Journal of Abnormal Child Psychology” 2008, vol. 36 (2), s. 135-150. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x>.
- Bieniarz A.: *Samotność jako pomijany rodzaj doświadczenia osób chorujących na schizofrenię*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2009, T. 18, z. 1, s. 67-73.
- Całek G.: *Wolontariat uczniów w szkole – problemy teraźniejszości, spojrzenie w przyszłość*. „Praca Socjalna” 2021, nr 4 (36), s. 193-204. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.3567>.
- Castellon S.: *Niezbędnik dziewczyny ze spektrum. Poradnik dorastania dla fantastycznych i autystycznych*. Przedmowa T. Grandin. Ilustr. R. Burgess. Tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk 2022.
- Chrostowska B.: *Potencjał wolontariatu koleżeńskiego jako komplementarnej formy wsparcia dla profesjonalnego systemu usług społecznych*. „Praca Socjalna” 2020, nr 6 (35), s. 59-77. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0014.5738>.
- Chrostowska B.: *Wolontariat koleżeński jako forma wsparcia psychospołecznego osób w spektrum autyzmu – przykład programu wolontariat koleżeński „Mary i Max”*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2022, T. 40, s. 93-110. <https://doi.org/10.25951/9540>.
- Gerc K., Jurek M.: *Potrzeby osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. „Eruditio et Ars” 2019, nr 1 (2), s. 39-47. Pobrano z: <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/116c8be4-2321-4443-b520-5831f4556766/content> [20.04.2024].

- Godlewska-Byliniak E., Lipko-Konieczna J.: *Wstęp. Otwieranie pola. W: Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performancie*. Red. E. Godlewska-Byliniak. Wydawnictwo Fundacja Teatr 21, Warszawa 2017, s. 9–13.
- Grandin T.: *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. [Tłum. M. Klimek-Lewandowska, D. Lewandowska]. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.
- Grochowska J., Żuk D.: *Pokonując samotność. Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci i młodzieży z autyzmem*. W: *Życ z autyzmem. Dobro osoby z autyzmem. Naukowe, społeczne i prawne aspekty rehabilitacji*. Red. M. Wlazły. Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Szczecin 2008, s. 99–110.
- Kirenko J.: *Oblicza niepełnosprawności*. Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola w Lublinie, Lublin 2006.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”–Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków–Warszawa 2000.
- Kryteria diagnostyczne DSM-5*. [Red. naukowa wyd. pol. P. Gałęcki, Ł. Święcicki. Tłum. z j. ang. P.S. Krawczyk]. Edra Urban & Partner, Wrocław 2015.
- Mikrut A.: *Związek między samotnością i lękiem u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2014, nr 4 (26), s. 45–67. <https://doi.org/10.5604/17345537.1140748>.
- Picci G., Scherf K.S.: *A Two-Hit Model of Autism: Adolescence as the Second Hit*. „Clinical Psychological Science” 2015, vol. 3 (3), s. 349–371. <https://doi.org/10.1177/2167702614540646>.
- Pisula E.: *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Płatos M.: *Rozumienie przyjaźni oraz doświadczenia z nią związane u młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz rozwijających się typowo*. Praca doktorska. Uniwersytet Warszawski. Wydział Psychologii. 2019. Repozytorium Instytucjonalne Uniwersytetu Warszawskiego. <https://repozytorium.uw.edu.pl/entities/publication/2c194fcc-d897-4645-a22b-1eea211b4fd3> [dostęp: 20.04.2024].
- Płatos M., Wojaczek K.: *Od pomysłu do zmiany społecznej. Możliwości i bariery rozwoju innowacji społecznych w Polsce na przykładzie rozwiązań dla osób ze spektrum autyzmu*. „Przegląd Psychologiczny” 2021, nr 64 (1), s. 27–44. <https://doi.org/10.31648/pp.7319>.
- Płatos M., Wojaczek K., Zawisny A.: *W stronę przyjaźni zorganizowanej. Wolontariat koleżeński jako brakujący element kompleksowego systemu wsparcia osób z autyzmem*. W: *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*. Red. P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pi-

- sula. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015, s. 109–132.
- Prokopiak A.: „Metoda rytmu serca” Kelly Hunter w pracy teatralnej z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. „Szkoła Specjalna” 2022, nr 1, s. 47–55. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.7713>.
- Prokopiak A.: *Uczeń z autyzmem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017.
- Prokopiak A., Siedlecka K.: *Relacje osób ze spektrum autyzmu. Stereotypy i rzeczywistość*. W: *Kampania społeczna na lata 2018–2019 „Autyzm. Codzienność...” pod hasłem „Popatrz na autyzm odwrotnie: od Z jak Zrozum do A jak Akceptuj. Możesz więcej. Materiały edukacyjne. Cz. II. Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach [s.a.]*, s. 32–40. Pobrano z: <https://zss23korczak.edu.pl/wp-content/uploads/2020/05/Publikacja-cz-2-Autyzm-Codzienność.pdf> [20.04.2024].
- Skórnicka P.: *Wolontariat chrześcijański jako forma wychowania młodzieży*. „Zeszyty Formacji Katechetów” 2019, nr 74 (2), s. 76–86. Pobrano z: <https://zfk.katecheza.radom.pl/index.php/zfk/article/view/65> [20.04.2024].
- Student z autyzmem w społeczności akademickiej*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2017/0125/124335-student-z-autyzmem-w-spolecznosci-akademickiej.pdf> [20.06.2024].
- Szczupał B.: *Samotność młodzieży z niepełnosprawnością jako problem pedagogiczny*. „Studia Socialia Gracoviensia” 2016, T. 8, nr 2 (15), s. 167–177. <http://dx.doi.org/10.15633/ssc.2007>.
- Trzmielewska K.: *Program Projektor – wolontariat studencki przestrzeni do realizacji autorskich projektów edukacyjnych*. „Ogrody Nauk i Sztuk” 2019, T. 9, s. 320–331. <https://doi.org/10.15503/onis2019.320.331>.
- Williams D.: *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*. [Tłum. P. Gryz, M. Klimek-Lewandowska]. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Wolska D., Sobocha E.: *Znaczenie bliskich relacji w dorosłym życiu osób z autyzmem*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2018, nr 32, s. 267–275.



Anna Steliga

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0002-4750-7285>

Bartosz Nalepa

Dom Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych
w Rzeszowie

**„Zwolnieni z obowiązku pochwały piękna
mają przyzwolenie na wszystko” –
dwugłos o twórczości i terapii przez sztukę
osób z zaburzeniami psychicznymi**

**“Those Exempt from the Obligation to Praise Beauty
Have Permission to Do Everything” –
Two-Voice Discourse on Art Therapy and Creativity
of People with Mental Disorders**

Abstract: This article presents and sums up many years of art therapy in the Art Studio of the Social Welfare Home for the Chronically Mentally Ill People in Rzeszów. It provides an overview of the selected activities carried out as part of the occupational therapy programme, particularly in cooperation with the Institute of Fine Arts at the University of Rzeszów. The paper also constitutes a reflection on the beneficial impact of art, one's own creativity and art therapy on the wellbeing of the residents of a social welfare home.

Keywords: creativity, art therapy, mental disorders

O twórczości – wprowadzenie

„Twórczość jest nierozzerwalnie związana z istotą ludzką. Jej wielowiekowym rozwojem, ale także z rozwojem warunków życia – kulturą materialną i duchową”¹ – pisał Stanisław Popek w swojej książce *Człowiek jako jednostka twórcza*. John S. Dacey i Katheleen H. Lennon, autorzy książki *Understanding Creativity*, opisując pojęcie twórczości, stwierdzili, że w XX wieku – między innymi dzięki artykułowi Joya Paula Guilforda – pojawił się pogląd, że prawie wszyscy ludzie charakteryzują się pewnym poziomem twórczości, podobnie jak wykazują się określonym stopniem inteligencji, a środowisko, w którym człowiek się rozwija, odgrywa znaczącą rolę w ujawnieniu się tej twórczości².

Zagadnienie poziomów twórczości było interpretowane na różne sposoby. Margaret Boden odróżniła subiektywną twórczość psychologiczną (*psychological creativity*, *P-creativity*) od obiektywnej twórczości historycznej (*historical creativity*, *H-creativity*)³. Podobny podział zaproponowały między innymi Anna Craft oraz Ruth Richards, które twórczość psychologiczną określiły twórczością przez małe „t” (*little-c creativity*) oraz twórczością codzienną (*everyday creativity*), a twórczość historyczną mianem twórczości przez duże „t” (*big-C creativity*) oraz twórczości wysokiej (*major creativity*)⁴.

W 2009 roku James C. Kaufman oraz Ronald A. Beghetto na łamach „*Review of General Psychology*” zaproponowali podział kreatywności na cztery grupy – od 1C do 4C (C od *creativity*) – który zobrazowali za pomocą modelu czterech C (*The Four C Model of Creativity*). Składają się na niego następujące rodzaje kreatywności: *mini-c* (1C), *little-c* (2C), *Pro-C* (3C) oraz *Big-C* (4C), gdzie: 1C to twórczość mini (*mini-c creativity*) – subiektywne odkrycia, które nie są uważane za kreatywne przez innych ludzi; 2C – twórczość przez małe „t” (*little-c creativity*), czyli twórczość codzienna, której produkty mogą zostać uznane za kreatywne także przez osoby postronne; 3C – twórczość profesjonalna (*Pro-C creativity*), to znaczy twórczość osób, które nie osiągnęły poziomu

¹ S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 7.

² J.S. Dacey, K.H. Lennon: *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. Jossey-Bass, San Francisco 1998, s. 15–44.

³ M.A. Boden: *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Weidenfeld and Nicolson, London 1990, s. 32–33.

⁴ Zob. A. Craft: *Little Creativity*. W: *Creativity in Education Continuum*. Eds. A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling. Continuum, London 2001, s. 45–61; R. Richards: *Everyday Creativity: Our Hidden Potential*. W: *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Eds. R. Richards. American Psychological Association, Washington, DC 2007, s. 25–53.

twórczości wybitnej, źródłem twórczości profesjonalnej są lata ciężkiej pracy i praktyki; 4C – twórczość przez duże „t” (*Big-C creativity*), czyli twórczość wybitna, która zmienia pewien obszar wiedzy w dziedzinę twórczości i będzie zapamiętana przez przyszłe pokolenia⁵.

Także zwolennicy tzw. podejścia egalitarnego w pedagogice i psychologii twórczości przekonują, iż każdy człowiek jest twórczy, choć nie wszyscy w jednakowym stopniu⁶. Twórczość należy zatem zdefiniować jako cechę ciągłą, czyli taką, która występuje w różnym nasileniu – od minimalnego, wręcz zerowego, do bardzo dużego, właściwego genialnym dziełom i ich autorom⁷. Edwarda Nęcki koncepcja teoretyczna twórczości ujmuje ją w czterech poziomach – poziom 1 to twórczość płynna (ideacyjna, potencjalna); poziom 2 to twórczość skryzalizowana; poziom 3 zaś to twórczość dojrzała; wreszcie poziom 4 to twórczość wybitna, która rewolucjonizuje pewną dziedzinę życia codziennego lub artystycznego.

Z kolei Krzysztof J. Szmidt zaznacza, że „twórczość jest celem i warunkiem samorealizacji oraz dobrostanu psychicznego” oraz że „takie stanowisko prezentują głównie psychologowie i pedagodzy humanistyczni, twórcy teorii postawy twórczej, twórczości codziennej, czy twórczości przez »małe t«”⁸. W swojej klasyfikacji szczebli twórczości i ich kryteriów najwyżej umieszcza twórczość transgresyjną – przełomową, następnie, na niższych szczeblach, twórczość mistrzowską, profesjonalną, na kolejnych – amatorską, a także codzienną⁹. Zarówno twórczość amatorska, jak i codzienna są najczęściej uprawiane między innymi przez osoby z zaburzeniami psychicznymi.

Szmidt uważa, że twórczość codzienna zmienia twórcę, gdy rozwija się w środowisku bezpiecznym, w którym panuje wolność od ocen zewnętrznych, krytyki, przymusu i w którym zachęca się do rozwijania naturalnego potencjału twórczego¹⁰. Owa twórczość codzienna, inaczej nazywana powszednią, stanowi najbardziej podstawowy poziom twórczości. Celem tej aktywności jest rekreacja. Twórczość codzienna wymaga niskiego poziomu zaangażowania, niskiego poziomu zdolności i uzdolnień, a zakres pomocy na przykład arteterapeuty w tworzeniu polega na inspirowaniu do twórczości, budzeniu i ożywianiu

⁵ J.C. Kaufman, R.A. Beghetto: *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. „Review of General Psychology” 2009, vol. 13, no. 1, s. 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>.

⁶ E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

⁷ Ibidem, s. 21-24.

⁸ K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Wyd. 2 poszerz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 110.

⁹ Ibidem, s. 123.

¹⁰ Ibidem, s. 112.

potencjalnych zdolności twórczych, diagnozie zdolności twórczych, pomocy w usuwaniu i pokonywaniu przeszkód, rozwijaniu wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną twórczości.

Szczebel wyżej jest tzw. twórczość amatorska, której celem jest także rekreacja, a ponadto rozwój osobisty. Poziom zaangażowania, zdolności i uzdolnień osób uprawiających twórczość amatorską jest średni. Pomoc obejmuje diagnozę zdolności twórczych, stymulowanie i rozwijanie zdolności twórczych, wspieranie w aktywności twórczej, wsparcie w samokształceniu, nauczanie twórczości oraz promowanie wytworów i zachowań twórczych w środowisku¹¹.

Zdaniem Katarzyny Krasoń w dziele sztuki ujawnia się sam twórca, ukazując „swoje płaszczyzny rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości”¹². Jest to tym bardziej istotne, gdy mamy do czynienia z twórcą z niepełnosprawnościami, w tym z zaburzeniami psychicznymi. Według Margaret Naumburg proces arteterapii zachodzi dzięki temu, że myśli i uczucia tkwiące w podświadomości wyrażane są częściej w obrazach niż słowach, a każdy człowiek ma wręcz ukrytą zdolność do projekcji w formie wizualnej swoich wewnętrznych konfliktów¹³.

Autorzy niniejszego artykułu biorą pod uwagę fakt, że definicja twórczości zmieniała się na przestrzeni wieków i w związku z tym twórczość była różnorako rozumiana i odczytywana. Zgodnie twierdzą, że twórczość to jeden ze sposobów osiągania równowagi między organizmem a środowiskiem, że rekompensuje braki odczuwane w realnym życiu, służy zaspokajaniu niezrealizowanych pragnień i potrzeb. Osoba z niepełnosprawnością szczególnie w aktywności twórczej może stworzyć płaszczyznę do samorealizacji, uczynić z twórczości sposób przenikania do społeczeństwa. Jeśli te działania przewyższają poczucie wyobcowania, odrębności i samotności osób z niepełnosprawnościami, to stymulowanie ich ekspresji twórczej jest wspaniałym narzędziem do rozwijania ich osobistych potencjałów.

¹¹ Ibidem, s. 123.

¹² K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak: *Sztuka – terapia – poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 31.

¹³ W. Szulc: *Europejskie standardy edukacji arteterapeutów. Rola ECArTE i stowarzyszeń zawodowych*. W: *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Uniwersytet Wrocławski w ECArTE. Red. W. Szulc. Oficyna Wydawnicza Atut-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010, s. 21.

**Dwugłos o pracy arteterapeutycznej
w Pracowni Plastycznej Domu Pomocy Społecznej
dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych
w Rzeszowie**

Głos pierwszy – Bartosz

O swoich doświadczeniach w pracy arteterapeutycznej opowiadałem wielokrotnie, między innymi w artykule zatytułowanym *Terapia przez sztukę w Pracowni Plastycznej w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych* opublikowanym w 2021 roku w czasopiśmie „Warstwy” wydawanym przez Instytut Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego¹⁴. Chciałbym posłużyć się tutaj wybranymi fragmentami tamtej wypowiedzi, bo to w niej zawarłem sens mojej pracy.

Gdy ukończyłem uczelnię artystyczną – a studiowałem w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie na Wydziale Malarstwa – wyłącznie na poziomie ogólnym orientowałem się, czym są choroby psychiczne. Zatem pierwszą rzeczą, jaką zrobiłem, gdy zacząłem pracę w Pracowni Plastycznej Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych przy ul. Załęskiej w Rzeszowie, było przejrzanie szuflad z pracami stworzonymi do tej pory w DPS-ie. Czułem, że odkrywam artefakty, dotykam indywidualnych historii. Zachwycił mnie rodzaj zapisu plastycznego rozmaitych charakterów, prace o różnych poziomach wrażliwości i specyficznych walorach artystycznych. Większość prac wyglądała jak przedszkolne kolorowanki, ale wśród nich znajdowały się także takie, które zdradzały potencjał autora, i takie, które ujęły mnie malarską nonszalancją i odwagą, na przykład wizerunek Madonny z wielkimi spiralnymi oczami lub bazgroły w różnych kolorach nanoszonych warstwami.

Postanowiłem w tej specyficznej pracowni terapeutycznej stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której będzie możliwa do zaspokojenia ta wewnętrzna potrzeba mieszkańców DPS-u wyartykułowania siebie. Przez dwadzieścia lat pracy utwierdziłem się w przekonaniu, by nie narzucać podopiecznym ośrodka swojej wizji przedstawienia cokolwiek, a zachwycać się samym pragnieniem i podsuwać techniki lub narzędzia, które wyzwolą tę potrzebę lub przynajmniej nie będą przeszkadzać w jej urzeczywistnieniu.

Wśród wspomnianych kolorowanek były takie opatrzone poetyckimi tytułami, na przykład *Tor obrazujący*, a zarazem *nigdy niekończący się*

¹⁴ B. Nalepa: *Terapia przez sztukę w Pracowni Plastycznej w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych*. „Warstwy. Rocznik Instytutu Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2021, nr 4, s. 122-124.

w świat najpiękniejszych i miłych moich wyobrażeń czy Kryształ wód, Zbliżenie lub Tajemnicze wprowadzenie w świat wyobraźni i fantazji do wolnej szczęśliwej krainy lub dowolnego miejsca na Ziemi. Były to prace Krysi, z którą moja znajomość po latach przerodziła się w przyjaźń i rodzaj więzi, bliskiej ludziom ceniącym piękno i niemogącym żyć bez sztuki. Krystyna pierwotnie tworzyła kredkami ołówkowymi, po czasie otworzyła się na inne techniki. Obecnie pracuje także pastelami tłustymi i suchymi, gwaszem na różnych formatach, nawet na ponad dwumetrowych podobrazach, tworzy też monotypie i mappingi za pomocą wizualizerów. Maluje codziennie – wystarczyło dać jej wolność tworzenia i wyczuwalne zainteresowanie, zapału nie trzeba było podsycać. Zdarza się, że ciekawy opinii i wrażeń Krysi przedstawiam jej swoje obrazy. Myślę bowiem, że szczególnie w tym fachu nie można dać komuś czegoś, czego samemu się nie ma; nie zawsze też jest oczywiste, kto jest czym nauczycielem. To wszystko może się wydarzyć, jeśli artystyczny opiekun cechuje się otwartością, która pozwoli mu zejść ze swojego „piedestału profesjonalnego twórcy”.



Prace Krystyny, mieszkanki rzeszowskiego DPS-u, na wystawie *Kraina Zmysłów* w BWA w Rzeszowie (2023).

Fot. Archiwum autorów.

Inna z mieszkanek DPS-u, Zofia, osoba w spektrum autyzmu, stro-
niąca od relacji i kontaktów z innymi, nieprzymuszana przez niko-
go przez wiele lat układała z kępek wyrwanej przez siebie trawy

na terenach zielonych wokół placówki olbrzymie kompozycje figuralne rozpoznawalne dopiero z pewnej wysokości. Logicznie rozmieszczała elementy tworzące olbrzymie kręgi i inne wzory. Układała z trawy postacie przypominające ludzi, zwierzęta, figury, plany domostw. Czyż nie przywołuje to indiańskich rysunków na piasku, sztuki *land art*, geoglifów rozrzuconych na różnych kontynentach? Stan psychofizyczny Zofii cyklicznie pogarszał się z nadejściem zimy, czyli czasu niemożności pracy twórczej w wybranej przez nią technice. Zatem na jakość życia tej kobiety ogromnie wpływała możliwość tworzenia! Skoro już posiadliśmy tę wiedzę, wystarczyło w konsultacji z personelem troszczącym się o samopoczucie i zdrowie Zofii dać jej szansę na artystyczną realizację siebie. Zarówno w przypadku Krysi, jak i przypadku Zofii odnosiłem wrażenie, że ten odtwarzany za pomocą kredek czy trawy zapis istnieje w nich od zawsze, potrzebował wyłącznie nieskrępowanych rąk i wolności wyrazu.



Stworzona z trawy kompozycja autorstwa Zofii.

Fot. Archiwum autorów.

Kiedyś na konferencji poświęconej idei programu *Schizofrenia – otwórzcie drzwi*, organizowanej w Szpitalu Klinicznym im. dr. Józefa Babińskiego w Krakowie, usłyszałem, że czasem o jakości życia pacjenta

nie decyduje zaopiekowanie się nim według powszechnych standardów. Nie zawsze działania, które nam (opiekunom, lekarzom, profesjonalistom) jawią się jako dobre dla pacjenta, są w istocie korzystne dla niego samego. Balans jest oczywiście konieczny, mamy przecież przypadki osób, które nie są krytyczne wobec własnej choroby lub których zachowania chorobowe mogą zagrażać im samym, czasami w komunikacji z pacjentem występują przeszkody. Jak wówczas wyważyć, co może stanowić o jakości życia pacjenta? Jeśli zawodzi komunikacja, pozostaje obserwacja – czasem to wystarcza lub musi wystarczyć, by zadbać o dobro pacjenta.

Głos drugi – Anna

Od ponad dwudziestu lat, choć z różną intensywnością, jestem związana z Domem Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych w Rzeszowie. Dlaczego? Bo w tym Domu jest magiczna Pracownia Plastyczna. Trafiłam do niej, gdy zaczynałam pracę nad swoją rozprawą doktorską zatytułowaną *Plastyczna aktywność twórcza a efekty rehabilitacji osób przewlekłe chorych psychiczenie*. Wtedy też poznałam Bartosza Nalepę – instruktora terapii zajęciowej, dla którego praca z uczestnikami jego pracowni to nie praca, ale spotkanie równych sobie artystów. Kluczem do takiej relacji jest to, że Bartosz nie patrzy na twórczość uczestników zajęć przez pryzmat ich choroby. Jak sam mówi: „W ten sposób unikam ignorancji wobec aktu twórczego, który oczywiście niekoniecznie skutkuje dziełem, ale niewątpliwie posiada artystyczny walor warty docenienia”¹⁵. Dodaje także: „Arteterapia ma stworzyć pomost między umysłem a zewnętrżnością, wykorzystując formy z szeroko pojętej sztuki do zmiany w obrębie struktur poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych uczestnika w działaniu kreatywnym”¹⁶.

Słowa Bartosza Nalepy zyskały potwierdzenie w wynikach moich badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej. Pisałam o tym, że osoby z zaburzeniami psychicznymi realizują się twórczo w różnorodnych pracowniach artystycznych i mają – podobnie jak zdrowi psychicznie artyści – pewne specyficzne cechy osobowości: silną motywację, ciekawość poznawczą, introwertyzm, charakteryzują się pewną niezależnością w myśleniu i działaniu, są nonkonformistami,

¹⁵ Cyt. za: A. Steliga: O odkrywającym „obszary wewnątrz siebie” potencjałe terapii przez sztuki wizualne. IV Dni Arteterapii i Muzykoterapii Katowickiej. Ogólnopolska Sesja Naukowo-Artystyczna, Katowice, 9.03.2022. Referat. Archiwum prywatne.

¹⁶ Ibidem.

odrzucają konwencje i sztywne schematy postępowania, wielu twórców cechuje się brakiem równowagi emocjonalnej. Wyniki badań ukazały, że większość osób tworzy w konwencji realistycznej, nieco mniej w konwencji mieszanej, a najmniej w konwencji abstrakcyjnej. W toku analizy 267 prac plastycznych autorstwa osób chorych na schizofrenię potwierdziłam istnienie trzech konwencji tworzenia plastycznego. Badania z zastosowaniem między innymi artystyczno-naukowych metod Magdaleny Tyszkiewicz¹⁷ pokazały także, jaka tematyka dominuje w pracach osób chorych na schizofrenię. Jest to tematyka obojętna z przewagą pejzaży, portretów, scen rodzajowych, dalej kompozycje abstrakcyjne i martwe natury, w mniejszym stopniu tematyka osobista. Badaniu poddałam również inne wartości składające się na styl tworzenia plastycznego – cechy artyzmu i niektóre cechy transkulturowe. Większość wytworów stanowią prace o znamionach paraartyzmu, czyli takie, które mają ważne walory artystyczne i estetyczne. Cechy transkulturowe w pracach badanych to najczęściej znamiona prymitywizmu, dalej aspekty historyczne, sztuka chorych i sztuka prehistoryczna. Wykazałam też zależność między poziomem artystycznym wytworów badanych a ich podatnością na rehabilitację¹⁸.

Badania na potrzeby doktoratu były początkiem naszej współpracy. O załączkim DPS-ie pisałam w swoich książkach, między innymi w *Arterapii w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię* (2011), *Wybranych zagadnieniach terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* (2012) czy w publikacji *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne* (2015), a także w wielu artykułach o twórczości mieszkańców tego DPS-u, które ukazywały się zarówno w kraju (między innymi w czasopiśmie „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” czy „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”), jak i za granicą (na przykład w Słowacji, Austrii, Serbii, Ukrainie czy Łotwie)¹⁹. O uczestnikach za-

¹⁷ M. Tyszkiewicz: *Psychopatologia ekspresji. Twórczość artystyczna chorych psychicznie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.

¹⁸ A. Steliga: *Plastyczna aktywność twórcza a efekty rehabilitacji osób przewlekle chorych psychicznie*. Praca doktorska. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. 2005. Promotor M. Radochoński. Komputeropis.

¹⁹ Różnorodność podejmowanych tematów dotyczących twórczości mieszkańców rzeszowskiego DPS-u można zobrazować tytułami artykułów: *Język sztuki – analiza porównawcza twórczości plastycznej artystów (nie)pełnosprawnych*, *Zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym osób z niepełnosprawnością psychiczną i intelektualną a ich twórczość własna*, *Sublimacja popędu na twórczość jako forma samorealizacji osoby z zaburzeniami psychicznymi*, *Niechciana „królewska choroba” – schizofrenia w powszechnej świadomości społecznej*, *Ptaki chore na schizofrenię – rola twórczości w życiu dojrzałych kobiet z zaburzeniami psychicznymi*,

jęć w Pracowni Plastycznej mówiłam na międzynarodowych i ogólnopolskich konferencjach naukowych w kraju (w Krakowie, we Wrocławiu, w Poznaniu i Gdańsku) i poza krajem (w Wiedniu, Belgradzie, Równem, Rydze). Twórczość rzeszowskiego DPS-u jest znana na przykład w krakowskim Stowarzyszeniu „Psychiatria i Sztuka”, gdańskim Stowarzyszeniu „Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych” i w EFAT – European Federation of Art Therapy.

Naturalną kolejną rzeczą było to, że w końcu nie tylko pisałam o tej twórczości, lecz także podjęłam czynną artystyczną współpracę. I tak w 2016 roku zaczęła się nasze projektowe partnerstwo, które każdorazowo obejmuje warsztaty artystyczne lub arteterapeutyczne, wydanie monografii książkowej i cykl wystaw.

Dwugłos – Bartosz i Anna

W niniejszej publikacji chcemy przedstawić najistotniejsze efekty naszej współpracy z Pracownią Plastyczną, dokonać przeglądu wybranych działań realizowanych w ramach programu terapii zajęciowej we współpracy z Instytutem Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego (obecnie Wydziałem Sztuk Pięknych). Są to przede wszystkim międzynarodowe projekty artystyczno-naukowe realizowane przez dwie uczelnie: Uniwersytet Rzeszowski oraz Akademię Nauk Stosowanych (dawnej PWSZ) w Nowym Sączu. Uczestnicy zajęć w Pracowni w wymienionych projektach biorą udział na równi z polskimi i zagranicznymi artystami profesjonalnymi, ze studentami szkół artystycznych i z osobami z niepełnosprawnościami z innych ośrodków. Chcemy także zaprezentować i omówić wystawy z cyklu „Kraina Zmysłów” towarzyszące obchodom 30-lecia DPS-u w Rzeszowie.

W projekcie *Hasior – Assemblage* (2016) uczestnicy Pracowni Plastycznej zapoznali się z życiorysem i twórczością Władysława Hasiora. Chęć stworzenia prac w dialogu z dziełem mistrza wyraziło sześciu spośród nich. Szczególnie zaciekał i poruszył ich asamblaż Hasiora

Intensyfikacja edukacyjnych działań środowiskowych na rzecz osób z niepełnosprawnościami, Mocowanie się ze schizofrenią – twórczość chorych psychicznie przekraczająca sacrum i profanum, Kreatywność osób chorych psychicznie a działania arteterapeutyczne, „Cyganka jest dobra, blondynka jest dobra, ruda jest zła” – obraz kobiety w twórczości osób chorych na schizofrenię, Choroby psychiczne a twórczość plastyczna. Zarys zjawiska na wybranych przykładach, Przeżywanie radości tworzenia – kilka słów o leczeniu sztuką, Ile jest sztuki w terapii przez sztukę? Wielogłos specjalistów o teoretyczno-praktycznych aspektach arteterapii”, Matka Boska a „erotyczne sprawy” w twórczości osób z niepełnosprawnością psychiczną, Wszystko, co chcielibyśmy wiedzieć o niepełnosprawności, a boimy się zapytać – obraz osoby z niepełnosprawnością w odbiorze społecznym rzeszowian.

pt. *Autoportret z ptaszkiem* (1962), dlatego też aż trzy prace nawiązują do tego dzieła (*Sekretariat*, *Magazyn depozytów* oraz *Fryzjer*). Inspiracją dla osób mieszkających w DPS-ie były też stare tabliczki informacyjne z drzwi w placówce, w której prace zostały wykonane. Stare, porzucone, nikomu już niepotrzebne, bo pozbawione swej funkcji informacyjnej szyldy pobudziły wyobraźnię artystów z doświadczeniem kryzysu zdrowia psychicznego do stworzenia ich własnych, utrzymanych „w duchu hasiorowskim” autoportretów (na przykład *Pokój pielęgnarek*, *Szatnia kobiet*). Jedną z prac, zatytułowaną *Pokój pobytu dziennego*, autorstwa Teresy przedstawia zafoliowaną twarz Chrystusa. Folii bąbelkowej używa się do pakowania delikatnych, kruchych i cennych przedmiotów – takim jest dla autorki Jezus, którego należy we współczesnym świecie szczególnie chronić. Andrzej w pracy *Fryzjer* odtwarza stare, zapomniane atrybuty niedziałającego już zakładu fryzjerskiego, w którym pracował ktoś, kto oddawał swemu zajęciu całe serce²⁰.



Praca *Fryzjer* autorstwa Andrzeja wykonana w ramach projektu *Hasior – Assemblage*. Galeria Władysława Hasiora. Filia Muzeum Tatrzańskiego, Zakopane (2016).

Fot. Archiwum autorów.

O pracach uczestników z Pracowni Plastycznej w projekcie *Frida. Introspekcje* (2018–2019) tak pisaliśmy w monografii projektu: „wykonane

²⁰ *Hasior – Assemblage* 2016. Międzynarodowy projekt artystyczny / *International Art Project*. [Red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, A. Steliga]. Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2017.

zostały w technice luksografii, w której obraz powstaje przez bezpośrednie naświetlanie materiałów światłoczułych, na które nałożone są przedmioty o różnym stopniu przeźroczystości. Do otrzymania fotograficznych obrazów cieniowych zostały użyte negatywy twarzy uczestników oraz przypadkowe przedmioty o różnym przeznaczeniu. Stworzone z identycznych elementów, wybranych przez poszczególnych twórców, kompozycje miały symbolicznie odzwierciedlać wewnętrzny portret każdego z nich. W efekcie powstały surrealistyczne odbitki, które pomimo użycia przez wszystkich uczestników podobnych form, przybrały indywidualny, niepowtarzalny wyraz, właściwy poszczególnym twórcom²¹.



Luksografie z projektu *Frida. Introspekcje* prezentowane na wystawie w BWA w Rzeszowie (2023)
Fot. Archiwum autorów.

²¹ Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy „Frida. Introspekcje” / International Artistic and Scientific Project „Frida. Introspections”. Red. I. Bugajska-Bigos, A. Steliga. Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2018.



Performans *W głęb siebie* z projektu Marina Abramović. *Wolność absolutna* na wystawie w BWA w Rzeszowie (2023).

Fot. Archiwum autorów.

Z kolei w *Marina Abramović. Wolność absolutna* (2019–2023) performans *W głęb siebie* poruszył temat zaufania i bezpieczeństwa często podejmowany przez artystkę. Zaczął się od pytań: Dokąd uciekam i czy w ogóle mam dokąd uciec? Co tam zastanę? Czy w ogóle uciekam? Czy mam wewnętrzne oparcie, by znaleźć w sobie realną i bezpieczną przestrzeń, aby nie tyle patrzeć komuś w oczy, ile je przy nim zamknąć? Pytania dotyczyły również naszej kondycji duchowej, której sprawdzianem miało być wytrwanie w otoczeniu publiczności z zamkniętymi oczami tak długo, jak to było możliwe. To od uczestnika performansu i publiczności zależało, jaką energię będą wzajemnie na siebie projektować – sprzyjającą poczuciu bezpieczeństwa czy je rozpraszającą. Czy potrafimy tworzyć wspólnotę, wspierać się, czy potrafimy przeżywać skupienie? Twarz uczestnika performansu była cały czas widoczna na ekranie. Optyka kamery samoistnie zwielokrotnia wyświetlany obraz, co tworzyło pulsującą serię portretów – dodatkowy efekt wizualny ilustrujący docieranie w głęb siebie i przedstawiający kolejne odsłony mimiki twarzy w tym procesie. Aby wyposażać uczestnika w narzędzie, które pomoże mu w tym eksperymencie, Bartosz nawiązał do wczesnochrześcijańskiej modlitwy kontemplacyjnej. Zakłada

ona, że w każdym z nas istnieje „izdebka”, pełna ciepłego światła wynikającego z obecności Boga. Istotą jest więc nie sama izolacja, podążanie w głąb siebie własnymi siłami, ale zyskanie przekonania o istnieniu Siły Wyższej, która nas przez ten czas niejako przeniesie, otoczy opieką, a w efekcie samego współistnienia w ciszy wspólnego wnętrza obdarzy intuicją i równowagą. Wybieramy sobie słowo klucz o dobrym znaczeniu, które powtarzane w głowie pomoże nam niejako „przełazić” każdą pojawiającą się myśl, wizję, bez względu na jej zabarwienie, i przezwyciężyć bodźce napływające z zewnątrz, aby przekroczyć próg własnych ograniczeń u drzwi do „swojej izdebki”, wejść do niej i po prostu być – być z Nim. Jest to jednak tylko sugestia. Na tę dziewiczą wyprawę w głąb siebie można się wybrać zupełnie „nago”²².

W obecnie realizowanym projekcie *Kantor. Trzeba być...* (2022–2025) cykl ambalaży pt. *Rdza* odwołuje się do dzieł Tadeusza Kantora, w których autentyczne przedmioty wkomponowywane w obraz zastępowały ich iluzję malarską. Cykl pięciu tablic, z których każda wykonana jest przez jedną uczestniczkę terapii, składa się na kompozycję znaczeniowo ważnych dla auterek projektu przedmiotów codziennego użytku, również tych bezużytecznych, zniszczonych, ale z jakichś powodów sentymentalnych, nadal przez nich przechowywanych. Jako tworzywo posłużyły autorkom ambalaży także resztki przypadkowych materiałów o różnych kształtach i funkcjach, scalone z obrazem za pomocą efektu rdzy, która je pokrywa. Sztucznie wywołany proces korozji na przedmiotach, które jej naturalnie nie podlegają, odrealnia i jednocześnie ukrywa, co jest charakterystyczne dla ambalażu, pierwotną materię, z jakiej zostały wyprodukowane czy wytworzone – w ten sposób zachowana jest domyślna forma, ale powstaje swoiste – nowe – opakowanie. Słowo „rdza”, będące tytułem cyklu, to pewne memento o nieuchronności i przemijaniu materii oraz ludzkich spraw, których zewnętrzną reprezentacją są otaczające nas rzeczy. Cykl nawiązuje w tym aspekcie do martwych natur holenderskich z XVII wieku i przenikającej je idei *vanitas*, niezwykle obecnej w teatralnej twórczości Kantora²³.

²² Marina Abramović. *Wolność absolutna. Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy*. Cz. 1: Teksty i eseje wizualne. Red. J. Sawicka et al. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019; Marina Abramović. *Wolność absolutna. Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy*. Cz. 2: Konteksty twórcze. Red. I. Bugajska-Bigos, J. Sawicka, A. Steliga. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2020.

²³ *Kantor. Trzeba być... Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Naukowy / Kantor. One must be... International Artistic and Scientific Project*. Red. I. Bugajska-Bigos, A. Steliga. Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2022.



Cykl Rdza z projektu *Kantor. Trzeba być...* prezentowany na wystawie w Kantorówce w Wielopolu Skrzyńskim (2023).

Fot. Archiwum autorów.

Mające miejsce w latach 2023–2024 wystawy towarzyszące jubileuszowi 30-lecia DPS-u w piękny sposób podkreśliły i uwypukliły pasję tworzenia mieszkańców tego Domu. Trafne tytuły wystaw: *Kraina Zmysłów* (2023, BWA, Rzeszów) i *Kraina Zmysłów II* (2024, Galeria pod Ratuszem, Rzeszów) zaakcentowały różnorodność technik zaprezentowanych tam prac. Na wystawie pokazano prace wykonane technikami klasycznymi przynależnymi malarstwu i rysunkowi, jak prace Heleny i Ewy wykonane gwaszem, tłustą kredką, olejem czy rysunki Krystyny i Anny tworzone kredką ołówkową. Autorzy sięgnęli też po techniki graficzne i fotograficzne – prace monotypowe i luksograficzne stworzyli Sebastian, Teresa, Jacek, Tadeusz i Andrzej. Obiekty rzeźbiarskie były reprezentowane przez asambláže Bożeny i Romualda, ambaláže Ryszardy czy kompozycje Zofii układane z trawy.



Kraina Zmysłów II – fragment wystawy w Galerii pod Ratuszem w Rzeszowie (2024).

Fot. Archiwum autorów.

O różnorodności tych wystaw świadczy nie tylko wielość technik, lecz także wielość podejmowanych tematów. Od pejzaży (autorstwa Ewy, Janiny, Krystyny, Zofii), poprzez mniej lub bardziej realistyczne ukazanie kompozycji roślinnych (w wykonaniu Sebastiana, Anny, Katarzyny, Zofii), aż do studium postaci ludzkiej, nie tylko namalowanej (jak praca Heleny) lub stworzonej w papierze wyciskanym (jak dzieło Dominika), ale też swojej własnej w performansie (w wykonaniu Teresy i Krystyny).

Wszystkie prace wykonane na wystawę *Kantor. Trzeba być...* ukazują wrażliwość ich autorów na szerokie spektrum tzw. języka plastyki, a mianowicie na kolor, kompozycje, przestrzeń. Odważne decyzje artystów są akcentowane zamaszystymi plamami barwnymi czy podjętą tematyką. Widoczna jest, praktycznie w każdej pracy, otwartość i odwaga w działaniach twórczych. Jesteśmy przekonani, że te dwie cechy wynikają z atmosfery panującej w Pracowni Plastycznej i partnerskiego podejścia instruktora. Przecież gdyby nie ta otwartość, nie doszłoby między innymi do wieloletniej współpracy przy realizacji naszych artystycznych projektów, które wielokrotnie nakłaniają do wyjścia ze strefy komfortu, bo trzeba się zmierzyć w niełatwym dialogu

z mistrzami takimi jak Hasior, Kahlo, Abramović czy – jak w obecnie trwającym projekcie – Kantor.

Chcemy wspomnieć, że na tle twórczości uczestników Pracowni Plastycznej szczególne miejsce zajmuje działalność Krystyny Jäder. Artystka stała się także bohaterką filmu krótkometrażowego autorstwa Bartosza Nalepy. To jej poświęcony jest film zatytułowany *Tor obrazujący i pokazujący, a zarazem nigdy niekończący się w świat najpiękniejszych moich wyobrażeń* zaprezentowany w listopadzie 2022 roku podczas I Ogólnopolskiego Przeglądu Filmów o Sztuce Outsiderów w Centrum Sztuki Współczesnej Solvay w Krakowie, a także w czerwcu 2023 roku podczas Conference 2023 „Growing Together” w Art Academy of Latvia. W filmie Krysia podaje własną definicję sztuki – akt tworzenia umiejscawia wyraźnie w sferze idei, a nie, jak jesteśmy przyzwyczajeni, na jej styku z materią zewnętrzną, gdzie idea przybiera zwykle realny kształt w takiej czy innej formie wyrazu. Dla artystki malowanie czy rysowanie to tylko pretekst do budowania obrazu tej idei, a nie jej wyraz, a sam akt tworzenia to okoliczność, która pomaga tego dokonać. Obrazem właściwym dla Krysi nie jest ten namalowany, ten jest tylko wzorem, jakby szkicem tego ważniejszego, który rodzi się w głowie. Jedno napędza drugie, sam akt twórczy żywi ideę, idea rodzi potrzebę tworzenia. Obie sceny, ta wewnętrzna i ta zewnętrzna, są od siebie zależne i wpływają na siebie, ale Krysi ważniejszy wydaje się ten niewidoczny dla nas spektakl rozgrywany w jej krainie zmysłów²⁴.

Pierwszeństwo intencji przed ich uchwyceniem nie oznacza, że prace plastyczne Krysi czy innych uczestników terapii w DPS-sie nie mają walorów skończonych dzieł. Wręcz przeciwnie, niejednokrotnie uderzają konsekwencją prowadzenia form i zachwycają bogactwem oraz zestawieniem barw. Jak mówi jedna z artystek: „zasiadając konkretnie ze skupieniem do danego projektu obrazu, jakąś nową myśl zdobywając, na której trzeba się zatrzymać, zastanowić, trzeba dać z siebie wszystko, żeby ten obraz powstał naprawdę dobry”²⁵.

Obecnie na wielu pokazach sztuki nie istnieje kryterium artysty profesjonalnego. Bo coś decyduje o wartości dzieła, jeśli nie samo dzieło? *Kraina Zmysłów* miała przekonać odbiorców, że niepełnosprawność nie wyklucza z udziału w tej uniwersalnej przestrzeni, jaką stwarza sztuka. Na wystawie służyć temu odwołania do dzieł artystów uznanych

²⁴ *Kraina Zmysłów. Wystawa. 30-lecie Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych w Rzeszowie*. BWA Rzeszów, Rzeszów 2023.

²⁵ Wypowiedź Krystyny w filmie: *Tor obrazujący i pokazujący, a zarazem nigdy niekończący się w świat najpiękniejszych moich wyobrażeń*. Reż. B. Nalepa. DPS, Rzeszów 2022. YouTube, Bartosz Nalepa, 31.03.2023. https://youtu.be/tS7hY7r7x_k?si=YCi549AzsDYEUeqf [dostęp: 20.06.2024], 6’02”–6’26”.

i rozpoznawalnych. Wiele zjawisk twórczych przedstawionych na ekspozycji zrodziło się z nieokiełznanej potrzeby tworzenia, a nie z akceptacji przez jakiegokolwiek jury, powstało więc w kompletnie wolnej atmosferze pokazującej tylko to, czego ślady znajdujemy już w prehistorycznych jaskiniach – że człowiek niezależnie od czasu i miejsca, stanu ducha czy umiejętności posiada imperatyw, który każe mu tworzyć i z którym nie może dyskutować.

Nie mniej zastanawiające jest to, skąd bierze się potrzeba tworzenia. Na wiele aspektów formy zarejestrowania czy wyrażenia tej potrzeby twórczej ma wpływ kondycja psychiczna artysty i jego różne ograniczenia. To bywa niekiedy czytelne w zaprezentowanych pracach, dostrzegają to zwłaszcza osoby zajmujące się twórczością czy terapią osób z zaburzeniami psychicznymi. Ciekawy, a nawet fascynujący jest fakt, że obserwowanie przez lata niektórych twórców podczas tworzenia, ich pewności i niejakiej nonszalancji graniczącej z precyzją w odtwarzaniu wizji pozwala odnieść wrażenie, że ten zapis już tam gdzieś w nich wcześniej istniał i czekał tylko na właściwy moment, żeby zaistnieć materialnie.

Zakończenie

Od lat naukowcy, zarówno psychiatrzy, jak i historycy sztuki, próbują wyjaśnić fenomen twórczości ludzi z zaburzeniami psychicznymi. Jedni przypisują tej sztuce prekursorstwo dwudziestowiecznych, rewolucyjnych kierunków w sztukach plastycznych (ekspresjonizmu, surrealizmu, kubizmu itp.). Inni badacze gotowi byłiby przyznać temu zjawisku jakiś odrębny status, niby-sztuki, jakiegoś plastycznego zapisu psychoanalizy w postaci materialnych obiektów uświęconych cierpieniem.

Tymczasem sztuka osób z zaburzeniami psychicznymi od kilkadziesiątu już lat zajmuje – obok sztuki dziecka, sztuki ludowej oraz sztuki ludów prymitywnych – ważne miejsce w świadomości kulturalnej społeczeństw. Podobna w bezpośredniości do sztuki dziecka fascynuje tajemniczością i naiwnym pięknem niczym nieskrępowanych rozwiązań formalnych i estetycznych. Niekiedy krytycy tej twórczości próbują deprecjonować powstałe dzieła, nazywać je wytworami choroby, a więc umniejszać świadomy wpływ konkretnego artysty na formę i treść obrazu. Argumentują to tym, że pewne choroby psychiczne są łatwo rozpoznawalne i mają wspólne cechy ze środkami plastycznego wyrazu. Nie dajmy się zwieść tym argumentom.

W tytule tego artykułu przytoczono wypowiedziane w 1965 roku słowa Jeana Dubuffeta²⁶ na temat niezależności i wolności od artystycznych obostrzeń w twórczości dzieci. W nawiązaniu do tej tezy można i należy stwierdzić, że artyści z niepełnosprawnościami także są zwolnieni z obowiązku pochwały piękna i mają w swej twórczej drodze przyzwolenie na wszystko.

Bibliografia

- Boden M.A.: *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Weidenfeld and Nicolson, London 1990.
- Craft A.: *Little Creativity*. W: *Creativity in Education Continuum*. Eds. A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling. Continuum, London 2001, s. 45–61.
- Dacey J.S., Lennon K.H.: *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- Hasiór – *Assemblage 2016. Międzynarodowy projekt artystyczny / International Art Project*. [Red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, A. Steliga]. Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2017.
- Kantor. *Trzeba być... Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Naukowy / Kantor. One must be... International Artistic and Scientific Project*. Red. I. Bugajska-Bigos, A. Steliga. Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2022.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A.: *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. „Review of General Psychology” 2009, vol. 13, no. 1, s. 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>.
- Kraina Zmysłów. Wystawa. 30-lecie Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych w Rzeszowie. BWA Rzeszów, Rzeszów 2023.
- Krasoń K., Konieczna-Nowak L.: *Sztuka – terapia – poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Marina Abramović. *Wolność absolutna. Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy*. Cz. 1: Teksty i eseje wizualne. Red. J. Sawicka et al. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- Marina Abramović. *Wolność absolutna. Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy*. Cz. 2: Konteksty twórcze. Red. I. Bugajska-Bigos, J. Sawicka, A. Steliga. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2020.
- Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy „Frida. Introspekcje” / International Artistic and Scientific Project „Frida. Introspections”*. Red. I. Bugajska-Bigos, A. Steliga. Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2018.

²⁶ Jean Dubuffet. Wikycytaty. https://pl.wikiquote.org/wiki/Jean_Dubuffet [dostęp: 20.04.2024].

- Nalepa B.: *Terapia przez sztukę w Pracowni Plastycznej w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych*. „Warstwy. Rocznik Instytutu Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2021, nr 4, s. 122–124.
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Richard R.: *Everyday Creativity: Our Hidden Potential*. W: *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Eds. R. Richards. American Psychological Association, Washington, DC 2007, s. 25–53.
- Steliga A.: O odkrywającym „obszary wewnątrz siebie” potencjale terapii przez sztuki wizualne. IV Dni Arteterapii i Muzykoterapii Katowickiej. Ogólnopolska Sesja Naukowo-Artystyczna, Katowice, 9.03.2022. Referat. Archiwum prywatne.
- Steliga A.: *Plastyczna aktywność twórcza a efekty rehabilitacji osób przewlekłe chorych psychiczenie*. Praca doktorska. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. 2005. Promotor M. Radochoński. Komputeropis.
- Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Wyd. 2 poszerz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Szulc W.: *Europejskie standardy edukacji arteterapeutów. Rola ECARTE i stowarzyszeń zawodowych*. W: *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Uniwersytet Wrocławski w ECARTE. Red. W. Szulc. Oficyna Wydawnicza Atut-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010, s. 19–26.
- Tor obrazujący i pokazujący, a zarazem nigdy niekończący się w świat najpiękniejszych moich wyobrażeń. Reż. B. Nalepa. Czas trwania: 11’41”. DPS, Rzeszów 2022. YouTube, Bartosz Nalepa, 31.03.2023. https://youtu.be/tS7hY7r7x_k?si=YCi549AzsDYEUeqf [dostęp: 20.06.2024].
- Tyszkiewicz M.: *Psychopatologia ekspresji. Twórczość artystyczna chorych psychiczenie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.



Natalia Szymańska

<https://orcid.org/0009-0001-0751-3250>

Dynamika uczestnictwa dzieci sześciolletnich w opartych na poezji dla dzieci zajęciach stymulujących rozwój mowy

Dynamics of Six-Year-Old Children's Participation in Classes Based on Children's Poetry that Stimulate Speech Development

Abstract: The exercises based on poetry for children, having a distinctive structure and specific linguistic solutions, significantly influence the development of speech in young children, and can therefore be a response to the increasingly lower level of skills such as articulation or prosody among preschool children. In contemporary pedagogical practice, poetic works for children are often forgotten – even though they hold great value, and interacting with them elicits positive reactions from the youngest. The subject of the research presented in the article is the dynamics of six-year-old children's participation in activities based on children's poetry, aimed at stimulating the level of speech development. The observation was used in the study. The observation schedule was employed to collect data, in which information about the children's observed behaviors, including aspects of speech, their activity, interest or lack of thereof was recorded. The research results indicate that activities based on children's poetry generated great enthusiasm among the youngest. The preschool group of children was highly active during the activities (including verbal activity). The structure of the classes, which included the use of activating methods, was not without significance. The works selected for the activities proved to be timeless and still relevant. They attracted children's interest due to sound structure, and stimulated the development of children's language skills.

Keywords: poetry for children, speech development, preschool education

Wprowadzenie

Od wieków liryka bawi, uczy, skłania do refleksji oraz staje się bodźcem do ekspresji twórczej. Niewątpliwie oddziaływania poezji są wielorakie, a jedną ze sfer, na które liryka może mieć istotny wpływ, jest rozwój mowy. Nierzadko padają jednak pytania: Czy w dzisiejszych czasach jest miejsce na zajęcia oparte na poezji dla dzieci? Jak najmłodsi na takie zajęcia reagują i jakie są ich skutki?

Wyniki analiz poziomu rozwoju mowy wśród najmłodszych coraz częściej ujawniają spadek jakości mowy w takich obszarach jak artykulacja i prozodia mowy. Korzystanie z poezji dla dzieci podczas zajęć z nimi otwiera możliwość zapoznania się z zabiegami edukacyjnymi ukierunkowanymi na doskonalenie werbalizacji dziecięcej. To z kolei może przyczynić się do znacznego polepszenia mowy najmłodszych. Należy zaznaczyć, że w liryce mamy do czynienia ze specyficznymi rozwiązaniami językowymi oraz treściowymi, które sprzyjają podejmowaniu działań stymulujących mowę najmłodszych. Wymienia się tutaj onomatopeje, określony rytm, rymy, związki frazeologiczne, przysłowia, komizm, a wreszcie całą strukturę znaczeniową, która jest bliska myśleniu dziecka.

Niniejszy artykuł skupia się na specyfice zachowania dzieci w wieku przedszkolnym podczas zajęć z wykorzystaniem tekstu literackiego. Celem artykułu jest określenie poziomu zaangażowania przedszkolaków podczas zajęć opartych na poezji dla dzieci; realizacji tego celu ma służyć analiza dziecięcych zachowań werbalnych i niewerbalnych wskazujących na nośność materiału poetyckiego generowanych z inicjatywy dzieci. Tekst rozpoczyna się od przedstawienia tła teoretycznego – przybliżona jest tematyka stymulowania rozwoju mowy dziecka poprzez pracę z poezją dla dzieci; następnie nakreślono podstawowe założenia metodologiczne oraz zaprezentowano wyniki badań własnych. W konkluzji artykułu umieszczono wnioski z działań badawczych.

Stymulowanie rozwoju mowy dziecka w toku pracy z poezją dla dzieci – tło teoretyczne

Tym, co czyni lirykę tak wyjątkową, jest – jak wskazuje Katarzyna Krasoń – obecność w niej dwóch zachowujących równowagę rzeczywistości sfer: realnej i transcendentnej¹. To one tworzą pewną iluzję,

¹ K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

która prowadzi do skutecznego zdziwienia – reakcji na odkodowaną w tekście wiadomość. Dziecko czuje się odkrywczą, a co za tym idzie – jego funkcje poznawcze są stymulowane. Można powiedzieć, że buduje się wtedy wewnątrz człowieka, powstaje iskra do refleksji, poznaje się wartości oraz rozwija horyzonty².

Poezja dla dzieci jest kluczowa w stymulowaniu rozwoju najmłodszych. Pełni różnorakie funkcje: kształcącą, poznawczą, wychowawczą, estetyczną, autoteliczną, kreacyjną oraz anamnezyjną³. Szczególnie istotna w badanym kontekście jest pierwsza z tych funkcji. Poezja dostarcza ogólnej wiedzy o świecie oraz wpaja określone prawa, postawy i zachowania, kształtuje umiejętności językowe, wspiera również rozwój mowy. Dziecko, stykając się z tekstem literackim, wzbogaca swój słownik oraz rozwija umiejętności budowania wypowiedzi, kształci zwłaszcza kompetencje językowe oraz krytyczne myślenie⁴.

Za Bernadetą Niesporek-Szamburską można wskazać kluczowe cechy tekstów kultury w odniesieniu do rozwoju mowy. Są nimi między innymi obecność humoru oraz zabawy⁵. Odbiorca poezji doświadcza komizmu, a więc pewnego dysonansu między elementami rzeczywistości a światem przedstawionym. Jest to możliwe dzięki kontrastom, sprzecznościom, licznym zwrotom akcji oraz absurdom. Należy zaznaczyć, że już od najmłodszych lat człowiek jest w stanie dostrzec takie cechy teksów oraz czerpać z tego radość. Odbiorca poezji dla dzieci zauważa, że w tych tekstach wszystko może się zdarzyć, nie istnieją żadne prawa fizyki. Mamy tutaj do czynienia z tzw. światem na opak – taki świat tworzy każde dziecko. Jest on ściśle związany zarówno z grą dziecięcą wyobraźni, jak i z zabawami wywodzącymi się z folkloru⁶.

Bożena Chrzastowska podkreśla wagę rymu i rytmu w utworach dla dzieci. Te dwa komponenty mają swoje źródło w folklorze dziecięcym. To właśnie one sprawiają, że liryka staje się tak atrakcyjna dla najmłodszych. Oprócz tego, że dostarczają rozrywki, stymulują sferę poznawczo-naukową odbiorców. Sam tekst literacki jest dobrym materiałem do pracy nad rozwojem kompetencji językowych⁷. Nauczyciel

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ B. Niesporek-Szamburska: *Humor i zabawa językiem w poezji dla dzieci*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 302–324.

⁶ Ibidem.

⁷ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania się pojęć literackich w szkole podstawowej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

wychowania przedszkolnego powinien właściwie dobierać utwory poetyckie do wieku ich odbiorców.

Jak pisze Danuta Buttler, poezja dla dzieci upodabnia się do prostych tekstów ludowych⁸. Nierzadko wskazać w niej można elementy groteski, porzekadła, zróżnicowane brzmienia oraz zabawy semantyczne. Czasami uwagę odbiorcy zwraca się poprzez zmianę jednej głoski w wyrazie w taki sposób, aby zmodyfikować jego brzmienie i znaczenie – za ciekawe należy uznać wykorzystanie do tego zabiegu głoski problematycznej pod względem artykulacyjnym, na przykład „r” („Marta” – „Malta”). Powoduje to zaskoczenie, ale może również uświadamiać dzieciom prawidłową wymowę⁹.

Liryka dla dzieci jest także meliczna – cechuje się instrumentacją dźwiękową; w wierszach znajdziemy aliteracje, akcentowanie, intonacje, epifory itp. Wszystkie te elementy sprawiają, że teksty zapadają w pamięć, bawią oraz budzą u najmłodszych miłość do literatury. To z kolei przyczynia się do dostrzeżenia przez dzieci wartości słów – możliwości ich doboru, zastosowania oraz estetyki¹⁰.

Zabawowy charakter liryki odpowiada możliwościom percepcyjnym najmłodszych, a dialogowość, elementy fikcji, zabawy, radości, komizmu sprzyjają rozwojowi świadomości i dziecięcych kompetencji językowych¹¹. Jak twierdzą Maria Kielar-Turska oraz Maria Przetacznik-Gierowska, autorzy utworów dla dzieci stosują określone reguły oraz uciekają się do konkretnych rozwiązań, aby w jak najlepszy sposób dostosować teksty do możliwości i oczekiwań ich odbiorców¹².

Autorzy często świadomie tworzą z myślą o rozwijaniu kompetencji językowych dziecięcych odbiorców, celowo układają swoje teksty tak, aby skupić uwagę na wybranej głosce, na przykład gromadzą wyrazy, które się od niej rozpoczynają – dziecko zapoznaje się z taką głoską, a także ćwiczy jej wymowę. Ważne są również onomatopeje – te źródła zabaw dźwiękonaśladowczych pomagają w usprawnianiu aparatu mowy. Poezja stwarza także okazję do aranżowania przeróżnych zabaw kształtujących słuch fonematyczny. Natomiast rym i rytm mogą

⁸ D. Buttler: *Komizm językowy w poezji dla dzieci*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Red. B. Żurkowski. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986, s. 51-70.

⁹ Ibidem.

¹⁰ T. Zawadzki: *Wartości eufoniczne w poezji dla dzieci*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości...*, s. 85-110.

¹¹ Ibidem.

¹² M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1992, s. 77-110.

pomóc zaspokoić dziecięce pragnienie ruchu, szczególnie wtedy, kiedy najmłodszy znajduje się w stadium przedoperacyjnym; pobudzają skłonność dzieci do fantazjowania, ułatwiają zapamiętywanie oraz są bodźcem do rozwijania płaszczyzny fonologicznej¹³.

Funkcję kształcącą pełnią także zabiegi polegające na ukrywaniu wyrazu w innym słowie, homonimy, neologizmy oraz archaizmy. Takie zabiegi poetyckie motywują dzieci do poszukiwania znaczeń, ale również sprawiają, że dzieci same dążą do tworzenia nowych słów. Liczne w poezji związki frazeologiczne, przysłowia, pytania dostarczają wskazówek odnośnie do interpretacji i rozumienia nowo poznanych sformułowań. Kształcą umiejętność odpowiadania, ale i zadawania pytań¹⁴.

Warto zaznaczyć, że to właśnie w wieku przedszkolnym szczególnie ważne jest stymulowanie mowy dziecka. Wtedy bowiem rozwija się ona najbardziej dynamicznie. Elżbieta Zyzik podkreśla, że należy inspirować najmłodszych do licznych zabaw i ćwiczeń językowych, a także zapewniać im już od najmłodszych lat kontakt z literaturą¹⁵.

Dzieci słuchające deklamacji utworów poetyckich poznają różnorodne środki stylistyczne, nazwy gatunków literackich, tytuły i nazwiska autorów. Tym samym odbiorcy wchodzi w świat kultury. Oznacza to, że rozwijają swoje umiejętności, wiedzę oraz świadomość językową. Nie bez przyczyny mówi się, że literatura rozwija wyobraźnię. Kontakt z utworami literackimi jest bodźcem do fantazjowania i własnej twórczości. Na kanwie tekstu może powstać również pole do dyskusji, rozszerzenia horyzontów, zabawy, radości. Inscenizacje konkretnych utworów umożliwiają zagłębienie się w tekście, dają czas na analizę, zrozumienie, zapamiętanie utworu, ucą nowego słownictwa, konstrukcji językowych, poprawnej artykulacji czy też rozwijają wyobraźnię¹⁶.

Oddziaływanie teksów poetyckich dla dzieci można określić jako wielostronne, utwory te wpływają na kompetencje językowe,

¹³ K. Kuszak: *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 89–112. <http://dx.doi.org/10.14746/se.2016.40.6>.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ E. Zyzik: *Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2011, nr 20, s. 113–135. Pobrano z: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoeczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoeczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2011-t20/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoeczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r-2011-t20-s113-135/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoeczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2011-t20-s113-135.pdf [1.04.2023].

¹⁶ Ibidem.

komunikacyjne, kształtują sprawność narracyjną. Kształtowaniu wiedzy o świecie poprzez rozwijanie sfery poznawczej, emocjonalnej oraz twórczej na kanwie utworów literackich służy metoda dialogowa¹⁷. Podczas pracy tą metodą dziecko zdobywa nowe wiadomości o świecie. Tekst pełni funkcję zarówno wprowadzenia do problemów, podsumowania, jak i części głównej zajęć. Należy dodać, że metoda ta zakłada aktywne uczestnictwo odbiorców tekstu. Podczas zajęć kluczową rolę odgrywają pytania otwarte, eksponuje się podmiotowość, dba o współpracę, zadaniem nauczyciela zaś jest pobudzanie do odkrywania. W rezultacie najmłodszy odbiorca literatury uczy się kreować swoje myśli, zdobywa umiejętności aktywnego słuchania, rozwija sprawności wypowiedzi oraz zadawania pytań, wzbogaca swoje zasoby leksykalne, wchodzi w świat przysłów czy też frazeologizmów. Z całą pewnością również usprawnia aparat mowy, oswaja się z prawidłową artykulacją, zostaje wprowadzony w świat kultury wysokiej¹⁸.

Okazuje się, że motywacją do zagłębienia się w treść utworu i wnikięcia w jego sedno są pytania otwarte utworzone na podstawie fragmentu tekstu¹⁹. Ta istotna wiedza pomaga w pracy z najmłodszymi. Warto zatem zapoznawać dzieci z literaturą, stwarzać im okazję do aktywnego uczestnictwa w zajęciach literackich oraz wejścia w świat budowania refleksji. Kluczowa podczas takich zajęć staje się zatem relacja. Dzieci w wieku przedszkolnym, a często także te w wieku wczesnoszkolnym zapoznają się z utworami najczęściej poprzez przekaz ustny. Kreuje to wyjątkową sytuację wspólnoty, relacji i bliskości, zaspokajających między innymi potrzebę miłości. Na osobie, która prezentuje treść, spoczywa jednak odpowiedzialność przekazywania wzorców kulturowych, stworzenia relacji, pobudzenia dzieci do aktywności. Przebywanie z drugim człowiekiem i tworzenie więzi w czasie recepcji sztuki sprawia, że najmłodsi kontakt z literaturą traktują jako wyjątkowy. Efektem kontaktu z poezją jest przygotowanie dziecka do funkcjonowania w dorosłym życiu oraz samodzielnego odkrywania przekazów kulturowych, których źródłem są dzieła literackie²⁰.

¹⁷ D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak: *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015 [e-book, pdf]. Pobrano z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/763/Dziecko+w+dialogu+z+tekstem+literackim_DSwierczynska-Jelonek_GWalczewska-Klimczak.pdf [2.04.2024].

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ H. Bee: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.

²⁰ A. Ungeheuer-Gołąb: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonywania utworów literackich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Jak wspomina Alicja Ungeheuer-Gołąb, spotkanie samo w sobie ma wielką wagę, gdyż od niego rozpoczyna się rozmowa – rozmowa oparta na wymianie myśli. Dziecko ogrywa w takiej rozmowie istotną rolę – ma swój głos. Jedną z dróg kształtowania umiejętności komunikacji i rozumienia mowy jest wykorzystywanie w pracy z tekstem literackim hermeneutyki. Istotą zajęć będą pytania kluczowe do tekstu oraz akt ekspresji²¹.

Dorota Klus-Stańska oraz Marzena Nowicka zauważają, że jednym z niepokojących zjawisk we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej jest traktowanie rozwoju mowy jako umiejętności drugoplanowej oraz przypisywanie jej kształtowaniu głównie podejścia redukcyjno-instrukturalnego. Autorki książki *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* wskazują jednak, że warto rozwijać tę umiejętność, wykorzystując rozmaite sytuacje oraz formy wyrazu. Zajęcia oparte na pracy z literaturą otwierają bowiem pole do kształtowania mowy dzieci²².

Poezja dla dzieci wydaje się zatem jedną z dróg stymulowania mowy najmłodszych. Podczas zajęć z nimi warto jednak zastosować integrację różnorodnych aktywności i do pracy z tekstem poetyckim dodać zajęcia plastyczne, muzyczne, ruchowe i werbalne. Dziecięcy komunikat kierowany do otoczenia może być bowiem formą artystyczną, a wytwór dziecka – formą rozmowy ze światem²³.

Metodologia badań

Analiza dynamiki uczestnictwa dzieci w wieku sześciu lat w zajęciach opartych na poezji dla dzieci stymulujących rozwój mowy zawierała się w jednym z obszarów prowadzonego przeze mnie eksperymentu pedagogicznego²⁴. Niniejszy artykuł koncentruje się na prezentacji wybranego, następującego zakresu tych badań – dotyczy specyfiki zachowania uczestników w wieku przedszkolnym podczas zajęć z wykorzystaniem tekstu literackiego. Celem tekstu jest określenie stopnia zaangażowania dzieci podczas zajęć. Ocenę tego

²¹ A. Ungeheuer-Gołąb: *Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021.

²² D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

²³ A. Ungeheuer-Gołąb: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

²⁴ W tekście – z uwagi na ramy artykułu – zaprezentowano wyniki badań wyłącznie jednego aspektu działań eksploracyjno-weryfikacyjnych podejmowanych podczas pracy z dziećmi sześciolletnimi.

zaangażowania oparto na analizie dziecięcych zachowań werbalnych i niewerbalnych wskazujących na nośność materiału poetyckiego. Problem badawczy został sformułowany następująco: Jaka była dynamika uczestnictwa dzieci w zajęciach, podczas których wykorzystano poezję dla dzieci, z uwzględnieniem ich zachowania podczas zajęć, w tym włączania się w aktywność werbalną? Podczas badań zastosowano metodę diagnostyczną w ujęciu indywidualistycznym oraz techniki obserwacji i rejestracji wypowiedzi dzieci biorących udział w badaniu. Grupa badana składała się z 7 dzieci (2 dziewczynek i 5 chłopców) w wieku sześciu lat.

W badaniach zastosowano triangulację, stąd obserwacja – podane tutaj informacje za klasyfikacją Janusza Sztumskiego²⁵ – ma charakter bezpośredni, kontrolowany oraz ukryty. Zachowania dzieci były ujmowane w czasie prowadzonych przez autorkę artykułu zajęć opartych na poezji dla dzieci. Na potrzeby badań stworzono kategorię obserwowanych zachowań, która skupiała się na aktywnościach i zachowaniu dzieci. W czasie zajęć z tekstami polskiej poezji dla dzieci chciano w jak najlepszy sposób dostosować poziom odbioru do grupy badanych, szczególną rolę przywiązywano więc do metod aktywizujących. Dokonano obserwacji od wewnątrz – autorka artykułu samodzielnie prowadziła zajęcia i rejestrowała zachowania badanych. Po zakończeniu zajęć dane przenoszono na karty scheduły obserwacyjnej²⁶. Ze względu na wiek i specyfikę grupy uczestnicy nie zostali poinformowani o tym, iż ich aktywność podlega dokumentowaniu. Badane dzieci nie traktowały prowadzącej zajęcia jak osoby obcej, znały ją już od kilku tygodni. Starano się zdobyć zaufanie dzieci oraz dotrzeć do ich autentyczności. Na obserwację i całe badania zgodę wydały odpowiednie placówki.

²⁵ J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.

²⁶ Scheduła obserwacyjna – narzędzie badawcze *Zachowanie dziecka podczas zajęć opartych na poezji dla dzieci* – składała się z takich pól jak: imię dziecka, data zajęć, temat zajęć, obecność na zajęciach, nastrój podczas zajęć, przejawy zaangażowania / braku zaangażowania dziecka podczas zajęć, aktywność werbalna inicjowana liryką (wypowiadanie się na podstawie tekstu), inne spostrzeżenia.

Wyniki badań przeprowadzonych podczas zajęć z wykorzystaniem konkretnych utworów poetyckich dla dzieci

Zajęcia 1 – *Ptasie radio* Juliana Tuwima

W toku przeprowadzonego badania podczas pierwszego spotkania z dziećmi wykorzystano utwór Juliana Tuwima *Ptasie radio*. Zajęcia miały na celu rozwój umiejętności prawidłowego oddychania, wzbogacenie słownictwa, usprawnienie aparatu mowy oraz wypracowanie sprawnej reakcji na sygnały dźwiękowe po uprzednim poznaniu i wykonywaniu rytmogestów²⁷. W czasie zajęć wykorzystano ćwiczenia dramowe w formie wywiadu z bohaterem. Ta aktywność przyjęła formę ptasiego radia. Pytania mogły być zadawane zarówno przez prowadzącego – nauczyciela, jak i przez dzieci niebiorące bezpośredniego udziału w dramie będące Dziennikarzami. Kluczową rolę odgrywały zabawy ze śpiewem – podstawą była zabawa *Drzewo dźwięków* z książki Doroty Krupy i Jolanty Pszczółki²⁸; zadaniem uczestników było zaśpiewanie wskazanych sylab na dźwiękach wysokich lub niskich.

Z obserwacji wynika, że dzieci chętnie uczestniczyły w proponowanych zajęciach (zob. tabela 1), ponadto chciały powtórzyć leśną audycję. Były zaangażowane w czasie bycia w roli. Dziennikarze z zapałem zadawali pytania, a Ptaki z chęcią na nie odpowiadały. W czasie trwania zabawy *Drzewo dźwięków* na twarzach dzieci pojawiały się uśmiechy – przedszkolaki śpiewały głośno i ochoczo. Natomiast kiedy nadeszła pora na zabawy swobodne, wiele dzieci nadal naśladowało odgłosy ptaków, na przykład „ku-ku”.

W czasie spotkania jedna dziewczynka, Jagoda, była nieobecna. Pozostałe dzieci były raczej w pozytywnym nastroju i przejawiały duże zaangażowanie, co mogłoby oznaczać, że zajęcia je zaciekały i zachęciły do aktywności.

Vanessa była chętna do udzielania odpowiedzi na zadawane pytania. Powtarzała nazwy wszystkich wymienionych gatunków ptaków. Wymawiane przez nią słowa charakteryzowały się hiperpoprawnością, co niesie informację, że dziecko nadal powinno pracować nad utrwaleniem problematycznych głosek. Sprawnie reagowała na sygnały dźwiękowe. Prawdopodobnie cechuje się dobrą koordynacją słuchowo-ruchową. W czasie trwania ćwiczeń dramatycznych bardzo chciała

²⁷ K. Krasoń: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.

²⁸ D. Krupa, J. Pszczółka: *Zabawy logopedyczne na cztery pory roku. Scenariusze do zajęć grupowych dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

otrzymać rolę Słowika. Co ciekawe, po założeniu maski nie była już tak aktywna werbalnie jak wcześniej. Tworzone przez Vanessę wypowiedzi nie były rozbudowane, czasami reagowała jednym słowem. Maską ptaka mogła ją nieco onieśmielić. Z biegiem czasu na twarzy dziewczynki widać było jednak uśmiech i zadowolenie, a budowane przez nią zdania były pełniejsze.

Tabela 1

Zachowania dzieci podczas zajęć opartych na utworze Juliana Tuwima *Ptasie radio*

Obserwowany obszar	Imię dziecka						
	Vanessa	Mateusz	Nicolas	Jagoda	Szymon	Tomasz	Krystian
Czy dziecko było obecne na zajęciach?	tak	tak	tak	nie	tak	tak	tak
Nastroj dziecka podczas zajęć	pozytywny	pozytywny	pozytywny	-	pozytywny	pozytywny	pozytywny
Czy dziecko było zaangażowane w zajęcia?	tak	tak	tak	-	tak	tak	tak
Czy dziecko podejmowało aktywność werbalną inicjowaną poezją dla dzieci (wypowiadało się na podstawie tekstu)?	tak	tak	nie	-	tak	tak	tak

Mateusz przyjął postawę otwartą. W czasie zajęć z uwagą wykonywał ćwiczenia oddechowe. W szybkim tempie rozpoznawał na ilustracjach poszczególne ptaki i wymawiał nazwy ich gatunków, na sygnały słuchowe reagował jednak z dużym opóźnieniem. Wykonywał ćwiczenia dopiero wtedy, kiedy dostrzegł, jakie czynności podejmują dzieci mające taką samą ilustrację. Może być to przesłanka świadcząca o problemach chłopca z percepcją słuchową. Mateusz również chętnie uczestniczył w leśnej audycji. Na samym początku było widać na jego twarzy zakłopotanie. Z czasem jednak coraz częściej udzielał odpowiedzi do mikrofonu. Trudności artykulacyjne chłopca niestety zakłócały odbiór wypowiedzi.

Nicolas, podobnie jak pozostałe badane dzieci, odznaczał się pozytywnym nastrojem. Czasami się zgłaszał, ale poproszony o zabranie głosu, nie odpowiadał. Ćwiczenia oddechowe oraz reakcja na określone sygnały słowne nie sprawiały mu większego problemu. Wyznał ponadto, że cieszy go uczestnictwo w leśnej audycji.

Szymon w czasie powtarzania nazw gatunków ptaków prezentował teatralną mimikę. Analizując jego wypowiedzi, można było zauważyć,

że nie realizował właściwie głosek z szeregu szumiącego. Najszybciej ze wszystkich badanych reagował na dane sygnały i wykonywał rytmogesty. W czasie zabawy dramatycznej był Wróbelkiem. Wypowiedzi chłopca były przemyślane, a reakcje na pytania – obszerne. Po zajęciach chciał nadal chodzić w masce swojego bohatera.

Krystian w czasie spotkania był aktywny, często zgłaszał się do odpowiedzi. Znał również wiele gatunków ptaków. Głośno i ochotczo śpiewał, a w tym czasie na jego twarzy pojawiał się uśmiech. Wcielił się w rolę Dziennikarza i podczas audycji zadawał ciekawe pytania. Można było odnieść wrażenie, że czuł się w roli swobodnie.

Tomek bardzo emocjonalnie odbierał całe spotkanie. Był podekscytowany. Można powiedzieć, że stał się jednym z najbardziej aktywnych uczestników zajęć. Znał wszystkie gatunki ptaków, prawidłowo i szybko reagował na dawane sygnały. Bez zastanowienia zgłosił swoją chęć wcielenia się w rolę bohaterów utworu Juliana Tuwima. Kiedy nałożył maskę Dudka, od razu przybrał poważną postawę. Chętnie zabierał głos i przejmował rekwizyt – mikrofon, a jego wypowiedzi cechowały się spostrzegawczością. Skierował również komunikat do Dziennikarzy:

nie warto było się kłócić, przyniosło to na nas same nieszczęścia, lepiej żyć w zgodzie.

Myślę, że utwór Juliana Tuwima *Ptasie radio*, jak i propozycje ćwiczeń związanych z tym tekstem zostały przyjęte z entuzjazmem. W czasie trwania zajęć uczestnicy mogli trenować kolejne umiejętności i mieć kontakt ze sztuką. Duże zaangażowanie i chęć uczestnictwa w zabawie były widoczne nie tylko wśród dzieci biorących udział w badaniu, lecz także u pozostałych członków grupy przedszkolnej.

Zajęcia 2 – Tygryski Joanny Papuzińskiej

Drugie spotkanie z przedszkolakami dotyczyło wiersza Joanny Papuzińskiej *Tygryski*. Do celów ogólnych tych zajęć należały: rozwijanie koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, usprawnienie pracy aparatu artykulacyjnego i poprawnej artykulacji, kształcenie poprawności narzecznej oraz prawidłowego sposobu oddychania. Podczas zajęć, oprócz kontaktu z tekstem, miała miejsce improwizacja ruchowa do dwóch różnych pod względem charakteru utworów muzycznych. Dzieci wcielały się w postaci uciekających Tygrysków oraz w rolę Dziewczynki szukającej niesfornych zwierzątek. Przeznaczono również czas na

autorską zabawę ruchową opartą na wierszu Jana Brzechwy *Tygrys*, na ćwiczenia artykulacyjne i oddechowe.

Dzieci były zaangażowane w czasie całego spotkania (zob. tabela 2), zwłaszcza podczas improwizacji ruchowej, która miała na celu wyrażenie własnej interpretacji utworu.

Tabela 2

Zachowania dzieci podczas zajęć opartych na utworze Joanny Papuzińskiej *Tygryski*

Obserwowany obszar	Imię dziecka						
	Vanessa	Mateusz	Nicolas	Jagoda	Szymon	Tomasz	Krystian
Czy dziecko było obecne na zajęciach?	tak	nie	nie	tak	tak	tak	nie
Nastój dziecka podczas zajęć	pozytywny	-	-	pozytywny	pozytywny	pozytywny	-
Czy dziecko było zaangażowane w zajęcia?	tak	-	-	tak	tak	tak	-
Czy dziecko podejmowało aktywność werbalną inicjowaną poezją dla dzieci (wypowiadało się na podstawie tekstu)?	tak	-	-	nie	tak	tak	-

W zajęciach z tekstem Joanny Papuzińskiej brało udział tylko czworo dzieci: Vanessa, Szymon, Jagoda oraz Tomasz. Każde z tych dzieci wydawało się podekscytowane, wszystkie sześciolatki wykazywały się pozytywną energią. Mogło to się wiązać z samym charakterem wiersza. Dzieciom podobały się postaci Tygrysków, które były radosne, oraz humorystyczna puenta utworu.

Vanessa była w pozytywnym nastroju. Gdy dowiedziała się, że *Tygrys* znalazł się w berecie, to wydała okrzyk zaskoczenia i głośno się śmiała. W czasie werbalizacji zabierała głos. Słowa, na przykład „szuflada”, artykułowała poprawnie. Zauważono, że ćwiczenia artykulacyjne nie stanowiły dla niej większego problemu. Mogło się to wiązać z tym, że podobne ćwiczenia praksi oralnej wykonywała w czasie terapii logopedycznej. Dziewczynka w czasie zajęć oznajmiła, że wyraz „beret” bardzo jej się podoba. Zaobserwowano także, że sześciolatka prawdopodobnie dobrze czuła się podczas improwizacji ruchowej – tańczyła, naśladując postać Tygrysa. Ilustrowała ruchem skoki, obroty, taniec, a jej twarz wyrażała pozytywne emocje.

Szymon miał największy problem z wykonaniem zadania w ramach historyjki logopedycznej – nie potrafił prawidłowo odwzorować ruchów artykulacyjnych. Prawdopodobnie można to wytłumaczyć brakiem współpracy rodziców i chłopca z logopedą oraz nauczycielem, choć ta potrzeba była zgłaszana. Ten sam problem pojawił się przy ćwiczeniach oddechowych. W czasie zajęć natomiast Szymon był bardzo aktywny werbalnie. Chciał odpowiadać na każde pytanie. Słowem, które go zaintrygowało, był „latawiec”.

Tomasz w czasie werbalizacji chciał grać główną rolę, przejawiał ponadto niezadowolenie, kiedy sam nie mógł udzielić odpowiedzi, ponieważ wypowiadał się ktoś inny. Nie mógł doczekać się na swoją kolej. Na samym początku nie potrafił również wykonać ćwiczeń oddechowych, dopiero z czasem określone czynności wykonywał prawidłowo. Wyznał, że spodobała mu się improwizacja ruchowa.

Można było odnieść wrażenie, że Jagoda słuchała utworu z uwagą, na twarzy dziewczynki gościło zaniepokojenie, a mimika obrazowała zaskoczenie. Tańczyła z wielkim przejęciem. Na samym początku skakała, wykonywała obroty i czworakowała, a później sprawnie szukała Tygrysków. Potrafiła dobrze wykonywać ćwiczenia artykulacyjne oraz oddechowe. Nie przejawiała natomiast aktywności werbalnej, co powinno niepokoić. W opinii autorki artykułu dziewczynka mogła się krępować przed gronem rówieśników lub mieć gorszy dzień.

Wiersz Joanny Papuzińskiej był źródłem zaniepokojenia dzieci z grupy przedszkolnej, a praca z tym tekstem wpłynęła na powstanie pozytywnej atmosfery. Utwór zawiera w sobie mnóstwo elementów humorystycznych, co może trafić do dzieci. Uwagę najmłodszych zwróciło także słownictwo. Sądzę, że z jednej strony mogło ono być bliskie dzieciom, a z drugiej – intrygowało je, gdyż nie jest używane na co dzień. Utwór zachęcił sześciolatków do aktywności werbalnej. Sytuacja, w której dzieci reagowały z wielkim zainteresowaniem na określone wyrazy, była i dla badaczki bardzo interesująca. Wydaje się to potwierdzeniem tezy, że wiersze wzbogacają słownictwo. Niestety u dzieci z grupy przedszkolnej wystąpiły znaczne problemy z poprawnym wykonaniem ćwiczeń oddechowych oraz z praktyką oralną, które są podstawą prawidłowej artykulacji.

Zajęcia 3 – Na straganie Jana Brzechwy

Temat trzecich zajęć brzmiał: *Stragan pełen warzyw*. W czasie ich trwania dzieci miały okazję wysłuchać wiersza Jana Brzechwy *Na straganie*. Wykonały także ćwiczenia oddechowe oraz usprawniające motorykę narządów mowy. Następnie mogły wczuć się w treść wiersza i za pomocą

ruchu oraz mimiki zobrazować jego treść. Był także czas na zabawę twórczą – tworzenie przygody Selera oraz inscenizację fragmentów wiersza. Celami zajęć były między innymi: kształtowanie umiejętności prawidłowego oddychania i artykulacji, rozwijanie kreatywności, trening pamięci, kształtowanie poprawności i sprawności narracyjnej oraz rozwijanie słuchu fonematycznego. Zaciekawienie prowadzącej zajęciawzbudziła reakcja dzieci na powiedzenia bohaterów tekstu: Selera i Kapusty – przy tych fragmentach najmłodszy wpadali w dobry nastrój, okazywali radość i zadowolenie. Podsumowanie obserwacji z tych zajęć zapisano w tabeli 3.

Tabela 3

Zachowania dzieci podczas zajęć opartych na utworze Jana Brzechwy
Na straganie

Obserwowany obszar	Imię dziecka						
	Vanessa	Mateusz	Nicolas	Jagoda	Szymon	Tomasz	Krystian
Czy dziecko było obecne na zajęciach?	tak	nie	tak	tak	nie	tak	tak
Nastój dziecka podczas zajęć	pozytywny	–	pozytywny	pozytywny	–	pozytywny	pozytywny
Czy dziecko było zaangażowane w zajęcia?	tak	–	tak	tak	–	tak	tak
Czy dziecko podejmowało aktywność werbalną inicjowaną poezją dla dzieci (wypowiadało się na podstawie tekstu)?	tak	–	tak	nie	–	tak	tak

Vanessa sprawnie nazwała wszystkie warzywa oraz zrealizowała poprawnie głoski, które zazwyczaj sprawiały jej trudności. W czasie zajęć dziewczynka była bardzo aktywna. Chętnie udzielała odpowiedzi na pytania. Jej wypowiedzi świadczyły o empatii. Wyznała, że kłócenie się z innymi nie jest dobre, że „warto żyć w zgodzie”. Na samym początku podczas inscenizacji była onieśmielona, lecz z każdą chwilą oswajała się z rolą i na koniec ćwiczenia mówiła głośno, z uśmiechem na twarzy.

Po porównaniu zajęć drugich z trzecimi można stwierdzić, że Jagoda zrobiła postępy – oprócz zaangażowania i pozytywnego nastroju przejawiała aktywność werbalną. Zgłaszała się do odpowiedzi i chętnie odgrywała swoją rolę. Wypowiedzi dziewczynki jednak czasami były niezrozumiałe oraz ciche. Znała ona wiele warzyw i chętnie o nich mówiła. Wymyśliła także swoją historię o przygodach Selera.

Krystian chętnie uczestniczył w proponowanych aktywnościach. Jego odpowiedź podczas zabawy w tworzenie przygody Selera była bardzo oryginalna (na przykład wplótł w opowieść zdanie: „i zobaczył piękny kanion z czarodziejem”). To może świadczyć o bogatej wyobraźni chłopca oraz jego wrażliwości. Według mnie Krystian również zrobił postępy. Zauważyłam, że wymowa nazw poszczególnych warzyw sprawiała mu mniej trudności niż wcześniej wymowa nazw gatunków ptaków. Czasami słyszalna była właściwa realizacja głoski „r”.

Tomasz rozpoczął zajęcia z obojętną miną. Myślę, że przed spotkaniem stało się coś, co wpłynęło na zachowanie chłopca. Z czasem ten stan mu minął i Tomasz z zaangażowaniem uczestniczył w proponowanych aktywnościach. Wcielił się w rolę Buraka, o którą zabiegał. Szybko zapamiętał cały tekst, a sposób wypowiedzenia przez chłopca kwestii wskazywał na jego duże umiejętności aktorskie.

Nicolas na początku zajęć był nieśmiały i spokojny. Rzadko nawiązywał kontakt wzrokowy. Później coraz chętniej uczestniczył w ćwiczeniach – odpowiadał na pytania, sam wyrażał chęć mówienia i uczestnictwa w przedstawieniu. Stał się na chwilę Rzepą. Gdy dostał rekwizyt i wyszedł na scenę, widać było na twarzy chłopca szeroki uśmiech. Sposób, w jaki Nicolas artykuował niektóre wyrazy, powodował jednak, że były one niezrozumiałe dla postronnych osób.

Dane z obserwacji wskazują, że wiersz wywołał u dzieci pozytywne emocje, co może świadczyć o jego ponadczasowości i ciągłej atrakcyjności. Dzieci słuchały wiersza z uwagą, potrafiły opowiedzieć o jego treści – raczej nie było widać znudzenia na twarzach przedszkolaków. Dodatkową atrakcją zajęć była możliwość wczucia się w utwór i wyrażania siebie za pomocą mimiki i ruchu. Ponadto dzieci chętnie inscenizowały wiersz i wcielały się w określone role. Taka aktywność mogła pomóc w zapamiętaniu fragmentów utworu. Jest to także dobry trening artykulacyjny – służy utrwalaniu problematycznych głosek. Warto dodać, że dialogi z wiersza i powiedzenia, zwłaszcza Kapusty i Selera, wywołały duże poruszenie i wpłynęły pozytywnie na atmosferę.

Zajęcia 4 – *Strachy* Zofii Beszczyńskiej

Czwarte zajęcia skoncentrowane były na poznaniu wiersza Zofii Beszczyńskiej *Strachy*. Ich celem było rozwijanie poprawnej artykulacji, poprawności i sprawności narracyjnej, zwiększenie kreatywności oraz oswojenie dzieci z ich lękami. Zajęcia cechowały się tajemniczym nastrójem. Był czas na pracę z lusterkiem. Najmłodsi oswajali się ze swoją mimiką. Był również czas na improwizację ruchową. Odbyla się także wspólna recytacja omawianego wiersza oraz wizualizacja własnych

„strachów”. Na zakończenie zajęć natomiast ich uczestnicy w sposób symboliczny pożegnali się ze swoimi lękami i umieścili je w magicznym pudełku.

Podczas zajęć badani przejawiali zaangażowanie. Chętnie prezentowali swoje wytwory oraz opowiadali o własnych „strachach”. Co ciekawe, sześciolatkom udało się w stosunkowo krótkim czasie zapamiętać refren utworu, a przy tym starały się one zachować wyraz emocjonalny odpowiedni do recytacji oraz dbały o staranną artykulację. Tego dnia byli obecni wszyscy uczestnicy badania – Vanessa, Mateusz, Szymon, Tomasz, Krystian, Jagoda oraz Nicolas.

Vanessa skupiła się na prawidłowej artykulacji wiersza. Prawdopodobnie utwór ten wprowadził dziewczynkę w dobry nastrój. W czasie inscenizacji była zmotywowana. Wyraźnie uzewnętrzniała swoje emocje za pomocą mimiki i gestów. Chętnie opowiadała także o swoich strachach, a jej wypowiedź była rozbudowana.

Tomasz był bardzo aktywny werbalnie. Zabierał głos przy każdej okazji. Jego wypowiedź była złożona oraz zawierała wiele dodatkowych informacji, na przykład o momencie, w którym jego lęk się rozpoczął. Sześciolatek był także chętny do podzielenia się swoim sposobem na radzenie sobie z problemem. Wybrany fragment utworu recytował z widocznym przejęciem. Ponadto określone wersy wiersza wykorzystywał podczas zabaw dowolnych.

Jagoda również wykazywała chęć uczestnictwa w zajęciach. Wizualizowała swoje lęki oraz sprawnie o nich opowiadała. Co ciekawe, na samym początku przydzielony jej fragment wiersza wypowiadała trochę niedbale, ale z każdym powtórzeniem recytacja wychodziła jej coraz lepiej. W czasie improwizacji ruchowej na twarzy dziewczynki było widać różnorodne emocje. Prawdopodobnie to właśnie zaprezentowany wiersz w połączeniu z aktywnością ruchową i plastyczną skłonił ją do licznych wypowiedzi. Artykulacja Jagody w tym czasie także uległa zmianie – wypowiedzi sześciolatki z biegiem zajęć stały się bardziej zrozumiałe dla otoczenia.

Szymon przejawiał dużą aktywność – zgłaszał się do odpowiedzi, poproszony o zabranie głosu natychmiast jednak zapominał, co chciał powiedzieć. Był zaangażowany w improwizację ruchową oraz recytację.

Nicolas rzadko odpowiadał, lecz zestawienie wcześniejszych zajęć z opisywanymi pozwala dostrzec widoczne postępy w zaangażowaniu chłopca. Jego wypowiedzi stawały się obszerniejsze i pewniejsze, a kiedy nadszedł czas na recytację, Nicolas starał się wyraźnie wymawiać tekst utworu.

Krystian z chęcią prezentował swój rysunek, uczestniczył w improwizacji ruchowej oraz recytował fragment wiersza. Zauważono, że po

skończonych zajęciach nadal przywoływał wersy omawianego tekstu poetyckiego.

Jedynie Mateusz przejawiał smutek już od momentu wejścia do przedszkola. W czasie trwania zajęć jego nastrój zaczął jednak się poprawiać. Należy zaznaczyć, że chłopiec zaprezentował największą spośród wszystkich dzieci ilość lęków. Zauważono również, że wyraźnie się ucieszył, kiedy umieścił rysunek w pudełku i wypowiedział „zakłęcie” – fragment wiersza. Mogło to dla Mateusza oznaczać pozbycie się w sposób metaforyczny strachów. Dane z obserwacji przeprowadzonej podczas zajęć zebrano w tabeli 4.

Tabela 4

Zachowania dzieci podczas zajęć opartych na utworze
Zofii Beszczyńskiej *Strachy*

Obserwowany obszar	Imię dziecka						
	Vanessa	Mateusz	Nicolas	Jagoda	Szymon	Tomasz	Krystian
Czy dziecko było obecne na zajęciach?	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Nastrój dziecka podczas zajęć	pozytywny	negatywny	pozytywny	pozytywny	pozytywny	pozytywny	pozytywny
Czy dziecko było zaangażowane w zajęcia?	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Czy dziecko podejmowało aktywność werbalną inicjowaną poezją dla dzieci (wypowiadało się na podstawie tekstu)?	tak	tak	tak	nie	tak	tak	tak

Jak widać, większość dzieci przejawiała pozytywny nastrój podczas zajęć. Spotkanie skłaniało je do aktywności werbalnej i ukazania swojego rozumienia świata. Uczestnicy zajęć byli zaciekawieni, zaangażowani oraz skupieni. Uważam, że wartością samą w sobie było zapamiętanie fragmentów wiersza przez najmłodszych, warto dodać, że uczestnicy zajęć zapamiętali go w krótkim czasie.

Zajęcia 5 – O robaczku w niemodnym kubraczku Anny Onichimowskiej

Przedostatnie z zaplanowanych zajęć dotyczyły wiersza Anny Onichimowskiej *O robaczku w niemodnym kubraczku*. Brało w nich udział pięcioro dzieci. W czasie trwania zajęć nastrój ich uczestników był pozytywny (zob. tabela 5).

Tabela 5

Zachowania dzieci podczas zajęć opartych na utworze Anny Onichimowskiej
O robaczku w niemodnym kubraczku

Obserwowany obszar	Imię dziecka						
	Vanessa	Mateusz	Nicolas	Jagoda	Szymon	Tomasz	Krystian
Czy dziecko było obecne na zajęciach?	tak	nie	tak	tak	nie	tak	tak
Nastrój dziecka podczas zajęć	pozytywny	–	pozytywny	pozytywny	–	pozytywny	pozytywny
Czy dziecko było zaangażowane w zajęcia?	tak	–	tak	tak	–	tak	tak
Czy dziecko podejmowało aktywność werbalną inicjowaną poezją dla dzieci (wypowiadało się na podstawie tekstu)?	tak	–	tak	nie	–	tak	tak

Zajęcia przebiegały bez problemów, w pozytywnej atmosferze. Ich celem było rozwijanie artykulacji, narracji oraz wydłużenie fazy wydechowej. Zaplanowano wiele aktywności, w których dzieci miały się wykazać inwencją twórczą. Przedszkolaki tworzyły strój dla robaczka, wymyślały rymy do wyrazów występujących w tekście, wykonywały ćwiczenia oddechowe oraz uczestniczyły w wywiadzie z bohaterem.

Zadanie polegające na tworzeniu stroju oraz opisaniu ubioru dobrze poszło Tomaszowi. Jego zdania były rozbudowane, zawierały zróżnicowane słownictwo. Początkowo chłopiec chciał się stać Robaczkiem, otrzymał jednak rolę Dziennikarza. Na samym początku był z tego faktu niezadowolony, ale ostatecznie odnalazł się w powierzonej mu roli. Zadawane przez niego pytania były rozbudowane oraz nierzadko intrygujące.

Nastawienie Vanessy w czasie trwania wywiadu z bohaterem uległo zmianie, z czasem dziewczynka przyjęła postawę otwartą i w roli Dziennikarza zadawała liczne pytania. Zauważono, że rozwinęła tę umiejętność. Równie dobrze poszło Vanessie rymowanie – rymy dobierała sprawnie i trafnie, odwoływała się również do tych, które były ujęte w wierszu. Przyznała, że spodobały jej się ćwiczenia oddechowe.

Krystian uaktywnił się w czasie wywiadu z bohaterem – Robaczkiem, którym na chwilę się stał (to podczas wykonywania tego ćwiczenia chłopiec był najbardziej aktywny). Odpowiadał poważnie i z rozważą. Na jego reakcję na pytania trzeba było poczekać, w rezultacie stworzone przez niego odpowiedzi były pełne empatii, płynne oraz rozbudowane.

Powiedział, że było mu bardzo przykro, kiedy wszyscy się z niego śmiali. Lubił swój kubraczek, uważał, że jest on piękny, i nie chciał go zamieniać na inny strój. Chciał, aby inni go lubili takim, jakim jest. Był zdania, że ubranko nie jest najważniejsze. Można na tej podstawie wnioskować, że sześciolatek zrozumiał przekaz wiersza oraz wczuł się w postać Robaczka.

Pozostałe dzieci wcieliły się w role Dziennikarzy, którzy zadawali Robaczekowi pytania. Nauczyciel również mógł zadawać pytania. W pierwszej fazie trwania ćwiczenia pytania uczestników nie były związane z głównym węzłem metaforycznym. Sześciolatki pytały bohatera o to, co lubi jeść, robić, czy będzie chodzić z nimi do przedszkola. Po wysłuchaniu pytań zadawanych przez prowadzącego zmieniły swoje – padały pytania: „Czy było Ci smutno?”, „Czy chciałbyś zatrzymać kubraczek?”, „Czy kupisz nowy strój?” itp.

Jagoda z zaangażowaniem tworzyła strój dla Robaczka, wykorzystywane przez nią w opisie stroju słowa były prawidłowo dobrane, a sama wypowiedź w porównaniu z wcześniejszymi autorstwa Jagody znacznie rozbudowana. Dostatecznie dobrze wychodziły jej także ćwiczenia oddechowe. Wykazywała natomiast małą aktywność w czasie dobierania rymów.

Nicolas tym razem chętnie zabierał głos jako Dziennikarz. Warto podkreślić, że w tym ćwiczeniu zadawane przez niego pytania były wypowiedziane skrupulatnie i pewnie. Wypowiadał je także głośniejszym głosem niż w dotychczas wykonywanych ćwiczeniach. Nie miał również problemu ze stworzeniem krótkiego opisu stroju Robaczka. Największą trudność sprawiało chłopcu w tym czasie tworzenie rymów – nie utworzył ani jednego.

Można stwierdzić, że wiersz Anny Onichimowskiej pobudził dzieci do aktywności werbalnej oraz stał się ramą do zabaw ortofonicznych. Skłaniał do myślenia, jak i werbalizacji. Mógł również umożliwiać rozwój narracji.

Zajęcia 6 – *Lokomotywa* Juliana Tuwima

Zajęcia oparte na utworze Juliana Tuwima *Lokomotywa* zostały przewidziane jako szóste, a więc ostatnie. Nie zabrakło na nich żadnego z uczestników badania. Aktywność werbalna i zaangażowanie dzieci były na wysokim poziomie. Nastrój dzieci można było określić jako pozytywny (zob. tabela 6).

Tabela 6

Zachowania dzieci podczas zajęć opartych na utworze Juliana Tuwima
Lokomotywa

Obserwowany obszar	Imię dziecka						
	Vanessa	Mateusz	Nicolas	Jagoda	Szymon	Tomasz	Krystian
Czy dziecko było obecne na zajęciach?	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Nastrój dziecka podczas zajęć	pozy- tywny	pozy- tywny	pozy- tywny	pozy- tywny	pozy- tywny	pozy- tywny	pozy- tywny
Czy dziecko było zaangażowane w zajęcia?	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Czy dziecko podejmowało aktywność werbalną inicjowaną poezją dla dzieci (wypowiadało się na podstawie tekstu)?	tak	tak	tak	nie	tak	tak	tak

Zajęcia rozpoczęły się sytuacją przedreceptyjną. Na polecenie prowadzącego dzieci utworzyły pociąg i uczestniczyły w zabawie muzyczno-ruchowej. Następnie podczas recytacji utworu przez prowadzącego kreśliły zgodnie z charakterem i treścią utworu wzory na plecach kolegi/koleżanki. Okazało się, że uczestnicy tak dobrze znali treść utworu, że wraz z nauczycielem recytowali fragmenty tekstu poetyckiego. Niektóre dzieci potrafiły przywołać z pamięci cały utwór. Tekst zatem był im dobrze znany. Na twarzach przedszkolaków pojawiały się uśmiech i zadowolenie, dzieci były zaangażowane w zabawę. Po wspólnym przywołaniu twórczości Juliana Tuwima nadeszła pora na werbalizację, wszyscy uczestnicy zabawy wyrazili chęć zabrania głosu. Można było zauważyć, że tworzenie wypowiedzi wychodziło im coraz lepiej. Dzieci starały się budować pełne zdania, a repertuar słów był bogaty. Wyraźny postęp można było odnotować u Vanessy, Krystiana oraz Jagody. Wypowiedzi tworzone przez te dzieci na forum grupy mobilizowały je również do zwrócenia większej uwagi na poprawność artykulacyjną. Podczas zajęć przedszkolaki miały także okazję stworzyć „pociągową historyjkę”, ćwiczone zatem umiejętność budowania narracji. Dobrze wykonali to zadanie Tomek, Krystian oraz Vanessa, udało im się skonstruować rozbudowane wypowiedzi. Opowiadanie Jagody na samym początku było zwięzłe, ale poproszona o udzielenie odpowiedzi w nawiązaniu do pytań dodatkowych, dodała szczegóły i wykorzystwała większą ilość słów. Z pomocą prowadzącego również dobrze poradzili sobie Mateusz oraz Nicolas, którzy początkowo mówili trochę nieśmiało, niepewnie oraz zwięźle. Mateusz miał ponadto

trudności z płynnością wypowiedzi. Z biegiem czasu chłopcy nabrali więcej pewności siebie. W czasie podsumowania dzieci utworzyły pociąg oraz wraz z nauczycielem recytowały przywołany już wcześniej fragment wiersza. Po zajęciach otrzymały odznaki Znamca Wierszy.

Za interesujące można uznać to, że utwór Juliana Tuwima tak zaintrygował dzieci. Tekst wiersza wzbudził ich pozytywny nastrój, umożliwił też przeprowadzenie treningu artykulacyjnego, ćwiczeń pamięci, ponadto sprzyjał poprawie narracji. Co zaskakujące, przedszkolaki znały większą część *Lokomotywy*.

Konkluzja

Obserwacja zajęć dostarczyła istotnych danych dotyczących dynamiki uczestnictwa sześciolletnich przedszkolaków w opartych na poezji dla dzieci zajęciach stymulujących rozwój mowy. Spotkania, jak się okazało, wywoływały u dzieci pozytywny nastrój – dzieci wykazywały się zaangażowaniem, chętnie wykonywały proponowane zadania i ćwiczenia. Należy podkreślić również to, co jest szczególnie ważne dla badań, których wyniki zaprezentowano w tym artykule – na zajęciach przedszkolnych teksty stawały się bodźcem do podjęcia aktywności werbalnej. Badani często chętnie wypowiadali się na tematy utworów, przedstawiali swoje interpretacje i spostrzeżenia. Byli zaciekawieni słownictwem i zabiegami stylistycznymi, dostrzegali rymy i wyrazy dźwiękonaśladowcze, które przenosili na pole zabaw dowolnych. Przedszkolaków bawił komizm języka i sytuacji oraz ciekawił świat na opak. Praca z tekstami literackimi stanowiła również okazję do wdrażania różnorodnych metod aktywizujących dzieci i otwierających je na nowe formy ekspresji, których stosowanie także może wpływać na rozwój mowy. Literatura umożliwia ponadto przeprowadzanie ćwiczeń mowy dialogowej i opowieściowej. Proponowane aktywności z tego zakresu były pozytywnie przyjęte przez dzieci. Na kanwie utworów, które wykorzystywano podczas zajęć w toku badań, można było pozwolić sobie na wprowadzenie zabaw i ćwiczeń ortofonicznych, które najmłodsi realizowali w większości z zaangażowaniem. Rzadko zdarzały się momenty, kiedy dzieci przyjmowały postawę nieco mniej otwartą – chwile takie nie cechowały się jednak dużą intensywnością (mogły się wiązać z wybranymi aktywnościami lub nie mieć żadnego związku z zajęciami). Zazwyczaj zatem teksty służyły do stymulowania rozwoju kompetencji językowych. Dzieci z grupy badanej raczej nie wykazywały znudzenia, były aktywne podczas zajęć; co więcej, zauważalne były postępy w zachowaniu przedszkolaków, które w odpowiedzi na różnorodne działania przyjmowały postawę czynną.

Podczas zajęć przeprowadzono zabawy oparte na metodach dramatycznych, improwizacji, inscenizacji, ekspresji twórczej oraz wizualizacji. Spotkania były bogate w liczne ćwiczenia artykulacyjne, oddechowe oraz relaksacyjne. Badani odkrywali sens utworów, zapamiętywali ich fragmenty, przekształcali znaki jednego rodzaju na inne oraz – co w tym obszarze badań jest kluczowe – zostali zachęcani do aktywności werbalnej. Można wysnuć wniosek, że omawiane utwory wpisują się w przestrzeń edukacyjną – otwierają drogę między innymi do rozwoju mowy dzieci. Utwory Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, Joanny Papużyńskiej, Zofii Beszczyńskiej, Anny Onichimowskiej, pochodzące z kanonu literatury dla dzieci, a także teksty innych autorów mogą być z powodzeniem wykorzystywane w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

W toku badań można było odnotować, że dzieci zauważały świat realny i transcendentny – w literaturze przedmiotu o obecności tych dwóch światów w percepcji dziecka pisała Katarzyna Krasoń²⁹. Wielokrotnie uczestnicy badania byli zaskoczeni tekstami, ujawniali swoje przemyślenia na ich temat, a co za tym idzie – funkcje poznawcze dzieci były stymulowane. Dzieci w czasie zajęć z liryką zostały wprowadzone w dobry nastrój – to ich reakcja na humor poezji i zabawy językowe³⁰. Najmłodsi zauważali przekaz autorów oraz komizm utworów poetyckich. Podczas badań ujawniła się łatwość zapadania w pamięć fragmentów tekstów o charakterze melicznym. Istotne okazało się również bycie w relacji w czasie omawiania przekazu utworów, zadawanie pytań oraz stawianie zadań, które pobudzą do twórczego uczestnictwa oraz wskażą nowe drogi działania.

Badania były przeprowadzone w jednej placówce edukacyjnej na niewielkiej próbie (choć mogą zostać rozszerzone i przeprowadzone w większej liczbie placówek), mają więc postać eksperymentu indywidualistycznego. Niemniej jednak zdaniem autorki artykułu dokładnie pokazały mały wycinek rzeczywistości, a ten wniosek w przyszłości pozwoli kontynuować oraz rozszerzać działania badawcze. W dziecięcym odbiorze poezji można zatem zauważyć przesłanki jej drogocennego działania. Badania mogą również wskazywać możliwości wzbogacenia pola działań edukacyjnych o ćwiczenia z wykorzystaniem utworów poetyckich dla dzieci. W kontynuacji działań badawczych można by przeprowadzić cykl zajęć opartych na poezji dla dzieci, a zogniskowanych na pozostałych sferach rozwoju dziecka.

²⁹ K. Krasoń: *Wychowanie przez poezję. W: Literatura dla dzieci i młodzieży...*, s. 215–238.

³⁰ B. Niesporek-Szamburska: *Humor i zabawa językiem w poezji dla dzieci...*

Bibliografia

- Bee H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Buttler D.: *Komizm językowy w poezji dla dzieci*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Red. B. Żurkowski. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986, s. 51-70.
- Chrzastowska B.: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania się pojęć literackich w szkole podstawowej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Czechowski J.: *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*. „Kultura i Edukacja” 2007, nr 2, s. 7-21. Pobrano z: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura_i_Edukacja/Kultura_i_Edukacja-r2007-t-n2/Kultura_i_Edukacja-r2007-t-n2-s7-21/Kultura_i_Edukacja-r2007-t-n2-s7-21.pdf [2.01.2024].
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M.: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolletnie*. W: *Dziecko jak odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1992, s. 77-110.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Krasoń K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Krasoń K.: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Krasoń K.: *Wychowanie przez poezję*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 215-238.
- Krupa D., Pszczółka J.: *Zabawy logopedyczne na cztery pory roku. Scenariusze do zajęć grupowych dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Kuszek K.: *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 89-112. <http://dx.doi.org/10.14746/se.2016.40.6>.
- Niesporek-Szamburska B.: *Humor i zabawa językiem w poezji dla dzieci*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 302-324.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G.: *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015

[e-book, pdf]. Pobrano z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/763/Dziecko+w+dialogu+z+tekstem+literackim_DSwierczynska-Jelonek_GWalczewska-Klimczak.pdf [2.04.2024].

Ungeheuer-Gołąb A.: *Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021.

Ungeheuer-Gołąb A.: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

Ungeheuer-Gołąb A.: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonywania utworów literackich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Zawadzki T.: *Wartości eufoniczne w poezji dla dzieci*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Red. B. Żurkowski. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986, s. 85-110.

Zyzik E.: *Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2011, nr 20, s. 113-135. Pobrano z: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2011-t20/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2011-t20-s113-135/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2011-t20-s113-135.pdf [1.04.2023].



Paulina Wójcik-Ilnytska

Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy

 <https://orcid.org/0009-0002-3564-7990>

Nauczanie śpiewu indywidualnego w szkole muzycznej I stopnia – repertuar, zalety, wskazówki metodyczne

*Pierwsze pieśni powinny być dobrane ze szczególną
starannością¹.*

Zoltán Kodály

Teaching Individual Singing in a First Degree Music School – Repertoire, Advantages, Methodological Tips

Abstract: This article deals with the problem of individual vocal training of children and adolescents in first-degree music school. The author considers the choice of repertoire to be of crucial importance in the learning of singing at this stage of education, as it determines the development of a student's interest in singing, his/her progress and often the choice of his/her further artistic path. The selection of repertoire for children should take into account many issues, including the maturity of the child's vocal tract and its emotional and musical development, which determines the achievement of correct emission and musical interpretation. It is also important to get children interested in performing the songs of Polish composers; the author of the article presented repertoire items that can be used in vocal work with children under the age of 16. In discussing the issue of individual singing lessons in first degree mu-

¹ Z. Kodály: *Muzyka w przedszkolu*. Tłum. E. Ławnik. W: Z. Kodály: *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*. Red. M. Jankowska. Wydawnictwo AMFC-Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002, s. 72.

sic schools, the issues of voice emission and interpretation of vocal works by young performers, as well as the impact of singing lessons on the development of musical abilities of children and adolescents are also included.

Keywords: children individual singing, Polish composers, teaching singing, songs for children, repertoire for children

Wprowadzenie

Zgłębianie tematyki śpiewu dziecięcego od wielu lat jest moją pasją, obszarem dążeń badawczych oraz działań pedagogicznych. Zainteresowałam się śpiewem dziecięcym już podczas studiów na kierunkach wokalistyka oraz edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, potem pogłębiałam swoją znajomość tego zagadnienia po podjęciu pracy w Szkole Muzycznej I stopnia w Skawinie, gdzie nauczam przedmiotów śpiew dodatkowy, kształcenie słuchu oraz rytmika.

W polskim szkolnictwie muzycznym nauka śpiewu solowego w większości przypadków jest możliwa dopiero na poziomie szkoły muzycznej II stopnia lub akademii muzycznej. W latach 2012–2020 w niektórych szkołach muzycznych I stopnia w Polsce rozpoczęto eksperyment pedagogiczny – przez krótki czas możliwe było nauczanie śpiewu indywidualnego jako przedmiotu głównego. Aktualnie przedmiot ten funkcjonuje jedynie w kilku szkołach muzycznych I stopnia, wyłącznie w formie zajęć dodatkowych. Szkoły, które mają w ofercie śpiew indywidualny, to: Szkoła Muzyczna I stopnia w Domosławicach oraz jej filie, szkoły muzyczne w Trzcianie, Brzesku, Skawinie, Gąbinie, Aleksandrowie Kujawskim, Koszycach, Czaśławiu, a także Poznańska Szkoła Chóralna im. Jerzego Kurczewskiego. W szkołach tych przedmiot nosi różne nazwy, najczęściej jest to: śpiew, śpiew solowy, emisja głosu, piosenka. Zajęcia cieszą się dużym zainteresowaniem wśród uczniów. Część z nich deklaruje, że po ukończeniu szkoły I stopnia podejmie dalszą naukę w szkole muzycznej II stopnia, a jako specjalność wybierze wokalistykę. Możliwość kształcenia wokalnego na poziomie szkoły I stopnia jest dla uczniów niewątpliwie ułatwieniem i pomaga im w przygotowaniu do egzaminów wstępnych do szkół II stopnia.

Problematyka indywidualnego śpiewu dziecka stała się także tematem podjętych przeze mnie badań². Ich celem jest scharakteryzowanie zjawiska, jakim jest śpiew indywidualny w szkołach muzycz-

² Badania prowadzone są w ramach mojej pracy doktorskiej pt. *Indywidualna nauka śpiewu w systemie szkolnictwa muzycznego I stopnia w aspekcie teoretycznym, badawczym i praktycznym*, którą przygotowuję pod opieką dr hab. Anny Walugi na Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy.

nych I stopnia, oraz zebranie i systematyzacja polskich doświadczeń w zakresie stosowania różnorodnych metod pracy z głosem dziecka. Badaniami objęłam trzy grupy: nauczycieli, uczniów i rodziców. Przeanalizowałam również opinie profesorów wokalistyki – wykładowców w akademiach muzycznych, którzy dzielili się ze mną spostrzeżeniami w wywiadach na temat wczesnego kształcenia głosu dziecka. Profesorem wokalistyki dostrzegają wiele korzyści nauczania dzieci i młodzieży śpiewu, między innymi dla ich rozwoju muzycznego.

Wśród postawionych pytań badawczych ważne miejsce zajęło pytanie o repertuar wokalny wybierany przez nauczycieli do nauki śpiewu indywidualnego dzieci i młodzieży.

Podczas prowadzonych badań dokonałam przeglądu utworów wykorzystywanych przez nauczycieli w badanych szkołach. Wybory pieśni i piosenek można rozpatrywać z różnych perspektyw: muzycznej, estetycznej, emocjonalnej, poznawczej, wychowawczej. Twórcami tych pieśni i piosenek są zarówno kompozytorzy, jak i autorzy tekstów. Repertuarowi do nauki śpiewu dzieci i młodzieży postanowiłam poświęcić niniejszy artykuł.

Nauczanie śpiewu dzieci między 7. a 11./12. rokiem życia

Uwagi praktyczne dla nauczyciela dotyczące wyboru repertuaru

Praktyka pedagogiczna oraz informacje zebrane od nauczycieli śpiewu³ pozwoliły mi przekonać się, że w początkowym okresie pracy wokalne z dziećmi powinniśmy korzystać przede wszystkim z kompozycji muzycznych napisanych do tekstów w języku polskim. Śpiew w ojczystym języku przyczynia się do rozwijania mowy i kształtowania logiki wypowiedzi, natomiast wprowadzenie do repertuaru utworów w językach obcych jest trudne, wymaga od dzieci dużego skupienia. Trudność tkwi przede wszystkim w konieczności łączenia wielu elementów wpływających na prawidłowy śpiew, takich jak: postawa ciała, dykcja i oddech.

Zagadnienie śpiewu dziecięcego było przedmiotem wielu badań. Spośród nich warto przywołać badania Małgorzaty Suświłło, która wskazała na dużą rolę śpiewu w rozwijaniu ojczystej mowy, zwłaszcza w obszarach takich jak słuchanie, mówienie i czytanie. Zdaniem badaczki śpiewanie nadaje głosowi odpowiednią ekspresyjność i barwę,

³ Z nauczycielami śpiewu przeprowadziłam wywiady, ale obserwowałam też prowadzone przez tych nauczycieli lekcje śpiewu indywidualnego.

usprawnia też umiejętność czytania, rozwija wyobraźnię i kreatywność⁴. Badania prowadzone przez Jadwigę Nowak w klasach I-III podstawowej szkoły specjalnej miały na celu sprawdzenie wpływu nauki piosenek na usprawnienie mowy, doskonalenie słownictwa, składni, szybkość uczenia się tekstów. Wyniki wykazały znaczną poprawę wymowy i struktury składni wypowiedzi u dzieci, które śpiewały⁵. Natomiast z badań prowadzonych przez Sławomira Chomiaka wynika, że śpiew wykorzystywany jest również w logopedii – śpiewanie może być elementem terapii jąkania się u małych pacjentów (niekiedy dzieci same intuicyjnie śpiewają, by pomóc sobie w przezwyciężaniu jąkania)⁶.

Repertuar piosenek dla najmłodszych tworzy barwny, pod wieloma względami zróżnicowany obraz; w skład tego repertuaru wchodzi różnorodne zbiory, śpiewniki, cykle utworów czy pojedyncze kompozycje. Wiele z nich powstało jeszcze w ubiegłym stuleciu, ich wartość muzyczna jednak, a nierzadko także literacka, okazała się ponadczasowa.

Pieśni i piosenki dla dzieci i młodzieży odnajdziemy w twórczości takich kompozytorów, jak⁷:

- a) Zygmunt Noskowski (kompozycje do słów Marii Konopnickiej) – *Cztery pory roku* (wyd. 1 – 1890);
- b) Tadeusz Mayzner – *cykl Rok w piosence na głos z fortepianem* (1964);
- c) Bronisław Rutkowski – *Śpiewamy piosenki* (1947);
- d) Józef Powoźniak – *Wyszły dziatki do ogródka* (1988);
- e) Maria Kaczurbina – *Dzieci śpiewają* (1952);
- f) Maria Wiemann – *Tańce i zabawy ze śpiewem* (1958);
- g) Mieczysław Drobner – *Śpiewający zwierzyńiec. Pieśni dla dzieci na 1 lub 2 głosy z towarzyszeniem fortepianu. Op. 29* (1947);
- h) Irena Pfeiffer – *Nowe piosenki 2 na głos i fortepian* (1976);
- i) Witold Lutosławski:
 - *6 piosenek dziecinnych do słów Juliana Tuwima: Taniec, Rok i bieda, Kotek, Idzie Grześ, Rzeczka, Ptasie plotki* (1948);

⁴ M. Suświłło: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 166–172.

⁵ J. Nowak: *Piosenka w usprawnianiu wymowy dzieci z trudnościami w uczeniu się*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993 – cyt. za: M. Suświłło: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej...*, s. 167.

⁶ S. Chomiak: *O ruchu w śpiewie i śpiewie ciała w ruchu*. W: *Współczesna chóralityka*. [T.] 1: *Wartości, konteksty, perspektywy*. Red. A. Franków-Żelazny. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2018, s. 99.

⁷ Nazwiska uszeregowano w kolejności lat urodzenia kompozytorów.

- *Piosenka o złotym listku* (słowa Jadwiga Korczakowska) i *Majowa nocka* (słowa Lucyna Krzemieniecka) na głos i fortepian (1952);
- *Wianki* (słowa Stefania Szuchowa) i *Pożegnanie wakacji* (słowa Lucyna Krzemieniecka) na głos i fortepian (1953);
- *Srebrna szybka* i *Muszelka* (słowa Agnieszka Barto) (1954);
- *Pióreczko* (słowa Janina Osińska) i *Wróbelek* (słowa Lucyna Krzemieniecka), *Wianki* (słowa Stefania Szuchowa), *Pożegnanie wakacji* (słowa Lucyna Krzemieniecka) (1956, 1996);
- *Bajka Iskierki* i *inne piosenki dla dzieci* (słowa Janina Porazińska) (1958);
- *Piosenki dzieciinne* (słowa Janina Porazińska): *Siwy mróz*, *Malowane miski*, *Kap, kap, kap*, *Bajka iskierki*, *Butki za cztery dudki*, *Plama na podłodze* (1971, 1989);
- j) Witold Rudziński, Stanisław Karaszewski – cykl pieśni *Dzięcioł i sosna. Piosenki dla dzieci* (1988);
- k) Jerzy Wasowski – *Piosenki dla dzieci* (1993);
- l) Tadeusz Baird – *Pięć piosenek dla dzieci* na głos i fortepian (słowa Józef Czechowicz) (1995);
- m) Augustyn Bloch – *Piosenki dla dzieci* (1977);
- n) Edward Pałłasz – *Malowany latawiec i inne piosenki dla dzieci* (1977);
- o) Urszula Smoczyńska-Nachtmann – *Piosenki na słońce i na deszcz* (1989);
- p) Barbara Kolago – *Piosenki Zielonej Pótnutki* (słowa Dorota Gellner) (1989);
- q) *Spóźniony słowik i nikczemny szpak* – 12 pieśni i piosenek na głos i fortepian pod redakcją Mieczysława Tomaszewskiego (1974).

Spośród wymienionych pozycji wybrałam kilka, które dominowały w mojej praktyce pedagogicznej. Niektóre z nich – co należy podkreślić – oprócz wartości muzycznych i poznawczych mają niewątpliwie wartość historyczną; są to dzieła Zygmunta Noskowskiego i Witolda Lutosławskiego.

W zbiorze piosenek na głos i fortepian Zygmunta Noskowskiego do słów Marii Konopnickiej *Cztery pory roku* znalazło się wiele melodii, które mimo „bagażu czasu” nadal podobają się dzieciom. Pierwsza wersja śpiewnika powstała w roku 1890 – nosił on wówczas tytuł *Śpiewnik dla dzieci na głos z fortepianem*. Od tego czasu ukazało się kilka wydań; dopiero szóste wydanie, z roku 1958, miało tytuł *Cztery pory roku*. W kolejnych latach zbiór wznawiany był jeszcze kilkakrotnie. W 2006 roku w ramach projektu ratowania przed zapomnieniem polskich arcydzieł literatury muzycznej dla dzieci nagrana została płyta *Cztery pory roku*⁸. Marlena Winnicka w artykule „*Pory roku*” Noskowskiego

⁸ Z. Noskowski: *Cztery pory roku*. Śł. M. Konopnicka. Płyta CD 004. Zespół Państwowych Szkół Muzycznych, Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła

jako materiał dydaktyczny dla młodych odbiorców. Walory artystyczne wskazała dwie klasyfikacje utworów w zbiorze: ze względu na stopień trudności (piosenki najprostsze i o średnim stopniu trudności) oraz ze względu na dostosowanie piosenek do wieku dzieci (10 piosenek dla dzieci najmłodszych, w wieku 5–7 lat, 18 piosenek dla dzieci w wieku 8–11 lat i piosenki dla dzieci najstarszych, w wieku 12–14 lat). Zwróciła też uwagę na zróżnicowanie form piosenek, których budowa wynika w dużej mierze z ukształtowania tekstu słownego; w śpiewniku znajdziemy kompozycje jednoczęściowe, o budowie okresowej dwuzdaniowej typu poprzednik – następnik, piosenki dwuczęściowe, trzyczęściowe bądź piosenki o układzie $a + b + a^1$. Piosenki są zróżnicowane pod względem metrum, tempa i harmonii, a rytmika utworów często odpowiada tej z polskich tańców ludowych – krakowiaka, oberka czy mazura⁹.

Część repertuaru uczniów stanowią utwory Witolda Lutosławskiego dla dzieci, ważne i lubiane przez najmłodszych. Lutosławski tworzył kompozycje dla dzieci głównie do tekstów uznanych za jego życia twórców literatury dziecięcej, między innymi: Janiny Porazińskiej, Lucyny Krzemienieckiej, Juliana Tuwima, Kazimierzy Iłakowiczówny.

Styl kompozytorski charakterystyczny dla Lutosławskiego twórczości wokalne dla dzieci jest przedmiotem pracy Elżbiety Frołowicz. Na temat kompozycji dla dzieci autorka wypowiada się w artykule *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego – marginalizowany obszar twórczości*. Czytamy: „Utwory te, wpisując się w nurt neoklasycyzmu, są podporządkowane regułom i normom panującym w tamtym okresie rozwoju w muzyce polskiej; jednocześnie reprezentują charakterystyczne cechy wczesnej twórczości Lutosławskiego: jasną konstrukcję architektoniczną, barwną instrumentację, ciekawą metroritmikę i wyrazistą melodykę ujętą w niebanalnym kontekście harmonicznym, bazującym na rozszerzonej tonalności, podkreślającą ekspresję tekstu. Łączy je również miniaturowy charakter formy, wyrażonej najczęściej w postaci pieśni zwrotkowej lub przekomponowanej”¹⁰. Dzieła Lutosław-

Muzyczna II st. im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2006 – podaje za: A. Łobos: *Walory poznawcze, wychowawcze i terapeutyczne „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej: ich przydatność w pracy logopedycznej*. „Logopedia Silesiana” 2013, nr 2, s. 110–132. Pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/LOGOPEDIASILESIANA/article/view/3140> [12.10.2023].

⁹ M. Winnicka: „Pory roku” Noskowskiego jako materiał dydaktyczny dla młodych odbiorców. *Walory artystyczne*. „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja” 2018, nr 8, s. 11–35. <https://doi.org/10.34767/MHTE.2018.01.01>.

¹⁰ E. Frołowicz: *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego – marginalizowany obszar twórczości*. „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja” 2014, nr 4, s. 33. <https://doi.org/10.34767/MHTE.2014.04.02>.

skiego skomponowane z myślą o dziecięcym wykonawcy przedstawiają więc niewątpliwie wysoką wartość artystyczną.

Barbara Stencel w artykule *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego* analizuje utwory pod kątem ich wartości dydaktycznej. Podkreśla, że im częstszy kontakt mają mali odbiorcy z wyrafinowanym językiem muzycznym, tym bardziej taka muzyka staje się im bliska. Zaznajamianie dzieci z twórczością Lutosławskiego od najmłodszych lat – pisze Stencel – wpływa więc na kształtowanie się preferencji i wyborów muzycznych w późniejszym życiu i jest świetną drogą do lepszego zrozumienia dzieła muzycznego. Autorka zauważa ponadto, że pieśni te stanowią bogaty materiał dydaktyczny, ponieważ na ich podstawie można omówić różnorodne zagadnienia muzyczne (takie jak różne skale muzyczne, zastosowanie polimetrii, zestawianie materiału diatonicznego z lekko schromatyzowanym czy operowanie jednorodnymi interwałami) – utwory mogą być przywoływane na lekcjach kształcenia słuchu, podczas wprowadzania lub utrwalania poszczególnych tematów¹¹. Kształcenie, w którego toku omawia się piosenki Witolda Lutosławskiego – a te są niewątpliwie rozwijającym materiałem wokalnym – oddaje myśl wybitnego kontynuatora prac Kodály’a – Petera Erdei’a: „Od najprostszych piosenek dziecięcych do najwyższych szczytów sztuki muzycznej”¹².

Zaletą dzieł Lutosławskiego są nie tylko ich wartości dydaktyczne. Warto wspomnieć także o wychowawczej funkcji tych utworów, która przejawia się w wykorzystaniu przez kompozytora wierszy o tematyce skłaniającej dzieci do refleksji nad swoim zachowaniem, mówiących o dokonywaniu dobrych wyborów i niosących puentę. Dzieła dla dzieci mają zróżnicowany nastrój – znajdujemy tu zarówno piosenki poważne i refleksyjne, wesołe i żywiołowe, jak i takie o charakterze humorystycznym¹³.

Nieco zapomnianym zbiorem utworów dla dzieci, który w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia cieszył się popularnością, jest *Śpiewający zwierzyniec* op. 29 z pieśniami skomponowanymi przez Mieczysława Drobnera do słów Jana Brzechwy¹⁴ – tytułami poszczególnych

¹¹ B. Stencel: *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego*. W: Eadem: *Od solmizacji do audiacji. Z problematyki nauczania kształcenia słuchu*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2013, s. 171-177.

¹² P. Erdei: [Przedmowa do:] I. Herboly-Kocsár: *Nauczanie polifonii, harmonii i form w szkole podstawowej*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2005, s. 7.

¹³ B. Stencel: *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego...*, s. 175.

¹⁴ M. Drobner: *Śpiewający zwierzyniec. Pieśni dla dzieci na 1 lub 2 głosy z towarzyszeniem fortepianu*. Op. 29. Teksty J. Brzechwa. Czytelnik, Warszawa 1947.

utworów są nazwy zwierząt, na przykład *Foka*, *Mops*, *Kaczki*, *Kokoszka smakoszka*, a więc tematyka pieśni leży w kręgu zainteresowań dzieci. Być może pedagogów do wyboru tego repertuaru zniechęca wysoki stopień trudności pieśni, przejawiający się w swobodnej melodyce wychodzącej poza system dur-moll oraz w rozbudowanej harmonice akompaniamentu fortepianu.

Na tle zbiorów utworów wokalnych dla dzieci wyróżnia się – ze względu na pochodzenie autorów – opracowany przez Mieczysława Tomaszewskiego zbiór pieśni i piosenek różnych kompozytorów, również zagranicznych (Mozarta, Schumanna, Brahmsa, Musorgskiego i Prokofiewa), zatytułowany *Spóźniony słownik i nikczemny szpak*; w zbiorze zamieszczono piosenki w polskim przekładzie.

Dużą popularnością wśród nauczycieli śpiewu dziecięcego cieszą się także piosenki Jerzego Wasowskiego, które mają dowcipne, rymowane teksty. Warto wspomnieć ponadto o zbiorze kompozycji *Piosenki Zielonej Półnutki* autorstwa Barbary Kolago do słów Doroty Gellner¹⁵; w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia piosenki z tego zbioru wykorzystywane były w programach muzycznych dla uczniów klas I-III z cyklu „Radio szkole”. Kompozycje Kolago wyróżnia to, że muzyka ilustruje dramaturgię dziecięcej poezji Gellner.

Kompozytorami powstałych lub zebranych i opracowanych na nowo w XXI wieku piosenek dla dzieci są:

- a) Maria Kaczurbina, Lech Miklaszewski – *Włazł kotek i inne piosenki dla dzieci* (wyd. 7 – 1999);
- b) Lech Miklaszewski – *Wędrówka z piosenką i inne piosenki dziecięce* (wyd. 2 – 2002);
- c) Maria Kaczurbina, Alicja Ludkiewicz, Lech Miklaszewski – *Płynie rzeczka, płynie, i inne piosenki dla dzieci* (wyd. 6 – 2003);
- d) Anna Warecka – *Śpiewające bajki* (2006);
- e) Zbigniew Szałko – *Rok szkolny w piosence* (2007);
- f) Edward Pałłasz – *Jak dobrze z piosenką wędrować* (2014);
- g) Dorota Gellner (teksty), Adam Skorupka (muzyka i aranżacja) – *Idzie kot* (2015).

Przedstawiony wybór zbiorów piosenek do śpiewania przez dzieci nie ujmuje wielu licznie i nieustannie powstających z myślą o dzieciach kompozycji. Jeśli do zestawienia dodamy piosenki lansowane na kanale YouTube, ich liczba może okazać się ogromna. Niestety, wielu z nich trudno przypisać wartości artystyczne, dydaktyczne, nie wspominając o wychowawczych. W piosenkach dla dzieci niezwykle ważne jest, by tekst był zrozumiały, ciekawy, aby wzbogacał ich wiedzę o świecie

¹⁵ B. Kolago [muzyka], D. Gellner [teksty]: *Piosenki Zielonej Półnutki*. Ilustr. I. Czesny, J. Stępień. Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1989.

i dostarczał pozytywnych wzorców zachowań, nie może cechować się zbyt dużą dramaturgią, powinien być dostosowany do wieku dzieci i ich poziomu intelektualnego¹⁶. Teksty utworów mogą opowiadać o przyrodzie, miłości, przyjaźni, dawnych obyczajach, zawierać elementy baśniowe czy legendarne.

Dzieci należy też bezwzględnie zapoznać z polskimi i obcymi dziecięcymi **piosenkami ludowymi**. Muzyczny folklor dziecięcy ożywia intelektualną ciekawość świata, wpływa na rozwój osobowości dziecka, uczy tolerancji dla odmienności kultur, wzbogaca język i poszerza społeczne, narodowe i uniwersalne horyzonty. Śpiewanie prostych melodii, często z towarzyszącymi im zabawami ruchowymi, dowcipnymi tekstami, dostarcza dzieciom wiele radości, często też przybliża mało znane zwyczaje czy obrzędy. Bogatym źródłem ludowego repertuaru dla dzieci jest kolekcja piosenek ludowych autorstwa Katarzyny Dadak-Kozickiej zatytułowana *Śpiewajże mi jako umiesz*¹⁷.

Piosenkami, które wywodzą się z tradycji pieśni ludowej, są **kołysanki**. Ich współczesne formy skupiają się na odbiorcy, czyli na dziecku. Kołysanki są często śpiewane przez dzieci, a nie przez matki, jak to bywało dawniej. Utrzymane są w wolnym tempie, mają spokojną, łagodną melodię o małym ambitusie, co sprzyja wykonywaniu tych utworów przez dzieci.

W dziecięcym repertuarze wokalnym warto też umieścić piosenki zawierające melodie taneczne i napisane w **tanecznym** rytmie, gdyż śpiewanie takich piosenek przez dzieci wyzwała u nich radość, usprawnia także ciało, zanim bowiem dzieci nauczą się piosenki, mogą do jej melodii najpierw zatańczyć. Do dziecięcego repertuaru można też włączyć atrakcyjne dla dzieci **piosenki marszowe** czy **wycieczkowo-turystyczne**¹⁸. Pieśni proponowane przez nauczyciela powinny się dzieciom podobać, dlatego warto dawać im możliwość wyboru.

Pedagog, dokonując wyboru piosenek, musi wziąć pod uwagę wiele ich cech. Jedną z nich jest charakter melodii, która powinna być radosna, łatwa do zapamiętania i jak najbardziej atrakcyjna dla dziecka. Trzeba zwrócić uwagę, czy melodia nie zawiera zbyt dużego ambitusu, nie występuje zbyt duża rozpiętość między wysokościami poszczególnych dźwięków, z którymi dzieci nie są w stanie sobie poradzić, oraz czy tonalność nie jest w utworze zbyt mało eksponowana.

¹⁶ J. Gałęska-Tritt: *Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi! Mały poradnik metodyczny dla wychowawców i rodziców*. Wydawnictwo Miła, Poznań 2007, s. 8-10.

¹⁷ K. Dadak-Kozicka: *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

¹⁸ Ibidem, s. 17-37.

Dzieciom trudności może stwarzać również zbyt szybkie tempo utworu lub brak miejsc na swobodne nabranie oddechu – w początkowym okresie nauki śpiewu trudności te mogą być dużą przeszkodą. Należy też brać pod uwagę proces kształtowania się zdolności muzycznych, zachować uwagę podczas wprowadzania w dziecięcym utworze trudniejszego elementu muzycznego – na przykład zmiennego metrum, nowego, bardziej skomplikowanego rytmu, zmiany trybu – oraz nowej formy utworu; dziecięca percepcja i pamięć są ograniczone, więc najlepiej wybierać jak najkrótsze, proste do przyswojenia utwory o przejrzystej budowie. Pamiętajmy również, aby akompaniament do partii wokalne nie był zbyt rozbudowany i zbyt głośny – musi być dostosowany do delikatnego brzmienia głosu dziecka, nie może go też dezorientować. Ważny na zajęciach z dziećmi jest ruch – warto dodać do utworów elementy ruchowe ilustrujące tekst czy gestodźwięki (klaskanie, tupanie itp.). Oprócz tego, że ruch przyczyni się to do wykształcenia poczucia rytmu, tempa czy koordynacji głosowo-ruchowej, może pomóc w rozluźnieniu partii ciała dziecka spiętych podczas operowania głosem¹⁹.

Katarzyna Zachwatowicz-Jasieńska zwraca uwagę, że repertuar dla młodego wokalisty musi być dobierany tak, by łączył jego dotychczasowe osiągnięcia w nauce śpiewu z możliwościami artystycznymi. Zaznacza też, że konstruując repertuar dla podopiecznych, nauczyciel nie powinien poprzestawać na znanych sobie, wciąż tych samych pozycjach; jego zadaniem jest wciąż poszukiwać i uczyć się nowych utworów²⁰.

Skala głosu dziecka

W publikacjach dotyczących pracy z głosem dziecka wśród najważniejszych wskazań do konstruowania repertuaru wokálnego pojawia się konieczność uwzględnienia skali dziecięcego głosu. Aleksandra Mitrinowicz-Modrzejewska, która prowadziła w tym zakresie badania, podkreśla, że: „Piosenki dziecięce powinny być tak dobrane, aby zasięg głosowy piosenki nie przekraczał skali głosowej dziecka. Nadmierne rozciąganie skali głosu dziecięcego może prowadzić do częstych zachrypnięć i wysiłonej pracy mięśni oddechowych podczas śpiewu, a w skrajnych przypadkach do trwałej niewydolności narzą-

¹⁹ P. Wójcik: *Rola kompozytora i dyrygenta w procesie rozwoju młodego chórzysty*. „Notes Muzyczny” 2022, nr 1 (17), s. 173. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8729>.

²⁰ K. Zachwatowicz-Jasieńska: *Polskie belcanto. Jak śpiewać dobrze*. Wyd. 2. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 95.

du głosowego”²¹. Czesław Wojtyński podziela tę opinię: „Niewielka wytrzymałość dziecięcego głosu i jego ograniczona skala to elementy, które nauczyciel musi mieć stale na uwadze. Sięganie poza granicę tej skali, wymaganie śpiewania głośniego kryje w sobie niebezpieczeństwo zniszczenia głosu, i to najczęściej właśnie u dziecka uzdolnionego o najbardziej wartościowym materiale głosowym”²².

Jadwiga Gałęska-Tritt szczególnie przestrzega przed zadawaniem dzieciom utworów w zbyt niskiej skali i o niskiej tessiturze, gdyż jest to szkodliwe dla dziecięcego głosu. Śpiewanie w skalach wyższych jest dla dzieci bardziej naturalne. Włącza się wtedy u nich rezonans głowy, co chroni mięśnie krtani od zbyt dużych napięć, na które dzieci mogą być narażone przy wydawaniu dźwięków niskich²³.

Diagnostyką i leczeniem zaburzeń głosu zajmują się foniatry. Z ich wiedzy i doświadczenia wielokrotnie korzystają nauczyciele śpiewu. Według foniatry Jeana Tarneauda skala głosu dziecka siedmioletniego obejmuje oktawę – dźwięki od c^1 do c^2 , w 8. roku życia są to już dźwięki od h do c^2 ²⁴. Od 9. do 12. roku życia skala rozszerza się ku górze i dołowi, do zakresu $b/a-e^2/f^2$ ²⁵. Analiza melodii piosenek w wymienionych wcześniej zbiorach pokazała, że zdecydowana większość melodii nie wykracza poza skalę dźwięków od a do f^2 .

Wpływ śpiewania piosenek na rozwijanie zdolności muzycznych

Śpiewanie piosenek nie tylko kształci umiejętności wokalne, lecz także rozwija zdolności muzyczne. Według Edwina E. Gordona faza nauczania początkowego (czyli okres pomiędzy 7. a 9. rokiem życia) to okres krytyczny w nabywaniu zdolności muzycznych odnoszących się do melodii, rytmu, harmonii, tempa, metrum czy frazowania²⁶. Melodie śpiewane przez dzieci są utrzymywane w tonalności dur i moll, rzadziej w innych skalach. Zarys linii melodycznych wskazuje na dążenie do

²¹ A. Mitrinowicz-Modrzejewska: *Fizjologia i patologia głosu*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1958, s. 193.

²² C.J. Wojtyński: *Emisja głosu*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 6.

²³ J. Gałęska-Tritt: *Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi!...*, s. 9–10.

²⁴ Jean Tarneaud – podaje za: A. Mitrinowicz-Modrzejewska: *Fizjologia i patologia głosu...*, s. 137.

²⁵ L. Łukaszewski: *Pielęgnacja, kształcenie i rozwijanie głosu dziecka*. Musica Sacra Edition, Warszawa 2009, s. 41.

²⁶ E.E. Gordon: *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. [Tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska]. Zamiast Korepetycji, Kraków 1990, s. 14.

„mocnych” zakończeń na tonice. Wynika to z tego, że u dzieci siedmioletnich występuje poczucie tonalności. Dlatego też szczególnie śpiewanie odgrywa fundamentalną rolę w rozwijaniu zdolności muzycznych w zakresie słuchu tonalnego. Utwory posiadające melodie dla dzieci utrzymane we współczesnym, swobodnie traktowanym języku muzycznym są dla nich zbyt mało przystępne i za trudne. Stwierdzenie, że te melodie nie służą rozwojowi muzycznemu dzieci, byłoby chyba zbyt mocne, ponieważ gdyby dziecko zdołało się takiej melodii nauczyć, to być może przyczyniłoby się to do jego rozwoju. Generalnie jednak muzyka współczesna jest obca możliwościom głosowym dziecka.

Zdaniem Czesława J. Wojtyńskiego pieśni dla dzieci z jednej strony nie powinny zawierać zbyt trudnych fragmentów, z drugiej jednak wartość artystyczna tych pieśni powinna sprzyjać rozwojowi muzycznemu dziecka. Autor podkreśla również wagę tekstu poetyckiego w utworach dla dzieci, tekst ma bowiem wielki wpływ na rozbudzanie ich wyobraźni, zainteresowania utworem, może też pomóc w kształtowaniu właściwych nawyków emisyjnych, na przykład w zakresie dykcji czy właściwego toru oddechowego²⁷.

Odpowiednim doбором utworów wokalnych możemy wspierać rozwój zdolności muzycznych dzieci oraz ich umiejętności śpiewania. Należy jednak mieć na uwadze, że zarówno zdolności, jak i umiejętności muzyczne dzieci dopiero się kształtują.

Nauczanie śpiewu młodzieży w wieku od 11/12 do 16 lat

Repertuar, wskazówki dotyczące jego doboru

W okresie dorastania następuje większe otwarcie na przeżycia emocjonalne związane z muzyką. Powyżej 12. roku życia dzieci zaczynają śpiewać z większą ekspresją, rośnie ich zainteresowanie stroną wyrazową muzyki, środkami wyrazu muzycznego oraz problemami interpretacyjnymi²⁸. Dlatego konstruując repertuar dla tej grupy wiekowej, warto sięgnąć do utworów zapewniających różnorodność przeżyć emocjonalnych.

Nastolatkom podchodzą do śpiewanych utworów z większym krytycyzmem, dotyczy to zwłaszcza ich formy i treści. Preferują pieśni

²⁷ C.J. Wojtyński: *Emisja głosu...*, s. 63.

²⁸ Z. Burowska, E. Głowacka: *Psychodidaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 1998, s. 21.

o tematyce bliższej ludziom dorosłym, zazwyczaj odrzucają teksty dziecięce²⁹.

Na repertuar wokalny dla młodzieży składają się wybrane, na ogół łatwiejsze pieśni polskich kompozytorów, na przykład Fryderyka Chopina, Stanisława Moniuszki, Stanisława Niewiadomskiego czy Ludomira Różyckiego.

Urozmaicony repertuar polskich pieśni historycznych, harcerskich i melodii popularnych znaleźć można w *Śpiewniku polskim* autorstwa Marii Wacholc³⁰. Pieśni składające się na zbiór tworzyli między innymi Karol Kurpiński, Adam Markiewicz, Stanisław Hadyna, Leon Rzewuski, Henryk Wars i Józef Zieliński. Komponowali oni melodie do słów znanych polskich poetów, między innymi Franciszka Bohomolca, Wandy Chotomskiej, Seweryna Goszczyńskiego czy Teofila Lenartowicza. Akompaniamenty do pieśni zebranych w *Śpiewniku polskim* zostały opracowane przez Antoniego Szalińskiego i Stanisława Morytę. Każdy utwór opatrzone jest krótką informacją o jego pochodzeniu, okolicznościach powstania, nierzadko dodane są ciekawostki o autorze – a to pomaga zainteresować młodzież, bardziej angażuje ją w wykonanie takich utworów.

Uczniom starszym i bardziej zaawansowanym nauczyciele proponują także utwory z repertuaru pieśniarskiego takich kompozytorów, jak Mieczysław Karłowicz, Władysław Żeleński, Feliks Nowowiejski, Henryk Opieński, Aleksander Zarzycki, Jan Gall, Juliusz Wertheim czy Ignacy Jan Paderewski.

Cennym materiałem wokalnym dla dzieci ze wszystkich grup wiekowych są artystyczne opracowania pieśni ludowych, które uczniowie powinni wykonywać z zachowaniem zasad prawidłowej emisji. Pieśni ludowe mają prostą, przejrzystą formę, początek, kulminację i zakończenie, zazwyczaj są dosyć krótkie i łatwe do zapamiętania. Ponadto przybliżają ojczysty język muzyczny, są sposobem na pokazanie uczniom ich korzeni regionalnych³¹.

Wśród opracowań pieśni ludowych wymienić można melodie ludowe ze Śląska, z Mazowsza i Kujaw w opracowaniu Czesława Koziatulskiego

²⁹ B. Kamińska: *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży. Ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1997, s. 29.

³⁰ M. Wacholc: *Śpiewnik polski*. Wyd. 4. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.

³¹ A. Waluga: *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2012, s. 77–78.

go, wydane w zbiorze *Polskie pieśni ludowe* (1933)³², zbiory pieśni Kazimierza Sikorskiego, na przykład zbiór pieśni na głos z fortepianem pt. *Matulu moja* (1950)³³, *Lubelskie pieśni ludowe* op. 36 na głos i fortepian (1953) autorstwa Jerzego Kolasińskiego³⁴, zbiór 25 piosenek z repertuaru zespołu ludowego Mazowsze w opracowaniu Tadeusza Sygietyńskiego³⁵, a także utwory do melodii i słów ludowych skomponowane przez wspomnianego Witolda Lutosławskiego, zebrane na przykład w zbiorze *Słomkowy łańcuszek* (wyd. 1 – 1952)³⁶.

W okresie okołoświątecznym nauczyciel śpiewu może wybierać pieśni i piosenki z bogatego materiału kolęd i pastorałek. Najczęściej wykorzystywanymi opracowaniami są kolędy autorstwa Andrzeja Seroczyńskiego, Edwarda Pałlasza, Mariusza Matuszewskiego czy, w przypadku starszych utworów, Stanisława Niewiadomskiego, Feliksa Nowowiejskiego, Bronisława Rutkowskiego i Andrzeja Nikodemowicza.

Okoliczności świąt narodowych natomiast są okazją, aby wprowadzić do repertuaru zwykle lubiane przez młodzież pieśni patriotyczne oraz żołnierskie. W mojej pracy wykorzystuję zarówno te najbardziej popularne, jak *My*, *pierwsza Brygada*, *Białe róże*, *Przybyli ułani*, *Maki*, jak i mniej znane, na przykład ze zbioru *Jakie ładne chłopaki* autorstwa Benedykta Konowalskiego z jego kompozycjami do słów Zofii Bystrzyckiej i Janusza Przymanowskiego³⁷.

W szkołach muzycznych, w których przeprowadzałam badania, oprócz piosenek z klasycznego repertuaru pojawiają się piosenki aktorskie i kabaretowe, na przykład kompozycje Jerzego Wasowskiego z repertuaru Kabaretu Starszych Panów, a także piosenki z popularnych bajek czy filmów dla dzieci i młodzieży. Do repertuaru tzw. lekkiego czy rozrywkowego należą również utwory ze zbioru Witolda

³² *Polskie pieśni ludowe. W układzie jedno- i dwugłosowym*. Zebrał i oprac. C. Kozietulski. Towarzystwo Szkoły Ludowej, Lwów 1933.

³³ K. Sikorski: *Matulu moja. Pieśń do słów ludowych. Na głos niski z fortepianem*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1950.

³⁴ J. Kolasiński: *Lubelskie pieśni ludowe. Na sopran z orkiestrą smyczkową lub z fortepianem*. Op. 36. Wyd. 2. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1953.

³⁵ T. Sygietyński: *Mazowsze. 25 najpopularniejszych piosenek. Fortepian (akordeon) z tekstem*. Red. W. Rudziński. Wyd. 6. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2014.

³⁶ W. Lutosławski: *Słomkowy łańcuszek. Piosenki dziecinne na głos, flet, obój, 2 klarnety i fagot*. Słowa J. Porazińska, T. Lenartowicz, L. Krzemieniecka. Wyd. 2. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2013.

³⁷ B. Konowalski [muzyka], Z. Bystrzycka, J. Przymanowski [teksty]: *Jakie ładne chłopaki*. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1982.

Lutosławskiego *Piosenki taneczne*³⁸ – to dwuzeszytowe wydanie zawiera 33 utwory rozrywkowe, powstałe w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, przeważnie fokstroty, tanga, slow-foxy i walczyki napisane do wierszy autorstwa Jerzego Millera, Tadeusza Uragacza, Artura Międzyrzeckiego i innych poetów.

Podczas Konferencji Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów Śpiewu prof. dr hab. Anna Jeremus-Lewandowska, która prowadzi zajęcia śpiewu indywidualnego z dziećmi w Szkole Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Gąbinie, wypowiedziała się na temat swoich doświadczeń w kwestii doboru repertuaru dla dzieci i młodzieży. Stwierdziła wówczas: „Oprócz pracy nad właściwym umuzykalnieniem dziecka i otwarciem się na potrzebną wrażliwość jednym z głównych moich zadań jest wybór właściwego repertuaru. Musi on być dostosowany do każdego ucznia pod względem: treści, tonacji oraz możliwości wykonawczych. 1. Treść – dzieci wybierają bardzo różne piosenki. Często są to piosenki dla dorosłych. Trzeba wybrać taki utwór, aby przede wszystkim pasował on treścią do wieku dziecka i jego wrażliwości estetycznej. 2. Możliwości wykonawcze – oczywiście nie każdy utwór może zostać wykonany przez ucznia. Często są to utwory zbyt trudne melodycznie i rytmicznie. Musi też mieścić się bez problemu w skali głosu dziecka. 3. Tonacja – wybrany utwór musi pasować do wolumenu i tessitury głosu. W większości przypadków optymalizacja tonacji jest absolutnie konieczna. W ten sposób uzyskujemy komfort wykonawczy, który w tym momencie jest najważniejszy i przyczynia się do rozwoju artystycznej osobowości ucznia”³⁹.

Uwzględnienie tych wytycznych jest kluczowe dla stworzenia repertuaru, który wspiera rozwijanie zdolności muzycznych i wokalnych uczniów z troską o zdrowie ich głosu.

Zagadnienie interpretacji

Podczas śpiewania pieśni każdy śpiewak dokonuje jej interpretacji. Dla młodszych uczniów może ona stanowić duże wyzwanie – łączenie różnych elementów składających się na poprawny śpiew wymaga dużej koncentracji i często brakuje jej już na świadome kształtowanie

³⁸ Derwid [W. Lutosławski]: *Piosenki taneczne 1. Na głos i fortepian*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2013.

³⁹ A. Jeremus-Lewandowska: *Metodyka pracy z młodym talentem wokalnym*. Materiał z Konferencji Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów Śpiewu. Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu, Instytut Wokalistyki. Poznań 2022, s. 3–4. Archiwum prywatne.

narracji muzycznej. U dzieci w 12. roku życia i starszych umiejętności interpretacyjne zwykle wzrastają – często następuje otwarcie na przeżycia i doświadczenia estetyczno-emocjonalne, śpiew daje możliwość odreagowania emocji⁴⁰. Młodzież chętniej podejmuje próby własnej interpretacji danego utworu – kreowania ekspresji, operowania głosem i przekazem tekstu. Młodzi wokaliści od początku muszą być jednak świadomi środków, za pomocą których mogą kształtować interpretację, takich jak dynamika, artykulacja, tempo, określenie punktów kulminacyjnych w utworze itp.; liczy się także gestykulacja, dramaturgia na scenie, przekaz sceniczny. Interpretacja daje możliwość poszukiwania własnej tożsamości artystycznej i uczy samodzielnego kreowania różnych postaci.

Na interpretację należy zwracać uwagę od samego początku nauki śpiewu. Jednak aby to było możliwe, utwór musi być dostosowany do poziomu emocjonalnego młodego wykonawcy. Uczniowie powinni rozumieć zarówno treść wynikającą z tekstu słownego, jak i tę niesioną przez muzykę. Wskazane jest też, by nauczyciel przybliżył uczniowi sylwetkę danego kompozytora; takie informacje o twórcy są cenne dla dzieci, szczególnie tych starszych, wzbogacają ich wiedzę i budzą zainteresowanie utworem.

Konkluzja

Komponowanie utworów wokalnych dla dzieci stanowi ważną część działalności twórczej polskich kompozytorów. Dowodzi tego duża liczba pieśni i piosenek dla dzieci w repertuarze przywołanych twórców. To niezwykle istotne, że „wielcy” kompozytorzy cenią sobie odbiorcę, dla którego tworzą nierzadko arcydzieła. „Nikt nie jest tak wielki – pisał Zoltán Kodály – aby nie mógł pisać dla dzieci, co więcej – powinien być tego godnym”⁴¹. To przesłanie jest bardzo aktualne, szczególnie dzisiaj, kiedy zalewani jesteśmy niewiele wartymi piosenkami, które szkodzą wrażliwości muzycznej dziecka, jego rozwojowi i wypaczają dziecięcy gust. W nauce śpiewu indywidualnego bardzo ważne jest, aby każda piosenka śpiewana przez dziecko była piękna – niezależnie od tego, czy jest wesoła czy smutna, skoczna, taneczna, czy jest kołysanką, balladą, czy niesie wartości historyczne.

W praktyce śpiewu indywidualnego wykorzystywany jest repertuar pieśni, które młodzi „śpiewacy” interpretują w sposób często prosty,

⁴⁰ B. Kamińska: *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży...*, s. 29–30.

⁴¹ Z. Kodály: *Chóry dziecięce*. Tłum. E. Ławnik. W: Z. Kodály: *O edukacji muzycznej...*, s. 110.

a jednocześnie głęboki. Jest to możliwe, kiedy nauka śpiewu odbywa się pod czujnym okiem pedagoga.

Niewątpliwie istnieje potrzeba kształcenia wokalnego na wczesnym etapie edukacyjnym. Obserwacje z mojej własnej pracy w roli nauczyciela w szkole muzycznej, zebrane opinie nauczycieli śpiewu dziecięcego oraz wywiady z wykładowcami akademii muzycznych pozwalają mieć nadzieję, że warto prowadzić zajęcia ze śpiewu indywidualnego dla uczniów szkół muzycznych I stopnia, że takie lekcje mogą stanowić propedeutykę śpiewu na dalszym etapie kształcenia, być wykorzystane jako wsparcie nauki śpiewu chóralnego; śpiew indywidualny może też pozostać umiejętnością, do której młodzi adepci sztuki wokalne będą wracać w dorosłym życiu i po prostu śpiewać dla przyjemności.

Wprowadzenie indywidualnej nauki śpiewu na szerszą skalę do oferty edukacyjnej szkół muzycznych I stopnia przyczyniłoby się do wykształcenia u młodego człowieka prawidłowych nawyków emisyjnych, mogłoby wspierać właściwe funkcjonowanie jego układu oddechowego czy narządu głosu. Pomogłoby także w rozwinięciu innych dyspozycji muzycznych uczniów, takich jak pamięć, wyobraźnia i wrażliwość emocjonalna, które są potrzebne również podczas gry na instrumentach; wpłynęłoby ponadto na podniesienie poziomu wykonawczego chórów szkolnych, wyników z zajęć kształcenia słuchu i innych przedmiotów nauczanych w szkole muzycznej I stopnia. Nauka śpiewu indywidualnego przynosi pozytywne efekty, bez względu na późniejszą decyzję ucznia dotyczącą kontynuacji kształcenia w tym kierunku.

Bibliografia

- Burowska Z., Głowacka E.: *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 1998.
- Chomiak S.: *O ruchu w śpiewie i śpiewie ciała w ruchu*. W: *Współczesna chóralistyka*. [T.] 1: *Wartości, konteksty, perspektywy*. Red. A. Franków-Żelazny. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2018, s. 95–106.
- Dadak-Kozicka K.: *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Derwid [W. Lutosławski]: *Piosenki taneczne 1. Na głos i fortepian*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2013.
- Drobner M.: *Śpiewający zwierzyńiec. Pieśni dla dzieci na 1 lub 2 głosy z towarzyszeniem fortepianu*. Op. 29. Teksty J. Brzechwa. Czytelnik, Warszawa 1947.

- Erdei P.: [Przedmowa do:] I. Herboly-Kocsár: *Nauczanie polifonii, harmonii i form w szkole podstawowej*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2005.
- Frółowicz E.: *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego – marginalizowany obszar twórczości*. „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja” 2014, nr 4, s. 29–41. <https://doi.org/10.34767/MHTE.2014.04.02>.
- Gałęska-Tritt J.: *Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi! Mały poradnik metodyczny dla wychowawców i rodziców*. Wydawnictwo Mila, Poznań 2007.
- Gordon E.E.: *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. [Tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska]. Zamiast Korepetycji, Kraków 1990.
- Jeremus-Lewandowska A.: *Metodyka pracy z młodym talentem wokalnym*. Materiał z Konferencji Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów Śpiewu. Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu, Instytut Wokalistyki, Poznań 2022. Archiwum prywatne.
- Kamińska B.: *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży. Ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1997.
- Kodály Z.: *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*. Red. M. Jankowska. Wydawnictwo AMFC–Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002.
- Kolago B. [muzyka], Gellner D. [teksty]: *Piosenki Zielonej Północy*. Ilustr. I. Czesny, J. Stępień. Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1989.
- Kolasiński J.: *Lubelskie pieśni ludowe. Na sopran z orkiestrą smyczkową lub z fortepianem*. Op. 36. Wyd. 2. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1953.
- Konowski B. [muzyka], Bystrzycka Z., Przymanowski J. [teksty]: *Jakie ładne chłopaki*. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1982.
- Lutosławski W.: *Słomkowy łańcuszek. Piosenki dzieciinne na głos, flet, obój, 2 klarnety i fagot*. Słowa J. Porazińska, T. Lenartowicz, L. Krzemieniecka. Wyd. 2. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2013.
- Łobos A.: *Walory poznawcze, wychowawcze i terapeutyczne „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej – ich przydatność w pracy logopedycznej*. „Logopedia Silesiana” 2013, nr 2, s. 110–132. Pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/LOGOPEDIASILESIANA/article/view/3140> [12.10.2023].
- Łukaszewski L.: *Pielęgnacja, kształcenie i rozwijanie głosu dziecka*. Musica Sacra Edition, Warszawa 2009.
- Mitrinowicz-Modrzejewska A.: *Fizjologia i patologia głosu*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1958.
- Polskie pieśni ludowe. W układzie jedno- i dwugłosowym*. Zebrał i oprac. C. Koziński. Towarzystwo Szkoły Ludowej, Lwów 1933.

- Sikorski K.: *Matulu moja. Pieśń do słów ludowych. Na głos niski z fortepianem*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1950.
- Stencel B.: *Piosenki dla dzieci Witolda Lutosławskiego*. W: Eadem: *Od solmizacji do audiacji. Z problematyki nauczania kształcenia słuchu*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2013, s. 171–177.
- Suświłło M.: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Sygietyński T.: *Mazowsze. 25 najpopularniejszych piosenek. Fortepian (akordeon) z tekstem*. Red. W. Rudziński. Wyd. 6. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2014.
- Vivaldi A.: *Cztery pory roku*. Płyta CD 004. Zespół Państwowych Szkół Muzycznych, Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II st. im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2006.
- Wacholc M.: *Śpiewnik polski*. Wyd. 4. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Waluga A.: *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2012.
- Winnicka M.: „Pory roku” Noskowskiego jako materiał dydaktyczny dla młodych odbiorców. *Walory artystyczne*. „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja” 2018, nr 8, s. 11–35. <https://doi.org/10.34767/MHTE.2018.01.01>.
- Wojtyński C.J.: *Emisja głosu*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Wójcik P.: *Rola kompozytora i dyrygenta w procesie rozwoju młodego chórzysty*. „Notes Muzyczny” 2022, nr 1 (17), s. 173–189. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8729>.
- Zachwatowicz-Jasieńska K.: *Polskie belcanto. Jak śpiewać dobrze*. Wyd. 2. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.



Elwira Balcer

Akademia Jagiellońska w Toruniu

 <https://orcid.org/0000-0002-1467-1652>

Edward Nycz

Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu

 <https://orcid.org/0000-0002-3182-0728>

„Wychowawca podstawowy” jako animator kultury

The “Primary Educator” as a Culture Animator

Abstract: The term “elementary educator” means an educator who rears himself/herself. They are motivated to undertake constant self-formation by the profound awareness of the fact that the basic tool in the rearing process is his/her personality. The aim of this work on oneself – interpreted in a personalistic way – is an integral development of the human being. It is carried out in the life-long process that requires making personal developmental effort on the road “from nature to culture” cooperating with other persons. The model of the culture animator, as presented in the pedagogical current of socio-cultural animation, seems to stand close to the way of thinking about such an inspiring educator. The educator-animator “serves the life” of another person, endeavouring to assist the latter in their cognition and understanding of themselves, as well as in their maturing towards internal freedom, which enables them to take responsibility and towards active, supportive and creative cooperation with other members of a social group.

Keywords: “primary educator,” educator, self-rearing, self-formation, animator of culture, culture animation, socio-cultural changes

Wychowawca – (samo)wychowanie

Wprawdzie w refleksji naukowej na temat animacji nadal – jak wskazuje Wiesław Żardecki – eksponowane są kwestie „kultury grupy”, „wartości zbiorowych”, „stosunków międzyludzkich”, ale na pierwsze miejsce zaczyna się wysuwać osoba ludzka i to wszystko, co służy jej dojrzewaniu i rozwojowi duchowo-moralnemu. Widoczny wpływ na przemianę myślenia i działania animacyjnego mają prace powstające w ramach orientacji personalistycznej, w których kultura pojmowana jest jako uczłowieczenie rzeczywistości czy jako personalizacja człowieka, tzn. traktowana jako sposób istnienia człowieka, i jako droga samorealizacji osoby ludzkiej¹.

Dlatego też „wychowanie” interpretowane personalistycznie sytuuje się pomiędzy *educere* ‘wydobywać’ a *educare* ‘uprawiać’². Do tej klasycznej Cycerońskiej metafory wychowania jako uprawiania natury, którego celem jest integralny rozwój ludzkiej osoby, nawiązuje wielu autorów. Na przykład Stefan Kunowski wyjaśnia, że „w rozwijaniu się osobowości (proces personalizacji, świadomości swojego »ja«, kim się jest rzeczywiście), jak i w przygotowaniu do życia społecznego (proces socjalizacji, uspołecznienia, przystosowania społecznego) zachodzi pokonanie »starego człowieka« i odrzucanie jego naturalnych postaw wobec życia i innych ludzi”³. Oznacza to podejmowanie trudu rozwojowego poprzez stałe bycie w drodze „od natury do kultury”. Kunowski wyjaśnia, że chodzi tutaj o „wychowawcze wyprowadzanie ze stanu naturalnego do wyższego stanu kulturalnego, a to na skutek dokonywania się wewnętrznej przemiany dyspozycji psychicznych człowieka, która powoduje to, że następuje zmiana postawy egoistycznej na górującą postawę altruistyczną w procesie personalizacji, a równocześnie w procesie socjalizacji ustępuje początkowe nastawienie noszące (łac. *nos* – *my*) przeciwstawiające sobie grupy *my* i *oni* na rzecz nastawienia *illistycznego* (łac. *illi* – *owi*), a więc służebnego zaangażowania się we wspólnotę”⁴.

¹ W. Żardecki: *Główne kierunki rozwoju animacji kultury. Od animacji społecznej do osobowej*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, T. 39, z. 1, s. 277. Autor odwołuje się do przemyśleń Mieczysława Krąpca, Emanuela Mouriera, Jacques’a Maritaina, a także filozoficznej myśli chrześcijańskiej oraz do reprezentujących różne kierunki egzystencjalistów.

² M. Nowak: *Wychowanie*. W: *Leksykon pedagogiki religii*. Red. C. Rogowski. Verbinum, Warszawa 2007, s. 839.

³ S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 170.

⁴ Ibidem.

Przedstawiony zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i społecznej proces ukazuje (auto)formację jako swego rodzaju aktywizowanie, animowanie ludzkiego rozwoju. W przypadku wychowania jest to dwupodmiotowa animacyjna relacja (interpersonalna) pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, natomiast w samowychowaniu nawiązywana jest animacyjna relacja (intrapersonalna) z samym sobą. Mówiąc o autoformacji, warto zaznaczyć, że praca nad sobą jest w dużym stopniu także współpracą z innymi⁵. W podejmowaniu samowychowania „ważna jest [...] na co dzień stała gotowość uczenia się, uczenia się od innych, uczenia się ze zdarzeń, stałego uczenia się świata i samego siebie dzięki innym, wykorzystywania swojej codzienności dla wzrostu”⁶. Ponadto warto przypomnieć, że samowychowanie personalistyczne (motywowane perfekcyjście) prowadzi do dialogu – zaczyna się od afirmacji własnej osoby, a zmierza do afirmacji drugiej osoby⁷.

Relacje intra- i interpersonalne są wzajemnie powiązane – „w zależności od tego, w jakim stopniu prawidłowa, nieprawidłowa, znikoma czy wręcz zaburzona jest komunikacja z samym sobą, do takiej komunikacji z innymi może ona potencjalnie prowadzić”⁸. I bez wątpienia „»punkt ciężkości« spoczywa na komunikacji wewnętrznej, intrapersonalnej. Trafnie wyraża to zdanie mówiące, że droga do drugiego prowadzi poprzez samego siebie, poprzez własne wnętrze. Nie jest bowiem możliwe prawdziwe spotkanie z drugim człowiekiem, jeśli przedtem nie doszło do spotkania z samym sobą (po obu stronach)”⁹. Dlatego w procesie wychowania szczególną rolę odgrywa systematyczne i pogłębione samowychowanie wychowawcy, uzdalnia go ono do przemierzania razem z wychowankiem (z zachowaniem właściwych każdemu z nich ról) drogi „od natury do kultury”, wychowywania innego/ innych.

⁵ A.J. Sowiński: *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 176 i nast.

⁶ E. Balcer: *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, nr 21, s. 36–37.

⁷ Zob. S.Ł. Leszczyński: *Pedagogiczne aspekty personalizmu Wojciecha Chudego*. Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, Łódź 2021, s. 108; B. Śliwerski: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 205. Por. W. Andrukowicz: *Wokół fenomenu autokreacji*. Wydawnictwo naukowe WH US Minerwa, Szczecin 2017, s. 249–281.

⁸ E. Balcer: *Autoformacja dziś. Wokół problematyki bycia wychowawcą samego siebie*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”-Jagielloński Instytut Wydawniczy, Toruń 2021, s. 94.

⁹ Ibidem.

Zasada „wychowawcy podstawowego” oznacza, że człowiek powinien starać się być nieustannie wychowawcą także dla samego siebie, w relacji pedagogicznej bowiem zasadniczymi „narzędziami” są autoformacja i osobowość wychowawcy¹⁰. Faktycznie bowiem „wychowanie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem”¹¹. Tymczasem, jak wyjaśnia Marian Nowak, „niestety wysiłek pedagogów czasów nowożytnych poszedł najpierw w kierunku osoby »wychowawcy zewnętrznej«, a więc jedynie pomagającego (wspierającego) w dziele wychowania, natomiast bardzo często zapomniany był ów »wychowawca podstawowy« [...], jakim jest »wychowawca wychowujący samego siebie«”¹². Nowak, autor pojęcia „wychowawca podstawowy”, nawiązuje tutaj do myśli Johanna Michaela Sailera o podejmującym autoformację wychowawcy¹³.

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się „potrzebę odpowiedzialnej [...] autoformacji osób, które towarzyszą innym, zarówno na etapie wychowania, jak i samowychowania. Jedynie bowiem tacy wychowawcy – rodzice, nauczyciele, kierownicy duchowi, formatorzy, animatorzy, »ludzie kultury« – którzy wyznają i stosują zasadę »wychowawcy podstawowego« [...], mogą być w swojej »służbie życiu« drugiej osoby adekwatni, autentyczni i płodni. Istnieje dziś potrzeba odpowiedzialnych wychowawców, kobiet i mężczyzn, świadomych faktu, że ich osobowość jest podstawowym »narzędziem« w spotkaniu z drugim człowiekiem”¹⁴.

Szczególnym aspektem autoformacji wychowawcy jest właśnie budowanie głębokiego, stałego, zrównoważonego kontaktu z samym sobą. Niejednokrotnie wymaga to od wychowawcy gotowości do bycia adekwatnie dopełnianym, korygowanym oraz specjalistycznie superwizowanym. Niezbędne jest także zadbanie przez wychowawcę o sieć zróżnicowanych relacji społecznych (równoległych, partnerskich, a nie „pomocowych”), które współtworzy on poza własną aktywnością wychowawczą, zawodową. Taki wychowawca, „nowy człowiek”, dzięki rzeczywistemu głębokiemu życiu wewnętrznemu dąży świadomie „do budowania w swoim życiu kultury spotkania i dialogu, jak również

¹⁰ Zob. B. Kryszkiewicz: *Pedagogicum*. W: S. Marczak: *Samowychowanie według ojca Bernarda Kryszkiewicza*. Jedność, Kielce 2003, s. 157. Zob. także: E. Balcer: *Autoformacja dziś...*, s. 129–131.

¹¹ Jan Paweł II: *List do Rodzin „Gratissimam sane” Ojca Świętego Jana Pawła II*. Libreria Editrice Vaticana, Rzym 1994, s. 16.

¹² M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000, s. 449.

¹³ Ibidem, s. 445. Zob. J.M. Sailer: *Über Erziehung für Erzieher*. Schöningh, Paderborn 1962.

¹⁴ E. Balcer: *Autoformacja dziś...*, s. 131.

nieodłącznej od niej kultury refleksji, skupienia, wewnętrznego milczenia”¹⁵. Jako ten, który jest wychowawcą-animatorem najpierw dla samego siebie, świadomie dąży do tego, żeby jego życie było „wewnątrzsterowne”¹⁶, inspirowane misją osobistą. Dlatego codziennie za pomocą określonych metod i środków prowadzi działania w trosce o własną kondycję biopsychoduchową (w tym religijną) i społeczną. Na miarę własnej „kultury wewnętrznej”, dzięki autentyczności i odpowiedzialności za „jakość siebie”, może być czynnikiem rozwoju innych osób, „ponieważ wychowujemy SOBĄ”¹⁷.

Animacja – animator

Z takim inspirującym wychowawcą mamy do czynienia w modelu animatora kultury w obrębie animacji społeczno-kulturalnej. Praca animatorów kultury zbieżna jest z klasycznym ujęciem przekształceń lokalnych za pomocą sił społecznych samego środowiska. Gdy – według Heleny Radlińskiej – siły społeczne środowiska wychowawczego (jawne i ukryte) zostaną zaktywizowane, to staną się czynnikami przewodnimi w przebudowie i asymilowaniu wartości¹⁸. Z kolei Jan Żebrowski,

¹⁵ Ibidem, s. 56.

¹⁶ Por. informacje o cywilizacyjnie ukształtowanej osobowości wewnątrzsterownej i zewnątrzsterownej (warunkującej tzw. charakter społeczny). Jednostki w społeczeństwie wewnątrzsterownym zyskują poczucie panowania nad własnym życiem, a ich dewizami życiowymi są wysiłek i praca, skupiają się na „produkowaniu swojego charakteru”. Z kolei jednostki zewnątrzsterowne cechują się wyczerpaniem na oczekiwania i preferencje innych; tracąc często pewność tego, kim właściwie są i dokąd zmierzają; mają wiele twarzy i zmieniają je w zależności od okoliczności; starają się zaistnieć wśród ludzi, bo taka jest chwilowa moda, trend lub dominująca wykładnia; do kontaktów międzyludzkich podchodzą instrumentalnie, a nie emocjonalnie, co w sumie tworzy „tłum” ludzi, którzy są niezdolni do tego, by prawdziwie zaspokoić wzajemne potrzeby bycia razem. Podajemy za: D. Riesman: *Samotny tłum*. Przekł. oraz wstęp do wyd. pol. J. Strzelecki. Wyd. 2. Wydawnictwo Vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2023.

¹⁷ E. Balcer: *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*. Towarzystwo Naukowe KUL–Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2017, s. 375.

¹⁸ A. Olubiński: *Siły społeczne jako centralna kategoria pedagogiki społecznej*. W: S. Kawula: *Studia z pedagogiki społecznej*. Wyd. 3 rozszerz. i popr. Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1996, s. 91–104. Zarówno Helena Radlińska, jak i Florian Znaniecki reprezentowali ideę przewodnictwa w życiu społecznym. Ich zdaniem osoby przodownicze aktywizują inne jednostki, poszukują sił już działających, a rozproszonych w środowisku, i wiążą te siły oraz odnajdują siły

analizując *sensu largo* ludzi kultury lat osiemdziesiątych XX wieku, wskazywał, że animatorem jest osoba, która spontanicznie bądź z racji pełnionej funkcji ożywia środowisko, rozbudza pożądanie wiedzy, wpływa na rozwój różnorodnych zainteresowań, rozumie i docenia wagę nauczania oraz wychowania w życiu jednostki, a także ma świadomość własnej roli społecznej¹⁹.

Niezależnie od dziedziny, w jakiej pracuje animator, jego praca ma niewątpliwie charakter kreatywny i twórczy, jego zadanie polega zawsze na „tchnieniu życia”, ożywianiu, pobudzaniu działalności w rozmaitych dziedzinach życia i jego rozwoju. Animator to osoba pracująca często pomiędzy „tchnieniem a inżynierią”²⁰, która dyskretnie inspiruje do podejmowania pożytecznych działań i inicjatyw we wszystkich obszarach aktywności człowieka. Powinnością animatora nie ma być bowiem jedynie sama (auto)kreacja²¹, lecz o stwarzanie warunków, aby inni stawali się twórcami, inspiratorami, liderami lub społecznikami.

Leon Dyczewski, autor rozbudowanej definicji animatora, podkreśla w niej postawę empatyczną i intencję pedagogiczną animatora. Animatorem kultury – pisze – jest „ten, kto dopełnia wiedzę, doświadczenia życiowe oraz przeżycia ludzi, z którymi wchodzi w kontakt, rozbudza ich zainteresowania, ukazuje nowe ideały i wzory życia, prowadzi dialog nad możliwościami i sposobami rozsądnego zaspokajania ujawnionych i jeszcze ukrytych potrzeb kulturalnych [...]. Jasno widzi nowe i lepsze życie, kocha te wizje, ale jeszcze bardziej kocha ludzi. Akceptuje ich takimi, jakimi są, w nadziei, że mogą być lepsi. Szanuje każdy przejaw ich dobrej woli, najmniejsze zainteresowania tym, co nowe i lepsze, wspomaga ich wysiłki ku lepszemu życiu. Metodą jego pracy nie jest komenderowanie ludźmi, lecz uruchamianie drzemiących w nich sił. Wartość jego działania przejawia się nie tyle

uśpionych, ukrytych, aby je rozbudzić. Zob. B. Cyboran: *Znaczenie profesjonalizacji zawodowej animatorów kultury*. „Dyskursy Młodych Andragogów” 2020, nr 21, s. 308.

¹⁹ Zob. J. Żebrowski: *Zawód i osobowość animatorów kultury*. (W świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego). Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987.

²⁰ Zob. E. Nycz: *Animacja społeczno-kulturalna w działaniu. Refleksja praktyka z perspektywy ćwierćwiecza*. W: *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności*. Red. K. Duraj-Nowakowa, J. Churchoła, E. Sowa-Behtane. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 152.

²¹ Zob. W. Andrukowicz: *Wokół fenomenu autokreacji...*

w tym, co sam wymyśli i czyni, lecz w tym, co potrafi wydobyć z ludzi, wśród których pracuje”²².

Warto przywołać francuskie doświadczenia dotyczące roli takiego wychowawcy. Edouard Limbos rolę animatora widzi w pobudzaniu postawy twórczej, ekspresji i poczucia tożsamości. Zasadniczą funkcję animacji postrzega w wymiarze duchowym i cywilizacyjnym, odwołuje się przy tym do koncepcji personalistycznej – kładzie nacisk na etykę oraz odrodzenie moralne i duchowe w czasach kryzysu²³. Jak wskazuje Limbos, funkcje animatora pociągają za sobą – na płaszczyźnie psychologicznej i moralnej – jego zdolności, cechy osobiste i postulowane kwalifikacje etyczne²⁴.

Animacja jako tchnienie życia

Samo słowo „animacja” jest coraz częściej używane (nie tylko) w języku pedagogicznym. Zmienia się desygnat tego słowa, tym bardziej warto sięgnąć do jego etymologii. „Animacja” pochodzi od łacińskich słów: *anima* (‘dusza’) i *animo* (‘ożywiam’). Internetowy słownik Grand Larousse²⁵ podaje różne zastosowania *animation* w wielu dziedzinach od XIV wieku, przytacza nazwisko Raoula de Preslesa, który użył zbliżonego znaczeniowo określenia *souffle vital* (‘tchnienie życia’)²⁶. Animacja więc to ożywienie czegoś, co jest martwe, wypalone, jałowe, co potrzebuje tchnienia prawdy, piękna i dobra.

²² L. Dyczewski: *Kultura polska w procesie przemian*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993, s. 209.

²³ Zob. E. Limbos: *L'Animation des groupes de culture et de loisirs. Connaissance du probleme et applications pratiques*. Editions Sociales Françaises, Paris 1977, s. 9. Potrzeba moralnego odrodzenia człowieka jest współcześnie nagłą koniecznością w pracy animatora. Podajemy za: Z. Łomny: *Animacja kulturalna promocją humanistycznego i tożsamościowego wzbogacenia ludzi*. W: *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Red. J. Gajda. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 55–56.

²⁴ E. Limbos: *L'Animation des groupes de culture et de loisirs...*, s. 9–11 – podajemy za: Z. Łomny: *Animacja kulturalna...*, s. 55–56. Zasadnicze zdolności animatora to – według Limbosa – zrozumienie, empatia oraz nastawienie na aktywne wysłuchanie i ekspresję.

²⁵ *Animation*. Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/animation/3590> [12.12.2019].

²⁶ „Dieu est le souverain animateur, l'animateur de tous les êtres, Animer c'est mettre la vie, l'âme” („Bóg jest niezależnym animatorem, animatorem wszystkich bytów, animacja (tchnie) kładzie życie”). Cyt. za: R. Toraille: *L'Animation pédagogique*. Editions Sociales Françaises, Paris 1973, s. 25, tłum. – E.B., E.N.

Zarówno w znaczeniu zmian indywidualnych postaw, jak i zmian społecznych animacja to „dziewiąta się zmiana – to przejście od czegoś, co martwe, do czegoś, co staje się organiczne”²⁷. Teoretycy i praktycy animacji wyjaśniają, że ma ona przyczyniać się do „ożywiania”, czyli aktywizowania osoby, grupy i społeczności oraz pobudzania i wzmacniania aktywności, a także do aktywizacji społecznej²⁸. Dlatego pojęcie „animacja” ma uniwersalne znaczenie, może dotyczyć niemal każdej dziedziny życia (działania) jednostkowego i społecznego. Można bowiem mówić o animacji nie tylko społeczno-kulturalnej, lecz także kulturalnej, społecznej, religijnej, pedagogicznej, teatralnej, sportowej, handlowej itd.

Edward Nycz wyjaśnia, że „w animacji bardzo ważny jest szacunek dla każdej osoby wyrażający się w uniwersalnym poszanowaniu wartości takich jak: miłość, sprawiedliwość, wolność, autentyczność, autonomia, kreatywność, twórczość, pluralizm kultur, dialog społeczny, odpowiedzialność, solidarność i samorządność”²⁹. Animacja społeczno-kulturalna może być zatem interpretowana także jako pedagogiczna koncepcja personalistyczna. Za cel bowiem obiera realną przemianę wszelkich „naturalnych” zachowań w postawy „kulturalne”, charakteryzujące się adekwatną aktywnością, spójnością, odpowiedzialnością, współuczestnictwem itp. Zasadniczym celem animacji jest „aktywność” / „aktywizacja”; to animacyjne słowo-klucz³⁰.

Animacja jako spotkanie człowieka z człowiekiem (nawiązujemy tutaj do myśli Martina Bubera³¹) stawia „personalistyczne” wymagania wychowawcy-animatorowi; jest działalnością, która nie może być sterowana, gdyż wynika z silnej motywacji podmiotu i kierowana jest ku uprzednio przedstawionym wartościom³². W literaturze

²⁷ E. Nycz: *Animacja kultury lokalnej jako inicjatywa instytucjonalna*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, T. 38, z. 1, s. 12.

²⁸ Zob. E. Nycz: *Animacja społeczno-kulturalna*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 15–16; J. Żebrowski: *Istota i kierunki rozwoju animacji społeczno-kulturalnej*. W: *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*. Red. B. Jedlewska. Wydawnictwo Werba, Lublin 2006, s. 66–79.

²⁹ E. Nycz: *Animacja społeczno-kulturalna: między ideą a trudem codziennej realizacji*. W: *Kultura, animacja, zmiana społeczna*. Red. K. Nowak-Wolna, E. Nycz. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013, s. 98.

³⁰ Zob. E. Nycz: *Animacja kultury lokalnej jako inicjatywa instytucjonalna...*

³¹ M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przeł. i wstęp napisał J. Doktor. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992, s. 45.

³² Zob. Z. Łomny: *Animacja kulturalna – istota i funkcje*. „Kwartalnik Opolski” 1996, nr 1, s. 3–17; E. Nycz: *Animacja kultury lokalnej jako inicjatywa instytucjonalna...*

przedmiotu model animatora kultury charakteryzowany jest bogato i w sposób zróżnicowany. Treści te mogą wciąż na nowo inspirować oraz motywować do podejmowania autoformacji zwłaszcza osoby pełniące role pedagogiczne, czyli rodziców, nauczycieli, trenerów, szkoleniowców, pracodawców, duszpasterzy, polityków itd. Etymologia słów „animacja” i „animator” wskazuje na trzy zasadnicze cechy animatora. Po pierwsze, stara się on „tchnąć duszę” – tworzyć atmosferę, w której każdy może być sobą – przede wszystkim może czuć się przyjęty z szacunkiem należnym ludzkiej osobie. Po drugie, animator pragnie „dać życie”, aby sprzyjać rozwojowi każdej osoby, wykorzystując bogactwo jej możliwości (jawnych bądź jeszcze ukrytych). Po trzecie, animator usiłuje „nadać sens” międzyosobowym relacjom, umożliwiając ludziom autentyczne komunikowanie się³³, co jest dziś, w dobie powszechnego kryzysu relacyjnego, szczególnie ważne.

Według Jana Żebrowskiego animatorem jest osoba, która ożywia środowisko, rozbudzając w ludziach zróżnicowane potrzeby rozwojowe – edukacyjne, samokształceniowe, związane z pełnieniem określonych ról społecznych³⁴. Animatora charakteryzuje specyficzna forma relacji społecznych, która stanowi podstawową siłę jego własnego rozwoju. Animator jest kompetentnym, konsekwentnie inspirującym „wychowawcą, który nie dyryguje wychowaniem czy grupą, lecz umiejętnie pobudza ich własną aktywność”³⁵. Dlatego może stanowić „czynniki rozwoju jednostek i grup, którego działanie profesjonalne lub ochotnicze polega na interwencji w dane środowisko na płaszczyźnie relacji między jednostkami i między grupami, między jednostkami i wytworami kultury oraz na poziomie stosunków z szerszymi strukturami społecznymi. Działanie to, oparte nieraz na zasadach i wartościach »wojujących« (*‘militantes’*), mieści się w ramach instytucjonalnych przyjmujących różne formy (stowarzyszenie, instytucja społeczno-kulturalna, zbiorowość lokalna, instytucja kulturalna, ministerstwo). Wymaga to [...] niezbędnych kompetencji i kwalifikacji animatora i obejmuje liczne aktywności kulturalne, artystyczne, estetyczne, społeczne, sportowe, manualne itd.”³⁶

³³ Zob. M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993, s. 17–181.

³⁴ Zob. J. Żebrowski: *Zawód i osobowość animatorów kultury...*; E. Nycz: *Animacja kultury lokalnej jako inicjatywa instytucjonalna...*

³⁵ W. Okoń: *Animacja*. W: Idem: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 20–21; E. Nycz: *Animacja społeczno-kulturalna: między ideą a trudem codziennej realizacji...*

³⁶ M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 163.

Warta uwagi jest (rozbudowana) już zaprezentowana definicja animatora opracowana przez Leona Dyczewskiego. Píše on, że animatorowi-wychowawcy zależy na rozwoju innych osób, że animator to osoba gotowa do rezygnacji z rozwijania własnych zainteresowań czy zdolności, aby dać możliwość rozwoju innym. Dla animatora priorytetowe jest bowiem stwarzanie sprzyjających warunków, aby inni stawali się aktywnymi współuczestnikami, twórcami i animatorami. Konsekwentnie stosowana przez takiego wychowawcę zasada „dawania impulsu” umożliwia innym podejmowanie (lub nie) określonych zadań bez przymusu, z osobistym zaangażowaniem i współodpowiedzialnie. Ważne jest, żeby animator zdawał sobie również sprawę z tego, że w animowanej przez niego grupie mogą (od czasu do czasu) znaleźć się również takie osoby, które chciałyby się w niej raczej „schronić” niż aktywnie współpracować. Osoby te chcą (nie zawsze świadomie) uciec od odpowiedzialności, pozostać bierne, ponieważ kieruje nimi dominująca potrzeba bycia zaopiekowanymi, prowadzonymi itp. Takim niesamodzielnym, często „bezzadnym”, zewnątrzsterownym jednostkom trudno jest być uczestnikami grupy działającej na zasadzie animacji³⁷. Rolą animatora jest pomóc takim niesamodzielnym osobom w uświadomieniu sobie „ucieczkowych” postaw, a także – na ile to możliwe – wspólnie z tymi osobami szukać konstruktywnych rozwiązań, tchnąć w owe bezzadne jednostki wiarę w możliwość wprowadzania dobrych zmian.

Animator nie jest przywódcą (liderem), zadaniem animatora jest bowiem utrzymywanie w grupie takiego rodzaju współpracy, aby każdy uczestnik mógł służyć innym według swoich możliwości³⁸. Jest raczej „odkrywcą ludzkich zasobów”, dlatego stara się pomagać innym w odkrywaniu własnego wewnętrznego bogactwa i związanych z nim możliwości. Nie jest też „architektem” życia innych, nie projektuje, kim kto ma być czy się stawać. Natomiast stara się pomagać w realizacji tych projektów, jakie inni mają wobec samych siebie. Pomaga w tym, „budzi świadomość” osób w swoim otoczeniu, pozostaje do dyspozycji, ponieważ jest bardziej promotorem niż szefem³⁹. Dyczewski, potwierdzając opinię francuskich teoretyków animacji, uważa, że „animator kultury właściwie rozumiejący swoją rolę, broni się przed liderostwem”⁴⁰.

³⁷ Zob. Ch. Maccio, H. Bortnowska: *Vademecum animacji*. „Znak” 1985, nr 5, s. 94.

³⁸ Zob. ibidem, s. 83.

³⁹ Zob. Z. Łomny: *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1995, s. 49.

⁴⁰ L. Dyczewski: *Kultura polska w procesie przemian...*, s. 213.

Pożądanym zasobem animatora kultury jest spójna, dojrzała osobowość. Jak twierdzą badacze, animatora powinno charakteryzować przede wszystkim pogłębione poznanie i rozumienie siebie, w tym samoświadomość w zakresie swoich mocnych i słabych stron, możliwości i ograniczeń (na przykład odporności na zmęczenie). Animator przyjmuje siebie takim, jakim jest, a zarazem podejmuje systematyczną autoformację. Rozpoznaje dystans między tym, kim chciałby być („ja” idealnym), a tym, kim jest „tu i teraz” („ja” realnym). Tak rozumiana samoakceptacja uzdalnia animatora do bezwarunkowej akceptacji innych jako podstawy wszelkiej aktywności animacyjnej⁴¹.

Animator stara się rozwijać swoje kompetencje społeczne, zwłaszcza w zakresie komunikacji interpersonalnej. Rozumie procesy zachodzące w grupie, ma przed oczyma zarówno całość, jak i poszczególne osoby. Respektuje ponadczasowe wartości i wynikające z nich normy oraz określone zasady w grupie. Jest świadomy, że jego praca wymaga dużej odporności na zmęczenie psychiczne i fizyczne, umiejętności kierowania sobą w niejednokrotnie trudnych okolicznościach (gdy odczuwalne jest napięcie w grupie itp.), a także godzenia wymogów życia grupowego z potrzebami osobistymi⁴². Dlatego przeciwwskazaniem do podejmowania roli animatora kultury są przede wszystkim takie cechy czy uwarunkowania jak deficyty w zakresie poznania i rozumienia samego siebie, silny introwertyzm, braki w zakresie kompetencji społecznych (na przykład lękowy styl wchodzenia w relacje), niezdolność obserwowania i akceptowania napięć w grupie/środowisku oraz dokonywania analizy ich przyczyn.

Jednymi z podstawowych umiejętności animatora są zrozumienie oraz empatia poznawcza i emotywna. Wyrazem tych kluczowych kompetencji społecznych jest umiejętność aktywnego słuchania drugiej osoby, rejestrowania przekazu werbalnego i pozawerbalnego. Ponadto animator powinien odznaczać się umiejętnością pewnego dostosowywania się, „dostrajania się” do innych osób. „Elastyczność” myślenia i zachowania pozwala takiemu wychowawcy lepiej reagować na nieprzewidziane sytuacje i wymagania. Poza tym animator powinien się cechować postawą twórczą, umożliwiającą przezwyciężanie uprzedzeń i stereotypów, nastawieniem ku przyszłości, zdolnością do redefiniowania własnych wizji czy planów, świeżością spojrzenia⁴³.

⁴¹ Zob. M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 170–171.

⁴² Zob. ibidem, s. 183–184; B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 77–82.

⁴³ Zob. M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 167–184; B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych...*, s. 77–82.

Dojrzałość animatora dotyczy każdego z integralnych elementów jego tożsamości: biologicznego, psychicznego, duchowego i społecznego. Ważne jest, by charakteryzował się on równowagą wewnętrzną i miał zasadniczo rozwiązane problemy osobiste, co pozwoli uniknąć nieświadomego ich przenoszenia na innych (projekcji)⁴⁴. Animatora powinna cechować uczciwość, autentyczność, która jest fundamentalna w międzyosobowych relacjach, a zwłaszcza w wychowaniu. Ponadto animator powinien łączyć w sobie cechy, umiejętności i talent pedagoga, psychologa i artysty, ponieważ jego działalność ma być ukierunkowana na stymulację osobowości innych i motywowanie ich do zachowań kreatywnych⁴⁵.

W *Podręcznym słowniku wyrazów obcych* Władysława Kopalińskiego wydanym pod koniec XX wieku „animator” zdefiniowany jest jako „rysownik (albo ustawiacz kukiełek) w wytwórni filmów animowanych, kreskówek (albo filmów kukiełkowych)”⁴⁶. Definicja ta nie bierze pod uwagę wieloznaczności terminu „animator” i nie odnosi się, rzecz jasna, do animatora kultury. Może być jednak potraktowana jako metafora „antyanimatora”, animator kultury bowiem to wychowawca, który nie manipuluje innymi, nie jest ich przemocowym „ustawiaczem” ani „rysownikiem” ich losów; animacja, jak już stwierdzono, wynika z motywacji wewnętrznej (animatora i animowanych osób) i stanowi przeciwieństwo manipulacji.

W literaturze przedmiotu wśród obowiązków animatora wymienia się również: bycie odpowiedzialnym i zaangażowanym w swoją pracę, służenie grupie jako całości i jej pojedynczym uczestnikom, prowadzenie uczestników grupy do autonomii, a następnie dążenie do schodzenia na dalszy plan, stałe pamiętanie o celach grupy, pozostawanie czujnym i krytycznym wobec własnej aktywności (dokonywanie samooceny), rozwijanie u siebie i innych nastawienia zadziwienia oraz zdrowego krytycyzmu, niestosowanie wobec innych manipulacji; przez pracę zespołową zapobieganie własnej izolacji w grupie, stałe doskonalenie się zawodowe. Warto podkreślić, że ważnym obowiązkiem animatora jest też wierność określonym wartościom i normom etycznym, a zwłaszcza dyskrecja dotycząca treści osobistych rozmów z uczestnikami spotkań⁴⁷. Natomiast pierwszym prawem animatora jest prawo do błędu i niepowodzenia, które mogą zostać przez

⁴⁴ Zob. M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 170.

⁴⁵ B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych...*, s. 79–80.

⁴⁶ W. Kopaliński: *Podręczny słownik wyrazów obcych*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1999, s. 45.

⁴⁷ Zob. M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 177–178; B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych...*

wychowawcę wykorzystane do „naprawy” własnego działania. Do innych praw animatora należą: prawo do osobistych przekonań i prywatnego życia, prawo do uczestniczenia w określaniu celów i środków aktywności animacyjnej w grupie, prawo do statutu gwarantującego bezpieczeństwo, odpowiednich warunków pracy i wynagrodzenia, prawo do odpoczynku, czasu wolnego, życia rodzinnego przez określenie czasu pracy, prawo do doskonalenia zawodowego oraz prawo do uczestnictwa w podejmowanych (przez grupę) decyzjach⁴⁸.

Zasadniczym aspektem aktywności animatora kultury jest zatem rozwijanie szeroko rozumianych kompetencji nie tylko w zakresie komunikacji interpersonalnej, lecz także w zakresie komunikacji intrapersonalnej. Jakość animacyjnych spotkań z innymi jest bowiem – jak już stwierdzono – uwarunkowana jakością spotkań z samym sobą. To poważne współczesne wyzwanie autoformacyjne, tym poważniejsze, że „kultura ponowoczesna nie sprzyja [...] skupieniu czy refleksji. Aplikując »mentalność instant«, usiłuje programować codzienne życie w pośpiechu, napięciu i stresie. W ten sposób dzisiejszy człowiek jest nieustannie »wyprowadzany« ze swojego wewnętrznego domu. Nie mając wystarczającego kontaktu z własnymi myślami, uczuciami, pragnieniami, a także celami, nie może również nimi świadomie kierować czy też ich kształtować. W konsekwencji czuje się wyobcowany z samego siebie, a tym samym niezdolny do prawdziwego spotkania z drugim. Przeczy to jego osobowej – relacyjnej naturze, powodując dogłębne cierpienie”⁴⁹.

Tym bardziej potrzeba dziś wychowawców-animatorów, inspirujących przekazicieli kultury płynącej z ich głębokiego życia wewnętrznego, zharmonizowanego wnętrza, uporządkowanego wewnętrznego świata, bogatego w treści uwewnętrznionych wartości, autentycznych poszukiwań i zróżnicowanych doświadczeń. Aktywność animacyjna takich jednostek będzie mogła „wspomagać samowychowanie, samorozwój, autokreację dla twórczego (wzniosłego) życia kulturalnego ludzi”⁵⁰. Zdaniem Kazimierza Kornilowicza, jednego z (nienazwanych) animatorów kultury okresu międzywojennego, to właśnie „kultura i dobre wychowanie powinny stanowić pomost dla licznych rzesz młodych i starszych ludzi w drodze do osiągnięcia dobrostanu materialnego

⁴⁸ Zob. M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*; B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych...*

⁴⁹ E. Balcer: *Autoformacja dziś...*, s. 9.

⁵⁰ E. Nycz: *Animacja społeczno-kulturalna w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo*. „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3 (121), s. 205.

i duchowego”⁵¹. W związku z tym autorzy mający poglądy o prowieniencji personalistycznej przedstawiają postulat tworzenia programów „animowania autoformacji”. W przekonaniu tych autorów „nie jest bowiem bez znaczenia, jaki poziom rozwoju osiągnie konkretna osoba, ponieważ jest to istotne zarówno dla niej samej, jak i dla tych, z którymi i dla których żyje. Znaczenie to polega również na inspirowaniu ich do autoformacji poprzez świadectwo pełnego pasji, autentycznego, spełnionego życia”⁵².

Wychowawca a animator – wzajemne konotacje

Animacja może stać się „tchnieniem życia” dla człowieka „nowych” czasów, który zapomina często o życiodajnych wartościach ulokowanych w prawdzie, pięknie i dobru. Demiurdy przełomu XX/XXI wieku próbowali zmienić człowieka – jakże często wbrew jego wiedzy i woli – aby zbudować kolejne wizje lepszego świata⁵³. Tylko czy lepszego? A może zniewolonego? W postmodernistycznym wielogłosie hiperzeczywistości, bylejakości, anonimowych autorytetów i „(s)konsumowanych” ludzi można wszakże zauważyć, że gdy konsumpcja jest coraz większa, rozrasta się w ludziach konsument – a tym samym kurczy się coraz bardziej Człowiek⁵⁴.

⁵¹ K. Kornilowicz: *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. Kornilowicz. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 64–83.

⁵² E. Balcer: *Autoformacja dziś...*, s. 131. Zob. Idem: *Wybrane koncepcje autoformacji. Analiza psychologiczno-pedagogiczna*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi” – Jagielloński Instytut Wydawniczy, Toruń 2021.

⁵³ Na przykład Yuval Noah Harari, wizjoner nowego, lepszego świata po wielkim resecie, zwraca uwagę na „koniec człowieka”, eksponowanie skrajnego materializmu połączonego ze scjentyzmem, zakwestionowanie idei wolności, wolnej woli, nową stratyfikację społeczną (kastowość) oraz politykę imperialną w ogólnoplanetarnym społeczeństwie, a także władzę algorytmów nad ludźmi. Wskazuje, że „największym zagrożeniem dla globalnego prawa i porządku są właśnie ci, którzy wciąż wierzą w Boga i Jego wszechogarniające plany”. Y.N. Harari: *Homo deus. Krótka historia jutra*. Przeł. M. Romanek. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 280; Y.N. Harari: *Sapiens. Od zwierząt do bogów*. Przeł. J. Hunia. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018. Por. M. Buryk: Harari. Czy możemy mu zaufać? „Znak” 2019, nr 11 (774), s. 4–43.

⁵⁴ Zob. B.R. Barber: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Przeł. H. Jankowska. Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2008.

Trafnie stwierdzał psycholog osobowości i antropolog filozofii Kazimierz Obuchowski – że nadszedł czas, aby zrozumieć, że świat będzie taki, jacy będą żyjący w nim ludzie. Zawiodły wszelkie próby odwrócenia tej zależności, wykazania, że zmieniając warunki życia ludzi, można stworzyć nowego, lepszego człowieka. Jak się okazało się, każda próba dokonania w człowieku zmian za niego, z zewnątrz obraca się przeciwko niemu i przeciwko tym, którzy usiłowali go zmienić. Lepszy świat można uzyskać tylko poprzez człowieka... Aby być człowiekiem, trzeba się nim nieustannie stawiać⁵⁵.

Ważnym zadaniem animacji w odniesieniu do człowieka jest więc doskonalenie się, w tym samowychowanie (także samokształcenie) – proces stawania się samego animatora, a następnie jego partnerów („animatorze, animuj się sam”)⁵⁶. W pracy z innymi ludźmi animator powinien budować swój osobowy i zawodowy autorytet na powadze, uwadze, rozwadze i odwadze, spotykać się z ludźmi, wzbudzać w nich chęć otwarcia się na innych i na zrozumienie dziejącego się świata w perspektywie pracy nad sobą. Dlatego uczciwy wychowawca – animator kultury ma świadomość, że realne animowanie *ad extra* jest ściśle związane z uczciwym i cierpliwym budowaniem kultury *ad intra*, w samym sobie.

Problemem dziś jest ustalenie, jaką kulturę chcemy budować. Warto, aby wychowawca – animator kultury wsłuchał się w odpowiedź Romana Ingardena: „jeżeli nasze dzieła są wysokowartościowe, piękne, duchowo bogate, szlachetne i mądre, my sami przez nie dobrzejemy, a jeżeli niosą w sobie ślady zła, szpetoty i niemocy, choroby lub obłądu, stajemy się pod ich wpływem gorsi, ubożsi, słabsi lub chorzy. A gdy naszych własnych – do jakiej by dziedziny rzeczywistości ludzkiej należały – nie umiemy z jakichś powodów należycie pojąć i oddać im sprawiedliwości w naszym przeżyciu, gdy nie dorastamy do ich subtelności czy napięcia, takiej lub innej doskonałości, wówczas czujemy, jak nieuchronnie spadamy poniżej własnego poziomu, naszej mocy, naszej najgłębszej istoty: przestajemy być tymi ludźmi, którzy je wytworzyli i którzy ich byli godni. Czujemy się poniżeni, wynaturzeni, nawracamy w pewnej mierze ku granicy, na której zatarłaby się różnica między nimi a zwierzętami...”⁵⁷.

⁵⁵ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 39–40.

⁵⁶ Zob. E. Balcer: *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości...*, s. 33–40.

⁵⁷ R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 38.

Glokalne zmiany społeczne, z którymi ma do czynienia współczesny człowiek w swoim realnym i wirtualnym środowisku, niekoniecznie są manichejskim ciągiem zdarzeń. Nawet negatywne fakty mogą być równoważone działalnością ludzi dobrej woli – owych wychowawców-animatorów „tchnących życie”, potrafiących wdzięcznie uwznioślić życie ludzi w skomplikowanych warunkach ich świata życia oraz – co nie mniej ważne – udostępnić i uprzystępnąć człowiekowi świat wartości będący natchnieniem postępowania, ale i skalający ludzką osobowość.

Bibliografia

- Andrukowicz W.: *Wokół fenomenu autokreacji*. Wydawnictwo Naukowe WH US Minerva, Szczecin 2017.
- Animation. Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/animation/3590> [12.12.2022].
- Balcer E.: *Autoformacja dziś. Wokół problematyki bycia wychowawcą samego siebie*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”-Jagielloński Instytut Wydawniczy, Toruń 2021.
- Balcer E.: *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, nr 21, s. 36-37.
- Balcer E.: *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*. Towarzystwo Naukowe KUL-Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2017.
- Balcer E.: *Wybrane koncepcje autoformacji. Analiza psychologiczno-pedagogiczna*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”-Jagielloński Instytut Wydawniczy, Toruń 2021.
- Barber B.R.: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Przeł. H. Jankowska. Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2008.
- Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przeł. i wstęp napisał J. Doktor. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Burzyk M.: *Harari. Czy możemy mu zaufać?* „Znak” 2019, nr 11 (774), s. 4-43.
- Cyboran B.: *Znaczenie profesjonalizacji zawodowej animatorów kultury*. „Dyskursy Młodych Andragogów” 2020, nr 21, s. 303-316.
- Dąbrowska E.: *Analiza sytuacji animacyjnych*. „Pedagogika Pracy Kulturowej” 1986, nr 7, s. 103-118.
- Dyczewski L.: *Kultura polska w procesie przemian*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993.
- Harari Y.N.: *Homo deus. Krótka historia jutra*. Przeł. M. Romanek. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.

- Harari Y.N.: *Sapiens. Od zwierząt do bogów*. Przeł. J. Hunia. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Jan Paweł II: *List do Rodzin „Gratissimam sane” Ojca Świętego Jana Pawła II*. Libreria Editrice Vaticana, Rzym 1994.
- Jedlewska B.: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Kargul J.: *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1987.
- Kopaliński W.: *Podręczny słownik wyrazów obcych*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1999.
- Kopczyńska M.: *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
- Korniłowicz K.: *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. Korniłowicz. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 64–83.
- Kryszkiewicz B.: *Pedagogicum*. W: S. Marczak: *Samowychowanie według ojca Bernarda Kryszkiewicza*. Jedność, Kielce 2003, s. 155–164.
- Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Leszczyński S.Ł.: *Pedagogiczne aspekty personalizmu Wojciecha Chudego*. Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, Łódź 2021.
- Łomny Z.: *Animacja kulturalna – istota i funkcje*. „Kwartalnik Opolski” 1996, nr 1, s. 3–17.
- Łomny Z.: *Animacja kulturalna promocją humanistycznego i tożsamościowego wzbogacenia ludzi*. W: *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Red. J. Gajda. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 52–61.
- Łomny Z.: *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1995.
- Maccio Ch., Bortnowska H.: *Vademecum animacji*. „Znak” 1985, nr 5, s. 83–94.
- Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.
- Nowak M.: *Wychowanie*. W: *Leksykon pedagogiki religii*. Red. C. Rogowski. Verbinum, Warszawa 2007, s. 839–848.
- Nycz E.: *Animacja kultury lokalnej jako inicjatywa instytucjonalna*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, T. 38, z. 1, s. 9–22.
- Nycz E.: *Animacja społeczno-kulturalna*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 15–16.

- Nycz E.: *Animacja społeczno-kulturalna: między ideą a trudem codziennej realizacji*. W: *Kultura, animacja, zmiana społeczna*. Red. K. Nowak-Wolna, E. Nycz. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013, s. 95–111.
- Nycz E.: *Animacja społeczno-kulturalna w działaniu. Refleksja praktyka z perspektywy ćwierćwiecza*. W: *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności*. Red. K. Duraj-Nowakowa, J. Churchała, E. Sowa-Behtane. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 15–37.
- Nycz E.: *Animacja społeczno-kulturalna w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo*. „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3 (121), s. 211–217.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Okoń W.: *Animacja*. W: Idem: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 20–21.
- Olubiński A.: *Siły społeczne jako centralna kategoria pedagogiki społecznej*. W: S. Kawula: *Studia z pedagogiki społecznej*. Wyd. 3 rozszerz. i popr. Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1996, s. 91–104.
- Riesman D.: *Samotny tłum*. Przekł. oraz wstęp do wyd. pol. J. Strzelecki. Wyd. 2. Wydawnictwo Vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2023.
- Sailer J.M.: *Über Erziehung für Erzieher*. Schöningh, Paderborn 1962.
- Sowiński A.J.: *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Śliwerski B.: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Toraille R.: *L'animation pédagogique*. Editions Sociales Françaises, Paris 1973.
- Żardecki W.: *Główne kierunki rozwoju animacji kultury. Od animacji społecznej do osobowej*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, T. 39, z. 1, s. 269–282.
- Żebrowski J.: *Istota i kierunki rozwoju animacji społeczno-kulturalnej*. W: *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*. Red. B. Jedlewska. Wydawnictwo Werba, Lublin 2006, s. 66–79.
- Żebrowski J.: *Zawód i osobowość animatorów kultury. (W świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego)*. Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987.

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Redakcja
Magdalena Pache

Korekta techniczna
Adriana Szaforz

Przygotowanie okładki do druku
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Tomasz Kiełkowski

ISSN 2353-9682

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

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



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie <https://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. 10,0. Ark. druk. 9,5.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682



42

Więcej informacji

