

CHOWANNA

2018

TOM 1 (50)



[...] choć bowiem szkoła aż nazbyt często jest tylko odbiciem otaczającego ją życia, to jednak bywa i tak, że ona to życie przekształca, formuje. Taką rolę odegrały u nas szkoły pijarskie po reformie St. Konarskiego, a potem szkoły Komisji Edukacyjnej. Dlaczegożby takiej czynnej i twórczej roli w naszym rozbitym życiu nie miały odegrać również szkoły współczesne? Zadanie niewątpliwie wymagające wielkiego wysiłku. Czyż jednak bez usilnej i twórczej pracy można osiągnąć wysoki poziom nauczania? Wymaga jej każda lepsza metoda dydaktyczna. Tem bardziej niepodobna bez niej osiągnąć ostatecznego celu całego nauczania.

Bogdan Nawroczyński
(„Chowanna” 1930)

W numerze między innymi

Perspektywy edukacji małego dziecka
w kontekście zmian oświatowych



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO





CHOWANNA

2018

TOM 1 (50)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
 — PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskowski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szukdlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczesany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Alina Budniak (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), Małgorzata Górniki-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (pedagogika twórczości), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika specjalna), Danuta Raś (pedagogika resocjalizacyjna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia wychowania, andragogika), Ewa Szadzińska (dydaktyka i pedeutologia), Teresa Wilk (wychowanie przez sztukę), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Alina Budniak

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.

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

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana ze środków
pionu pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 227)
tel. 32 359 97 38, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	9
-----------------------	---

Część monograficzna

Perspektywy edukacji małego dziecka w kontekście zmian oświatowych (pod redakcją Aliny Budniak)

Wprowadzenie (<i>Alina Budniak</i>)	15
Monika Frania: Perspektywy edukacji dziecka w świecie alternatywnych trendów i wyborów	21
Stanisław Juszczyk: Funkcjonowanie współczesnego dziecka w przestrzeni edukacyjnej i medialnej.	35
Tomasz Huk: Wychowanie pokolenia ekranów dotykowych na przykładzie matczynego opisu aktywności dziecka dwuletniego	51
Marcin Musioł: Między potrzebą a zbędnością – korzystanie z mediów elektronicznych przez małego użytkownika i jego rodziców	65
Anna Brosch: Celebryci w skali mikro. Lansowanie dzieci w serwisie internetowym YouTube	77
Małgorzata Mnich: O tym, co stałe, w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, czyli o edukacji polonistycznej dzieci najmłodszych tak samo, a jednak inaczej	93
Irena Polewczyk: Umiejętności słuchowe dzieci w wieku przedszkolnym a kształcenie tych umiejętności w kontekście nowej podstawy programowej.	115
Magdalena Marekvia, Irena Polewczyk: Znaczenie diagnozy gotowości szkolnej w zakresie matematyki w kontekście diagnozy umiejętności matematycznych po klasie I	131

Ewelina Kawiak: Zmiana sposobu myślenia o nauczaniu matematyki – zwrot ku zadaniom problemowym	149
Hewilia Hetmańczyk: Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym	161
Alina Budniak: Zielona szkoła w kształtowaniu kompetencji środowiskowych uczniów klas początkowych	179
Magdalena Christ: Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury	199
Mirosław Kisiel: Perspektywa edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej	219
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I-III szkół podstawowych	237

Studia i rozprawy

Elżbieta Turska, Żaneta Binioszek: Postawy rodzicielskie a otwartość na karierę międzynarodową młodych dorosłych	257
Kinga Kowalewska: Wizerunek starości i osób starszych w oczach dorosłej młodzieży – komunikat z badań	275
Paulina Nowotarska: Płciowość jako kategoria pedagogiczna	303

Recenzje, komunikaty, polemiki

Agata Matysiak-Błaszczak: <i>Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, 286 s., ISBN 978-83-232-3045-8 (Danuta Raś)	327
XXX Letnia Szkoła Młodych Pedagogów: <i>Pułapki badań nad edukacją</i> . Katowice-Wisła, 12-16 września 2016 roku. Sprawozdanie (Izabella Kust)	335

Table of Contents

From the Editors	9
----------------------------	---

Monographic Part

Children Education and Its Perspectives in the Context of School Reforms (Edited by Alina Budniak)

Introduction (<i>Alina Budniak</i>)	15
Monika Frania: The Prospects of Child Education in the World of Alternative Choices and Trends	21
Stanisław Juszczyk: The Functioning of a Contemporary Child in the Educational and Media Space	35
Tomasz Huk: The Upbringing of the Touch Screen Generation Based on the Example of a Mother's Description of a Two-Year-Old Child's Acti- vity.	51
Marcin Musioł: Between the Needed and the Needless. The Use of Electronic Media by Young Users and Their Parents	65
Anna Brosch: Microcelebrities. YouTube and Plugging Children . .	77
Małgorzata Mnich: On That Which Is Solid in the Changing Edu- cational Situation, Or Notes on Teaching the Youngest Children Polish in the Same Way and Yet Differently	93
Irena Polewczyk: Aural Skills of Preschool Children and Their De- velopment in the Context of the New Core Curriculum.	115
Magdalena Marekwia, Irena Polewczyk: School Readiness and Mathematics in the Context of Diagnosing Mathematical Skills after the First Grade	131

Ewelina Kawia k: The Change in the Approach to the Teaching of Mathematics, Or the Turn towards Problem Tasks	149
Hewilia Hetmańczyk: The Sense of Social Competences among Students at Early School Age.	161
Alina Budniak: The Role of an Outdoor Education Camp in Developing Environmental Competencies of Students of Elementary Classes . .	179
Magdalena Christ: Forest Kindergartens as the Means to Overcome the Nature Deficit Disorder	199
Mirosław Kisiel: A Study of Early Childhood Music Education in the Context of the Unfolding Transformations in Pedagogy.	219
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: The Image of the Teacher in the Eyes of Students in Grades I-III of Primary Schools. . .	237

Studies and Essays

Elżbieta Turska, Żaneta Binioszek: Parental Attitudes and the Openess to International Career among Young Adults	257
Kinga Kowalewska: The Image of Old Age and Elderly People among Young Adults – A Report	275
Paulina Nowotarska: Sexuality as a Pedagogical Category . . .	303

Reviews, Reports, Polemics

Agata Matysiak-Błaszczuk: <i>Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, 286 pp., ISBN 978-83-232-3045-8 (Danuta Raś)	327
The 30th Young Pedagogists Summer School: <i>The Traps of Education Studies</i> (Katowice–Wisła, 12–16 September 2016). Coverage (Izabella Kust) .	335

Inhaltsverzeichnis

Von der Redaktion.	9
----------------------------	---

Monografischer Teil

Bildungsaussichten und Erziehung eines kleinen Kindes angesichts der Bildungsreform (unter der Redaktion von Alina Budniak)

Einleitung (<i>Alina Budniak</i>).	15
Monika Frania: Die Bildung eines Kindes in der Welt der alternativen Trends	21
Stanisław Juszczak: Funktionieren eines Kindes von heute im Bildungs- und Medienraum	35
Tomasz Huk: Die Erziehung der Touchscreen-Generation am Beispiel der mütterlichen Beschreibung der Aktivitäten eines zweijährigen Kindes	51
Marcin Musioł: Zwischen dem Bedürfnis und der Entbehrlichkeit – die Inanspruchnahme der elektronischen Medien durch kleine Benutzer und deren Eltern	65
Anna Brosch: Celebrities auf der Mikroskala. Lancieren der Kinder im Videoportal YouTube	77
Małgorzata Mnich: Das, was in der sich verändernden Bildungswirklichkeit unveränderlich bleibt oder zur polonistischen Bildung der jüngsten Kinder in gleicher Weise aber doch anders	93
Irena Polewczyk: Die Hörfähigkeiten der Grundschulkinder und deren Bildung im Kontext des neuen Rahmenlehrplans	115

Magdalena Marekwia, Irena Polewczyk: Die Bedeutung der Schulreifeadiagnose im Bereich Mathematik nach der 1.Klasse . . .	131
Ewelina Kawiak: Veränderte Denkweise über Lehren der Mathematik – eine Wendung zu Problemaufgaben.	149
Hewilia Hetmańczyk: Das Empfinden sozialer Kompetenzen unter den Schülern im jüngeren Schulalter	161
Alina Budniak: Grüne Schule als Methode der Entwicklung von Umweltkompetenzen bei den Schülern der Anfangsklassen	179
Magdalena Christ: Waldkindergärten als eine Methode dem Natur-Defizit-Syndrom entgegenzuwirken	199
Mirosław Kisiel: Die Perspektiven der Musikausbildung eines kleinen Kindes im Kontext des gegenwärtigen Bildungssystemwandels . .	219
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: Das Bild des Lehrers in den Augen der Schüler der I - III Grundschulklassen	237

Studien und Abhandlungen

Elżbieta Turska, Żaneta Binioszek: Elterliche Haltungen und die Offenheit gegenüber internationaler Karriere junger Erwachsenen.	257
Kinga Kowalewska: Die Vorstellung von hohem Alter und älteren Menschen unter erwachsenen Jugendlichen – Forschungsbericht . . .	275
Paulina Nowotarska: Die Geschlechtlichkeit als eine pädagogische Kategorie	303

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Agata Matysiak-Błaszczuk: <i>Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, S. 286., ISBN 978-83-232-3045-8 (Danuta Raś)	327
XXX Sommerschule Junger Pädagogen: <i>Pädagogen Die Fallen der Forschungen zur Bildung</i> (Katowice-Wisła, 12.-16. September 2016). Der Bericht (Izabella Kust)	335



Od Redakcji

Francuski historyk Henri-Irénée Marrou w łacińsko-greckich tekstach antycznych wychwycił taką oto relację ucznia wychodzącego o poranku do szkoły: „Budzę się skoro świt, przywołuję niewolnika, każe mu otworzyć okno i on je otwiera zaraz. Zaczynam wstawać, siadam na brzegu łóżka, każe sobie podać owijacze i obuwie, bo jest zimno. [...] Gdy już włożyłem obuwie, biorę ręcznik. Podali mi ręcznik pięknie wyprany. Przynoszą mi w garnku wodę do mycia. Obmywam nią sobie ręce i twarz, wlewam ją też do ust, myję nią zęby i dziąsła, wypluwam wodę, wycieram nos i osuszam się, jak przystoi dziecku dobrze wychowanemu. Zdejmuję nocną koszulę, wkładam spodnię [...], owijam się pasem. Skrapiam głowę wonnościami i czeszę się grzebieniem. Owijam szyję ciepłą chustą, a na wierzch wkładam ciepłą opończę. Wychodzę ze swego pokoju, a za mną mój pedagog i moja niania. Idę ucałować ojczulka i mamusię. Pozdrawiam ich oboje i ściskam. Rozglądam się za moim piórnikiem i zeszytem i oddaję je służącemu. Tak więc ukończyłem przygotowania i ruszam w drogę, a za mną mój pedagog. Wchodzimy przez portyk wiodący do szkoły”¹. Ów opis rozpoczynającego się uczniowskiego dnia odpowiada najprawdopodobniej czasom pomiędzy rokiem 200 a 210 n.e. Jak bardzo różni się od tego, który mógłby być spisany w XXI wieku, we współczesności?

Tytuł części monograficznej oddawanego do rąk Czytelnika tomu „Chowanny” – *Perspektywy edukacji małego dziecka w kontekście zmian*

¹ H.-I. M a r r o u: *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. S. Ł o ś. Warszawa: PIW, 1969, s. 377–378.

oświatowych (pod redakcją naukową Aliny Budniak) – zapowiada szerokie analizy rzeczywistości wczesnoszkolnej. Zamieszczone tu teksty wyrastają między innymi z zawsze aktualnej konieczności rozważania metod oraz instytucjonalnych form edukacji młodego pokolenia.

Bez zbędnej zwłoki kończmy więc wstępne przygotowania do lektury i, wraz z Czytelnikiem i Autorami rozważań, przejdźmy do analiz kontekstów i uwarunkowań edukacji małego dziecka – przejdźmy przez „portyk wiodący do szkoły”.

Zespół Redakcyjny

Secretus

W dziale ostatnim bieżącego numeru „Chowanny” zamieszczone zostało sprawozdanie z jubileuszowej XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, organizowanej przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, prowadzonej przez kierownik naukową Szkoły prof. zw. dr hab. Marię Dudzikową², która po raz 23 wyznaczała naukowe standardy tych spotkań. Rolę współorganizatora i gospodarza jubileuszowych obchodów i tygodniowych zmagani naukowych powierzono Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, więc instytucji rodzimej „Chowanny”. Oczywiście, wspomniane sprawozdanie opowiada o tych wydarzeniach wnikliwie, a notka niniejsza nie ma być jego niefortunnym echem; inne ma zadanie. Chciałbym tutaj z jednej li tylko zdać sprawę kwestii, która związana jest z pełnieniem funkcji sekretarza naukowego XXX LSMP. Wcześniej jednak – terminologiczne doprecyzowanie.

Słowo *secretus*, z łaciny ‘poufny, tajny, tajemniczy’, to przymiotnik pochodzący od *secernere*, co oznacza ‘rozdzielać, rozłączać, wykluczać’, który stanowi etymologiczne źródło słowa „sekretny”. Ślady tych pierwotnych znaczeń znajdziemy jeszcze w średniowiecznej łacinie, skoro słowo *secretarius* tłumaczono przed wiekami także jako ‘powiernik’. Ów poważny dość rodowód pospolitego dziś terminu kazałby zapytać, czy w dzisiejszym „sekretności” tkwi jeszcze coś z tych pierwotnych znaczeń. Uważam, że tak. Nadal polem działania sekretarza jest ekonomia poufności, więc rozdzielanie tego, co jest jawne i do upublicznienia, od tego, co zostaje zarchiwizowane i dostępne nielicznym (co poniekąd trudne, skoro dzisiejsza moda na transparentność słowa ‘sekretny’ i ‘przekrętny’ czyni niemal bliskoznacznymi...). Dlatego też, w niejaki

² W trakcie ostatniego etapu prac nad niniejszym tomem do Redakcji dotarła informacja o śmierci prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej; wspomnienia jej poświęcone zostaną zamieszczone już na łamach kolejnego numeru „Chowanny”.

czasowym oddaleniu od wspomnianych letnioskolnych wydarzeń, jako sekretarz naukowy XXX LSMP chciałbym przenieść z przestrzeni poufności w przestrzeń jawną informacje o pewnym nieformalnym kapitale, na którym jubileuszowa Szkoła została zbudowana.

Organizacja każdej LSMP wymaga podejmowania przez ponad rok działań, które w przeważającej mierze odbywają się na polu administracyjnym kilku instytucji jednocześnie. Różne statuty, przepisy, rozporządzenia, uchwały, regulaminy układają się w sieć procedur, co właściwie oznacza prędzej czy później nieuniknione spotkanie ze ślepyimi uliczkami niemożliwych terminów, karkołomnym domykaniem budżetów czy błędzeniem w labiryncie niezbędnych zgód i podań. Anglicy główny gatunkowy ciężar i sedno tych sytuacji oddaliby jednym słowem: *deadline*. Urzędowa sprawiedliwość podnosi śmiertelność wniosków. Spodziewam się, że każdy z dotychczasowych sekretarzy LSMP przyznałby, że nie można zbudować Szkoły wyłącznie na administracyjnych procedurach. Bogdan Suchodolski w *Edukacji permanentnej*, odwołując się między innymi do *Orestei* Ajschylosa, twierdził, że procedury prawne czy sprawiedliwość są znakiem braku zaufania do ludzi. Tym samym nie mogą być głównym wyznacznikiem społecznego życia, które wymaga większego zaangażowania niż prawnie przewidziane. W duchu tej tezy zamieszczam zatem alfabetyczną listę osób związanych z organizacją XXX LSMP, które, nie wykraczając poza swoje służbowe uprawnienia, jednocześnie wspierająco wykroczyły poza administracyjne powinności. Są to: Joanna Bruch (Dział Logistyki UŚ), Joanna Cibis (Dział Nauki UŚ), prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk (Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ), Anna Klimecka (Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN), Katarzyna Kondracka (p.o. sekretarza Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego), prof. dr hab. Katarzyna Krason (Prodziekan ds. Nauki Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ), dr Marcin Krupa (Prezydent Miasta Katowice), Kamil Maroszek (dyrektor zarządzający Hotelu Pod Jedłami***), dr Agata Rzymełka-Fraćkiewicz (Katedra Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚ), Marcin Stańczyk (zastępca naczelnika Wydziału Promocji Urzędu Miasta Katowice), Agnieszka Szymala (Dział Informacji i Promocji, Biuro Prasowe UŚ), dr hab. Teresa Wilk (Prodziekan ds. Studiów Niestacjonarnych Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ), a także, *last but not least*, niezawodny Zespół Organizacyjny XXX LSMP (Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ): mgr Katarzyna Maliszewska oraz dr Anna Brosch, dr Ewa Gawlik, dr Tomasz Huk, dr Małgorzata Łaczyk, dr Sabina Pawlik, mgr Iwona Tomas.

Łukasz Michalski
sekretarz naukowy XXX LSMP

Część monograficzna

Perspektywy edukacji małego dziecka
w kontekście zmian oświatowych

pod redakcją
Aliny Budniak



Wprowadzenie

Dbłość o stan edukacji młodego pokolenia, jego przygotowanie do życia w zmieniającej się rzeczywistości była i stale jest tematem namysłu i analiz naukowców¹, dyskursu specjalistów różnych dyscyplin, działań wielu podmiotów (decydentów politycznych, działaczy oświatowych, przedstawicieli różnych kręgów społecznych, pedagogów i rodziców). Trwają także ciągle poszukiwania adekwatnych dla współczesności i przyszłości celów edukacji², wizji i funkcji szkoły³, optymalnego z punktu widzenia potrzeb społecznych zestawu treści kształcenia, doboru efektywnych metod transmisji wiedzy i umiejętności⁴, sposobów organizacji kształcenia czy zastosowanych mediów dydaktycznych⁵;

¹ Por. C. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1994; Idem: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997; T. Pilch: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999; B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls, 1998; D. Janowski: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek, 2003; C. Kupisiewicz: *Szkoła w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

² T. Pilch: *Spory o szkołę...*, s. 34–37.

³ B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę?...*

⁴ C. Kupisiewicz: *Szkoła w XX wieku...*

⁵ C. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych...*, s. 102–109.

analizuje się rolę i zadania nauczyciela nowoczesnej szkoły⁶, bada efekty kształcenia w różnych obszarach...

Z jednej strony ogromny rozwój w zakresie wiedzy merytorycznej, łatwość dostępu do różnych źródeł informacji, przemiana celów i ideałów wychowania na przestrzeni lat, rozwój wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na temat możliwości uczenia się dzieci, a z drugiej kilkunrotne zmiany podstaw programowych, zasad organizacji kształcenia w szkołach, obniżenie wieku obowiązku szkolnego do sześciu lat, a następnie odstąpienie od tego, ekspansywna działalność wydawnictw oferujących szkolne podręczniki i liczne materiały edukacyjne, sukcesywne wprowadzenie jednolitego („rządowego”) zestawu podręczników dla klas początkowych, a po ledwie kilku latach rezygnacja z niego – to zaledwie parę przykładów ciągłego dokonywania zmian, często bez możliwości sprawdzenia efektów dopiero co podjętych działań. O ile poszukiwanie lepszych, bardziej efektywnych metod edukacji, atrakcyjnych dla dzieci, odpowiadających ich potrzebom sposobów działania jest zadaniem każdego nauczyciela, o tyle ilość narzucanych zmian, ich często chaotyczne wprowadzanie, brak możliwości właściwego przygotowania się do nowych zadań oraz brak na to czasu mogą wywoływać niepokój, zagubienie i dezorganizację w pracy szkoły i nauczycieli.

Zasygnalizowane zagadnienia stały się także tematem rozważań autorów części monograficznej niniejszego tomu „Chowanny”: kolejna zmiana struktury systemu oświaty, organizacji pracy szkoły, podstaw programowych kształcenia obligują pedagogów do namysłu, podjęcia badań czy formułowania zaleceń i wskazań zgodnie z wiodącym tematem *Perspektywy edukacji małego dziecka w kontekście zmian oświatowych*. Jak pisze Tadeusz Pilch, „szkolnictwo i wychowanie winny stać się wartościami szczególnego dobra narodowego i powinny zostać otoczone należytą opieką państwa. [...] Ta szczególna rola szkoły upoważnia do postulowania, aby całość systemu oświaty potraktować jako obszar niezbywalnej powinności i odpowiedzialności państwa, obszar strategicznie najważniejszej dziedziny rozwoju społecznego”⁷. Przygotowane opracowania wpisują się w stale potrzebną debatę na temat oświaty i szkoły.

Tom otwierają rozważania Moniki Frani, zatytułowane *Perspektywy edukacji dziecka w świecie alternatywnych trendów i wyborów*. W swoim tekście autorka nakreśliła tło procesów edukacyjnych i wychowawczych, z którymi winna zmierzyć się współczesna rodzina, szkoła i inne instytucje wychowawcze (*high-tech/low-tech parenting, fast/slow life* czy globalizacja/lokalność) w procesie tworzenia optymalnych wa-

⁶ T. Lewowicki: *Przemiany oświaty...*, s. 120–125.

⁷ T. Pilch: *Spory o szkołę...*, s. 204.

runków rozwoju dla podopiecznych. „Zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii”⁸ należy do głównych zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, dlatego też problematyka ta znalazła swoje miejsce w niniejszym tomie „Chowanny”.

Środowisko wychowawcze, a szczególnie przestrzenie funkcjonowania współczesnego dziecka, ich różnorodność i specyficzne cechy zostały opisane przez Stanisława Juszczyka w opracowaniu pod tytułem *Funkcjonowanie współczesnego dziecka w przestrzeni edukacyjnej i medialnej*. Autor konstatuje konieczność alfabetyzacji medialnej i technologicznej nauczycieli w zakresie doboru, selekcji, sposobów wykorzystania i ewaluacji ich zastosowania w edukacji dzieci młodszych oraz konieczność alfabetyzacji samych dzieci w zakresie stosowania, interpretacji i krytycznego odbioru przekazów medialnych.

Zagadnienia wykorzystania nowoczesnych mediów przez dzieci i ich rodziców stały się tematem rozważań trojga autorów. Pierwszy z nich, Tomasz Huk, w artykule *Wychowanie pokolenia ekranów dotykowych na przykładzie matczynego opisu aktywności dziecka dwuletniego* charakteryzuje sposoby wykorzystania urządzeń mobilnych, związane z nimi możliwości edukacyjne, ale i zagrożenia wyływające z udostępniania takich urządzeń małemu dziecku. Marcin Musioł, analizując wpływ wykorzystania mediów elektronicznych przez dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym oraz przez ich rodziców na proces wychowania, wskazuje na konieczność podjęcia pedagogizacji opiekunów, która powinna obejmować: czas korzystania przez dziecko z mediów elektronicznych, wykonywane za ich pośrednictwem działania, kryteria doboru treści, stosowane programy i aplikacje, zagrożenia wynikające z dostępu do sieci i portali społecznościowych. Na inny aspekt wykorzystania możliwości Internetu i sieci społecznościowych zwróciła uwagę Anna Brosch, która motywy, treść i konsekwencje zamieszczania przez rodziców (a także same dzieci) własnych wideorejestracji na YouTube przedstawiła w artykule *Celebryci w skali mikro. Lansowanie dzieci w serwisie internetowym YouTube*.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik 2, s. 17.

Nowy zakres ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego⁹ osiągnięć uczniów wyznacza konieczność modyfikacji działań dydaktycznych w poszczególnych obszarach kształcenia, dlatego też autorzy kolejnych tekstów tomu skupili się na szczegółowych zagadnieniach edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Analizie możliwości wykorzystania nowych naukowych odkryć dotyczących procesu uczenia się (na przykład neurodydaktyki), poszukiwania innowacji w kształceniu pokolenia „cyfrowych tubylców” czytania, pisania, słuchania i mówienia poświęcony jest artykuł Małgorzaty Mních, która zastanawia się nad koniecznością zmiany sposobu nauczania-uczenia się w szkole jutra z myślą o potrzebie rozwijania sposobów rozumowania zgodnie z Howarda Gardnera teorią pięciu umysłów przyszłości.

Znaczenie umiejętności słuchowych dziecka dla rozwoju mowy, nauki czytania i pisania przybliża Irena Polewczyk; swoje wnioski opiera na wynikach badań przeprowadzonych wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Autorka zwraca także uwagę na fakt, iż w zapisach podstawy programowej z kolejnych lat coraz bardziej ogranicza się wymagane kompetencje dzieci w zakresie umiejętności słuchowych; podkreśla jednocześnie konieczność ich stałego ćwiczenia dla zapewnienia dziecku dobrego startu szkolnego. Znaczenie diagnozy wstępnej dotyczącej gotowości szkolnej dziecka do uczenia się matematyki omawiają Magdalena Marekwią i Irena Polewczyk. W opracowaniu zatytułowanym *Znaczenie diagnozy gotowości szkolnej w zakresie matematyki w kontekście diagnozy umiejętności matematycznych po klasie I* charakteryzuje się znaczenie gotowości do uczenia się matematyki, omawia zakres treści przewidzianych do opanowania w klasie I szkoły podstawowej oraz analizuje wyniki przeprowadzonych przez autorki badań dotyczących relacji między gotowością szkolną a umiejętnościami matematycznymi dzieci na zakończenie pierwszego roku edukacji. Z kolei Ewelina Kawiak skupia się na wartości zadań, w tym zadań problemowych, w kształtowaniu umiejętności matematycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym; analizuje przy tym opinie nauczycieli wczesnej edukacji na temat walorów i niedostatków oraz możliwości zastosowania tego typu zadań w rozwijaniu myślenia matematycznego uczniów.

Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym badała Hewilia Hetmańczyk. Przedstawiła ona samoocenę uczniów w zakresie: koncentracji uwagi w klasie i podczas pracy domowej, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, konfliktami czy problemami społecznymi, umiejętności nawiązywania kontaktów czy współdzia-

⁹ Ibidem, załącznik 2.

łania, stosowania zasad moralnych; wskazała znaczenie samooceny w podanych zakresach dla funkcjonowania dziecka w szkole i sposoby rozwijania tych sfer. Możliwości kształtowania kompetencji środowiskowych (na przykład wartościowania, intelektualnych, komunikacyjnych i negocjowania, decyzyjnych, organizacyjnych, samokontrolnych, wolicjonalnych i sprawczych) uczniów klas początkowych w trakcie zajęć zielonej szkoły omawia w swym opracowaniu Alina Budniak, natomiast Magdalena Christ w artykule *Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury* wskazuje znaczenie bezpośredniego kontaktu ze światem przyrody w kształtowaniu świadomości ekologicznej dzieci w wieku przedszkolnym, opisuje ideę, zasady funkcjonowania i znaczenie leśnych przedszkoli.

Mirosław Kisiel dokonał przeglądu nurtów myślenia o edukacji muzycznej, kierunków zmian w jej zakresie według badaczy i specjalistów oraz zaprezentował wartość i znaczenie muzyki w wychowaniu i edukacji estetycznej uczniów młodszych w świetle badań, a także implikacje teoretyków dla praktyki oświatowej.

Ostatnie z pomieszczonych w części monograficznej rozważań dotyczy postrzegania nauczyciela przez uczniów klas początkowych. Autorzy tego artykułu – Olimpia Gogolin i Eugeniusz Szymik – analizują, opierając się na przeprowadzonych badaniach własnych, cenione i odrzucone cechy nauczyciela, jego sposób odnoszenia się do uczniów czy motywacji do nauki, decydujące o efektach pracy pedagoga.

Przedstawione w niniejszym tomie „Chowanny” rozważania na temat kształtu, celów, zakresu, przebiegu i znaczenia edukacji małego dziecka stanowią głos w dyskusji i wyraz troski o jej stan w trakcie bezustannie trwających szkolnych reform. Postulaty wieńczące zawarte w tomie opracowania wskazują na konieczne uzupełnienia zagadnień programowych czy działań nauczycieli w sytuacji permanentnych przeobrażeń i przebudowy systemu oświaty. Uzupełnienie to jest konieczne, aby nie zgubić kierunku i nie zatracić głównego celu, o którym Tadeusz Lewowicki pisze: „potrzebna jest jasno określona wizja i klarowny program edukacji »przyjaznej« dzieciom, edukacji sprzyjającej ich rozwojowi, edukacji podmiotowej, edukacji pomagającej żyć w zmieniających się i trudnych warunkach, a jednocześnie przygotowującej do kształtowania tych warunków i pokonywania trudności. W sumie ma to być edukacja dla dzieci – nie tyle bowiem idzie o edukację, co o szczęście, rozwój, przyszłość dzieci”¹⁰.

¹⁰ T. Lewowicki: *Przemiany oświaty...*, s. 85.

Bibliografia

- Jankowski D.: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek, 2003.
- Kupisiewicz C.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1994.
- Kupisiewicz C.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.
- Kupisiewicz C.: *Szkoła w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- Pilch T.: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls, 1998.

Alina Budniak



Monika Frania

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Perspektywy edukacji dziecka w świecie alternatywnych trendów i wyborów

Wprowadzenie

Środowisko zmian to naturalna przestrzeń funkcjonowania człowieka jako jednostki biopsychospołecznej. Zmienność w obszarze społeczno-kulturowym traktowana jest jako jego cecha bezsporna i cały czas istniejąca, a jednocześnie nadal – w perspektywie indywidualnych potocznych analiz – potrafi zaskakiwać. Zmiana kojarzy się z rozwojem. Człowiek zmienia się w toku życia. Alina Dworak pisze, iż każda jednostka ludzka na każdym etapie rozwoju jest inna, ciągle się zmienia pod względem fizycznym, morfologicznym, psychicznym i społecznym; zmiany powodowane są właściwościami biologicznymi jednostki, ale także środowiskiem, w którym ona żyje¹. Z perspektywy antropocentrycznej zmiany mogą mieć więc charakter wewnętrzny – dotyczyć zarówno sfery fizycznej, jak i psychoemocjonalnej człowieka – oraz zewnętrzny, gdy dotyczą otoczenia. Kontekstem niniejszego artykułu będzie właśnie zmiana zachodząca w środowisku życia człowieka – małego dziecka i jego rodziców, a także nauczycieli.

Zmiany społeczne i środowiskowe mogą mieć charakter systemowy, zaplanowany, bądź przeciwnie – mogą być spontaniczne, nieplanowane. Ze względu na tempo zmian można wyróżnić przemiany stopniowe, wolniejsze – ewolucyjne – i nagłe, zdecydowane – rewolucyjne. Jak pisze Sonia Horonziak, „zmiana społeczna zazwyczaj pociąga za sobą

¹ A. Dworak: *Zdrowie jako determinant ludzkiego potencjału*. „Chowanna” 2015, T. 1, s. 151.

zmianę relacji między jednostkami i grupami, prowadzi do transformacji sposobów myślenia, ale również do zmiany sposobów działania w danym czasie”².

Dynamiczne zmiany i gwałtowny rozwój sfery społeczno-kulturowo-technicznej sprzyjają pojawianiu się pewnych trendów, definiowaniu nurtów i rozpoznawaniu mód czy modeli. Czasami wyraźnie dominujące trendy oparte są na sprzecznościach, przeciwnych ideach czy mechanizmach. Bogusław Śliwerski podkreśla, iż „W społeczeństwie otwartym, pluralistycznym występuje wiele sprzeczności”³. W świecie postmodernistycznym, w społeczeństwie pluralistycznym można wyróżnić między innymi trzy następujące kontradycje, o których autor pisze w takich słowach: „Wszyscy oczekują stosunków międzyludzkich opartych na wzajemnym zaufaniu, ale zarazem wolą się samorealizować. Oba cele wzajemnie się wykluczają. [...] Wszyscy chcieliby polegać na czymś fundamentalnym, trwałym, ale nikt nie chce przyczynić się do tego, tylko oczekuje od innych, od partnera, od instytucji owej pewności przekazywanych reguł, zgodnie z którymi mogliby postępować. [...] Wszyscy proszą o rady, ale nikt nie chce rad udzielać, albo dlatego, że jest to trudne, albo z obawy przed konsekwencjami”⁴.

W tak skomplikowanej rzeczywistości usytuowana jest edukacja dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych, zarówno ta przebiegająca w środowisku rodzinnym, jak i ta instytucjonalna. Zmiany w znaczeniu węższym dotyczyły w ostatnich kilku latach prawa oświatowego⁵; przyczyniły się do wystąpienia szeregu zjawisk w polskiej szkole i jej praktycznej działalności. Niniejszy artykuł będzie stanowił refleksję nad wybranymi trendami zmian w sferze oświatowej i próbę ukazania zjawisk ultracystycznych, które wpływają na środowisko wychowawcze dziecka w większym stopniu i wychodzą nieco poza ramy systemu oświaty.

Środowisko rodzinne w świecie zmiany

Rodzina to pierwsze środowisko rozwoju dziecka. W tej najmniejszej komórce społecznej człowiek od pierwszych chwil podlega socjalizacji.

² S. H o r o n z i a k: *Czas społeczny a zmiana społeczna*. „Pisma Humanistyczne” 2014, nr 12, s. 114.

³ B. Ś l i w e r s k i: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*. „Chowanna” 2003, T. 1, s. 13.

⁴ Ibidem, s. 13–14.

⁵ Dotyczy to w szczególności zmian wprowadzonych w ramach kolejnych reform i przepisów prawnych przewidzianych na lata 2015, 2016, 2017.

To również tutaj rozpoczyna się droga edukacyjna jednostki. Zagadnienia związane z rodziną są szeroko opisane w literaturze przedmiotu z zakresu socjologii, pedagogiki, psychologii. W publicznych debatach publicystycznych coraz częściej ujawniają się jednak wątpliwości dotyczące wielu kwestii⁶, w tym nawet ujęcia definicyjnego rodziny⁷. Rafał Boguszewski podkreśla: „W dobie intensywnych przemian również podstawowa grupa społeczna, jaką jest rodzina, podlega różnorakim przeobrażeniom. Zmieniają się preferowane oraz realizowane modele życia rodzinnego, przekształcając się relacje wewnątrzrodzinne, wreszcie samo rozumienie pojęcia rodziny nie jest już tak jednoznaczne jak kiedyś. Wynika to m.in. ze wzrostu liczby rozwodów i separacji, a także liczby rodziców samotnie wychowujących dzieci, opóźniania decyzji matrymonialnych, wstrzymywania się od prokreacji lub całkowitej rezygnacji z posiadania dzieci, wzrostu liczby jednoosobowych gospodarstw domowych oraz coraz większej popularności tzw. związków partnerskich, o których legalizację zabiega część środowisk społecznych”⁸.

Funkcje rodziny, szczególnie w stosunku do dziecka, pozostają w przeważającej części niezmiennie, zadaniem współczesnej rodziny jest jednak wychowywanie dzieci w szerokim kontekście różnorodnych zjawisk i poglądów. Z jednej strony opisywany jest proces homogenizacji, który dotyczy przede wszystkim kultury i życia społecznego, z drugiej w rzeczywistości społecznej obserwować można pewną radykalizację poglądów. Przenikanie się kultur prowadzi do ujednoczenia świadomości społecznej, wymieszania wzorców, to zaś może powodować ujawnienie się nowej warstwy zhomogenizowanej kultury. Odwrotna tendencja prowadzi jednak do wyodrębniania się zamkniętych kulturowo, religijnie i światopoglądowo wąskich grup w ramach jednego społeczeństwa, co z kolei może sprzyjać radykalizacji poglądów, a czasami zachowań.

Zamierzam dokonać analizy kilku wybranych tendencji, z którymi przyszło się mierzyć lub za którymi przyszło podążać współczesnej rodzinie. Przyjrę się także zmianom, które można obserwować w polskiej szkole.

⁶ A. Kwak: *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej?* W: *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy.* Red. I. Taranowicz, S. Grotońska. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2015.

⁷ Przykładem mogą być dyskusje nad definicją rodziny w kontekście małżeństw osób o orientacji homoseksualnej i adopcji dzieci przez takie osoby lub dyskusje na temat tzw. rodzin patchworkowych.

⁸ R. Boguszewski: *Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce.* „Zeszyty Naukowe KUL” 2015, nr 4 (59), s. 127.

Wysokie vs niskie nasycenie technologiczne

Szeroko rozumiane media i technologie były obecne w edukacji niemal od początku, to ostatnie pięćdziesięciolecie jest jednak czasem intensyfikacji ich wykorzystania i wzajemnej influencji w najwyższym wymiarze. Rozwój mediów masowych, technologii elektronicznych, a później tzw. nowych mediów spowodował ewolucję środowiska życia jednostki (w tym środowiska edukacyjnego). Granice między poszczególnymi narzędziami technologicznymi powoli się zacierają⁹. Media (rozumiane jako narzędzia) były i są stosowane jako środki wspomagające proces edukacyjny¹⁰ – począwszy od mediów prostych, poprzez złożone urządzenia elektroniczne (na przykład telewizory, projektory, komputery, a obecnie również bardziej zindywidualizowane w użytkowaniu: tablety, smartfony, czytniki e-booków), aż do nowoczesnych gadżetów (na przykład gogle rozszerzonej – AR – czy wirtualnej – VR – rzeczywistości). Mowa tutaj o edukacji zinstytucjonalizowanej w narodowych systemach oświatowych, w szkołach wszystkich szczebli. Wiedza na temat zmian technologicznych znajduje odzwierciedlenie w refleksji Eweliny Kawiak. Jak przyznaje autorka po przeprowadzonych analizach badawczych, „współczesna szkoła powinna jak najczęściej stwarzać uczniom możliwość obcowania z nowoczesną technologią. Uczniowie dorastają w świecie pełnym nowinek technicznych, które ich fascynują i z których chętnie korzystają. Z tego też powodu szkoła nie powinna opierać się wyłącznie na tradycyjnych metodach nauczania, ale powinna [...] sięgać po zdobycze współczesnej techniki”¹¹. Pod uwagę należy tutaj brać także edukację rodzinną i pozaszkolną.

Media rozumiane są również jako nośnik przekazu, komunikatu, a co się z tym wiąże – informacji. Obecnie dostęp do informacji jest bardzo szeroki. Karuzela informacyjna, nadmiar komunikatów to kwestie, które nie mogą być obojętne współczesnemu edukatorowi czy rodzicowi. Rozwój Internetu, mediów opartych na współdzieleniu treści, współpracy i kreowaniu (tzw. *social media*) sprawił, że wachlarz

⁹ C. Yáñez, A. Okada, R. Palau: *New Learning Scenarios for the 21st Century Related to Education, Culture and Technology*. „RUSC. Universities and Knowledge Society Journal” 2015, vol. 12, no. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2454>

¹⁰ Zob. np. G. Saunders, F. Oradini, M. Clements: *SMART Teaching in New and Old Classroom*. „IAFOR Journal of Education” 2017, vol. 5, no. 1.

¹¹ E. Kawiak: *Jak nie zniechęcić uczniów do matematyki? Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jako osoba wprowadzająca ucznia w świat matematyki*. W: *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. J. Skibska, J. Wojciechowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015, s. 158.

dostępnych źródeł wiedzy i informacji znacznie się wzbogacił. Mówi się dziś o kulturze partycypacji, a edukację postrzega się jako proces uczenia się we współpracy.

Kontekst nowych narzędzi i zjawisk oraz wniknięcie nowych mediów opartych na sieciach społecznych i działaniu w grupie w struktury społeczne przynosi ciągłe mikrozmiany w szeroko rozumianej edukacji¹². Pojawia się wiele szans (na przykład dostęp do otwartych zasobów edukacyjnych, wzbogacenie procesu dydaktycznego), ale też wątpliwości (dotyczących na przykład roli nauczyciela/rodzica w procesie nowoczesnego uczenia się jako autorytetu/źródła wiedzy czy dużej wiedzy technologicznej najmłodszych w połączeniu z ich niską świadomością medialną – *media literacy*) i zagrożeń (na przykład uzależnienia medialne, manipulacje informacją)¹³. Zmiany te są w dużej mierze uwarunkowane nastawieniem użytkownika – w tym przypadku rodzica, nauczyciela edukatora i samego podopiecznego – ale w pewnym stopniu nie zależą od uczestników procesów edukacyjnych, a nawet szerzej – społecznych.

W kontekście niniejszych rozważań należałoby zastanowić się nad dwoma sprzecznymi trendami obecnymi coraz szerzej w funkcjonowaniu współczesnych rodzin. Pojęcie wysoko i nisko rozwiniętego technologicznie społeczeństwa można przełożyć na nieco węższe struktury – na takie określenia, jak *high-tech family* i *low-tech family*, oznaczające rodziny, w których nowoczesne technologie i media obecne są w bardzo dużym lub bardzo małym zakresie. Jeszcze kilka dekad temu nisko rozwinięta technologicznie rodzina była identyfikowana z najmniejszą komórką społeczną, której członkowie nie mają dostępu do mediów i nowej techniki z przyczyn niezależnych, na przykład ograniczeń ekonomicznych, braku wiedzy czy tzw. luki społeczno-technicznej. Dzisiaj anglojęzyczne pojęcie *low-tech family* lub *no-tech family*¹⁴ dotyczy rodzin, które zupełnie świadomie podjęły decyzję o ograniczeniu korzystania z technologii przy swobodnym do niej dostępie. Odpowiednikiem anglojęzycznego *low-tech parenting* i *high-tech parenting* byłoby rodzicielstwo wspierane technologiami w stopniu wysokim lub przeciwnie – niskim.

¹² A. Chigona: *Pedagogical Shift in the Twenty-First Century: Preparing Teachers to Teach with New Technologies*. „Africa Education Review” 2015, vol. 12, no. 3.

¹³ Zob. np. D. Graber: *New Media Literacy Education (NMLE): A Developmental Approach*. „Journal of Media Literacy Education” 2012, vol. 4, no. 1.

¹⁴ Jednym z przykładów stron WWW wspierających taką inicjatywę może być Screen Free Parenting – <http://www.screenfreeparenting.com/>.

O stopniu nasycenia mediami i wskaźniku obecności technologii można mówić również w kontekście procesu edukacji. Świadomy wybór intensywnego wdrażania technologii lub unikania jej użycia w uczeniu się, nauczaniu czy wychowaniu jest coraz częściej realny w USA czy w zachodniej i północnej Europie¹⁵. Wcześniej spotykane kombinacje – czyli edukacja w dużym stopniu wspierana technologiami w sali szkolnej wyposażonej w te technologie – w mniejszym lub większym zakresie funkcjonują obok tych, w których instytucja szkoły dysponuje narzędziami medialnymi i technicznymi w każdej klasie, a edukator świadomie dąży do edukacji opartej na nich w niewielkim bądź umiarkowanym stopniu. Nie dzieje się tak z powodu niskich kompetencji technicznych lub medialnych nauczyciela, ale właśnie na skutek jego świadomej decyzji. Rodzice i nauczyciele *low-tech* wspierają działania kreatywne, myślenie twórcze i interakcję między rówieśnikami bez użycia mediów, opierając się na istniejących wcześniej tradycyjnych modelach. W praktyce skutkuje to czasowym ograniczeniem dzieciom lub podopiecznym dostępu do narzędzi medialnych (na przykład telewizora, komputera lub tabletu), preferowaniem edukacji w kontakcie bezpośrednim z nauczycielem i bazowaniem na tradycyjnych źródłach wiedzy. W skrajnych przypadkach jest to całkowity odwrót od technologii¹⁶.

W ramach tego nurtu zaczynają powstawać pewne nowe, acz czerpiące bardzo dużo z tradycji i wcześniejszych wzorców, instytucje, w których podejmuje się próbę powrotu do korzeni w eksplorowaniu właściwej ścieżki wychowania (na przykład przedszkola leśne¹⁷). Przeciwnieństwem tego trendu jest tworzenie instytucji implementujących nowe technologie do procesu wychowania od najmłodszych lat (na przykład przedszkola z nauką programowania dla małych dzieci¹⁸). Można się domyślać, że takowe instytucje cieszą się największym za-

¹⁵ Według doniesień medialnych, Steve Jobs, współtwórca jednej z najbardziej znanych firm w branży IT – Apple, był rodzicem zaliczanym do grupy *low-tech parents*. N. Bilton: *Steve Jobs was a Low-Tech Parent*. „New York Times”, 11.09.2014. <https://www.nytimes.com/2014/09/11/fashion/steve-jobs-apple-was-a-low-tech-parent.html> [31.07.2017].

¹⁶ Zob. choćby przykłady zasad ruchu *Slow-Tech Parenting: Is Slow Tech Parenting for Your Family?* Familytech. <http://familytech.com/is-slow-tech-parenting-for-your-family/> [31.07.2017]; lub tekst: *The Benefits of Low-Tech Parenting*. <https://www.c2educate.com/blog/the-benefits-of-low-tech-parenting/> [31.07.2017].

¹⁷ Na przykład placówka Leśne Przedszkole w Warszawie – Przedszkole Leśne. <http://www.przedszkole-lesne.pl/> [31.07.2017].

¹⁸ Na przykład przedszkole Mali Giganci – placówka o profilu matematycznym z elementami kodowania, mieszczące się w Siemianowicach Śląskich – Mali Giganci. Przedszkole i żłobek. <http://maligiganci.pl/> [31.07.2017].

interesowaniem wśród rodziców *high-tech*, którzy aktywność rodzicielską wspierają technologiami w dużym zakresie. W edukacji instytucjonalnej wysoko rozwiniętej technologicznie obecne są takie idee, jak *Bring Your Own Device* (przynieś swój własny sprzęt do szkoły/przedszkola)¹⁹. Opierający się na tym pomysłe edukatorzy promują przynoszenie własnych przenośnych narzędzi lub urządzeń typu tablet lub smartfon do instytucji oświatowych i wykorzystywanie tych urządzeń w procesie dydaktycznym. W takim środowisku popularna będzie edukacja mobilna, wykorzystująca urządzenia i gadżety przenośne. Tomasz Huk wykazuje w swoich badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli z kilku polskich województw, iż nauczyciele dostrzegają zarówno wady, jak i zalety edukacji mobilnej, model ten jednak – jak konkluduje autor – na większą skalę nie jest popularny w polskiej szkole²⁰. Być może trend zmieni się w kolejnych latach.

Korzystanie z nowych technologii nie jest oczywiście w sprzeczności z celami, jakie stawia sobie edukacja, którą zakwalifikowalibyśmy jako tzw. *low-tech*. Chociaż promowanie kreatywnego rozwiązywania problemów i działanie we współpracy będą w edukacji *high-tech* również bardzo istotne, droga w modelu zdominowanym przez technologie, którą będzie kroczył podopieczny, jest inna niż droga ucznia w edukacji w nurcie *low-tech*.

Szybki vs wolny styl życia

Kolejną osią trendów, której warto się przyjrzeć, jest przeciwstawienie trendu dotyczącego funkcjonowania w stylu *slow* i *fast*, czyli powoli i szybko. Pojęcie *fast life* związane jest z kulturą, ale również ze stylem życia – w pędzie, stale do przodu. Szczegółowo analizujący to zjawisko Zbyszko Melosik definiuje społeczeństwo konsumpcji oraz opisującą je metaforę „kultura instant”, której cechą jest nawyk i konieczność życia w natychmiastowości, w danym momencie, błyskawicznie²¹. Jak zauważa, symbolem tego typu życia jest triada: *fast food*, *fast sex*, *fast car*. *Fast food* to forma skondensowanej przyjemności i zaspokajania potrzeb w trybie natychmiastowym; *fast sex* – natychmiastowa satysfakcja seksualna bez tworzenia głębszych więzi międzyludzkich, na-

¹⁹ Y. Song: „Bring Your Own Device (BYOD)” for Seamless Science Inquiry in a Primary School. „Computers&Education” 2014, vol. 74.

²⁰ T. Huk: *Opportunities and Risks of the Use of the Mobile Phone in the Process of Education*. „The New Educational Review” 2012, no. 4.

²¹ Z. Melosik: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna” 2003, T. 1.

tomiast *fast car* symbolizuje kurczenie się przestrzeni, czyli możliwość szybkich podróży na duże odległości czy komunikacji zapośredniczonej, w której nowe technologie łączą ludzi z odległych zakątków²². Tak właśnie może być charakteryzowane życie w pędzie, „życie do przodu”, *fast life*.

Idee procesów błyskawicznych z natychmiastowymi efektami są również obecne w edukacji – szczególnie w obrębie tych grup społecznych, które preferują szybkie życie. W gospodarce rynkowej, w której jednostka powinna korzystać ze zdobytej wiedzy wybiórczo i pospiesznie, również uczenie się polega na odtwórczym i adaptacyjnym segmentowaniu wiedzy, rozszerzaniu repertuaru kwalifikacji i opanowywaniu nowych technik działania. Równie ważne jest jednak zapominanie i ciągle dostosowywanie się do nowego²³. W obliczu ogromnej konkurencji i wyścigu szczurów liczy się dokonywanie właściwych wyborów już od najmłodszych lat – najpierw placówki przedszkolnej (często z bogatą ofertą zajęć dodatkowych), w której o miejsca rodzice są w stanie walczyć od chwili, gdy dziecko przyjdzie na świat; później szkoły, w której liczą się punkty i procenty – osiągnięcia możliwe do zmierzenia i poddania analizom statystycznym; następnie pracy, w której trzeba realizować złożone plany sprzedażowe itp., a po drodze zdobywać wszystkie możliwe certyfikaty. Taka wizja może być symbolem życia typu *fast* – bez zbędnego namysłu i czasu na redefinicję znaczeń i ocenę otaczającego świata.

Na przeciwległym krańcu osi znajduje się trend określany jako *slow life*, zyskujący na popularności, choć nie tak szeroko opisany w literaturze naukowej dyskutującej ponowoczesność, to jednak intensywnie obecny w dostępnych powszechnie poradnikach coachingowych. Styl funkcjonowania typu *slow* to życie uważne, skupione, nastawione na czerpanie przyjemności i korzyści w sposób powolny. Również tutaj można znaleźć kilka symboli, na przykład *slow food*, *slow tourism* czy *cittaslow*. Jak wskazuje Małgorzata Wiśniewska, wzrost popularności cywilizacji typu *fast* łączy się z dużym zainteresowaniem również jej przeciwieństwem – życiem w duchu *slow*. Rośnie przy tym świadomość konsumencka oraz chęć powrotu do korzeni i tożsamości kulturowej²⁴. Zasady *slow food* mówią o tym, że przygotowywaniu posiłków nie powinien towarzyszyć pośpiech, składniki powinny być zdrowe, ekologicz-

²² Ibidem.

²³ R. Kałuzny: *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności*. „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1.

²⁴ M. Wiśniewska: *Żywność, życie i turystyka w stylu „slow”*. „Zarządzanie i Finanse” 2012, nr 3, cz. 2.

ne, odżywcze i starannie wyselekcjonowane²⁵. Kolejny symbol życia uważnego, czyli *slow tourism*, to zrównoważona turystyka, biorąca pod uwagę aspekt ekonomiczny, ekologiczny i społeczny, inaczej: turystyka odpowiedzialna. Ma ona na celu zwolnienie tempa, działania odkrywczego dotyczące odwiedzanego miejsca poprzez całkowite zanurzenie się w kulturze środowiska lokalnego i integrację z nim; jednocześnie ten rodzaj uważności wiąże się z możliwością lepszego poznania samego siebie (aspekt psychologiczny, filozoficzny). Trend ten ma charakter proekologiczny i prośrodowiskowy²⁶. *Cittaslow* to z kolei sieć miast dobrego życia, miast na pozór zatrzymanych w czasie; kładzie się w nich nacisk na dziedzictwo kulturowe i kulinarne, wartościowy krajobraz, elementy wiejskie, lokalną kulturę i język²⁷. W miejscowościach sieci *cittaslow* sięga się do korzeni, do natury.

Trend związany z promocją uważnego życia przekłada się na wiele sfer ludzkiego funkcjonowania, w tym sferę edukacyjną. Rodzice stawiający na wolniejsze, uważniejsze doświadczanie życia wybiorą rozwiązania i idee oświatowe bliższe temu trendowi, czyli na przykład instytucje edukacji alternatywnej, bliżej natury czy poszukiwania własnego „ja”.

Globalność vs lokalność

Na krańcach jednej osi można również umieścić funkcjonowanie w dwóch wymiarach: z jednej strony lokalnym, z drugiej – globalnym. Aspekty te nie leżą jednak z sobą w sprzeczności, raczej wzajemnie na siebie oddziałują i się uzupełniają.

Andrzej Majer zauważa, iż „immanentną cechą globalizacji jest partycypowanie w lokalnych układach, dlatego oba te wymiary wymagają wspólnego traktowania, opisu i interpretacji. Są to, z jednej strony, domeny koherentne niczym Yin i Yang, według tradycji chińskiej podstawowe pierwiastki siły, tworzące całą rzeczywistość, decydujące o jej trwaniu i o dokonującej się w niej nieustannie zmianie. Z drugiej strony globalizacja rzuca cień, oddziałuje silnie na lokalne układy”²⁸.

²⁵ Ibidem.

²⁶ M. Burmecha-Olszowy: *Slow tourism – cechy i funkcje nowego nurtu w turystyce*. „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, nr 45.

²⁷ K. Mazur-Belzyt: *Współczesne podstawy rozwoju małych miast na przykładzie sieci miast Cittaslow*. „Problemy Rozwoju Miast” 2014, [nr] 3.

²⁸ A. Majer: *Lokalność w cieniu globalizacji*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” [Sectio I] 2011, vol. 36, nr 2. DOI: 10.2478/v10225-012-0011-8, s. 27.

Współczesna rodzina wychowuje dziecko w świecie kultury (a często popkultury), w którym promuje się silnie również to, co globalne. Pojęcie „globalna wioska” już dawno z rozważań publicystycznych trafiło do literatury naukowej, aby ponownie zaistnieć w dyskursie społecznym. Jednocześnie pojęcie „globalizacja” jest terminem bardzo złożonym, trudnym do jednoznacznego zdefiniowania i obejmującym wiele aspektów ludzkiego życia²⁹. Świat kurczy się, kultury i religie zbliżają się do siebie, co niesie wiele konsekwencji. „Międzykulturowość”, „wielokulturowość” to dziś pojęcia realnie obecne w działaniach instytucji edukacyjnych.

Bartłomiej Kaczmarek pisze: „Myśląc o współczesnym świecie, niemal w każdej dziedzinie życia napotkać można bardziej lub mniej dostrzegalny ślad zjawiska globalizacji. Nieustanna i natychmiastowa wymiana informacji, przenikanie się kultur, możliwość podróżowania w dowolne zakątki Ziemi, umiędzynarodowienie przedsięwzięcia, programy wymiany studenckiej, kulturalnej etc. – wszystko to stało się oczywistością, nieodłącznym elementem codzienności. Szczególnie w ciągu ostatnich kilkunastu lat proces globalizacji miał niepodważalny wpływ na sposób funkcjonowania jednostek, grup społecznych, organizacji, państw i w efekcie – całego świata”³⁰. Dla współczesnej młodzieży, a w perspektywie również dla dzisiejszych dzieci nie ma już granic – funkcjonowanie w grupach rówieśniczych może odbywać się w gronie międzynarodowym dzięki realnym spotkaniom (na przykład wyjazdy w ramach programu Erasmus) lub wirtualnym (na przykład międzynarodowe grono znajomych w portalach społecznościowych typu Facebook). Edukacja na różnych poziomach może odbywać się w wielu miejscach na świecie, nie ma konieczności pobierania edukacji w kraju ojczystym. Tożsamość definiowana bywa nie przez naród, do którego się przynależy, często spojrzenie jest szersze – europejskie lub nawet globalne. Literatura, sztuka, towary, źródła wiedzy dzisiaj mają charakter międzynarodowy. Przyczyniają się do tego również wcześniej wspomniane nowoczesne media i technologie.

Silny jest również nurt promujący lokalność – tradycje wąskich grup i środowisk lokalnych. Myślenie regionalne, sięgające do historii danego regionu ponownie zyskuje na znaczeniu. „Zwrot w stronę tradycyjnych symboli, zwyczajów, wyobrażeń i zachowań może tworzyć istotną tendencję, szczególnie wówczas, gdy świat wokół modernizuje się zbyt szybko. Oznaki tego zwrotu można zauważyć na licznych społecznych polach: w gospodarce, polityce, ruchach środowiskowych, wartościach

²⁹ B. K a c z m a r e k: *Ekonomiczne i społeczne następstwa globalizacji*. „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2014, vol. 17, nr 1, s. 35.

³⁰ Ibidem.

kulturalnych itd. Zazwyczaj jest to wyraz wzmocnienia lub ożywienia tożsamości kulturalnych i tradycji opartych na elementach etnicznych, społecznych lub religijnych³¹. Wszystkie te zjawiska, w tym podkreślanie wartości wspólnot lokalnych i regionalnych, bywają nazywane renesansem regionalizmu³².

Wychowanie rodzinne nowoczesnego obywatela zatem to dzisiaj balansowanie między tym, co globalne, a tym, co lokalne; między szerszą i węższą perspektywą, gdyż najpierw dziecko, a później młody człowiek funkcjonuje jednocześnie w wielu wymiarach. Nie jest to sprzeczne, ale komplementarne.

Refleksja końcowa

Funkcjonowanie społeczne w świecie skrajności, trend polaryzacji idei to nienowe zjawiska. Błędem byłoby postrzeganie obecnych czasów jako wyjątkowych w tym wymiarze. Zarówno rozwój technologii, jak i mieszanie się kultur oraz poglądów powodują jednak, że obserwowane zmiany wydają się obecnie wyjątkowo dynamiczne. To stawia przed badaczem zjawisk społecznych, w tym edukacji, bardzo duże wyzwania. „Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, kulturowa i edukacyjna stanowi trudny przedmiot badań. Z powodu stale dokonujących się przeobrażeń, powstających i zanikających zjawisk nasza wiedza o poddanych eksploracji procesach szybko się dezaktualizuje. To skłania badaczy do podejmowania szybkich, krótkich, ale intensywnych badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych, a także do aktywnego percypowania szybko przebiegających, często ulotnych zjawisk”³³.

Niniejszy artykuł nie ma charakteru badawczego, jest raczej próbą refleksji, esejem naukowym. Nakreśliłam subiektywnie wybrane trendy i zjawiska, w których obliczu wyboru stoją rodzic czy edukator. Obecność tych trendów pokazuje, że w wielu przypadkach wybór ten bywa radykalny. Być może na osi decyzji bardziej korzystny byłby wybór poglądu bliżej środka osi. Media i nowe technologie istnieją i tego nic nie zmieni – całkowite odcięcie od nich dzieci może powodować

³¹ A. M a j e r: *Lokalność w cieniu globalizacji...*, s. 38–39.

³² M. K r a n z - S z u r e k: *Kultura lokalna a globalizacja kulturowa – próba oceny zjawiska*. „Rocznik Nauk Społecznych” 2012, T. 4, nr 2.

³³ S. J u s z c z y k: *Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej, oświatowej*. Studia – rozprawy – praktyka. Red. S. J u s z c z y k, M. K i s i e l, A. B u d n i a k. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2011, s. 16.

u nich pewne deficyty w funkcjonowaniu społecznym. Całkowita technicyzacja procesu uczenia się i nauczania powoduje jednak zatracenie podmiotowości tego procesu i zaburzenie relacji pomiędzy jego uczestnikami. Znalezienie balansu między natychmiastowością i błyskawicznością a życiem uważnym wydaje się koniecznością; jednocześnie ów środek powinien zawierać w sobie pierwiastki komplementarne – to, co globalne, i to, co lokalne. Połączenie tych elementów jest ideałem, do którego przyszło dążyć współczesnemu człowiekowi, a jednocześnie stanowi punkt wyjścia współczesnego ideału wychowania. Wolność, której doświadczamy, daje nam jednak możliwość decydowania o proporcjach poszczególnych elementów.

Bibliografia

- The Benefits of Low-Tech Parenting*. <https://www.c2educate.com/blog/the-benefits-of-low-tech-parenting/> [31.07.2017].
- Bilton N.: *Steve Jobs was a Low-Tech Parent*. „New York Times”, 11.09.2014. <https://www.nytimes.com/2014/09/11/fashion/steve-jobs-apple-was-a-low-tech-parent.html> [31.07.2017].
- Boguszewski R.: *Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce*. „Zeszyty Naukowe KUL” 2015, nr 4 (59).
- Burmecha-Olszowy M.: *Slow tourism – cechy i funkcje nowego nurtu w turystyce*. „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, nr 45.
- Chigona A.: *Pedagogical Shift in the Twenty-First Century: Preparing Teachers to Teach with New Technologies*. „Africa Education Review” 2015, vol. 12, no. 3.
- Dworak A.: *Zdrowie jako determinant ludzkiego potencjału*. „Chowania” 2015, T. 1.
- Graber D.: *New Media Literacy Education (NMLE): A Developmental Approach*. „Journal of Media Literacy Education” 2012, vol. 4, no. 1.
- Horonziak S.: *Czas społeczny a zmiana społeczna*. „Pisma Humanistyczne” 2014, nr 12.
- Huk T.: *Opportunities and Risks of the Use of the Mobile Phone in the Process of Education*. „The New Educational Review” 2012, no. 4.
- Is Slow Tech Parenting for Your Family?* Familytech. <http://familytech.com/is-slow-tech-parenting-for-your-family/> [31.07.2017].
- Juszczyk S.: *Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej, oświatowej*. Studia – rozprawy – praktyka. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2011.

- Kaczmarek B.: *Ekonomiczne i społeczne następstwa globalizacji*. „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2014, vol. 17, nr 1.
- Kałużny R.: *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności*. „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1.
- Kawiak E.: *Jak nie zniechęcić uczniów do matematyki? Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jako osoba wprowadzająca ucznia w świat matematyki*. W: *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. J. Skibska, J. Wojciechowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015.
- Kranz-Szurek M.: *Kultura lokalna a globalizacja kulturowa – próba oceny zjawiska*. „Rocznik Nauk Społecznych” 2012, T. 4, nr 2.
- Kwak A.: *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej?* W: *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*. Red. I. Taranowicz, S. Grotowska. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2015.
- Majer A.: *Lokalność w cieniu globalizacji*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” [Sectio I] 2011, vol. 36, nr 2. DOI: 10.2478/v10225-012-0011-8
- Mali Giganci. Przedszkole i żłobek. <http://maligiganci.pl/> [31.07.2017].
- Mazur-Belzyt K.: *Współczesne podstawy rozwoju małych miast na przykładzie sieci miast Cittaslow*. „Problemy Rozwoju Miast” 2014, [nr] 3.
- Melosik Z.: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna” 2003, T. 1.
- Przedszkole Leśne. <http://www.przedszkole-lesne.pl/> [31.07.2017].
- Sauders G., Oradini F., Clements M.: *SMART Teaching in New and Old Classroom*. „IAFOR Journal of Education” 2017, vol. 5, no. 1.
- Screen Free Parenting. <http://www.screenfreeparenting.com/> [31.07.2017].
- Song Y.: *„Bring Your Own Device (BYOD)” for Seamless Science Inquiry in a Primary School*. „Computers&Education” 2014, vol. 74.
- Śliwerski B.: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*. „Chowanna” 2003, T. 1.
- Wiśniewska M.: *Żywność, życie i turystyka w stylu „slow”*. „Zarządzanie i Finanse” 2012, nr 3, cz. 2.
- Yáñez C., Okada A., Palau R.: *New Learning Scenarios for the 21st Century Related to Education, Culture and Technology*. „RUSC. Universities and Knowledge Society Journal” 2015, vol. 12, no. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2454>

Monika Frania

The Prospects of Child Education in the World of Alternative Choices and Trends

Summary: The article is a reflection on selected trends that can significantly affect the education and functioning of a child in a family and school environment. The presented examples of alternative ideas and challenges that modern families are coping with are: high-tech parenting vs low-tech parenting, fast life and slow life, as well as elements of global and local ideas. These phenomena are perceived as opposed to each other at two extremes of the axis – contradictory or complementary. In addition, the author mentions aspects of changes in the learning and teaching process caused by the use of the media and new technologies.

Key words: education, family, contradictions, development environment

Monika Frania

Die Bildung eines Kindes in der Welt der alternativen Trends

Zusammenfassung: Der Artikel handelt von ausgewählten Trends, die einen deutlichen Einfluss auf Erziehung eines Kindes und auf dessen Funktionieren im Familien- und Schulkreis haben. Als Beispiele der alternativen Ideen und Herausforderungen, mit denen sich die gegenwärtige Familie messen muss, wurden sowohl high-tech parenting vs. low-tech parenting, als auch *fast life* und *slow life*, so wie Elemente der Globalisierung und Regionalität erwähnt. Solche Phänomene werden oft widersprüchlich oder kohärent wahrgenommen. Darüber hinaus wirft die Verfasserin das Problem der Änderungen im Lern- und Lehrprozess als Ergebnis der Verwendung von Medien und neuen Technologien auf.

Schlüsselwörter: Bildung u. Erziehung, Familie, Widersprüche, Kontext der menschlichen Entwicklung



Stanisław Juszczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Funkcjonowanie współczesnego dziecka w przestrzeni edukacyjnej i medialnej

Wprowadzenie

Dziś dzieci wznoszą się w świecie dynamicznie rozwijających się technologii cyfrowych, w świecie całkowicie odmiennym od świata ich rodziców, a tym bardziej dziadków. Do naszych domów poza powszechnie już dziś dostępnymi telewizją, radiem i wideo dołączyły komputery, tablety, Internet wraz z mediami społecznościowymi, telefony komórkowe i smartfony (w tym iPody, iPhone'y). Dziś media cyfrowe wspierają nie tylko proces nauczania-uczenia się, lecz także relacje międzyludzkie jako wynik komunikacji poprzez te media. Dzieci wykorzystują więc z powodzeniem media cyfrowe w komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi¹. Media te nazywamy interaktywnymi z racji interakcji człowieka z samymi mediami, a także interakcji między różnymi osobami poprzez te media. Dostęp do mediów interaktywnych pozwala na stworzenie dzieciom możliwości edukacji we wczesnym dzieciństwie, poszerzenie świata dziecięcego, pozwala na jego eksplorację oraz stymulowanie myślenia². Jednak nadal to czytanie dziecku bajki przez rodziców lub czytanie przez samo dziecko najbardziej rozwija jego wyobraźnię, sprzyja poznawaniu i poszerzaniu słownictwa, zmniejsza

¹ S. Juszczyk: *Komunikacja dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 4 (214), s. 83-104.

² S. Juszczyk: *Media Influence on Children and Adolescents*. „The New Educational Review” 2004, vol. 2, no. 3, s. 93-112.

sza problemy z ortografią, daje poczucie bezpieczeństwa, a słuchanie audycji radiowej wspiera naukę języków obcych.

Korzystanie przez dzieci z Internetu i gier komputerowych wzrasta wykładniczo z roku na rok. Na potwierdzenie tych słów można przytoczyć wybrane wyniki badań firm: Polskie Badanie Internetu i Gemius Polska z października 2016 roku, przeprowadzone na 2 200 matkach dzieci poniżej 5. roku życia w Polsce. Badania te wskazują, że:

- a) z Internetu korzysta 89% dzieci w wieku 6–17 lat, co daje nam drugie miejsce w Europie;
- b) 2/3 przedszkolaków regularnie korzysta z Internetu i jednorazowo spędza na tej czynności średnio około 45 minut dziennie;
- c) więcej dzieci potrafi grać w gry komputerowe i korzystać z różnych aplikacji w telefonach komórkowych niż jeździć na rowerze;
- d) 75% dzieci sprawnie posługuje się myszką, ale tylko 9% potrafi zawiązać sznurowadła³.

W 2015 roku Fundacja Dzieci Niczyje opublikowała wyniki badań ankietą internetową 1 011 rodziców dzieci (dzieci miały od 6 miesięcy do 6,5 roku). Najważniejsze wyniki badań zawierają się w następujących liczbach:

- a) 64% badanych dzieci korzysta z urządzeń mobilnych, 25% codziennie;
- b) 26% dzieci posiada własne urządzenia mobilne;
- c) 79% dzieci ogląda filmy, a 62% gra na smartfonie lub tablecie, często bez konkretnego celu;
- d) 69% rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami; 49% rodziców stosuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka⁴.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym pobierają i wysyłają pliki, surfują w Internecie i rozmawiają na czatach, blogują, postują, ale nie potrafią czytać ze zrozumieniem, zapamiętywać faktów, pisać bez błędów ortograficznych, rozwiązywać matematycznych zadań problemowych. Chęci dzieci funkcjonowania w przestrzeni medialnej nie uda się jednak nikomu zmniejszyć, dlatego powinniśmy upowszechniać edukację medialną nie tylko w szkole, lecz także poza nią. Edukacja medialna powinna mieć charakter nieformalnych zajęć rozwijających zainteresowania; można prowadzić rówieśnicze rozmowy o filmach, muzyce, przedstawieniach, dyskutować o komentarzach wpisywanych na blo-

³ Gemius Polska. <http://www.gemius.pl> [12.10.2016].

⁴ A. Bąk: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje 2015. http://www.mamatata.pl/pliki/uploads/2015/11/korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf [25.04.2018].

gach czy wideoodpowiedziach na YouTube. Ten naturalny środowiskowy kontekst edukacji medialnej może być czynnikiem zapewniającym jej efektywność. Nie należy zapominać również o permanentnym wsparciu pedagogicznym w zakresie edukacji medialnej rodziców, których dzieci w sposób niekontrolowany i często nierozważnie korzystają z nowych mediów⁵.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie funkcjonowania współczesnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym w wielowymiarowej przestrzeni edukacyjnej i medialnej.

Metodologiczne podstawy badań

W pracy wykorzystano metodę hermeneutyczną, inaczej zwaną interpretacją tekstów; w artykule interpretacji poddano teksty naukowe przedstawiające teorie oraz wyniki oryginalnych badań emirycznych. W trakcie analizy hermeneutycznej wzięto pod uwagę kontekst społeczny, kulturowy i edukacyjny funkcjonowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w społeczeństwie ponowoczesnym w trakcie wprowadzanych w Polsce reform oświatowych i w kontekście silnie oddziałujących na dzieci mediów cyfrowych. W dyskursie naukowym wykorzystane zostały podstawy filozofii edukacji Sokratesa, opartej na konwersacjach z ludźmi spotkanymi w przestrzeni publicznej starożytnej Grecji; filozof stosował metodę pytań i odpowiedzi typu: Co jest prawdą?, Co to oznacza?, by następnie pogłębiać rozumienie istoty analizowanego problemu⁶. Metoda ta zwana jest metodą Sokratesa i uważana prawdopodobnie za najwcześniejszą strategię nauczania. W historii edukacji metoda opisywana jest jako metoda dialektyczna w procesie nauczania – „wprowadza dialog oraz pytania podkreślające wymianę pomysłów/idei oraz domniemań/przypuszczeń transformujących wiedzę”⁷. Gary Alan Scott nazywa ten model edukacji Sokratesa **modelem integratywnym**, w którym „nowa” wiedza jest pomyślana jako zastępująca „starą” wiedzę, integrująca się ze „starą” wiedzą albo postrzegana

⁵ M. Musioł: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres - uwarunkowania - dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

⁶ J.M. Cooper: *Socrates*. In: *The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Ed. E. Craig. London: Routledge, 2005, s. 968.

⁷ D. Miller: *Learning Strategies*. In: *Encyclopaedia of Educational Psychology*. Eds. N.J. Salkind, K. Rasmussen. Vol. 2. London: Sage Publications, 2008, s. 963. Jeśli nie zaznaczono inaczej, fragmenty cytowanych prac w przedkładzie autora artykułu.

w taki sposób, że obie zawartości i formy jednolitej wiedzy mogą być uważane za „fundamentalnie zrekonfigurowane/zreformułowane”⁸.

Kultura w aspekcie empirycznym jest postrzegana jako koncepcja wielowymiarowa. Analiza teorii antropologicznych pokazuje, że w różnych kulturach rozwinęły się różne warianty rozumienia kultury⁹. Geert Hofstede i Gert Jan Hofstede definiują kulturę jako kolektywne programowanie umysłu, które odróżnia członków jednej grupy od członków innej. W ujęciu nauk kognitywnych kultura wprowadza dla jednostek jednej grupy pojęcia kognitywne i tworzy społeczne warunki wstępne zachowań człowieka¹⁰. Margaret D. Pusch definiuje kulturę jako „sumę wszystkich sposobów życia, z włączeniem towarzyszących mu wartości, wierzeń, standardów estetycznych, ekspresji językowej, wzorów myślenia, norm zachowań oraz stylów komunikowania się z grupą osób; wszystko to zostało rozwinięte w celu przetrwania grupy w szczególnym fizycznym i społecznym środowisku”¹¹. Właśnie ta definicja kultury będzie wykorzystywana w niniejszym tekście.

Przestrzenie funkcjonowania współczesnego dziecka

Na określenie przestrzeni funkcjonowania w literaturze można spotkać kilka pojęć używanych zamiennie, mających jednak nieco inne znaczenia. Pisze się o przestrzeni funkcjonowania człowieka, jego miejscu lub środowisku. Yi-Fu Tuan uważa, że „»Przestrzeń« jest bardziej abstrakcyjna niż »miejsce«. To, co na początku jest »przestrzenią«, staje się »miejscem« w miarę poznawania i nadawania wartości. Stąd można wysnuć wniosek, że »miejsce« jest przestrzenią, która ulega mityzacji, a więc posiada nałożone przez człowieka znaczenia i zostaje wzniesiona do wyższej rangi. Miejsce staje się zatem poniekąd pewnym punktem orientacji w przestrzeni”¹². Przestrzeń towarzyszy nam więc zawsze i wszędzie, gdyż jest wszystkim, co człowieka otacza. Miejsca

⁸ G.A. Scott: *Plato's Socrates as Educator*. NY: State University of New York Press, 2000, s. 41.

⁹ H.J. Markus, S. Kitayama: *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation*. „Psychological Review” 1991, vol. 98, s. 224–253.

¹⁰ G. Hofstede, H. Hofstede: *Cultures and Organizations. Software of the Minds. Intercultural Cooperation and Its Importance of Survival*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2005, s. 6–7.

¹¹ M.D. Pusch: *A Cross Cultural Training Approach*. In: *Multicultural Education*. Ed. M.D. Pusch. NY: Intercultural Press, 1979, s. 29.

¹² Y.-F. Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: PIW, 1987, s. 16.

z kolei wyodrębnia z przestrzeni sam człowiek poprzez nadawanie im pewnego szczególnego dla siebie znaczenia¹³.

Dzieci, podobnie jak osoby dorosłe, mają naturalną tendencję do oznaczania „swojej” przestrzeni. Na przykład położenie swojego podręcznika, zeszytu i długopisu na ławce szkolnej oznacza „zagarnianie” tej przestrzeni dla siebie. To dotyczy także położenia „swojej” zabawki na dywanie w sali przedszkolnej, ułożenia różnych przedmiotów na stoliku etc. Oznaczoną w ten sposób przestrzeń (zwłaszcza w najbliższym otoczeniu swego ciała) człowiek zwykł traktować (świadomie lub nieświadomie) jako swoją własność. Naruszenie tak oznaczonego terytorium przez inną osobę może wywołać agresję lub chęć ucieczki. Przesławianie cudzych przedmiotów lub układanie swoich na miejscu oznaczonym przez drugą osobę staje się nietaktem. Normy społeczne stanowią jednak, że każdy z nas powinien zajmować minimalne terytorium, aby nie naruszać przestrzeni osobistej drugiej osoby. Zaproszenie kogoś do „naszego” stołu oznacza chęć podzielenia się na czas rozmowy, negocjacji czy pracy swoją przestrzenią, przestrzenią dotychczas używaną przez nas¹⁴.

Przeźren lub środowisko wykorzystane przez dziecko może być fizyczne; w tej fizycznej przestrzeni wyróżnić można przestrzeń osobistą, a nawet intymną, przestrzeń domową i wokół domu, przestrzeń przedszkolną i szkolną, przestrzeń edukacyjną, przestrzeń klasy szkolnej i świetlicy, przestrzeń miejską lub wiejską, społeczną, publiczną, przestrzeń komunikacyjną, wreszcie przestrzeń życia. Wyróżnić można także przestrzeń symboliczną, a w niej przestrzeń kulturową (w tym kulturę medialną dzieci), medialną, przestrzeń wychowania¹⁵, przestrzeń pedagogiczną czy psychologiczną. Piszący o tych przestrzeniach pedagogowie zawsze się zastanawiają, czy są one bezpieczne dla dziecka. Czy zachęcają do poznawania świata, a jednocześnie rozwijają wyobraźnię, pobudzają do myślenia, zapamiętywania, kojarzenia, skupiania uwagi, czy pozwalają na równomierny rozwój wszystkich sfer dziecka? W naszych badaniach empirycznych, analizach ich wyników

¹³ M. Kołodziej: *Przeźrenie zmytowane - dom*. „Pracownia Kultury” 2014, [nr] 6. <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=30523> [28.04.2018].

¹⁴ Zob. J.F. Jacko: *Zarządzanie dystansem w edukacji i w biznesie. Antropologiczne założenia proksymiki i ich wpływ na strategię komunikowania*. W: *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*. Red. W.J. Maliszewski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, s. 87-88.

¹⁵ Zob. A. Wróbel: *Codziennosc wychowawcza jako przeźrenie symboliczne. Między myśleniem a działaniem pedagogicznym, czy inaczej między inter- a transdyscyplinarnością*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, T. 1, nr 2, s. 100-112.

czy prowadzonych dyskursach często odnosimy się do problematyki szeroko rozumianego bezpieczeństwa.

Według Kurta Lewina, świat psychofizyczny każdej jednostki jest dynamiczną przestrzenią życia, obejmującą stany rzeczy oraz dążenia, cele, aspiracje i zachowania człowieka. W tym ujęciu przestrzeń oznacza ogół dynamicznych stosunków między siłami działającymi w jednostce i poza nią, w środowisku, do którego została ona włączona w sposób aktywny. Przestrzeń życia jest doświadczana przez człowieka¹⁶.

Florian Znaniecki¹⁷ wyodrębnił przestrzeń społeczną z przestrzeni fizycznej, geometrycznej i wprowadził pojęcie „wartość przestrzenna”, oznaczające, że przestrzeń nie jest abstrakcyjna, uniwersalna, ale dana człowiekowi ze współczynnikiem humanistycznym, że zawsze jest to czyjaś przestrzeń. Ludzie nie doświadczają jakiejś obiektywnej, bezjakościowej, niezmiennej przestrzeni. Jednostka przez samą swą obecność, doświadczenia, przeżycia wchodzi w zakres jakiejś przestrzeni.

Problematyką przestrzeni w kontekście pedagogicznym zajmuje się także Anna Przecławska¹⁸. Jej zdaniem, przestrzeń życia człowieka rozciąga się między perspektywą mikro i makro, a analiza oraz zagospodarowanie przestrzeni są drogą do zrozumienia środowiska wychowawczego, w którym żyje i dojrzewa człowiek. Środowisko ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, natomiast przestrzeń stanowi sferę otwartą, jest tworzywem, w którym formuje się środowisko wychowawcze.

Przestrzeń życia dziecka istnieje w dwóch wymiarach: lokalnym i globalnym; łączenie obu tych perspektyw powinno prowadzić – zdaniem Jadwigi Izdebskiej¹⁹ – do dostrzegania wzajemnych między nimi związków, poznania potencjalnie tkwiących możliwości rozwoju i edukacji, ale także zagrożeń. Przestrzeń życia dziecka jest tworzona przez:

- sferę fizyczną, środowiskową w ujęciu lokalnym i globalnym;
- sferę mentalną (współczynnik humanistyczny), tworzoną przez świadomość, przeżycia, doświadczenia dziecięce, relacje, jakie dziecko tworzy, i zachowania.

¹⁶ K. Lewin: *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.

¹⁷ F. Z n a n i e c k i: *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*. „Ruch Prawniczy, Ekologiczny i Socjologiczny” 1938, z. 1, s. 89–119.

¹⁸ A. P r z e c ł a w s k a: *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. A. P r z e c ł a w s k a, W.T. T h e i s s. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1999.

¹⁹ J. I z d e b s k a: *Wstęp*. W: *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. J. I z d e b s k a, J. S z y m a n o w s k a. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2009.

Jadwiga Izdebska²⁰ w określeniu przestrzeni życia dziecka przyjmuje orientację humanistyczną – przestrzeń życia postrzega jako pole psychofizyczne, które tworzą ludzie i ich otoczenie. Jest to przestrzeń kształtowana przez świadomość poszczególnych osób, ich myśli, przeżycia, doświadczenia, relacje, zachowania, uznawane wartości symboliczne. Dziecko wzrasta na przecięciu różnych przestrzeni, odkrywając poszczególne ich wymiary. Są to przestrzenie: fizyczna, społeczna, temporalna, symboliczna, psychologiczna, moralna, transcendencji, informacyjna. Od najmłodszych lat dziecko uczy się rozpoznawać różne przestrzenie, poruszać się w nich, odkrywać ich cechy, właściwości, różne wymiary. Dzisiaj przestrzeń życia dziecka cechuje się: ogromną złożonością, zmiennością struktury, nasyceniem wieloma bodźcami, wpływami, oddziaływaniami. Codzienna przestrzeń życia dziecka zmienia się i jednocześnie poszerza, wyznaczona rodzajem kontaktów społecznych oraz pojawiającymi się nowymi źródłami kształtującymi dziecięce doświadczenia i przeżycia²¹.

Poszerza się również przestrzeń psychologiczna. Pojawiają się nowe źródła dziecięcych przeżyć, doznań, emocji²². Jednocześnie kurczy się przestrzeń społeczna, egzemplifikowana w bezpośrednich interakcjach interpersonalnych. Z kolei przestrzeń temporalna doświadczana jest dzisiaj głównie w wymiarze teraźniejszości, jako „chwilowe” dzisiaj. Przyszłość, ujmowana jako czynnik motywujący do działania, nie istnieje w świadomości młodego pokolenia, przeszłość zaś, jej wartość, opiera się na ogół na stereotypach²³.

Do lat dziewięćdziesiątych XX wieku przestrzeń aktywności dziecięcej w Polsce była dość stabilna, a dokonujące się w obrębie tej przestrzeni przemiany nie zachodziły gwałtownie. Dzisiejszą przestrzeń życia dziecka charakteryzuje zmienność, ogromna złożoność, zróżnicowanie elementów struktury. Jest to przestrzeń bliska, lecz jednocześnie daleka, zarówno prywatna, jak i publiczna, własna i obca, zarazem bezpieczna i niebezpieczna, dozwolona i zakazana, edukacyjna, kształcąca, kreatywna, ale również niezaprzeczalnie zagrażająca rozwojowi dziecka, niszcząca je, zniewalająca. Polskie dzieci funkcjonują zatem

²⁰ J. Izdebska: *Przestrzeń dziecka i jej różne oblicza*. W: *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka...*, s. 140; E a d e m: *Dziecko w nowej przestrzeni informatycznej*. W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Red. M. Sokołowski. Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Kastalia, 2005.

²¹ *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.

²² J. Izdebska: *Przestrzeń dziecka i jej różne oblicza...*, s. 141.

²³ A. Przecławska, I. Rowicki: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.

w warunkach typowych dla społeczeństwa transformującego się²⁴. Różnorodne pozytywne i negatywne skutki tego procesu mają wpływ zarówno na sytuację życiową dzieci, jak i na jakość oraz charakter dzieciństwa. Bardzo często przestrzeń życia współczesnego dziecka wypełniają: bieda, ubóstwo, sieroctwo, osamotnienie, dysfunkcyjność rodziny, spowodowane między innymi bezrobociem, alkoholizmem, przemocą, osłabieniem więzi emocjonalnej, chorobą czy nieporadnością życiową. Dlatego wiele dzieci potrzebuje wsparcia, pomocy, opieki, oczekuje działań, które przyczynić się mogą do budowania kreatywnej, sprzyjającej dzieciom przestrzeni życia²⁵. Stąd tak duże oczekiwania społeczne kierowane są pod adresem nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej. Wczesny instytucjonalny proces wychowania i nauczania dzieci, prawidłowo zaplanowany i zrealizowany, staje się podstawą organicznych umiejętności dziecka sprzyjających jego dalszej edukacji, przeciwdziałaniu trudnościom w uczeniu się, a także prawidłowemu zachowaniu się późniejszego dorosłego na przyszłym rynku pracy.

Media a przestrzenie funkcjonowania dziecka

Zmiany powstające w wyniku procesów globalizacji oraz rodzimej transformacji społecznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej i edukacyjnej, zachodzące w obrębie każdej przestrzeni życia dziecka, stają się asumptem do formułowania następujących pytań: W jakich warunkach wzrasta współczesne dziecko? Jakie możliwości stwarza mu przestrzeń edukacyjna, medialna czy rodzinna? Rozwój i upowszechnienie mediów cyfrowych powodują, że przestrzeń informacyjna jest swoistym przedłużeniem przestrzeni fizycznej i komunikacyjnej. Nowe media wspomagają rozwój i edukację dziecka; pomocne są w niej wizualne formy związane z ruchomym obrazem, z muzyką, dźwiękiem i mową. Wykorzystując zasoby i usługi Internetu, w tym media społecznościowe, komputer, telefon komórkowy (smartfon, iPod, iPhone), dziecko może być w różnych miejscach globalnej przestrzeni²⁶. Może odbierać informacje, przysyłać je, umieszczać na forum dyskusyjnym (takie informacje nazywamy postami), odtwarzać, przetwarzać i gene-

²⁴ S. Juszczyk: *Przestrzenie życia i edukacji dziecka w społeczeństwie wiedzy*. W: *Edukacyjne dylematy dzieciństwa*. Red. G. Kryk, M. Szepelawy. Racibórz: Państwowa Wyższa Szkoła w Raciborzu, 2012, s. 65-80.

²⁵ J. Izdebska: *Wstęp...*, s. 9.

²⁶ A. Brosch: *Text-Messaging and Its Effect on Youth's Relationships*. „The New Educational Review” 2008, vol. 14, no. 1, s. 95-100.

rować w postaci tekstu, obrazu, dźwięku i multimediiów. Może komunikować się z różnymi osobami w nowej dla nich rzeczywistości wirtualnej. Przestrzeń medialna, w której funkcjonuje dziecko, to przestrzeń w zasadzie indywidualna, prywatna, w której dominuje komunikacja pośrednia z rówieśnikami²⁷. W kontaktach z narzędziami technologii, podobnie jak z innymi narzędziami i materiałami dydaktycznymi (na przykład kredkami, papierem, farbami, modeliną), obserwowany jest u dziecka systematyczny rozwój umiejętności użycia tych narzędzi: od studiowania ich natury i możliwości aż do perfekcyjnego opanowania ich użycia. Po pewnym czasie dziecko umie namalować obraz w programie graficznym, zagrać w grę komputerową, zarejestrować telefonem lub kamerą historie rodzinne, zrobić zdjęcia czy stworzyć książkę elektroniczną. Dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej prowadzą już nawet swoje blogi, które z roku na rok skonstruowane są coraz bardziej profesjonalnie²⁸ (takie blogi można znaleźć na przykład na Facebooku²⁹), biorą coraz większy udział w kulturze medialnej.

Dziecko ma dostęp do narzędzi kultury, często kultury popularnej, już w domu, również w szkole i środowisku rówieśników. Te narzędzia umożliwiają komunikację, współpracę, tworzenie sieci społecznych, a także transformują kulturę. Integracja mediów i technologii kreuje narzędzia wykorzystywane przez dziecko w eksploracji jego świata, wspiera ekspresję twórczą dziecka, stwarza mu możliwość rozwiązywania problemów, wspiera rozważania, myślenie, słuchanie i krytyczne postrzeganie, podejmowanie decyzji, obserwowanie, dokumentowanie, badanie, weryfikację pomysłów, demonstrowanie wyników uczenia się, ponadto pozwala jednemu dziecku uczyć się od drugiego. Dominacja mediów w życiu codziennym dziecka oznacza jednak, że spędza ono coraz więcej godzin przez ekranami rozmaitych urządzeń: telewizora, odtwarzacza wideo, komputera, smartfona, telefonu komórkowego, tabletu, monitora, a także z urządzeniami ręcznymi używanymi do gier komputerowych czy przy konsoli. Różnice między tymi urządzeniami są zacierane przez dotykowe ekrany i animacje, przemieszczenia i ruch postaci w grach. W ten sposób uaktywniona

²⁷ S. Juszczyk: *Komunikacja dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej...*, s. 83–104.

²⁸ Zob. T. Huk: *Edukacyjna wartość blogów*. „Chowanna” 2007, T. 2, s. 142–157; Idem: *Zjawisko satanizmu w dziecięcych i młodzieżowych blogach internetowych*. W: *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Siemienicki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.

²⁹ S. Juszczyk: *Internet. Współczesne medium komunikacji społecznej*. „Edukacja i Dialog” 2011, [nr] 05–06, s. 42–46.

technologia wykrywa aktywność i potrzeby dziecka, a następnie na te potrzeby odpowiada³⁰.

Według Neila Postmana³¹, w telewizji czy innych mediach nie ma informacji, do których dziecko nie dotrze. Zacieiera się granica między pokoleniami w korzystaniu z nowych mediów. Stają się one przestrzenią użytkową zarówno dorosłych, jak i dzieci. Przestrzeń medialna coraz bardziej dominuje jednak wśród różnych przestrzeni życia dziecka. Codzienne wielogodzinne przebywanie dzieci w świecie nowych mediów, zakres i charakter korzystania z nich wyznaczają określone oblicze dzieciństwa nowej generacji. Zdaniem Jadwigi Izdebskiej³², istnieje bardzo silny związek pomiędzy technologiami informacyjno-komunikacyjnymi a obrazem dzieciństwa współczesnych dzieci. W literaturze przedmiotu współczesne dzieci często określa się mianem: „pokolenie video kids”, „millenium kids”, „dzieci telewizyjne”, „dzieci medialne” czy „dzieci sieciowe”.

Przestrzeń informacyjna tworzona przez media elektroniczne często nasycona jest obrazami destrukcji, przemocy i patologii³³. Destrukcja dotyczy sfery poznawczej, emocjonalnej, sfery zachowań i relacji społecznych. Obserwując werbalne i niewerbalne zachowania agresywne bohatera kreskówek, dziecko uczy się zachowań aspołecznych³⁴. Media wykorzystują mechanizmy psychologiczne, które są bardzo skuteczne w przekazach adresowanych do dzieci; najczęściej sięgają do takich mechanizmów, jak: modelowanie poprzez obserwowanie i naśladowanie zachowania innych osób, pobudzanie i generowanie negatywnych wzorców zachowania oraz desensytyzacja (uniewrażliwienie/odwrażliwienie, szczególnie wykorzystywane w grach komputerowych,

³⁰ S. Juszczyk: *Przekazy medialne a czas wolny dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Medialnej, Uniwersytet Śląski, 2011, s. 215–233.

³¹ N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanałska-Dulęba. Wyd. 2. Warszawa: Muza, 2004.

³² *Dziecko osamotnione w rodzinie*. Red. J. Izdebska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004; J. Izdebska: *Dziecko w świecie elektronicznych mediów. Teoria, badania, edukacja medialna*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007. Zob. też *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Red. J. Izdebska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 1996.

³³ A. Brosch: *Media społeczne jako przestrzeń przemocy rówieśniczej*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2014, [nr] 1, s. 23–35.

³⁴ S. Juszczyk: *Media Influence on Children and Adolescents...*, s. 93–112.

wzmacniane przez trening agresji i prowokację sytuacyjną). Mechanizmy te są wzmacniane przez oddziaływanie grupy rówieśniczej³⁵.

Media cyfrowe w edukacji wczesnoszkolnej

Prawidłowe wykorzystanie mediów cyfrowych w procesie wychowania i nauczania³⁶ dzieci pomaga rozwijać skutecznie i efektywnie różne sfery, na przykład: poznawczą, społeczną, emocjonalną, motywacyjną, aksjologiczną, a nawet fizyczną, przy czym w erze cyfrowej szczególnie ważny jest rozwój języka dziecka. Dostęp do narzędzi nowych technologii i mediów interaktywnych nie powinien zmniejszać poziomu, a tym bardziej wykluczać komunikacji z rówieśnikami, bezpośrednich interakcji społecznych, zabawy i innych aktywności dzieci z rówieśnikami na świeżym powietrzu, a także z członkami rodziny oraz nauczycielami.

Nauczyciele podejmują decyzje o tym, kiedy, a także jaka technologia oraz jakie media powinny być implementowane do procesu wychowania i nauczania dzieci, rozwijania ich zainteresowań, kształtowania poszczególnych alfabetyzacji: czytania, pisanie i liczenia; biorą przy tym pod uwagę społeczne i kulturowe konteksty, w jakich dzieci funkcjonują. Wybór mediów odpowiednich do nauki w klasie szkolnej staje się podobny do wyboru innych materiałów dydaktycznych niezbędnych w procesie nauczania. Dlatego nauczyciele stale powinni być refleksyjni, odpowiedzialni i powinni podejmować intencjonalne działania w celu zapewnienia pozytywnych rezultatów uczenia się każdego z uczniów. Powinni uważnie obserwować wykorzystanie materiałów dydaktycznych (w tym materiałów cyfrowych) przez uczniów w celu identyfikowania możliwości, jakie te materiały dają, a także problemów, jakie stwarzają; następnie powinni dostosowywać narzędzia do indywidualnych możliwości uczniów. Powinni też chętnie poznawać nowe media, opracowywać nową metodykę ich użycia w procesie dydaktycznym, wprowadzać je do procesu nauczania-uczenia się, dokonywać intencjonalnych wyborów użycia nowych mediów w konkretnych kontekstach wychowawczo-edukacyjnych i w toku realizacji materiału dydaktycznego.

³⁵ M. Toeplitz - Winiewska: *Gry komputerowe a agresywność młodzieży. W: Przystępność nieletnich. Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy.* Red. B. Gułla, M. Wysocka - Pleczyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009, s. 137-144.

³⁶ T. Hu k: *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły.* Kraków: Impuls, 2011.

Podstawową metodą procesu wychowania i nauczania, a także formą rozwoju dziecka jest zabawa. Dziecięce interakcje z mediami cyfrowymi odzwierciedlają interakcje młodych ludzi z innymi materiałami czy rekwizytami używanymi w zabawach, zawierają elementy aktywności sensomotorycznych lub praktycznych, a także gier, w których stosuje się określone zasady. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym potrzebują różnych możliwości eksploracji technologii i mediów interaktywnych, w tym możliwości zabawy oraz kreatywności z ich wykorzystaniem. Nabyte w korzystaniu z mediów doświadczenia pozwalają dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym na zdobywanie doświadczenia w zakresie funkcjonalności mediów; w ten sposób dzieci dowiadują się, jak można z mediów korzystać w swym życiu: podczas nauki, w domu i czasie wolnym. Zauważyli to już producenci mediów dydaktycznych, którzy wskazują młodym użytkownikom, ich rodzeństwu i rodzicom, a nawet nauczycielom potencjał edukacyjny gier interaktywnych i wspólnych zabaw. Gry cyfrowe należą do tej samej kategorii co gry na tablicy oraz inne gry samokorygujące aktywności edukacyjne, mają takie same możliwości i ograniczenia wynikające z wieku rozwojowego dziecka³⁷. Gry komputerowe staną się w przyszłości jedną z najczęściej wykorzystywanych metod dydaktycznych. Świat wirtualny, zaawansowane technologie, interaktywność, bardzo małe prawdopodobieństwo powtórzeń sytuacji w grze będą motywować dzieci do nauki, rozwijać ich zainteresowania, kształtować nie tylko umiejętności wymagane programem nauczania, lecz także umiejętności społeczne, komunikacyjne, myślenie strategiczne, umiejętność przewidywania, wyboru spośród wielu możliwości, podejmowania decyzji i wiele innych, które dziś kształtuje się na wyższych poziomach nauczania – kiedyś będzie można je kształtować już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Konkluzje

Media cyfrowe oraz pewne materiały, takie jak oprogramowanie, aplikacje, audycje, media szerokopasmowe, pewne programy telewizyjne dla dzieci, e-booki, Internet z jego usługami, w tym mediami społecz-

³⁷ *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. [A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children and the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College]. 2012. www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS-technology-WEB2.pdf [17.10.2015].

nościowymi, oraz inne formy nowych mediów przeznaczone są do tego, by stymulować i wzmacniać kreatywność dzieci, pozwalając także na społeczne relacje z innymi dziećmi oraz dorosłymi. Współczesne dzieci funkcjonują w dynamicznie zmieniającej się przestrzeni medialnej, która je przyciąga, intryguje, zaciekawia i angażuje często ponad miarę. To dorośli jednak, czyli rodzice i nauczyciele, powinni prowadzić alfabetyzację medialną dzieci, pokazywać im wartości i zagrożenia wynikające z korzystania z mediów.

Istnieje szczególnie konieczność alfabetyzacji medialnej i technologicznej nauczycieli pracujących z dziećmi w przedszkolach i klasach wczesnoszkolnych; musi ona zaowocować zarówno wiedzą, jak i kompetencjami nauczycieli. Powinni oni sobie uzmysłowić, że materiały używane w mediach cyfrowych mają różną wartość merytoryczną; powinni nauczyć się identyfikować materiały, które będą pomocne dzieciom i uczniom, a nie będą hamowały ich rozwoju w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Do zadań nauczycieli należy krytyczna ocena i selekcja materiałów, ich analiza, ocena sposobu użycia, ewaluacja mediów cyfrowych pod kątem ich przydatności w edukacji (zob. teoria użytkowania i korzyści), a także oddziaływania na proces nauczania-uczenia się i rozwój dzieci. Natomiast alfabetyzacja medialna dzieci oznacza uczenie ich umiejętności krytycznego postrzegania, słuchania, a także umiejętności przeglądania zawartości sieci globalnej. Dzieci uczą się analizy i selekcji otrzymywanych informacji, a także ich interpretacji. Informacje coraz częściej pochodzą z mediów i cyberprzestrzeni, ale dzieci coraz bardziej oswajają się z ich formą, treścią, również z multi-medialnością i hipermedialnością współczesnego świata³⁸.

Bibliografia

- Bąk A.: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje 2015. http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf [25.04.2018].
- Brosch A.: *Media społeczne jako przestrzeń przemocy rówieśniczej*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2014, [nr] 1.
- Brosch A.: *Text-Messaging and Its Effect on Youth's Relationships*. „The New Educational Review” 2008, vol. 14, no. 1.

³⁸ R. Hobbs: *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute, DC, 2010. http://www.knightconmm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf [18.10.2015].

- Cooper J.M.: *Socrates*. In: *The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Ed. E. Craig. London: Routledge, 2005.
- Dziecko osamotnione w rodzinie*. Red. J. Izdebska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004.
- Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Gemius Polska. <http://www.gemius.pl> [12.10.2016].
- Hobbs R.: *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute, DC, 2010. http://www.knightconmm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf [18.10.2015].
- Hofstede G., Hofstede H.: *Cultures and Organizations. Software of the Minds. Intercultural Cooperation and Its Importance of Survival*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2005.
- Huk T.: *Edukacyjna wartość blogów*. „Chowanna” 2007, T. 2.
- Huk T.: *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków: Impuls, 2011.
- Huk T.: *Zjawisko satanizmu w dziecięcych i młodzieżowych blogach internetowych*. W: *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Izdebska J.: *Dziecko w nowej przestrzeni informatycznej*. W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Red. M. Sokółowski. Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Kastalia, 2005.
- Izdebska J.: *Dziecko w świecie elektronicznych mediów. Teoria, badania, edukacja medialna*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007.
- Izdebska J.: *Przestrzeń dziecka i jej różne oblicza*. W: *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2009.
- Izdebska J.: *Wstęp*. W: *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2009.
- Jacko J.F.: *Zarządzanie dystansem w edukacji i w biznesie. Antropologiczne założenia proksemiki i ich wpływ na strategie komunikowania*. W: *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*. Red. W.J. Maliszewski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
- Juszczyk S.: *Internet. Współczesne medium komunikacji społecznej*. „Edukacja i Dialog” 2011, [nr] 05–06.
- Juszczyk S.: *Komunikacja dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 4 (214).
- Juszczyk S.: *Media Influence on Children and Adolescents*. „The New Educational Review” 2004, vol. 2, no. 3.

- Juszczyk S.: *Przekazy medialne a czas wolny dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej*. Studia – rozprawy – praktyka. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Medialnej, Uniwersytet Śląski, 2011.
- Juszczyk S.: *Przestrzenie życia i edukacji dziecka w społeczeństwie wiedzy*. W: *Edukacyjne dylematy dzieciństwa*. Red. G. Kryk, M. Szepelawy. Racibórz: Państwowa Wyższa Szkoła w Raciborzu, 2012.
- Kołodziej M.: *Przestrzenie zmytyzowane – dom*. „Pracownia Kultury” 2014, nr 6.
- Lewin K.: *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.
- Markus H.J., Kitayama S.: *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation*. „Psychological Review” 1991, vol. 98.
- Media wobec wielorakich potrzeb dziecka. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Miller D.: *Learning Strategies*. In: *Encyclopaedia of Educational Psychology*. Eds. N.J. Salkind, K. Rasmussen. Vol. 2. London: Sage Publications, 2008.
- Musioł M.: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanańska-Dulęba. Wyd. 2. Warszawa: Muza, 2004.
- Przećławska A.: *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. A. Przećławska, W.T. Theiss. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1999.
- Przećławska A., Rowicki I.: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- Pusch M.D.: *A Cross Cultural Training Approach*. In: *Multicultural Education*. Ed. M.D. Pusch. NY: Intercultural Press, 1979.
- Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Red. J. Izdebska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 1996.
- Scott G.A.: *Plato’s Socrates as Educator*. NY: State University of New York Press, 2000.
- Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. [A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children and the Fred Rogers Center for Early Learning and Children’s Media at Saint Vincent College]. 2012. www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS-technology-WEB2.pdf [17.10.2015].
- Toeplitz-Winińska M.: *Gry komputerowe a agresywność młodzieży*. W: *Przestępczość nieletnich. Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy*.

- Red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
- Tuan Y.-F.: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: PIW, 1987.
- Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2009.
- Wróbel A.: *Codziennosc wychowawcza jako przestrzen symboliczna. Między myśleniem a działaniem pedagogicznym, czy inaczej między inter- a transdyscyplinarnością*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, T. 1, nr 2.
- Znaniecki F.: *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*. „Ruch Prawniczy, Ekologiczny i Socjologiczny” 1938, z. 1.

Stanisław Juszczyk

The Functioning of a Contemporary Child in the Educational and Media Space

Summary: In the work, the spaces of functioning of a contemporary child are characterised, and among them the educational and media space. Next, the interactions of a child with digital media – treated as the culture tools – are presented; finally, the effective use of the interactive media in early school education is described.

Key words: digital media, educational and media space of a child, media in early school education

Stanisław Juszczyk

Funktionieren eines Kindes von heute im Bildungs- und Medienraum

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden Bereiche dargestellt, in denen ein Kind von heute funktioniert, nämlich der Bildungsraum und der Medienraum. Der Verfasser schildert Interaktionen des Kindes mit den als Kulturwerkzeuge betrachteten digitalen Medien und bespricht effektive Ausnutzung interaktiver Medien bei früher Schulbildung.

Schlüsselwörter: digitale Medien, Bildungs- u. Medienraum, Medien in früh-schulischer Bildung



Tomasz Huk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wychowanie pokolenia ekranów dotykowych na przykładzie matczynego opisu aktywności dziecka dwuletniego

Wstęp

Korzystanie z nowych mediów w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym jest ważnym tematem podejmowanym w badaniach naukowych, ponieważ to właśnie wtedy rozpoczyna się przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej¹. Współczesne media coraz częściej wkraczają w świat coraz młodszych dzieci, których postawy kształtowane są przede wszystkim w środowisku rodzinnym². Udział nowych mediów w rozwoju dziecka na etapie wczesnego dzieciństwa nie jest jednak często poruszany problemem w publikacjach naukowych³. Jest to zatem ten wycinek rzeczywistości, który powinien stać się ważny w dyskursie nie tylko potocznym, lecz także tym prowadzonym wśród badaczy. Inspiracją do przeprowadzenia zaprezentowanych w niniejszym tekście badań były własne, często przypadkowe, dlatego „nienaukowe”, obserwacje, a także publikacje: *Małe dzieci w świecie*

¹ T. Huk: *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. W: *Człowiek – media – edukacja*. Red. J. Morbitzer, E. Musiał. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, 2013, s. 137.

² M. Frania: *Selected Aspects of the Family Environment of Creative People as Exemplified by Research Conducted among Academic Youth*. „The New Educational Review” 2010, vol. 20, s. 97–106.

³ J. Pyżalski: *Technologie informacyjno-komunikacyjne a dzieci w wieku przedszkolnym – model szans i zagrożeń*. W: *Człowiek – media – edukacja...*, s. 305.

technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami pod redakcją Jacka Pyżalskiego, jak również *Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców* autorstwa Agnieszki Bąk. Co prawda treści wspomnianych publikacji dotyczą przede wszystkim dzieci od 3. do 6. roku życia, stanowiły jednak ważny wkład w prowadzone przeze mnie badania.

Teoretyczna podstawa prowadzonych badań

Zdefiniowanie najistotniejszych pojęć związanych z korzystaniem z mediów w wychowaniu dzieci dwuletnich było kluczowym elementem prowadzonych badań.

Pierwsze ważne pojęcie wyznaczające zakres pytań w przeprowadzonym wywiadzie dotyczyło **mediów**. Czym zatem są owe media w tej perspektywie badawczej? Media znaczeniowo powiązane są z kanałem komunikacyjnym, często utożsamianym z medium, które – zdaniem Tomasza Gobana-Klasa – oznaczało „coś”, co jest „pomiędzy”, co umożliwiło realizację celu komunikacyjnego; medium to inaczej środek lub nośnik informacji⁴. W *Słowniku wiedzy o mediach* czytamy, że termin „media” w szerszym znaczeniu obejmuje telewizję, radio, prasę oraz technologie związane z utrwalaniem i przekazywaniem informacji w czasie i przestrzeni⁵. W tym sensie, zdaniem Macieja Tanasia, „ostatnim dzieckiem ewolucji mediów będzie komputer”⁶, który wyznaczył kierunek rozwoju „nowych mediów”. Nowe media zaś to techniki, technologie i instytucje, których działanie opiera się na wykorzystaniu metod cyfrowych w kreowaniu rzeczywistości. Są to najczęściej media tradycyjne, analogowe w nowej, cyfrowej odsłonie⁷. Prowadzone przeze mnie badania oscylowały zatem wokół wybranych mediów tradycyjnych analogowo-cyfrowych, takich jak: kino, radio, telewizja, prasa, książka, oraz „nowych mediów”, takich jak Internet (strony WWW, portale społecznościowe), smartfon, tablet, komputer, z których można korzystać w procesie wychowania dwuletniego dziecka. Jak się jednak

⁴ T. G o b a n - K l a s a: *Komunikowanie i media*. W: *Dziennikarstwo i świat mediów*. Red. Z. B a j e r, E. C h u d z i ń s k i. Kraków: Universitas, 2000, s. 12.

⁵ *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. C h u d z i ń s k i. Warszawa-Bielsko-Biała: ParkEdukacja, 2007, s. 9.

⁶ M. T a n a ś: *Media w katalogu środków dydaktycznych*. W: *Pedagogika medialna*. T. 1. Red. B. S i e m i e n i e c k i. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 155.

⁷ Z. B a u e r: *Nowe media*. W: *Słownik wiedzy o mediach...*, s. 42–45.

okazało, że zdecydowaną większością wymienionych mediów opisywane dziecko miało kontakt znikomy lub w ogóle go nie miało.

Drugą ważną kwestią w prowadzonych badaniach to ramy okresu rozwojowego – dzieciństwa – które należy uwzględnić w badaniach dotyczących korzystania przez dzieci z mediów. Zwrócił na to uwagę Jacek Pyżalski, przywołujący opinię badaczy tego okresu rozwojowego. Podkreślają oni, że sposób użytkowania mediów jest zróżnicowany w poszczególnych grupach wiekowych; proponują przyjęcie dwuletnich przedziałów wiekowych: od urodzenia do 2. roku życia oraz od 3. do 4. roku życia⁸. Z kolei Kinga Kuszak wskazuje, że dzieciństwo „to czas życia, którego początek wyznaczony jest granicą narodzin, zaś koniec zmianami wskazującymi na wchodzenie w okres adolescencji. Ten etap rozwoju dzieli się na trzy fazy: wczesne dzieciństwo, wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny”⁹. W opisywanej perspektywie badawczej zainteresował mnie wycinek dotyczący końcowego okresu wczesnego dzieciństwa, które charakteryzuje się kształtowaniem się poczucia autonomii. Dziecko coraz częściej chce być niezależne od matki, chce samo poznawać i sprawdzać swoje najbliższe otoczenie. Dzieci w tym okresie zaczynają samodzielnie poruszać się, chodzą, biegają, skaczą, wchodzą po schodach, zaczynają jeździć na trzykołowych rowerkach, coraz sprawniej posługują się przedmiotami, manipulują nimi. Poprzez obserwację dorosłych próbują używać przedmiotów w ten sam sposób i poznawać ich przeznaczenie. Opisywany wiek charakteryzuje się wzrostem poczucia świadomości. U dzieci pojawia się tendencja do posiadania, świadomość własnego „ja”, coraz bardziej poszerza się zasób słownictwa. Dziecko zaczyna budować zdania zgodnie z zasadami gramatyki, a uczenie się na tym etapie ma charakter spontaniczny i następuje poprzez naśladownictwo. W tym okresie zwiększa się liczba kontaktów dziecka z innymi dziećmi oraz z osobami dorosłymi¹⁰.

O istotnym w tym artykule pojęciu „pokolenie ekranów dotykowych” jako jedna z pierwszych pisała w 2013 roku Hanna Rosin w „The Atlantic”. Rosin twierdzi, że ręce dzieci „generacji ekranów dotykowych” w sposób naturalny realizują różne działania za pomocą kombinacji

⁸ J. Pyżalski: *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadnymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Eter, 2017, s. 160.

⁹ K. Kuszak: *Charakterystyka rozwoju dziecka w wieku 3–6 lat*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych...*, s. 10.

¹⁰ K. Apple: *Wiek poniewowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 95–118.

dotykowych¹¹. Z kolei naukowe podejście do pokolenia ekranów dotykowych zaprezentowali w 2017 roku badacze z Uniwersytetu w Essex Katarzyna Kostyrka-Allchorne, Nicholas R. Cooper i Andrew Simpson. Wyniki badań rodziców dzieci między 3. a 6. rokiem życia wskazują, że coraz bardziej popularne w tej kategorii wiekowej urządzenia z ekranem dotykowym pozytywnie wpływają na rozwój dzieci. Zdaniem badanych rodziców, należy jednak zachować pewną równowagę w używaniu tradycyjnych i nowych mediów przez małe dzieci¹². Współczesne dzieci należą zatem do pokolenia ekranów dotykowych, które kształtuje swoją wiedzę, umiejętności oraz postawy poprzez dotyk „szklanego ekranu”. Warto jednak dodać, że opisywane pokolenie, z uwagi na szybki postęp technologiczny, w swoim dorosłym życiu może nigdy nie wykorzystywać „dotyku” jako sposobu komunikacji z medium poprzez ekran. Za dwadzieścia lat technologia ta może okazać się przestarzała, a wszystkie polecenia będą mogły być wydawane słownie lub nawet przy użyciu myśli, co dziś się wydaje pomysłem na pograniczu *science fiction*.

W przeprowadzonych badaniach moją uwagę przykuł przede wszystkim proces wychowania realizowany w domu rodzinnym dwuletniego dziecka w kontekście korzystania przez nie z mediów cyfrowych. W opisie zjawiska skupiłem się między innymi na:

- korzyściach (w opinii matki) związanych z kontaktem małego dziecka z nowymi mediami, który może sprzyjać rozwijaniu podzielności uwagi¹³;
- zagrożeniach ze strony wykorzystania przez dziecko mediów cyfrowych; mogą to być zagrożenia: dla rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego, dominacja technologii informacyjno-komunikacyjnych w aktywności dziecka, zagrożenia związane z użyciem Internetu¹⁴.

¹¹ H. Rosin: *The Touch-Screen Generation*. „The Atlantic”, April 2013. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/> [11.07.2017].

¹² K. Kostyrka-Allchorne, N.R. Cooper, A. Simpson: *Touchscreen Generation: Children's Current Media Use, Parental Supervision Methods and Attitudes Towards Contemporary Media*. „Acta Paediatrica” 2017, vol. 106, issue 4 (April), s. 654–662.

¹³ M. K a c z m a r z y k: *Neurobiologia wyjątkowości dziecka w wieku 3–6 lat*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych...*, s. 69.

¹⁴ J. P y ż a l s k i: *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych...*, s. 164.

Metodologia badań własnych

Jak już wspomniałem, eksplorowanym przeze mnie obszarem badawczym było wychowanie dziecka dwuletniego w rodzinie. W wyniku analizy literatury dotyczącej tego zjawiska sformułowałem problem zawierający się w pytaniu: W jaki sposób media są wykorzystywane przez dwuletnie dziecko w jego rodzinnej przestrzeni wychowawczej?

Przeprowadzone badania miały charakter jakościowy¹⁵, a zatem pomimo że nie mogą być generalizowane na całą populację, to wyznaczają pewien kierunek prowadzenia kolejnych badań weryfikacyjnych. W celu odpowiedzi na postawione pytanie badawcze w lipcu 2017 roku przeprowadziłem wywiad indywidualny, mało kierowany¹⁶, z matką dwuletniej dziewczynki. Wywiad został przeprowadzony zgodnie z wcześniej przedstawionymi założeniami teoretycznymi. Z uwagi na specyficzne kryteria oceny problemu badawczego w wywiadzie uczestniczyła kobieta dobrana w sposób celowy. Respondentka w chwili badania miała trzydzieści lat, jest absolwentką studiów wyższych magisterskich „komunikacja społeczna” na kierunku politologia. Ukończyła również studia *public relations*, roczne studium fotografii reklamowej oraz szkołę trenerów. Ponadto jest absolwentką kilku kursów związanych z mediami. Jest mężatką, ma jedno dziecko – dwuletnią córkę. Zawodowo zajmuje się mediami społecznościowymi, ma konta we wszystkich polskich mediach społecznościowych, aktywnie działa w organizacjach pozarządowych, a jednym z nich jest Związek Harcerstwa Polskiego. Respondentka posiada zatem wysoki poziom kompetencji w zakresie wykorzystania mediów.

Rezultaty badania

Na wstępie należy dodać, że matka opisująca swoje doświadczenia w wychowaniu dwuletniej córki jest bardzo świadomą osobą w zakresie wykorzystania mediów społecznościowych. Mimo iż ma pewność, że dobrze zabezpieczyła swoje media przed niewłaściwymi treściami, zdaje sobie sprawę, że korzystanie z mediów mobilnych nie zawsze jest dobre dla jej córki. Twierdzi:

Często się zastanawiam, czy nie robię jej krzywdy?

¹⁵ S. J u s z c z y k: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

¹⁶ K. R u b a c h a: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 133.

Jak wskazuje, córka używa urządzeń mobilnych tylko w ograniczonym zakresie. Trudno wskazać dokładny czas korzystania przez dziewczynkę ze wszystkich mediów, z relacji matki jednak wiem, że do głównych aktywności należy oglądanie bajek za pomocą mediów mobilnych (na ekranie smartfona) – 15–30 minut dziennie – oraz używanie smartfona – 10–15 minut dziennie. Matka przyznaje, że kiedy córka była chora, zdarzało się jej oglądać bajki dłużej. Co ciekawe, były to bajki pełnometrażowe, trwające około jednej godziny. Należy dodać, że w tym wieku uwaga dziecka ma charakter mimowolny, charakteryzuje się słabą koncentracją i przerzutowością¹⁷. Z punktu widzenia wieku rozwojowego dziecka taki czas skupienia na jednej bajce należy uznać za długi. Czas choroby to jednak specyficzne okoliczności, kiedy dziecko może być osłabione i zmęczone. Respondentka podkreśla, że córka nie ogląda tak długiej bajki w samotności, ale w towarzystwie rodzica. Podczas wywiadu dowiedziałem się, że dwuletnia dziewczynka lubi korzystać z mediów w towarzystwie dorosłego, ponieważ wtedy wywiązuje się specyficzna interakcja w komunikacji. Małe dziecko stara się opowiadać na swój sposób to, co dzieje się na ekranie danego medium, i obserwować reakcję osoby dorosłej.

Dwuletnia dziewczynka używa smartfona matki najczęściej do przeglądania zdjęć różnych osób, które rozpoznaje (wypowiada ich imiona). Rozpoznaje również okoliczności, w jakich zdjęcia były zrobione. Jest to dla dziecka forma rozrywki, o którą potrafi się ono upomnieć; swoją radość okazuje uśmiechem, podskokami, swoistymi komentarzami. Co ciekawe, jeśli przez przypadek włączy na smartfonie inną aplikację, szuka wzrokiem osoby dorosłej, która może powtórnie uruchomić galerię zdjęć na telefonie. Smartfona ojca dziewczynka używa przede wszystkim do oglądania dwóch ulubionych bajek – innymi bajkami nie jest zainteresowana. Zapamiętała więc, że telefon matki służy do przeglądania zdjęć, a telefon ojca do oglądania bajek. Zdarza się, że ulubione bajki ogląda również na większym formacie – na ekranie telewizora lub laptopa, natomiast nie używa tabletu. Okazuje się zatem, że opisywane dziecko najczęściej używa smartfona. Potwierdzone to jest w badaniach Agnieszki Bąk, która pisze, że „wśród dzieci dwuletnich właśnie smartfon był najczęściej używanym urządzeniem”¹⁸.

Zdarzało się, że opisywane w badaniach dziecko naśladowało postacie z bajki, na przykład skaczącego misia, a gdy było młodsze, starało

¹⁷ E. Ledzińska, E. Czerniawska: *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 133.

¹⁸ A. Bąk: *Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2015, vol. 14, nr 3, s. 56–82.

się poruszać w rytm usłyszonej ze smartfona muzyki. Na tym poziomie rozwoju kształtuje się empatia. Opisywana dziewczynka potrafi komunikować rodzicom, że postać z bajki jest chora, że ma chorą nogę, ponieważ ta jest owinięta bandażem. Podczas oglądania bajki dziewczynka potrafi się również przestraszyć; strach, który komunikuje rodzicom, pojawia się na widok Świętego Mikołaja. Okres około 2. roku życia związany jest z rozwojem mowy – za jej pomocą rozwój emocjonalny zyskuje nowy wymiar. Początkowo dziecko dwuletnie zaczyna używać podstawowych słów określających smutek, przyjemność, złość, szczęście i strach¹⁹. Jak wskazuje Janusz Gajda, „dziecko niemal od urodzenia zaintrygowane jest ruchem i dźwiękiem, ogląda przesuwane się obrazki na szklanym ekranie. Później stopniowo więcej rozumie, reaguje śmiechem, smutkiem, a nawet płaczem. Jedne programy odrzuca, inne chce oglądać, czeka na nie”²⁰.

Jaki jest poziom umiejętności obsługi mediów używanych przez dziecko dwuletnie? W wywiadzie ustaliłem, że poziom ten kształtuje się i zależy od obserwacji i własnych doświadczeń dziecka. Uczestniczka wywiadu opisuje córkę, która w smartfonie potrafi przewijać zdjęcia, uruchomić opcję „dalej”. Gdy widzi ikonę filmiku do odtworzenia, wie, że trzeba dotknąć środka strzałki (w kształcie trójkąta), aby film odtworzyć. Potrafi powiększyć i pomniejszyć elementy na ekranie, przewijać ekran w górę i w dół, w prawo i w lewo. Dziewczynka nie jest w stanie odblokować telefonu. Wie, że jak pojawi się czarny ekran, to należy znaleźć dorosłego, który odblokuje smartfona. Matka twierdzi, że córce zdarza się nieświadomie (lub mało świadomie) wysłać komuś wiadomość, zdjęcie za pośrednictwem komunikatora, a nawet zadzwonić. Natomiast świadomie komunikuje rodzicom, że chciałaby do kogoś zadzwonić, i szuka osoby, która pomoże wykonać tę czynność.

Pierwszym medium, z którym dziecko (wówczas roczne) miało do czynienia, które było przez dziecko świadomie włączane i wyłączane, był telewizor. Dziewczynka pilotem potrafi włączyć i wyłączyć odbiornik, nie potrafi jednak intencjonalnie zmieniać kanałów. Badana matka uważa, że dzieci dwuletnie bardzo szybko uczą się obsługi współczesnych mediów, a korzystanie z funkcji dotykowej ekranu jest dla dzieci tak naturalne, że zawsze, gdy mają do czynienia z ekranem, próbują dotykać go, aby manipulować obrazem, pomimo że takiej funkcji medium to nie posiada. Dwuletnia dziewczynka poznaje media poprzez własne doświadczenie, poprzez dotyk, ale również poprzez naśladow-

¹⁹ H.R. Schaffer: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 156.

²⁰ J. Gajda: *Media w edukacji*. Kraków: Impuls–Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2008, s. 123.

nictwo i dzięki rodzicielskiemu doradztwu – rodzice służą za przewodników, udzielają pomocy, pobudzają do określonej aktywności²¹.

Z bajek oglądanych w smartfonie lub na ekranie laptopa dziecko nauczyło się kilku słów. Natomiast dziewczynka, jak mogłem zauważyć, rzadko przegląda książki z obrazkami, ponieważ jest to dla niej nużące. Najczęściej ogląda dwie lub trzy strony jednej książki, po czym bierze następną. Zdaniem matki, dziecko dwuletnie szybko się nudzi książkami, są one mało atrakcyjne i dlatego dziewczynka nie potrafi skupić na nich dłużej swojej uwagi. Świat ruchomy, świat interaktywny, w którym można coś powiększyć i pomniejszyć, jest atrakcyjny i dlatego taki absorbujący. Kobieta wskazuje, że jej dziecko potrafi w tym samym czasie skupić uwagę tylko na jednej czynności. Dłużej skupia uwagę na telefonie niż na książce z obrazkami. Jest jednak w stanie zostawić telefon, mimo iż coś w nim przeglądała, i zrobić coś innego, coś, co ją bardziej zainteresuje. Z tego powodu dziecko nie wykonuje innych czynności (korzystanie z toalety, spożywanie posiłków) podczas oglądania bajek czy korzystania z telefonu.

Opisywana dwuletnia dziewczynka lubi korzystać z mediów, co nie oznacza, że korzysta z nich w nieograniczonym zakresie. Matka opisuje, że najczęściej chęć zabawy takimi mediami pojawia się u dziecka w sytuacji, kiedy widzi ono, że ktoś korzysta z telefonu, lub zauważy pilot do telewizora. Dwulatka sama wie, w jaki sposób chce używać telefonu, ostatnie słowo należy jednak do jej matki. Dziewczynka nie lubi, gdy ktoś przerywa jej oglądanie bajki, wówczas grymasi i wpada w złość. Zdaniem matki, sposobem na uniknięcie nieodpowiedniego zachowania dziewczynki jest zaczekanie, aż bajka się skończy. A ponieważ oglądane przez dziewczynkę bajki zazwyczaj nie są długie (kilkuminutowe), nie stanowi to dla kobiety żadnego problemu. Twierdzi:

Ja to rozumiem, bo też bym się zdenerwowała jako dorosły, gdyby ktoś mi coś przerwał.

Respondentka jest świadoma zagrożeń wynikających z używania mediów, dlatego jej córka używa urządzeń mobilnych w ograniczonym zakresie. Mówi:

najczęściej pojawia się mój strach o to, czy nie jest to o pięć minut za dużo. I to dlatego, że mam dużą świadomość, że jest w momencie, kiedy

²¹ S. Mead o s: *Rozwój poznawczy*. Przeł. A. Bezwińska-Walerjan. W: *Psychologia rozwojowa*. Red. P.E. Bryant, A.M. Colman. Poznań: Zysk i S-ka, 1997, s. 45.

przyzwyczajają się do różnych rzeczy [córka – T.H.], jest na tyle plastyczna, że szybko przyswaja coś nowego.

Matka nie twierdzi jednak, że jest to uzależnienie, uważa natomiast, że im częstszy kontakt takiego dziecka z mediami mobilnymi, tym większa potrzeba korzystania z nich.

Konkluzja

Zaprezentowane wnioski z przeprowadzonego wywiadu, choć nie powinny być uogólniane, to mogą dotyczyć wychowania w rodzinach zbliżonych do opisywanej, w rodzinach, w których rodzice zarządzają wizerunkiem swoich dzieci w mediach społecznościowych²² oraz nie ograniczają dzieciom kontaktu z tymi mediami. W niniejszym artykule opisano sposób wykorzystania mediów przez dwuletnie dziecko. Zarysowany został pewien „szkic” wykorzystania mediów przez dziecko dwuletnie, wkraczające w wiek przedszkolny, w którym otaczający małego człowieka świat poznawany jest poprzez działania manipulacyjne, eksperymentowanie i zabawę²³. Dziewczynka rozpoznaje osoby i miejsca widniejące na zdjęciach wyświetlanych na ekranie smartfona, potrafi nazywać imionami znajome osoby na tych zdjęciach. Dwulatka, kiedy ma taką potrzebę, dopomina się o włączenie laptopa, telewizora lub smartfona, szczególnie w sytuacji, kiedy dorosła osoba zaczyna z tych urządzeń korzystać. Dziewczynka po swojemu potrafi zakomunikować, w jaki sposób chciałaby użyć telefonu. Kiedy skończy się emisja jej ulubionej bajki lub działanie aplikacji na przykład do przeglądania zdjęć, wymownym wzrokiem prosi dorosłą osobę o ponowne jej włączenie. Dwuletnie dziecko nie ma wielu ulubionych bajek, najczęściej jest to jedna bajka lub dwie, którymi w sposób szczególny się interesuje przez dłuższy czas, nie ma zatem w tym zakresie dużej różnorodności. W kolejnych miesiącach dziewczynkę interesować mogą zupełnie inne bajki. Zdarza się, że dziecko naśladuje skaczące lub tańczące postacie z bajek. Na swój sposób stara się okazać empatię bajkowym postaciom, na przykład poprzez komunikowanie dorosłej osobie, że bajkowej postaci stała się krzywdą. Nie jest to jednak poziom dojrzałej empatii znany dorosłym osobom, ponieważ na

²² A. B r o s c h: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43, s. 225–234.

²³ A. B u d n i a k: *Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopiśmie dla dzieci przedszkolnych*. „Chowanna” 2012, T. 2 (39), s. 145–158.

tym etapie rozwoju kształtują się jej załączki. W oglądanych bajkach dziewczynka potrafi rozpoznać postacie, których się boi. W takich sytuacjach szuka kontaktu z matką lub ojcem. Z oglądanych bajek nauczyła się kilku nowych słów. Poprzez naśladownictwo rodziców dwuletnie dziecko nauczyło się za pomocą pilota włączać i wyłączać telewizor (nie potrafi intencjonalnie zmieniać kanałów), przykładać telefon do ucha. Dziewczynka wykonuje takie operacje na smartfonie, jak: powiększanie i pomniejszanie elementów na ekranie, przesuwanie (przeglądanie) dalej zdjęć, włączenie bajki przez dotknięcie symbolu strzałki (*play*); nie potrafi odblokować telefonu, co wymaga zapamiętania odpowiedniego ruchu palcem. Dziewczynka nieświadomie potrafi wysłać z telefonu przypadkowej osobie zdjęcie lub mało zrozumiałą wiadomość. Wie, że telefon służy do rozmów, dlatego zdarza się, że prosi dorosłych, żeby wykonali za nią czynność połączenia się z jakąś osobą w celu przeprowadzenia z nią rozmowy. Dwuletnie dziecko szybko nudzi się tradycyjnymi, dostosowanymi do jego wieku książkami. Dziewczynka pośpiesznie przegląda dwie-trzy strony jednej książki, po czym zaczyna oglądać inną. Szybko przyzwyczajają się do używania nowych mediów, takich jak smartfon.

Racjonalne wykorzystanie smartfonów w wychowaniu rodzinnym dzieci dwuletnich jest dużym wyzwaniem dla współczesnych rodziców, którzy często nadmiernie użytkują nowe media, mają coraz mniej czasu oraz obarczeni są nawykami na przykład ciągłego sprawdzania telefonu. W takim wychowaniu – co chciałbym podkreślić – ważna jest również „pedagogizacja medialna rodziców”²⁴, ich samodyscyplina i konsekwencja w korzystaniu ze współczesnych mediów.

Bibliografia

- Applet K.: *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Bauer Z.: *Nowe media*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. Chudzinski. Bielsko-Biała: ParkEdukacja, 2007.
- Bąk A.: *Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2015, vol. 14, nr 3.

²⁴ M. Musioł: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

- Brosch A.: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43.
- Budniak A.: *Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopiśmie dla dzieci przedszkolnych*. „Chowanna” 2012, T. 2 (39).
- Frania M.: *Selected Aspects of the Family Environment of Creative People as Exemplified by Research Conducted among Academic Youth*. „The New Educational Review” 2010, vol. 20.
- Gajda J.: *Media w edukacji*. Kraków: Impuls-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2008.
- Goban-Klas T.: *Komunikowanie i media*. W: *Dziennikarstwo i świat mediów*. Red. Z. Bajer, E. Chudziński. Kraków: Universitas, 2000.
- Huk T.: *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. W: *Człowiek – media – edukacja*. Red. J. Morbitzer, E. Musiał. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, 2013.
- Juszczyk S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Kaczmarzyk M.: *Neurobiologia wyjątkowości dziecka w wieku 3–6 lat*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadnymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Eter, 2017.
- Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A.: *Touchscreen Generation: Children’s Current Media Use, Parental Supervision Methods and Attitudes Towards Contemporary Media*. „Acta Paediatrica” 2017, vol. 106, issue 4 (April).
- Kusza K.: *Charakterystyka rozwoju dziecka w wieku 3–6 lat*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadnymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Eter, 2017.
- Ledzińska E., Czerniawska E.: *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Meadows S.: *Rozwój poznawczy*. Przeł. A. Bezwińska-Walerjan. W: *Psychologia rozwojowa*. Red. P.E. Bryant, A.M. Colman. Poznań: Zys i S-ka, 1997.
- Musioł M.: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Pyżalski J.: *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadnymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Eter, 2017.

- Pyżalski J.: *Technologie informacyjno-komunikacyjne a dzieci w wieku przedszkolnym – model szans i zagrożeń*. W: *Człowiek – media – edukacja*. Red. J. Morbitzer, E. Musiał. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny, 2014.
- Rosin H.: *The Touch-Screen Generation*. „*The Atlantic*”, April 2013. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/> [11.07.2017].
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Schaffer H.R.: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. Chudziński. Warszawa-Bielsko-Biała: ParkEdukacja, 2007.
- Tanaś M.: *Media w katalogu środków dydaktycznych*. W: *Pedagogika medialna*. T. 1. Red. B. Siemieniecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

Tomasz Huk

The Upbringing of the Touch Screen Generation Based on the Example of a Mother’s Description of a Two-Year-Old Child’s Activity

Summary: The article presents the results of a study conducted by the author in 2017 on the development of the “touch screen generation” based on the example of a mother’s description of a two-year-old child’s activity. The qualitative study shows that in family upbringing, a smartphone is the most widely used medium by the two-year-old child. Although very appealing and attractive to the child, this medium is not excessively used in the child’s play. In addition, the results of the research show that the smartphone may perform an educational function in the upbringing of a two-year-old child and that it is a medium the use of which quickly becomes a habit for a child.

Key words: a two-year-old child, media, smartphone, mobile phone, education

Tomasz Huk

Die Erziehung der Touchscreen-Generation am Beispiel der mütterlichen Beschreibung der Aktivitäten eines zweijährigen Kindes

Zusammenfassung: In dem Artikel werden die Ergebnisse der von dem Verfasser im Jahre 2017 durchgeführten Untersuchungen zur Entstehung der „Touchscreen-Generation“ am Beispiel des Benehmens eines zweijährigen Kindes dargestellt. In quantitativer Untersuchung hat man nachgewiesen,

dass bei familiärer Erziehung eines Zweijährigen das meistbenutzte Medium ein Smartphone war. Trotz seiner Anziehungskraft war das Medium im Kinderspiel nicht übermäßig gebraucht. Den Forschungsergebnissen zufolge kann das Smartphone gewisse Bildungsfunktionen bei Erziehung eines zweijährigen Kindes ausüben und schnell zur Gewohnheit des Kindes werden.

Schlüsselwörter: zweijähriges Kind, Medien, Smartphone, Telefon, Erziehung



Marcin Musioł

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Między potrzebą a zbędnością – korzystanie z mediów elektronicznych przez małego użytkownika i jego rodziców

Wprowadzenie

Na przełomie XX i XXI wieku media elektroniczne stały się, obok rodziny, Kościoła i państwa, czwartym ośrodkiem wychowania, którego wpływy wychowawcze prezentowane są w całym spektrum oddziaływań – od pozytywnego po skrajnie niekorzystny. Od rodziców oczekuje się między innymi, by wyszukiwali informacje o wychowaniu i rozwoju dziecka oraz pośrednio komunikowali się w tych kwestiach na przykład z rodzicami mającymi dzieci w tym samym wieku, z własnymi rodzicami, ze specjalistami (pedagogami i/lub psychologami, udzielającymi porad za pośrednictwem tzw. telefonu zaufania itp.). Natomiast korzystanie z mediów elektronicznych przez dziecko może wspierać zwłaszcza jego rozwój poznawczy i społeczny.

Do zachowań niepożądanych związanych z użytkowaniem mediów elektronicznych należy nadmierne korzystanie z nich przez rodziców kosztem czasu przeznaczanego dla dziecka. Z kolei dziecko bez odpowiedniej kontroli rodzicielskiej korzysta z tych mediów bezkrytycznie i bezrefleksyjnie, co może zagrażać nawet jego bezpieczeństwu. Korzystanie z mediów elektronicznych zarówno przez rodziców, jak i przez dzieci wymaga znalezienia złotego środka – umiejętności wyboru między tytułowymi potrzebą i zbędnością.

Dziecko poniżej 2. roku życia a media elektroniczne

W Wielkiej Brytanii zrealizowano reprezentatywne badania, z których wynika, że coraz częściej pierwszym słowem wypowiedzianym przez dziecko jest nie słowo „mama” lub „tata”, lecz „tablet”. W badaniach twierdziło tak blisko 10% respondentów¹.

Na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje agencja badawcza Millward Brown zrealizowała metodą CAWI (ankieta internetowa) badania sondażowe na próbie 1 011 respondentów. Jak wynika z tych badań, 43% dzieci rocznych i dwuletnich korzysta z mediów elektronicznych². Często można spotkać rodziców, którzy cieszą się i chwala przed rodziną i znajomymi, a także w Internecie, gdy ich małe dziecko dotyka właściwej ikonki i palcem zmienia obrazy na ekranie telefonu lub tabletu.

Sytuacja taka jest niekorzystna dla rozwoju małego dziecka. Łukasz Wojtasik twierdzi, że Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę rekomenduje, by dzieci do 2. roku życia nie korzystały z urządzeń typu tablet czy smartfon³. Nie ma jednak przeciwwskazań, by w ograniczonym zakresie dzieci były biernymi użytkownikami mediów elektronicznych, na przykład słuchały za ich pośrednictwem muzyki czy na ich ekranach oglądały bajki lub obrazy, na przykład zdjęcia.

Media elektroniczne

użytkowane przez dzieci powyżej 2. roku życia

Gdy dziecko osiąga wiek, w którym rodzice decydują się na udostępnienie mu mediów elektronicznych, dorośli powinni pamiętać o kontroli korzystania z tych urządzeń przez dziecko nie tylko w zakresie czasu, lecz także wykonywanych czynności i treści przekazów medialnych, które do dziecka docierają. Natomiast w przypadku dziecka starszego powinni dodatkowo zadbać o tzw. kontrolę rodzicielską, czyli oprogramowanie zabezpieczające urządzenia medialne. Opiekunowie, niezależnie od wieku dziecka, powinni obserwować jego zachowanie

¹ Ł. Wojtasik: *Mama, tata, tablet*. „Dajemy Dzieciom Siłę!” 2015, nr 5, s. 11.

² A. Bąk: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje 2015. http://www.mamatata.tablet.pl/pliki/uploads/2015/11/korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf [25.04.2018].

³ (j a m): *Nie bądź tabletowym rodzicem. Fundacja Dzieci Niczyje rozpoczyna kampanię „Mama, tata, tablet”*. 5.11.2015. <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/nie-badz-tabletowym-rodzicem-fundacja-dzieci-niczyje-rozpoczyna-kampanie-mama-tata/q1se4s> [20.04.2018].

podczas korzystania ze wszystkich mediów, nie tylko elektronicznych. Mają wówczas możliwość reagowania na wszystkie sytuacje budzące w dziecku niepokój. Powinni być świadomi tego, że nawet w przekazach medialnych adresowanych do dzieci mogą znaleźć się treści dla dziecka niezrozumiałe, wykraczające poza jego percepcję, a tym samym wymagające wytłumaczenia⁴.

Komputery, jako media dydaktyczne złożone, znajdują się na wyposażeniu 93% przedszkoli⁵, co może, ale nie musi oznaczać, że przedszkolak jest bezpośrednim użytkownikiem komputera. Rodzice ograniczający przedszkolakowi czas użytkowania mediów elektronicznych powinni posiadać informacje o możliwości korzystania z komputera przez dziecko w placówce oraz zsumować ten czas z czasem użytkowania przez dziecko mediów w domu. W edukacji wczesnoszkolnej zajęcia informatyczne są obowiązkowe, więc dziecko przynajmniej raz w tygodniu zasiada w szkole przed ekranem komputera.

Jak dowodzą wyniki przytoczonych badań zrealizowanych na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje, 64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 roku korzysta z urządzeń mobilnych, przy czym codziennie czyni to 25% dzieci w tym wieku. Natomiast własne urządzenie mobilne posiada 26% dzieci⁶. Dominik Batorski zwrócił uwagę na tendencję wzrostu liczby dzieci korzystających z Internetu praktycznie we wszystkich grupach wiekowych. Wśród dzieci do 7. roku życia wzrost ten dotyczy w zasadzie dzieci czyniących to pod nadzorem rodziców, natomiast wśród dzieci starszych wzrasta liczba samodzielnie eksplorujących zasoby sieci⁷.

Rodzice powinni zadbać o to, by aktywności dziecka, zwłaszcza na urządzeniach mobilnych, były dostosowane do jego możliwości motorycznych, poznawczych i emocjonalnych oraz by wspierały jego rozwój w różnych sferach. Wiele w tej kwestii zależy od wyboru aplikacji, z których może korzystać dziecko. Wyboru tego rodzice mogą dokonać sami, wspólnie z dzieckiem lub też scedować tę decyzję na samo dziecko

⁴ A. Budniak: *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*. Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfatego, 2009.

⁵ T. Hu k: *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. W: *Człowiek - media - edukacja*. Red. J. Morbitzer, E. Musiał. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, 2013, s. 140.

⁶ A. Bą k: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce...*

⁷ D. B a t o r s k i: *Dzieci z sieci - dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Red. J. P y ż a ł s k i. Łódź: Eter, 2017, s. 90.

i jedynie zaaprobować jego wybór. Kierować mogą się przy tym różnymi czynnikami: informacjami o aplikacjach zamieszczonymi w sieci lub uzyskanymi od znajomych i innych rodziców, sugestiami dziecka, własną oceną aplikacji. W sukurs rodzicom niepewnym tego wyboru przyjść może katalog aplikacji opracowany na podstawie standardów certyfikacji i oceniania aplikacji. Kryteriami oceny aplikacji mogą być:

1. Kryteria wstępne – odnoszą się do kwestii techniczno-estetycznych (aplikacje muszą poprawnie działać), treściowych (nie mogą zawierać szkodliwych treści), dostosowania do wieku, komercyjnych (nie mogą zawierać nachalnych reklam i oszukańczych płatności) oraz związanych z ochroną prywatności. Kryteria te określają warunki, które musi bezwzględnie spełniać dana aplikacja, aby mogła się znaleźć w katalogu. Jeśli którykolwiek z nich nie jest spełniony, aplikacja jest dyskwalifikowana.
2. Kryteria rozwojowe – odnoszą się do korzyści, jakie powinna przynosić dziecku aplikacja. Wyróżnione zostały trzy podgrupy: kryteria związane z rozwojem emocjonalnym i społecznym, poznawczym oraz motorycznym. Aplikacja nie musi spełniać wszystkich tych kryteriów, wystarczy, gdy spełnia kryteria z jednej podgrupy.
3. Kryteria kwalifikacji wiekowej – odnoszą się do wieku małych użytkowników. Podzielone są na dwie grupy i określają wytyczne, które powinny być spełnione przez aplikacje, by mogły one zostać zakwalifikowane do kategorii aplikacji dla dzieci młodszych (3–4 lat) lub starszych (5–6 lat)⁸.

Katalog aplikacji zalecanych dla małych dzieci został opracowany, a korzystanie z niego ułatwia aplikacja mobilna dla systemu Android. Aplikacja umożliwia wyszukiwanie z uwzględnieniem różnych kryteriów (tematycznych, wiekowych, językowych). Umożliwia także instalację wybranych programów bezpośrednio z poziomu urządzenia.

⁸ J. Pyżalski, M. Klichowski: *Teoretyczny model dostosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp), do możliwości rozwojowych dzieci w wieku 3–6 lat (model DMD)*. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań 2014. Raport z badań finansowanych w ramach Innowacji Społecznych Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (grant NCBiR/IS-1/2012). <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/12554> [3.05.2018]; oraz: J. Pyżalski, M. Klichowski, M. Przybyła: *Szanse i zagrożenia w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp) przez dzieci w wieku 3–6 lat*. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań 2014. Raport z badań finansowanych w ramach Innowacji Społecznych Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (grant NCBiR/IS-1/2012). <http://hdl.handle.net/10593/12555> [3.05.2018].

Pozwala też na zgłaszanie przez użytkowników nowych aplikacji oraz uwag do już wpisanych aplikacji⁹.

Aktywność dzieci związana z użytkowaniem mediów elektronicznych – oprócz korzystania przez dzieci z aplikacji – obejmuje oglądanie filmów (79%) oraz granie na smartfonie lub tablecie (62%). Co ciekawe, 63% badanych dzieci zdarzyło się bawić smartfonem lub tabletem bez konkretnego celu¹⁰.

Młodzi użytkownicy sieci są także aktywni na portalach społecznościowych. Aż 68% dzieci w wieku 7–14 lat ma konto w serwisie Facebook, mimo iż formalnie konto takie mogą posiadać dopiero osoby, które ukończyły 13 lat¹¹.

Rodzice muszą być świadomi zagrożeń związanych z usamodzielnianiem się dziecka w obszarze korzystania z mediów elektronicznych. Świadomość ta powinna ich mobilizować do kontrolowania poczynąń dziecka korzystającego z tych mediów, w tym z aplikacji. Wspieranie przez rodziców dziecka korzystającego z tych urządzeń, zwłaszcza w zakresie bezpieczeństwa i racjonalnego ich użytkowania, nazwane zostało domową edukacją medialną¹². Janusz Morbitzer w odniesieniu do edukacji medialnej użył określenia „edukacja dnia codziennego”, ponieważ media są współcześnie częścią życia człowieka (także małego). Jednocześnie podkreślił znaczenie ukazywania dziecku uroków świata pozamedialnego jako istotnego elementu tej edukacji¹³.

Usamodzielnianie się małego użytkownika mediów elektronicznych naraża go na negatywne oddziaływanie zawartych w nich przekazów lub kontaktów z innymi użytkownikami. Najczęściej wymienianym zagrożeniem jest przyswajanie przez dziecko niepożądanych treści z zasobów sieci (chodzi o takie treści, jak erotyka i pornografia, przemoc, ideologie faszystowska i komunistyczna, anoreksja i bulimia). Dziecko może stać się ofiarą, a nawet sprawcą cyberprzemocy w róż-

⁹ Katalog w wersji *online* oraz aplikacja do instalacji dostępne są bezpłatnie pod adresem <https://fdds.pl/bestapp/> lub <http://www.sieciaki.pl/e12c8394110fefb57c829f59f7769989/>. Zob. K. M a k a r u k, S. W ó j c i k: *Aplikacje mobilne dla dzieci w wieku 3–6 lat. Diagnoza potrzeb i możliwości wsparcia dla rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2015, vol. 14, nr 3, s. 95.

¹⁰ A. B ą k: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce...*

¹¹ Ł. W o j t a s i k: *Seksting wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, vol. 13, nr 2, s. 80.

¹² A. B ą k: *Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2015, vol. 14, nr 3, s. 78.

¹³ J. M o r b i t z e r: *Edukacja medialna (małego) dziecka*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych...*, s. 222.

nych jej formach, których Sheri Bauman¹⁴ oraz Sameer Hinduja i Justin W. Patchin¹⁵ wymienili kilkanaście. Do form tych zaliczyć można także hejt, czyli agresję słowną i obrażanie innego człowieka z wykorzystaniem usług internetowych¹⁶.

Groźnym, a stosunkowo nowym zjawiskiem jest *grooming*, czyli uwodzenie dzieci poprzez sieć¹⁷. W kontekście groomingu omawiany jest także *sexting*, czyli prostytutka dziecięca¹⁸.

Te i inne, niewspomniane w tym opracowaniu zagrożenia związane z użytkowaniem mediów elektronicznych przez dzieci stają się argumentami dla zwolenników znacznego ograniczania dzieciom dostępu do tych mediów lub całkowitego pozbawienia dzieci możliwości korzystania z mediów elektronicznych. Takie podejście, podobnie jak wiele skrajnych działań w procesie wychowania i opieki nad dzieckiem, nie jest uzasadnione. W wielu badaniach nad sposobami korzystania z serwisów społecznościowych oraz telefonów komórkowych wykazano, że wpływa ono na rozwój młodych ludzi. Kształci między innymi ich umiejętności komunikacyjne, społeczne oraz techniczne¹⁹.

W przytaczanych już materiałach Fundacji Dzieci Niczyje dotyczących kampanii *Mama, tata, tablet* w stosunku do rodziców bezkrytycznie pozwalających dziecku na korzystanie z urządzeń mobilnych użyto określenia „tabletowy rodzic”.

¹⁴ S. Bauman: *Cyberbullying. What Counselors Need to Know*. Alexandria: American Counseling Association, 2011, s. 53–58.

¹⁵ S. Hinduja, J.W. Patchin: *Bullying. Beyond the Schoolyard – Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, California: Corwin Press A SAGE Company, 2009, s. 35–41.

¹⁶ M. Kepka: *O hejcie w sieci. Jak reagować i przeciwdziałać*. „Dajemy Dzieciom Siłę” 2015, nr 4. https://issuu.com/numa.numa/docs/fdn_2015_210x210_issuu [30.05.2018], s. 12–13.

¹⁷ L. Kicińska, A. Nawarenko: *Gdy dziecko jest ofiarą groomingu*. „Dajemy Dzieciom Siłę” 2015, nr 4. https://issuu.com/numa.numa/docs/fdn_2015_210x210_issuu [30.05.2018], s. 16–17.

¹⁸ A. Brosch: *Oblicza anonimowości nastolatków w sieci – Child Grooming*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2012, nr 1, s. 173.

¹⁹ G. Schurgin O’Keefe, K. Clarke-Pearson: *The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families*. „Pediatrics” 2011. <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800.full> [30.04.2018].

Narzędzia ICT w rękach rodziców a kwestia opieki nad dzieckiem i jego wychowania

Gdy do tradycyjnych ośrodków wychowania dołączyły media, proces ten stał się jeszcze bardziej złożony. Współcześni rodzice nie zawsze mogą liczyć na właściwe porady swoich rodziców, którym brakuje doświadczenia w wychowywaniu dzieci chętnie sięgających po cyfrowe gadżety i sprawnie posługujących się nimi. Rodzicom dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym pomoc może uczestnictwo w różnych zajęciach pedagogizujących rodzinę²⁰. Natomiast rodzicom dzieci nieobjętych opieką instytucjonalną w sukurs przyjść może wiedza pozyskana z innych źródeł: książek i innych materiałów drukowanych oraz z mediów elektronicznych. Problemem bywa jednakże wiarygodność treści niektórych przekazów medialnych.

Nie tylko rodzice, lecz także inni członkowie rodziny lub opiekunowie dzieci podejmują w sieci działania, których negatywne skutki dla dziecka są odłożone w czasie. Działania te noszą nazwę *sharentingu* – od połączenia angielskich słów *parenting*, czyli rodzicielstwo, oraz *share*, oznaczającego rozpowszechnianie²¹. *Sharenting* polega na zamieszczeniu w Internecie zdjęć i treści (zazwyczaj intymnych) dotyczących dzieci, głównie na portalach społecznościowych. Umieszczane na tych portalach fotografie dzieci dokumentują ich życie płodowe (zdjęcia USG) i pierwsze miesiące życia, w tym chwile z sali porodowej²². Krańcowo nieodpowiedzialne jest zamieszczanie w Internecie zdjęć nagich dzieci. Kwestia ta stała się tematem wywiadów przeprowadzonych przez Katarzynę Nowakowską z dwiema psycholożkami: Marleną Trąbińską-Haduch i Agnieszką Izdebską. Marlena Trąbińska-Haduch swoją wypowiedź na pytanie Katarzyny Nowakowskiej rozpoczęła od przybliżenia zagadnienia kształtowania się u dzieci poczucia nagości, intymności i wstydlivosti. Gdy dziecko jest ich świadome, to jego poczucie, iż tego typu jego zdjęcia zostały upublicznione, budzi w nim frustrację; dziecko traci zaufanie do dorosłych, a nawet traci poczucie bezpieczeństwa. W opinii Agnieszki Izdebskiej – psychologa i seksuologa – w wymiarze publicznym nagość rządzi się natomiast szczególnymi prawami. Podejście do nagości w sieci wymaga szczególnej wraź-

²⁰ M. M u s i o ł: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres, uwarunkowania, dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

²¹ A. B r o s c h: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43 (1). DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19, s. 226.

²² *Zdjęcia dzieci w Sieci*. Rozmawiała K. N o w a k o w s k a. <http://fdn.pl/zdjecia-dzieci-w-sieci> [3.05.2018].

liwości i uważności²³. Dorośli domagają się respektowania ich prawa do zarządzania własnym wizerunkiem, wychowujący dziecko muszą zatem odpowiedzieć sobie na pytanie, czy mają prawo do zarządzania wizerunkiem swojego dziecka.

Pomijaną w opracowaniach naukowych i popularyzatorskich, a mającą znaczenie w wychowaniu i wspomaganiu rozwoju dziecka kwestią jest nadmierne, często niekontrolowane korzystanie z mediów elektronicznych przez rodziców, zwłaszcza młodych. Dla swoich dzieci rodzice są autorytetami, są przez nie obserwowani. Gdy ograniczają dziecku czas korzystania z mediów, mogą w odpowiedzi usłyszeć na przykład: „a ty stale spoglądasz na ekran smartfona, nawet podczas jedzenia”²⁴. Z odwrotną, również niepożądaną, sytuacją mamy do czynienia, gdy dzieciom udostępniane są urządzenia mobilne, aby rodzice mogli zająć

²³ Ibidem.

²⁴ Na przełomie lipca i sierpnia 2017 roku techniką obserwacji ukrytej zrealizowałem badania, których celem było zdiagnozowanie korzystania z mediów elektronicznych przez młodych rodziców lub opiekunów w czasie, gdy sprawowali oni opiekę nad dzieckiem/dziećmi na placu zabaw. Obserwowałem 10 kobiet i jednego mężczyznę. Czas spędzony przez opiekunów z dziećmi na placu zabaw mieścił się w przedziale od 54 minut do 2 godzin i 23 minut. Dwie spośród obserwowanych kobiet nie korzystały z urządzeń mobilnych. Pozostałe osoby z nich korzystały – prowadziły rozmowy telefoniczne, komunikowały się pisemnie lub przeglądały zasoby internetowe bądź też znajdujące się w pamięci urządzenia. Rozmawiający przez telefon mogli bez przeszkód obserwować poczynania podopiecznych. Piszący krótkie komunikaty czynili to względnie szybko, zatem wykonywanie tych czynności powodowało jedynie krótkie skupienie wzroku na ekranie urządzenia. Uwaga opiekujących się dziećmi najdłużej skupiona była na ekranie urządzenia mobilnego w czasie przeglądania zasobów jego pamięci lub Internetu (o tym, że obserwowani przeglądają zasoby sieci bądź urządzenia, wnioskowałem na podstawie obserwacji ruchów kciuka). Najdłuższy zanotowany czas tej czynności wynosił 7 minut i 3 sekundy. Jest to wystarczający czas, by dziecko opuściło plac zabaw. W trakcie obserwacji zdarzyła się sytuacja, w której dziecko, po około 47 minutach zabawy na placu zabaw, zajęło miejsce na ławce obok opiekującej się nim osoby i zaczęło używać tabletu. W okresie, w którym realizowane były te badania, byłem świadkiem, a nawet uczestnikiem kuriozalnej wręcz sytuacji. Otóż w jednej z pizzerii, czekając na realizację zamówienia, siedziałem przy stoliku, w którego sąsiedztwie zajmowali miejsce młodzi rodzice z małą dziewczynką. Oboje tak byli zaabsorbowani swoimi smartfonami, że dziecko szukało kontaktu wzrokowego z innymi ludźmi. Gdy dziewczynka zorientowała się, że na nią patrzę, uśmiechała się, zaczęła mi pokazywać swoją lalkę i inne zabawki. Wydało mi się oczywiste, że była świadoma tego, iż rodzice niechętnie zrezygnują ze swojej cyfrowej zabawki, a może nawet wcale nie będą chcieli z niej zrezygnować, by zająć się dzieckiem.

się własnymi sprawami (postąpiło tak 69% biorących udział w badaniach sondażowych), oraz udostępnianie urządzeń jako rodzaju nagrody dla dziecka (czyliło tak 49% respondentów)²⁵.

Podsumowanie

Nie ma żadnego uzasadnienia zbyt wczesnego użytkowania przez małe dzieci wyposażonych w ekrany dotykowe mediów elektronicznych typu tablet czy smartfon. Urządzenia takie nie powinny zastępować zabawek. Jako rozsądny wiek rozpoczęcia użytkowania mediów elektronicznych przez dziecko Fundacja Dzieci Niczyje zaproponowała wiek 2 lat. W ograniczonym zakresie dzieci mogą jednakże korzystać z mediów wcześniej, na przykład używać ich do słuchania muzyki, oglądania filmów czy zdjęć.

Gdy dziecko staje się aktywnym użytkownikiem mediów elektronicznych, wówczas rodzice i opiekunowie muszą przejąć kontrolę nad jego poczynaniami: czasem korzystania z urządzeń, treściami przekazów medialnych docierającymi do dziecka oraz pośrednim komunikowaniem się.

Aby dziecko mogło mieć zapewnione optymalne warunki wszechstronnego rozwoju, dorośli w trakcie opieki nad dzieckiem powinni ograniczać do minimum swoją aktywność medialną.

Do czasu rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole opiekujący się nimi powinni edukować je medialnie. By jednak nauczyć dziecko racjonalnego i bezpiecznego korzystania z mediów elektronicznych, dorośli sami muszą nie tylko posiadać wiedzę medialną, lecz także potrafić mądrze i odpowiedzialnie z mediów korzystać.

Bibliografia

- B a t o r s k i D.: *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Red. J. P y ż a ł s k i. Łódź: Eter, 2017.
- B a u m a n S.: *Cyberbullying What Councillors Need to Know*. Alexandria: American Counseling Association, 2011.
- B ą k A.: *Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2015, vol. 14, nr 3.

²⁵ A. Bąk: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce...*

- Bąk A.: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje 2015. http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf [25.04.2018].
- Brosch A.: *Oblicza anonimowości nastolatków w sieci – Child Grooming*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2012, nr 1.
- Brosch A.: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43 (1). DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19
- Budniak A.: *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*. Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfanteo, 2009.
- Hinduja S., Patchin J.W.: *Bullying. Beyond the Schoolyard – Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, California: Corwin Press A SAGE Company, 2009.
- Huk T.: *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. W: *Człowiek – media – edukacja*. Red. J. Morbitzer, E. Musiał. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, 2013.
- (j a m): *Nie bądź tabletowym rodzicem. Fundacja Dzieci Niczyje rozpoczyna kampanię „Mama, Tata, tablet”*. 5.11.2015. <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/nie-badz-tabletowym-rodzicem-fundacja-dzieci-niczyje-rozpoczyna-kampanie-mama-tata/qlse4s> [20.04.2018].
- Kepek M.: *O hejcie w sieci. Jak reagować i przeciwdziałać*. „Dajemy Dzieciom Siłę” 2015, nr 4. https://issuu.com/numa.numa/docs/fdn_2015_210x210_issuu [30.05.2018].
- Kicińska L., Nawarenko A.: *Gdy dziecko jest ofiarą groomingu*. „Dajemy Dzieciom Siłę” 2015, nr 4. https://issuu.com/numa.numa/docs/fdn_2015_210x210_issuu [30.05.2018].
- Makaruk K., Wójcik S.: *Aplikacje mobilne dla dzieci w wieku 3–6 lat. Diagnoza potrzeb i możliwości wsparcia dla rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2015, vol. 14, nr 3.
- Morbitzer J.: *Edukacja medialna (małego) dziecka*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Eter, 2017.
- Musioł M.: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres, uwarunkowania, dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Pyżalski J., Klichowski M.: *Teoretyczny model dostosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp), do możliwości rozwojowych dzieci w wieku 3–6 lat (model DMD)*. Wydział Studiów Edukacyjnych

- Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań 2014. Raport z badań finansowanych w ramach Innowacji Społecznych Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (grant NCBiR/IS-1/2012). <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/12554> [3.05.2018].
- Pyżalski J., Klichowski M., Przybyła M.: *Szanse i zagrożenia w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp) przez dzieci w wieku 3–6 lat*. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań 2014. Raport z badań finansowanych w ramach Innowacji Społecznych Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (grant NCBiR/IS-1/2012). <http://hdl.handle.net/10593/12555> [3.05.2018].
- Schurgin O’Keefe G., Clarke-Pearson K.: *The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families*. „Pediatrics” 2011. <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800.full> [30.04.2018].
- Wojtasik Ł.: *Mama, tata, tablet*. „Dajemy Dzieciom Siłę!” 2015, nr 5.
- Wojtasik Ł.: *Seksting wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, vol. 13, nr 2.
- Zdjęcia dzieci w Sieci. Rozmawiała K. Nowakowska. <http://fdn.pl/zdjecia-dzieci-w-sieci> [3.05.2018].

Marcin Musioł

Between the Needed and the Needless The Use of Electronic Media by Young Users and Their Parents

Summary: Parents are active users of electronic media. The problem emerges when they do so at the expense of the time spent with the child. They not only give their children smartphones or tablets to play with, but also are happy and praise the children when they perform certain actions properly on the device. When deciding to provide their children with electronic media, the parents should control the time of use as well as all the actions performed on and with such devices. Nevertheless, problems arising from the use of these media by children should not be the basis for a ban to use them, as they can effectively support, for example, the cognitive and social development of children. The study contains results of observations of adult guardians who use mobile devices during childcare on the playground.

Key words: electronic media, care, upbringing

Marcin Musioł

**Zwischen dem Bedürfnis und der Entbehrlichkeit –
die Inanspruchnahme der elektronischen Medien
durch kleine Benutzer und deren Eltern**

Zusammenfassung: Die Eltern sind aktive Benutzer der elektronischen Medien. Das Problem tritt erst dann auf, wenn sie diese Medien auf Kosten der für ihr Kind zu gewidmeten Zeit in Anspruch nehmen. Sie geben ein Smartphone oder einen Tablet-PC sogar dem Säugling, freuen sich und prahlen vor Anderen damit, dass ihr Kind eine gewisse Operation an dem Gerät richtig ausführt. Falls sich die Eltern schon entscheiden, ihrem Kind elektronische Medien zur Verfügung zu stellen, sollen sie die Zeit der Benutzung und die mittels des Geräts durchgeführten Operationen überwachen. Die sich aus der Benutzung der elektronischen Medien von Kindern ergebenden Probleme sollten aber kein Grund für ein Benutzungsverbot werden, denn genannte Medien können auch kognitive und soziale Entwicklung der Kinder effektiv unterstützen. Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse der Bemerkungen, die von erwachsenen Betreuern während der Betreuung der mobile Geräte auf dem Spielplatz benutzenden Kinder gemacht wurden.

Schlüsselwörter: elektronische Medien, Betreuung, Erziehung



Anna Brosch

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Celebryci w skali mikro Lansowanie dzieci w serwisie internetowym YouTube

Wprowadzenie

Jak zauważył Thomas Carlyle, „historię świata tworzą biografie wielkich ludzi”¹. Na przestrzeni dziejów ludzkości nie istniało społeczeństwo, w którym nie było bohaterów – ludzi cieszących się powszechnym uznaniem i sławą. W czasach preindustrialnych sławę, czy raczej renomę, zazwyczaj dziedziczono, aczkolwiek można było ją również zdobyć dzięki szczególnym osiągnięciom lub bohaterским czynom. Dynamiczny rozwój mediów masowych zapoczątkowany w drugiej połowie XIX wieku, a w konsekwencji powstanie nowych sposobów komunikacji i upowszechniania informacji, spowodował redefinicję pojęcia sławy; sławę zaczęto postrzegać przez pryzmat opinii publicznej. Jak to określił Leo Lowenthal, współcześni bohaterzy zaczęli ewoluować – z **idoli twórczych**, czyli działaczy, takich jak przywódcy wojskowi, politycy czy biznesmeni, stali się **idolami konsumpcyjnymi**, których sława związana jest głównie z rozrywką oraz z wypełnianiem czasu wolnego².

Wszechobecność mediów, takich jak prasa, film, radio, telewizja i Internet, wykreowała w efekcie nową markę współczesnych sławnych

¹ T. C a r l y l e: *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1966, s. 29. Jeśli nie zaznaczono inaczej, fragmenty z tekstów angielskich w przekładzie autorki artykułu.

² L. L o w e n t h a l: *The Triumph of Mass Idols*. In: *The Celebrity Studies Reader*. Ed. P. D. M a r s h a l l. New York–London: Routledge, 2006, s. 130–135.

ludzi – celebrytów³. Termin ten, ukuty przez Daniela J. Boorstina już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, stał się obecnie nieodłącznym elementem popkultury. Zdaniem Boorstina, celebryta to „osoba, która jest znana poprzez swoją rozpoznawalność” („a person who is known for his well-knownness”)⁴. Historyk podkreślił przy tym rolę mediów w kreowaniu wizerunku celebryty i stwierdził, iż rewolucja medialna zniosła sławę z piedestału do poziomu rozgłosu i autopromocji⁵. Przez ostatnie lata pojęcie „celebryta” ewoluowało; obecnie za celebrytę uznaje się osobę, która jest „znana z tego, że jest znana”⁶. Zmianie uległy również kryteria określające sławę, którą łączy się dziś przede wszystkim ze stylem życia oraz statusem społecznym i ekonomicznym, nieustannie lansowanymi w mediach⁷; tym samym czyni się z celebryty eksperta, który oddziałuje na zachowania społeczne, postawy, opinie i zachowania konsumenckie⁸. Pojmowanie celebryty jako gwiazdy filmowej lub osobowości telewizyjnej stało się anachroniczne w wyniku rozszerzenia zakresu pojęcia „sława” przy udziale odpowiednich platform medialnych.

Celebrytizm, utożsamiany z pragnieniem bycia sławnym i rozpoznawalnym, stał się niewątpliwie fenomenem współczesnej kultury. Celebryci stanowią specyficzny rodzaj elity społecznej, charakteryzującej się szczególnymi przywilejami i budzącej powszechne zainteresowanie; niezwykle łatwo jednak zostać wykluczonym z owej elity⁹. Celebryci są uczestnikami medialnego spektaklu, w którego ramach prezentują efekty swoich działań; swoją pozycję w tym świecie, a także swój wizerunek wykorzystują w celach reklamowych (cele-

³ J. Walker: *Art and Celebrity*. London: Pluto Press, 2003, s. 13–14.

⁴ D.J. Boorstin: *The Image: A Guide to Pseudo-Events in America*. New York: Harper&Row, 1961, s. 57.

⁵ Ibidem.

⁶ J. Richards: *Sir Henry Irving: A Victorian Actor and His World*. New York: Continuum International Publishing Group, 2007, s. 259.

⁷ E. Cashmore: *Celebrity Culture*. New York: Routledge, 2006, s. 1–3; J. G. Mason: *Claims to Fame. Celebrity in Contemporary America*. Berkeley–Los Angeles: University of California Press, 1994, s. 5–6; Ch. Rojek: *Celebrity*. London: Reaktion Books, 2001, s. 10–15.

⁸ K. Harmon: *Celebrity Culture*. „The Hedgehog Review. Critical Reflections on Contemporary Culture” 2005, vol. 7 (1), s. 6.

⁹ Por. C. Kurzman et al.: *Celebrity Status. Celebrity Status*. „Sociological Theory” 2007, vol. 25 (4), s. 347; M. Milner: *Celebrity Culture as a Status System*. „Hedgehog Review. Critical Reflections on Contemporary Culture” 2005, vol. 7 (1), s. 66.

bryci zarabiają na tym, że potrafią zainteresować publiczność kupnem określonego produktu)¹⁰.

Za sprawą mediów pojęcie „sława” zostało zniekształcone i oderwane od jakichkolwiek osiągnięć zawodowych, umiejętności czy chociaż charyzmatycznej osobowości konkretnego człowieka, a dzisiejsi celebryci stali się rozpoznawalni jedynie poprzez istnienie w przestrzeni medialnej, kreowani jako skutek oczekiwań publiczności, a nie wynik rzeczywistych osiągnięć i zasług¹¹. Prezentowanie codziennego życia celebrytów przez media powoduje, że tworzy się fałszywe poczucie związku celebryty z publicznością¹² i zmniejsza dystans między światem gwiazd a codziennością zwykłych ludzi¹³.

Prawdziwej rewolucji w pojmowaniu sławy dokonali jednak programy telewizyjne z gatunku *reality show*, z programem „Big Brother” na czele, na stałe już zdomowione w świadomości odbiorców. Emisja tego pierwszego w Polsce *reality show* stanowiła niewątpliwie punkt zwrotny w kulturze celebryckiej i postrzeganiu sławy. Zdaniem Zbigniewa Kocha, sukces programów tego typu tkwi w tym, iż ich bohaterzy wywodzą się z publiczności, mówią jej językiem, respektują emocjonalne potrzeby odbiorców i zaspokajają ich zapotrzebowanie na plotkarskie nowinki¹⁴. Jednocześnie programy te pokazały sławę jako „wartość” osiągalną dla każdego, i to niemalże na wyciągnięcie ręki.

Podczas pierwszej polskiej edycji programu *Big Brother* tłumy wręcz oszalały na punkcie uczestników zamkniętych w domu w Sękocinie, którzy w jednej chwili zyskali ogromną popularność. Jednak ich gwiazda tak jak szybko się pojawiła, tak szybko zgasła. Pomimo iż ludzie ci byli później bohaterami kilku kolejnych epizodów medialnych, dzisiaj chyba już nikt tych osób nie pamięta. Przekaz, który z tego wynika, jest prosty i jednoznaczny – „istnieję, jeśli inni się o mnie

¹⁰ E. Cashmore: *Celebrity Culture...*, s. 2-3; J. Gamson: *Claims to Fame...*, s. 62-65; Ch. Rojek: *Celebrity...*, s. 14.

¹¹ W. Godzic: *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 44-47.

¹² R. Dyer: *Stars*. London: British Institute Film Publishing, 1979, s. 12-13, 43; J. Evans: *Celebrity, Media, and History*. In: *Understanding Media: Inside Celebrity*. Eds. J. Evans, D. Hesmondhalgh. London: Open University Press, 2005, s. 36; J. Gamson: *Claims to Fame...*, s. 29-30; P.D. Marshall: *Celebrity and Power. Fame in Contemporary Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, s. 8.

¹³ T. Graeme, F. Bonner, P.D. Marshall: *Fame Games. The Production of Celebrity in Australia*. Cambridge, UK: Cambridge UP, 2000, s. 149.

¹⁴ Z. Kloch: *Reality show i kultura masowa*. „Pamiętnik Literacki. Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 2004, vol. 95 (3), s. 167.

dowiedzą”¹⁵. Najłatwiej zaś zaistnieć, wprowadzając publiczność w kulury swej prywatności, zacierając granicę między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. Kiedyś celebryci sprzedawali swój talent, dzisiaj sprzedają swoją prywatność.

Nie można pominąć jeszcze jednej kwestii związanej z pojęciem sławy. Obok popularności sława ma również wymiar komercyjny, wszak celebryci za sprzedawanie swojego wizerunku otrzymują wynagrodzenie. Również uczestnicy programu *Big Brother* walczyli nie tylko o popularność, lecz także o pieniądze, i to niemałe. Celebrytizm stał się więc produktem kultury konsumpcji, w której wartościowe jest to, co można sprzedać.

Współcześnie staliśmy się świadkami obsesyjnego kultu celebryty. Celebrytyzacja¹⁶ kultury jest widoczna niemal we wszystkich aspektach codziennego życia, w znacznej mierze kształtuje obraz naszego społeczeństwa. Stąd zapewne wynika lawinowy wzrost popularności serwisów internetowych jak YouTube. W serwisach takich lansują się już nie tylko celebryci, ale przede wszystkim przeciętni użytkownicy Internetu, którzy stają się „spoiwem w pozbawionej społecznego kleju, ahierarchicznej i astygmatycznej przestrzeni wirtualnej”¹⁷.

¹⁵ B. F a t y g a: *Pseudo-kultura i pseudo-tożsamość, czyli czego nie przewidziała Margaret Mead*. W: *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*. Red. B. F a t y g a, A. T y s z k i e w i c z. Warszawa: OBM ISNS UW, 2001, s. 105–106.

¹⁶ Celebrytyzacja jest określana jako metaproces, w którego wyniku celebryta osadzany jest w społeczno-kulturowym kontekście; sława celebryty ulega w tym kontekście rozszerzeniu w czasie i przestrzeni. Dotyczy to przede wszystkim celebrytów większego formatu (gwiazd), którzy już w jakimś stopniu istnieją w przestrzeni medialnej. W literaturze termin „celebrytyzacja” stosowany jest często zamiennie z pojęciem „celebryfikacja”, które ma jednak zdecydowanie węższy zakres i oznacza proces transformacji jednostki (przeciętnej) w celebrytę głównie za pośrednictwem mediów społecznych. Zob. O. D r i e s s e n s: *The Celebrityization of Society and Culture: Understanding the Structural Dynamics of Celebrity Culture*. „International Journal of Cultural Studies” 2013, vol. 16 (6). http://eprints.lse.ac.uk/55742/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Driessens%2C%20Celebrityization%20of%20society%20culture_Driessens_Celebrityization%20society%20culture_2014.pdf [14.06.2017]. DOI: 10.1177/1367877912459140

¹⁷ P. S i u d a: *O roli oraz znaczeniu sieciowych celebrytów w społeczności internautów*. W: *„Małe tęsknoty?”. Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*. Red. W. M u s z y ń s k i. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 31.

Mikrocelebryci na YouTube – recepta na sławę instant

YouTube jest obecnie jednym z najpopularniejszych serwisów wymiany treści. Skupia ponad miliard użytkowników, co stanowi blisko jedną trzecią wszystkich internautów; użytkownicy serwisu na oglądaniu zamieszczanych w nim filmów wideo spędzają dziennie miliard godzin¹⁸. Te dane są odzwierciedleniem misji YouTube, w myśl której serwis stanowi najlepsze miejsce „słuchania, dzielenia się i budowania wspólnoty poprzez własne historie”¹⁹ – to zaś czyni serwis YouTube wręcz idealnym narzędziem do zyskania rozgłosu i przenosi kulturę celebrycką na zupełnie inny poziom. Niezwykle istotnym czynnikiem wspierającym celebryfikację, czyli transformację przeciętnego użytkownika sieci w celebrytę, jest „system wspierania gwiazd” oferowany przez YouTube – każdy sukces użytkownika lub jego porażka są natychmiast widoczne i czytelne dla odbiorcy jako liczba subskrypcji, obserwujących lub polubień („lajków”).

Czy można się zatem dziwić, iż zwykli ludzie wykorzystują szansę stania się celebrytami, skoro istnieje świat, w którym każdy może udostępnić wszystko innym uczestnikom społeczności? Tym bardziej że – jak podkreśla Sherry Turkle – daje to możliwość nieustannego wymyślenia siebie na nowo, swobodnego poruszania się między niezliczoną liczbą tożsamości²⁰. W związku z tym ludzie dzisiaj nie tylko starają się naśladować celebrytów, lecz także sami oczekują, że będą traktowani jak celebryci (z właściwą atencją), ponieważ bycie gwiazdą stało się istotnym elementem w zasadzie każdego obszaru kultury popularnej²¹.

Użytkownicy skupiający szczególną uwagę na autoekspozycji i autopromocji w sieci określane są mianem mikrocelebrytów. Określenia tego po raz pierwszy użyła Theresa Senft w odniesieniu do rosnącego trendu, w którego ramach internauci dążą do zyskania popularności, wykorzystując do tego różne platformy mediów społecznych²².

¹⁸ *YouTube in Numbers*. <https://www.youtube.com/intl/en-GB/yt/about/press/> [20.07.2017].

¹⁹ *You Tube. Our Mission*. <https://www.youtube.com/intl/en-GB/yt/about/> [20.07.2017].

²⁰ S. Turkle: *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster, 1995, s. 9–26.

²¹ A. Marwick: *Status Update. Celebrity, Publicity and Self-Branding in Web 2.0*. New York: New York University, Department of Media, Culture, and Communication, 2010. http://www.tiara.org/blog/wp-content/uploads/2010/09/marwick_dissertation_statusupdate.pdf [1.07.2017], s. 218.

²² T.M. Senft: *Camgirls. Celebrity & Community in the Age of Social Networks*. New York, NY: Peter Lang, 2008, s. 25.

Niebędący profesjonalnymi aktorami mikrocelebryci są o wiele bardziej realistyczni niż osobowości medialne z „idealnymi fryzurami, idealnymi przyjaciółmi i idealnym życiem”²³. Jak zauważyła Alice Marwick, mikrocelebryci myślą o sobie jak o gwiazdach i traktują siebie jak gwiazdy – tego samego oczekują od publiczności, przy czym jej skład nie jest dla mikrocelebrytów istotny. Jednocześnie, w przeciwieństwie do gwiazd filmu i telewizji (społecznych ikon o szerokim zasięgu), mikrocelebryci są popularni jedynie w wąskim, niszowym obszarze sieciowych powiązań społecznych²⁴. Pelle Snickars i Patrick Vonderau twierdzą, iż „większość »gwiazd« YouTube nigdy nie wyjdzie poza obszar swojej małej społeczności sieciowej”²⁵. Trudno się jednak z tymi autorem zgodzić, ponieważ większa rzesza fanów generuje większą liczbę wyświetleń, a tym samym większe zainteresowanie ze strony reklamodawców, to zaś pozwala rozkręcić całkiem niezłe prosperujący biznes.

Youtuberzy doskonale wpisują się w schemat tego sieciowego spektaklu. Zasypują serwis niezliczoną liczbą pojedynczych filmów, prowadzą vlogi o najróżniejszej tematyce – modowej, muzycznej, rozrywkowej, związanej z zainteresowaniami – czy też po prostu relacjonują swoje codzienne życie. Niezaprzeczalną gwiazdą muzyczną na YouTube jest CeZik, multiinstrumentalista i kompozytor, który zyskał popularność dzięki pomysłowym przeróbkom znanych przebojów. Niektóre jego wideoklipy na YouTube osiągały nawet 7,5 miliona wyświetleń. CeZik jest również przykładem mikrocelebryty, którego sława wyszła poza ramy Internetu. Artysta wystąpił w telewizji w programie *Szymon Majewski Show*. Niewielu youtuberów odnosi jednak podobny sukces, a większość filmów zamieszczanych w sieci prezentuje raczej niski poziom zarówno pod względem technicznym, jak i treściowym.

Znaczące jest to, że wiek mikrocelebrytów sukcesywnie się obniża; sławy w sieci szukają coraz coraz młodszy, a nawet dzieci²⁶. Przykładem może być wideoblog *Zabawy Euzebiusza*²⁷, w którym siedmioletni chłopiec prezentuje różnorodne formy spędzania czasu, interesujące zabawy i przeprowadza testy zabawek. Najmłodszy wideobloggerzy na-

²³ Ibidem, s. 16.

²⁴ A. Marwick: *Status Update. Celebrity, Publicity and Branding in the Social Media Age*. New Haven, CT: Yale University Press, 2013, s. 114–115.

²⁵ P. Snickars, P. Vonderau: *Introduction*. In: *The YouTube Reader*. Eds. P. Snickars, P. Stockholm. Sweden: National Library of Sweden, 2009, s. 12.

²⁶ Zob. T. Huik: *Use of Facebook by Children Aged 10–12. Presence in Social Media Despite the Prohibition*. „The New Educational Review” 2016, vol. 46 (4). DOI: 10.15804/tner.2016.46.4.01

²⁷ *Euzebiusz w Pytanie na Śniadanie (drugi raz)*. YouTube. <https://www.youtube.com/user/zabawyeuzebiusza> [18.07.2017].

rażają się jednak również na pośmiewisko i niewybredne komentarze, jak autorka filmu *Moja torebka - Aga*²⁸ (ponad 1 milion wyświetleń!), prezentująca zawartość torebki, którą – jak zaznacza – nosi raz w tygodniu, gdy idzie do kościoła. W zasobach YouTube dostępne są także filmy wyreżyserowane, przedstawiające dzieci w niewłaściwym świetle. Na przykład w filmie *Zajepasztet*²⁹ kilkunastoletni chłopiec zachowuje się agresywnie i używa wulgarnego słownictwa. Jeżeli intencją twórców tego filmu było rozbawienie publiczności, to w efekcie osiągnęli oni zgoła odmienny skutek – odbiorcy odczuwają głównie zażenowanie i niesmak. Wiele kontrowersji budzą także bardzo popularne vlogi o wykonywaniu „makijażu do szkoły”³⁰, prowadzone przez najmłodsze youtuberki, zapewne zainspirowane wideoblogami urodowymi starszych koleżanek.

Coraz częściej jednak bohaterami filmów zamieszczanych na YouTube są dzieci, które stają się mikrocelebrytami za pośrednictwem swoich rodziców, nie mając świadomości tego, że właśnie zostawiają w sieci swój pierwszy cyfrowy ślad.

Mali mikrocelebryci, czyli celebryfikacja pośrednia

Powszechność mediów społecznych spowodowała, że również najmłodszy członkowie społeczeństwa zostali wplątani w potężny i skomercjalizowany system wspierania kultury celebryckiej. Jest to widoczne w zasadzie we wszystkich formach działalności sieciowej, trend ten nie ominął więc również serwisu YouTube. Niemowlęta i małe dzieci znajdują tam szeroką rzeszę wielbicieli, którzy swym zainteresowaniem nadają bohaterom filmików status mikrocelebrytów. Crystal Abidin określiła dzieci popularne w Internecie mianem mikromikrocelebrytów, podkreśliła przy tym, iż ich sława jest „dziedziczona” od aktywnych sieciowo matek, które wykorzystują popularność dzieci do reklamowania artykułów i usług dla niemowląt³¹. Choć Abidin skupiła się przede wszystkim na prowadzonych przez młode matki blogach, to

²⁸ Fan Page Aga: *Moja torebka - Aga*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ckaW-pP77kE> [21.07.2017].

²⁹ one Gabryś: *Zajepasztet*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IR5ISmO_Y5k [20.07.2017].

³⁰ Nastka Kasianiuk: *Makijaż do szkoły*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MEb23rYol00> [18.07.2017].

³¹ C. Abidin: *Micromicrocelebrity. Branding Babies on the Internet*. „M/C Journal” 2015, vol. 18, no. 5. <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/1022> [15.07.2017].

określenie „mikromikrocelebryta”/„mały mikrocelebryta” doskonale obrazuje efekt działalności prowadzonej przez rodziców na YouTube. Nie ulega wątpliwości, iż ten sposób eksponowania dzieci w Internecie wpisuje się doskonale w działalność zwaną sharentingiem, polegającą na publicznym rozpowszechnianiu prywatnych, a często intymnych informacji dotyczących dzieci³².

W Polsce *sharenting* zatacza coraz szersze kręgi, a YouTube wypełnia się różnorodnymi filmami z małymi dziećmi w roli głównej. Większość filmów osadzona jest w przestrzeni domowej i prezentuje dzieci w różnych codziennych sytuacjach. Na przykład w filmie *Nie będę spać i już*³³ przedstawione są nocne igraszki raczkującego niemowlęcia. Interesujące jest to, iż chociaż dziecko uśmiecha się wprost do kamery, to leżąca obok matka chroni swoją tożsamość, zasłaniając twarz dłonią. Film *K.A.Z.E.(K) :-)* czyli *Kinga, Agatka, Zosia i Emilia*³⁴ to prezentacja czworaczków (z imienia) i w zasadzie nic więcej. Mimo tego film cieszy się ogromną popularnością – ma ponad 1,5 miliona wyświetleń. Nieco odmienną grupę stanowią filmy pokazujące postępy dziecka, głównie w rozwoju mowy – *Słownik dwulatka*³⁵, *Igusia 1,5 roku już ładnie mówi!*³⁶ czy *Wywiad z dwulatkiem*³⁷. Zazwyczaj filmy tego typu opatrzone są wieloma ciepłymi komentarzami użytkowników, co świadczy o tym, że docierają do zamkniętego kręgu odbiorców, czyli osób zainteresowanych tematyką niemowlęcą oraz wczesnego dzieciństwa.

Znaczącą część filmów zamieszczanych przez rodziców w serwisie YouTube dotyczy zabawnych sytuacji lub rozmów z udziałem dzieci

³² Zob. A. Brosch: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend Among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43 (1). DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19, s. 225–235; Eadem: *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa? W: Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s. 379–387.

³³ michal1jasinski: *Nie będę spać i już*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i8hzTAMbpgg> [18.07.2017].

³⁴ aenima0: *K.A.Z.E.(K) :-)* czyli *Kinga, Agatka, Zosia i Emilia*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sPPLbG-mk98> [21.07.2017].

³⁵ TheTolaB: *Słownik dwulatka*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QdO7jnOpEs0> [19.07.2017].

³⁶ GreenHornet: *Igusia 1,5 roku już ładnie mówi!* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V4w-bbVImMg> [19.07.2017].

³⁷ Mwk791: *Wywiad z dwulatkiem*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-CzXCioFE8M> [10.07.2017].

(*Mucha mi wlaźła*³⁸, *MAMA BIJE NAS*³⁹). Filmy takie cieszą się zainteresowaniem szerszego grona odbiorców, o czym świadczą dyskusje, często zawierające wulgarne słownictwo. W wielu filmach dzieci prezentują również swój „talent” wokalny, na przykład kilkulatnia dziewczynka śpiewa przyśpiewkę kibiców Lecha Poznań o odwiecznym rywalu Legii Warszawa, trzymając rozciągnięty nad głową kibicowski szalik⁴⁰. Choć przekleństwo w refrenie przyśpiewki zostało zamienione słowem „kurczak”, to jednak nie zmienia to faktu, że jej treść, wzywająca do nienawiści, nie jest odpowiednia dla dziecka.

Najwięcej kontrowersji wzbudzają jednak filmy, w których przedstawiona jest gra na emocjach dzieci. Autor filmu *Gosia – Płacze czy nie płacze?*⁴¹, rejestrując rozhisteryzowaną kilkulatkę, pokazuje, iż potrafi ona przerwać i rozpocząć płacz na komendę. Zdarza się także, iż dzieci stają się kartą przetargową w kłótni rodziców; sceny z takich kłótni zostają (wzorem celebrytów z pierwszych stron tabloidów) upublicznione w sieci. Przykładem jest film o niezwykle sugestywnym tytule: *Nie chcemy do mamy, bo jest okropna*⁴², pokazujący sfrustrowanego i zdezorientowanego chłopca zmuszonego wbrew jego woli do kontaktu z matką. Można się domyślać, iż autorem filmu jest ojciec dziecka, pragnący ze znanych tylko sobie powodów przedstawić matkę swoich dzieci w niekorzystnym świetle. Oburza przy tym fakt, iż dzieci stały się przedmiotem manipulacji, która ponadto została wystawiona na widok publiczny.

Coraz popularniejsze, szczególnie wśród młodych matek, staje się prowadzenie vlogów, które konwencją przypominają programy *reality show*. W sekwencji filmów przedstawiane są odpowiednio zaaranżowane szczegóły z codziennego życia matki i dzieci (zazwyczaj córek)⁴³. Kanał można subskrybować (do czego zachęcają autorki vlogów), by mieć możliwość śledzenia na bieżąco poczynań bohaterki.

Trudno jest ustalić motywy, jakimi kierują się rodzice zamieszczający na YouTube filmy z dziećmi w roli głównej. Z pewnością jednym

³⁸ siusia czyna: *Mucha mi wlaźła*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ODrEjtqo9oM> [15.07.2017].

³⁹ robertpe11: *MAMA BIJE NAS*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Ds_8efrZ9II [22.07.2017].

⁴⁰ mustangn: *LEGIA LEGIA KUR...* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ChxzQ9pWntY> [16.07.2017].

⁴¹ szdom1: *Gosia – Płacze czy nie płacze?* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D8PFtt1P3TU> [15.07.2017].

⁴² Andrzej Chodzik: *Nie chcemy do mamy, bo jest okropna*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UGfLDjt9lK8> [20.07.2017].

⁴³ Na przykład vlogi użytkowniczek: DLM (<https://www.youtube.com/channel/UCdXSdLtP2b9tIOJEQ6sy2Zw>); karolina g (<https://www.youtube.com/channel/UC3WAV-8ela8v9c0UtsD8PXw>).

z takich motywów jest pragnienie zdobycia popularności, co stało się niemal wyznacznikiem sukcesu. Możliwe też, iż rodzice pragną się w ten sposób pochwalić osiągnięciami swoich dzieci, nawet przed „niewidzialną publicznością”. Nie można także wykluczyć pobudek komercyjnych – popularność, wyznaczana liczbą wyświetleń danego filmu, stwarza szansę nawiązania współpracy z reklamodawcami. Karygodne jest natomiast upublicznianie filmów ośmieszających czy deprymujących dzieci, pokazujących ich słabość i frustrację. Nie ulega wątpliwości, iż działania rodziców, niezależnie od ich motywacji, naruszają prywatność dzieci i jednocześnie kształtują w dzieciach tendencję do samoujawniania się w sieci, czyli upubliczniania swojej prywatności. Pojawia się tutaj problem paradoksu prywatności, czyli dobrowolnego ujawniania danych o sobie w czasach, gdy system ochrony danych osobowych staje się coraz bardziej restrykcyjny.

Badacze wskazują na trzy zasadnicze przyczyny paradoksu prywatności. Po pierwsze, użytkownicy Internetu udostępniają prywatne informacje, ponieważ nie mają świadomości wynikającego z tego niebezpieczeństwa i ryzyka⁴⁴. Po drugie, ujawnianie przez kogoś informacji o sobie jest spowodowane brakiem odpowiednich umiejętności pozwalających skutecznie ochraniać swoje osobiste dane; serwisy internetowe często zmieniają zasady prywatności, co utrudnia nawet doświadczonym użytkownikom śledzenie tych zmian, a w konsekwencji publikowanie treści w sposób odpowiadający ustawionym preferencjom prywatności⁴⁵. I wreszcie paradoks prywatności można wytłumaczyć rosnącym znaczeniem mediów społecznych w zakresie socjalizacji jednostek, edukacji i poszukiwania zatrudnienia⁴⁶.

⁴⁴ A. Acquisti, R. Gross: *Imagined Communities: Awareness, Information Sharing, and Privacy on the Facebook*. In: *Privacy Enhancing Technologies. 6th international workshop, PET 2006, Cambridge, UK, June 28–30, 2006. Revised Selected Papers*. Eds. G. Danezis, P. Golle. Berlin–New York: Springer, 2006, s. 36–58; Z. Tufekci: *Can You See Me Now? Audience and Disclosure Regulation in Online Social Network Sites*. „Bulletin of Science, Technology & Society” 2008, vol. 28 (1), DOI: 10.1177/0270467607311484, s. 20–36; F. Stutzman, R. Gross, A. Acquisti: *Silent Listeners. The Evolution of Privacy and Disclosure on Facebook*. „Journal of Privacy and Confidentiality” 2013, vol. 4 (2), DOI: <https://doi.org/10.29012/jpc.v4i2.620>

⁴⁵ E. Hargittai, E. Litt: *New Strategies for Employment? Internet Skills and Online Privacy Practices During People’s Job Search*. „IEEE Security & Privacy” 2013, vol. 11 (3), DOI: 10.1109/MSP.2013.64, s. 38–45; Y.J. Park: *Digital Literacy and Privacy Behavior Online*. „Communication Research” 2013, vol. 40 (2), DOI: 10.1177/0093650211418338, s. 215–236.

⁴⁶ M. Taddicken: *The „Privacy Paradox” in the Social Web. The Impact of Privacy Concerns, Individual Characteristics, and the Perceived Social Relevance on*

Zakończenie

Współczesny krajobraz medialny i uporczywe lansowanie celebrytizmu dowodzą, że młode pokolenie diametralnie różni się od starszych generacji. Badacze sugerują, iż obecnie młodzi ludzie stają się coraz bardziej skupieni na sobie⁴⁷, nierealistycznie ambitni⁴⁸ i nastawieni na sukces materialny⁴⁹, wyznają przy tym wartości, które doskonale korespondują z pojęciem sławy. Obecnie wielu młodych ludzi szukających recepty na natychmiastową popularność staje się mimowolnie ofiarami celebryfikacji, czyli przekształcania przeciętnej jednostki w celebrytę.

Celebrytyzacja kultury jest widoczna niemal we wszystkich sferach życia społecznego i wspierana przez prasę, radio, telewizję, a przede wszystkim media społeczne, które kształtują przekonanie, iż sława jest wartością nadrzędną, osiągalną dla każdego. Media społeczne otworzyły nową erę, w której przeciętne osoby mogą skupić ogromną publiczność, o ile tylko znajdą coś ciekawego do zaoferowania, i zabłysnąć choć na chwilę. Niezwykłe możliwości autopromocji niewątpliwie daje YouTube wraz z rozbudowanym systemem oceniania zamieszczonych treści poprzez komentarze, liczbę wyświetleń, polubienia i subskrypcje. Era mediów społecznych przyczyniła się do powstania nowego typu człowieka sieciowego – mikrocelebryty, czyli zwykłego człowieka nastawionego na osiągnięcie natychmiastowej sławy za wszelką cenę. Jednakże ten medialny ekosystem coraz częściej pochłania najmłodszych członków społeczeństwa, czyniąc z nich mikromikrocelebrytów, istniejących w sieci wbrew własnej woli, ba! nawet bez świadomości, że oto stali się internetowymi gwiazdami.

Można dyskutować nad moralnym aspektem upubliczniania wizerunku dzieci w serwisach internetowych. Z jednej strony wydaje się, iż rodzice mogą decydować o sieciowej karierze swojego dziecka, z drugiej natomiast należy dostrzec problem związany z naruszeniem prywatności dziecka. Poprzez wystawianie dzieci na widok publiczny rodzice kreują generację wychowywaną „pod okiem” niewidzialnej publiczności, przyzwyczajoną do życia w świetle mediów i publicznego

Different Forms of Self-Disclosure. „Journal of Computer-Mediated Communication” 2014, vol. 19 (2), DOI: 10.1111/jcc4.12052, s. 248–273.

⁴⁷ J.M. Twenge et al.: *Egos Inflating Over Time. A Cross-Temporal Meta-Analysis of the Narcissistic Personality Inventory*. „Journal of Personality” 2008, vol. 76, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00507.x, s. 875–902.

⁴⁸ J. Reynolds et al.: *Have Adolescents Become Too Ambitious? High School Seniors' Educational and Occupational Plans, 1976 to 2000*. „Social Problems” 2006, vol. 53, DOI: 10.1525/sp.2006.53.2.186, s. 186–206.

⁴⁹ J.M. Twenge et al.: *Egos Inflating Over Time...*

zainteresowania. Dzieci nabierają przekonania, że to, co prywatne, jest również publiczne, a udostępnianie danych personalnych jest typowe i wręcz pożądane. Można zatem przypuszczać, że gdy mikromikrocelebrycy dorosną, będą jeszcze bardziej „otwarci” niż ich rodzice.

Wystawianiem dzieci na widok publiczny rodzice narażają je na ryzyko, które w istocie trudno zidentyfikować. Pewne jest natomiast, iż w ten sposób rodzice zostawiają cyfrowy ślad swoich dzieci, a dzisiaj jeszcze nie w pełni wiadomo, jakie mogą być tego konsekwencje w przyszłości. Nie można wykluczyć natomiast, że – jak przewiduje Eric Schmidt – w niedalekiej przyszłości osoby takie będą zmieniać nazwiska, aby odciąć się od swojej żenującej cyfrowej przeszłości⁵⁰.

Bibliografia

- Abidin C.: *Micromicrocelebrity. Branding Babies on the Internet*. „M/C Journal” 2015, vol. 18, no. 5. <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/1022> [15.07.2017].
- Acquisti A., Gross R.: *Imagined Communities: Awareness, Information Sharing, and Privacy on the Facebook*. In: *Privacy Enhancing Technologies. 6th international workshop, PET 2006, Cambridge, UK, June 28–30, 2006. Revised Selected Papers*. Eds. G. Danezis, P. Golle. Berlin–New York: Springer, 2006.
- Boorstin D.J.: *The Image: A Guide to Pseudo-Events in America*. New York: Harper&Row, 1961.
- Brosch A.: *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa? W: Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Red. H. Krauze - Sikorska, M. Klichowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017.
- Brosch A.: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43 (1). DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19
- Carlyle T.: *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1966.
- Cashmore E.: *Celebrity Culture*. New York: Routledge, 2006.
- Driessens O.: *The Celebrityization of Society and Culture: Understanding the Structural Dynamics of Celebrity Culture*. „International Journal of Cultural Studies” 2013, vol. 16 (6). http://eprints.lse.ac.uk/55742/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_

⁵⁰ H.W. Jenkins Jr.: *Google and the Search for the Future*. WSJ. Opinion. Updated August 14, 2010, 12:01 a.m. <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704901104575423294099527212> [21.09.2017].

- Content_Driessens%2C%20_Celebritization%20of%20society%20culture_Driessens_Celebritization%20society%20culture_2014.pdf [14.06.2017]. DOI: 10.1177/1367877912459140
- Dyer R.: *Stars*. London: British Institute Film Publishing, 1979.
- Evans J.: *Celebrity, Media, and History*. In: *Understanding Media: Inside Celebrity*. Eds. J. Evans, D. Hesmondhalgh. London: Open University Press, 2005.
- Fatyga B.: *Pseudo-kultura i pseudo-tożsamość, czyli czego nie przewidziała Margaret Mead*. W: *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*. Red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz. Warszawa: OBM ISNS UW, 2001.
- Gamson J.: *Claims to Fame. Celebrity in Contemporary America*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press, 1994.
- Godzic W.: *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Graeme T., Bonner F., Marshall P.D.: *Fame Games. The Production of Celebrity in Australia*. Cambridge, UK: Cambridge UP, 2000.
- Hargittai E., Litt E.: *New Strategies for Employment? Internet Skills and Online Privacy Practices During People's Job Search*. „IEEE Security & Privacy” 2013, vol. 11 (3). DOI: 10.1109/MSP.2013.64
- Harmon K.: *Celebrity Culture*. „The Hedgehog Review. Critical Reflections on Contemporary Culture” 2005, vol. 7 (1).
- Huk T.: *Use of Facebook by Children Aged 10–12. Presence in Social Media Despite the Prohibition*. „The New Educational Review” 2016, vol. 46 (4). DOI: 10.15804/tner.2016.46.4.01
- Jenkins H.W. Jr.: *Google and the Search for the Future*. WSJ. Opinion. Updated August 14, 2010, 12:01 a.m. <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704901104575423294099527212> [21.09.2017].
- Kloch Z.: *Reality show i kultura masowa*. „Pamiętnik Literacki. Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 2004, vol. 95 (3).
- Kurzman C. et al.: *Celebrity Status*. „Sociological Theory” 2007, vol. 25 (4).
- Lowenthal L.: *The Triumph of Mass Idols*. In: *The Celebrity Studies Reader*. Ed. P.D. Marshall. New York-London: Routledge, 2006.
- Marshall P.D.: *Celebrity and Power. Fame in Contemporary Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- Marwick A.: *Status Update. Celebrity, Publicity and Branding in the Social Media Age*. New Haven, CT: Yale University Press, 2013.
- Marwick A.: *Status Update. Celebrity, Publicity and Self-Branding in Web 2.0*. New York: New York University, Department of Media, Culture, and Communication, 2010. <http://www.tiara.org/blog/wp>

- content/uploads/2010/09/marwick_dissertation_statusupdate.pdf [1.07.2017].
- Milner M.: *Celebrity Culture as a Status System*. „Hedgehog Review. Critical Reflections on Contemporary Culture” 2005, vol. 7 (1).
- Park Y.J.: *Digital Literacy and Privacy Behavior Online*. „Communication Research” 2013, vol. 40 (2). DOI: 10.1177/0093650211418338.
- Reynolds J. et al.: *Have Adolescents Become Too Ambitious? High School Seniors' Educational and Occupational Plans, 1976 to 2000*. „Social Problems” 2006, vol. 53, DOI: 10.1525/sp.2006.53.2.186
- Richards J.: *Sir Henry Irving: A Victorian Actor and His World*. New York: Continuum International Publishing Group, 2007.
- Rojek Ch.: *Celebrity*. London: Reaktion Books, 2001.
- Senft T.M.: *Camgirls. Celebrity & Community in the Age of Social Networks*. New York, NY: Peter Lang, 2008.
- Siuda P.: *O roli oraz znaczeniu sieciowych celebrytów w społeczności internautów*. W: „Małe tęsknoty?”. *Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*. Red. W. Muszyński. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Snickars P., Vonderau P.: *Introduction*. In: *The YouTube Reader*. Eds. P. Snickars, P. Stockholm. Sweden: National Library of Sweden, 2009.
- Stutzman F., Gross R., Acquisti A.: *Silent Listeners. The Evolution of Privacy and Disclosure on Facebook*. „Journal of Privacy and Confidentiality” 2013, vol. 4 (2). DOI: <https://doi.org/10.29012/jpc.v4i2.620>
- Taddicken M.: *The „Privacy Paradox” in the Social Web. The Impact of Privacy Concerns, Individual Characteristics, and the Perceived Social Relevance on Different Forms of Self-Disclosure*. „Journal of Computer-Mediated Communication” 2014, vol. 19 (2). DOI: 10.1111/jcc4.12052
- Tufekci Z.: *Can You See Me Now? Audience and Disclosure Regulation in Online Social Network Sites*. „Bulletin of Science, Technology & Society” 2008, vol. 28 (1). DOI: 10.1177/0270467607311484
- Turkle S.: *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster, 1995.
- Twenge J. M. et al.: *Egos Inflating Over Time. A Cross-Temporal Meta-Analysis of the Narcissistic Personality Inventory*. „Journal of Personality” 2008, vol. 76, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00507.x
- Walker J.: *Art and Celebrity*. London: Pluto Press, 2003.

Netografia

- a e n i m a 0: *K.A.Z.E.(K) :-)* czyli Kinga, Agatka, Zosia i Emilia. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sPPLbG-mk98> [21.07.2017].
- A n d r z e j C h o d z i c k i: *Nie chcemy do mamy, bo jest okropna.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UGfLDjt9lK8> [20.07.2017].
- G r e e n H o r n e t: *Igusia 1,5 roku już ładnie mówi!* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V4w-bbVImMg> [19.07.2017].
- E u z e b i u s z w P y t a n i e n a Ś n i a d a n i e (d r u g i r a z). YouTube. <https://www.youtube.com/user/zabawyeuzebiusza> [18.07.2017].
- F a n P a g e A g a: *Moja torebka – Aga.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ckaW-pP77kE> [21.07.2017].
- m i c h a l l j a s i n s k i: *Nie będę spać i już.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i8hzTAMbpgg> [18.07.2017].
- m u s t a n g g n: *LEGIA LEGIA KUR...* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ChxzQ9pWntY> [16.07.2017].
- M w k 7 9 1: *Wywiad z dwulatkiem.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-CzXCioFE8M> [10.07.2017].
- o n e G a b r y ś: *Zajepasztet.* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IR5IS mO_Y5k [20.07.2017].
- r o b e r t p e l l: *MAMA BIJE NAS.* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Ds_8efrZ9II [22.07.2017].
- s i u s i a c z y n a: *Mucha mi wlaźła.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ODrEjtqo9oM> [15.07.2017].
- s z d o m l: *Gosia – Płacze czy nie płacze?* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D8PFtt1P3TU> [15.07.2017].
- T h e T o l a B: *Słownik dwulatka.* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QdO7jnOpEs0> [19.07.2017].
- YouTube in Numbers.* <https://www.youtube.com/intl/en-GB/yt/about/press/> [20.07.2017].
- You Tube. Our Mission.* <https://www.youtube.com/intl/en-GB/yt/about/> [20.07.2017].

Anna Brosch

Microcelebrities

YouTube and Plugging Children

Summary: In the last two decades, we have seen dramatic changes in the concept of fame – from a worldwide star, through a celebrity understood as person who is famous for being famous, to the phenomenon of a microcelebrity. Therefore, the aim of this article is to outline changes in celebrity culture oc-

casioned by the dissemination of digital media platforms such YouTube. This video-sharing platform has profoundly changed the celebrity construction as it has disturbed the balance between the ordinary and the private, and thus contributed to the emergence of many microcelebrities. In this paper, the phenomenon of sharing videos on YouTube in which the characters are children is also highlighted.

Key words: celebritisation, children, microcelebrity, YouTube

Anna Brosch

Celebrities auf der Mikroskala

Lancieren der Kinder im Videoportal YouTube

Zusammenfassung: In den zwei letzten Jahrzehnten erfolgten diametrale Veränderungen im Verständnis des Wortes Berühmtheit – von weltbekannten Stars, über Promis – d.h. Personen, die „bekannt sind, weil sie einfach bekannt sind“, bis zum Phänomen der Mikro-Celebrities. Das Hauptthema des vorliegenden Artikels ist die Darstellung der u.a. dank der Verbreitung solcher Videoportals wie zum Beispiel YouTube verursachten aktuellen Verwandlungen im Bereich der Celebrities-Kultur. Dieses Internetportal, das die Veröffentlichung von Videodateien ermöglicht, trägt erheblich zur Abnutzung des Wortes Celebrities bei, indem es Unterschiede zwischen Privatem und Öffentlichem verwischt und darüber hinaus Mikro-Celebrities lanciert. In dem Artikel wurde überdies das Phänomen der Zugänglichmachung von Videofilms mit Kindern in der Hauptrolle im Videoportal YouTube beleuchtet.

Schlüsselwörter: Celebrities, Kinder, Mikro-Celebrities, YouTube



Małgorzata Mnich

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**O tym, co stałe,
w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej,
czyli o edukacji polonistycznej dzieci najmłodszych
tak samo, a jednak inaczej**

Zamiast wstępu

Zmiany w polskiej rzeczywistości edukacyjnej ostatnich lat przez wielu są przyjmowane z entuzjazmem; wyjątek stanowi nieliczna grupa inicjujących owe zmiany polityków. Nie tak dawno spory toczyły się wokół obniżenia obowiązkowego wieku szkolnego, a wprowadzona zmiana objęła jedynie dwa roczniki rozpoczynających naukę szkolną pierwszoklasistów. Rok szkolny 2017/2018 przyniósł z sobą kolejne zmiany – stopniowe wygaszanie gimnazjów i powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej. Dobrze to czy źle – czas pokaże. Na razie trzeba „robić swoje”. Niniejsze opracowanie nie ma na celu prognozowania skutków kolejnej reformy oświaty; chcę pokazać spojrzenie na edukację małego dziecka z perspektywy pewnych postaw, wartości, kompetencji i umiejętności, których na całe szczęście żadna kolejna zmiana nie kwestionuje, lecz jedynie dookreśla i konkretyzuje. Mowa o edukacji polonistycznej. Nie znaczy to, że czytania, pisanie, mówienia i słuchania należy uczyć ciągle tak samo (w taki sam sposób), ale że umiejętności te stanowiły, stanowią i stanowiąc będą fundament dalszej edukacji. Pytanie, jakie postawione zostanie w niniejszym opracowaniu, dotyczy zmian, które powinny objąć również to, co stałe, ale uchwycone z nowej perspektywy neurodydaktycznej, wynikającej z dynamicznie prowadzonych badań nad właściwościami dziecięcych umysłów.

Wiedza o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu i jej przydatność w kształceniu nauczycieli

Wiek XXI to czas eksplozji technologii informacyjnych. Są one wykorzystywane przez człowieka i towarzyszą mu w codziennym życiu, co decyduje nie tylko o sposobach pozyskiwania informacji, komunikowania się i uczenia się, lecz także – zdaniem neurodydaktyków – o sposobach ukształtowania i strukturze ludzkiego umysłu. Warto zatem zastanowić się, czy współczesnemu nauczycielowi wystarczy wiedza z zakresu fizjologii, którą zdobywa on w ramach uczenia się biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, oraz czy wiedza ta jest funkcjonalna. W jaki sposób można ją odnieść do kształcenia polonistycznego, matematycznego czy przyrodniczego najmłodszych?

Gdy zastanawiamy się nad ludzkim umysłem, szczególnie interesujące wydaje nam się jego działanie, czyli „mózg w użyciu”. Kilkadziesiąt lat temu można było opisywać jego funkcjonowanie jedynie poprzez porównywanie funkcjonowania ludzkiego mózgu z funkcjonowaniem mózgów zwierząt, które poddawano badaniom; opisywano też funkcjonowanie mózgu ludzkiego podczas choroby. Obecnie dzięki neuroobrazowaniu można w nieinwazyjny sposób „podglądać” pracujący mózg i analizować aktywność poszczególnych struktur mózgowych. Coraz częściej też widać zainteresowanie nauczycieli spostrzeżeniami neurodydaktyków; nauczyciele wiedzą już – jak zauważa Manfred Spitzer – że „mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela”¹. Wprawdzie oczywiste jest, że badań mózgu rezonansem magnetycznym nie wykonują nauczyciele, a tworzenie nowych koncepcji pedagogicznych na podstawie badań sieci neuronalnych nie doczekało się jeszcze pełnej weryfikacji empirycznej, ale podjęte próby i czynione rozważania są na tyle frapujące, że uznałam za słuszne odniesienie ich do pracy z uczniami najmłodszymi w ramach szeroko rozumianej edukacji polonistycznej.

Kształcenie szkolne nierozzerwalnie związane jest z pomiarami jego efektów. Pomiary te prowadzone są w określonych odstępach czasowych i najczęściej nazywane badaniami kompetencji bazowych i docelowych. Nie sposób zaprzeczyć słuszności przeprowadzania takich badań, gdyż dzięki nim można sprawdzić, czy uczeń opanował kompetencje wyznaczone podstawą programową i ma szansę podołać wyzwaniom edukacyjnym w kolejnej klasie. Badania takie najczęściej mają postać standaryzowanych testów, a uzyskane przez ucznia wyni-

¹ M. Spitzer: *Jak uczy się mózg* – cyt. za M. Żylińska: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013, s. 168.

ki stają się podstawą do wyrokowania o możliwości otrzymania przez niego promocji do kolejnej klasy. Wyniki stosunkowo łatwo można porównać w skali szkoły, województwa czy kraju, a czasami nawet na forum międzynarodowym, ustalać rankingi i publikować je na forach internetowych. Taki obraz szkoły nierozzerwalnie wiąże się z modelem transmisyjnym, który nie odpowiada już wymogom edukacji jutra.

Zmiana myślenia o szkole objawia się coraz częściej zadawanym pytaniem o przebieg procesu uczenia się i zapamiętywania, a ostatnie kilkanaście lat to wzrost zainteresowania tą tematyką. Poszukując szkoleń, kursów i warsztatów, można znaleźć wiele propozycji nawiązujących do neurodydaktycznych fundamentów nauczania i uczenia się przyjaznego mózgowi. Wiele jest również materiałów prezentujących techniki szybkiego uczenia się i zapamiętywania. Nie zawsze jednak „szybko” znaczy „trwale” i „funkcjonalnie”.

Jak więc wykorzystać bardzo praktycznie osiągnięcia neuronauk i wprowadzić je do praktyki edukacyjnej, nie czyniąc szkody rozwijającemu się umysłowi ucznia najmłodszego? Skoro kolejny raz w szkole rozpoczyna się „zmiana”, warto skorzystać z niej i poprawić funkcjonowanie pracy szkoły oraz zwiększyć jej efektywność, a samych uczniów i nauczycieli zachęcić do rozpoznawania nie tylko podobieństw w sposobach poznawania świata, ale przede wszystkim różnic wynikających z odmiennych typów modalności, dominacji różnych typów inteligencji czy cech temperametu.

Zmiana sposobu myślenia o edukacji powinna iść w stronę działań na rzecz rozwoju zdolności i talentów każdego człowieka. Przyjęcie rozumienia edukacji jako procesu „wydobycia” owych talentów pozwala na powrót rozważań o wszechstronnym rozwoju każdego ucznia rozumianym jako indywidualizacja. Potrzebna jest personalizacja edukacji i zwiększenie szacunku dla różnorodności uczących się umysłów. Zdaniem Kena Robinsona, szkoła powinna zrezygnować z modelu industrialnego o charakterze liniowym na rzecz poszukiwania warunków odpowiednich do rozwoju zapewniającego rozkwit, powinna w większym stopniu odwoływać się do modelu organicznego, przypominającego troszczenie się o ogród².

Jak wynika z obserwacji zajęć edukacyjnych w polskich szkołach, stosunkowo rzadko uwzględniana jest różnorodność poznawcza uczniów, która wynika z odmiennych preferencji modalnościowych poszczególnych uczniów, stopnia rozwinięcia lewych i prawych półkul mózgowych, zamiłowania do nauk ścisłych bądź humanistycznych, dominacji określonego typu inteligencji wielorakich, zainteresowań czy wrodzo-

² K. Robinson: *Zrewolucjonizujemy nauczanie*. <https://www.youtube.com/watch?v=psmVhh41h-k> [29.07.2017].

nych talentów. Chociaż ogłaszane są publikacje, których autorzy wskazują, jak bardzo „inaczej” można i należy uczyć dzieci o różnych typach inteligencji³, zastosowanie tych materiałów w praktyce edukacyjnej (podczas zajęć z całą klasą) wydaje się wielu nauczycielom trudne lub wręcz niemożliwe. Nie mają oni jednak racji. Uświadomienie sobie, że każde dziecko wymaga innego podejścia, aby wszystkie mogły osiągnąć ten sam cel, stanowi fundament edukacji w szkole jutra.

Współczesny nauczyciel powinien również zdawać sobie sprawę z tego, że rewolucja informatyczna i codzienny kontakt najmłodszych z nowymi technologiami, a także stały dostęp dzieci do komputerów, Internetu, urządzeń telekomunikacyjnych i innych urządzeń cyfrowych decyduje o trwałym ukształtowaniu połączeń neuronalnych w mózgu. Cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci preferują różne sposoby komunikowania się, przejawiają inne rodzaje aktywności i wreszcie w odmienny sposób niż nauczyciele poznają świat⁴. Brak zrozumienia uczniów przez nauczycieli często wynika z faktu, że szkoła nadal dąży do rozwoju pamięci werbalnej, podczas gdy obecnie umiejętność ta wydaje się zbędna, a nawet wręcz szkodliwa. „Za to ważniejsza niż kiedykolwiek wydaje się umiejętność poszukiwania informacji – w formie drukowanej i elektronicznej”⁵ oraz umiejętność selekcji i krytycznej oceny materiałów źródłowych.

Cyfrowi tubylcy nie lubią robić jednej rzeczy po drugiej, za to potrafią wykonywać kilka czynności jednocześnie. Nudzą się pracą z dłuższym drukowanym tekstem, szczególnie z podręcznikiem, gdyż zawiera on informacje zamknięte, podczas gdy Internet zawiera informacje otwarte. Już najmłodszy uczniowie o wiele lepiej koncentrują się, gdy nauczyciel zamiast metod tradycyjnych wykorzystuje materiały edukacyjne zawierające aplikacje, elementy graficzne, pliki audio do wielokrotnego odtwarzania czy zadania umożliwiające autokontrolę. Nie bez znaczenia dla procesu nauczania są też techniczne możliwości, takie jak: powiększanie czy pomniejszanie materiałów, kopiowanie czy zaznaczanie za pomocą wyróżników. Jak zauważają niemieccy naukowcy: „długi kontakt z nowymi technologiami spowodował, że wielu z nich [uczniów – M.M.] ma gorzej rozwinięte płyty czołowe, które odpowiadają za abstrakcyjne myślenie, planowanie, cierpliwość i odśnięcie nagrody”⁶. Nie tylko uczniowie starsi, lecz także młodsi cenią

³ D. G m o s i ń s k a, V. W o ź n i a k: *Inteligencje wielorakie w nauczaniu ortografii. 7 walizek*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2009.

⁴ M. Ż y l i ń s k a: *Neurodydaktyka...*, s. 166–167.

⁵ H. G a r d n e r: *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes, 2009, s. 20.

⁶ Cyt. za: M. Ż y l i ń s k a: *Neurodydaktyka...*, s. 221.

sobie aktywność i autonomię. Lubią działać i samodzielnie dokonywać wyborów. Starsi uczniowie nie mają większych problemów z wyszukiwaniem informacji, lubią pracować z elementami graficznymi, ze zdjęciami, schematami czy z wykresami, gdyż nie przypominają one linearnego porządku tradycyjnych materiałów podręcznikowych. Nie lubią też uczyć się na pamięć, wolą rozwiązywać zadania problemowe. Nowe pokolenie uczniów to bardziej eksperymentatorzy i odkrywcy niż odtwórcy, a optymalne dla nich środowisko nauki znacznie wykracza poza ramy klasy szkolnej czy budynku przedszkola⁷.

Warto jednak przestrzec wszystkich, którzy zachłyśnięci nowoczesnymi technologiami i łatwością dostępu do wielu informacji, skłonni byliby zrezygnować – szczególnie w pracy z dziećmi najmłodszymi – z bezpośredniego poznania na rzecz poznania pośredniego. „Trzeba pamiętać, że neurony uczą się wolno i potrzebują spokoju oraz koncentracji, a efektywna nauka wymaga operowania informacjami, kreatywności, a także rozwijania analitycznego i syntetycznego myślenia. Wszystko to wymaga czasu. [...] Mózgu nie da się oszukać. Stworzenie nowych wypustek, kolców dendrycznych, synaps i uprzywilejowanych obwodów neuronalnych wymaga po prostu czasu”⁸. Bezpośrednie poznanie oparte jest na polisensoryczności, która angażuje różne kanały i uaktywnia jednocześnie wiele obszarów mózgu. W okresie intensywnego rozwoju, jaki przypada na okres przedszkolny i wczesnoszkolny, poznanie bezpośrednio jest zatem bezcenne. I nie dotyczy to tylko obszaru społeczno-przyrodniczego czy dziedzin artystycznych, ale również edukacji matematycznej i polonistycznej.

⁷ Warto tutaj wspomnieć o tworzonych w ostatnich latach leśnych przedszkolach w Białymstoku, Warszawie, Kielcach, Przyłękowie i innych kilku miejscowościach; ostatnio próbę stworzenia takiego przedszkola w Katowicach podjęła Magdalena Christ. *Do przedszkola, czyli do lasu*. Przestrzeń Innowacji. <http://www.fpiec.pl/post/2016/06/01/przedgladlesnychprzedszkoliwpolsce> [16.08.2017]; Puszczczyk. *Leśnie przedszkole*. [Strona główna]. <http://puszczyk.edu.pl/> [16.08.2017]; M. Sz t a n d e r a: *Powstaje leśne przedszkole. Dzieci cały dzień na powietrzu, zimą też!* 8.07.2017. <http://kielce.wyborcza.pl/kielce/7,47262,22063736,przedszkolna-nauka-pojdzie-w-las.html> [16.08.2017]; M. W a r c h a l a: *Wykładowczyni UŚ chce stworzyć w Parku Śląskim leśne przedszkole*. 6.07.2017. <http://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,22062403,wykladowczyni-us-chce-stworzyc-w-parku-slaskim-lesne-przedszkole.html> [16.08.2017].

⁸ M. Ż y l i ń s k a: *Neurodydaktyka...*, s. 226.

Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do nauczania edukacji polonistycznej w szkole jutra

W poszukiwaniu innowacyjnych sposobów kształcenia nauczycieli, a szczególnie nauczycieli dzieci najmłodszych, warto odwołać się do sformułowanych przez Małgorzatę Taraszkiewicz neurostandardów⁹. Pierwszy z ich mówi o konieczności zbliżenia edukacji do biologicznego rytmu wzrostu dziecka i budowaniu dobrego klimatu opartego na zaufaniu. Dzisiejsza szkoła poprzez system ewaluacji i kontroli wzmacnia w uczniach poczucie braków, zwanych czasami „niewiedzą”. Wprawdzie do wyznaczników oceny opisowej należy obowiązek rozpoczynania od podkreślenia mocnych stron ucznia, ale takich jednoznacznych wskazań nie zawierają już oceny cząstkowe sprawdzianów i testów. Nauczyciele, jak wynika z moich obserwacji, w ocenie pisemnych wypowiedzi uczniów i poprawności ortograficznej raczej nie chwalą podopiecznych za kilkanaście poprawnie napisanych wyrazów, a koncentrują uwagę na kilku, których zapis niestety był błędny. A przecież można inaczej. Można również od pierwszych samodzielnych uczniowskich prób w pisaniu wdrażać dzieci do samokontroli napisanych wypracowań. Bardzo dobrym pomysłem jest stosowanie przez nauczyciela ołówka zamiast czerwonego flamastra i wskazywanie dziecku słów, które należy sprawdzić i poprawić. Najmłodszym bardzo podoba się pomysł zaczerpnięty z *Ortofrajdy* Lesława Furmagi¹⁰, który poprawę nazywa „ortograficznym praniem”. Czynność brudzenia ubrań i konieczność ich prania jest dla najmłodszych czymś codziennym i nie wiąże się ze wstydem ani z jakimkolwiek lękiem. Tak też uczący się poprawnej pisowni uczniowie klas początkowych powinni podchodzić do prania „brudnych” wyrazów. W klasie obok tablicy można powiesić sznur do bielizny, a do niego za pomocą „żabek” przypinać „uprane słowa”, czyli takie, które w zeszytach pojawiły się z błędem. Poprawny zapis utrwalony za pomocą koloru lub – jeśli uczniowie mają na to ochotę – kolorowego ortogramu mógłby przez kilka dni towarzyszyć najmłodszym i stwarzać okazję do zabaw językowych, tworzenia rymowanek czy też żartów słownych, a oglądany i powtarzany wielokrotnie trwale zostałby zapamiętany przez większość uczących się. Kolorowa ortografia to również zabawne neologizmy, akcentujące zabawowy kontakt z ortografią. W *Ortofrajdzie* wyraźnie akcentuje się, że poznawanie ortografii może być „frajdą”; dzieci poznają ortochochliki,

⁹ M. Taraszkiewicz: *Neuroedukacja – rewolucja w nauczaniu*. Wykład 5. http://kursy.operon.pl/Kursy/neuroedukacja_I_2 [20.03.2017].

¹⁰ L. Furmaga: *Ortofrajda. Gawęda i teoria*. Przewodnik. Wejherowo: Egmont Sp. z o.o., 2007.

ortokolorki czy ortowywieszki, zapisują wyrazy w ortonotatniczkach, a uczniom towarzyszą w tych działaniach Ortofrajdek i Ortoframek. Analogicznie dzieci mogą tworzyć – również przydatne w nauce ortografii – ortowierszki czy ortobajeczki.

Dziecko na zajęciach szkolnych powinno czuć się bezpiecznie, powinno mieć niezachwianą pewność, że jeśli będzie miało trudności w nauce, nauczyciel lub grupa mu pomogą. W zakresie ortografii taką pewność daje dzieciom stały dostęp do słowniczków ortograficznych oraz umiejętność sprawnego wyszukania w nich potrzebnych wyrazów. Z tym związany jest kolejny neurostandard, który akcentuje rolę wewnętrznej motywacji, ta zaś nie jest oparta na strachu, tylko na pasji i ambicji własnej¹¹. Praca na zajęciach szkolnych powinna odnosić cele do korzyści własnych i ukazywać użyteczność zdobywanej wiedzy i umiejętności szkolnych. Przykładem przestrzegania owego neurostandardu mogą być świadomie organizowane przez nauczyciela ćwiczenia w zapamiętywaniu z wykorzystaniem technik rysunkowych, jakimi są mapy myśli lub techniki skojarzeń. Uruchamiane są wtedy asocjacje z tendencją do budowania kręgów semantycznych¹². Na zajęciach polonistycznych, a także przed rozpoczęciem zajęć warto zastosować rozgrzewkę pamięci i koncentracji uwagi, która przygotowuje małego ucznia do wysiłku w zasadniczej części zajęć. Ćwiczenia spostrzegawczości typu: „co schował skrzat?”¹³, zabawy w parach, polegające na baczym obserwowaniu wyglądu partnera, a następnie próbie odgadnięcia, jaki jeden szczegół uległ zmianie, próby zapamiętania ciągu kilku przedmiotów z zastosowaniem łańcuchowej metody skojarzeń albo łączenia przedmiotów w pary, pokazują uczniom pożytek wynikający z zastosowania mechanizmu analogii czy analizy szczegółów. Pożyteczne jest również pokazanie dzieciom różnicy pomiędzy liczbą szczegółów zapamiętywanych w sposób nieuporządkowany a liczbą szczegółów zapamiętywanych w sposób uporządkowany. Podczas przeprowadzonych wśród uczniów klasy III szkoły podstawowej badań¹⁴

¹¹ M. T a r a s z k i e w i c z: *Neuroedukacja...*

¹² Szczegółowo analizowałam tę kwestię w monografii na temat sprawności słowotwórczych najmłodszych – zob. M. M n i c h: *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls, 2002, s. 114.

¹³ Uczniowie przyglądają się kilku przedmiotom rozłożonym na stoliku, następnie ktoś z klasy nakrywa chustą wszystkie elementy i chowa jeden przedmiot, pozostali odgadują, co schował skrzat. Wiele przykładów prostych i bardziej skomplikowanych ćwiczeń odnaleźć można w publikacji K.W. V o p e l a: *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. T 1–4. Kielce: Jedność, 1999.

¹⁴ Badania własne przeprowadzałam w Szkole Podstawowej nr 13 w Siemianowicach Śląskich. Podobne wyniki uzyskała Anna Skrzydło w badaniach przeprowadzonych w Szkole Podstawowej nr 67 z Oddziałami Integracyjnymi

poprzedzonych treningiem pamięci dzieci bez większego wysiłku zapamiętały od 8 do 10 elementów, podczas gdy wcześniejsze samodzielne próby zapamiętania elementów opiewały na średni wynik 5. Dzieci nauczyły się też pracować w parach i większych, czteroosobowych zespołach, co zostało przez nie ocenione jako komfortowe i sprzyjające atmosferze uczenia się. Wykorzystanie werbalnych i wizualnych mnemotechnik okazało się przydatne wówczas, gdy zapamiętywane treści ułożone były liniowo. Dobór do badań takich tekstów, jak: *Kaczka dziwaczka* Jana Brzechwy, *Lokomotywa* Juliana Tuwima, *Bagaż* Wojciecha Widłaka czy *Najmilsza pamiątka* René Goscinnego i Jean-Jacques'a Sempé – pokazały uczniom, że wizualizacja treści lub też „zaczepianie” jednych elementów o drugie zwiększa znacznie efektywność zapamiętywania materiału. Uczniowie mogli również ocenić, który sposób zapamiętywania: samodzielnie układana historyjka czy wykorzystanie kolorowych rysunków, podobał im się bardziej i pomógł w uzyskaniu wyższego wyniku końcowego. Poznane metody zapamiętywania uczniowie w większości ocenili jako bardzo atrakcyjne (w jednej grupie tak oceniło badania 17 z 19 uczniów, w drugiej – 20 z 23 uczniów) lub jako atrakcyjne (tak badania ocenili pozostali uczniowie). Natomiast chęć wykorzystania poznanych metod w samodzielnym uczeniu się zadeklarowała już mniejsza liczba badanych. Przydatność map myśli została oceniona bardzo wysoko (przez 15 z 19 uczniów i 17 z 23) oraz wysoko (4 z 19 i 5 z 23); jedno dziecko nie zadeklarowało chęci wykorzystania tej metody – swoją decyzję argumentowało tym, że „nie lubi rysować i nie zawsze ma się przy sobie kredki”. Przydatność łańcuchowej metody skojarzeń oceniona była przez uczniów podobnie. Bardzo wysoko oceniło tę metodę 16 z 19 uczniów i 17 z 23; pozostali łańcuchową metodę skojarzeń ocenili wysoko.

Na efektywność kształcenia znaczący wpływ ma również – zdaniem Małgorzaty Taraszkiewicz – **OSU, czyli Optymalny Stan Uczenia się**. To kilka warunków, o które trzeba zadbać, zanim rozpocznie się pracę z nowym materiałem: „odpowiedni poziom energii, integracja całego ciała, aktywny stan relaksu, pozytywny nastrój, uwolnienie kreatywności i odpowiednia koncentracja uwagi”¹⁵. Uczniów zarządzania własnym stanem psychofizycznym należy nauczyć już u początków nauki szkolnej. Wiele w tej kwestii zależy od właściwej organizacji czasu pra-

mi w Katowicach. Zob. A. Skrzydło: *Zapamiętywanie czytanych treści przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym z wykorzystaniem mnemotechnik*. Praca licencjacka. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii. 2017. Maszynopis.

¹⁵ M. Taraszkiewicz: *Neuroedukacja...*

cy na lekcji, która powinna zacząć się od trafnie dobranej rozgrzewki. Może to być opowiadanie o tym, kogo spotkały dzieci w drodze do szkoły, śpiewanie ulubionej piosenki, kilka ćwiczeń oddechowych, zabawy odnoszące się do gimnastyki mózgu metodą Dennisona, takie jak kreślenie leniwych ósemek, czy szereg znanych z Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz ćwiczeń rozwijających funkcje psychomotoryczne, językowe i orientację w schemacie ciała i przestrzeni. Warto przy tym pamiętać, że ćwiczenia rozpoczynające zajęcia powinny naprzemiennie pobudzać prawą i lewą półkulę mózgową, wyostrzać wszystkie zmysły i obudzić całe ciało ucznia. Na początek dnia przydać się mogą zagadki, rymowanki czy żarty językowe, które wprowadzą uczniów w dobry nastrój. Początek zajęć to również zaproszenie uczniów do rozpoczęcia działania, wskazanie celu zajęć i określenie tematyki. Uczniowie bowiem powinni być traktowani jak partnerzy, którzy mają prawo współdecydowania o tym, w czym będą uczestniczyć i czego będą się uczyć każdego dnia.

Marzena Żylińska wśród dobrych wzorców szkoły przyjaznej mózgowi opisuje niemiecki projekt *Budząca się szkoła*¹⁶, którego zadaniem było rozpoczęcie wspólnie z uczniami podróży, wyruszenie, wymarsz albo też przebudzenie. Głównym hasłem szkoły jest rozwijanie potencjału uczniów i zastąpienie „kultury strachu i biurokracji życiem i radością”¹⁷. Analizując założenia powołanej do życia w 2012 roku w Niemczech szkoły, trudno oprzeć się wrażeniu, że kolejny raz w historii edukacji powraca się do założeń, które znane są od wieków, a związane z nurtem naturalistycznym, czy inaczej: pajdocentrycznym, Jana Jakuba Rousseau, progresywizmem Johna Deweya czy nurtami Nowego Wychowania. Dostosowanie wychowania do naturalnego rozwoju dziecka, rozwijanie u niego potrzeby zdobywania wiedzy, stwarzanie mu optymalnych warunków rozwoju nie tylko poznawczego, lecz także moralnego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, indywidualizacja, pobudzanie aktywności dziecka, rezygnacja z testów osiągnięć na rzecz pomiaru uzdolnień uczniów, współudział dzieci w planowaniu pracy i decydowaniu o tym, czego i w jaki sposób będą się uczyć, zorganizowanie w taki sposób przestrzeni pracy ucznia, by w miarę możliwości ograniczyć pracę w ławkach ustawionych w równych trzech rzędach frontem do tablicy, przewaga zajęć opartych na twórczym działaniu, uczących współpracy i konstruktywnej rywalizacji – to postulaty znane od lat. Czy zatem potrzebna jest kolejna zmiana systemowa, by wprowadzić je w życie?

¹⁶ M. Żylińska: *Neurodydaktyka...*, s. 237.

¹⁷ Ibidem.

Organizacja zajęć uwzględniająca OSU wymaga również pamiętania, że zarządzanie własnym stanem psychofizycznym to także zabiegi podtrzymujące ten stan: relaksacja w czasie zajęć, zapewnienie uczniom możliwości uzupełnienia energii i zjedzenia odpowiednio przygotowanego posiłku czy też właściwie zaplanowana przerwa w zajęciach. Opisujący ten stan neurodydaktycy wspominają o częstotliwości fal elektromagnetycznych odpowiadających falom beta – w stanie codziennej aktywności (13–25 Hz) – czy też falom alfa – stan na granicy jawy i snu (12–8 Hz), gdy zwiększa się synergiczna współpraca obu półkul mózgowych, chłonność nowej wiedzy, pozyskane informacje porządkują się i układają w dziecięcych umysłach, do głowy przychodzą nowe pomysły¹⁸. Właściwie zorganizowane przerwy są zatem niezbędne do utrzymania homeostazy. Ostatnim elementem OSU są zabiegi zamykające proces uczenia się. Na podstawie obserwacji zajęć prowadzonych przez studentów w ramach pedagogicznych praktyk studenckich oraz analizy ankiet ewaluacyjnych można zauważyć, iż ten element planowania sprawia najwięcej trudności młodym nauczycielom i kandydatom na nauczycieli. Trudności w panowaniu nad czasem skutkują wielokrotnie brakiem podsumowania dnia pracy uczniów, zabranieniem dzieciom możliwości dopytania i upewnienia się, czy wszystko zrozumieli, potwierdzenia celu i przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności w życiu, pośpiesznym objaśnieniem pracy domowej. Spośród 28 studentek, które realizowały pod moją opieką w minionym roku akademickim praktyki pedagogiczne w szkole podstawowej, aż 23 podsumowanie i ewaluację przeprowadzonych samodzielnie zajęć oceniły jako najśłabsze ogniwo. Potwierdza to poczyniona przeze mnie w czasie tych zajęć obserwacja. Studentki niejednokrotnie same przyznawały, że nie chcąc zrezygnować z atrakcyjnych elementów zajęć, rezygnowały z podsumowania, co po czasie same uznawały za bardzo duży błąd. Wprowadzenie i zakończenie zajęć powinny być wyznacznikami delimitacji¹⁹ czasu nauki w szkole i poza szkołą, są niezbędnym warunkiem budującym wiedzę szkolną rozumianą jako przekaz informacji ułożonej w strukturę.

Neurostandardem kluczowym dla szkoły przyjaznej mózgowi jest również **Indywidualny Styl Uczenia się**, zwany przez Małgorzatę Taraszkiewicz **ISU**. W okresie wczesnoszkolnym styl ten powinien być stopniowo rozpoznawany poprzez próby określenia przez uczniów ich własnych preferencji modalnościowych, typów dominujących inteligencji emocjonalnych, sposobów przetwarzania informacji, rozpo-

¹⁸ M. Taraszkiewicz: *Neuroedukacja...*, s. 8.

¹⁹ T. Dobrzyńska: *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 1993.

znawanie optymalnych warunków do uczenia się. Uczniowie powinni stopniowo określać swój Indywidualny Styl Uczenia się (ISU) – początkowo z pomocą nauczyciela, który pokazuje, proponuje, zachęca i przedstawia różne sposoby zdobywania umiejętności i wiedzy, jej przechowywania, zapamiętywania i przypominania, z czasem poprzez eksperymentowanie samodzielne. „Styl uczenia się to inaczej nasz indywidualny klucz do uczenia się w sposób szybki i trwały. To klucz do uczenia się po swojemu, a więc z mniejszym wysiłkiem, za to z większym entuzjazmem!”²⁰. Rozpoznanie własnego ISU zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu i wpływa na wewnętrzną motywację dziecka do podejmowania samodzielnych prób uczenia się. Optymalna strategia uczenia się jest neurologicznie uwarunkowana – każda jednostka ma swoją optymalną strategię. Nasycenie parametrami określającymi styl uczenia się decyduje o aktywności zmysłowej, zakresie aktywacji inteligencji wielorakich czy stopniu integracji półkul mózgowych. Pozwala na dobranie najlepszej metody uczenia się. Decyduje również o emocjach, które procesowi uczenia się towarzyszą, czy jest to zaciekawienie czy nuda, smutek czy radość, zdziwienie czy brak zainteresowania tematem.

Warto wskazać praktyczne odniesienia wiedzy z zakresu neurodydaktyki do edukacji polonistycznej. Wiedza taka może okazać się przydatna choćby w niwelowaniu trudności, jakie dzieci napotykają przy uczeniu się poprawnego zapisu wyrazów. Uczniowie mogą doskonalić swoje umiejętności ortograficzne, korzystając z różnorodnych sposobów przedstawiania trudności i mnemotechnik wyobrażeniowych lub werbalnych. Do mnemotechnik wyobrażeniowych zalicza się: rysowanie ortogramów graficznych, rysunkowych ogniw ortograficznych²¹, kolekcjonowanie kart na zasadzie zakładki rysunkowych, przygotowywanie plakatów oraz metodę miejsca, zwaną popularnie *loci*. Spośród technik werbalnych najczęściej wykorzystuje się metodę haków (słów kluczy), wierszyki i rymowanki oraz historyjki ortograficzne²². W edukacji najmłodszych wartość mają różne pomysły na kojarzenie z sobą wyrazów o podobnej pisowni. Kojarzenie to nie zawsze musi być

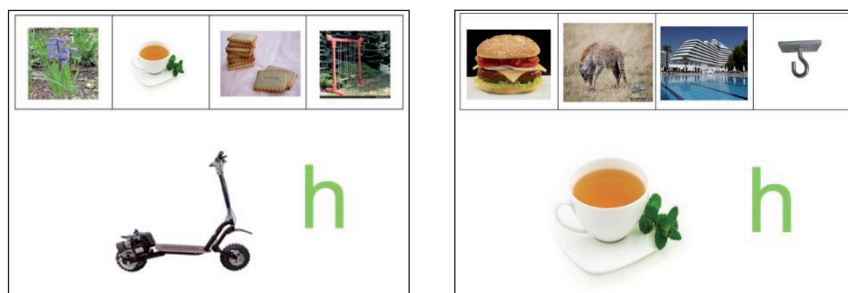
²⁰ M. Taraszkiewicz: *Neuroedukacja...*, s. 9.

²¹ M. Ganczarska: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004.

²² Szczegółowo wszystkie wymienione mnemotechniki zostały opisane w: M. Mních: *Radość uczenia się, czyli jak sprawić, by uczeń najmłodszy pokochał edukację polonistyczną i szanował język ojczysty*. W: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, s. 315–336.

jednak oparte na wszystkich zasadach mnemotechnicznych. Jeśli układana historyjka jest zabawna, to niekoniecznie musi być absurdalna i wylbrzymiona; jeśli uczniowie konstruują plakaty ortograficzne, to przedstawione na nich historie nie muszą być rzeczywiste, a karty – tematycznie uporządkowane. To, co najważniejsze, to aktywność własna uczącego się i jego prawo do dokonywania samodzielnego wyboru. Tworzący takie warunki uczenia się nauczyciel będzie mógł w praktyce zrealizować postulat personalizacji i podmiotowości edukacji. Dziecko podczas eksperymentowania z proponowanymi przez nauczyciela technikami pracy rozpoznaje korzystniejsze dla siebie, te, które sprawiają dziecku więcej satysfakcji i zadowolenia – wie, czy więcej zadowolenia czerpie z rysowania kredkami czy z układania rymowanki, z pracy w grupie czy z samodzielnego opracowywania ortogramów, a może z rapowania zdania, które napisała na tablicy nauczycielka.

Jako egzemplifikację wizualnego sposobu przedstawienia słów haków zaprezentuję karty ortograficzne typu kolekcjoner (rys. 1 i 2). Służą one do graficznego przedstawiania wyrazów z tą samą trudnością ortograficzną. W polu centralnym karty umieszcza się obrazek stanowiący hak lub inaczej zakładkę z wyrazem dobrze utrwalonym przez dziecko. Umieszczenie na karcie obrazów innych słów z tą samą trudnością przyczyni się do skojarzenia nowych wyrazów z wyuczonymi już wcześniej.



Rys. 1. Kolekcjoner ortograficzny – wyrazy z „h”.



Rys. 2. Kolekcjoner ortograficzny – wyrazy z „ch”.

Po opanowaniu słów z jednej karty można przygotować kolejne z obrazem innego słowa umieszczonym centralnie. Dzieciom o dominującej inteligencji słownej można zaproponować układanie własnych historyjek, które obejmowałyby wyrazy z jedną wybraną trudnością ortograficzną. Może to być na przykład historyjka o hipopotamie Hipolicie, który huśta się na huśtawce, jeździ na hulajnodze, zajada herbatniki, na wakacje z przyjaciółką hieną Hanią wyjeżdża do Holandii, tam kupuje Hani hiacenty itd. Konstruując takie historyjki, trzeba tylko uważać, by do opowiadania nie trafiły słowa z „ch”, na przykład do historyjki o hipopotamie – chryzantemy albo Chiny.

Ćwiczenia ortograficzne organizowane z wykorzystaniem mnemotechnik werbalnych i wizualnych są okazją do rozwijania umiejętności pracy w grupie, rozwijają dzieci polisensorycznie, pozwalają na urozmaicenie zajęć i dopuszczają możliwość dokonywania wyborów, rozwijają kreatywność i komunikatywność, zwiększają motywację do pracy i zaangażowanie. Pozwalają na zorganizowanie przestrzeni klasowej według innego niż tradycyjne ustawienie wzorca, uruchamiają pomysłowość, uczą negocjowania i jasnego wyrażania myśli, asertywności i zdolności do samodzielnego realizowania powierzonych celów. Pracy w zespole sprzyja kultura osobista i kultura językowa, przydatna jest również umiejętność adekwatnego zachowania się do okoliczności i autoprezentacji. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w rozpoznaniu ISU, aby później móc adekwatnie dobierać do potrzeb każdego ucznia metody pracy i pomoce dydaktyczne, a także lepiej rozumieć zachowania poszczególnych członków klasy²³.

Howarda Gardnera pięć umysłów przyszłości i możliwości ich rozwijania w edukacji polonistycznej uczniów najmłodszych

W dobie powszechnej rewolucji technologicznej, globalizacji i konieczności uczenia się przez całe życie ważne jest, by u początku kształcenia mieć świadomość, jakie cechy umysłów ludzi przyszłości będą pożądane, jacy pracownicy będą poszukiwani, jacy obywatele tworzyć będą szczęśliwe i żyjące w harmonii społeczeństwa. „[...] edukacja nie może się ograniczać do zdobywania i przekazywania wiedzy wyłącznie naukowej. Nauka nie podpowie, co robić w szkole albo w pracy. Dlaczego? Bo na postępowanie nauczyciela i menedżera [człowieka – M.M.] musi wpływać system wartości – a ani nauka, ani technolo-

²³ M. Taraszkiewicz: *Neuroedukacja...*, s. 13.

gia nie dysponują immanentnym systemem wartości”²⁴. Dlatego też w rozważaniach na temat szkoły jutra słuszne będzie spojrzenie na nią z perspektywy pięciu umysłów przyszłości i próba odpowiedzi na pytanie: czy w ramach zajęć z edukacji polonistycznej można i należy rozwijać owe pięć umysłów przyszłości?

Autor teorii inteligencji wielorakich Howard Gardner opisał pięć umysłów przyszłości, a właściwie pięć sposobów wykorzystania rozumowania. Wśród umysłów wyróżnił: umysł dyscyplinarny, syntetyzujący, kreatywny, respektujący i etyczny²⁵. Spróbuję pokazać, jak owe sposoby rozumowania można wykorzystać w edukacji polonistycznej najmłodszych uczniów szkoły podstawowej.

Umysł dyscyplinarny, czyli sposób myślenia charakterystyczny dla jednej dyscypliny naukowej, przydatny będzie w podjętej w dojrzałym wieku pracy zawodowej, ale zanim młody człowiek pozna i określi swoje zainteresowania i zamiłowania, pewne cechy takiego właśnie poznania rozwijać może poprzez doskonalenie umiejętności przydatnych w każdym niemal miejscu pracy. To umiejętności komunikacyjne, jasność wyrażania myśli, zdolność nie tylko słyszenia, lecz także słuchania, oraz samodyscyplina. Używanie języka ojczystego nie różni się od treningów sportowców czy ćwiczeń muzyków. W szkole to codzienne „trenowanie języka” zwane jest okazjonalnymi ćwiczeniami sprawnościowymi²⁶, bo ile razy używamy języka, tyle razy kształcimy język. Człowiek zdyscyplinowany to ktoś, kto szanuje język ojczysty i stara się go doskonalić, to ktoś, komu zależy, by mowy polskiej nie kaleczyć, i kto poszukuje wartościowych tekstów literackich pisanych nienaganą polszczyzną, kto dąży do kontaktów z wartościowymi ludźmi, będącymi wzorami używania pięknego języka w mowie i piśmie. Uczeń przejawiający cechy umysłu dyscyplinarnego dba o poprawność językową w mowie: stara się wypowiadać poprawnie, płynnie, mówi głośno, potrafi swoim opowiadaniem zainteresować słuchaczy, sprawnie korzysta z prozodycznych cech mówienia: odpowiedniego tonu głosu, intonacji i przestankowania, a kiedy pisze – stara się pisać kształtnie, poprawnie i dokonuje korekty zapisanych zdań.

Umysł przyszłości powinien być również **umysłem syntetyzującym**, czyli zdolnym do porządkowania rzeczywistości. Ten porządek najlepiej widać w strukturze pisanych tekstów. Syntezy narracyjnej dzieci uczą się od układania wielozdaniowych tekstów, poprzez opowiada-

²⁴ H. Gardner: *Pięć umysłów przyszłości...*, s. 23.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Termin ten wprowadziła A. Dyduchowa – A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1988.

nie historyjek obrazkowych, aż po tworzenie opowiadań z dialogiem²⁷. Przydatne mogą się okazać nie tylko próby dokańczania tekstów, lecz także zastanawianie się, co wydarzyło się wcześniej, co mogło poprzedzać daną historię. Niezastąpione są ćwiczenia, które można określić jako snucie wspólnej linii narracji z dzieckiem, polegające na naprzemiennym opowiadaniu historii przez uczniów i nauczyciela. Próby syntezy, które podejmuje się w ramach zajęć polonistycznych, mogą przybierać postać taksonomii, a najprostsze z nich to porządkowanie wyrazów według alfabetu czy wyróżnianie wyrazów należących do tych samych części mowy. Rozumowanie syntetyzujące to także pobieranie informacji z różnych źródeł i umiejętność poddania ich obiektywnej ocenie, zrozumienie, umiejętność dokonywania sensownych zestawień i poddawanie informacji selekcji. Tę sprawność z wielką starannością należy kształcić w ramach szeroko rozumianych ćwiczeń w czytaniu, rozumieniu, analizie i interpretacji tekstów²⁸. Ważna jest przy tym różnorodność czytanych utworów – od prostych tekstów wierszowanych, poprzez starannie dobrane teksty narracyjne, do popularnonaukowych i użytkowych, które w największym stopniu pokazują użyteczność samodzielnego czytania. Umysł syntetyzujący rozwija się poprzez czytanie tekstów o przekazie nie tylko prostym, lecz także metaforycznym, zawierającym obrazy, motywy i aforyzmy. Wówczas uczeń poznaje znaczenia słów wprost i nie wprost oraz płynnie przechodzi z poziomu kompetencji przejściowej – rozwojowej – do kompetencji podstawowej – przybliżonej²⁹.

Umysł dyscyplinujący i syntetyzujący są odpowiedzialne za cechy ludzkiego poznania, lecz – zdaniem Howarda Gardnera – nie mniej ważne w przyszłości okażą się te właściwości umysłu, które warunkować będą relacje międzyludzkie, czyli umysły: kreatywny, respektujący i etyczny.

Umysł kreatywny zajmuje się podbojem nowych terytoriów, odpowiedzialny jest za wysuwanie nowych pomysłów, stawianie pytań.

²⁷ Szerzej o wynikach badań w: M. M n i c h: *Umiejętność odbioru i nadania opowiadania przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*. Red. H. H e t m a ń c z y k - B a j e r, M. K i s i e l. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2013, s. 141-155.

²⁸ Szerzej w: M. M n i c h: *Sprawność czytania dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w świetle badań empirycznych*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej*. Red. S. J u s z c z y k, M. K i s i e l. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2010.

²⁹ Podział kompetencji według T. R i t t e l: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej: rozwój języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994, s. 15.

Nieszablonowe myślenie, tworzenie nowatorskich rozwiązań, niczym nieograniczona wyobraźnia – to właśnie cechy umysłów dzieci, które zazwyczaj chętnie i otwarcie podejmują nowe edukacyjne wyzwania. Kreatywność wyróżnia ludzką inteligencję, jest zdolnością, której zwierzęta nie przejawiają. Zadziwiające jest jednak to, że nauczyciele nie zawsze zadowoleni są z kreatywności swoich uczniów. Szkoła tradycyjna, mocno przywiązana do testów szkolnych, nagradza tych wychowanków, którzy myślą schematycznie i stereotypowo, czego najlepszym dowodem jest system matur z języka polskiego, w którym najwyższe wyniki osiągają ci uczniowie, którzy potrafią udzielać odpowiedzi wedle z góry przygotowanego klucza. Podczas gdy niemalże wszyscy pracodawcy od najlepszego kandydata na pracownika oczekują innowacyjności i kreatywności, szkoła ogranicza kreatywność wychowanków, cechę tę uznając za mało przydatną lub wręcz niepożądaną.

Edukacja polonistyczna jest skarbnicą rozlicznych możliwości tworzenia. Uczniowie nieustannie zapraszani są do wypowiedzania się zarówno swobodnego, jak i samorzutnego, do tworzenia dialogów i improwizacji, do przedstawiania scenek dramatycznych i inscenizowania. Tworząc teksty pisane, decydują o ich formie i długości, a także niejednokrotnie mogą samodzielnie wybierać tematykę (teksty swobodne). Uczą się tworzenia krótkich tekstów użytkowych, takich jak życzenia czy pozdrowienia, i dłuższych, szkolnych, jak opowiadanie i opis. Samodzielnie dobierają też formy językowe, gdy piszą zdania krótkie, używają słów znanych i zrozumiałych lub też starają się korzystać z wyszukanych środków wyrazu. Także sposoby zapisu tekstów mogą być rozmaite. Uczniowie mogą pisać teksty odręcznie albo korzystać z programów komputerowych (ta możliwość została odnotowana w nowej podstawie programowej³⁰).

Rozumowanie można wykorzystać również w sposób respektujący. **Umysł respektujący** umożliwia dostrzeganie różnic dzielących jednostki i grupy, ale po to, by je zrozumieć i efektywnie z nimi współdziałać³¹. Respektujący sposób postrzegania drugiego człowieka to próba zrozumienia go i obdarowania szacunkiem i zaufaniem. Umysł respektujący zwany jest czasami tolerancyjnym. Rozwijamy go poprzez liczne interakcje i obserwowanie zachowań innych osób w grupie, najczęściej rówieśników i osób znaczących. W edukacji polonistycznej umysł respektujący rozwijamy za pośrednictwem celowo organizowa-

³⁰ Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. [Z dnia 14.02.2017]. http://edukacja.wczesnoszkolna.edu.pl/wp-content/uploads/2017/02/podstawa_programowa_2017_sp_edukacja.wczesnoszkolna.edupl.pdf [20.08.2017], s. 25.

³¹ H. Gardner: *Pięć umysłów przyszłości...*, s. 105.

nych ćwiczeń w mówieniu i aktywnym słuchaniu, poznawania technik dyskusyjnych, uczenia się jasnego i klarownego formułowania argumentów, dopuszczania możliwości zmiany pierwotnego stanowiska pod wpływem słusznych argumentów innych członków grupy. Służą temu liczne metody aktywizujące, takie jak: technika akwarium, technika „za i przeciw”, dyskusje panelowe, śnieżna kula. Uczniów warto uczyć też parafrazowania i parafrazowania plus; techniki te pomagają w zrozumieniu stanowiska oponentów, umożliwiają utwierdzenie się w przekonaniu, że właściwie zrozumiano intencje współ rozmówców.

Dopełnieniem cech człowieka przyszłości jest **umysł etyczny**, odpowiedzialny za postrzeganie wartości niezależnie od trudności, przeciwności czy własnych korzyści. Rozumowanie etyczne to zdolność dostrzegania potrzeb i pragnień społeczności i pragnienie dbania o dobro wspólne. W życiu codziennym, w rodzinie, pracy, kontaktach społecznych umysł etyczny odpowiedzialny jest za uczciwość, wrażliwość, empatię, zdolność reagowania na krzywdę innych. Howard Gardner zauważa, że umysł etyczny wymaga wsparcia pionowego i poziomego. O pionowym można mówić wtedy, gdy młodzi czerpią wzorce od swoich rodziców i innych znaczących osób dorosłych, obserwują ich wzajemne relacje, sposób odnoszenia się jednych do drugich, szacunek do pracy, sposoby pozyskiwania i wydawania pieniędzy. O wsparciu poziomym mowa jest w relacjach z rówieśnikami, ze współpracownikami równolatkami; rówieśnicy mają silny wpływ na rozwój zainteresowań, wybór celu życiowego, postawy prospołeczne albo przestępcze. W miejscu pracy niejednokrotnie potrafią wskazać sposoby, jak „się ustawić”, by zarobić, a nie napracować się. Szkoła jest ważnym miejscem budowania podstaw etycznego wymiaru ludzkiego poznania, ale najważniejszy i pierwotny w tym zakresie jest dom rodzinny. Tak naprawdę to wszyscy członkowie społeczeństwa, w którym żyje i wychowuje się dziecko: rodzice, nauczyciele, katecheci, sąsiedzi, rówieśnicy, politycy, ludzie mediów – mogą być wzorami godnymi naśladowania bądź demoralizować i wykrzywiać pożądany obraz człowieka o nienagannym kręgosłupie moralnym.

Edukacja szkolna, a szczególnie zajęcia z edukacji czytelniczej³², może być wspaniałą okazją do ukazywania uczniom postaw moralnych godnych naśladowania. Spośród współczesnych twórców wartościowej pod tym względem literatury dla dzieci warto wymienić tutaj Wojciecha Widłaka, Grzegorza Kasdepkego, Roksanę Jędrzejewską-Wróbel,

³² Szerzej w: M. M n i c h: *Spotkanie dorosłego z dzieckiem na drodze poszukiwania wartości, czyli o literaturze dla dzieci w kształceniu akademickim nauczycieli*. In: *Hodnoty a ich odraz vo vysokoškolskom vzdělávání*. Red. M. S i r o t o v a. Trnava: Wydawnictwo Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2011, s. 56–61.

Natalię Usenko czy Rafała Witka i Małgorzatę Strzałkowską. Ich pełne humoru teksty zawsze przedstawiają nietuzinkowych bohaterów, zapraszają do głębokiej refleksji, dotyczą tematów ważnych, poruszają serce czytelnika, stwarzają okazje do niekończących się rozmów z dziećmi, zapraszają do kontynuowania rozpoczętych w szkole dyskusji z rodzicami, dziadkami, sąsiadami, czasami panią w sklepie. Nie budzą żadnych wątpliwości, że warto mówić prawdę, dzielić się z innymi, kochać najbliższych, szanować nie tylko swoich, lecz także obcych, ludzi o innym kolorze skóry, wyznawców innych religii. Zapraszają również do działania, do wyruszenia w świat, ale też do podróży w głąb siebie.

Zamiast zakończenia

Zakończenie artykułu powinno być zebraniem wniosków i postulatów wynikających z poczynionych w tekście rozważań. Pozwolę sobie jednak na złamanie tej powszechnie uznanej za słuszną akademickiej praktyki. Kilka miesięcy temu, gdy przygotowywałam się do zajęć z metodyki edukacji polonistycznej poświęconych testom dydaktycznym, natrafiłam na niesamowity list pewnej amerykańskiej nauczycielki Elżbiety Manthey³³. Kobieta napisała go do swoich uczniów w przeddzień czekających ich egzaminów końcowych. Niech list ten będzie podsumowaniem mojego tekstu:

Testy nie odzwierciedlą wszystkiego tego, co czyni was wyjątkowymi. Ludzie, którzy opracowują testy, a potem je oceniają, nie znają was tak, jak ja, a tym bardziej nie znają was tak, jak wasze rodziny. Nie wiedzą, że jedni z was znają dwa języki obce, a inni kochają śpiewać lub rysować. Żaden z nich nie widział, jak poruszacie się w tańcu z naturalnym talentem. Nie wiedzą, że wasi przyjaciele mogą na was polegać, że swoim śmiechem potraficie rozjaśnić najmroczniejszy dzień ani że wasze twarze rumienią się, gdy coś was zawstydzi. Nie wiedzą, że uprawiacie sport, że myślicie o przyszłości ani że pomagacie swojemu młodszemu rodzeństwu. Nie wiedzą, że jesteście mili, myślący, godni zaufania. Ani że każdego dnia staracie się być najlepsi. [...] oceny z testów, choć dają pewną informację, nie odzwierciedlają wszystkiego. Nie można traktować testu jako miary człowieka. Inteligencja, mądrość i wiedza wcale nie muszą przekładać się na świetne wyniki w egzaminach testo-

³³ E. Manthey: *Test to tylko test – niezwykły list nauczycielki do uczniów*. 7.03.2016. <http://www.juniorowo.pl/test-to-tylko-test-niezwykly-list-nauczycielki-do-uczniow/> [7.03.2017].

wych. **Można być mądrym na wiele sposobów** [...]. Wielu talentów nie da się zmierzyć testami, nie są jednak przez to mniej wartościowe. Kreatywność, umiejętność budowania relacji międzyludzkich, wytrwałość, życzliwość – te i wiele innych „zasobów” nie poddają się miarom testów, a są bardzo cenne. I pożądane przez pracodawców, jeśli już chcemy oceniać ich przydatność.

Pamiętajcie, że nie da się testem zmierzyć wszystkich tych niezwykłych i wspaniałych cech, które czynią z was WAS³⁴.

Pozostaje mieć nadzieję, że polskie uczelnie kształcą tak mądrych i rozumiejących mądrość nauczycieli, a kolejna zmiana edukacyjna nie odbierze im tej mądrości.

Bibliografia

- Dobrzyńska T.: *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 1993.
- Dyduchowa A.: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1988.
- Furmała L.: *Ortofrajda. Gawęda i teoria. Przewodnik*. Wejherowo: Egmont Sp. z o.o., 2007.
- Ganczarska M.: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004.
- Gardner H.: *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes, 2009.
- Gmośńska D., Woźniak V.: *Inteligencje wielorakie w nauczaniu ortografii. 7 walizek*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2009.
- Mnich M.: *Radość uczenia się, czyli jak sprawić, by uczeń najmłodszy pokochał edukację polonistyczną i szanował język ojczysty*. W: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.
- Mnich M.: *Spotkanie dorosłego z dzieckiem na drodze poszukiwania wartości, czyli o literaturze dla dzieci w kształceniu akademickim nauczycieli*. In: *Hodnoty a ich odraz vo vysokoškolskom vzdelávaní*. Red. M. Sirotova. Trnava: Wydawnictwo Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2011.

³⁴ Ibidem.

- Mnich M.: *Sprawność czytania dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w świetle badań empirycznych*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2010.
- Mnich M.: *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls, 2002.
- Mnich M.: *Umiejętność odbioru i nadania opowiadania przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*. Red. H. Hetmańczyk-Bajer, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2013.
- Rittel T.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej: rozwój języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994.
- Skrzydło A.: *Zapamiętywanie czytanych treści przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym z wykorzystaniem mnemotechnik*. Praca licencjacka. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii. 2017. Maszynopis.
- Vopel K.W.: *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. T. 1-4. Kielce: Jedność, 1999.
- Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013.

Netografia

- Do przedszkola, czyli do lasu*. Przestrzeń Innowacji. <http://www.fpiec.pl/post/2016/06/01/przedgladlesnychprzedszkoliwpolsce> [16.08.2017].
- Manthey E.: *Test to tylko test - niezwykle list nauczycielki do uczniów*. 7.03.2016. <http://www.juniorowo.pl/test-to-tylko-test-niezwykly-list-nauczycielki-do-uczniow/> [7.03.2017].
- Puszczyc. Leśnie przedszkole. [Strona główna]. <http://puszczyk.edu.pl/> [16.08.2017].
- Robinson K.: *Jak szkoła zabija kreatywność*. <https://www.youtube.com/watch?v=CFO8KyYP374> [29.07.2017].
- Robinson K.: *Jak uciec z Edukacyjnej Doliny Śmierci*. <https://www.youtube.com/watch?v=J1Fu3SGkf1A> [29.07.2017].
- Robinson K.: *Zrewolucjonizujmy nauczanie*. <https://www.youtube.com/watch?v=psmVhh41h-k> [29.07.2017].
- Sztandera M.: *Powstaje leśne przedszkole. Dzieci cały dzień na powietrzu, zimą też!* 8.07.2017. <http://kielce.wyborcza.pl/kielce/7,47262,22063736,przedszkolna-nauka-pojdzie-w-las.html> [16.08.2017].

Taraszkiewicz M.: *Neuroedukacja – rewolucja w nauczaniu*. Wykład 5. http://kursy.operon.pl/Kursy/neuroedukacja_I_2 [20.03.2017].

Warchala M.: *Wykładowczynie UŚ chce stworzyć w Parku Śląskim lesne przedszkole*. 6.07.2017. <http://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,22062403,wykladowczynie-us-chce-stworzyc-w-parku-slaskim-lesne-przedszkole.html> [16.08.2017].

Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. [Z dnia 14.02.2017]. http://edukacja.wczesnoszkolna.edu.pl/wp-content/uploads/2017/02/podstawa_programowa_2017_sp_edukacja.wczesnoszkolna.edupl.pdf [20.08.2017].

Małgorzata Mnich

On That Which Is Solid in the Changing Educational Situation, Or Notes on Teaching the Youngest Children Polish in the Same Way and Yet Differently

Summary: Another reform of education forces all the education system employees to learn new ministerial regulations, a new syllabus, changes in terms of the education content, and new books. However, it is worth to consider whether these changes are actual or apparent ones, how to educate teachers of the youngest pupils in the face of continuous reforms in higher education, and from which perspectives to show the priorities of education. This paper is an attempt to both reference the academic knowledge on the functioning of the human brain to the ways of working proposed during classes with the youngest pupils within the framework of the Polish philology education, and prepare teachers to teach in the school of tomorrow. These reflections will be supported by the postulates of neurodidactics, which indicate the need of different learning by children called digital indigenes or digital immigrants, and the theory of five minds by Howard Gardner.

Key words: early childhood education, school of tomorrow, brain-friendly teaching and learning, Polish philology education

Małgorzata Mnich

Das, was in der sich verändernden Bildungswirklichkeit unveränderlich bleibt oder zur polonistischen Bildung der jüngsten Kinder in gleicher Weise aber doch anders

Zusammenfassung: Derzeitige Bildungsreform erzwingt von allen Angestellten auf dem Gebiet des Bildungswesens die Notwendigkeit, sich mit neuen Verordnungen des Bildungsministeriums, neuem Rahmenlehrplan, Veränderungen im Bereich der Bildungsinhalte und neuen Lehrbüchern vertraut zu machen. Es ist aber bedenkenswert, ob genannte Veränderungen wirklich oder nur vorgetäuscht sind; wie sollten die Lehrer der jüngsten Klassen ange-

sichts der andauernden Schulwesensreformen gebildet werden, aus welcher Perspektive sind die Bildungsprioritäten zu schildern. Im vorliegenden Beitrag bemüht sich die Verfasserin, das akademische Wissen vom Funktionieren des menschlichen Gehirns in den im Polnischunterricht für jüngste Schüler angewandten Lehrmethoden auszunutzen und die Lehrer auf die Arbeit in der Schule der Zukunft vorzubereiten. Diese Betrachtungen werden bezogen auf Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen und auf die Grundsätze der Neurodidaktik, welche darauf hinweist, die „digitale Eingeborene“ genannten Kinder anders als die „digitale Einwanderer“ genannten Kinder zu unterrichten.

Schlüsselwörter: fröhschulische Bildung, Schule der Zukunft, gehirnfrendliches Lernen und Lehren, polonistische Bildung



Irena Polewczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Umiejętności słuchowe dzieci w wieku przedszkolnym a kształcenie tych umiejętności w kontekście nowej podstawy programowej

Wprowadzenie

Dbłość o prawidłowy rozwój percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym jest jednym z ważnych zadań nauczyciela przedszkola. Prawidłowy poziom rozwoju umiejętności słuchowych warunkuje bowiem rozwój mowy, naukę czytania i pisania, a więc podstawy funkcjonowania człowieka we współczesnym wymagającym świecie.

Wachlarz umiejętności słuchowych dziecka w tym zakresie jest bardzo szeroki – od umiejętności odbierania dźwięków z otoczenia, rozpoznawania i tworzenia rymów, analizowania i syntezowania dźwięków, pamięci dźwięków, aż po różnicowanie dźwięków opozycyjnych. Odbiór bodźców słuchowych – słuch fizyczny – to umiejętność prymarna, podstawa wszystkich pozostałych umiejętności szczegółowych.

Elżbieta Jaszczyszyn wskazuje, że „Dziecięca wrażliwość na rymy przyczynia się w dalszej edukacji do postępów w czytaniu i pisaniu”¹. Bronisław Rocławski, który jest twórcą metody czytania zwanej glotodydaktyką, rozumianej jako metoda analityczno-syntetyczno-fonetyczna, zwrócił uwagę na szczególne znaczenie ćwiczeń analizy i syntezy słuchowej. Stwierdził, że „Od stanu syntezy i analizy głoskowej zależeć będzie powodzenie w nauce pisania i czytania”². Podkreślił

¹ E. J a s z c z y s z y n: *Dziecięca wrażliwość na rymy (rozpoznawanie i ich tworzenie przez sześciolatki)*. „Edukacja” 2009, nr 3 (107), s. 83.

² I. B. R o c ł a w s k i: *Przewodnik metodyczny do elementarza „Świat głosek i liter”*. Gdańsk: Glotispol, 2007, s. 6.

również, że „od wrażliwości fonemowej, od różnicowania fonemów zależy pisanie”³.

Anna Klim-Klimaszewska wskazała, że „u podstaw wyrabiania gotowości do nauki czytania leży umiejętność dokonywania analizy i syntezy dźwiękowej wyrazów, pozwalająca na wyodrębnienie poszczególnych głosek, a następnie łączenie ich w logiczną całość”⁴.

Jak twierdzi Krystyna Kamińska, „właściwy poziom percepcji słuchowej warunkuje prawidłowy rozwój mowy, który później stymuluje proces nauki czytania. Wiele zależy od początkowego momentu uwrażliwiania dziecka na dźwięk, a później od różnorodnych zabaw rozwijających percepcję słuchową”⁵.

Trudno nie zgodzić się z przytoczonymi opiniami badaczy. Przypadki mających trudności w opanowaniu czytania i pisania w klasie I dzieci, których terapię logopedyczną prowadziłam, potwierdzały, że miały one deficyty w zakresie percepcji słuchowej. Do takich samych wniosków dochodzi również Grażyna Krasowicz-Kupis w swoich badaniach⁶.

Umiejętności słuchowe, o których piszą Elżbieta Jaszczyszyn, Anna Klim-Klimaszewska i Krystyna Kamińska, wchodzi w skład tak zwanej percepcji słuchowej. Termin ten bywa bardzo różnie rozumiany w literaturze, niektórzy autorzy rozumieją go bardzo wąsko, inni zaś – bardzo szeroko.

Słowo „percepcja” ma swoje korzenie w starożytnej filozofii, a szczególnie w jednym z kluczowych jej działów – w teorii poznania. Współczesne rozważania na temat percepcji mają charakter wielokierunkowy, w wielu przypadkach trudno określić, czy autorzy znajdują się jeszcze w obrębie filozofii, czy też na gruncie nauk przyrodniczych bądź społecznych i humanistycznych. Te „przejścia” dokonują się zresztą w obydwu kierunkach. Filozofowie zawsze chętnie korzystali z dorobku nauk przyrodniczych; obecnie przedstawiciele nauk przyrodniczych często przekraczają granicę między tymi naukami i korzystają z dorobku filozofii.

Współczesna kognitywistyka zyskuje coraz większe znaczenie. Ten wieloaspektowy kierunek ujmuje poglądy na poznawanie jako na wyraźnie skomplikowany proces. „Kognitywistyka stanowi bowiem na-

³ Ibidem, s. 7.

⁴ A. Klim-Klimaszewska: *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica, 2010, s. 150.

⁵ K. Kamińska: *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSIP, 1999, s. 118.

⁶ G. Krasowicz-Kupis: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999.

turalną platformę transferu wiedzy między filozofami, psychologami i kognitywistami zajmującymi się analizą procesów percepcyjnych”⁷. W tym ujęciu ważnym celem badaczy jest wykorzystywanie dorobku wielu wcześniejszych i współczesnych naukowców – przedstawicieli różnych dziedzin. Sama percepcja traktowana jest jako wielowymiarowy i wieloetapowy proces obejmujący:

- a) **inicjację** wieloaspektowego i multimodalnego zespołu bodźców fizycznych;
- b) **wyodrębnienie** w procesie percepcyjnym **bodźca**, na którym następuje koncentracja uwagi;
- c) **aktywność receptorów** nakierowanych na ów „wybrany” bodziec – konkretne modalności zmysłowe wymagają bodźców o odpowiednim natężeniu i okresie trwania;
- d) **transdukcję energii bodźca na energię właściwą** strukturom układu nerwowego;
- e) **myślową rekonstrukcję**, przy wsparciu wiedzy uprzedniej podmiotu poznającego, czynnika wywołującego bodziec – tak powstały „percept” odnosi się do wycinka świata będącego przedmiotem poznawania;
- f) **„percept” rozpięty między światem a mózgiem**; „percept” ten staje się podstawą symbolizacji, operacji polegającej na związaniu danych poznawczych z danymi wiedzy, pamięci, wyobraźni, oczekiwań itp.;
- g) **rozpoznanie przedmiotu** jako podstawę do podjęcia aktywności ze strony podmiotu;
- h) **aktywność podmiotu** na podstawie zdobytej wiedzy na temat otoczenia – ważne jest to, że cały skomplikowany proces nakierowany jest na działanie⁸.

W ujęciu psychologicznym w procesie percepcji możemy wyróżnić trzy etapy:

1. **Odbiór wrażeń** – który polega na zamianie energii fizycznej w postaci fal dźwiękowych czy świetlnych na aktywność nerwową komórek układu nerwowego.
2. **Percepcja (sposrzczenie)** – czyli wewnętrzna interpretacja obiektu zewnętrznego. To próba określenia na przykład wielkości przedmiotu, kształtu, koloru, wysokości dźwięku, przynależności dźwięku do osoby czy przedmiotu, podzielności słowa, jego elementów składowych. Spozrzeganie polega na **syntezie** percepcyjnej (integracji i kombinacji) prostych cech sensorycznych.

⁷ Ł. Przybylski: *Procesy percepcyjne*. W: *Przewodnik po filozofii umysłu*. Red. M. Miłkowski, R. Poczobut. Kraków: WAM, 2012, s. 128.

⁸ Ł. Przybylski: *Procesy percepcyjne...*, s. 127–134.

3. Identyfikacja i rozpoznawanie – to przypisywanie znaczeń naszym spostrzeżeniom, nadawanie nazw przedmiotom, które widzimy, słyszemy, odczuwamy⁹.

Ogólne rozważania dotyczące percepcji skłaniają do próby sformułowania definiensa pojęcia interesującego nas w niniejszym artykule, czyli percepcji słuchowej: „Percepcja słuchowa to: aktywny odbiór bodźców słuchowych rozproszonych wokół człowieka, oparty o umiejętność różnicowania dźwięków mowy oraz ich analizy, syntezy i interpretacji zgodnej z wiedzą, pamięcią i doświadczeniem, które posiada człowiek”¹⁰.

Założenia teoretyczne badań

Wielość podejść przedmiotowych i metodologicznych powoduje, że w literaturze wciąż trwa dyskusja dotycząca składowych percepcji słuchowej. Podział w obrębie percepcji słuchowej przyjęty w tym artykule ustaliłam po dokonaniu analizy literatury zarówno językoznawczej, jak i medycznej, psychologicznej i pedagogicznej (tabela 1).

Tabela 1

Podział i zakres percepcji słuchowej

Rodzaj percepcji słuchowej		Zakres pojęciowy
Recepcja dźwięków mowy		związana ze słuchem fizjologicznym i z jego funkcjonowaniem; efektem działania tego słuchu jest odbiór dźwięków mowy i dźwięków z otoczenia
Rozróżnianie dźwięków mowy , polegające na rozpoznawaniu co najmniej dwóch wrażeń słuchowych, różniących się	słuch fonemowy	odpowiedzialny za rozróżnianie fonemów; odnosi się to do systemu fonologicznego w aspekcie segmentalnym (wyodrębnianie fonemów jako segmentów), służy kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle dziecka
	fonologiczny słuch prozodyczny	odnosi się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych danego języka

⁹ Ph.G. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Przekł. E. Czerniawska et al. Red. nauk. I. Kurcz, B. Wojciszke. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

¹⁰ I. Polewczyk: *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 56.

między sobą pod względem fonologicznym i fonetycznym w niewielkim stopniu, jako różnych	fonetyczny słuch segmentalny (potrzebny do odbioru informacji pozasystemowych)	tzw. słuch głoskowy, pozwalający dostrzec różnice między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu z uwzględnieniem różnic indywidualnych wymówień
	fonetyczny słuch prozodyczny (potrzebny do odbioru informacji pozasystemowych)	odnosi się do „charakterystyki płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego w tym jej wymiarze, który przekracza informację prozodyczną systemową, również z uwzględnieniem zróżnicowania indywidualnego, także cech o charakterze niestałym, np. zależnych od emocji, kondycji psychofizycznej jednostki”*
Analiza i synteza głoskowa, sylabowa i logotomowa		odpowiada za świadome rozróżnianie sylab, głosek i logotomów w wypowiedzeniach, wyodrębnianie sylab, głosek i logotomów przy zachowaniu odpowiedniej kolejności oraz łączenie ich w całość
Pamięć słuchowa wyrazów		pamięć pojedynczych słów, dłuższych wypowiedzi oraz elementów prozodycznych
Asocjacja dźwięków mowy		umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami – desygnatami; przypisywanie znaczeń odpowiednim przedmiotom i zjawiskom
Kontrola słuchowa wypowiedzi		kontrola słuchowa własnej wypowiedzi i nadanie jej odpowiedniej ekspresji

* A. Domagała, U. Mirecka: *Stuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia” 2002, nr 30, s. 9.

Źródło: I. Polewczyk: *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 56.

Percepcja słuchowa rozwija się i może być kwalifikowana już w badaniach z okresu prenatalnego, a następnie w okresie wczesnoszkolnym. Doskonali się na drodze doświadczeń słuchowych samorzutnych ze środowiska, jak i doświadczeń słuchowych zaplanowanych celowo przez rodzica czy nauczyciela.

W placówkach przedszkolnych percepcja słuchowa jest kształcona zgodnie z przyjętą podstawą programową, która w ostatnich kilku latach nieustannie się zmienia. W tabeli 2 zestawiono zmiany, jakie zaszły w latach 2012–2017 w zakresie wymagań co do kształtowania percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym w kontekście czytania i pisanania.

Tabela 2

Zmiany w obrębie podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie przygotowania dzieci do czytania i pisania (2012-2017)¹¹

Zakres podstawy programowej	Podstawa programowa z dnia 27 sierpnia 2012 roku ^{a)} oraz z dnia 30 maja 2014 roku ^{b)}	Podstawa programowa od 17 czerwca 2016 roku ^{c)}	Podstawa programowa z dnia 14 lutego 2017 roku ^{d)} (obowiązująca)
Obszar	„14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania”.	„14. Tworzenie warunków do doświadczeń językowych i komunikacyjnych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania umiejętności czytania)”.	„IV. Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole”.
Treść szczegółowa	„4) interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania; 5) słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami; 6) układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej ”.	„6) układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej ; 7) zna drukowane małe i wielkie litery (z wyłączeniem dwuznaków, zmiękczeń i liter oznaczających w języku polskim samogłoski nosowe); 8) interesuje się czytaniem; układa proste wyrazy z liter i potrafi je przeczytać; 9) interesuje się pisaniem; kreśli znaki literopodobne i podejmuje próby pisania; 10) rozumie znaczenie umiejętności czytania i pisania”.	„2) [...] rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach; 4) rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności”.

^{a)} Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2012, poz. 977.

¹¹ Wyróżnienia w tabeli – I.P.

^{b)} Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2014, poz. 803.

^{c)} Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2016, poz. 895.

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

We wprowadzanych w podstawie programowej w latach 2012–2017 zmianach wciąż nie widać wytycznych do kształtowania umiejętności syntezy słuchowej (na różnych poziomach, czy to słowa, czy sylaby). W ostatniej zmianie podstawy programowej (z 2017 roku) można zaobserwować wręcz ograniczenie kształtowania percepcji słuchowej. Dzieci mają rozpoznawać tylko głoskę początkową lub końcową, co oznacza, że będą kształtowane aliteracje, natomiast kształcenia innych umiejętności nie przewidziano.

W roku 2011 pisałam już o ograniczeniu w podstawie programowej kształcenia percepcji słuchowej i konsekwencjach, jakie ten zapis z sobą niesie: „lakonicznie wspomniano tu o ćwiczeniach związanych z percepcją słuchową i to w bardzo wąskim zakresie, z całkowitym pominięciem procesów **syntezy** słuchowej, które już od grupy 3-, 4-latków powinny być ćwiczone na odpowiednim poziomie rozwojowym – a więc syntezy sylabowej, głoskowej i logatomowej. Pominięcie w zapisie syntezy niejako zwalnia nauczyciela przedszkola z obowiązku ćwiczenia z dziećmi tych umiejętności, co w konsekwencji niesie za sobą tylko umiejętności »szatkowania« słyszanych elementów znaczeniowych, lecz całkowicie uniemożliwia scalanie pewnych fragmentów fonicznych w całości znaczeniowe. Ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej powinny występować naprzemiennie, aby dziecko mogło zobaczyć odwrotności tych procesów. Jest to przygotowanie do operacyjnego myślenia, które charakteryzuje się odwracalnością. Dziecko w sytuacjach naturalnych ćwiczy te umiejętności nieświadomie, bo już w pierwszym roku życia dziecko, słysząc od mamy słowa »to jest au – to, to auto«, ćwiczy naprzemiennie tych procesów od samego początku. W świadomym procesie dydaktycznym nie powinno zabraknąć ćwiczeń w analizie i syntezie na różnych poziomach. Zasugerowanie nauczycielowi w podstawie programowej ćwiczeń tylko z zakresu analizy wydaje się tu błędne”¹².

¹² I. Polewczyk: *Zmiany podstawy programowej a percepcja słuchowa dziecka przedszkolnego. W: Sześciolatek: przedszkolak czy uczeń? Dylematy w kształce-*

W najnowszej podstawie programowej jeszcze bardziej ograniczono ten zakres ćwiczeń. Czy takie określenie zadań ma swoje odbicie w umiejętnościach słuchowych dzieci w zakresie percepcji słuchowej? Zaprezentowane badania pokażą, w jakim zakresie są rozwinięte poszczególne umiejętności słuchowe dzieci cztero-, pięcio- i sześciolletnich.

Skrócona procedura badawcza

W tym tekście starano się udzielić odpowiedzi na pytania badawcze: Jakie umiejętności słuchowe mają dzieci w wieku przedszkolnym? Jakie umiejętności słuchowe są najłatwiejsze, a jakie najtrudniejsze do opanowania w poszczególnych grupach wiekowych?

Aby udzielić odpowiedzi na te pytania, przeprowadzono badania, podczas których zastosowano autorski test percepcji słuchowej przeznaczony dla dzieci czteroletnich, pięcioletnich i sześciolletnich. Zbadano 278 dzieci ze śląskich przedszkoli: 70 dzieci w wieku 4 lat, 55 dzieci w wieku 5 lat i 153 dzieci w wieku 6 lat.

Wyniki badań

Zaprezentowane wyniki badań stanowią fragment większej całości. W poszczególnych tabelach (tabele 3, 5, 7) zamieszczono wyniki uzyskane dla poszczególnych grup wiekowych prezentujące umiejętności słuchowe dzieci cztero-, pięcio- i sześciolletnich w układzie hierarchicznym: od umiejętności najlepiej rozwiniętych (wartości punktów po normalizacji bliższe wartości 1) do umiejętności najslabiej rozwiniętych (wartości punktów po normalizacji bliższe 0). Normalizację punktów obliczono w celu sprowadzenia każdej skali (liczby zadań w danym zakresie) do poziomu skali (od 0 do 1) za pomocą wzoru:

ocena - wartość minimalna skali/wartość maksymalna skali.

Normalizacja była potrzebna, aby móc porównać wszystkie wartości punktowe w różnych zadaniach testu.

W tabeli 3 przedstawione zostało zestawienie umiejętności słuchowych dzieci czteroletnich.

Tabela 3

Zestawienie umiejętności słuchowych dzieci czteroletnich – uporządkowanie od umiejętności najlepiej rozwiniętych do najsłabiej opanowanych

Stopień trudności	Umiejętności słuchowe	Punkty po normalizacji
1	rozpoznawanie dźwięków długich i krótkich	0,91
2	synteza sylabowa	0,85
3	rozpoznawanie melodii	0,80
4	analiza – wyodrębnianie sylab w wyrazie	0,70
5	liczenie dźwięków	0,67
6	analiza – wyodrębnianie wyrazów w zdaniu	0,62
7	słuchanie ciszy	0,58

Najlepiej rozwiniętą umiejętnością słuchową dzieci czteroletnich jest umiejętność rozpoznawania dźwięków długich i krótkich (0,91 pkt), również można zaobserwować ogólną tendencję: procesy syntezy są lepiej rozwinięte niż procesy analizy. Najsłabiej rozwiniętą umiejętnością było słuchanie ciszy (0,58 pkt), które wydawać się może na pozór łatwym zadaniem, ale wymaga skupienia uwagi dziecka na dźwiękach podlegających procesowi habituacji (przyzwyczajania zmysłów do bodźca). Trudność zatem sprawiają zarówno umiejętność wyodrębnienia tych dźwięków z tła dźwiękowego środowiska, w którym dziecko przebywa, jak i językowa umiejętność nazywania dźwięków, które słyszymy.

W tabeli 4 przedstawiono zestawienie umiejętności słuchowych najlepiej i najsłabiej opanowanych przez dzieci czteroletnie. W prezentacji wyników uwzględniono płeć dzieci.

Tabela 4

Zestawienie najlepiej i najsłabiej opanowanych przez dzieci czteroletnie umiejętności słuchowych uwzględniające płeć

Opanowane umiejętności	Cała grupa	Dziewczęta	Chłopcy
Najlepiej opanowana umiejętność	rozpoznawanie dźwięków długich i krótkich	rozpoznawanie dźwięków długich i krótkich	rozpoznawanie dźwięków długich i krótkich
Najsłabiej opanowana umiejętność	słuchanie ciszy	słuchanie ciszy	wyodrębnianie wyrazów w zdaniu
Punkty po normalizacji – wynik max	0,91	0,94	0,89
Punkty po normalizacji – wynik min	0,58	0,53	0,61
Różnica między wartościami max i min	0,33	0,41	0,28

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że nie ma istotnych statystycznie różnic w poziomie percepcji słuchowej u dziewczynek i chłopców. Nie istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy poziomem percepcji słuchowej a płcią¹³. Najlepiej rozwiniętą umiejętnością słuchową u dziewczynek i chłopców był podtest „rozpoznanie dźwięków długich i krótkich”. Dziewczynki zdobyły średnio 0,94 pkt, a chłopcy – 0,89 pkt. Najslabiej rozwiniętą umiejętnością u chłopców była analiza – wyodrębnianie wyrazów w zdaniu (0,61 pkt), a najslabiej rozwiniętą umiejętnością u dziewczynek – słuchanie ciszy (0,53 pkt).

W tabeli 5 zaprezentowano w układzie hierarchicznym wyniki badań dzieci pięcioletnich. Za ciekawy należy uznać fakt, że te umiejętności, które były najtrudniejsze do opanowania dla dzieci czteroletnich, dla pięcioletków stają się umiejętnościami najłatwiejszymi. Wskazywać to może na wyraźny wzrost umiejętności językowych dzieci w zakresie percepcji słuchowej – zdobywają one umiejętność nazywania coraz większej liczby przedmiotów, na co ma wpływ najbliższe otoczenie (w tym edukacja przedszkolna).

Tabela 5

Zestawienie umiejętności słuchowych dzieci pięcioletnich – uporządkowanie od umiejętności najlepiej rozwiniętych do najslabiej opanowanych

Stopień trudności	Umiejętności słuchowe	Punkty po normalizacji
1	rozpoznanie dźwięków z otoczenia	0,97
2	paronimy	0,90
3	analiza – wyodrębnianie sylab	0,83
4	synteza sylabowa	0,80
5	różnicowanie rytmu	0,75
6	tworzenie rymów	0,65
7	aliteracje – wyodrębnianie głoski początkowej	0,63
8	synteza głoskowa	0,50
9	analiza – wyodrębnianie zdań	0,47
10	analiza – wyodrębniania wyrazów	0,46
11	analiza – wyodrębnianie głosek	0,36

¹³ Szczegółowe obliczenia statystyczne zawarte są w książce: I. Polewczyk: *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym...*

Z zaprezentowanych danych wynika, że najlepiej opanowaną przez wszystkie przebadane dzieci pięcioletnie umiejętnością słuchową jest umiejętność rozpoznawania dźwięków w otoczeniu (0,97 pkt), a naj słabiej opanowaną umiejętnością słuchową - wyodrębnianie głosek w wyrazie (0,36 pkt).

W tabeli 6 prezentowane są dane dotyczące najlepiej i naj słabiej opanowanej umiejętności słuchowej przez dzieci pięcioletnie. Wyniki badania przedstawiono z uwzględnieniem płci dzieci.

Tabela 6

Zestawienie najlepiej i naj słabiej opanowanych przez dzieci pięcioletnie umiejętności słuchowych uwzględniające płeć

Opanowane umiejętności	Cała grupa	Dziewczęta	Chłopcy
Najlepiej opanowana umiejętność	rozpoznawanie dźwięków z otoczenia	rozpoznawanie dźwięków z otoczenia	rozpoznawanie dźwięków z otoczenia
Naj słabiej opanowana umiejętność	analiza - wyodrębnianie głosek	analiza - wyodrębnianie głosek	analiza - wyodrębnianie głosek
Punkty po normalizacji - wynik max	0,97	0,98	0,97
Punkty po normalizacji - wynik min	0,36	0,43	0,29
Różnica między wartościami max i min	0,61	0,55	0,68

Te same umiejętności są najlepiej i naj słabiej rozwinięte zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek, nieco wyższy poziom opanowania umiejętności słuchowych zaobserwować można jednak u dziewczynek - w tej grupie różnica między maksymalną i minimalną liczbą punktów po normalizacji jest mniejsza (tabela 6).

W tabeli 7 zaprezentowano umiejętności słuchowe dzieci sześciolletnich. Tak szeroki zakres umiejętności można poddać badaniu dopiero u dzieci naj starszych, gdyż możliwości młodszych dzieci nie pozwalają na wykonanie tak długiego badania. Czas badania dzieci najlepiej rozwiniętych słuchowo wynosił około 20 minut, natomiast dzieci naj słabiej radzących sobie z testem - nawet do 45 minut.

Tabela 7

Zestawienie umiejętności słuchowych dzieci sześciolletnich – uporządkowanie od umiejętności najlepiej rozwiniętych do najsłabiej opanowanych

Stopień trudności	Umiejętności słuchowe	Punkty po normalizacji
1	synteza sylabowa	0,92
1	rozpoznawanie aliteracji	0,92
2	rozpoznawanie rymów	0,89
3	opozycje w zdaniach	0,85
4	analiza sylabowa pseudosłów	0,84
5	paronimy	0,83
6	synteza sylabowa pseudosłów	0,79
7	tworzenie aliteracji	0,78
8	rozpoznawanie głoski kończącej	0,77
9	analiza sylabowa	0,75
9	synteza logotomowa	0,75
9	synteza słuchowa – podsumowanie wszystkich zadań	0,75
10	pamięć sylabowa	0,74
11	synteza fonemowa	0,65
12	analiza słuchowa – podsumowanie wszystkich zadań	0,64
13	pamięć głoskowa	0,61
14	tworzenie rymów	0,58
15	analiza fonemowa	0,57
16	synteza fonemowa pseudosłów	0,56
17	analiza fonemowa pseudosłów	0,51
18	analiza logotomowa	0,49

Najlepiej opanowaną umiejętnością słuchową w grupie dzieci sześciolletnich okazała się synteza sylabowa (0,92 pkt) – co ciekawe, ta umiejętność nie jest wskazana do ćwiczeń w podstawie programowej – a najsłabiej opanowaną umiejętnością słuchową – analiza logotomowa (0,49 pkt). Ćwiczenia na logotomach rzadko są stosowane w edukacji przedszkolnej; stosuje się je w głównie w przedszkolach, które naukę czytania prowadzą metodą Bronisława Rocławskiego, a więc korzystają z ustaleń glottodydaktyki. W żadnym z badanych przedszkoli nie stosowano tej metody. Zatem badanie w zakresie logotomów sprawdzało umiejętności słuchowe niećwiczone przez dzieci podczas edukacji przedszkolnej.

W kolejnej tabeli prezentowane jest zestawienie tylko najslabiej i najlepiej opanowanych przez sześciolatków umiejętności również z podziałem na płeć badanych dzieci oraz ze wskazaniem wielkości różnicy między tymi umiejętnościami.

Tabela 8

Zestawienie najlepiej i najslabiej opanowanych umiejętności słuchowych w grupie dzieci sześciolatków uwzględniające płeć

Opanowane umiejętności	Cała grupa	Dziewczęta	Chłopcy
Najlepiej opanowana umiejętność	synteza sylabowa	synteza sylabowa	synteza sylabowa
Najslabiej opanowana umiejętność	analiza logotomowa	analiza logotomowa	analiza logotomowa
Punkty po normalizacji - wynik max	0,927	0,943	0,921
Punkty po normalizacji - wynik min	0,490	0,511	0,469
Różnica między wartościami max i min	0,437	0,432	0,452

Z zaprezentowanego zestawienia wynika, że nieco niższe wyniki w zakresie umiejętności słuchowych uzyskali chłopcy, jednocześnie różnica między umiejętnościami słuchowymi najlepiej i najslabiej opanowanymi jest większa w grupie chłopców. Świadczyć to może o dużej rozpiętości poziomów umiejętności słuchowych poszczególnych chłopców i nieco lepszym opanowaniu umiejętności w zakresie percepcji słuchowej u dziewczynek. Różnica ta jednak nie jest istotna statystycznie.

Wnioski z badań – podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły na wyróżnienie tych umiejętności słuchowych przedszkolaków, których dopracowanie przez nauczyciela zapewni dzieciom dobry start w szkole dzięki sprawności w zakresie mowy, czytania i pisania. Analiza podstaw programowych i zmian, które obserwujemy w ostatnich latach, może być źródłem zaniepokojenia; wątpliwości budzi okrojony zakres kształtowania percepcji słuchowej dzieci przedszkolnych. Czy nowa podstawa programowa, która wchodzi w życie w roku szkolnym 2017/2018, będzie miała wpływ na umiejętności dzieci w zakresie percepcji słuchowej? Czas pokaże. Jeśli jednak nauczyciel zostanie zwolniony z obowiązku kształcenia umiejętności słuchowych swoich podopiecznych, może mieć to ważne

konsekwencje w postaci braków w obrębie podstawowych umiejętności szkolnych. Badanie umiejętności dzieci sześciolletnich pokazało, że połowa zadań testowych sprawdzających umiejętności dzieci została przez nie wykonana na poziomie średnim i niskim. We współczesnym świecie coraz bardziej widoczny jest prymat obrazu, dźwięk staje się elementem drugoplanowym, również w komunikacji językowej. Warto jednak zadbać o prawidłowy rozwój dzieci w zakresie percepcji słuchowej, ponieważ umiejętności te są ważnym determinantem sukcesu szkolnego dziecka. Trzeba także wyposażyć nauczycieli w dobre narzędzia stymulujące i diagnozujące rozwój percepcji słuchowej uczniów.

Bibliografia

- Domagała A., Mirecka U.: *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia” 2002, nr 30.
- Jaszczyszyn E.: *Dziecięca wrażliwość na rymy (rozpoznawanie i ich tworzenie przez sześciolatki)*. „Edukacja” 2009, nr 3 (107).
- Kamińska K.: *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSIP, 1999.
- Klim-Klimaszewska A.: *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica, 2010.
- Krasowicz-Kupis G.: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999.
- Polewczyk I.: *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Polewczyk I.: *Zmiany podstawy programowej a percepcja słuchowa dziecka przedszkolnego*. W: *Sześciolatek: przedszkolak czy uczeń? Dylematy w kształceniu i wychowaniu dzieci najmłodszych*. Red. I. Polewczyk. Gliwice: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, 2011.
- Przybylski Ł.: *Procesy percepcyjne*. W: *Przewodnik po filozofii umyśłu*. Red. M. Miłkowski, R. Poczobut. Kraków: WAM, 2012.
- Rocławski I.B.: *Przewodnik metodyczny do elementarza „Świat głosek i liter”*. Gdańsk: Glotispol, 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2016, poz. 895.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2012, poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2014, poz. 803.
- Zimbardo Ph.G.: *Psychologia i życie*. Przekł. E. Czerniawska et al. Red. nauk. I. Kurcz, B. Wojciszke. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

Irena Polewczyk

Aural Skills of Preschool Children and Their Development in the Context of the New Core Curriculum

Summary: The aim of the paper is to present preschool children's aural skills. The skills' scope and difficulty in a certain range of a child's aural perception gives a reader the knowledge about a child's ability to learn in particular parts of his or her life. The development of aural perception is the foundation for preschool children to learn how to speak and prepare to read and write; it also provides the right emotional development. Well-developed aural perception makes it possible for a child to fully participate in social life. The article presents a part of broader research, conducted by the author among preschool children.

Key words: aural skills, aural perception, preschool children

Irena Polewczyk

Die Hörfähigkeiten der Grundschul Kinder und deren Bildung im Kontext des neuen Rahmenlehrplans

Zusammenfassung: Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, einen Überblick über die Hörfähigkeiten der Kinder im Grundschulalter zu geben. Der Fähigkeitsbereich und der Schwierigkeitsgrad auf verschiedenen Ebenen der Hörwahrnehmung eines kleinen Kindes veranschaulicht dem Leser die Chancen und die Möglichkeiten der Kinder in einzelnen Entwicklungsstadien im Lernprozess. Die Entwicklung der Hörwahrnehmung ist die Grundlage sowohl für Sprechen lernen als auch für Vorbereitung auf Lesen und

Schreiben bei Kindern im Grundschulalter, und sichert ihre richtige emotionale Entwicklung. Eine gut entwickelte Hörwahrnehmung ist eine Basis für vollständige Teilhabe eines Kindes am sozialen Leben. Der Artikel präsentiert einen Teil der umfassenden Forschung, die von der Verfasserin an den Kindern im Vorschulalter durchgeführt wurde.

Schlüsselwörter: Hörfähigkeiten, Hörwahrnehmung, Kinder im Grundschulalter



Magdalena Marekvia

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Irena Polewczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Znaczenie diagnozy gotowości szkolnej w zakresie matematyki w kontekście diagnozy umiejętności matematycznych po klasie I

Wstęp

Edukacja w obecnych czasach naznaczona jest nieustannymi zmianami, a współczesna szkoła ulega przemianom o charakterze reformatorskim. Zmiany te nie pomijają etapu edukacji wczesnoszkolnej – jako jedno z głównych zagadnień do dyskusji poddaje się kwestię określenia odpowiedniego wieku obowiązku szkolnego uczniów oraz zakresu podstawy programowej. To zagadnienie związane jest natomiast silnie z pojęciem gotowości i dojrzałości szkolnej. Wprowadzona w 2009 roku reforma obniżająca wiek dzieci rozpoczynających edukację w szkole wprowadziła swoisty zamęt w organizacji procesu nauczania, jak również w diagnozowaniu gotowości szkolnej dzieci. Stosowane wówczas narzędzia służące ocenie przygotowania dziecka do szkoły przeznaczone były zarówno dla dzieci sześciolatków, jak i pięcioletników – ta sytuacja powodowała niepokój nauczycieli i rodziców. Brak jasnych reguł oceny gotowości szkolnej dzieci we wspomnianym okresie powodował chaos na wstępnym etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Wiedza wynikająca z dobrze określonej diagnozy szkolnej daje nauczycielowi wstępną orientację w poziomie przygotowania dziecka do podjęcia edukacji w różnych zakresach, również matematyki. Jest to swoisty punkt startu w szkole, do którego nauczyciel może się odnosić przez kolejne lata edukacji dziecka. Brak możliwości porównania ocen gotowości szkolnej dzieci w różnym wieku był pewnym utrudnieniem w odpowiednim prowadzeniu edukacji małego dziecka, a w konse-

kwencji również procesu przekazywania wiedzy w poszczególnych klasach. Obecnie sytuacja edukacyjna dzieci rozpoczynających edukację ma szansę być wyrównana – od roku szkolnego 2016/2017 wiek obowiązkowego szkolnego został określony na 7. rok życia¹. Sytuacja ta daje być może szansę na ustabilizowanie kwestii startu edukacyjnego.

Z pozoru niezwiązane z etapem edukacji wczesnoszkolnej działanie polegające na przywróceniu przed kilkoma laty obligatoryjnego charakteru egzaminu dojrzałości z matematyki oraz niepokojąco niskie wyniki zdawalności tegoż egzaminu sprawiają, iż nie cichną dyskusje dotyczące nauczania matematyki na poszczególnych etapach. Poszukiwania przyczyn takiego stanu rzeczy spowodowały zwrócenie większej uwagi na przebieg procesu nauczania-uczenia się oraz treści programowe z zakresu matematyki, również te przeznaczone dla pierwszego etapu edukacyjnego.

Warto podjąć refleksję nad stanem edukacji matematycznej w klasie I szkoły podstawowej oraz zwrócić uwagi na rolę gotowości szkolnej w kształtowaniu umiejętności matematycznych dziecka rozpoczynającego naukę szkolną.

Problematyka gotowości szkolnej

Zagadnienia związane z przygotowaniem przedszkolnym, obowiązkiem szkolnym, a także ich wzajemnymi zależnościami, a co za tym idzie, z gotowością szkolną, są obiektem dyskusji, badań i zainteresowania publicznego od co najmniej półwiecza². Pojęcia „gotowość szkolna” i „dojrzałość szkolna” sformułowane zostały w XX wieku, wciąż jednak do czynienia mamy z wielością ich ujęć i niejednoznacznością znaczeń. Gotowość szkolna w ujęciu Barbary Wilgockiej-Okonj pomowana jest jako „proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, »współgry« właściwości dziecka i właściwości szkoły”³. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż podobne stanowisko przedstawia Jerome Bruner. Podkreśla on, że „gotowość nie jest stanem, na

¹ Co nowego w roku szkolnym 2016/2017 – najważniejsze informacje. 31.08.2016. <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/co-nowego-w-roku-szkolnym-20162017-najwazniejsze-informacje.html> [24.08.2017].

² D. W a ł o s z e k: *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.

³ B. W i l g o c k a - O k o Ń: *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 12.

który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcać”⁴. Nieco inaczej definiuje gotowość szkolną Stefan Szuman; jak twierdzi, jest to „osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej”⁵. Gotowość i dojrzałość szkolna traktowane są czasami jako odrębne znaczeniowo pojęcia, coraz częściej jednak odstępuje się od takowego ich rozróżnienia. Wincenty Okoń określa bowiem dojrzałość szkolną jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy I”⁶. Ujęcie to jest niezmiernie bliskie ujmowaniu gotowości szkolnej przez Stefana Szumana. Przytoczone definicje, bez względu na drobne różnice między nimi, pozwalają na stwierdzenie, iż gotowość szkolna rozpatrywana może być w dwóch różnych perspektywach, które również w rzeczywistości w pewnym zakresie się przenikają. Pojmować można zatem dojrzałość szkolną zarówno w perspektywie statycznej, czyli jako pewien zakres umiejętności na określonym, oczekiwanym poziomie, jak i w perspektywie dynamicznej, czyli jako proces zmiany w rozwoju dziecka⁷. Oczekuje się jednak, iż dziecko w chwili rozpoczęcia nauki w szkole będzie posiadało szeroko pojmowane umiejętności niezbędne w szkole na odpowiednim poziomie i w odpowiednim zakresie, w szczególności dotyczy to umiejętności związanych z uczeniem się czytania, pisania oraz liczenia. Przyszły uczeń powinien również wykazywać odpowiednie zainteresowanie uczeniem się oraz mieć motywację do uczenia się; zainteresowanie to powinno się cechować trwałością w czasie, trwać pomimo trudów i niepowodzeń; uczeń powinien też mieć zdolność do odraczania gratyfikacji, osiągać postępy i odczuwać związane z tym zadowolenie, co ma warunkować osiąganie przez niego szkolnych sukcesów⁸.

Współcześnie w myśleniu o starcie szkolnym uczniów środek ciężkości przenoszony jest z przygotowania dziecka na przygotowanie szkoły. W dobie dyskusji nad obniżeniem wieku obowiązku szkolne-

⁴ J. Bruner – cyt. za: *ibidem*, s. 11.

⁵ Stefan Szuman – cyt. za: A. K o p i k: *Dojrzałość szkolna, gotowość szkolna – granice pojęć*. W: *Sześciolatek w roli ucznia*. Red. M. K w a ś n i e w s k a, J. L e n d z i o n. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2016, 2016, s. 16.

⁶ W. O k o Ń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2001, s. 81.

⁷ E. J a r o s z, E. W y s o c k a: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

⁸ *Ibidem*.

go zwraca się większą uwagę na przygotowanie szkoły do przyjęcia uczniów. Gotowość szkoły rozumiana jest zatem jako „wrażliwość na dziecko, na jego potrzeby, oczekiwania, możliwości rozwojowe i możliwości uczenia się”⁹, stanowiąca „o modyfikacji, kierunku, dynamice zmian programowo-organizacyjnych”¹⁰. Szkoła winna zatem być gotowa nie tylko pod względem wyposażenia, organizacji sal, lecz przede wszystkim pod względem treści programowych, form i metod pracy oraz przygotowania i postaw nauczycieli realizujących edukację wczesnoszkolną.

Współcześnie odchodzi się również od ujmowania gotowości szkolnej jako rezultatu samorzutnego rozwoju biologicznego dziecka. Dojrzałość dziecka do podjęcia nauki w szkole jest raczej „rezultatem osobistych indywidualnych doświadczeń życiowych dziecka”¹¹. Obok osobniczych uwarunkowań osiągnięcia przez dziecko gotowości szkolnej stawia się zatem i te wynikające z wpływu środowiska. Kształtowanie gotowości szkolnej dziecka przez środowisko dotyczyć może stymulacji rozwoju dziecka, jak i powodowania zaburzeń rozwoju. Do uwarunkowań środowiskowych gotowości szkolnej dziecka należy zaliczyć sytuację rodzinną, miejsce zamieszkania oraz przygotowanie przedszkolne.

Osiągnięcie przez dziecko gotowości szkolnej ma znaczącą rolę dla jakości jego startu szkolnego. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole bez osiągnięcia dostatecznej dojrzałości narażone jest na szereg trudności. Konsekwencjami braku gotowości szkolnej mogą zatem być trudności w nauce, te natomiast, gdy zostaną napotkane już na etapie wczesnoszkolnym, mogą pogłębiać się na kolejnych etapach edukacji. Problemem stać się mogą również emocje i stres, z których przeżywaniem dziecko może nie być w stanie sobie poradzić. To pociągać może za sobą izolację dziecka, spadek jego aktywności i obniżenie samooceny. Zahamowany zostać może również indywidualny potencjał dziecka i jego zdolności twórcze.

Edukacja matematyczna w klasie I

Matematyka, której treści w formie edukacji matematycznej realizowane są już na etapie wczesnoszkolnym, jest nauką o długiej, ponad dwudziestopięciowiekowej historii. Niepozabawiona licznymi przemianami dotyczącymi różnorodnych jej aspektów, począwszy od prób zdefiniowania pojęcia, przez zakres pojęciowy, aż po sposoby nauczania, nie-

⁹ B. Wilgocka - Okoń: *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich...*, s. 11-12.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ E. Jarosz, E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna...*, s. 189.

ustannie stanowi przedmiot dyskusji i kontrowersji. Dyskutowane są nie tylko kwestie dotyczące nowych pojęć matematycznych lub tych już sformułowanych, a obecnie redefiniowanych, lecz także zagadnienia związane ze szkolnym nauczaniem matematyki. Matematyka szkolna nie jest bowiem jedynie nauką teoretyczną, dedukcyjną, poświęconą zgłębianiu logicznych zależności i złożoności pojęć. Nie jest również jedynie wprost praktyczna, skupiona wokół matematyki życia codziennego. Silnie dotyka zagadnień abstrakcyjnych, których pojmowanie wymaga odpowiedniego procesu myślenia – myślenia matematycznego. Specyfiką myślenia matematycznego jest to, że bazuje ono na „myśleniu konkretnym opartym na określonych założeniach, prawach logicznych, definicjach, twierdzeniach, a jednocześnie stawianiu pytań – hipotez”¹². Myślenie matematyczne charakteryzuje się również między innymi operacjami analizowania i syntetyzowania oraz abstrahowania, uogólniania i dedukowania, których stosowanie umożliwia budowanie teorii matematycznych, rozumienie matematyki i radzenie sobie z abstrakcją związaną z matematyką¹³.

Istotna wiedza dotycząca edukacji matematycznej na etapie wczesnoszkolnym płynie z różnorodnych koncepcji dotyczących kształtowania się kompetencji matematycznych. Nie sposób pominąć tutaj koncepcji opracowanej przez Jeana Piageta. Opisuje ona rozwój myślenia dziecka w sposób stadialny – nie jako ilościowy przyrost wiedzy, ale jako konkretne zmiany jakościowe, kształtowanie się odpowiednich strategii myślenia. Dla poruszanego tematu istotne mogą być dwa stadia rozwoju dziecka, które tutaj należy przytoczyć i krótko scharakteryzować, mianowicie stadium przedoperacyjne oraz stadium operacji konkretnych. To właśnie te dwa etapy rozwoju związane są z momentem rozpoczęcia przez dziecko nauki w klasie I; pierwszy z tych etapów kończy się, a drugi rozpoczyna około 6.–7. roku życia dziecka. Stadium przedoperacyjne, którego początek przypada na 2. rok życia dziecka, to okres, w którym przestaje ono myśleć jedynie o tym, co namacalne, a stopniowo zaczyna korzystać z myślenia symbolicznego. Nie jest to jednak jeszcze myślenie typowe dla osób dorosłych. Charakterystyczne dla tego okresu są egocentryzm, centracja, animizm, sztywność myślenia oraz rozumowanie przedlogiczne. Egocentryzm dziecka w tym wieku rozumiany jest jako niezdolność do przyjęcia perspektywy innych osób, szczególnie widoczne jest to w orientowaniu się przestrzennym. Centracja w Piagetowskim ujęciu myślenia rozumiana

¹² J. Nowik: *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo Nowik, 2009, s. 10.

¹³ Ibidem; oraz: J. Tocki: *Struktura procesu kształcenia matematycznego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.

jest jako nadmierna koncentracja na centralnych cechach przedmiotu, pojedynczym czynnikiem percepcyjnym. Animizm w myśleniu widoczny jest w przypisywaniu przez dzieci właściwości życia i psychiki przedmiotom nieożywionym i zjawiskom fizycznym. Sztywność najczęściej przejawia się w nieodwracalności zdarzeń w umyśle dziecka oraz jego niezdolnością do dostosowania się do zmian zachodzących w wyglądzie zewnętrznym przedmiotów. Rozumienie transdedukcyjne wyklucza natomiast redukcję i dedukcję¹⁴.

Jedną z najważniejszych zmian jakościowych, jakie następują w kolejnym etapie rozwoju – w stadium operacji konkretnych – jest pojawienie się zdolności do operacji umysłowych, czyli czynności umysłowych, które są odwracalne i umożliwiają łączenie przeciwstawnych czynności w całość. Na tym etapie następuje również wyzbycie się egocentryzmu. Naturalnym procesem rozwojowym, który stanowi wynik obserwacji i własnych doświadczeń dziecka, jest pojawienie się decentracji, która „polega na odejściu od koncentracji na jednej, łatwej do zauważenia cesze fizycznej przedmiotu i wzięciu pod uwagę także innych jego właściwości”¹⁵. Spośród pojęć matematycznych dziecko na początku tego stadium powinno opanować pojęcie liczby, konsekwentnych serii, pojęcie stałości przedmiotu, stałości objętości, stałości masy i długości. Pojęcia te są możliwe do opanowania dzięki wspomnianym cechom myślenia na poziomie operacji konkretnych. Znajomość tych pojęć jest niezbędna do podjęcia nauki matematyki w szkole.

Realizacja treści przewidzianych dla uczniów rozpoczynających naukę w klasie I wymaga, aby myślenie uczniów odbywało się na poziomie operacji konkretnych. W dyskusji nad gotowością szkolną oraz obniżaniem wieku obowiązku szkolnego należy jednak mieć na uwadze, że sytuacja może być odmienna, indywidualne tempo rozwoju dziecka oraz wspomniane wcześniej czynniki środowiskowe mogą bowiem powodować, iż uczeń klasy I w swoim rozwoju pozostaje nadal w stadium przedoperacyjnym, a to może znacznie utrudniać jego matematyczną edukację w klasie I.

Słuszność teorii Piageta jest częściowo podważana przez koncepcję Kristiny Krajewski. Jej trójstopniowa teoria dopuszcza, iż na poszczególnych etapach do czasu ukształtowania się kompetencji możliwe są działania na konkretach, a nie jak w koncepcji Piageta – do osiągnię-

¹⁴ Ph.G. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Przekł. E. Czerniawska et al. Red. I. Kurcz, B. Wojciszke. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

¹⁵ Ibidem, s. 176.

nięcia kolejnych etapów konieczne jest umysłowe posługiwanie się liczbami¹⁶.

Rozpatrywanie zagadnienia edukacji matematycznej w klasie I wymaga również krótkiego przypomnienia teorii Jerome'a Brunera. Istotą tej teorii jest ukazanie prawidłowości rozwojowych związanych z tworzeniem się pojęć. Jak pisał Bruner, „Podstawowym zadaniem myślenia jest uczenie się lub tworzenie pojęć (*concept formation*) – wyodrębnienie tych właściwości bodźców, które są wspólne jakiejś klasie przedmiotów lub idei”¹⁷. Pojęcie jest zatem takim rodzajem zapisu umysłowego, który reprezentuje kategorie lub klasy obiektów o podobnych cechach. Teoria ta zakłada istnienie trzech systemów reprezentacji, czyli zbiorów reguł w kategoriach; reprezentacje te jednostka tworzy sobie na podstawie pojęcia stałości zdarzeń, z jakimi się zetknęła. W kolejności kształtowania się u dziecka owych reprezentacji wyróżnić można reprezentację enaktywną, ikoniczną oraz symboliczną. Proces przechodzenia od reprezentacji enaktywnej do ikonicznej oraz od ikonicznej do symbolicznej nie jest w pełni jednoznaczny, nie wiadomo do końca, w jaki sposób przebiega. Bardzo rzadko w praktyce dzieje się tak, że dziecko przeprowadza rozumowanie tylko za pośrednictwem jednej reprezentacji. Najczęściej wykorzystuje dwie reprezentacje lub połączone wszystkie trzy¹⁸. Teoria Brunera daje jasne wskazania co do tego, w jaki sposób należy uczyć matematyki dzieci na poszczególnych etapach rozwoju.

Wspomniane teorie, jak i inne, nieprzytoczone w tym artykule, dają liczne wskazania co do kształtowania się kompetencji matematycznych dzieci, a tym samym do planowania i realizacji zagadnień z zakresu edukacji matematycznej na etapie wczesnoszkolnym. W ramach systemu szkolnictwa realizację zagadnień z zakresu edukacji matematycznej określa odpowiednia podstawa programowa. Integracja treści kształcenia z założenia ma stanowić swego rodzaju łagodne przejście od edukacji o charakterze globalnym realizowanej w przedszkolu do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VIII. Kwestia pełnej integracji edukacji matematycznej wzbudza jednakże kontrowersje. Istnieje bowiem także opinia, iż „przykładem przedmiotu, którego trudno nauczać jako przedmiotu zintegrowanego, jest matematyka. Dlatego można wyodrębnić nauczanie matematyki jako samodzielny przedmiot, ale można zachować integrację organizacyjną – czyli nie wyodrębnić

¹⁶ K. Landerl, L. Kaufmann: *Dyskalkulia*. Przekł. M. Jaśkowiak. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2015.

¹⁷ J. Bruner – cyt. za: Ph.G. Zimbardo: *Psychologia i życie...*, s. 404.

¹⁸ J. Tocki: *Struktura procesu kształcenia matematycznego...*

specjalnie godziny na matematykę, a wkomponować ją maksymalnie trafnie w dzień nauki”¹⁹.

Jak wspomniano, kwestie nauczania na etapie wczesnoszkolnym, w tym dotyczące edukacji matematycznej, określa podstawa programowa. Od roku szkolnego 2014/2015 podstawa pozbawiona została stosownego wyodrębnienia osiągnięć oczekiwanych od uczniów kończących klasę I. W chwili obecnej wszystkie założone umiejętności matematyczne, które mają zostać zrealizowane na etapie wczesnoszkolnym w ramach edukacji matematycznej, przedstawione są łącznie, bez wydzielenia etapu klasy I. Argumentuje się to przekonaniem, iż taki zapis umożliwi nauczycielom lepszą organizację pracy w toku trzyletniej edukacji i dostosowanie przebiegu procesu edukacyjnego do poziomu i tempa rozwoju dzieci oraz ich potrzeb²⁰. Poprzedni zapis w podstawie programowej uzasadniano natomiast lepszym zachowaniem ciągłości pomiędzy wychowaniem przedszkolnym a edukacją w klasie I szkoły podstawowej²¹. Warto dodać, iż od roku szkolnego 2014/2015 co roku dokonywane są zmiany w podstawie programowej, natomiast na rok 2017/2018 przewidziane zostały znaczące jej modyfikacje. Można by zastanawiać się nad zasadnością takiego postępowania ustawodawców. W obowiązującej podstawie programowej możliwe jest wyodrębnienie pewnego zakresu umiejętności matematycznych przeznaczonych do realizacji w klasie I szkoły podstawowej. Po przeanalizowaniu zapisów podstawy programowej oraz obowiązującego w roku szkolnym 2015/2016 podręcznika proponowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wyodrębniono następujące umiejętności matematyczne, których oczekiwać można od ucznia kończącego naukę w klasie I:

1. Klasyfikowanie obiektów, tworzenie prostych serii; dostrzeganie i kontynuowanie regularności.
2. Liczenie w przód i w tył po 1 do 20 oraz po 10 do 100.
3. Zapisywanie cyframi i odczytywanie liczb w zakresie do 100, kształtowanie rozumienia systemu pozycyjnego.
4. Porównywanie dwóch liczb (również kwot i ciężarów) w zakresie 20 z użyciem znaków „<”, „>”, „=” oraz ustalanie równoliczności zbiorów pomimo przekształceń.

¹⁹ J. Nowik: *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 36.

²⁰ *Uzasadnienie*. [Uzasadnienie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r.]. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/dokument114492.pdf> [5.04.2017].

²¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230/Tom+1+Edukacja+przedszkolna+i+wczesnoszkolna.pdf> [5.04.2017].

5. Dodawanie i odejmowanie liczb w zakresie 20, również w zadaniach z kilkoma składnikami lub odjemnikami.
6. Rozwiązywanie łatwych równań jednodziałaniowych z niewiadomą w postaci okienka w zakresie dodawania i odejmowania do 20, w postaci równań, grafów, piramid liczbowych.
7. Rozwiązywanie prostych zadań tekstowych w zakresie 20. Wykonywanie bardzo prostych zadań na porównywanie różnicowe. Rozumienie sformułowań „o tyle więcej”, „o tyle mniej”.
8. Wykonywanie łatwych obliczeń pieniężnych, radzenie sobie w sytuacjach codziennych wymagających takich umiejętności oraz rozpoznawanie będących w obiegu monet i banknotów oraz ich wartości nabywczej, a także poznanie pojęcia długu.
9. Porównywanie odległości po przeliczeniu jednostek zaznaczonych na rysunku. Znajomość pojęcia centymetra, dokonywanie pomiaru z użyciem linijki.
10. Wykonywanie łatwych obliczeń, znajomość określenia „kilogram”. Ważenie przedmiotów, różnicowanie przedmiotów lżejszych i cięższych.
11. Używanie określenia „litr”. Odmierzanie miarami pełnych litrów (2 l, 3 l, 4 l itp.) i odmierzanie za pomocą szklanek.
12. Odczytywanie i zapisywanie liczby w systemie rzymskim od I do XII.
13. Wykonywanie prostych obliczeń zegarowych (na pełnych godzinach). Odczytywanie wskazań zegara. Znajomość nazw i kolejności dni tygodnia i miesięcy. Określanie, jaki dzień tygodnia był wczoraj, jaki będzie jutro, jaki za 2, 3, 4, 5, 6 dni. Porządkowanie chronologiczne miesięcy.
14. Rozpoznawanie i nazywanie kół, prostokątów, kwadratów, trójkątów.
15. Wyprowadzanie kierunków od siebie i innych osób, określanie położenia obiektów względem obranego obiektu z użyciem określeń: góra, dół, przód, tył, w prawo, w lewo, oraz ich kombinacji.
16. Dostrzeganie symetrii i rysowanie drugiej połowy symetrycznej figury²².

Zestawienie oczekiwanych od dzieci po klasie I umiejętności pozwala ukazać treści, jakie w zakresie edukacji matematycznej poruszane są w klasie I, a tym samym umiejętności, jakie powinny zostać wykształcone u uczniów. Można polemizować z zasadnością wprowadzenia niektórych treści matematycznych w podręczniku, jest to jednak zagadnienie do odrębnej refleksji.

²² Ibidem.

Doniesienia z badań

Badania nad dojrzałością szkolną mają długą historię i tradycję. Jest to tematyka, do której wielokrotnie powraca się, rozpatrując między innymi zagadnienia związane z obniżeniem wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Są również prowadzone badania dotyczące matematyki, jednakże ich autorzy bardzo rzadko poświęcają uwagę osiągnięciom uzyskiwanym przez dzieci w pierwszym roku nauki w szkole²³.

Znaczące badania dotyczące kwestii związku dojrzałości szkolnej z umiejętnościami matematycznymi przeprowadzone zostały przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską. Bezpośrednio badania te dotyczyły zagadnienia niepowodzeń i trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w toku badań analizowano jednakże różnorodne czynniki mogące mieć wpływ na wystąpienie trudności. Między innymi analizowano umiejętności związane z gotowością do uczenia się matematyki: dziecięce liczenie, dojrzałość emocjonalna, operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym, zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwanie się reprezentacjami symbolicznymi oraz zdolność do syntetyzowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych²⁴. Wyniki wspomnianych badań pozwoliły na wysnucie odpowiednich wniosków. Stwierdzono między innymi istnienie związku pomiędzy gotowością do uczenia się matematyki a doświadczaniem niepowodzeń w zakresie uczenia się tego przedmiotu. Dzieci, które nie osiągnęły tej dojrzałości przed rozpoczęciem nauki w klasie I, doświadczały niepowodzeń w uczeniu się matematyki. Dzieci te nie posiadały umiejętności myślenia na poziomie konkretnym. Problemy dotyczyły również dojrzałości emocjonalnej dziecka, a zatem braku motywacji, trudności w radzeniu sobie z zadaniami i porażkami oraz znoszenia wysiłku intelektualnego. Jak wspomniano, te braki w zakresie gotowości do uczenia się matematyki skutkowały doświadczaniem przez dzieci niepowodzeń w uczeniu się matematyki, które miały tendencje do narastania²⁵.

²³ Warto wspomnieć, że jedne z badań gotowości szkolnej przeprowadzone przez Barbarę Wilgocką-Okoń zostały rozszerzone o diagnozę powodzenia w nauce badanych dzieci. Badania te wykazały, że istnieje zależność pomiędzy dojrzałością szkolną a powodzeniem szkolnym. B. Wilgocka-Okoń: *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich...*, s. 61-69.

²⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

²⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych. Diagnoza i terapia*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1985.

Badania dotyczące kwestii gotowości szkolnej i osiągnięć edukacyjnych dzieci przeprowadzone zostały również przez Zofię Barbarę Nietupską, która skoncentrowała się na sprawdzeniu zależności pomiędzy opinią nauczycieli o przygotowaniu uczniów do szkoły a ich wynikami testu po pierwszym półroczu klasy I. Przedstawiony dzieciom test dotyczył umiejętności z zakresu języka polskiego oraz matematyki, a dokładniej: umiejętności czytania ze zrozumieniem, poprawnego formułowania myśli na piśmie, poprawności i szybkości czytania głośnego, dodawania i odejmowania w zakresie 10 oraz rozwiązywania zadań z treścią. Wyniki testu uzyskane przez dzieci w zadaniach dotyczących umiejętności matematycznych wskazały jednak, że nie ma zależności pomiędzy opinią nauczycieli o przygotowaniu uczniów do szkoły a ich wynikami testu po pierwszym półroczu klasy I lub zmienne te są od siebie zależne w stopniu umiarkowanym²⁶.

Wspomniane badania Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Zofii Barbary Nietupskiej, chociaż dotyczą zbliżonej tematyki, dostarczają jednak odmiennych wyników. Badania zostały przeprowadzane stosunkowo dawno, a zauważalna rozbieżność w ich wynikach wydaje się intrygująca.

Podstawowe założenia metodologiczne

Przedmiotem badań prezentowanych w tym artykule było poszukiwanie zależności pomiędzy poziomem gotowości szkolnej dziecka w zakresie matematyki a poziomem umiejętności matematycznych dziecka kończącego klasę I. Główny problem badawczy zawarty był w pytaniu: Jak gotowość szkolna dziecka w zakresie matematyki wpływa na poziom umiejętności matematycznych tego ucznia po klasie I? Pytania szczegółowe odnosiły się między innymi do umiejętności najlepiej i najslabiej opanowanych przez dzieci w zakresie matematyki.

Przyjęto następującą hipotezę badawczą: istnieje zależność pomiędzy poziomem gotowości szkolnej dziecka w zakresie matematyki a poziomem jego umiejętności matematycznych po klasie I - im wyższy poziom gotowości szkolnej dziecka w zakresie matematyki, tym wyższy poziom umiejętności matematycznych dziecka po klasie I.

²⁶ Z.B. Nietupska: *Opinie nauczycieli o przygotowaniu do szkoły dzieci przedszkolnych a wyniki testów po półrocznej nauce w klasie I*. W: *Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego*. [Red. A. Kargulowa]. Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego, 1980.

Do zrealizowania głównego problemu badawczego wybrano następujące metody: analizę dokumentów, test osiągnięć szkolnych, sondaż diagnostyczny (z zastosowaniem techniki ankiety).

Badaniami objęto uczniów trzech klas I szkół podstawowych znajdujących się w aglomeracji śląskiej. Dobór klas był celowy – wybrane do badań klasy musiały spełniać dwa zasadnicze kryteria. Pierwsze to korzystanie z podręcznika *Nasz elementarz*, drugie natomiast to posiadanie wyników diagnozy gotowości szkolnej dokonywanej na początku klasy I. Łącznie przebadano 64 uczniów. Badania były wykonane w roku szkolnym 2015/2016.

Celem badań było poszukiwanie zależności pomiędzy gotowością szkolną dzieci rozpoczynających naukę w klasie I a umiejętnościami matematycznymi uczniów kończących naukę w klasie I.

Analiza wyników badań własnych

W toku analizy dokumentacji dotyczącej przeprowadzonej przez nauczycieli klas I w pierwszych tygodniach uczęszczania dzieci do szkoły diagnozy gotowości szkolnej pozyskano informacje dotyczące poziomu gotowości szkolnej badanych uczniów. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Poziom gotowości szkolnej badanych uczniów
w chwili rozpoczynania nauki w klasie I –
dane z analizy dokumentów

Wynik	N	Procent
Brak diagnozy	3	5
Bardzo niski	0	0
Niski	4	6
Średni	16	25
Wysoki	30	47
Bardzo wysoki	11	17
R a z e m	64	100

Badani uczniowie w większości uzyskali wynik wysoki (47%) lub średni (25%) gotowości szkolnej. Nie wystąpił przypadek, w którym uczeń uzyskał wynik bardzo niski, a zaledwie 6% uczniów osiągnęło poziom niski diagnozy.

Test z zakresu matematyki po klasie I, którym objęci zostali uczniowie, zawierał zadania zgodne z obowiązującą wówczas podstawą programową oraz podręcznikiem. Wyniki przeprowadzonego testu przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Wyniki testu umiejętności matematycznych po klasie I

Wynik	<i>N</i>	Procent
Bardzo niski	5	8
Niski	14	22
Średni	31	48
Wysoki	11	17
Bardzo wysoki	3	5
R a z e m	64	100

W wynikach testu umiejętności matematycznych najczęściej uczniowie uzyskiwali poziom średni (48%). Bardzo wysoki poziom uzyskało zaledwie 5% badanych. W przypadku testu wynik niski oraz bardzo niski uzyskała większa liczba uczniów niż w przypadku badania gotowości szkolnej – wynik niski i bardzo niski testu uzyskało odpowiednio 22% i 8% badanych uczniów.

Wyniki dotyczą całego testu, jednakże naturalnym jest, iż poszczególne zadania różniły się stopniem trudności. W tabeli 3 przedstawiono poziomy trudności poszczególnych umiejętności matematycznych. Łatwość umiejętności obliczono za pomocą następującego wzoru:

$$p\bar{x} = \frac{\sum x}{Nk}$$

gdzie: $\sum x$ to suma punktów uzyskanych przez wszystkich uczniów w zadaniu; N – liczba badanych uczniów; k – maksymalna liczba punktów możliwa do zdobycia w danym zadaniu²⁷.

²⁷ Teoria i praktyka egzaminowania. Analiza i interpretacja wyników oceniania i egzaminowania. Warszawa: Wydział Badań i Ewaluacji CKE, 2007, s. 19.

Tabela 3

Wskaźnik łatwości poszczególnych umiejętności matematycznych przewidzianych w klasie I – wyniki testu

Rodzaj umiejętności	Łatwość	Poziom
Dostrzeganie i kontynuowanie regularności wraz z rozpoznawaniem figur geometrycznych	0,961	bardzo łatwe
Porównywanie liczb z zastosowaniem symboli „<”, „>”, „=”	0,956	bardzo łatwe
Rozwiązywanie prostych równań z niewiadomą w postaci okienka	0,838	łatwe
Posługiwanie się nazewnictwem dni tygodnia i miesięcy	0,826	łatwe
Rozumienie określeń 1 litr, 2 litry itd., porównywanie podanej objętości naczyń	0,813	łatwe
Rozwiązywanie zadań tekstowych dotyczących dodawania	0,802	łatwe
Wykonywanie obliczeń zegarowych w zakresie pełnych godzin	0,750	łatwe
Dokonywanie i zapisywanie wyniku pomiaru długości	0,706	łatwe
Rozwiązywanie zadań tekstowych dotyczących pomiaru masy	0,664	umiarkowanie trudne
Rozwiązywanie zadań dotyczących obliczeń pieniężnych	0,660	umiarkowanie trudne
Znajomość liczb od 1 do 12 w zapisie arabskim i rzymskim	0,639	umiarkowanie trudne
Rozwiązywanie zadań dotyczących odejmowania i porównywania różnicowego	0,344	trudne

Najłatwiejsza okazała się umiejętność dostrzegania i kontynuowania regularności wraz z rozpoznawaniem figur geometrycznych (0,961). Bardzo łatwa okazała się również umiejętność porównywania liczb z zastosowaniem symboli „<”, „>”, „=” (0,956). Kolejną pozycję w rankingu uzyskała umiejętność rozwiązywania równań z jedną niewiadomą. Łatwe okazały się również następujące umiejętności: posługiwanie się nazewnictwem dni tygodnia i miesięcy; rozumienie określeń 1 litr, 2 litry itd., porównywanie podanej objętości naczyń; rozwiązywanie zadań tekstowych dotyczących dodawania; wykonywanie obliczeń zegarowych w zakresie pełnych godzin oraz dokonywanie i zapisywanie wyniku pomiaru długości. Jednocześnie stwierdzić można, które z umiejętności sprawiły badanym uczniom trudności. Najtrudniejsza do opanowania okazała się umiejętność rozwiązywania zadań dotyczących odejmowania i porównywania różnicowego (0,344). Żadna z umiejętności nie okazała się jednak bardzo trudna. Dość niepokoją-

cy jest fakt, że umiarkowanie trudne okazały się umiejętności mające ścisły związek z życiem codziennym. Warto podjąć refleksję nad możliwymi przyczynami i skutkami takiego zjawiska.

Wyniki diagnozy wskazują, iż poziom gotowości szkolnej uczniów w chwili rozpoczynania nauki w klasie I jest wysoki, natomiast wyniki testu dowodzą, że posiadane przez uczniów umiejętności matematyczne po klasie I są na średnim poziomie. Jest to jednak znaczne uogólnienie. Konieczne jest zatem uzupełnienie informacji o zaobserwowanych zjawiskach o dokładniejsze dane ukazujące zależność pomiędzy poziomem gotowości szkolnej a poziomem umiejętności matematycznych dzieci po klasie I.

Tabela 4

Rodzaje związku między gotowością szkolną badanych dzieci a ich umiejętnościami matematycznymi po klasie I

Rodzaj związku	N	Procent
Poziom umiejętności matematycznych po klasie I niższy niż posiadany poziom gotowości szkolnej w chwili rozpoczynania nauki w klasie I	41	67
Poziom umiejętności matematycznych po klasie I taki sam jak posiadany poziom gotowości szkolnej w chwili rozpoczynania nauki w klasie I	15	25
Poziom umiejętności matematycznych po klasie I wyższy niż posiadany poziom gotowości szkolnej w chwili rozpoczynania nauki w klasie I	5	8
R a z e m	61	100

Informacje zawarte w tabeli 4 wskazują, iż zdecydowana większość uczniów, bo aż 67%, prezentuje poziom umiejętności matematycznych po okresie nauki w klasie I niższy od poziomu gotowości szkolnej w chwili rozpoczynania nauki w klasie I. Jest to zdecydowanie niepokojące zjawisko, tym bardziej że odwrotna sytuacja dotyczy zaledwie 8% badanych uczniów. Poziom umiejętności matematycznych co czwartego ucznia jest taki sam jak jego poziom gotowości szkolnej.

Podsumowanie

W naszych rozważaniach poruszyliśmy kwestie związku umiejętności matematycznych uczniów kończących naukę w klasie I z ich umiejętnościami wyjściowymi na początku klasy I, co pozwoliło na ukazanie znaczenia diagnozy gotowości szkolnej w kontekście rozwijania

umiejętności matematycznych. Przedstawione wyniki badań własnych wskazują, iż uczniowie rozpoczynający naukę w klasie I mają zazwyczaj wysoki lub średni poziom gotowości szkolnej. Wyniki testu umiejętności matematycznych przeprowadzonego po pierwszym roku nauki w szkole prezentują się na poziomie średnim. Zróżnicowany jest jednak poziom opanowania poszczególnych umiejętności, co oznacza, że w procesie nauczania matematyki szczególną uwagę należy poświęcić kształceniu umiejętności, których opanowanie sprawia dzieciom największą trudność. Warto wspomnieć również, iż najczęściej uczniowie posiadają niższy poziom umiejętności matematycznych po klasie I niż poziom gotowości szkolnej (umiejętności w chwili rozpoczynania nauki w klasie I). Skłaniać to może do podjęcia dalszych rozważań o losach edukacji matematycznej na etapie edukacji wczesnoszkolnej, z uwzględnieniem kwestii związanych zarówno z gotowością szkolną, jak i z przebiegiem procesu nauczania-uczenia się matematyki w tym okresie rozwoju dziecka.

Trudno o jednoznaczną ocenę nieustannych zmian związanych ze szkolną edukacją najmłodszych uczniów. Brak stabilizacji powoduje niepokój zarówno wśród rodziców, jak i wśród nauczycieli. W kontekście zachodzących zmian oświatowych wzrasta rola diagnozowania i monitorowania umiejętności i rozwoju uczniów. Zasygnalizowane w zaprezentowanych rozważaniach trudności dotyczące odpowiedniej oceny gotowości szkolnej dzieci rozpoczynających naukę w klasie I oraz zróżnicowanie umiejętności matematycznych uczniów po pierwszym roku szkolnej nauki mogą być zatem okazją do zastanowienia się nad celowością i efektami ciągle toczących się zmian oświatowych, które niosą za sobą modyfikacje dotyczące nie tylko organizacji, lecz także treści nauczania. Kolejny raz dostrzec można znaczenie diagnozowania gotowości szkolnej uczniów zarówno w placówkach wychowania przedszkolnego, jak i w szkołach w chwili rozpoczynania nauki w klasie I. Diagnozowanie dostarcza bowiem informacji istotnych w planowaniu i realizacji edukacji dziecka w pierwszym roku nauki w szkole, w tym w zakresie kształtowania poszczególnych umiejętności matematycznych.

Bibliografia

- Co nowego w roku szkolnym 2016/2017 – najważniejsze informacje.* 31.08.2016.
<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/co-nowego-w-roku-szkolnym-20162017-najwazniejsze-informacje.html> [24.08.2017].

- Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230/Tom+1+Edukacja+przedszkolna+i+wczesnoszkolna.pdf> [5.04.2017].
- Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Nieprowadzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych. Diagnoza i terapia*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1985.
- Jarosz E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- Kopik A.: *Dojrzałość szkolna, gotowość szkolna – granice pojęć*. W: *Sześcioletek w roli ucznia*. Red. M. Kwaśniewska, J. Lendzion. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2016.
- Landerl K., Kaufmann L.: *Dyskalkulia*. Przekł. M. Jaśkowiak. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2015.
- Nietupska Z.B.: *Opinie nauczycieli o przygotowaniu do szkoły dzieci przedszkolnych a wyniki testów po półrocznej nauce w klasie I*. W: *Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego*. Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego, 1980.
- Nowik J.: *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo Nowik, 2009.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2001.
- Teoria i praktyka egzaminowania. Analiza i interpretacja wyników oceny i egzaminowania*. Warszawa: Wydział Badań i Ewaluacji CKE, 2007.
- Tocki J.: *Struktura procesu kształcenia matematycznego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.
- Uzasadnienie*. [Uzasadnienie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r.]. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/dokument114492.pdf> [5.04.2017].
- Waloszek D.: *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.
- Wilgocka-Okoń B.: *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Zimbardo Ph.G.: *Psychologia i życie*. Przekł. E. Czerniawska et al. Red. I. Kurcz, B. Wojciszke. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

Magdalena Marekwia, Irena Polewczyk

School Readiness and Mathematics in the Context of Diagnosing Mathematical Skills after the First Grade

Summary: The article is devoted to the study of mathematical education and school readiness of children at the beginning of the first grade. The conducted research focused on searching for dependence between school readiness of a child at the beginning of school learning and their mathematical abilities after the first grade. The study encompassed first-grade students. During the studies the authors undertook an in-depth analysis of documentation concerning the diagnosis of school readiness and conducted a test of mathematical abilities at the end of the first grade. All assumptions made in the article have been set in a suitable theoretical framework which introduces the research problem and enables its interpretation in respect of the present situation of the educational system.

Key words: mathematical education, school readiness, early school education

Magdalena Marekwia, Irena Polewczyk

Die Bedeutung der Schulreife-diagnose im Bereich Mathematik nach der 1.Klasse

Zusammenfassung: Der Artikel befasst sich mit dem Problem des Mathematikunterrichts und der Schulreife von den Schülern, die ihre Schulausbildung in der ersten Jahrgangsstufe beginnen. Die hier geschilderte Forschung konzentrierte sich darauf, die Wechselbeziehung zwischen der Schulfähigkeit eines Kindes zu Schulbeginn und dessen Mathematikkenntnissen nach der ersten Jahrgangsstufe zu finden. Die die Erstklässler betreffende Forschung umfasste sowohl die Analyse der Dokumentation zur Schulreife-diagnose als auch den Test der Mathematikkenntnisse der Schüler nach Beendigung der ersten Jahrgangsstufe. Der im vorliegenden Artikel dargestellte Diskurs wurde in entsprechenden theoretischen Rahmen angesiedelt, welche den Leser in den Forschungsbereich einführen und die Interpretation der Forschungsergebnisse im Hinblick auf gegenwärtige Situation des Bildungssystems ermöglichen.

Schlüsselwörter: mathematische Bildung, Schulreife, fröhschulische Bildung



Ewelina Kawiak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zmiana sposobu myślenia o nauczaniu matematyki – zwrot ku zadaniom problemowym

Wstęp

Nie ma nauczania ani też uczenia się matematyki bez rozwiązywania zadań. Już w początkowych latach nauki szkolnej uczniowie stają przed koniecznością rozwiązywania problemów zawartych w zadaniach. W konstruktywistycznym ujęciu wczesnoszkolnej edukacji matematycznej zakłada się, że dziecko powinno być aktywne i twórcze, gdyż to ono buduje swoją matematykę, rolą nauczyciela jest natomiast wspieranie ucznia w działaniu i rozwoju¹. Zwiększenie aktywności ucznia jest możliwe dzięki stosowaniu nauczania problemowego. W nauczaniu tego typu przed uczniem pojawia się trudność, której nie można rozwiązać za pomocą samorzutnie nasuwającej się matematyzacji czy za pomocą poznanych już reguł, algorytmów ani też schematów².

¹ R. R a s z k a: *Rozwijanie myślenia matematycznego dziecka w przekonaniach nauczycieli i kandydatów na nauczycieli*. W: *Edukacja małego dziecka. Praca zbiorowa*. T. 5: *Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*. Red. E. O g r o d z k a - M a z u r, U. S z u ś c i k, M. Z a l e w s k a - B u j a k. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 334.

² H. S i w e k: *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005, s. 99.

Rozwiązywanie zadań we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej

W literaturze przedmiotu zapisano wiele definicji zadania matematycznego. Można przyjąć, iż zadanie tekstowe jest to „opis jakiejś sytuacji życiowej lub historyjki, w której pewne liczby lub wielkości są dane, a pewne inne liczby lub wielkości należy obliczyć, wykorzystując związki między nimi wynikające z tekstu zadania”³. Zadanie tekstowe składa się z warstwy semantycznej (werbalnej) oraz matematycznej⁴. Dzięki rozwiązywaniu zadań uczeń opanowuje podstawowe pojęcia matematyczne oraz kształtuje umiejętność posługiwania się metodami matematycznymi w sytuacjach życiowych⁵. Rozwiązywanie zadań uczy, w jaki sposób radzić sobie w nowych sytuacjach oraz jak pokonywać przeszkody natury emocjonalnej i intelektualnej⁶. Zadania tekstowe ułatwiają uczniom dochodzenie do uogólniania poznanych pojęć w procesie interioryzacji oraz potwierdzają poziom operatywności wiedzy matematycznej uczniów⁷. Dążenie do rozwiązywania zadań jest jedną z właściwości psychicznych dziecka⁸. Obserwując uczniów podczas pracy nad zadaniem matematycznym, nierzadko dostrzec można ich prawdziwą radość, którą wywołuje możliwość zmierzenia się z sytuacją zadaniową. Sytuacje zadaniowe stanowią jeden z podstawowych elementów racjonalnie zorganizowanego procesu kształcenia⁹. Edmund Stucki zauważa, że u dzieci w młodszym wieku szkolnym wzrasta stopniowo zdolność do układania i rozwiązywania zadań¹⁰. Wśród najważniejszych funkcji rozwiązywania zadań znajdują się

³ Z. Semadeni: *Matematyka w edukacji początkowej – podejście konstruktywistyczne*. W: Z. Semadeni et al.: *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2015, s. 102.

⁴ J. Nowik: *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo NOWIK, 2013, s. 121.

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP, 1997, s. 103.

⁶ B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska: *Zadania niestandardowe w teorii i praktyce nauczania w klasach I-III*. W: Z. Semadeni et al.: *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna...*, s. 245.

⁷ E. Stucki: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. 1. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992, s. 133.

⁸ E. Stucki: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. 2. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993, s. 38.

⁹ M. Wojnowska: *Między przekazem a odkryciem. Twórcze sposoby na rozwiązywanie zadań matematycznych przez dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 13.

¹⁰ E. Stucki: *Metodyka nauczania matematyki...*, Cz. 2, s. 38.

między innymi: ułatwianie kształtowania oraz wyprowadzania podstawowych pojęć matematycznych z analizy realnych sytuacji życiowych; konkretyzacja i pogłębienie rozumienia pojęć matematycznych poprzez odnoszenie ich do sytuacji praktycznych; wiązanie matematyki z życiem i przygotowanie uczniów do rozwiązywania problemów praktycznych; uczenie analizy i rozumienia tekstu matematycznego; utrwalanie umiejętności wykonywania obliczeń ustnych i pisemnych; uczenie twórczego posługiwania się poznanymi prawami i własnościami działań arytmetycznych oraz sprzyjanie wielostronnej aktywizacji i rozwijanie myślenia¹¹.

Wśród wielu podziałów zadań matematycznych znaleźć możemy między innymi podział na zadania proste, których model matematyczny zawiera tylko jedno działanie arytmetyczne, zadania złożone łańcuchowo, które można w naturalny sposób rozłożyć na ciąg zadań prostych, oraz właściwe zadania złożone, w których co najmniej dwa warunki określają związki między niewiadomymi¹². Bolesław Gleichgewicht wyróżnia dwa główne typy zadań matematycznych. Pierwszym są zadania standardowe, które dzielą się na proste i złożone; drugi typ to za zadania niestandardowe, wśród których wyróżnić można: zadania zawierające nadmiar danych, zadania zawierające za mało danych, zadania sprzeczne oraz zadania ze złą treścią¹³. W podjętych tu rozważaniach istotny jest podział zadań ze względu na ich stopień trudności zaproponowany przez Zofię Krygowską, która wyróżnia ćwiczenia, zwykle zastosowania teorii oraz problemy definiowane jako „zadania otwarte, jeśli chodzi o metodę, których nie da się natychmiast rozwiązać za pomocą poznanego wzoru czy schematu, zawierające trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym, prowokujące do poszukiwań, aktywności badawczej, tworzenia nowych konstrukcji, nowej wiedzy, do wypracowania racjonalnej metody itd., która może przybliżyć lub umożliwić ostateczne rozwiązanie problemu”¹⁴. Wśród licznych prób wykazania czynności, które należy wykonać podczas rozwiązywania zadań, uwagę zwraca algorytm sformułowany przez Stuckiego, zawierający dziewięć kolejnych kroków postępowania. Są

¹¹ M. C a c k o w s k a: *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I-III. Poradnik metodyczny*. Warszawa: WSiP, 1990, s. 8-9.

¹² S. T u r n a u: *Zadania tekstowe i stosowanie pojęć matematycznych*. W: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela. Praca zbiorowa*. T. 3. Red. Z. S e m a d e n i. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 75-76.

¹³ B. G l e i c h g e w i c h t: *Arytmetyczne zadania tekstowe dla nauczycieli klas 1-4*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s. 41.

¹⁴ H. S i w e k: *Dydaktyka matematyki...*, s. 100.

nimi: dobór zadania; zapoznanie uczniów z treścią zadania; analiza treści zadania; matematyczny zapis treści zadania; rozbiór zadania metodą analityczną, analityczno-syntetyczną lub syntetyczną; ułożenie planu rozwiązania; rozwiązanie zadania wybranymi sposobami; sprawdzenie wyniku z treścią zadania oraz sformułowanie i zapisanie odpowiedzi¹⁵.

Spośród wszystkich typów zadań matematycznych najbardziej kształcącymi są zadania problemowe. Wincenty Okoń już przed laty dostrzegał ogromne walory kształcące zadań problemowych; postulował, iż już na szczeblu nauczania elementarnego uczniowie powinni mieć kontakt z licznymi sytuacjami problemowymi, ponieważ składają one do myślenia matematycznego¹⁶. Należy pamiętać, by dostosowywać poziom trudności stawianych przed uczniem problemów do jego aktualnych możliwości. Na etapie nauczania wczesnoszkolnego uwzględnić trzeba między innymi poziom rozumowania uczniów, charakteryzujący się myśleniem konkretnym i silną potrzebą odwoływania się do znanych z życia codziennego sytuacji. Dlatego też proponowane młodszym uczniom sytuacje problemowe powinny mieć jak najbardziej naturalną postać; zaktywizowanie uczniów oraz odwołanie się do ich zainteresowań i doświadczeń ułatwić może wykrycie oraz formułowanie przez nich problemu¹⁷. Poza umiejętnością abstrakcyjnego myślenia, jaką dysponuje uczeń, potrzebne są także odwołania do doświadczeń i wyobrażeń, by mógł on rozwiązać stawiany przed nim problem¹⁸. Koncepcja nauczania problemowego ściśle wiąże się z nauczaniem realistycznym i czynnościowym¹⁹. Czynnościowe nauczanie matematyki jest „postępowaniem dydaktycznym uwzględniającym stale i konsekwentnie operatywny charakter matematyki równoległe z psychologicznym procesem interioryzacji prowadzącym od czynności konkretnych i wyobrażeniowych do operacji abstrakcyjnych”²⁰. Za cel takiego postępowania można przyjąć „racjonalne uczenie myślenia ma-

¹⁵ E. Stucki: *Metodyka nauczania matematyki...*, Cz. 2, s. 81.

¹⁶ W. Okoń: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 179.

¹⁷ M. Potemkowska: *Rola zadań tekstowych typu problemowego w początkowym nauczaniu matematyki*. Warszawa-Poznań: PWN, 1977, s. 15.

¹⁸ W. Hemmerling: *Kierowanie rozwiązywaniem zadań matematycznych w klasach początkowych*. Koszalin: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, 1977, s. 123-124.

¹⁹ H. Siwek: *Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym. Rola edukacji matematycznej*. Kraków: Akademia Pedagogiczna, 2004, s. 82.

²⁰ Z. Krygowska: *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979, s. 127.

tematycznego jako naturalnego, dobrze zorganizowanego, ekonomicznego działania w abstrakcji”²¹.

Opinie nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego na temat matematycznych zadań problemowych

Aby poznać opinie nauczycieli na temat zadań problemowych, przeprowadzono badania diagnostyczne na terenie szkół podstawowych z województwa śląskiego. W badaniach sondażowych uczestniczyło w sumie 213 nauczycieli klas I-III. Przeważającą część respondentów stanowili nauczyciele pracujący w miastach (77%), pozostałą część – nauczyciele pracujący na terenach wiejskich. Dane na temat stażu pracy w szkole badanych zawiera tabela 1.

Tabela 1

Staż pracy w szkole badanych nauczycieli

Staż pracy w szkole	N	Procent
Powyżej 15 lat	174	81,69
1-5 lat	12	5,63
5-10 lat	12	5,63
10-15 lat	9	4,23
Brak danych	6	2,82
O g ó ł e m	213	100,00

Większość badanych to doświadczeni zawodowo nauczyciele, ze stażem pracy wynoszącym co najmniej 15 lat. Małą grupę w stosunku do osób o najdłuższym stażu pracy tworzą nauczyciele pracujący w zawodzie od roku do 10 lat. Najmniejszą grupę respondentów stanowiły osoby pracujące w szkole od 10 do 15 lat.

Badanych zapytano, czy ich zdaniem w edukacji matematycznej istnieje różnica pomiędzy zadaniami problemowymi a standardowymi zadaniami z treścią. Odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 2.

²¹ Ibidem, s. 129.

Tabela 2

Różnica między zadaniami problemowymi a standardowymi zadaniami matematycznymi (zadaniami z treścią) w opinii badanych nauczycieli

Wskazanie	N	Procent
Zadania problemowe są trudniejsze	203	95,30
Brak danych	5	2,35
Nie ma różnicy	4	1,88
Zadania problemowe są łatwiejsze	1	0,47
O g ó ł e m	213	100,00

Niemal wszyscy respondenci uważają, iż zadania problemowe są zadaniami znacznie trudniejszymi i wymagającymi większego wysiłku ze strony ucznia niż zadania standardowe (zadania z treścią). Panuje przekonanie, że skoro zadania te są trudniejsze, to powinny być przeznaczone do pracy głównie z uczniem zdolnym i niemającym trudności w uczeniu się matematyki. Pogląd ten nie znalazł potwierdzenia w przeprowadzonych badaniach. Tabela 3 zawiera deklaracje nauczycieli dotyczące tego, z jakimi uczniami pracują z wykorzystaniem zadań problemowych.

Tabela 3

Grupy uczniów, jakim badani nauczyciele proponują zadania problemowe podczas zajęć z zakresu edukacji matematycznej

Wskazanie	N	Procent
Wszystkim uczniom w klasie	203	95,30
Tylko uczniom uzdolnionym matematycznie	6	2,82
Brak danych	3	1,41
Tylko przeciętnym uczniom	1	0,47
O g ó ł e m	213	100,00

Pomimo zauważanej trudności uczniów w procesie rozwiązywania zadań problemowych, badani nauczyciele deklarują, iż proponują rozwiązywanie zadań tego typu wszystkim uczniom w swojej klasie. Niewielki odsetek nauczycieli przyznał, iż wykorzystuje zadania o charakterze problemowym jedynie w pracy z uczniami uzdolnionymi matematycznie.

Badanych nauczycieli zapytano także o częstotliwość korzystania z zadań problemowych podczas zajęć matematycznych. Dane na ten temat zebrano w tabeli 4.

Tabela 4

Częstotliwość stosowania zadań problemowych przez badanych nauczycieli podczas zajęć z zakresu edukacji matematycznej

Wskazanie	N	Procent
Co najmniej raz w tygodniu	112	52,58
Kilka razy w miesiącu	78	36,62
Kilka razy w semestrze	17	7,98
Brak danych	3	1,41
Nie stosuję	2	0,94
1-2 razy w roku szkolnym	1	0,47
Ogółem	213	100,00

Jak wynika z deklaracji, zadania problemowe cieszą się wśród badanych nauczycieli dużym powodzeniem. Ponad połowa respondentów pracuje ze swoimi uczniami z wykorzystaniem zadań o charakterze problemowym co najmniej raz w tygodniu. Liczna grupa, stanowiąca około jedną trzecią wszystkich badanych nauczycieli, przyznaje, iż wykorzystuje ten typ zadań kilka razy w miesiącu. Jedynie dwóch nauczycieli przyznało, iż w ogóle nie stosuje zadań problemowych w swojej pracy.

W celu sprawdzenia, jakie skojarzenia z omawianym typem zadań matematycznych mają badani nauczyciele, poproszono ich o wskazanie, z którymi z proponowanych stwierdzeń dotyczących zadań się zgadzają. Tabela 5 zawiera deklaracje respondentów.

Tabela 5

Zgodność badanych nauczycieli ze stwierdzeniami dotyczącymi zadań problemowych

Wskazanie	N	Procent
Zadania problemowe to zadania rozwijające myślenie matematyczne	205	96,24
Zadania problemowe to zadania wymagające od uczniów wzmożonego wysiłku umysłowego	174	81,69
Zadania problemowe to zadania twórcze	140	65,73

cd. tab. 5

Zadania problemowe to zadania, które powinny być stosowane powszechnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej	106	49,77
Zadania problemowe to zadania, w których przypadku uczeń nie zna algorytmu rozwiązania	53	24,88
Zadania problemowe to zadania rozwijające krytyczną postawę wobec rzeczywistości	48	22,54
Każde zadanie matematyczne jest zadaniem problemowym	40	18,78
Zadania problemowe to zadania niewymagające wysiłku umysłowego	9	4,23
Zadania problemowe to zadania odtwórcze	7	3,29
Zadania problemowe to zadania zbyt trudne, by stosować je na etapie edukacji wczesnoszkolnej	6	2,82

Uzyskane odpowiedzi wskazują na to, iż badani nauczyciele mają dużą świadomość cech charakterystycznych odróżniających zadania problemowe od zadań z treścią. Wśród najczęściej wybieranych stwierdzeń, z którymi zgadzają się respondenci, znalazły się te opisujące szczególny charakter zadań problemowych. Uznana została rola zadań tego typu w kształtowaniu u uczniów myślenia matematycznego. Zdecydowana większość badanych podkreśliła również fakt, iż zadania problemowe wymagają od osób je rozwiązujących wzmoczonego wysiłku umysłowego. Doceniony został również pierwiastek twórczy zadań o charakterze problemowym. Duża grupa respondentów uznała, iż zadania te zachęcają do twórczości podczas pracy nad ich rozwiązaniem. Połowa badanych uważa, iż zadania problemowe powinny być powszechnie stosowane w polskiej szkole podczas zajęć matematycznych na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczyciele zapytani o pozytywne i negatywne skutki stosowania zadań problemowych podczas zajęć matematycznych zdecydowanie chętniej wypowiedzieli się na temat walorów takich zadań. Tabele 6 i 7 przedstawiają wskazania respondentów w tym zakresie.

Tabela 6

Pozytywne skutki rozwiązywania przez uczniów zadań problemowych na zajęciach z zakresu edukacji matematycznej w opinii badanych nauczycieli

Wskazanie	N	Procent
Rozwijają myślenie	210	98,59
Powodują wzrost zaangażowania uczniów	165	77,46
Mobilizują do twórczości na zajęciach	155	72,77

cd. tab. 6

Mobilizują uczniów do pracy	143	67,14
Poprawiają wyniki pracy uczniów	82	38,50
Wprowadzają radosną atmosferę na zajęciach	60	28,17
Inne	2	0,94

Badani zgodnie uznali, iż zadania problemowe przyczyniają się do rozwijania u uczniów myślenia. Podkreślono także, że dzięki rozwiązywaniu takich zadań u uczniów wzrasta zaangażowanie w proces rozwiązywania zadań oraz mobilizacja do twórczości podczas zajęć. Badani zwrócili również uwagę na fakt, iż rozwiązywanie zadań problemowych wyzwała radosną atmosferę podczas zajęć matematycznych.

Tabela 7 zawiera opinie nauczycieli o negatywnych skutkach rozwiązywania przez uczniów zadań problemowych.

Tabela 7

Negatywne skutki rozwiązywania przez uczniów zadań problemowych na zajęciach z zakresu edukacji matematycznej w opinii badanych nauczycieli

Wskazania	N	Procent
Nie przynoszą żadnych negatywnych skutków	108	50,70
Angażują do pracy tylko najlepszych uczniów	69	32,39
Powodują dezorganizację pracy na lekcji	27	12,68
Powodują zniechęcenie do rozwiązywania zadań	26	12,21
Wprowadzają stresującą atmosferę na zajęciach	11	5,16
Inne	7	3,29
Szybko się nudzą	5	2,35
Ograniczają myślenie	1	0,47

Największa grupa badanych uważa, iż stosowanie zadań problemowych podczas zajęć matematycznych nie przynosi żadnych negatywnych skutków. Jedna trzecia respondentów twierdzi, że podczas pracy nad zadaniem problemowych aktywni są tylko najzdolniejsi uczniowie, podczas gdy aktywność uczniów mniej zdolnych jest ograniczona. Za negatywną cechę zadań problemowych uznana została również dezorganizacja toku lekcji spowodowana ich stosowaniem. Część badanych zwróciła uwagę także na to, że trudność zawarta w zadaniu problemowym może powodować zniechęcenie uczniów oraz wprowadzać stresującą atmosferę podczas zajęć.

Podsumowanie

Podjęcie tematu zadań problemowych w edukacji matematycznej w klasach I-III szkoły podstawowej pozwoliło mi zwrócić uwagę na korzyści rozwiązywania przez uczniów tego typu zadań. Z badań wynika, że nauczyciele pierwszego etapu edukacyjnego powinni jak najczęściej korzystać z zadań o charakterze problemowym podczas swojej pracy z uczniami. Rozwiązywanie takich zadań umożliwi nauczycielom zadbanie w prawidłowy sposób o rozwój myślenia matematycznego ich podopiecznych. Jak pokazują przedstawione analizy, zdecydowana większość badanych nauczycieli zdaje sobie sprawę z korzyści, jakie może przynieść uczniom rozwiązywanie zadań problemowych. Znajomość specyfiki pracy nad zadaniami tego typu oraz wiedza na temat ich cech charakterystycznych jest niezbędna nauczycielom do realizowania treści matematycznych z wykorzystaniem zadań problemowych.

Bibliografia

- Cackowska M.: *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I-III. Poradnik metodyczny*. Warszawa: WSiP, 1990.
- Edukacja małego dziecka. Praca zbiorowa. T. 5: Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuszcik, M. Zalewska-Bujak. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Gleichgewicht B.: *Arytmetyczne zadania tekstowe dla nauczycieli klas 1-4*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Gruszczuk-Kolczyńska E.: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP, 1997.
- Hemmerling W.: *Kierowanie rozwiązywaniem zadań matematycznych w klasach początkowych*. Koszalin: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, 1977.
- Krygowska Z.: *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. 1*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979.
- Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela. Praca zbiorowa. T. 3*. Red. Z. Semadeni. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Nowik J.: *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo NOWIK, 2013.
- Okoń W.: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.

- Potemkowska M.: *Rola zadań tekstowych typu problemowego w początkowym nauczaniu matematyki*. Warszawa–Poznań: PWN, 1977.
- Semadeni Z. et al.: *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2015.
- Siwek H.: *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Siwek H.: *Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym. Rola edukacji matematycznej*. Kraków: Akademia Pedagogiczna, 2004.
- Stucki E.: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. 1. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992.
- Stucki E.: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. 2. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993.
- Wojnowska M.: *Między przekazem a odkryciem. Twórcze sposoby na rozwiązywanie zadań matematycznych przez dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

Ewelina Kawiak

The Change in the Approach to the Teaching of Mathematics, Or the Turn towards Problem Tasks

Summary: Learning mathematics focuses on task solving. Biggest didactic merits are achieved through solving exercises of a problem type. They develop mathematical thinking, arouse cognitive curiosity, and increase students' independence. Teaching mathematics with the use of such tasks is an inherent part in the current of the constructivist perspective of education. In the article, the author presents the opinions of the first educational stage teachers on the topic of problem tasks. Moreover, the information concerning the mathematical task solving has been collected, with a special emphasis put on the tasks of the problematic type.

Key words: didactics of mathematics, mathematical tasks, problem task

Ewelina Kawiak

Veränderte Denkweise über Lehren der Mathematik – eine Wendung zu Problemaufgaben

Zusammenfassung: Das Lernen der Mathematik konzentriert sich auf das Aufgabenlösen. Die größten didaktischen Vorteile bringt jedoch das Lösen von Problemaufgaben, welche mathematisches Denken entwickeln, heuristische Neugier wecken und die Selbstständigkeit der Schüler fördern. Das Mathematiklehren mit der Anwendung von derartigen Aufgaben passt in konstruktivistische Auffassung der Bildung hinein. Im vorliegenden Beitrag bringt die Verfasserin die Ansichten der Lehrer der ersten Bildungsstufe über Problem-

aufgaben vor. Überdies sammelt sie Informationen über das Lösen von Mathematikaufgaben, insbesondere der Problemaufgaben.

Schlüsselwörter: Didaktik der Mathematik, Mathematikaufgabe, Problemaufgabe



Hewilia Hetmańczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

Wprowadzenie

Kompetencje społeczne są pojęciem dość złożonym i trudnym do jednoznacznie zdefiniowania, ponieważ sprawności społeczne często utożsamiane są z określonymi predyspozycjami osobowościowymi, a ponadto można zaobserwować tendencje do łączenia stworzonych dotychczas definicji i zamiennego korzystania z nich¹.

Na predyspozycje osobowościowe zwraca uwagę Stephen Greenspan². Kompetencje społeczne określa on jako umiejętności będące konsekwencją: temperamentu, czyli fizjologicznego aspektu relacji jednostki, charakteru, czyli pozytywnych zachowań społecznych, oraz świadomości społecznej. Ten sam autor ukazuje znaczące miejsce kompetencji społecznych w hierarchii kompetencji osobistych każdego człowieka. Kompetencje społeczne należą również do dwóch innych kategorii kompetencji człowieka: intelektualnych oraz emocjonalnych. Kompetencje emocjonalne (temperament i charakter) oraz inteligencja społeczna (wchodząca w skład kompetencji intelektualnych) tworzą

¹ W. Otrębski, K. Rutkowska: *Kompetencje społeczne instruktorów sportu*. „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” 2006, T. 13 [red. P. Francuz, W. Otrębski], s. 84.

² S. Greenspan: *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3; *Idem: Social Competence and Handicapped Individuals. Practical Implications of a Proposed Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3.

kompetencje społeczne. Zdaniem Greenspana, temperament, charakter oraz świadomość społeczna wyznaczają konkretne, bardziej szczegółowe elementy zachowań, a także w nich się ujawniają. Do tych elementów zachowań można zaliczyć: koncentrację uwagi na wykonywanym zadaniu, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, współdziałanie, nawiązywanie kontaktów, wczuwanie się, czyli empatię, stosowanie reguł moralnych oraz rozwiązywanie problemów społecznych³. Scharakteryzowany teoretyczny model kompetencji społecznych będzie stanowił płaszczyznę odniesienia w toku analizy wyników badań, które zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszego artykułu.

Rozwój poszczególnych umiejętności wchodzących w skład kompetencji społecznych wiąże się z innym ważnym zagadnieniem, a mianowicie poczuciem kompetencji społecznych. Sam termin „poczucie kompetencji” oznacza „system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, w czym tkwią moje słabości, co jest moim ograniczeniem)”⁴. Natomiast termin ten w odniesieniu do społecznego kontekstu nazywa wyobrażenia jednostki na temat jej własnych możliwości i zdolności do określonych zachowań społecznych⁵. W przypadku dziecka w młodszym wieku szkolnym rozwój poczucia kompetencji, możliwy dzięki doznawaniu przez dziecko sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej, służy zapewnieniu mu prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego, a także stanowi jeden z najważniejszych kroków prowadzących do przystosowania się ucznia do społeczeństwa oraz pełnego rozwoju osobowości dziecka.

Opis badań

Celem przeprowadzonych badań empirycznych było dokonanie diagnozy poszczególnych składowych kompetencji społecznych z perspek-

³ H. Hetmańczyk-Bajer: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Płyta CD. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 83.

⁴ A. Brzezińska: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 48, s. 28.

⁵ P. Hugot: *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*. W: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Red. B. Urban. [Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001, s. 53.

tywy ucznia w młodszym wieku szkolnym. Badana grupa 36 uczniów klasy III została poproszona o ocenę swoich umiejętności koncentracji uwagi, radzenia sobie z trudnościami, współdziałania, nawiązywania kontaktów, empatii, stosowania reguł moralnych oraz rozwiązywania problemów społecznych. W pozyskaniu oceny posłużono się metodą sondażu z wykorzystaniem Kwestionariusza do Badania Poczucia Kompetencji Społecznych Uczniów, opracowanego na podstawie Kwestionariusza Przystosowania Społecznego autorstwa Ewy Jackowskiej⁶. Każdy z badanych uczniów dokonał samooceny w zakresie przejawianych kompetencji społecznych, co zostało skonfrontowane z opinią wychowawcy klasy na ten temat.

Kwestionariusz w swojej pierwotnej wersji zawiera 12 stwierdzeń. Na potrzeby niniejszych badań niektóre z nich zostały zmodyfikowane, inne zastąpione nowymi. Ostatecznie stworzono listę 14 pytań opartych na modelu kompetencji społecznych Stephena Greenspana. Pod każdym z pytań znajdują się 3 warianty odpowiedzi. Badany uczeń podkreśla tę odpowiedź, która jest zgodna z jego sądem na temat własnej osoby. Można było wybrać tylko jedną z odpowiedzi, natomiast nie można było nie wybrać żadnej. Za każdą odpowiedź „a” uczniowie otrzymywali 3 punkty, za odpowiedź „b” – 2 punkty, a za odpowiedź „c” – 1 punkt, natomiast pytania nr 7, 9 i 14 miały inną punktację – zarówno odpowiedzi „b”, jak i „c” wyceniono na 1 punkt. Maksymalnie można było uzyskać 42 punkty, a minimalnie – 14. Wysoki wynik uzyskany w badaniu za pomocą Kwestionariusza świadczył o wysokim poczuciu kompetencji społecznych, natomiast niski – o niskiej samoocenie w tym zakresie.

Prezentacja wyników badań

Pierwszą ocenianą kategorią poczucia kompetencji społecznych uczniów była **umiejętność koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu**, która została scharakteryzowana na podstawie pytań dotyczących koncentracji uwagi w trakcie odrabiania zadania domowego oraz zajęć lekcyjnych.

Szczegółowe dane z badania samooceny uczniów w zakresie tej kategorii zamieszczono w tabelach 1 i 2.

⁶ E. Jackowska: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 49.

Tabela 1

Samoocena umiejętności koncentracji uwagi
w trakcie odrabiania zadania domowego

Kiedy odrabiam zadanie domowe:	N	Procent
a) pracuję tak długo, aż uda mi się doprowadzić zadanie do końca.	31	86
b) potrzebuję zachęty do skończenia pracy.	3	8
c) przerywam pracę i nie kończę jej.	2	6
R a z e m	36	100

W pytaniu dotyczącym samooceny umiejętności koncentracji uwagi w trakcie odrabiania zadania domowego większość uczniów zaznaczyła odpowiedź „a”, co świadczy o tym, iż wykazują się oni dużą wytrwałością przy odrabianiu zadania. Pojedyncze dzieci oceniły swój poziom koncentracji jako niski, skutkujący przerywaniem pracy i nieumiejętnością jej zakończenia. Przewaga dziecięcych zachowań, w tym uwaga i aktywność poznawcza, są regulowane przez dorosłych za pośrednictwem poleceń, okazywanego zadowolenia bądź też uwag krytycznych. W miarę rozwoju i pod wpływem wychowania dziecko rozwija jednak swoją zdolność do samokontroli zachowań. Także uwaga podlega tym procesom, dzięki czemu dziecko ma możliwość coraz dłuższego skupiania swojej uwagi oraz gospodarowania własną aktywnością tak, aby osiągnąć zamierzony cel⁷. Warto jednak sprawdzić, czy podobny, wysoki poziom w zakresie samooceny umiejętności koncentracji uwagi utrzymuje się również w odniesieniu do zajęć lekcyjnych.

Tabela 2

Samoocena umiejętności koncentracji uwagi
w trakcie zajęć lekcyjnych

Jeśli w klasie panuje hałas:	N	Procent
a) zachowuję spokój i nie przerywam zajęcia.	23	64
b) przez chwilę skupiam uwagę na lekcji, a później zajmuję się czymś innym.	12	33
c) każdy hałas i ruch od razu odciągają moją uwagę.	1	3
R a z e m	36	100

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska: *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005, s. 70.

Porównanie danych z tabel 1 i 2 pokazuje, że dzieci w warunkach domowych są w stanie pracować efektywniej niż w w klasie – aż 33% badanych przyznało, że w klasie tylko przez chwilę potrafi skupić swoją uwagę na temacie lekcji, a następnie zajmuje się czymś innym. Z pewnością duże znaczenie ma tutaj ilość bodźców zewnętrznych, które docierają do dziecka w obydwu sytuacjach. Podczas odrabiania zadania w domu występuje mniej bodźców, które mogą tę uwagę zakłócić, natomiast już samo przebywanie w klasie, w której funkcjonuje obok siebie spora grupa rówieśników, może wpływać dekoncentrująco na niektórych uczniów.

Kolejna kategoria podlegająca samoocenie badanych to **umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych**. W pierwszej kolejności zbadano poczucie kompetencji uczniów w trakcie ekspozycji publicznej.

Tabela 3

Samoocena umiejętności radzenia sobie z trudnościami w trakcie ekspozycji publicznej

Jak się czuję, gdy mam stanąć przed całą klasą i wyrecytować wiersz?	N	Procent
a) Bardzo lubię występować przed klasą.	12	34
b) Czuję się onieśmielony, ale potrafię powiedzieć to, czego się nauczyłem.	17	47
c) Czuję się bardzo skrępowany, zapominam, co mam powiedzieć.	7	19
R a z e m	36	100

Niespełna połowa badanych to, jak pokazują dane z tabeli 3, osoby onieśmielone w trakcie prezentacji na forum klasy, potrafiące jednak opanować swoje zakłopotanie. W grupie znajdują się również uczniowie, którzy bardzo dobrze czują się w takich sytuacjach, oraz tacy, którzy przyznają, iż nie radzą sobie w trakcie ekspozycji publicznej, przez co wypadają gorzej niż koledzy z klasy. Warto podkreślić, iż zdolność osoby do skutecznego zachowania w różnorodnych sytuacjach społecznych, także tych bardzo stresujących i wymagających opanowania tremy, należy do najważniejszych czynników determinujących samopoczucie i zdrowie psychiczne człowieka⁸. Osoby zakłopotane i onieśmielone są narażone na zaburzenia rozwoju społeczno-emocjo-

⁸ M. Oleś: *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 9.

nalnego. Bill Rogers w swojej publikacji przytacza słowa N. Cowarda, iż „sekretem sukcesu jest zdolność przeżywania niepowodzeń”⁹. Doznawanie porażki na forum grupy może wywołać, szczególnie u osób nieśmiałych i zahamowanych, niechęć do chodzenia do szkoły, problemy z nauką oraz dalsze wycofywanie się z życia społecznego.

Jako kolejną samoocenę badanych poddana została umiejętność radzenia sobie z trudnościami w trakcie sytuacji konfliktowej. Tabela 4 prezentuje uzyskane w toku badań wyniki.

Tabela 4

Samoocena umiejętności radzenia sobie z trudnościami w trakcie sytuacji konfliktowej

Kiedy dochodzi w naszej klasie do kłótni:	N	Procent
a) jestem spokojny i opanowany.	23	64
b) jestem zdenerwowany, gniewam się, tupię albo krzyczę.	6	17
c) zwykle ustępuję innym, poddaję się w razie konfliktów.	7	19
R a z e m	36	100

Okazuje się, że większość badanych uczniów uważa, iż potrafi podejść do sytuacji konfliktowej ze spokojem i z opanowaniem, a zaledwie 17% przyznaje się do wybuchów gniewu i agresji. Opinia wychowawcy klasy na temat zachowania uczniów wskazuje na zupełnie odwrotną tendencję. Wynika z tego, iż uczniowie albo w sposób celowy nie przyznają się do własnej ekspansywności w sytuacjach konfliktowych, albo po prostu nie dostrzegają negatywnych konsekwencji swojego zachowania. Z kolei bardzo rzetelnej samooceny dokonują osoby skłonne do wycofywania się z kontaktów rówieśniczych (19%) – potrafią przyznać się, iż zwykle ustępują innym i poddają się w razie konfliktów. Zarówno grupa osób ekspansywnych, jak i przyhamowanych powinna być otoczona szczególną opieką wychowawcy, ponieważ wszelkie negatywne emocje pojawiające się w sytuacjach trudnych zazwyczaj zakłócają lub wręcz niszczą społeczne interakcje, w przeciwieństwie do emocji

⁹ N. Coward – cyt. za: B. Rogers: *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu. Praktyczny przewodnik do skutecznego nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007, s. 39.

pozytywnych, które pozwalają na nawiązywanie relacji oraz ich podtrzymywanie¹⁰.

Przeanalizowano również samoocenę uczniów z zakresie umiejętności **współdziałania na zajęciach pozalekcyjnych oraz w trakcie trwania lekcji**. Współpraca i współdziałanie polegają na otwartości, dzieleniu się pomysłami i planami oraz informacjami i możliwościami. Osoby posiadające tę kompetencję potrafią wyważyć koncentrację na osiągnięciu celu i dbałość o stosunki z innymi, nie szukają rywali, lecz współpracy. W tabeli 5 zaprezentowano wyniki badanych w zakresie samooceny umiejętności współdziałania w trakcie realizacji zajęć pozalekcyjnych.

Tabela 5

Samoocena umiejętności współdziałania w trakcie realizacji zajęć pozalekcyjnych

Gdy nasza pani mówi, że zorganizujemy wspólną wycieczkę lub zabawę:	N	Procent
a) jestem jednym z organizatorów.	17	47
b) cieszę się na myśl o tym projekcie, ale wstydę się wypowiedzieć głośno swoje uwagi.	16	45
c) nie lubię wspólnych wycieczek i zabaw.	3	8
R a z e m	36	100

Okazało się, iż liczba wyborów odpowiedzi „a” i odpowiedzi „b” jest porównywalna, co świadczy o występowaniu w grupie zarówno takich osób, które uważają się za przywódców, jak i dzieci, które wstydzą się wyrazić swoją opinię ze względu na nieśmiałość lub obawę przed krytyką ich własnego pomysłu. Niestety w grupie badanych uczniów znalazły się również 3 osoby, które nie lubią wspólnych wycieczek i zabaw, a tym samym przebywania w gronie rówieśników.

Można przypuszczać, iż w podobny sposób będzie wyglądała samoocena uczniów w zakresie umiejętności współdziałania w trakcie zajęć lekcyjnych. Dane dotyczące badania tej kategorii zostały przedstawione w tabeli 6.

¹⁰ I. O b u c h o w s k a: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. 1. Red. B. K a j a. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997, s. 38.

Tabela 6

Samoocena umiejętności współdziałania
w trakcie zajęć lekcyjnych

Co czuję, gdy cała klasa wspólnie pracuje nad rozwiązaniem zadania?	N	Procent
a) Bardzo lubię, kiedy razem pracujemy, jestem wtedy aktywny.	28	78
b) Cieszę się, że nic nie muszę robić, a koledzy będą za mnie pracowali.	5	14
c) Nie lubię pracować wspólnie z kolegami.	3	8
R a z e m	36	100

Przeważająca część uczniów zadeklarowała, że bardzo lubi pracę w grupie (podczas zajęć lekcyjnych), a tylko 5 badanych przyznaje, że ze współpracy z kolegami czerpie korzyści – osoby te są wyręczone przez innych z powierzonych przez nauczyciela obowiązków.

Badania eksperymentalne dotyczące samopoczucia dzieci i młodzieży w sytuacji współpracy i rywalizacji wykazały, iż zdecydowanie większy komfort psychiczny mają uczniowie współpracujący; podczas pracy w grupie każdy jej członek ma takie samo prawo do wyrażenia własnego zdania, przez co czuje się ważny i doceniony¹¹. Nie wszystkim jednak taka sytuacja może odpowiadać, co potwierdziła rozmowa z wychowawczynią badanej grupy trzecioklasistów. Zdaniem nauczycielki, uczniowie pełniący rolę przywódców w sposób otwarty wyrażają swoją niechęć do tych dzieci, które wykazują większą inicjatywę w trakcie trwania zajęć, zgłaszają swoje propozycje, aktywnie odpowiadają na polecenia nauczyciela. Należy podkreślić, że jeżeli w zespole klasowym dominuje rywalizacja, a brakuje umiejętności współpracy, to nie będzie mowy o nawiązaniu pozytywnych więzi między dziećmi.

W tabeli 7 zaprezentowano wyniki badania samooceny dzieci w zakresie **umiejętności nawiązywania kontaktów klasowych**.

¹¹ E. Gawlik: *Budowanie więzi partnerskich w grupie rówieśniczej za pomocą zabawy*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2009, nr 4 [red. D. Krzywoń], s. 114–118.

Tabela 7

Samooceńa umiejętności nawiązywania kontaktów klasowych

W klasie, do której uczęszczęm:	N	Procent
a) mam wielu dobrych przyjaciół.	28	78
b) mam jednego, a może dwóch przyjaciół.	8	22
c) nie mam żadnego przyjaciela.	0	0
R a z e m	36	100

Przyjaźń dla dziecka w młodszym wieku szkolnym to wzajemne zaufanie oraz wzajemne udzielanie sobie pomocy; inaczej dzieci rozumieją przyjaźń w okresie przedszkolnym, kiedy to wiążą ją z korzyściami materialnymi oraz przybywaniem w bliskości fizycznej¹². Przeważająca większość badanych uczniów zadeklarowała, iż ma w klasie wielu dobrych przyjaciół, co powinno oznaczać, iż może liczyć na wsparcie z ich strony, szczególnie w sytuacjach trudnych i stresujących. Zasadne wydało się więc zapytanie o jakość, a szczególnie o bezkonfliktowość tych bliskich relacji wewnątrzklasowych. Odpowiedzi zestawiono w tabeli 8.

Tabela 8

Samooceńa umiejętności nawiązywania bezkonfliktowych kontaktów społecznych

Z koleżankami lub kolegami:	N	Procent
a) w ogóle się nie kłócę.	3	8
b) kłócę się od czasu do czasu.	30	84
c) kłócę się bardzo często.	3	8
R a z e m	36	100

Aż 30 uczniów przyznało, iż od czasu do czasu znajduje się w sytuacji konfliktowej z kolegami i koleżankami z klasy, co potwierdziła w rozmowie wychowawczyni klasy. Pojedyncze dzieci stwierdziły, że nie kłócą się z rówieśnikami; co ciekawe, była to trójka zaliczana do grona najbardziej ekspansywnych uczniów w klasie. Natomiast kolejne 3 osoby potrafiły szczerze przyznać, że w kłótniach z kolegami uczestniczą bardzo często. Warto dodać, iż dzieci w młodszym wieku

¹² K. Appel: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzeziński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 286.

szkolnym są bardzo krytyczne wobec swoich przyjaciół, przez co często popadają w rozmaite konflikty. Przyjaźń pełni jednak, jak pisała Helen Bee, funkcję poligonu doświadczeń, dzięki któremu dzieci uczą się postępowania w sytuacjach trudnych¹³.

Kolejną kategorią poddaną przez dzieci samoocenie były **umiejętności empatyczne w sytuacjach przykrych i trudnych dla otoczenia**. Rozkład procentowy i liczbowy wyników uzyskanych w grupie badane dzieci obrazują tabele 9 i 10.

Tabela 9

Samoocena umiejętności empatycznych w sytuacjach przykrych dla otoczenia

Gdy moi koledzy dostają „minusy w karcie pracy”:	N	Procent
a) jest mi przykro.	21	58
b) jest mi to obojętne.	12	34
c) nieraz sprawia mi to przyjemność.	3	8
R a z e m	36	100

Wyniki badania samooceny umiejętności empatycznych w sytuacjach przykrych dla otoczenia wykazały, iż ponad połowa badanych uczniów w swojej ocenie potrafi identyfikować się z kolegami w sytuacjach przykrych. „Badania wskazują, że dzieci szczególnie wprawne w »odczytywaniu« emocji innych ludzi osiągają zwykle wyższy status społeczny wśród swoich rówieśników. Dzieci wychowujące się w rodzinach patologicznych mogą wykazywać niższy stopień rozumienia emocji innych ludzi i w interakcji z rówieśnikami łączyć agresję z wycofywaniem”¹⁴. Takiej zależności nie można było sprawdzić w przypadku badanych trzecioklasistów, ponieważ żadne z dzieci nie wychowuje się w rodzinie patologicznej, natomiast faktem jest, iż w badanej grupie znalazły się osoby, którym trudna sytuacja kolegów jest obojętna lub, co gorsza, może sprawiać przyjemność. Co ciekawe, te osoby to 3 uczniów, którzy starali się dominować w klasie, a ich

¹³ H. B e e: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.

¹⁴ *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1999 – cyt. za: E. Niczyporuk: *Dziecko u progu szkoły – kompetencje emocjonalne i ich uwarunkowania*. W: *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*. Red. S. Guz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2005, s. 336.

samoocena była zdecydowanie zawyżona i odbiegała od rzeczywistych umiejętności zachowania się w sytuacjach społecznych.

Tabela 10

Samoocena umiejętności empatycznych
w sytuacjach trudnych dla otoczenia

Kiedy widzę, że moja koleżanka lub kolega mają kłopoty:	N	Procent
a) staram się pomóc.	30	83
b) żal mi jej/jego, ale nie pomagam.	5	14
c) nie interesują mnie kłopoty moich kolegów.	1	3
R a z e m	36	100

Aż 30 uczniów przyznało, że deklaruje swoją pomoc, gdy kłopoty ma kolega lub koleżanka z klasy, natomiast tylko 1 osoba stwierdziła, że nie interesuje się problemami rówieśników. Gorsze wyniki badanych uzyskane w poprzednim pytaniu dotyczącym ich umiejętności empatycznych w sytuacjach przykrych dla otoczenia mogą wynikać z faktu, iż uczniowie w młodszym wieku szkolnym, według koncepcji Lawrence'a Kohlberga, znajdują się na poziomie przedkonwencjonalnym rozwoju moralnego¹⁵. W tym okresie dzieci rozumieją, że ludzie mają różne potrzeby i punkty widzenia, nie potrafią jednak jeszcze w pełni postawić się na czyjś miejscu.

Jednym z ważniejszych składników kompetencji społecznych, niezbędnym w budowaniu poprawnych relacji międzyludzkich, jest umiejętność stosowania reguł moralnych. Prawidłowy poziom tej kompetencji zwiększa szansę na powodzenie dziecka w warunkach szkolnych. W związku z tym w zastosowanym Kwestionariuszu znalazły się pytania dotyczące właśnie samooceny w zakresie **umiejętności dostosowania się do obowiązujących zasad oraz regulaminu klasowego**. Dane zbierające wyniki badania tej umiejętności za pomocą Kwestionariusza zamieszczono w tabelach 11 i 12.

¹⁵ A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2002, s. 92-93.

Tabela 11

Samooceńa umiejętności stosowania reguł moralnych

Kiedy jestem upominany przez nauczyciela:	N	Procent
a) przepraszam i zmieniam swoje zachowanie.	16	44
b) staram się poprawić swoje zachowanie, ale zwykle mi się to nie udaje.	20	56
c) protestuję, kiedy nie mogę robić tego, na co mam ochotę, i nie zmieniam zachowania.	0	0
R a z e m	36	100

Tabela 12

Samooceńa umiejętności przestrzegania regulaminu klasowego

Myślę o sobie, że:	N	Procent
a) jestem posłuszny i przestrzegam regulaminu klasowego.	10	28
b) staram się dostosować do zasad, ale czasem mi się to nie udaje.	22	61
c) jestem często upominany, bo nie przestrzegam regulaminu klasowego.	4	11
R a z e m	36	100

Wpajanie norm życia społecznego i potrzeba ich przestrzegania dla dziecka w młodszym wieku szkolnym nabierają coraz większego znaczenia, ponieważ pozwalają na przygotowanie do pełnienia różnorodnych ról społecznych w kolejnych latach życia jednostki. Okazuje się, że badani uczniowie są świadomi wymagań stawianych im przez nauczyciela, zespół klasowy i regulamin szkolny, ale nie zawsze są w stanie podporządkować się tym zaleceniom. Ponad połowa uczniów przyznaje, że w sytuacji upominania przez nauczyciela stara się poprawić swoje zachowanie, ale zwykle nie przynosi to pożądaných rezultatów, a kolejne 61% badanych stara się przestrzegać regulaminu klasowego, co również czasem się nie udaje. Co ciekawe, żadna z badanych osób nie przyznała się do tego, że protestuje, kiedy nie może robić tego, na co mam ochotę, a jak wynika z prowadzonej rozmowy z wychowawcą klasy, takie sytuacje również miały miejsce w badanej grupie dzieci. Warto także zwrócić uwagę na sporą część klasy, która potrafi wyrazić skruchę i poprawić swoje zachowanie, oraz na osoby przestrzegające regulaminu klasowego. Dzieci w młodszym wieku szkolnym podporządkowują się obowiązującym normom głównie wtedy, gdy jest to zbieżne z dziecięcymi interesami, przy czym na to samo zezwalają in-

nym, a zatem sądy moralne uzasadniane są z punktu widzenia nagród i przewidywanych osobistych korzyści¹⁶.

Jako ostatnia za pomocą Kwestionariusza do Badania Poczucia Kompetencji Społecznych Uczniów samoocenie poddawana była **umiejętność rozwiązywania problemów społecznych**.

Tabela 13

Samoocena umiejętności rozwiązywania problemów klasowych

Kiedy w naszej klasie pojawia się problem:	N	Procent
a) staram się wymyślić najlepsze rozwiązanie, szanując jednocześnie zdanie moich kolegów.	20	56
b) za wszelką cenę staram się postawić na swoim.	9	25
c) nie interesują mnie problemy klasowe.	7	19
R a z e m	36	100

Nieco ponad połowa badanych uczniów w swojej ocenie szuka najlepszego rozwiązania pojawiającego się problemu, szanując jednocześnie zdanie pozostałych kolegów. Dziewięć osób twierdzi, iż za wszelką cenę stara się pozostać przy swoich racjach, a pojedynczy uczniowie w ogóle nie interesują się problemami klasowymi. Michael Argyle uważa, że jednostki społecznie kompetentne charakteryzują się zdolnością do wywierania pożądanego wpływu na innych¹⁷, nie można jednak mówić o wysokim poziomie kompetencji społecznych u osoby, która nie szanuje zdania, poglądów czy też pomysłów swoich współtowarzyszy. Warto zatem przyrzeć się, w jaki sposób uczniowie oceniają swoje sposoby na rozwiązanie problemu w klasie (tabela 14).

¹⁶ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 384–385.

¹⁷ M. Argyle: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Red. S. Moscovici. Tłum. M. Cielecki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 77.

Tabela 14

**Samoocena pomysłowości
w trakcie rozwiązywania problemów klasowych**

Uważam, że w trakcie rozwiązywania problemów klasowych:	N	Procent
a) moje pomysły są równie dobre jak rozwiązania moich kolegów.	24	66
b) moje pomysły na rozwiązanie problemu są najlepsze.	2	6
c) moje pomysły są gorsze od propozycji moich kolegów.	10	28
R a z e m	36	100

Rozwiązywanie problemów polega na angażowaniu wielu procesów umysłowych, takich jak: rozumowanie, wnioskowanie, określanie związków przyczynowo-skutkowych. Dziecko napotyka trudności, których nie może przewyciężyć z wykorzystaniem znanych sobie sposobów działania, poszukuje, stara się odkryć najlepsze w danym momencie rozwiązanie. Wyniki badań samooceny pomysłowości w trakcie rozwiązywania problemów klasowych wykazały, że większość uczniów uważa swoje pomysły na rozwiązywanie problemów za równie dobre jak propozycje kolegów. Warto w tym miejscu podkreślić, iż aż 10 uczniów uważa swoje pomysły za gorsze od propozycji kolegów. Dzieci o niskim poczuciu własnej wartości często pozostają w stanie ciągłego napięcia wewnętrznego. Dręczący je niepokój może wywoływać reakcje niezrozumiałe i nieprzewidywalne dla otoczenia, wyrażające się w agresji bądź też w postawie izolującej lub biernej¹⁸. Stwierdzenie to dobrze charakteryzuje zachowania niektórych członków badanej grupy, o czym informuje wychowawczyni klasy. Wśród badanych trzecioklasistów znalazło się również 2 dzieci, które swoje pomysły oceniają jako lepsze od pomysłów pozostałych uczniów.

Na zakończenie

W ramach zakończenia przedstawione zostaną statystyki dotyczące poziomu poczucia kompetencji społecznych badanych uczniów obejmujące 7 składników kompetencji społecznych (tabela 15).

¹⁸ T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala: *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 29.

Tabela 15

Statystyki dotyczące poziomu poczucia kompetencji społecznych badanych uczniów

Poczucie kompetencji społecznych	Minimum	Maksimum	Średnia	Wariancja	Odchylenie standardowe	N
	24	42	34,084	20,65	4,54	36

W tabeli 15 podano wyniki maksymalne oraz minimalne uzyskane przez badane dzieci w toku badania za pomocą Kwestionariusza. Najwyższy wynik, jaki udało się osiągnąć, to 42 punkty, a to maksymalna liczba punktów, jakie można było uzyskać. Z kolei minimalny możliwy wynik do uzyskania to 14 punktów – w badanej grupie dzieci osoba, która cechowała się najniższym poziomem poczucia kompetencji społecznych, uzyskała 24 punkty. Średnia dla całej grupy wyniosła 34 punkty, w związku z czym poziom poczucia kompetencji społecznych badanych trzecioklasistów można uznać za stosunkowo wysoki. Lekko podniesiony poziom samooceny niesie z sobą wiele korzyści, ponieważ pozwala na realizację własnych celów i zamierzeń, podejmowanie trudnych decyzji, rozwiązywanie problemów, a przy tym zmniejsza uczucie lęku, dzięki czemu jednostka lepiej radzi sobie w sytuacjach doznawania ewentualnej porażki¹⁹. Ponadto wiara w siebie, swoje zdolności, możliwości i umiejętności przekłada się na sukces szkolny dziecka i pozytywnie wpływa na wyniki jego funkcjonowania intelektualnego lub społecznego. Poczucie własnych kompetencji jest zatem ważnym wyznacznikiem poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym²⁰.

Natomiast sytuacja dziecka przedstawia się nie najlepiej, jeżeli jego samoocena jest zdecydowanie zawyżona i zupełnie nie odpowiada rzeczywistemu zachowaniu jednostki i postrzeganiu jej przez otoczenie. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku 3 dzieci, które w ocenie wychowawcy są postrzegane jako agresywne, nieprzestrzegające regulaminu klasowego, zarozumiałe oraz kłótlive. Wspomniane osoby w zdecydowanej większości pytań wybrały odpowiedzi najwyżej punktowane, które wskazywały na ich wysoki poziom poczucia kompetencji społecznych. Zastanawiająca jest przyczyna takiej samooceny, ponieważ z jednej strony może świadczyć o niedostrzeganiu przez dziecko własnych wad i zachowań odbiegających od obowiązujących

¹⁹ J. Chodkiewicz: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka, cz. I*. „Remedium” 2005, nr 1, s. 15.

²⁰ J. Uszynska-Jarmoc: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007.

norm, natomiast z drugiej strony może stanowić pewien rodzaj reakcji obronnej na niskie poczucie własnej wartości. W konsekwencji swoim wyborem odpowiedzi pozytywnych dzieci kreślą taki obraz własnej osoby, jaką chciałyby być, a nie są w rzeczywistości. Niestety zarówno niska, jak i zawyżona samoocena w zakresie kompetencji społecznych przyczynia się właśnie do budowania nieadekwatnego obrazu własnej osoby, a tym samym do angażowania się przez dziecko w działania, które nie odpowiadają jego realnym możliwościom, co zwiększa ryzyko doznawania licznych niepowodzeń w kontaktach społecznych.

Bibliografia

- Appelt K.: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Argyle M.: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja - inni*. Red. S. Moscovici. Tłum. M. Cielecki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Bee H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
- Birch A., Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2002.
- Brzezińska A.: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 48.
- Chodkiewicz J.: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka, cz. I. „Remedium”* 2005, nr 1.
- Gawlik E.: *Budowanie więzi partnerskich w grupie rówieśniczej za pomocą zabawy*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2009, nr 4 [red. D. Krzywoń].
- Greenspan S.: *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3.
- Greenspan S.: *Social Competence and Handicapped Individuals. Practical Implications of a Proposed Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.: *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Hetmańczyk-Bajer H.: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej*. Studia - rozprawy -

- praktyka. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Płyta CD. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Hugot P.: *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*. W: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Red. B. Urban. [Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001.
- Jackowska E.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D.: *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Obuchowska I.: *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Red. B. Kaja. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997.
- Oleś M.: *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.
- Otrębski W., Rutkowska K.: *Kompetencje społeczne instruktorów sportu*. „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” 2006, T. 13 [red. P. Francuz, W. Otrębski].
- Rogers B.: *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu. Praktyczny przewodnik do skutecznego nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007.
- Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1999.
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A.: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.

Hewilia Hetmańczyk

The Sense of Social Competences among Students at Early School Age

Summary: The article discusses the issue of social competences from the perspective of a student at early school age. In this case, the author made use of a questionnaire to gauge and determine the level of the sense of social competences of students. The author used a percentage perspective of each of the questions, which allowed for a general look onto the level of the sense of social

competences in the surveyed group of third-graders and which helped determine the frequency of selecting particular answers. Finally, the gathered data was thoroughly analysed on account of the number of points scored after summing up each student's points.

Key words: social competences, sense of social competences, pupil at early school age

Hewilia Hetmańczyk

Das Empfinden sozialer Kompetenzen unter den Schülern im jüngeren Schulalter

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wurde das Problem der sozialen Kompetenzen aus Perspektive der Schüler im jüngeren Schulalter besprochen. Sehr behilflich wurde in diesem Fall der „Fragebogen zur Erforschung des Empfindens sozialer Kompetenzen der Schüler“, der das Niveau des Empfindens sozialer Kompetenzen bestimmt. Die Verfasserin hat die prozentuale Auffassung jeder Frage herbeigeführt, was ihr erlaubte, das Empfinden sozialer Kompetenzen bei befragten Drittklässlern allgemein zu betrachten und die Häufigkeit des Wählens von bestimmten Antworten zu zeigen. Zum Schluss wurden gesammelte Daten im Hinblick auf die nach der Abrechnung der Ergebnisse aller Schüler erhaltene Punktzahl einer detaillierten Analyse unterzogen.

Schlüsselwörter: soziale Kompetenzen, Empfinden sozialer Kompetenzen, Schüler im jüngeren Schulalter



Alina Budniak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zielona szkoła w kształtowaniu kompetencji środowiskowych uczniów klas początkowych

Wprowadzenie

Nieodłącznym elementem życia dziecka od najwcześniejszych lat jest poznawanie otaczającego środowiska – społecznego, przyrodniczego, geograficznego, technicznego, kulturalnego... Dziecko spontanicznie, wykorzystując swoją naturalną ciekawość, posługując się wszystkimi zmysłami, chce odkryć wszystko, co je otacza. Jak podaje Mieczysław Sawicki, „procesy umysłowe dziecka 7–8-letniego nie mają jeszcze form logicznych, które to formy są charakterystyczne dla osobnika dorosłego. Te formy logicznego myślenia dopiero się odstaniają, świadomość dziecka zaczyna wykonywać operacje zinterioryzowane na pojęciach w ramach prostych schematów i struktur pojęciowych. Dzieci w klasach początkowych myślą według figur archetypalnych wpływających z nieświadomości pod wpływem symbolizmu zjawisk przyrody”¹. Każde zjawisko otaczającego świata ma dla dziecka charakter symbolowy i jako takie oddziałuje na nieświadomość dziecka, wywołując „głębokie poruszenia duszy dziecka, takie jak: zachwyt, oczarowanie, fascynacja, zdumienie, przerażenie, odraza, pragnienie i odrzucenie. Symbolizm przyrody w poznaniu przez dziecko manifestuje się tajemniczością tej przyrody, [...] którą dzieci przeżywają”². Dzięki temu „dziecko pragnie wszystko poznać, jest zainteresowane wszystkim, co

¹ M. Sawicki: *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 1997, s. 35.

² Ibidem.

je otacza. [...] Dziecko pozna przyrodę, jeśli nie zniszczymy przed nim tajemnic przyrody, które go wabia, wzywają do poznania”³. M. Sawicki wszystkie pokazy, eksperymenty, hodowle, obserwacje, wycieczki, które zapadają w nieświadomość dziecka, poruszają jego duchowość i wywołują u niego silne przeżycia emocjonalne, nazywa doświadczeniem egzystencjalnym i określa jako niezbędny warunek poznawania przyrody przez dziecko⁴. W trakcie nauki o środowisku dziecko powinno być poruszone, zaskoczone, uradowane, zafascynowane, zdumione, gdyż dopiero wtedy pojawi się doświadczenie egzystencjalne warunkujące powodzenie procesu poznawania otoczenia⁵.

Jak się wydaje, organizacja zajęć szkolnych, warunki lokalowe i otoczenie szkoły, wyposażenie jej w odpowiednie media dydaktyczne ułatwiające szybkie poznanie rozległej wiedzy, rozbudowany program edukacji często uniemożliwiają dzieciom bezpośredni kontakt z najbliższym otoczeniem, dokładne poznanie poszczególnych jego elementów zmieniających się w kolejnych porach roku czy warunkach pogodowych, a także pod wpływem oddziaływań człowieka. Sam pobudzający wyobraźnię opis – nawet najpiękniejszy – przyrodniczych zjawisk, wsparty – nawet najlepiej przygotowanymi – pomocami nie zastąpi zachwyty i zaangażowania dziecka w trakcie bezpośredniego wielozmysłowego kontaktu ze światem przyrody. Jeśli poznawanie otoczenia będzie miało wyłącznie charakter pośredni, dziecko nie będzie w stanie dostrzec piękna przyrody, niezwykłości pojawiających się w otoczeniu zjawisk, wyjątkowości każdego z organizmów, tajemniczości przyrodniczych praw, a więc nie pojawi się doświadczenie egzystencjalne, niezbędne w odkrywaniu świata. Przeżycia dziecka, jego chęć dogłębnego poznania świata sygnalizowana stawianymi pytaniami umożliwiają nauczycielom wprowadzenie prawidłowych nazw, pojęć i terminów, dzięki którym możliwe jest opisanie dostrzeganych zjawisk, ich rozróżnienie i wyodrębnienie, a tym samym wyjaśnienie ich sensu, przyczyn, przebiegu, znaczenia, zgodnie z hermeneutycznym kołem poznania⁶. Rozumienie świata przyrody przez dzieci oznacza umiejętność wyodrębnienia istotnych składników, dostrzeganie związków między nimi, powiązanie ich z wcześniej zdobytą wiedzą – jest więc procesem⁷. Poznawanie przyrody powinno być „wielką przygodą poznawczą, »smakowaniem« informacji o przyrodzie, frapującą

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, s. 35–36.

⁵ Ibidem, s. 36.

⁶ Ibidem, s. 40–42.

⁷ Por. I. Ziolo: *Rozumienie zjawisk przyrodniczych*. „Życie Szkoły” 2006, nr 5, s. 5.

i aktywną podróżą w nieznaną, nigdy nie kończącą się wędrówką po świecie przyrody, odkrywaniem siebie, innych i świata. Realizacja tak sformułowanego celu edukacyjnego w zakresie rozumienia przyrody jest możliwa wtedy, gdy w ramach zabiegów dydaktyczno-wychowawczych postrzegamy dziecko jako niepowtarzalną całość, uwzględniamy indywidualne tempo jego rozwoju, a nabywanym kompetencjom przyrodniczym nadajemy właściwy wymiar edukacyjny”⁸.

Kompetencje środowiskowe uczniów klas początkowych

Zdaniem Danuty Cichy, w edukacji środowiskowej uczniów „ważny jest podstawowy zasób wiadomości i praktycznych umiejętności, a także nawyków i postaw, które pozwolą na właściwe funkcjonowanie w szeroko pojętym środowisku. Koniecznym elementem współczesnej edukacji jest odpowiednie przygotowanie uczniów do podejmowania racjonalnych działań służących ochronie przyrody, poprawie stanu środowiska, dostrzegania zagrożeń cywilizacyjnych oraz rozwiązywania problemów stwarzanych w środowisku przez człowieka”⁹. Ogrom zadań wymaga od wychowawców stosowania wielu różnorodnych sposobów oddziaływania, wykorzystania rozmaitych sposobów zdobywania wiedzy, ćwiczenia umiejętności w sytuacjach kontaktu ze środowiskiem, tym bardziej że konieczne jest przeciwdziałanie „zespółowi deficytu natury”¹⁰ i dostrzeganie wielorakich właściwości środowiska (regenerujących, terapeutycznych, inspirujących wyobraźnię i twórczość...)”¹¹. Edukacja środowiskowa – według Ewy Korczak – ma mieć charakter holistyczny i wszechstronnie rozwijać osobowość uczniów, kształtować ich kompetencje środowiskowe, w tym poczucie więzi emocjonalnej ze środowiskiem, wyzwalające potrzebę jego ochrony”¹².

⁸ Ibidem, s. 5–6.

⁹ D. C i c h y: *Ewaluacja zmian w edukacji środowiskowej wprowadzonych reformą szkolną*. W: *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej / Environmental Education. Its Principles and Reality after the School Reform*. Red. D. C i c h y. [Zeszyty Naukowe – Polska Akademia Nauk. Komitet Naukowy przy Prezydium PAN „Człowiek i Środowisko”, 31]. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, 2002, s. 19.

¹⁰ Por. R. L o u v: *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja, 2016, s. 125 i nast.

¹¹ Ibidem.

¹² E. K o r c z a k: *Edukacja środowiskowa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. W: *Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uc-*

Kompetencja może być rozpatrywana w ujęciu behawiorystycznym i transgresyjnym. „Kompetencja to dyspozycja do instrumentalnego działania, związana z wiedzą, umiejętnościami, motywacją do działania oraz przekonaniem podmiotu o posiadaniu owej dyspozycji. Przejawia się na poziomie zachowania podmiotu i obejmuje te aspekty zachowania, które ujawniają się w określonej sytuacji i poddają się zewnętrznej obserwacji, umożliwiającą ocenę poziomu kompetencji”¹³. Takie ujęcie kompetencji wyklucza zdolność krytycznego myślenia i zdolność podmiotu do zmiany wzorców wykonywania działań¹⁴. „Kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu oznacza głęboką strukturę poznawczą, integrującą funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącą relacje człowieka ze światem. [...] Kompetencja jest głęboko zinterioryzowaną strukturą poznawczą, tkwiącą u podstaw zachowań oraz dyspozycji podmiotu [...] i ma wymiar adaptacyjny”¹⁵. Według Astrid Męczkowskiej, „wiedza i umiejętności przyjmują charakter narzędzi umożliwiających jej [wiedzy - A.B.] dalsze kreowanie przez podmiot na drodze twórczego konstruowania własnych struktur poznawczych oraz dyspozycji do działania. Samodzielne przetwarzanie przez podmiot wiedzy oraz zastanych wzorców działania i myślenia prowadzi do uzyskania kompetencji, rozumianej jako zdolność do takich form angażowania się podmiotu w świat zjawisk społecznych, które obejmują aspekt jego kreacji przez podmiot [...]. W istotę kompetencji wpisana zostaje nie tylko zdolność do transgresyjnego działania, lecz także zdolność do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji, co oznacza, iż nabywanie kompetencji nigdy nie przyjmuje charakteru procesu zamkniętego”¹⁶. W *Małym leksykonie pedagoga wczesnoszkolnego* podkreślono, że „na poziomie edukacji wczesnoszkolnej kompetencje ucznia to umiejętności osiągnięte przez różnorodne ćwiczenia, nabywanie doświadczeń podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na refleksji. Kompetencje powstają w wyniku zintegrowania umiejętności opanowanych sprawnie i świadomie tak, by w sposób swobodny, refleksyjny i odpowiedzialny podejmować działania”¹⁷.

niów klas 1-3 szkoły podstawowej. Red. J. G z y ł et al. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych, 1996, s. 13.

¹³ A. M ę c z k o w s k a: *Kompetencja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Red. T. P i l c h. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 694.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 695.

¹⁶ *Ibidem*, s. 696.

¹⁷ E. Z y z i k: *Kompetencja*. W: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Red. J. K a r b o w n i c z e k. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica, 2014, s. 135.

- W toku edukacji środowiskowej w klasach początkowych – zdaniem E. Korczak – należy u uczniów kształtować następujące kompetencje:
- a) **kompetencje wartościowania estetycznego, etycznego** – rozwijane w trakcie przeżywania i wartościowania elementów środowiska oraz wyrażania swych przeżyć przez różne formy ekspresji (na przykład wiersz, rysunek, opowiadanie, gra na instrumentach muzycznych) z równoczesnym uwzględnieniem tzw. wartości ekologicznych oraz umiejętności rozpoznawania piękna i degradacji środowiska;
 - b) **kompetencje komunikacyjne i negocjowania** – rozwijane w czasie komunikowania swych sądów (opinii środowiskowych), współpracy, negocjacji, porozumiewania się z innymi (poprzez rozwiązywanie problemów środowiskowych, wywiady, wspólne zadania itp.);
 - c) **kompetencje decyzyjne** – kształtowane podczas podejmowania decyzji (na przykład decydowania, co poznawać, w jak sposób, jakie działanie podjąć na rzecz środowiska, w jaki sposób zrealizować cel, jakimi środkami itp.);
 - d) **kompetencje postulacyjne** – rozwijane dzięki akceptacji celu działania (zarówno poznawczego, jak i praktycznego) zaproponowanego uczniom przez nauczyciela oraz pobudzania ich do samodzielnego formułowania celów;
 - e) **kompetencje organizowania i planowania działań** – stymulują one współudział w planowaniu i organizowaniu działania (zarówno poznawczego, jak i praktycznego);
 - f) **kompetencje intelektualne** – kształtowane w trakcie zdobywania wiedzy o środowisku (głównie w środowisku społeczno-przyrodniczym) między innymi przez obserwację, badanie, eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów oraz korzystanie z różnych źródeł informacji, książek, encyklopedii, filmów, programów TV, programów komputerowych itp.);
 - g) **kompetencje wolicjonalne i sprawcze** – doskonalone w toku podejmowania działań prośrodowiskowych;
 - h) **kompetencje samokontrolne** – rozwijane podczas kontrolowania przebiegu i skutków własnych działań w środowisku i na rzecz środowiska, a także przebiegu i skutków własnych działań poznawczych;
 - i) **kompetencje korekcyjne** – rozwijane podczas podejmowania działań korekcyjnych w sytuacjach wymagających wprowadzenia korekty¹⁸.

¹⁸ E. Korczak: *Psychopedagogiczne podstawy edukacji dzieci 7-10-letnich do odpowiedzialnego działania w środowisku oraz na rzecz ochrony środowiska*. W: *Nasze środowisko – jak w nim żyć...*, s. 30-31.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego wskazuje także, iż „duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, [...] udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami”¹⁹, a wśród ogólnych celów kształcenia dla szkoły podstawowej wymieniane jest „rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość”²⁰. Wspomniane kompetencje należą do tzw. miękkich (*soft skills*), określanych także jako: „umiejętności psychospołeczne, kompetencje interpersonalne, społeczne, zdolności interpersonalne czy też inteligencja emocjonalna”²¹, i mogą mieć wymiar osobisty oraz interpersonalny (społeczny). Kompetencje te mają naturę kontekstową, mogą się rozwijać i rozbudowywać²². Wśród kompetencji interpersonalnych wymieniane są: dokładność, cierpliwość, gotowość do nauki, inicjatywa, samodzielność, komunikatywność, kreatywność, odporność na stres, umiejętność pracy w zespole, elastyczność, asertywność, zdolności perswazyjne, umiejętność budowania relacji, kontrola emocjonalna, umiejętności negocjacyjne czy aktywne słuchanie i pewność siebie²³.

Kształtowanie kompetencji uczniów klas początkowych wymaga wielu różnorodnych działań edukacyjnych, umożliwienia dzieciom aktywności intelektualnej (poznawanie siebie i świata), emocjonalnej (przeżywanie wartości) i praktycznej (zmienianie rzeczywistości) w różnych środowiskach²⁴, a proces ich tworzenia jest długotrwały. Jednym z wartościowych sposobów kształtowania kompetencji środowiskowych uczniów młodszych może być wyjazd na zieloną szkołę.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik 2, s. 14.

²⁰ Ibidem, s. 11.

²¹ *Planeta rozwoju osobistego*. http://pwszzamosc.pl/data/file_attachment/165-2849-planeta.pdf [8.08.2017].

²² Ibidem.

²³ Na przykład wymieniane: *Planeta rozwoju osobistego...*

²⁴ E. Szadzińska: *Uczeń w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. W: *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Red. E. Szadzińska. Kraków: Impuls, 2013, s. 49.

Zielona szkoła w praktyce edukacyjnej

Idea organizacji wyjazdów na zieloną szkołę jako formy zajęć turystycznych i krajoznawczych współczesnej szkoły pojawiła się w 1997 roku²⁵. Sposób organizacji wyjazdów uczniów na zielone szkoły normuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki publiczne krajoznawstwa i turystyki²⁶, w którym wymienione zostały między innymi cele krajoznawstwa i turystyki szkolnej: „1) poznawanie kraju, jego środowiska przyrodniczego, tradycji, zabytków kultury i historii, [...], 3) poszerzanie wiedzy z różnych dziedzin życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego, [...] 5) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży zasad ochrony środowiska naturalnego oraz umiejętności korzystania z zasobów przyrody, 6) podnoszenie sprawności fizycznej, 7) popraw[a] stanu zdrowia dzieci i młodzieży pochodzących z terenów zagrożonych ekologicznie, 8) upowszechnianie form aktywnego wypoczynku, [...] 10) poznawanie zasad bezpiecznego zachowania się w różnych sytuacjach”²⁷. Zajęcia turystyczne i krajoznawcze, organizowane w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych, mogą przybierać następujące formy: wycieczek przedmiotowych (w których trakcie możliwe jest rozszerzanie i uzupełnianie obowiązującego programu nauczania danego przedmiotu lub przedmiotów pokrewnych), wycieczek krajoznawczo-turystycznych (niewymagających od uczestników przygotowania kondycyjnego i umiejętności specjalistycznych), imprez krajoznawczo-turystycznych (biwaki, konkursy, turnieje), imprez turystyki kwalifikowanej i obozów wędrownych (w których udział wymaga od uczestników przygotowania kondycyjnego i umiejętności specjalistycznych, na przykład posługiwania się sprzętem specjalistycznym) oraz imprez wyjazdowych, związanych z realizacją programu nauczania, takich jak: zielone szkoły, szkoły zimowe, szkoły ekologiczne²⁸.

²⁵ Zarządzenie Nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 1997 r. w sprawie zasad i warunków organizowania przez szkoły i placówki publiczne krajoznawstwa i turystyki. Dz.Urz. MEN 1997, nr 9, poz. 40.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki. Dz.U. 2001, nr 135, poz. 1516.

²⁷ Ibidem, s. 1.

²⁸ Ibidem.

Już w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku stwierdzono, że szkoła ma zapewnić między innymi „upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej; [...] warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego”²⁹. Jak podaje Małgorzata Drogosz, „Zielone szkoły stanowią pewnego rodzaju antidotum na niedogodne warunki kształcenia w wielu szkołach. Zaczynają być lekarstwem na przemęczenie psychiczne, spowodowane rytmem życia szkolnego, odbiegającym coraz bardziej od właściwych dla młodego organizmu warunków”³⁰. Ze względu na specyfikę metod i form pracy wykorzystywanych w zielonych szkołach mogą spełniać one następujące funkcje:

- a) kształcące;
- b) opiekuńczo-wychowawcze;
- c) wypoczynkowe;
- d) zdrowotne³¹.

Zdaniem Elżbiety Buchcic, „zielone szkoły ze względu na ogromną rolę, jaką odgrywają w procesie nauczania, powinny stać się integralnym elementem działalności dydaktyczno-wychowawczej każdej nowoczesnej szkoły. Taka odmienność sytuacji nauczania pozwala kształtować proekologiczne postawy uczniów, a nauczycielom stwarza szansę lepszego poznania swoich wychowanków zarówno podczas prowadzonych zajęć, jak i w czasie wolnym”³².

Wielokierunkowa aktywność dziecka, atrakcyjny sposób spędzania czasu, odkrywanie nowych miejsc, poznawanie dorobku kultury, tradycji, techniki w bezpośrednim kontakcie ze światem przyrody pobudzają motywację dziecka, ukierunkowują jego postrzeżenia, umożliwiają nauczycielowi zastosowanie różnorodnych strategii uczenia się, pozwalają na działania indywidualne i we współpracy, a więc stwarzają dogodne warunki kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości dziecka. „Zielone szkoły – zdaniem M. Drogosz – są szansą na rzeczy-

²⁹ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 4 grudnia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 2015, poz. 2156, s. 2.

³⁰ M. Drogosz: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych. Poradnik dla dyrektorów i kadry pedagogicznej*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2009, s. 149.

³¹ Ibidem.

³² E. Buchcic: *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach” możliwością podwyższenia skuteczności w nauczaniu-uczeniu się*. „Rocznik Świętokrzyski” Seria B – Nauki Przyrodnicze 2009, nr 30, s. 1-2.

wiste ukierunkowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na ucznia. Poprzez zniesienie barier oddzielających myślenie od działania i nauczanie od wychowania, stwarzają warunki do holistycznego podejścia do kształcenia”³³.

Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w trakcie pobytu w zielonej szkole można podzielić na cztery grupy:

- a) edukacyjne;
- b) rekreacyjno-sportowe;
- c) krajoznawczo-turystyczne;
- d) promujące zdrowy styl życia³⁴.

E. Buchcic stwierdza, że „zajęcia w zielonych szkołach prowadzą do syntezy wiedzy interdyscyplinarnej:

- a) pozwalają na analizę problematyki z różnych punktów widzenia,
- b) umożliwiają poznanie środowiska w jego jedności i złożoności poprzez prowadzone obserwacje, doświadczenia, badania i zajęcia zintegrowane,
- c) rozwijają zainteresowania własnym regionem, krajem,
- d) wytwarzają u uczniów poczucie odpowiedzialności za najbliższe otoczenie,
- e) kształtują wrażliwość i pożądane postawy proekologiczne,
- f) ukazują zagrożenia wynikające z nieracjonalnej działalności człowieka”³⁵.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione i przeanalizowane możliwości wykorzystania pobytu uczniów młodszych klas szkoły podstawowej w zielonej szkole w kształtowaniu kompetencji środowiskowych.

Wyjazd na zieloną szkołę a możliwe osiągnięcia dziecka

Zdaniem M. Drogosz, „zielone szkoły w swym programie zakładają, że uczeń poprawi swój stan zdrowia i ogólną sprawność fizyczną, a bezpośredni kontakt z przyrodą będzie najskuteczniejszym sposobem kształtowania świadomego stosunku do środowiska przyrodniczego i aktywnych postaw wobec jego ochrony”³⁶.

³³ M. Drogosz: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych...*, s. 150.

³⁴ E. Buchcic: *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach”...*, s. 2.

³⁵ Ibidem, s. 3.

³⁶ M. Drogosz: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych...*, s. 150.

Poznawanie otoczenia przyrodniczego i społecznego przez uczniów w młodszym wieku szkolnym, odbywające się w naturalnym środowisku, rozbudza ciekawość badawczą i dostarcza wielozmysłowych wrażeń: nie tylko wzrokowych, lecz także słuchowych (dzieci poznają na przykład: odgłosy zwierząt – odgłosy te można połączyć z obserwacją zachowania zwierząt; dźwięki świata przyrody – szum fal, odgłosy wiatru w lesie czy na łące, dźwięk uderzania kropli deszczu o różne rodzaje podłoża), zapachowych (na przykład zapach mokrej ściółki czy piasku, woń kwiatów czy liści), dotykowych (na przykład faktura kory drzew, różnorodne wrażenia gromadzone za pomocą dotyku skał, mchu, igliwia dłonią i stopą) czy smakowych (na przykład smak potraw regionalnych). Często niemożliwe jest doznanie takich wrażeń w klasie szkolnej. Poznawanie polisensoryczne, umożliwiające zebranie wielorakich danych, w indywidualnym tempie, stosownym dla każdego dziecka, wiąże się z wyjątkowymi przeżyciami egzystencjalnymi, będącymi podstawą rozwijania ciekawości poznawczej³⁷. Dziecko poprzez różne strategie uczenia się: doświadczenie zjawisk pogodowych, obserwację naturalnych okazów (w rzeczywistych barwach, wielkościach, relacjach z innymi obiektami), uczestniczenie w grach i zajęciach terenowych, rozwiązywanie problemu czy udział w planowaniu i organizacji projektów, eksperymentowanie, zabawy badawcze w terenie, odwiedzanie wystaw i interaktywnych ekspozycji muzealnych, czytanie objaśnień na tablicach informacyjnych, poznawanie piktogramów i znaków umownych, przeprowadzanie wywiadów na przykład z regionalnymi rzemieślnikami, słuchanie opowieści przewodnika, korzystanie z mapy i planu – z jednej strony poznaje różne źródła wiedzy i uczy się z nich korzystać, a z drugiej kształci kompetencje intelektualne: odkrywanie informacji, samodzielne korzystanie z różnych źródeł wiedzy, stosowanie najbardziej odpowiedniej strategii i różnorodnych sposobów uczenia się, doskonalenie operacji umysłowych (na przykład analiza, synteza, porównywanie, wnioskowanie, abstrahowanie, uogólnianie, ustalanie przyczyn i skutków). Nośna nowatorska koncepcja *outdoor education*, popularnego sposobu uczenia się w krajach skandynawskich, akcentuje znaczenie doświadczenia i działania³⁸. Oparta jest na Deweyowskich założeniach procesu edukacji, w którym „gram doświadczenia więcej waży niż tona wiedzy

³⁷ Por. M. S a w i c k i: *Edukacja środowiskowa w klasach I-III szkoły podstawowej...*, s. 35.

³⁸ A. S u s k a, M. S t o l a r c z y k: *Outdoor education jako innowacyjne podejście w edukacji przyrodniczo-ekologicznej*. „Nauczanie Początkowe” 2016/2017, nr 4, s. 23.

teoretycznej”³⁹. Takie możliwości stwarza właśnie dobrze przygotowany pobyt dzieci w zielonej szkole.

W trakcie eksplorowania otoczenia możliwe jest rozwijanie inteligencji wielorakich⁴⁰ w naturalnych sytuacjach problemowych, inspirowanych do prowadzenia spontanicznych rozmów i dyskusji, wymiany poglądów, proponowania rozwiązań, negocjowania wyborów. Sytuacje takie – zdaniem Ewy Żmijewskiej – „stwarzają okazje do podejmowania i powtarzania czynności badawczych dotyczących pojęć, zdarzeń, teorii; zapewniają możliwość ujawniania własnych doświadczeń, opinii i sądów; tworzą warunki do wykorzystywania osobistej wiedzy i doświadczenia; dają okazję do myślenia hipotetycznego; wymagają twórczego zaangażowania i współpracy, wykorzystują możliwie wszystkie kanały odbioru informacji”⁴¹. Dzięki temu rozwijane są dziecięce kompetencje komunikacyjne i negocjowania, organizowania i planowania działań, umiejętności podejmowania decyzji czy samokontroli.

Wyjazd na zieloną szkołę poza obszar zamieszkania, w inny zakątek kraju umożliwi dziecku poznawanie **środowiska przyrodniczego** – roślin, zwierząt, ich środowisk życia, elementów przyrody nieożywionej; jest to szczególnie cenne, jeśli dane elementy środowiska nie występują w miejscu zamieszkania dziecka. Odwiedzając rezerwy przyrody czy parki narodowe, zapoznając się z pomnikami przyrody i pięknem krajobrazów, dzieci będą kształtowały kompetencje wartościowania estetycznego i etycznego, wolicjonalne i sprawcze czy kompetencje samokontroli własnych zachowań wobec przyrody. Poznając **środowisko społeczne** regionu, jego folklor, tradycje, strój regionalny, gwarę, przyspiewki, zawody związane z regionem czy rzemiosło i architekturę, rozwijamy umiejętność poszanowania wartości i tradycji regionalnych i narodowych. W czasie spotkań z twórcami regionalnymi czy przedstawicielami zawodów nieobecnych w regionie zamieszkania dzieci (tj. rybaków, pasterzy, bursztyniarzy, koronkarki, wikliniarzy) dziecko rozwija swoją wiedzę dotyczącą zawodów, wykorzystywanych narzędzi i materiałów, znaczenia pracy, a także kompetencje komunikacyjne, wolicjonalne i sprawcze, nabywa szacunku dla pracy ludzi w różnych zawodach. Poznawanie **otoczenia materialnego i technicznego** w całym jego bogactwie i różnorodności – chodzi

³⁹ J. D e w e y: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Przetłum. Z. Doroszowa. Wstępem opatrzył B. Suchodolski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, 1972, s. 199.

⁴⁰ M. Z a t o r s k a, A. K o p i k: *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kraków: Bliżej Przedszkola, 2014, s. 17–18.

⁴¹ E. Ż m i j e w s k a: *Edukacja międzykulturowa w zielonej szkole*. „Życie Szkoły” 2008, nr 6, s. 13.

o charakterystyczną dla regionu architekturę, stocznię i port, falochrony, molo, śluzy i kanały, wiatraki, schronisko, kolejkę linową, tor saneczkowy, wyciąg narciarski czy domki kempingowe – pozwala na poznanie i utrwalenie pojęć, ponadto doskonalenie umiejętności rozróżniania specyficznych cech krajobrazów, opanowanie kompetencji wartościowania estetycznego i etycznego. Odkrywając potrawy regionalne, oryginalność wyrobów rękodzielniczych czy specyficznych dla odwiedzanego miejsca środków transportu (na przykład bryczka, kolejka wąskotorowa, statek wycieczkowy, łódzie i kutry, motorówki, jachty), dziecko rozwija umiejętność dostrzegania odrębności i specyfiki regionu, a także poznaje piękno i różnorodność otoczenia. Zajęciom terenowym, grom na świeżym powietrzu, spacerom i wycieczkom, imprezom sportowym czy spotkaniom przy ognisku towarzyszy poznawanie **środowiska fizycznego** – dzieci poznają zjawiska pogodowe (bryza, halny, burza, grad, szreń) czy podstawowe prawa fizyczne związane na przykład z powstawaniem lawin i fal; przekazywanie wiedzy dopełnione jest wprowadzaniem zasad bezpieczeństwa zachowania się w zaistniałych warunkach. Dzięki temu możliwe jest kształtowanie kompetencji decyzyjnych, samokontrolnych czy korekcyjnych. Podróżując po różnych częściach kraju, dzieci poznają krajobrazy i ich elementy, formy terenu i nazwy geograficzne oraz strukturę administracyjną, wypróbowują różne sposoby podróżowania, a więc zapoznają się ze **środowiskiem geograficznym**. Podczas planowania wyjazdu, wycieczek w sposób naturalny uczniowie ćwiczą korzystanie z atlasów, map i planów, wyszukiwanie informacji o atrakcjach turystycznych okolicy (przewodniki turystyczne, źródła internetowe), przygotowują plan podróży, dobierają sposoby przemieszczania się, korzystają z rozkładów jazdy. Wycieczki i spacer po okolicy stwarzają także okazję do rozwijania orientacji w terenie, wyznaczania kierunków za pomocą kompasu czy obserwacji zjawisk przyrody (obecność mchu na pniach, obserwacja kształtu korony drzewa, kopca mrowiska), poznawania skał i minerałów, rozróżniania zbiorników wodnych czy analizy prawidłowego i niewłaściwego wykorzystania zasobów przyrody przez człowieka. Obok zdobywania umiejętności praktycznych (na przykład budowa szałasów czy konstrukcja latawca⁴², rozpalanie ogniska), kształtowania umiejętności obserwacji uczniowie doskonali także kompetencje intelektualne, wolicjonalne, decyzyjne, organizowania i planowania działań. Dzieci odwiedzają skanseny i muzea, poznają najważniejsze zabytki i miejsca wydarzeń historycznych, obserwują dawniej wykorzystywane sprzęty i narzędzia, zapoznają się z legendami i biografiami

⁴² Por. M. Musioł: *Edukacja techniczna w klasach 1–3*. Katowice: AMgraf, 2011.

mi ważnych postaci, co stanowi okazję do zaznajomienia się w sposób epizodyczny z przeszłością miejscowości czy regionu. Treści historyczne, zwykle połączone ze społecznymi czy z geograficznymi, pociągają „wyobraźnię i fantazję dziecka swoją innością i niezwykłością”⁴³, pozwalają na rozwijanie kompetencji wartościowania czy wolicjonalnych.

Organizacja wyjazdu na zieloną szkołę wymaga przygotowania planu działań uwzględniających wszystkie obszary aktywności dziecka, któremu trzeba pozwolić na samodzielne tworzenie i odkrywanie⁴⁴. Dla wielu dzieci w młodszym wieku szkolnym wyjazd na zieloną szkołę jest często pierwszym samodzielnym pobytem bez rodziców czy innych członków rodziny, ale jednak ze znanymi sobie osobami (wychowawcą, klasowymi koleżankami i kolegami). Ta nowa sytuacja pozwala dziecku na **wypróbowanie własnych umiejętności życiowych** (gospodarowanie pieniędzmi, podejmowanie decyzji, utrzymanie porządku we własnych rzeczach, pranie odzieży, pilnowanie własnych rzeczy) czy **radzenie sobie w sytuacji rozłąki z bliskimi, z tęsknotą** oraz **ćwiczenie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych** (zgubienie się, zmęczenie, rozłąka z bliskimi), co rozwija kompetencje kontroli emocjonalnej, pewności siebie, radzenia sobie ze stresem i z problemami.

Ustalone przez wychowawcę zasady obowiązujące uczestników zielonej szkoły powinny być komunikatywnie przedstawione, stale przypominane i egzekwowane od wszystkich⁴⁵. Dzięki takim zasadom dzieci będą rozwijały **odpowiedzialność za siebie i innych**, **ćwiczyły podporządkowanie się regulaminom, zasadom, rytmowi dnia czy poleceniom** związanym z zachowaniem odpowiednim do miejsca i sytuacji (**skansen, katedra, fokarium, bacówka, elektrownia wodna, statek wycieczkowy, szlak górski**); będą rozwijały umiejętność stosownego do pogody, sytuacji i wykonywanych czynności ubierania się, akceptowania planu działania wybranego przez większość, przestrzegania ustaleń związanych ze wspólnym zamieszkaniem czy pory spożywania i rodzaju posiłków. Kompetencje te wiążą się z otwartością na uczenie się, ze zdolnościami perswazyjnymi, współpracą z innymi.

Wielość i różnorodność zajęć podczas wyjazdu na zieloną szkołę – na przykład zwiady i gry terenowe, wycieczki, zawody sportowe, konkursy plastyczne, muzyczne czy teatralne, zajęcia literackie, obserwacje, wizyty w muzeach, ogrodach botanicznych i zoologicznych,

⁴³ G. K u f i t: *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych u uczniów klas początkowych*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 21.

⁴⁴ B. L i s o w s k a: *Zielone szkoły. Programy i scenariusze zajęć wyjazdów śródrocznych*. Kraków: Impuls, 1999, s. 9.

⁴⁵ Ibidem, s. 24–27.

majsterkowanie, spotkania przy ognisku – pozwala rozwijać rozmaite zainteresowania i umiejętności uczniów, pomaga im odkryć nowe możliwości działania, podejmować **współpracę przy organizowaniu zajęć dla grupy, współdziałać w wykonywaniu grupowych zadań** czy też wypracowywać wspólne stanowisko w toku dyskusji i **negocjacji, życzliwie wspierać innych w trakcie rozwiązywania problemu**. Wielorakie czynności proponowane uczniom do wykonania (**taniec, podchody, spacer, marszobieg, pływanie, zjeżdżanie na sankach, nartach, jazda na łyżwach, konstruowanie totemów, tworzenie zielników, wykonywanie zdjęć interesujących obiektów itp.**), ale także wspólne zamieszkiwanie w pokoju, konieczność dbania o porządek w nim, dbałość o przedmioty własne i wspólne pozwala dzieciom **poznać te cechy rówieśników**, które wcześniej były nieujawnione, oraz **uczyć się wzajemnie przez naśladownictwo**. W ten sposób rozwijane są kompetencje miękkie: umiejętność nawiązywania kontaktów i współpracy w zespole, zdolność do komunikowania własnych oczekiwań i sądów, elastyczność i asertywność, kreatywność i inicjatywa w działaniu, umiejętność wywierania wpływu i przewodzenia innym, a także budowania przyjaznych relacji.

„Wycieczki, zielone i białe szkoły wspomagają kształcenie i wychowanie domowe i szkolne, są doskonałym środkiem dydaktycznym. [...] są doskonałą szkołą życia, rozwijają samodzielność i aktywność, wyzwalają inicjatywę, uczą współpracy w grupie, pozwalają na bliższe poznanie koleżanek i kolegów, nawiązanie relacji przyjacielskich, a nawet pierwszych sympatii... Zachęcają do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym”⁴⁶. Organizacja zajęć podczas zielonej szkoły uczy dzieci także dbania o zdrowie i bezpieczeństwo własne i innych w różnych sytuacjach, a uczestnictwo w urozmaiconych zajęciach i działaniach może być dla dziecka przykładem sposobu spędzania wolnego czasu i służyć rozwijaniu zainteresowań⁴⁷.

Podsumowanie i wnioski

Wiedza o środowisku życia i umiejętności dzieci w młodszym wieku szkolnym są kształtowane zarówno w trakcie zajęć w szkole, udziału w życiu rodziny, lokalnej społeczności, jak i podczas codziennych kontaktów ze światem przyrody ożywionej i nieożywionej, wizyt w muzeach, skansenach czy innych instytucjach kultury, podczas zajęć pozaszkolnych. Codzienne obowiązki dziecka, organizacja życia rodzi-

⁴⁶ J. Winiarski: *Wycieczki szkolne*. „Wychowawca” 2016, nr 4.

⁴⁷ Por. E. Buchcic: *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach”...*, s. 4.

ny czy miejsce zamieszkania determinują sposób spędzania przez dziecko wolnego czasu, rozwój zainteresowań czy możliwość korzystania z oferty zajęć pozaszkolnych, kontakt z otoczeniem przyrodniczym. Rozwój techniki i gospodarki, łatwy i wieloraki dostęp do środków przekazu, konsumpcyjny model życia, podporządkowanie przyrody nauce i technice powodują oderwanie od środowiska przyrodniczego, brak chęci jego poznania i w efekcie brak poszanowania wartości natury⁴⁸. Jak pisze Lubomira Domka, „człowiek coraz bardziej odgradza się od swego naturalnego środowiska, co przyczynia się do narastającego stępienia potrzebnej mu wrażliwości ekologicznej, zmniejszenia poczucia odpowiedzialności za skutki wykorzystywania środków technicznych, sprzyja rozwojowi niszczycielskich technologii, umacnianiu instrumentalnego stosunku do przyrody”⁴⁹. Daniel Goleman wskazuje, że „dzisiejsze zagrożenia wymagają, byśmy wytworzyli w sobie nową wrażliwość, zdolność rozpoznawania ukrytej sieci związków między ludzką działalnością a naturalnymi ekosystemami”⁵⁰ – nazywa tę wrażliwość inteligencją ekologiczną⁵¹ i twierdzi, że łączy ona „umiejętności poznawcze z empatią dla wszelkiego życia. Tak jak inteligencje społeczna i emocjonalna zasadzają się na zdolności patrzenia z punktu widzenia innych osób, współodczuwania z nimi i okazywania im zainteresowania i troski, tak inteligencja ekologiczna rozszerza te predyspozycje na wszystkie naturalne ekosystemy”⁵².

„Edukacja przedszkolna i szkolna obok wychowania wyniesionego z domu stanowić powinna podstawowy czynnik kształtowania postaw proekologicznych. Obecnie, w obliczu kurczących się bezpośrednich przeżyć związanych z przyrodą, dzieci potrzebują impulsów, aby wykształcić w sobie pozytywny stosunek do przyrody i otoczenia. Niestety coraz mniej nauczycieli podejmuje trud, a nawet ryzyko organizacji i prowadzenia zajęć w terenie. W przyrodzie i poprzez przyrodę człowiek nabywa wiedzy, doskonali umiejętności oraz poznaje świat wartości, bez których jego rozwój byłby niepełny”⁵³. W jakimś stop-

⁴⁸ A. K a l i n o w s k a et al.: *Od edukacji do świadomości ekologicznej*. [Podstawy Ochrony Środowiska, 5]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995; L. D o m k a: *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

⁴⁹ L. D o m k a: *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju...*, s. 43.

⁵⁰ D. G o l e m a n: *Inteligencja ekologiczna. Jak wiedza o ukrytych oddziaływaniach tego, co kupujemy, może wszystko zmienić*. Przeł. A. J a n k o w s k i. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 2009, s. 44.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem, s. 45–46.

⁵³ T. P a r c z e w s k a: *Kompetencje przyrodnicze uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*. W: *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty*. Red.

niu deficyt bezpośredniego kontaktu ze światem przyrody może zostać obniżony podczas zajęć zielonej szkoły, szkoda tylko, iż wyjazdy te dotyczą zwykle jednego rocznika (klasy III szkoły podstawowej), a wyjazd trwa kilkanaście dni. Jak pokazują zebrane dane, z roku na rok spada także liczba dzieci uczestniczących w zajęciach zielonej szkoły⁵⁴. Coraz częściej też zasadność organizacji wyjazdu na zieloną szkołę dla uczniów klas początkowych bywa dyskutowana⁵⁵.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym cechują się naturalną ciekawością poznawczą, a atrakcyjne zajęcia podczas zielonej szkoły, angażujące intelektualnie i emocjonalnie, pobudzające do różnorodnych działań, sprzyjają powstaniu doświadczeń egzystencjalnych i będą decydować o efektywności poznawania otaczającej rzeczywistości. Jak stwierdza E. Buchcic, „zajęcia w zielonych szkołach mają pomóc wykreować ludzi odpowiedzialnych, gotowych do podejmowania nowych zadań, elastycznie dostosowujących się do warunków, w jakich mają działać, samodzielnych, ale równocześnie umiejących współpracować z innymi, zdolnych do racjonalnego, etycznego korzystania z zasobów przyrody i udogodnień technicznych, potrafiących pielęgnować zdrowie własne i innych”⁵⁶.

Niewątpliwie walory pobytu dzieci w młodszym wieku szkolnym w zielonej szkole⁵⁷ winny zachęcić nauczycieli i dyrektorów szkół, władze samorządowe, przedstawicieli różnych organizacji ekologicznych do organizowania tego typu aktywnego kontaktu uczniów z przyrodą.

T. P a r c z e w s k a. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, 2016, s. 158.

⁵⁴ Zgodnie z informacją otrzymaną z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Katowicach, liczba uczniów objętych akcją „zielona szkoła” w województwie śląskim w poszczególnych latach była następująca (w nawiasach podano odsetek ogółu uczniów szkół podstawowych w województwie): 2011 rok – 21 267 uczniów (8,85%); 2012 rok – 19 406 uczniów (8,07%); 2013 rok – 19 152 uczniów (8,10%); 2014 rok – 19 481 uczniów (8,22%); 2015 rok – 15 164 uczniów (5,92%); 2016 rok – 14 588 uczniów (5,22%).

⁵⁵ Por. E. P a w ł a k: *Zielona szkoła – za czy przeciw*. „Życie Szkoły” 2008, nr 6, s. 5–9.

⁵⁶ E. B u c h c i c: *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach”...*, s. 3.

⁵⁷ Akcentowane między innymi w pracach: M. D r o g o s z: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych...*; A. W i t k o w s k a - T o m a s z e w s k a: *Jak przygotować zajęcia terenowe? Od założen norweskich do polskiej praktyki szkolnej*. „Nauczanie Początkowe” 2016/2017, nr 4; L. D o m k a: *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju...*

Bibliografia

- Buchcic E.: *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach” możliwością podwyższania skuteczności w nauczaniu-uczeniu się*. „Rocznik Świętokrzyski” Seria B – Nauki Przyrodnicze 2009, nr 30.
- Cichy D.: *Ewaluacja zmian w edukacji środowiskowej wprowadzonych reformą szkolną*. W: *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej / Environmental Education. Its Principles and Reality after the School Reform*. Red. D. Cichy. [Zeszyty Naukowe – Polska Akademia Nauk. Komitet Naukowy przy Prezydium PAN „Człowiek i Środowisko”, 31]. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, 2002.
- Dewey J.: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Przetłum. Z. Doroszoła. Wstępem opatrzył B. Suchodolski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, 1972.
- Domka L.: *Dialog z naturą w edukacji dla ekorozwoju*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Drogosz M.: *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych. Poradnik dla dyrektorów i kadry pedagogicznej*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2009.
- Goleman D.: *Inteligencja ekologiczna. Jak wiedza o ukrytych oddziaływaniach tego, co kupujemy, może wszystko zmienić*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 2009.
- Kalinowska A. et al.: *Od edukacji do świadomości ekologicznej*. [Podstawy Ochrony Środowiska, 5]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Korcza E.: *Edukacja środowiskowa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. W: *Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej*. Red. J. Gzyl et al. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych, 1996.
- Korcza E.: *Psychopedagogiczne podstawy edukacji dzieci 7–10-letnich do odpowiedzialnego działania w środowisku oraz na rzecz ochrony środowiska*. W: *Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej*. Red. J. Gzyl et al. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych, 1996.
- Kufit G.: *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych u uczniów klas początkowych*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Lisowska B.: *Zielone szkoły. Programy i scenariusze zajęć wyjazdów śródrocznych*. Kraków: Impuls, 1999.

- Lou v R.: *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja, 2016.
- Męc z k o w s k a A.: *Kompetencja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- M u s i o ł M.: *Edukacja techniczna w klasach 1-3*. Katowice: AMgraf, 2011.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 4 grudnia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 2015, poz. 2156.
- P a r c z e w s k a T.: *Kompetencje przyrodnicze uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*. W: *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty*. Red. T. Parczewska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, 2016.
- P a w ł a k E.: *Zielona szkoła – za czy przeciw*. „Życie Szkoły” 2008, nr 6. *Planeta rozwoju osobistego*. http://pwsz zamosc.pl/data/file_attachment/165-2849-planeta.pdf [8.08.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki. Dz.U. 2001, nr 135, poz. 1516.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- S a w i c k i M.: *Edukacja środowiskowa w klasach I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 1997.
- S u s k a A., S t o l a r c z y k M.: *Outdoor education jako innowacyjne podejście w edukacji przyrodniczo-ekologicznej*. „Nauczanie Początkowe” 2016/2017, nr 4.
- S z a d z i ń s k a E.: *Uczeń w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. W: *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Red. E. Szadzińska. Kraków: Impuls, 2013.
- W i n i a r s k i J.: *Wycieczki szkolne*. „Wychowawca” 2016, nr 4.
- W i t k o w s k a - T o m a s z e w s k a A.: *Jak przygotować zajęcia terenowe? Od założeń norweskich do polskiej praktyki szkolnej*. „Nauczanie Początkowe” 2016/2017, nr 4.
- Zarządzenie Nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 1997 r. w sprawie zasad i warunków organizowania przez szkoły

- i placówki publiczne krajoznawstwa i turystyki. Dz.Urz. MEN 1997, nr 9, poz. 40.
- Zatorska M., Kopik A.: *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kraków: Bliżej Przedszkola, 2014.
- Zioło I.: *Rozumienie zjawisk przyrodniczych*. „Życie Szkoły” 2006, nr 5.
- Zyzik E.: *Kompetencja*. W: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Red. J. Karbowniczek. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica, 2014.
- Żmijewska E.: *Edukacja międzykulturowa w zielonej szkole*. „Życie Szkoły” 2008, nr 6.

Alina Budniak

The Role of an Outdoor Education Camp in Developing Environmental Competencies of Students of Elementary Classes

Summary: One of the methods of cognising a broader natural environment, but also the method of developing other competencies (social, organisational, or cultural ones), is the *outdoor education camp*. During a longer stay, in a structured manner, children have the opportunity to learn the beauty of even the remotest parts of the country, the diversified landscapes, the history of the place, the characteristic ecosystems with their plants and animals, the architecture, the folklore and folk art of other regions of Poland, as well as to develop numerous different skills such as: cooperating and interacting with others, making use of different ways of studying, developing outdoor orientation, behaving properly in different places and situations, coping with emotions, being self-reliant, etc. This study presents the analysis of possibilities of making use of a stay of younger students at an outdoor education camp.

Key words: competencies of younger students, possibilities for developing environmental competencies, outdoor education camp

Alina Budniak

Grüne Schule als Methode der Entwicklung von Umweltkompetenzen bei den Schülern der Anfangsklassen

Zusammenfassung: Eine von den Methoden, wahre Natur kennenzulernen aber auch soziale, organisatorische und kulturelle Kompetenzen zu entwickeln ist der Aufenthalt in einer grünen Schule. Bei einem längeren und gut organisierten Aufenthalt sind die Kinder im Stande, die Schönheit der sogar entlegensten Regionen des Landes mit verschiedenen Landschaften zu erleben. Die Schüler erfahren von der Geschichte der Ortschaften und von unverwechselbaren Ökosystemen mit ihren Pflanzen und Tieren. Sie lernen

Folklore, Volkskunst, Kunsthandwerk, diverse Architekturstile anderer Regionen Polens kennen. Sie entwickeln solche Fähigkeiten, wie: Teamwork und Interaktion mit Anderen, Orientierungssinn, angemessenes Verhalten an verschiedenen Orten und in verschiedenen Situationen, Zurechtkommen mit Emotionen, Selbstständigkeit. Die vorliegende Abhandlung veranschaulicht, auf welche Weise der Aufenthalt der Schüler im jüngeren Schulalter in einer grünen Schule am besten ausgenutzt werden kann.

Schlüsselwörter: Kompetenzen der jüngeren Schüler, Entwicklungsmöglichkeiten von Umweltkompetenzen, grüne Schule



Magdalena Christ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury

Kryzys w relacji człowiek - przyroda

Jak zauważa Ryszard Kulik, mimo niespotykanego postępu cywilizacyjnego, jaki nastąpił w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, coraz większa liczba badaczy, analityków, myślicieli wskazuje na nasilanie się zjawisk kryzysu, który w równym stopniu obejmuje człowieka (z jego światem) oraz rzeczywistość przyrodniczą¹. Tymczasem człowiek jest częścią przyrody, chociaż postęp cywilizacyjny coraz bardziej dystansuje nas od natury i tworzy iluzję oddzielenia od niej. Bez środowiska naturalnego nie byłibyśmy jednak w stanie przeżyć². Oddalenie się od natury oraz niszczenie jej w sposób lekkomyślny powoduje różnorodne deformacje w psychice człowieka. Związane są one z obniżeniem odporności na stres, bezradnością, reakcjami nerwicowymi, negatywnymi zmianami w obrazie własnej osoby oraz ze spadkiem poczucia bezpieczeństwa³. Problemy tego typu dotyczą także najmłodsze pokolenie.

¹ R. K u l i k: *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem - kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*. W: R. K u l i k, I. K u k o w k a: *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja*. Bystra: Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, 2010, s. 6.

² R. K u l i k: *Jak kształtować postawy proekologiczne*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 9.

³ A. B i e l a, A. J u r o s: *Wykorzystanie dynamiki grupowej w przekazywaniu informacji o stanie zdrowia i środowiska mieszkańców regionów zagrożonych ekologicznie*. „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 4; R. D u b o s: *Pochwała różnorodności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986; E. F r o n b e r g:

Dzieje się tak, ponieważ odchodzenie od bezpośredniego kontaktu z naturą na rzecz „bezpiecznego” pobytu w zamkniętych pomieszczeniach, salach przedszkolnych, lekcyjnych, gdzie dzieci zajmują się grami komputerowymi lub oglądaniem programów telewizyjnych, w coraz większym stopniu wpływa na zdrowie młodego pokolenia. Brak ruchu, niedobór świeżego powietrza, poruszanie się w uporządkowanej zamkniętej przestrzeni coraz częściej skutkuje nadpobudliwością psychoruchową, zaburzeniem uwagi i depresją u dzieci⁴. R. Kulik zwraca również uwagę, że większość czasu spędzamy zamknięci w różnych pomieszczeniach, a w trakcie pobytu w środowisku przyrodniczym zachowujemy się i myślimy tak, jakbyśmy byli obcy dla natury⁵.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z terminem „zespół deficytu natury”, którym posługuje się w swoich publikacjach Richard Louv. Opisuje on cenę, jaką ludzkość płaci za odwrócenie się od przyrody: zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób fizycznych i psychicznych⁶.

Kontakt dziecka z przyrodą

Marta Jermaczek-Sitak w swoich badaniach ankietowych przeprowadzonych wśród rodziców dzieci w wieku szkolnym zapytała respondentów o sposób spędzania czasu przez dzieci, a także stosunek rodziców do różnych dzikich zwierząt (branie pod uwagę potencjalnych zagrożeń związanych z kontaktem z dzikimi zwierzętami). Okazało się, że rodzice ogólnie deklarujący, iż dostrzegają istotną rolę przyrody w rozwoju dziecka, odbierają jako niebezpieczne nawet zupełnie niewielkie i płochliwe zwierzęta, na przykład około 10% rodziców nie pojechałoby na wakacje nawet w miejsce, gdzie można spotkać zaskrońca, łosia, jelenia czy borsuka. Większy odsetek badanych (20–30%) nie pozwoliłby dzieciom bawić się samodzielnie w miejscach, gdzie występują te zwierzęta. Inne pytanie w ankiecie dotyczyło ekosystemów, w których przebywanie jest odpowiednie dla dzieci w wieku szkolnym, oraz częstości odwiedzania takich miejsc przez dzieci – nawet pod opieką rodziców. Kilkanaście procent uczniów nigdy nie było w dolinie rzeki

Nerwice a emocje. Fizjologiczne mechanizmy. Wrocław: Ossolineum, 1979 – podaje za: R. Kulik: *Jak kształtować postawy proekologiczne...*, s. 10.

⁴ U. P o z i o m e k et al.: *Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2016, s. 40.

⁵ R. Kulik: *Jak kształtować postawy proekologiczne...*, s. 36.

⁶ R. Louv: *Ostatnie dziecko lasu.* Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja, 2014, s. 54–55.

czy w zaroślach, a nawet na polach uprawnych, 30% nigdy nie widziało podmokłego lasu łągowego, prawie 50% nigdy nie było w szuwarach i na torfowisku. Aż 50% rodziców uważa zarośla za miejsce nieodpowiednie do dziecięcych zabaw⁷. Rodzice obawiają się kontaktu swoich dzieci z przyrodą, dostrzegają w niej jedynie źródło niebezpieczeństw bądź nie zdają sobie sprawy z pozytywnych skutków przebywania dzieci w środowisku naturalnym. Może to wynikać z różnego rodzaju przekazów, w tym medialnych, które niejednokrotnie wyolbrzymiają zagrożenia czyhające w przyrodzie. Pojawia się również swego rodzaju kult bezpieczeństwa za wszelką cenę – podejmowane są próby kontrolowania jak największej liczby czynników zewnętrznych, z paranooidalnych powodów eliminowane są wszelkie źródła teoretycznych zagrożeń, niebezpieczeństwo dostrzega się wszędzie i we wszystkim. Dla niektórych rodziców przybywanie w pomieszczeniach domowych jest gwarantem zapewnienia bezpieczeństwa, mimo iż do wypadków może dojść również w domu; przerażające są konsekwencje takiego postępowania dla rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka.

Agnieszka Janik w swojej analizie refleksji rodziców, założycieli jednego z leśnych przedszkoli w Niemczech, zwróciła uwagę na zaniepokojenie dorosłych faktem, że dzieci większość wolnego czasu spędzają w zamkniętych pomieszczeniach zamiast na świeżym powietrzu, czego dostrzegalną konsekwencją jest mała odporność dzieci na choroby i przeziębienia, problemy z koncentracją i zachowaniem, zaburzenia percepcji zmysłowej, popadanie w stany bierności i apatii czy nieumiejętność radzenia sobie ze stresem⁸. Tymczasem z badań wynika, że aktywność w otoczeniu przyrody korzystnie wpływa na zdrowie i dobre samopoczucie⁹. Związek pomiędzy aktywnością na świeżym powietrzu w dzieciństwie a późniejszymi odnoszonymi się do środowiska postawami i zachowaniami w dorosłym życiu odnotowali między innymi Nancy M. Wells i Kristi S. Lekies¹⁰, Louise

⁷ M. Jermaczek-Sitak: *Po co nam przyroda? W: W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie.* Red. A. Gaszyńska, G. Świderk. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, 2016, s. 19–20.

⁸ A. Janik: *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec.* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4 (31), s. 136.

⁹ W. Bird: *Natural Thinking.* https://www.rspb.org.uk/Images/natural-thinking_tcm9-161856.pdf [20.07.2017].

¹⁰ N.M. Wells, K.S. Lekies: *Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism.* „Children, Youth, and Environment” 2006, vol. 16 (1).

Chawla¹¹ oraz organizacje takie jak Forestry Commission Scotland (FCS)¹². Jak twierdzi Chawla, rosnąca liczba publikacji pokazuje, że aktywna troska o środowisko w dorosłym życiu często wynika z pozytywnych doświadczeń z przyrodą z dzieciństwa lub wczesnej młodości oraz z postawy osób stanowiących dla dziecka wzór do naśladowania, które ceniły środowisko naturalne¹³. W 2009 roku w publikacji FCS pt. *Woods for Health Strategy* uznano, że „wykorzystanie terenów leśnych do nauczania dostarcza okazji do aktywności fizycznej i może pozytywnie wpływać na zdrowie i dobre samopoczucie dzieci”¹⁴. Podkreślono również, jak ważne jest, aby wcześniej tworzyć więź dzieci z lasami; „wykazano, że u młodych ludzi taki aktywny udział [w tworzeniu więzi z lasami, w kontaktach z środowiskiem naturalnym – M.Ch.] prowadzi do większego uczestnictwa w takich aktywnościach w późniejszym życiu, a także wywołuje dobre samopoczucie i skłonności do większej troski zarówno o siebie samych, jak i o środowisko naturalne”¹⁵. Istnienie związku pomiędzy doświadczeniem z dzieciństwa a zachowaniami w dorosłym życiu jest uznawane także przez innych badaczy¹⁶.

Kształtowanie świadomości ekologicznej jako cel wychowania przedszkolnego

Termin „ekologia” po raz pierwszy został wprowadzony przez niemieckiego zoologa Ernsta Haeckela w 1869 roku, a pochodzi od greckich słów: *oikos*, co oznacza ‘dom, miejsce życia’, i *logo* – ‘słowo, nauka’. Dosłownie

¹¹ L. Chawla: *Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World. A Theoretical Framework for Empirical Results*. „Children, Youth and Environments” 2007, vol. 17 (4).

¹² Forestry Commission Scotland: *Woods for Health Strategy*. <http://scotland.forestry.gov.uk/images/corporate/pdf/fcfc011.pdf> [20.07.2017].

¹³ L. Chawla: *Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World...*, s. 114.

¹⁴ Forestry Commission Scotland: *Woods for Health Strategy...*, s. 16. Jeżeli nie podano inaczej, przekłady cytatów z języka angielskiego – M.Ch.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ C. Ward-Thompson, P. Aspinall, A. Montarzino: *The Childhood Factor. Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience*. „Environment and Behaviour” 2008, vol. 40 (1). Por. B. Christie et al.: *Znaczenie outdoor learning w Szkocji: współczesne trendy i perspektywy*. Przeł. A. Parafiniuk. W: *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Red. E. Palmer-Kabacińska, A. Leśny. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, 2012, s. 156.

ekologia oznacza naukę o miejscu życia organizmów (środowisku)¹⁷. Zważywszy na obecny kryzys w relacji człowiek – przyroda, zasadne wydaje się rozpoczęcie edukacji ekologicznej dzieci już od najmwcześniejszych lat życia. Jak czytamy w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej, „celem wychowania przedszkolnego w sferze kształtowania świadomości ekologicznej jest przede wszystkim:

1. Wyzwalanie chęci oraz kreowanie umiejętności obserwowania środowiska naturalnego.
2. Kształtowanie wrażliwości zarówno na piękno, jak i na szkody w środowisku.
3. Uczenie szacunku dla innych istot.
4. Oddziaływanie na styl życia i świadomość ekologiczną rodziców.
5. Kształtowanie nawyków i zachowań proekologicznych w życiu codziennym”¹⁸.

Realizacja tych celów wymaga:

- rozszerzenia i pogłębienia programu studiów dla wychowawców przedszkolnych, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb edukacji ekologicznej wśród przedszkolaków;
- zapewnienia dostępu do atrakcyjnych pomocy dydaktycznych i zabawek;
- zwiększenia liczby adresowanych do najmłodszych programów radiowych i telewizyjnych zawierających treści ekologiczne¹⁹.

Niezwykle dziwny wydaje się fakt, że wśród tych zaleceń na pierwszym miejscu nie znalazło się umożliwienie dzieciom jak najczęstszego kontaktu ze środowiskiem naturalnym oraz uczenia się poprzez doświadczanie, z użyciem wszystkich zmysłów.

Zdaniem Aliny Budniak, edukacja przyrodnicza to proces całościowy i długotrwały, angażujący wszystkie wymiary człowieka: fizyczny, biologiczny, uczuciowy, motoryczny, twórczy itd. Rezultatem tego procesu powinno być wszechstronne poznanie środowiska. Dlatego też w planowaniu zajęć z dziećmi przedszkolnymi powinno się uwzględniać różne podejścia:

- podejście zmysłowe – wrażenia zmysłowe doznawane przez dziecko w trakcie zajęć;
- podejście naturalistyczne – kontakt dotykowy z okazami organizmów żywych, obserwowanie, identyfikowanie, segregowanie;

¹⁷ T. P a r c z e w s k a: *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 15.

¹⁸ M i n i s t e r s t w o Ś r o d o w i s k a: *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*. Warszawa: [s.n.], 2001, s. 13.

¹⁹ Ibidem.

- podejście ludyczne – poznawanie i odkrywanie przyrody poprzez zabawę;
- podejście twórcze – rozwijanie swojej wrażliwości, uczuciowości i wyobraźni w kontakcie z naturą²⁰.

Według Teresy Parczewskiej, „edukację ekologiczną należy rozpocząć we wczesnym okresie życia człowieka z uwagi na to, że dzieci w wieku przedszkolnym wykazują na ogół dużą otwartość, wrażliwość na otoczenie (zwłaszcza przyrodnicze), gotowość do jego poznawania, wchodzenia z nim w bezpośredni, polisensoryczny kontakt, do działania i przeżywania”²¹. Richard Louv stwierdza, że „dla młodszego pokolenia przyroda bliższa jest abstrakcji niż rzeczywistości. Coraz częściej jest czymś, co się obserwuje, konsumuje, zakłada na siebie – i ignoruje”²². Niepokojących informacji związanych z tym obszarem dociekań dostarczyły wyniki badań przeprowadzonych przez Andrew Balmforda i jego współpracowników z Wydziału Zoologii Uniwersytetu w Cambridge. Badacze chcieli się dowiedzieć, co dzieci w różnym wieku wiedzą o świecie zwierząt. Dzieci czteroletnie rozpoznawały średnio 32% zwierząt i roślin. Wraz z wiekiem liczba rozpoznawanych zwierząt rosła – ośmiolatki udzielały poprawnych odpowiedzi w 58% przypadków. Potem zdolności nieco malały. Zaskakujące były wyniki identyfikacji postaci pokemonów: podczas gdy czteroletki poprawnie rozpoznały 7% przypadków, ośmiolatki odpowiadały prawidłowo w 78% przypadków. Począwszy od tego wieku, dzieci w sumie identyfikowały pokemony istotnie lepiej niż gatunki zwierząt²³. Autorzy badań ich wyniki komentują następująco: „Obrońcom natury najwyraźniej w mniejszym stopniu niż twórcom pokemonów udaje się wzbudzić zainteresowanie swoim tematem [...]. Z innych badań wiemy, że utrata wiedzy o przyrodzie prowadzi do coraz większego oddalania się od niej. Ludzie troszczą się o to, co znają”²⁴.

Również Ryszard Kulik stwierdza, że powszechna jest sytuacja, w której kilkuletnie dzieci są w stanie rozpoznawać i nazywać wiele marek samochodów, natomiast nie znają podstawowych gatunków drzew²⁵. Coraz większa liczba badań wskazuje, że w tym samym czasie,

²⁰ A. Budniak: *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009, s. 163–164.

²¹ T. Parczewska: *Edukacja ekologiczna w przedszkolu...*, s. 44.

²² R. Louv: *Ostatnie dziecko lasu...*, s. 15.

²³ Podają za: M. Spitzer: *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 310–311.

²⁴ A. Balmford et al. – cyt. za: ibidem, s. 311.

²⁵ R. Kulik: *Jak kształtować postawy proekologiczne...*, s. 17.

gdy więź łącząca młodych ludzi ze światem przyrody zanika, obserwuje się bezpośredni i jednoznacznie pozytywny wpływ przyrody na nasze zdrowie psychiczne, fizyczne i duchowe. Niektórzy naukowcy sugerują nawet, że przemyślany kontakt z przyrodą bywa bardzo skuteczną formą terapii zaburzeń deficytu uwagi i innych schorzeń. Dzieci potrzebują kontaktu z przyrodą w takim samym stopniu, w jakim niezbędne jest im właściwe odżywianie czy odpowiednia ilość snu²⁶. Niestety dzieci spędzają coraz mniej czasu na zabawach na świeżym powietrzu czy w ogóle na zabawach swobodnych. Według badań Sandry Hofferth z Uniwersytetu Maryland, w latach 1997–2003 o połowę zmalała liczba dzieci poświęcających czas na takie zajęcia, jak wędrówki, spacer, wędkowanie, zabawy na plaży czy uprawianie ogródka²⁷. Według raportu na temat wędkarstwa, myślistwa oraz dzikiej przyrody wykonanego na zamówienie Amerykańskiego Departamentu Spraw Wewnętrznych, liczba Amerykanów biorących udział w tradycyjnym rekreacyjnym obserwowaniu przyrody w latach 1991–2001 spadła z 76 milionów (w 1991 roku) do 66 milionów (w 2001)²⁸.

Istotną rolę w budowaniu potrzeby kontaktu dziecka z przyrodą odgrywają placówki edukacyjne. W dzisiejszej szkole, a nawet w przedszkolu, nadal jednak zbyt często nauczyciel nastawiony jest głównie na werbalne przekazywanie podopiecznym maksimum wiedzy. Poglądowość polega na użyciu odpowiednich tablic, planszy, ilustracji, rzadziej naturalnych okazów, często zajęcia odbywają się jedynie w sali przedszkolnej lub klasie szkolnej, a więc w środowisku oderwanym od kontekstu. Jak funkcjonuje taka wiedza, ilustruje przykład przytoczony przez Aleksandra Nałaskowskiego: „W ogrodzie polskiej fauny pod Bydgoszczą natknąłem się na wycieczkę maluchów poznających zwierzęta. W pewnym momencie wychowawczynie poprosiła o podanie nazwy zwierzęcia, przy którego klatce stały dzieci (był to zając). Żadne z dzieci nie umiało prawidłowo podać tejże nazwy. Wówczas pani powiedziała: »Przypomnijcie sobie planszę, która wisi w naszej klasie nad drzwiami«. Reakcja dzieci była natychmiastowa: »zajaczek!«. Zając nie był dla nich zwierzęciem, lecz ilustracją, planszą, elementem programu nauczania”²⁹.

Ciekawych wyników w zakresie efektywności edukacji w terenie, opartej na własnych doświadczeniach dzieci i ich kontakcie ze środowiskiem naturalnym, dostarczają amerykańskie badania Krajowej

²⁶ R. L o u v: *Ostatnie dziecko lasu...*, s. 16.

²⁷ Ibidem, s. 52.

²⁸ Ibidem, s. 238.

²⁹ A. N a ł a s k o w s k i: *Niepokój o szkołę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1994, s. 171.

Grupy ds. Edukacji i Środowiska. Stworzony przez badaczy raport pt. *Jak zlikwidować nierówności w wynikach w nauce* ukazał się w 2002 roku. Grupa przez 10 lat współpracowała ze 150 szkołami z 16 stanów – współpraca miała na celu odnalezienie modelowych programów nauczania w terenie oraz sprawdzenie, jak uczniowie radzą sobie w standaryzowanych testach. Wyniki badań pokazały, że edukacja w terenie prowadzi do poprawy wyników nauczania w dziedzinie nauk społecznych, przyrodniczych, nauczania języka i kultury oraz matematyki, poprawy wyników testów standaryzowanych i średniej oceny GPA oraz rozwinięcia umiejętności rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego i podejmowania decyzji³⁰. Dowodzi to, iż ważna jest edukacja o środowisku naturalnym, ale także poprzez kontakt z przyrodą, w terenie, co sumarycznie powinno zaowocować edukacją dla środowiska.

Niezwykle ważne jest budowanie w dzieciach od najmłodszych lat postawy proekologicznej. Wiesław Stawiński postawami wobec przyrody i środowiska nazywa „trwałe dyspozycje konkretnego człowieka do oceniania m.in. zjawisk i procesów przyrodniczych, znaczenia roślin i zwierząt w przyrodzie i życiu człowieka, stosunku człowieka wobec przyrody, stanu środowiska i spraw jego ochrony oraz do emocjonalnego reagowania zgodnie z przekonaniem wynikającymi z posiadanej wiedzy biologicznej i środowiskowej”³¹. Teresa Parczewska podkreśla, że postawa taka nie jest wrodzoną właściwością, lecz kształtuje się przez długotrwały kontakt ze środowiskiem zewnętrznym pod wpływem czynników związanych z aktywnością własną oraz pod wpływem osób i instytucji, z którymi jednostka ma do czynienia w trakcie swojego rozwoju³². Obecne dzieci i młodzież staną się modelami dla własnych dzieci w procesie socjalizacji. Wykorzystywane do tej pory sposoby kształtowania postaw prośrodowiskowych i świadomości ekologicznej w tradycyjnym systemie szkolnym, oparte na przekazywaniu informacji, przynoszą efekty raczej niezadowalające³³. Prowadzone badania dotyczące stosunku młodzieży do problemów środowiskowych wskazują na niedostateczny poziom jej świadomości ekologicznej³⁴.

³⁰ R. L o u v: *Ostatnie dziecko lasu...*, s. 249.

³¹ W. S t a w i ń s k i: *Kształtowanie postaw w nauczaniu biologii i ochrony środowiska*. W: I d e m: *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*. Warszawa-Poznań: PWN, 2000, s. 100.

³² T. P a r c z e w s k a: *Edukacja ekologiczna w przedszkolu...*, s. 39.

³³ P o r. G. B o ż e k: *Jesteśmy jednej Ziemi. Wychowanie i edukacja ekologiczna dzieci i młodzieży*. Krosno: SKA „Kaktus”, 1998.

³⁴ P o r. *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*. Red. D. C i c h y. Katowice: Almapress, 1993; T. B u r g e r: *Świadomość ekologiczna: między lękiem a działaniem*. [Raport. 1/1992]. Warszawa: Instytut na rzecz Ekorozwoju, 1992.

Istnieje zatem pilna potrzeba poszukiwania innych form i środków edukacji ekologicznej, które mogłyby uzupełnić lub wzbogacić tradycyjne zabiegi edukacyjne o nowe ważne aspekty związane z kształtowaniem pozytywnego stosunku człowieka do środowiska naturalnego³⁵. Wydaje się, że leśne przedszkola mogą być jedną z propozycji, które pomogą budować postawę proekologiczną dzieci od najmłodszych lat.

Umiejscowienie leśnych przedszkoli w teorii pedagogicznej oraz historia ich powstania

Richard Louv zauważa, że coraz większa liczba pedagogów skłania się ku podejściu, które uzupełnia edukację o bezpośrednie doświadczanie przyrody, a zwłaszcza kontakt z nią. Pisze: „definicje i nomenklatura tego ruchu stanowią istny labirynt. W ostatnich dziesięcioleciach nazywano go: nauką ukierunkowaną na społeczność lokalną, edukacją bioregionalną, nauczaniem przez doświadczanie, a od niedawna także pedagogiką miejsca i edukacją ekologiczną w terenie. Jakkolwiek ją nazwać, edukacja ekologiczna w terenie to bez wątpienia jedno z antidotów na zaburzenia deficytu natury. Chodzi o to, by umieścić klasę lekcyjną w samym centrum społeczności lokalnej, włączając w to otoczenie przyrody”³⁶.

Edukacja zwana ekologiczną, przyrodniczą, leśną czy też środowiskową to jeden z aspektów edukacji traktowanych w literaturze jako składowa *outdoor/adventure education*. W modelu opracowanym przez Simona Priestę edukacja ekologiczna „wyrasta” z *outdoor education*, stając się, razem z *adventure education*, fundamentem istotnych elementów procesu nauczania poprzez przeżycia i przygodę. Z kolei Ken Gilbertson, Timothy Bates, Terry McLaughlin i Alan Ewert uznają edukację ekologiczną za element, który wraz z samorozwojem oraz umiejętnościami fizycznymi współtworzy *outdoor education*³⁷. Leśne przedszkola wpisują się w nurt *outdoor education, adventure education*, dla których w języku polskim jednym z odpowiedników pojęciowych jest „pedagogika przygody”. W Polsce pedagogika przygody reprezentowana jest przez dosyć bogaty repertuar działań praktycznych i rozwijające się

³⁵ R. Kuli k: *Jak kształtować postawy proekologiczne...*, s. 11.

³⁶ R. Louv: *Ostatnie dziecko lasu...*, s. 248.

³⁷ K. Gilbertson et al.: *Outdoor Education. Methods and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2006, s. 5-6 – podają za: K. Dytr ych: *Przygoda w przyrodzie*. W: *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Red. A. Bąk, A. Le śny, E. Palmer -K ab a c i ń s k a. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, 2014, s. 170-171.

stopniowo zaplecze teoretyczne. Na płaszczyźnie językowej również podejmowane są próby uporządkowania teorii *outdoor education* i *adventure education*. Agnieszka Leśny wskazuje kilka nazw na określenie nurtów *outdoor/adventure*; znaczenia tych nazw nie zawsze są tożsame i nie zawsze pokrywają się z oryginalnym pojęciem *adventure education*. W literaturze występują takie pojęcia, jak „edukacja przygodą”, „pedagogika przygody”, „wychowanie plenerowe”, „plenerowość”, „edukacja przygodowa”, „turystyka przygodowa”, „pedagogika przeżyć”³⁸. Koncepcja leśnych przedszkoli ma swoje źródła także w teoriach silnie zakorzenionych w polskiej myśli humanistycznej. Zaliczyć do nich należy teorie dające podwaliny pod nowoczesne procesy uczenia się-nauczania, ukazujące dziecko jako osobę konstruującą wiedzę o świecie w trakcie rozlicznych kontaktów z otoczeniem (na przykład teorie Jerome’a Brunera, Johna Deweya, Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego)³⁹. W podejściu konstruktywistycznym zakłada się, że dziecko poprzez samodzielne działanie, zaangażowanie i aktywność konstruuje własne rozumienie rzeczywistości. Dziecko jest aktywnym naukowcem, badaczem i eksploratorem, a nie jedynie biernym odbiorcą informacji. Postawione w sytuacji konfliktu poznawczego doświadcza rzeczywistości i konstruuje nową wiedzę, jednocześnie przekształcając swoje dotychczasowe struktury poznawcze⁴⁰.

„Tradycja leśnych przedszkoli sięga 1954 roku, kiedy to grupę rodziców niewielkiego duńskiego miasteczka zaintrygowało podejście wychowawcze jednej z matek – Elle Flatauem – która codziennie odbywała spacer ze swoimi dziećmi do lasu. Zainteresowani rodzice postanowili podjąć podobną inicjatywę i wraz z końcem XX wieku założyli pierwsze leśne przedszkole (w języku duńskim – *skovbornehave*)”⁴¹. W latach sześćdziesiątych XX wieku w Szwecji powstało podobne miejsce. Jego program edukacyjny był oparty na cyklach natury i porach roku. Przedszkole zostało stworzone przez Goesta Frohma, a funkcjonowało zgodnie z ideą *Skogsmulle* – *Skog* oznacza ‘drewno’ w języku szwedzkim, a *Mulle* jest jedną z czterech fikcyjnych postaci, które stworzył inicjator przedszkola, by wprowadzić dzieci w świat przyrody (pozostali to: *Laxe* – reprezentujący żywioł wody, *Fjällfina* – reprezentująca

³⁸ Por. A. Leśny: *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*. W: *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie...*, s. 41.

³⁹ A. Janik: *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli...*, s. 134.

⁴⁰ W. Puślecki: *Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*. Red. S. Włoch. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2009, s. 243–244.

⁴¹ A. Janik: *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli...*, s. 134.

góry, i Nova – symbol nieskażonej przyrody)⁴². Idea leśnych przedszkoli w krótkim czasie rozprzestrzeniła się poza obszar krajów skandynawskich, a oparte na niej przedszkola zaczęły powstawać między innymi w Niemczech. Z biegiem czasu idea stawała się coraz bardziej popularna. „W roku 2005 w Niemczech istniało ponad 450 leśnych przedszkoli. Inne źródła podają liczbę sięgającą 800. W Danii jest ich obecnie około 80. Koncepcja ta przyjęła się także w Czechach, Austrii, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych”⁴³. Twórcom leśnych przedszkoli przyświeca cel, aby ich podopieczni rozwijali swoje kompetencje komunikacyjne i społeczne, doskonalili sprawność fizyczną oraz twórcze myślenie i działanie, a świat poznawali, korzystając ze wszystkich zmysłów. W Polsce leśne przedszkola są zjawiskiem nowym, wartym bliższego poznania.

Funkcjonowanie leśnych przedszkoli

Leśne przedszkola zdają się swego rodzaju powrotem do przeszłości, kiedy to dzieci spędzały większą część dnia na świeżym powietrzu, w kontakcie z naturą. Cechą charakterystyczną leśnych przedszkoli jest spędzanie przez dzieci do 80% czasu w roku poza budynkiem, na łonie natury (tzw. wychowanie „bez drzwi i ścian”). Zdarza się, że zagraniczne leśne przedszkola w ogóle nie posiadają żadnej stałej bazy lokalowej. W razie niepogody korzystają z zaprzyjaźnionych miejsc, takich jak biblioteki, muzea. Polskie leśne przedszkola dysponują różnego rodzaju bazami – budynkami, jurtami, namiotami sferycznymi. Idei leśnych przedszkoli towarzyszy zasada, która mówi, że nie ma złej pogody, jest tylko nieodpowiednie ubranie. Dlatego leśne przedszkolaki muszą mieć strój odpowiedni w danych warunkach atmosferycznych, na świeżym powietrzu przebywają także podczas deszczu czy zimą. Dzieci spędzają czas w grupach różnowiekowych (2,5–6 lat). Jest to model rodzinny, w którym młodsze dzieci naśladują starsze, a starsze opiekują się młodszymi.

Ogólne założenia pedagogiczne koncepcji leśnego przedszkola to:

- „edukacja całościowa (holistyczna),
- stwarzanie przestrzeni dla własnych (inicjowanych przez dziecko) gier i zabaw w naturze,
- traktowanie każdego dziecka jako odkrywcy i naśladowcy,

⁴² J. Romaniak: *Leśne przedszkola – bez murów, z otwarciem na naturę*. <http://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature> [18.07.2017].

⁴³ A. Janik: *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli...*, s. 134.

- postrzeganie zmysłowe oraz rozwój motoryczny jako najważniejszy fundament późniejszego procesu uczenia (się),
- rozwój osobowości dziecka do odpowiedzialności za siebie i dojrzałego funkcjonowania w grupie (wspólnocie)⁴⁴.

W koncepcji leśnych przedszkoli „rozwój dziecka jest ujęty holistycznie (całościowo), tzn. poprzez swoje zaangażowanie emocjonalne (»serce«), intelektualną aktywność (»głowa«), poprzez zmysłowe doświadczenie (»ręce«) dzieci rozwijają swoje kompetencje i umiejętności. Każdy wymiar rozwoju osobowego człowieka – rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny, religijny, społeczny, przyrodniczy itd. – jest równo i wszechstronnie traktowany w codziennym rozkładzie zajęć i planie rocznym⁴⁵. Przedszkola leśne pozwalają na doświadczenie innej niż w tradycyjnych budynkach przedszkolnych **akustyki**. „Cisza pomaga nabrać siły, regenerować się, pomaga w koncentracji i utrzymaniu wewnętrznego (s)pokoju. W naturze dzieci korzystają z codziennych i częstych okazji do doświadczenia ciszy – na polanie, w szałasie, w namiocie czy na specjalnej »leśnej sofie«⁴⁶.

Według Macieja Mrozowskiego, „dziecko w leśnym przedszkolu może realizować swoją najważniejszą potrzebę nieskrępowanego, różnorodnego ruchu⁴⁷. Las jest bogatym środowiskiem stwarzającym dziecku na każdym kroku okazję do badania świata. „Dzieci w wieku przedszkolnym mają naturalną potrzebę eksploracji rzeczywistości, głównie przez przekształcanie jej, eksperymentowanie. Świat poznają w toku aktywności własnej, polisensorycznie i na konkretnym materiale [...]. Poza tym w zróżnicowanym, obszernym i nieustrukturyzowanym otoczeniu leśnym dzieci nieustannie ćwiczą koncentrację uwagi (w czasie niemal każdego wykonywanego ruchu), spostrzeganie, które odbywa się podczas stałej obserwacji zmiennego świata przyrody, pamięć, uzależnioną od dwóch poprzednich funkcji poznawczych, oraz myślenie – dzięki niezwykle dużej ilości napotykanym na łonie natury problemów (zarówno motorycznych, jak i stricte kognitywnych)⁴⁸. Rola

⁴⁴ A. Kudraszow: *Leśne przedszkole – nauka poszła w las!* <https://dziecisa.wazne.pl/lesne-przedszkole/> [15.07.2017].

⁴⁵ R. Ryska: *Przedszkola leśne. Kilka refleksji o wychowaniu w lesie*. „Dziki Życie” 2016, nr 2 (260). <http://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/przed-szkola-lesne-kilka-refleksji-o-wychowaniu-w-lesie> [15.07.2017].

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ *Kto zobaczy w lesie dzika...?* Z M. Mrozowskim rozmawia A. Chomczyńska. W: *W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie*. Red. A. Gaszynska, G. Świderk. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, 2016, s. 99.

⁴⁸ Ibidem, s. 100.

nauczyciela polega na dyskretnym towarzyszeniu dziecku i niezbędnej interwencji, gdy jest ona konieczna⁴⁹.

Leśne przedszkola czerpią z różnych inspiracji: z założeń pedagogiki waldorfskiej, Montessori, z edukacji demokratycznej, jak i teorii *flow learning* Josepha Cornella. Każda z tych placówek, mimo że łączy je hasło „leśne przedszkole”, funkcjonuje w jedyny i niepowtarzalny sposób. Na oficjalnej mapie leśnych przedszkoli w Polsce można znaleźć obecnie 27 placówek⁵⁰:

- w województwie łódzkim - Widnokrag;
- w województwie podlaskim - Puszczyk;
- w województwie pomorskim: Wilczek, Ecoludek, Baza Marzeń, AQQ Montessori, Dziczki, Leśne Przedszkole Montessori;
- w województwie małopolskim - Dzika Osada oraz przedszkole w gminie Krzeszowice;
- w województwie wielkopolskim - Tropiciele Przygód im. św. Franciszka, Gajówka, Na Bosaka, Ryś, Lisia Baza;
- w województwie świętokrzyskim - Dziupła;
- w województwie mazowieckim - Podkrzaczek, Leśna Droga, Leśne Zuchy, Leśne Grupy A. Lipskiej, Zielone Przedszkole, Włóczykij, Szumi-Szum;
- w województwie dolnośląskim - Kasztanki oraz Leśna Szkołka w Kopańcu;
- w województwie śląskim - Naturalne Przedszkole i Szkoła „Bukowy Dom”, Montessori Mountain School.

Obecnie najwięcej tego typu placówek działa w Warszawie, Poznaniu i jego okolicach oraz Trójmieście. Omówienie występujących pomiędzy poszczególnymi przedszkolami różnic i podobieństw stanowiłoby materiał na kolejny obszerny artykuł. Stąd w niniejszym tekście szerszej przedstawiona zostanie tylko jedna placówka.

Przedszkole Leśne „Puszczyk” w Białymstoku

Wizyta studyjna w Przedszkolu Leśnym „Puszczyk” w Białymstoku miała miejsce w dniach 12–14 lipca 2017 roku. Przedszkole funkcjonuje

⁴⁹ E. Kaliszuk, A. Kaliszuk: *O co chodzi w leśnym przedszkolu*. „Dziki Życie” 2016, nr 2 (260). <http://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/o-co-chodzi-w-lesnym-przedszkolu> [15.07.2017].

⁵⁰ *Mapa przedszkoli leśnych w Polsce*. <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=18-WqLOPL-BpCrmgVy2VhBLj1qOE&ll=54.30344445171185%2C18.313263967246712&z=9> [23.07.2017].

od października 2015 roku. Rozkład dnia w tym przedszkolau prezentuje się następująco:

- 7.00–9.30 Poranek: śniadanie, zabawy swobodne, praca własna, pakowanie wózka na wyprawę
- 9.30–9.50 Krąg: czas na wspólne powitanie dnia, wprowadzenie w tematykę dnia, omówienie zasad bezpieczeństwa
- 10.00–13.00 Wyprawa: wędrowka po lesie, II śniadanie, praca własna (indywidualna realizacja założeń dydaktyczno-wychowawczych); w porze zimowej powrót do bazy około godziny 12.00, praca własna odbywa się w namiocie
- 13.15–14.30 Pora obiadowa: toaleta, przygotowanie do obiadu, obiad, odpoczynek; przed obiadem dzieci opróżniają pojemniki śniadaniowe – nietknięte jedzenie wkładane jest do koszyka z podwieczorkiem; obiad nakładany jest do pojemników
- 14.30–15.00 Popołudnie: zabawy dowolne, podwieczorek (rodzice przynoszą produkty i wkładają do wspólnego koszyka, preferowane produkty to owoce i warzywa)
- 15.10–17.30 Warsztaty: zabawy dowolne, ruchowe, przyrodnicze, artystyczne itp.⁵¹

Zaleca się, aby dzieci w miarę możliwości przyjeżdżały do przedszkola po pierwszym śniadaniu, co wynika z dbałości o czas spędzony z rodzicami w domu przy posiłku. Drugie śniadanie oraz podwieczorek dzieci przynoszą w śniadaniówkach. Budzi to w dzieciach dużą ciekawość i ekscytację podczas odpakowywania śniadania.

Grupa liczy 12–15 dzieci, którymi opiekuje się dwóch wychowawców. W Puszczyku realizowana jest podstawa programowa MEN. Dzieci objęte są diagnozą logopedyczną, uczą się angielskiego, mają zajęcia z rytmiki, jeżdżą na przedstawienia teatralne. Bazą przedszkola jest namiot sferyczny usytuowany na terenie siedziby nadleśnictwa Dojlidy. Dzieci korzystają z terenu rezerwatu przyrody Antoniuk. Jednostką odpowiedzialną za prowadzenie i zarządzanie projektem jest Fundacja Trzy cztery ry! powołana do tego celu przez grupę zaangażowanych rodziców. Impulsem do powstania Fundacji stała się potrzeba stworzenia unikalnego miejsca oraz poszukiwania nowej, lepszej jakości w opiece nad dziećmi⁵².

⁵¹ Na podstawie materiałów szkoleniowych przygotowanych przez Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, opracowanych przez Agatę Preuss, oraz obserwacji własnych podczas wizyty studyjnej w Przedszkolu Leśnym „Puszczyk”.

⁵² Na podstawie: „Puszczyk”. Leśne Przedszkole. Strona główna. <http://puszczyk.edu.pl/> [10.07.2017], oraz rozmowy z wychowawczynią grupy przedszkolnej – Agatą Preuss.

Z myślą o szerzeniu idei przedszkoli leśnych w Polsce powstał Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. Jego misją jest zrzeszanie, wspieranie i edukowanie miłośników leśnej edukacji przedszkolnej⁵³. Instytut promuje inicjatywy związane z ideą leśnych przedszkoli na swoim facebookowym profilu.

Stosunek rodziców do idei leśnych przedszkoli – badania ankietowe

Aby poznać stosunek rodziców do idei leśnych przedszkoli, przeprowadzono badanie ankietowe, w którym wzięło udział 75 respondentów. W instrukcji do ankiety zawarto link do artykułu dotyczącego założeń funkcjonowania leśnych przedszkoli; miał on stanowić źródło informacji dla osób, którym idea ta nie była znana. Ankieta miała formę elektroniczną⁵⁴ i została upowszechniona wśród internautów między innymi poprzez profile facebookowe takich organizacji, jak Fundacja Parku Śląskiego, Stowarzyszenie Wolnej Herbaty, Śląskie – Edukacja Przyrodnicza, oraz profile osób prywatnych. Dane zostały zebrane w okresie od 23 czerwca do 22 lipca 2017 roku. W badaniu wzięło udział 61 kobiet (81,3%) oraz 14 mężczyzn (18,7%). Ponad połowę respondentów stanowili rodzice/opiekunowie dzieci w wieku przedszkolnym (62,7%), a 42,7% osób zadeklarowało, że ich dzieci uczęszczają do przedszkola. Rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola stwierdzili, że są zadowoleni z placówki, do której chodzi ich dziecko. Jednocześnie respondenci w większości odpowiedzieli, że podoba im się idea leśnego przedszkola (80% – „zdecydowanie tak”, 12% – „raczej tak”); 88% respondentów chciałoby, żeby ich dziecko chodziło do leśnego przedszkola, natomiast 85,3% poleciłoby leśne przedszkole dla dzieci swoich krewnych lub znajomych. Dane te pokazują pozytywny stosunek respondentów do proponowanej idei. Respondenci wskazywali w ankiecie różne miejsca na Śląsku (na przykład Park Śląski), na których terenie mogłoby funkcjonować leśne przedszkole. Wskazuje to na zapotrzebowanie na tego typu propozycje w województwie śląskim. Podjęte działania mają charakter badań wstępnych i wymagają rozbudowania oraz kontynuacji, aby móc na ich bazie wyciągnąć szersze wnioski.

⁵³ Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. <https://www.facebook.com/lesne-przedszkola/> [23.07.2017].

⁵⁴ Ankieta elektroniczna stworzona za pośrednictwem portalu www.my.surveio.com – M. C h r i s t: *Leśne przedszkole na terenie Śląska*. <https://www.surveio.com/survey/d/B3A9K5A3T2O7C5B2F> [22.07.2017].

Podsumowanie

Kontakt ze środowiskiem naturalnym może i powinien być budującym doświadczeniem. Skoro budzi w wielu przypadkach tak wiele obaw i niepewności, warto zastanowić się, co stanowi ich przyczynę i jak je zlikwidować. Idea leśnych przedszkoli wpisuje się w nurt rozwiązań, które mogą pomóc w przeciwdziałaniu wspomnianemu zespołowi deficytu natury. Jednak aby tak się stało, warto promować inicjatywy z tego zakresu realizowane przez jednostki, które wypracowały już sprawdzone rozwiązania i chcą się dzielić swoimi doświadczeniami. Niezbędne są również zmiany systemowe dotyczące leśnych przedszkoli. Obecnie w Polsce wiele z nich działa jako projekty fundacji lub stowarzyszeń, ponieważ system nie jest jeszcze gotowy na przyjęcie takiej formy edukacji przedszkolnej; chodzi tu chociażby o częściowo potrzebne, ale niezwykle sztywne wymogi Państwowej Inspekcji Sanitarnej. Działające pod szyldem fundacji lub stowarzyszeń podmioty prowadzące leśne przedszkola często nie mogą liczyć na dotacje z budżetu gminy. Obserwujemy jednak obecnie stały rozrost sieci leśnych przedszkoli w Polsce, co oznacza, że ich inicjatorzy nie zniechęcają się pojawiającymi się trudnościami. Tym samym w walce z biurokracją wygrywa przekonanie co do słuszności podejmowanych działań i decyzji. Gdy poznaje się założycieli i pracowników leśnych przedszkoli, można zauważyć, że ludzi tych łączy ogromna pasja i umiejętność zarażania nią innych – zarówno dorosłych, jak i dzieci.

Trafnym podsumowaniem poczynionych w tym tekście rozważań mogą być słowa Richarda Louva, który stwierdził, że „pasja jest osadzona w osobistym doświadczeniu. Pasja bierze się z samej ziemi, wydobyta ubłoconymi rączkami dziecka. Podróżuje w górę upačkanych trawą rękawów prosto do serca. Jeśli mamy uratować ochronę środowiska i samo środowisko, musimy uchronić nasz gatunek wskaźnikowy zagrożony wyginięciem: dziecko na łonie natury”⁵⁵.

Bibliografia

- Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży.* Red. D. Cichy. Katowice: Almapress, 1993.
- Biela A., Juros A.: *Wykorzystanie dynamiki grupowej w przekazywaniu informacji o stanie zdrowia i środowiska mieszkańców regionów zagrożonych ekologicznie.* „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 4.

⁵⁵ R. Louv: *Ostatnie dziecko lasu...*, s. 198.

- Bird W.: *Natural Thinking*. https://www.rspb.org.uk/Images/natural_thinking_tcm9-161856.pdf [20.07.2017].
- Bożek G.: *Jesteśmy jednej Ziemi. Wychowanie i edukacja ekologiczna dzieci i młodzieży*. Krosno: SKA „Kaktus”, 1998.
- Budniak A.: *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- Burger T.: *Świadomość ekologiczna: między lękiem a działaniem*. [Raport. 1/2992]. Warszawa: Instytut na rzecz Ekorozwoju, 1992.
- Chawla L.: *Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World. A Theoretical Framework for Empirical Results*. „Children, Youth and Environments” 2007, vol. 17 (4).
- Chomczyńska A.: *Kto zobaczy w lesie dzika...? W: W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie*. Red. A. Gaszyńska, G. Świderk. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, 2016.
- Christ M.: *Leśne przedszkole na terenie Śląska*. <https://www.surveio.com/survey/d/B3A9K5A3T2O7C5B2F> [22.07.2017].
- Christie B. et al.: *Znaczenie outdoor learning w Szkocji: współczesne trendy i perspektywy*. Przeł. A. Parafiniuk. W: *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Red. E. Palmer-Kabacińska, A. Leśny. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, 2012.
- Dubos R.: *Pochwała różnorodności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.
- Dytrych K.: *Przygoda w przyrodzie*. W: *Przygoda w edukacji i edukacja w przyrodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, 2014.
- Forestry Commission Scotland: *Woods for Health Strategy*. <http://scotland.forestry.gov.uk/images/corporate/pdf/fcfc011.pdf> [20.07.2017].
- Fronberg E.: *Nerwice a emocje. Fizjologiczne mechanizmy*. Wrocław: Ossolineum, 1979.
- Janik A.: *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4 (31).
- Jermaczek-Sitak M.: *Po co nam przyroda? W: W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie*. Red. A. Gaszyńska, G. Świderk. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, 2016.
- Kaliszuk E., Kaliszuk A.: *O co chodzi w leśnym przedszkolu*. „Dziki Życie” 2016, nr 2 (260). <http://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/o-co-chodzi-w-lesnym-przedszkolu> [15.07.2017].

- Kulik R.: *Jak kształtować postawy proekologiczne*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- Kulik R.: *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*. W: R. Kulik, I. Kukowska: *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja*. Bystra: Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, 2010.
- Leśny A.: *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*. W: *Przygoda w edukacji i edukacja w przyrodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, 2014.
- Louv R.: *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja, 2014.
- Mapa przedszkoli leśnych w Polsce. <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=18-WqLOPL-BpCrmgVy2VhBLj1q0E&ll=54.30344445171185%2C18.313263967246712&z=9> [23.07.2017].
- Ministerstwo Środowiska: *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*. Warszawa: [s.n.], 2001.
- Nałaskowski A.: *Niepokój o szkołę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1994.
- Parczewska T.: *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. <https://www.facebook.com/lesne-przedszkola/> [23.07.2017].
- Poziołek U. et al.: *Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2016.
- „Puszczyk”. Leśne Przedszkole. Strona główna. <http://puszczyk.edu.pl/> [10.07.2017].
- Puślecki W.: *Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*. Red. S. Włoch. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2009.
- Romaniak J.: *Leśne przedszkola – bez murów, z otwarciem na naturę*. <http://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature> [18.07.2017].
- Ryska R.: *Przedszkola leśne. Kilka refleksji o wychowaniu w lesie*. „Dziki Życie” 2016, nr 2 (260). <http://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/przedszkola-lesne-kilka-refleksji-o-wychowaniu-w-lesie> [15.07.2017].
- Spitzer M.: *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

- Stawiński W.: *Kształtowanie postaw w nauczaniu biologii i ochrony środowiska*. W: Idem: *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*. Warszawa-Poznań: PWN, 2000.
- Ward-Thompson C., Aspinall P., Montarzino A.: *The Childhood Factor. Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience*. „Environment and Behaviour” 2008, vol. 40 (1).
- Wells N.M., Lekies K.S.: *Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism*. „Children, Youth, and Environment” 2006, vol. 16 (1).
- Wurzeln und Flügel e.V. www.wurzelnundfluegel.net [20.07.2017].

Magdalena Christ

Forest Kindergartens as the Means to Overcome the Nature Deficit Disorder

Summary: This article refers to the issue of the crisis in the human-nature relationship. Referring to the findings of other authors' research, it reveals the dangers of alienating the human being from the environment, as well as the positive results of the human being's contact with nature. It proves there is a need for implementing environmental training as early as in preschool education. The article puts forward the idea and functioning of forest kindergartens in Poland. The empirical material which inspired the reflections presented therein has been gathered during a study visit to "Puszczyk" forest kindergarten in Białystok. The visit included a participant observation and some interviews with a teacher who works with children. In the article, there is also a reference to the survey on the respondents' opinion on the idea of forest kindergartens.

Key words: forest kindergarten, preschool education, environmental training, nature deficit disorder, outdoor education

Magdalena Christ

Waldkindergärten als eine Methode dem Natur-Defizit-Syndrom entgegenzuwirken

Zusammenfassung: Der Beitrag handelt von der Krise in der Beziehung zwischen dem Menschen und der Natur. Auf Forschungsergebnisse anderer Autoren Bezug nehmend deckt die Verfasserin die aus der Entwurzelung des Menschen aus der natürlichen Umgebung resultierenden Gefahren sowie positive Resultate des Kontaktes des Menschen mit der Natur auf. Sie betont die Notwendigkeit der frühkindlichen Umweltbildung bereits ab dem Kindergartenalter. Der vorliegende Text präsentiert die Idee und das Funktionieren des Waldkindergartens in Polen. Das empirische Material für die hier enthaltenen Überlegungen lieferte der Lehrbesuch im Waldkindergarten „Puszczyk“

in Białystok, in dessen Rahmen eine Feldforschung durch teilnehmende Beobachtung betrieben sowie Gespräche mit der Kinderlehrerin geführt wurden. Der Beitrag nimmt außerdem Bezug auf die durchgeführten Meinungsumfragen bezüglich der Haltung der Befragten zur Idee der Waldkindergärten.

Schlüsselwörter: Waldkindergarten, Kindergartenerziehung, Umweltbildung, Natur-Defizit-Syndrom, Erlebnispädagogik (*outdoor education*)



Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Perspektywa edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej

Wprowadzenie

Pozycja powszechnej edukacji muzycznej w obecnym systemie oświatowym jest mało przejrzysta. Przez jednych decydentów traktowana ona bywa jako istotna, wręcz kluczowa w wychowaniu, a przez innych bagatelizowana i sprowadzana do roli działań uzupełniających lub jedynie uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się. Irena Wojnar dostrzega ten dualizm nie tylko w stosunku do wychowania muzycznego, lecz także w odniesieniu do całej edukacji estetycznej. Autorka zwraca uwagę, że edukacja estetyczna wydawać się może absurdalna na tle natarczywej obecności konsumpcyjnego i egoistycznego stylu życia, ale zarazem jest kluczowa, jeżeli chcemy bronić wartości humanistycznego człowieka i jego wysublimowanej wrażliwości¹. Dobrze jest zatem, jak pisze Wojciech Jankowski, pamiętać, że szczególnie w czasach przemiany (społecznej, kulturowej i oświatowej) edukacja muzyczna wymaga stałego podkreślania jej roli i funkcji w kształtowaniu osobowości².

W niniejszym artykule chciałbym przybliżyć współczesny obraz edukacji muzycznej małego dziecka widziany z perspektywy zachodzącej w oświacie ewolucji. Problematyka została ujęta w aspekcie zaobser-

¹ I. W o j n a r: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 171.

² W. J a n k o w s k i: *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?* Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2006.

wowanych pozytywnych i negatywnych symptomów dokonujących się przeobrażeń, jak również przewidywanych rokowań w tym zakresie.

Wczesna edukacja

Przemiany dokonujące się w oświacie rozbudzają wiele nadziei, ale również wywołują kontrowersje. Pojawiają się oryginalne koncepcje, kształtuje się nowa ideologia edukacyjna wywodząca się z odmiennej niż dotychczas powszechnie przyjmowana teorii lub nawiązująca do innych wzorców. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego, głównym celem dokonujących się reform edukacyjnych i przemian oświatowych jest stworzenie takiego modelu edukacji, który odpowiadałby potrzebom i aspiracjom współczesnego społeczeństwa³. Wprowadzane obecnie zmiany opierają się na założeniu, że podmiotowi edukacji trzeba dać tyle wiedzy, ile może on z pożytkiem przyjąć dla swojego rozwoju. Należy zatem stworzyć taką sytuację edukacyjną, w której wychowanek/uczeń będzie mógł przyswoić sobie zasób informacji i umiejętności umożliwiający uzyskanie optymalnego poziomu sprawności intelektualnej i fizycznej, który będzie temu uczniowi potrzebny do sprawnego funkcjonowania w życiu (na przykład na wyższym poziomie edukacyjnym czy w późniejszej aktywności zawodowej i społecznej). Bogusław Śliwerski wśród pozytywnych aspektów przemian oświatowych wskazał to, że w okresie transformacji przedszkola i szkoły coraz bardziej stają się w sposób mniej lub bardziej wymuszony placówkami autonomicznymi. Wśród nauczycieli zauważa się wzrost zainteresowania podnoszeniem lub rozszerzaniem kwalifikacji. Sposób doskonalenia zawodowego nauczycieli zmienia się również z podającego na aktywizujący. Wiele placówek dostrzega konieczność szacowania potrzeb, oczekiwań i aspiracji podmiotów uczących się i ich rodziców/opiekunów z jednoczesnym uwzględnianiem ich w planowaniu swojej pracy. Zaobserwowano również działanie mechanizmów rynkowych w obszarze oświaty, co skutkuje coraz bardziej widocznym zróżnicowaniem ofert edukacyjnych dużej grupy placówek⁴.

Dla edukacji muzycznej czas obecnych przemian nie jest niestety najszczęśliwszy. Środowiska związane z muzyką wręcz wskazują, że ta gałąź edukacji potraktowana została w ostatniej reformie edukacji bardzo surowo. Dzisiejsza koncepcja przywrócenia uczniom muzyki

³ T. L e w o w i c k i: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 26.

⁴ B. Ś l i w e r s k i: *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

różni się od rozwiązań funkcjonujących w poprzednich dekadach; chodzi głównie o to, że przeznaczono na muzykę mniejszą liczbę godzin dydaktycznych oraz nie dotrzymano obietnicy rozbudowania systemu dodatkowych zajęć artystycznych dostosowanych do rzeczywistych potrzeb i zainteresowań muzycznych wychowanków i uczniów. Wszystko to sprawia, że ze strony środowisk zarówno oświatowych (metodyków, nauczycieli edukacji muzycznej, instruktorów rytmiki, zespołów eksperckich), stowarzyszeń (nauczycieli i animatorów muzyki), ośrodków akademickich (pedagogów muzyki, badaczy, muzyków-artystów), jak i artystycznych (Polskiej Rady Muzycznej, Związku Kompozytorów Polskich, Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków) płynie krytyka i nawoływanie do rzetelnej poprawy funkcjonowania aktualnego systemu kształcenia. Gremia te, wykorzystując procedury demokratyczne (listy otwarte, debaty, wskazania pozytywnych wzorców z krajów ościennych, publikacje wyników badań, popularyzatorskie działania uświadamiające itp.), pragną pozyskać przychylną opinię publicznej oraz resortu kultury i oświaty dla kompleksowych zmian w dziedzinie edukacji muzycznej. Niestety, do tej pory z miernym skutkiem. Działania na rzecz zmian w zakresie edukacji muzycznej były wspierane licznymi publikacjami ukazującymi się na łamach czasopisma „Wychowanie Muzyczne”, przygotowano również pakiet krajowych standardów edukacji muzycznej⁵ i wydano (wsparte wynikami badań) pisemne opinie na temat poziomu edukacji muzycznej i muzykowania⁶ uczniów młodszych w szkolnictwie ogólnokształcącym oraz preferencji podstawowych form muzycznej aktywności Polaków (publikacje przygotowała Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”)⁷.

Liczne wyniki badań o charakterze diagnostyczno-rozpoznawczym prowadzone przez takich pedagogów muzyki, jak: Jadwiga Uchyła-Zroski, Mirosław Grusiewicz, Agnieszka Weiner, wskazują, że nauczyciele edukacji muzycznej bacznie przyglądają się zaistniałym przemianom w oświacie i wysuwają ważne dla edukacji dziecka/ucznia postulaty.

⁵ *Standardy edukacji muzycznej*. Red. A. Białkowski, W.A. Sacher. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.

⁶ A. Waluga, A. Weiner: *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego państwowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltána Kadályá w Polsce, 2016.

⁷ A. Białkowski et al.: *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa: Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, 2014.

Analiza zgromadzonych informacji pozwala wskazać, iż postulaty te dotyczą głównie:

- przywrócenia lekcji muzyki w klasie VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych;
- wprowadzenia jako obowiązkowego przedmiotu muzyki w klasach I-III szkoły podstawowej, nauczanego przez specjalistę edukacji artystycznej;
- wzmocnienia zajęć z rytmiki w przedszkolu, które realizowane powinny być przez instruktora rytmiki lub specjalistę edukacji muzycznej;
- uaktywnienia współpracy szkół ogólnokształcących ze szkołami i z ogniskami muzycznymi, domami kultury i innymi instytucjami upowszechniającymi sztukę;
- zwrócenia większej uwagi na wychowanka/uczniwa o klarownych predyspozycjach muzycznych, uzdolnionego lub pozytywnie zmotywowanego do podejmowania aktywności muzycznej oraz przygotowanie dla niego specjalnej oferty edukacyjnej;
- przekazania uczniom większej ilości ofert edukacyjnych w zakresie wyboru przedmiotów fakultatywnych umożliwiających własną działalność muzyczną wychowanków;
- intensyfikowania udziału wychowanków i uczniów w kontaktach z muzyką „na żywo”;
- wprowadzenia zagadnień muzycznych do oficjalnego pomiaru zewnętrznego;
- polepszenia wyposażenia placówek oświatowych w instrumenty muzyczne i inne pomoce dydaktyczne służące kształceniu muzycznemu;
- zwiększenia oferty edukacyjnej dla nauczycieli muzyki w formach doskonalących i podnoszących bądź rozszerzających kwalifikacje;
- odbudowania funkcji nauczyciela doradcy metodycznego dla przedmiotu rytmika/muzyka w przedszkolu i szkole.

Istotne są również opinie na temat kompetencji muzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, a więc pedagogów, którzy z nadania powinni realizować zajęcia umuzykalniające i muzyczne na poziomie propedeutycznym. Badania w tym zakresie prowadzili: Maciej Kołodziejski, Lidia Kataryńczuk-Mania, Miroslaw Kisiel, Beata Bonna. Uwidoczniły one mocne i słabe strony proponowanego kierunku edukacji muzycznej, pozwoliły na skonstruowanie wniosków o charakterze życzeniowym oraz określenie trudności, z jakimi boryka się ta grupa specjalistów. Większość badanych pedagogów deklarowała, iż dysponuje swobodą w wykorzystaniu muzyki jedynie podczas zabaw; muzyka służy wówczas jako tło w działaniu lub jest formą stymulacji aktywności poznawczej i emocjonalnej dziecka. Obszarem zaniedbanym w kształceniu nauczycieli okazuje

się ich umiejętność gry na akompaniującym instrumencie melodycznym, stąd większość z pedagogów ukierunkowała swoje działania na własną aktywność wokalną lub posiłkowała się nagraniami muzycznymi. Podkreślano, że muzyka i związane z nią formy aktywności są niezbędne podczas przygotowywania licznych uroczystości i imprez w placówce oświatowej i poza nią – w tym zakresie pedagodzy otrzymywali wsparcie ze strony nauczyciela specjalisty w zakresie muzyki/rytmiki. Zwiększenie i tak już licznych obowiązków zwłaszcza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i znaczny zakres pozostałych dziedzin poznania zmniejszają szanse tych nauczycieli w zakresie kształcenia i wychowania muzycznego. Dysponowanie dodatkowymi kwalifikacjami, przygotowaniem muzycznym w opinii respondentów umożliwia nauczycielom uzyskanie wyższych wyników w zakresie edukacji muzycznej podopiecznych. Pedagogzy, generalnie, wykazują znikome umiejętności w zakresie odczytywania nowego materiału muzycznego, stąd preferują wśród form doskonalenia zawodowego zajęcia warsztatowe, na których zapoznają się z proponowaną metodą oraz otrzymują precyzyjne wskazówki do realizacji zadań muzycznych, a także stosowne nagrania do bezpośredniego użycia. Znaczna część nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest zdania, że zajęcia muzyczne w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej powinien realizować specjalista edukacji muzycznej lub instruktor rytmiki.

Rok szkolny 2017/2018 to kolejny etap reformy oświaty i przeobrażeń z tym związanych. W wyniku zainicjowanych przemian nastąpiła zmiana wieku progowego uczniów rozpoczynających obowiązek szkolny, wdrożono nową *Podstawę programową*⁸ oraz przygotowano odpowiadające jej programy i podręczniki. To również czas i okazja do nakreślenia priorytetów w zakresie opieki, wychowania i edukacji małego dziecka oraz podkreślenia potrzeby dostępności placówek oświatowych dla rodziców, a także konieczności zdobywania przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji oraz uzupełniania lub rozszerzenia już zdobytych.

Podstawa programowa w zakresie dotyczącym wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej została przygotowana na bazie Ryszarda Więckowskiego programu całościowego kształcenia. Kształ-

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

cenie zintegrowane w edukacji wczesnoszkolnej, według tej wizji, powinno być oparte na opracowanych naukowo podstawach i stosownych paradygmatach⁹. Wśród zalecanych procedur nauczania znalazły się takie strategie, jak: percepcyjno-odtwórcza (lansująca podejście zadaniowe, uczenie się „po śladzie”), percepcyjno-wyjaśniająca (oparta na relacji nauczyciel – uczeń, w której uczeń jest kreatorem sytuacji edukacyjnej), percepcyjno-innowacyjna (skoncentrowana na inicjowaniu sytuacji zaskakujących i zaciekawiających dziecko, motywujących je do dalszego działania). Według przyjętej koncepcji, proces nauczania i uczenia się powinien być oparty na różnych formach aktywności uczenia (integracja czynnościowa) i oddziaływać na wszystkie sfery jego osobowości (integracja psychiczna). Zakłada się również integrowanie różnych strategii oraz metod uczenia się (integracja metodyczna), a wynikiem wielokierunkowej aktywności dziecka ma być jego wiedza o charakterze całościowym (integracja treściowa)¹⁰. Wyznaczone w najnowszym dokumencie MEN zamierzenia mają przyczynić się do tego, aby dziecko w procesie edukacyjnym zaprezentowało swoją naturę poprzez wytwarzanie obiektów wyrażających atrybuty człowieka – dobro i piękno. Aktywność podopiecznego powinna urzeczywistniać się poprzez poznawanie tego, co prawdziwe, czynienie tego, co dobre, i kształtowanie tego, co piękne. W ten sposób, zdaniem autorów komentarza do *Podstawy programowej*, dziecko nastawione w swojej aktywności na wytwarzanie dzieł użytecznych otrzyma możliwość wyrażenia swojej oryginalności, indywidualności jako twórca kultury i historii dla samego siebie¹¹.

W dokumencie bazowym, jakim jest najnowsza *Podstawa programowa dla edukacji muzycznej w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, wyznaczono zadania nieodbiegające w większości od tych, które były zalecane we wcześniej obowiązujących dokumentach. Edukację muzyczną (która z uwagi na swoją specyfikę doskonalili percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą) w kształceniu zintegrowanym zaleca się do realizacji jako stały element w codziennym porządku zajęć. Podkreślono również zasadność

⁹ R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.

¹⁰ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [16.05.2018], s. 53.

¹¹ D. Dziamska et al.: *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. <http://www.reformaedukacji.men.gov> [22.07.2017].

samego muzykowania, które ma znaczenie w procesie organizacji zespołu; muzykowaniu przypisano rolę wspierania motywacji do działań na rzecz środowiska grupy/klasę oraz pozytywnego wpływu na nastrój podopiecznych. Przedstawiony zapis w *Podstawie programowej* w sposób bezpośredni z nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego czyni głównego edukatora i animatora muzyki w środowisku oświatowym na propedeutycznym poziomie kształcenia. W *Podstawie programowej* (oprócz wskazań dotyczących zajęć umuzykalniających) znalazł się enigmatyczny zapis dotyczący przedszkola wskazujący, że zajęcia rytmiki ze względu na ich znaczenie dla budowania dojrzałości szkolnej powinny być prowadzone w każdej grupie wiekowej. W wykazie ramowych planów nauczania zasygnalizowano możliwość zatrudnienia nauczyciela – specjalisty muzyka do realizacji jednej godziny tygodniowo w ramach edukacji muzycznej w klasach I-III¹².

W podsumowaniu zaprezentowanej krótkiej analizy treści dotyczących współczesnych przemian oświatowych warto odwołać się do znanych poglądów Jerome’a Brunera, który stwierdził, że zasadnicze znaczenie w konstruowaniu teorii i projektowaniu praktyki edukacyjnej przez nauczycieli ma koncepcja umysłu dziecka i jego relacja z kulturą, preferowane przez dziecko sposoby uczenia się i uwarunkowania jego rozwoju¹³. Miejmy na uwadze to przesłanie. Niech naszym życzeniem stanie się, aby dziecko (wychowanek/uczeń) w przedszkolu i szkole traktowane było podmiotowo, jako osoba budująca obraz siebie, gromadząca doświadczenia i z koniecznymi modyfikacjami odtwarzająca je, dokonująca wyborów, odpowiedzialna za własne decyzje, obdarzająca zaufaniem, budująca własną tożsamość w opartych na szacunku i poczuciu własnej wartości relacjach z innymi. Wzmiankowane aspekty holistycznej edukacji w pełnym zakresie mogą i powinny być wspierane celowo projektowaną i profesjonalnie realizowaną aktywnością muzyczną.

Edukacja muzyczna dziecka – tradycja i wizja zmian

Współczesna edukacja muzyczna widziana przez pryzmat dokonań polskich pedagogów w pewnym zakresie nawiązuje do wyodrębnionych w przeszłości trzech nurtów myślenia, które były i są aktyw-

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2017, poz. 703.

¹³ E. Filipiak: *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, s. 75.

ne w obrębie realizowanych działań praktycznych, jak również debat muzyczno-edukacyjnych¹⁴.

Nurt „progresywny” akcentuje „potrzebę intensywnego odwoływania się w procesie wychowania muzycznego do twórczych możliwości dzieci, do ich indywidualnego, kreatywnego potencjału, dostrzegając nieograniczone możliwości organizowania aktywności edukacyjnej dzięki kontaktom z muzyką. Poprzez zabawę i eksperymentowanie z dźwiękiem dzieci uzyskują bowiem możliwość »doświadczenia« muzyki i jej odkrywania, jak i poznawania świata oraz wyrażania i wzbogacania siebie”¹⁵. Tradycje tego sposobu myślenia wyznaczają nazwiska takich pedagogów muzyki, jak: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Batia Strauss, Edwin E. Gordon, Zofia Burowska, Maria Przychodzińska.

Zwolennicy nurtu „tradycyjnego” „podkreślają przede wszystkim znaczenie, jakie dla ogólnego rozwoju człowieka ma wiedza i umiejętności muzyczne. [...] postulują edukację opartą na czynnym uprawianiu muzyki poprzez śpiew, [...] naukę gry na instrumentach”¹⁶ muzycznych w wariacie solowym i zespołowym (na poziomie amatorskim lub półamatorskim) oraz przyswajaniu wiedzy muzycznej. Do czołowych przedstawicieli tego nurtu zaliczyć można Zoltana Kodalya, Shinichi Suzuki, Edwina E. Gordona oraz popularyzujące muzykowanie szkoły Yamaha czy Casio.

Trzeci nurt myślenia o edukacji muzycznej, tzw. pośredni, to, jak podkreślają jego zwolennicy, „chęć wykorzystania głównych atutów podejść »progresywnych« i »tradycyjnych« przy jednoczesnym przezwycięzeniu ich istotnych jednostronności. W praktyce postulują edukację nakierowaną głównie na kształcenie rozmaitych form rozumienia muzyki oraz umiejętności jej estetycznego przeżywania. Dość konsekwentnie podkreślają także konieczność odwoływania się w procesie nauczania do różnorodnych form aktywności muzycznej”¹⁷. Argumentują tym samym potrzebę „szerokiego docierania do różnorodnych obszarów wrażliwości, zainteresowań, a także zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży”¹⁸. Nurt ten znalazł uznanie w pracach Jamesa Mursella, Keitha Swanwicka i Patricii S. Campbell. Natomiast na gruncie rodzimym można odnotować pewne zaangażowanie w ideę tego nurtu pedagogów związanych z kształtowaniem się tzw. polskiej

¹⁴ A. Bia łąk o w s k i: *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*. „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes” 2003, vol. 1, s. 251.

¹⁵ Ibidem, s. 254.

¹⁶ Ibidem, s. 255.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

koncepcji powszechnego wychowania muzycznego. Można to uzupełnić wizją zmian, jakie w zakresie edukacji muzycznej nakreśliła w formie kilku postulatów Estelle R. Jorgensen¹⁹. W pierwszym wskazała na konieczność wyjścia poza tradycyjne myślenie o edukacji muzycznej oraz przyjęcie szerokiego sposobu jej rozumienia i traktowania jako procesu całościowego. W drugim odwołała się do rozpatrywania nauczania i uczenia się muzyki oraz wychowania muzycznego w kontekście zmian w sferze społecznej i kulturowej. W tym przypadku autorka podniosła ważność wpływu wynalazków technologicznych na zmiany w dziedzinie muzyki – jej wykonania i odbioru, mecenatu organizującego wydarzenia muzyczne, migracji ludności przynoszącej zarówno różnorodną muzykę, jak i nowe doświadczenia w zakresie celów i metod nauczania, rozrastanie się sieci wzajemnych powiązań pomiędzy muzyką i edukacją, terapią, profilaktyką jako procesu naturalnego, a także oddziaływanie mediów, które w wielu obszarach przyjmują strategię o antyszkolnym charakterze. W trzecim postulacie Jorgensen odniosła się do kształtowania się nowych koncepcji w zakresie edukacji muzycznej prowadzących do nowych rozwiązań adekwatnych do określonej sytuacji, w myśl tworzenia nowej jakości edukacyjnej²⁰.

Przytoczone wskazania w pewnym zakresie można odnieść do zauważonych zmian na gruncie rodzimej dydaktyki. Realizację postulatów Jorgensen można dostrzec chociażby w doborze treści i zadań w zakresie muzyki, a także obudowie multimedialnego poradnika *Inspiracje muzyczne* przygotowanego do dostępnego online podręcznika dla klas I–III²¹. Pewne zwiastuny ewolucyjnych zmian w kształceniu muzycznym uwidocznione zostały w makro- i mikroprzestrzeni edukacyjnej, pojawiły się w funkcjonujących rozwiązaniach metodycznych oraz innowacyjnych projektach podejmowanych przez nieliczne grupy animatorów muzyki realizujących wizję „radosnego muzykowania” na poziomie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Wartość muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka

Wieloraki kontakt małego dziecka z muzyką daje jednostce i grupie potencjalną możliwość urzeczywistnienia wartości muzyki oraz użycia

¹⁹ Zob. ibidem, s. 259–260.

²⁰ Ibidem. Zob. też: E. R. Jorgensen: *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

²¹ M. Jóźwiak, A. Putkiewicz, K. Rozmus: *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”. Klasa 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.

jej w stymulacji wszechstronnego rozwoju. Czynne uprawianie muzyki, jej słuchanie, a także próby tworzenia muzyki mają znaczący potencjał pedagogiczno-artystycznych oddziaływań. Lansowany w edukacji najmłodszych motyw kształcenia i wychowania ku wartościom artystycznym stanowi wyraz dążenia nauczyciela i wychowanka/ucznia do obcowania z pięknem sztuki poprzez percepcję i interpretację dzieł muzycznych w bezpośredniej, aktywnej formie przekazu. „Istotę w tego typu działaniach stanowi język muzyczny i mowa muzyczna wykorzystywane w dialogu dziecka z nauczycielem”²². „Muzyka potrafi wielorako integrować przestrzenie poznania dziecka poprzez swój język symboliczny – brzmieniowy oraz swoistą poetykę i specyficzny metafizyczny wymiar. Ze względu na wielorakie wartości, ta jedna z najbardziej ulotnych sztuk, wymaga stosownych form przekazu. Należą do nich – z jednej strony różne rodzaje żywego muzykowania, z drugiej zaś – projekcje audiowizualne, dźwiękowe symulacje komputerowe oraz prezentacje w postaci audycji i koncertów”²³ z bezpośrednim udziałem dziecka jako odbiorcy. „Podkreślona w pedagogice wartość ekspresji pochodzi z działań w obszarze integracji sztuki oraz koncepcji kształcenia zintegrowanego. Pozwala ona obcować dziecku nie tylko ze światem wartości, ale również doświadczyć odmiennych zjawisk w procesie aktywnego działania i niejednokrotnie tworzenia. Dzięki ekspresji twórczej, odtwórczej i percepcji inicjowanej wielorakimi działaniami dziecko angażuje się emocjonalnie, podejmuje samodzielne myślenie, zaspokajając potrzebę aktywności, oraz daje ujście nadmiernie nagromadzonemu napięciu. Małe dziecko wpadające w zachwyty, zdziwienie, usiłujące pochwycić nowości z otaczającego świata jest szczególnie kreatywne – twórcze”²⁴.

Nowe spojrzenie na edukację muzyczną małego dziecka, znamienne dla współczesnej przestrzeni oświatowej, uzyskano dzięki poglądom postępowych pedagogów, publikowanym wynikom badań oraz innowacyjnym rozwiązaniom metodycznym. Ewa Szatan wprowadziła nowy termin „przestrzeń muzyczna dziecka w klasie” w celu zaznaczenia wieloaspektowości terytorium edukacyjnego nauczyciela i ucznia i na oznaczenie triady obejmującej terytorium dźwiękowe sali klasy oraz przestrzeń muzyczną nauczyciela i ucznia, jak również opisane w niej przedmioty, sytuacje, zachowania. W opinii autorki z jednej strony transmitują one określoną wiedzę uczniowi i pokazują środo-

²² M. Kisiel: *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2015, s. 6.

²³ Ibidem, s. 85.

²⁴ Ibidem, s. 94.

wisko jego socjalizacji, z drugiej ukazują przestrzeń, w której buduje się wrażliwość muzyczna dziecka i jego potrzeba obcowania ze sztuką²⁵. Andrzej W. Mitas na podstawie prowadzonych badań i wiedzy z pogranicza neuropsychologii wskazał na kompatybilność sposobów rozwoju skojarzeniowo pracującej części ludzkiego mózgu i stymulującego działania muzyki. Autor konstataował, że „kształcenie muzyczne jest warunkiem zrównoważonego rozwoju kultury osobistej człowieka. [...] inspiruje do obcowania z muzyką, co skutkuje aktywizacją niektórych, nieangażowanych do logicznego rozumowania, obszarów ludzkiego mózgu”²⁶. Beata Bonna w grupie dzieci sześciolletnich przeprowadziła badania z zamiarem wykazania wpływu zajęć umuzykalniających w przedszkolu na rozwój umiejętności muzycznych dzieci oraz kształtowanie się ich obrazu ojczyzny. Analiza wyników ukazała tendencję wzrostową umiejętności dzieci w zakresie określenia tempa, dynamiki i nastroju słuchanych utworów, barwy instrumentów oraz głosów ludzkich²⁷. Zrealizowane zajęcia eksperymentalne przyczyniły się do znacznego wzrostu wiedzy podopiecznych dotyczącej symboliki narodowej i hymnu, rodzimego miasta, świata roślin i zwierząt itp. Wiesława Sacher w swoich eksploracjach ukazujących związek zachodzący pomiędzy słuchaniem muzyki a kształtowaniem emocjonalności dzieci dowiodła, że systematyczne słuchanie muzyki artystycznej skupia uwagę dzieci, a dyspozycja ta jest transferowana na inne bodźce dźwiękowe (w tym mowy), rozbudza wyobraźnię, wzbogaca zasób słownictwa, pozwala kształtować emocjonalność, w pewnym stopniu ją moduluje²⁸. Prowadzony przez Annę Kalarus eksperyment w klasach II szkoły podstawowej pokazał pozytywne oddziaływanie tła muzycznego (kompozycje barokowe, klasyczne i romantyczne) na zapamiętywanie prezentowanego materiału (wyrazów, liter, sylab, cyfr itp.) oraz rozwój twórczych zdolności umysłowych (twórczość werbalna i niewerbalna) dziecka²⁹. W swoim autorskim projekcie badawczym Lidia Kataryńczuk-Mania wykazała pozytywną moc oddziaływania

²⁵ E. S z a t a n: *Przestrzeń muzyczna dziecka w wymiarze klasy szkolnej*. „Konteksty Pedagogiczne” 2015, nr 1 (4), s. 64.

²⁶ A. W. M i t a s: *Dźwiękowy system antropotechniczny w aspekcie edukacji*. http://kontekstypedagogiczne.pl/wp-content/uploads/konteksty_pedagogiczne_5.pdf [19.04.2018], s. 42.

²⁷ B. B o n n a: *Zdolności audiacyjne a umiejętności muzyczne*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 112.

²⁸ W. A. S a c h e r: *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 140.

²⁹ A. K a l a r u s: *Muzyka jako tło akustyczne podczas zajęć w nauczaniu wczesnoszkolnym*. W: *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*. Red. R. G o z d e c k a, M. G r u s i e w i c z. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008, s. 95.

dotychczasowych zajęć muzycznych na poziom kompetencji wokalnych dzieci. Ustaliła, że wychowankowie z rozszerzonym programem zajęć muzycznych osiągnęli wyższy poziom poprawności intonacyjnej śpiewu, prawidłowego oddechu oraz dykcji niż dzieci z grupy kontrolnej³⁰. Podobne badania w środowisku szkolnym przeprowadziła Anna Waluga, która opisała stosunek dzieci do śpiewu i udowodniła, że aktywność ta (dzięki celowym zabiegom dydaktyczno-artystycznym) stała się ich codzienną potrzebą oraz przyniosła istotne dla rozwoju dzieci implikacje praktyczne³¹. Maciej Kołodziejski wyznaczył wspólny mianownik dla wielostronnej edukacji dziecka z udziałem muzyki i poprzez muzykę, czyli edukacji uwzględniającej istnienie inteligencji wielorakich oraz zróżnicowanych sposobów integrowania treści zgodnie z holistycznymi zasadami postrzegania przez dziecko rzeczywistości³². Uzyskane przeze mnie wyniki badań wskazały, że użycie podczas zajęć zintegrowanych tradycyjnych form aktywności muzycznej oraz dopełniających proces dydaktyczno-wychowawczy metod i form aktywizujących skutkuje zmianą w nastawieniu uczniów klas początkowych do muzyki. Podczas prowadzonej eksploracji zauważono zacieranie się granic pomiędzy preferencjami muzycznymi dzieci w szkole i poza szkołą, zmniejszyła się liczba osób wykazujących brak zdania w ocenie swoich upodobań oraz znacznie wzrosła liczba uczniów, którzy dostrzegali podobieństwa w odczuciach, jakie towarzyszą spotkaniu z utworem artystycznym będącym produktem własnym i z wytworem artystycznym działań profesjonalisty³³.

Zaprezentowane eksperymentalne i innowacyjne oddziaływania w zakresie edukacji muzycznej małego dziecka podejmowane były najczęściej w celach badawczych i w wielu przypadkach nie znalazły szerszego zastosowania. Większą moc oddziaływania w praktyce oświatowej mają nowatorskie rozwiązania metodyczne funkcjonujące w przestrzeni medialnej i szkoleniowej. Lansowane w trakcie warsztatów doskonalących, opisywane w poczytnych czasopismach

³⁰ L. Katarzyńczuk-Mania: *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny*. W: *Wybrane problemy badań naukowych w zakresie edukacji artystycznej*. Red. W.A. Sacher. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2010, s. 117.

³¹ A. Waluga: *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Katowice: Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, 2012, s. 143.

³² M. Kołodziejski: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, 2012, s. 172.

³³ M. Kisiel: *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, 2013, s. 54.

pedagogicznych, publikowane w formie atrakcyjnych przewodników dla nauczycieli oraz reklamowane dzięki internetowym rejestracjom wideo rozwiązania te zyskały nośność, a tym samym szansę dotarcia do dużej liczby zainteresowanych. Niejednokrotnie stanowią dziś trwałe elementy muzycznej rzeczywistości edukacyjnej małego dziecka, warte są więc naukowych opracowań i podjęcia stosownych badań o charakterze diagnostyczno-rozpoznawczym i weryfikacyjnym.

W przeprowadzonej kwerendzie internetowej³⁴ udało mi się uchwycić preferencje twórczych nauczycieli, specjalistów muzyki oraz instytucji, a na tej podstawie opracować wskazania dotyczące kierunku poszukiwań w zakresie korzystania z wartości muzyki w procesie stymulowania rozwoju dziecka.

Pierwszą grupę wskazań wyznaczają projekty o specyfice muzycznej innowacji metodycznej, takie jak: „Muzyczna pedagogika zabawy” Urszuli Bissinger-Ćwierz, „Batimuzykowanie” Batii Strauss, „Flażolety i tarabany” Doroty Dziamskiej i Wojciecha Wietrzyńskiego, „Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci” Edwina E. Gordona czy „Boomwhackers” – kolorowa muzyka. Kolejna grupa wskazań dotyczy projektów, w których muzyka stanowi tło w procesie wspierania prawidłowego rozwoju dziecka; do tej grupy należą następujące projekty: „Piosenki do rysowania” Marty Bogdanowicz, „Śpiewające głoski” – projekt inspirowany angielskim programem Jolly Phonics, „TupuTan” Marioli Stryi, „Logorytmika” Elżbiety Kilińskiej i Andrzeja Stadnickiego oraz „Muzyczne masażyki” Marii Tomaszewskiej i Bolesława Kołodziejskiego. Trzecią grupę projektów stanowią przedsięwzięcia popularyzujące ideę muzykowania przygotowane i realizowane przez stowarzyszenia i instytucje upowszechnienia kultury; chodzi tu o takie projekty, jak: „Radość muzykowania, czyli dobra edukacja muzyczna dla dzieci” (stowarzyszenia, samorządy, impresaria itp.), „Śpiewające klasy” (Stowarzyszenie Kodalyowskie), „Muzyczna Akademia Malucha” (akademie muzyczne, na przykład w Katowicach, Bydgoszczy) oraz „Filharmonia Malucha” (projekty prowadzone przez filharmonie, Szkołę Yamaha i inne).

Rozstrzygnięcie dylematów dotyczących kierunku rozwoju edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej wymaga namysłu i uświadomienia odmienności wskazanych propozycji. Wynikają one z tradycyjnego i nowatorskiego pojmowania

³⁴ Kwerenda internetowa objęła strony internetowe zarówno wybranych placówek oświatowych (przedszkola, szkoły podstawowe), jak i ośrodków metodycznych, instytucji oferujących różne formy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i organizacji, a także stowarzyszeń propagujących muzykę dla małych dzieci.

powszechnej edukacji muzycznej oraz pojawiających się intencjonalnych lub intuicyjnych rozwiązań metodycznych, stanowią „ukłon” w stronę zróżnicowanych kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Zakończenie

Edukacja muzyczna małego dziecka jest dzisiaj, jak wynika z analiz poczynionych na potrzeby tego artykułu, obszarem licznych poszukiwań, dociekań, a nawet naukowych i dydaktycznych sporów oraz kontrowersji dotyczących kształtowania się nowej koncepcji powszechnej edukacji muzycznej. Wielość metod i form oddziaływania służących przybliżaniu małemu dziecku muzyki artystycznej skłania nauczycieli do podejmowania zróżnicowanych inicjatyw w zakresie przekazywania umiejętności i wiedzy w celu wyposażenia młodych odbiorców w narzędzia przydatne do aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej. W pewnym zakresie można dzisiaj mówić o stopniowym wyłanianiu się odmiennego postrzegania procesu kształcenia i wychowania muzycznego, którego kierunek będzie w przyszłości wyznaczany przez eksploracje poszukujące oryginalnych rozwiązań o charakterze praktycznym. W znacznej mierze realizacja nowych projektów będzie możliwa wówczas, gdy do prac nad przygotowaniem dokumentów oświatowych oraz działań aplikacyjnych w edukacji włączeni zostaną twórczy i refleksyjni pedagodzy/nauczyciele muzyki. Jednocześnie nie wolno zapominać o tym, że przeżycie muzyki przez dziecko jest tym pełniejsze, im bardziej jest ono zaangażowane w jej wykonanie i prezentację. Istotna w tego typu działaniach jest postawa nauczyciela, który staje się nie tylko inicjatorem aktywnych form kontaktu dziecka z muzyką, lecz także bezpośrednim uczestnikiem w jej przekazie i podejmuje z dzieckiem swoisty dialog muzyczny.

Bibliografia

- Białkowski A.: *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*. „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes” 2003, vol. 1.
- Białkowski A. et al.: *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa: Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, 2014.
- Bonna B.: *Zdolności audiacyjne a umiejętności muzyczne*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3.

- Dziamska D. et al.: *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. <http://www.reformaedukacji.men.gov> [22.07.2017].
- Filipiak E.: *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Jankowski W.: *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?* Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2006.
- Jorgensen E.R.: *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.
- Jóźwiak M., Putkiewicz A., Rozmus K.: *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”. Klasa 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- Kalarus A.: *Muzyka jako tło akustyczne podczas zajęć w nauczaniu wczesnoszkolnym*. W: *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*. Red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008.
- Kataryńczuk-Mania L.: *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny*. W: *Wybrane problemy badań naukowych w zakresie edukacji artystycznej*. Red. W.A. Sacher. Białsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2010.
- Kisiel M.: *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętki, 2015.
- Kisiel M.: *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, 2013.
- Kołodziejski M.: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, 2012.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Mitas A.W.: *Dźwiękowy system antropotechniczny w aspekcie edukacji*. http://kontekstypedagogiczne.pl/wp-content/uploads/konteksty_pedagogiczne_5.pdf [19.04.2018].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2017, poz. 703.
- Sacher W.A.: *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Standardy edukacji muzycznej*. Red. A. Białkowski, W.A. Sacher. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.
- Szatan E.: *Przestrzeń muzyczna dziecka w wymiarze klasy szkolnej*. „Konteksty Pedagogiczne” 2015, nr 1 (4).
- Śliwerski B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Waluga A.: *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Katowice: Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, 2012.
- Waluga A., Weiner A.: *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego państwowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltána Kadály w Polsce, 2016.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Wojnar I.: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.

Mirośław Kisiel

A Study of Early Childhood Music Education in the Context of the Unfolding Transformations in Pedagogy

Summary: An article examines early childhood music education viewed through the lens of the transformation the pedagogical field is currently undergoing. Our approach addresses both positive and negative aspects of the observed changes, as well as their potential future outcomes. The investigation principally explores children in preschool and primary grade stages, and the role of the childhood education professional both in providing music instruction and in utilising music as a tool for facilitating other aspects of education. The chief objective of early childhood music education, however, remains aimed at fostering the child's joy in music making.

Key words: music education, child, education transformation, music making

Mirosław Kisiel

Die Perspektiven der Musikausbildung eines kleinen Kindes im Kontext des gegenwärtigen Bildungssystemwandels

Zusammenfassung: Der Artikel veranschaulicht die Musikausbildung eines kleinen Kindes angesichts des Bildungssystemwandels. Die Problematik wird hier unter dem Aspekt der festgestellten positiven und negativen Symptome des Wandels, sowie weiteren Prognosen in dem Bereich erörtert. Zum beachtlichen Thema der Überlegungen wurden das Kind im Vorschulalter und im fröhschulischen Alter sowie der im Erziehungsprozess für und durch Musik agierende Lehrer. Das Hauptziel der Musikbildung des kleinen Kindes wurde auf dessen Freude am Musizieren gerichtet.

Schlüsselwörter: Musikausbildung, Kind, Bildungssystemwandel, Musizieren



Olimpia Gogolin

Miejska Biblioteka Publiczna w Gliwicach

Eugeniusz Szymik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I-III szkół podstawowych

Wprowadzenie

„Od wieków podejmowano próby tworzenia wzoru idealnego nauczyciela w postaci szkiców osobowych, uwydatnienia walorów wewnętrznych, decydujących zawsze o tym, że w zawodzie nauczyciela tkwi pewien pierwiastek idealny, którego nie da się zwerbalizować”¹. Czy pierwiastek ten dostrzegają uczniowie? Jakimi cechami – ich zdaniem – odznacza się dobry bądź zły nauczyciel? W jaki sposób traktuje on uczniów i czy dzieci wiążą swą przyszłość z tym zawodem? Chcąc odpowiedzieć na tak sformułowane pytania, przeprowadziliśmy badanie sondażowe z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, a wyniki tegoż badania stanowią główny trzon naszego tekstu. Celem artykułu uczyniliśmy zatem próbę opisanego tego, w jaki sposób uczniowie w młodszym wieku szkolnym postrzegają nauczyciela. „Jego obraz tworzą opinie wielu podmiotów, a zwłaszcza uczniów i rodziców”². Na wizerunek nauczyciela w oczach nie tylko wychowanków, lecz także otoczenia bez wątpienia wpływa osobowość, która winna być oparta na trzech aksjomatach: psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym. W wymiarze psychologicznym nacisk kładzie się na wartość osobistą

¹ J. Z a w i s z a: *Nauczyciel, szkoła – ich etos i bezpieczeństwo*. W: *Bezpieczna szkoła – założenia i realia*. Red. T. G r a c a. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, 2013, s. 21.

² E. I. L a s k a: *Nauczyciel w warunkach zmian edukacyjnych*. „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 2 (54), s. 32.

uczącego, w wymiarze pedagogicznym – na relację nauczyciel – uczeń, z kolei na płaszczyźnie socjologicznej – na stosunki nauczyciela z otoczeniem.

Na osobowość nauczyciela – zdaniem Czesława Banacha, autora hasła *Nauczyciel* znajdującego się w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* – składają się trzy odrębne struktury: poznawcza (związana ze sportrzeganiem ucznia), motywacyjna (odnosząca się między innymi do systemu wartości i postaw uczącego) oraz czynnościowa (zwana inaczej prakseologiczno-pedagogiczną)³.

Nauczyciel spełnia trzy funkcje, których ranga zmienia się w zależności od poziomu kształcenia. Pierwsza z nich to funkcja dydaktyczna, która nierozzerwalnie wiąże się z przekazywaniem wiedzy i kształceniem określonych umiejętności. Druga – wychowawcza – ma za zadanie wyposażenie w umiejętności społeczne wychowanków oraz wpojenie im systemu wartości. Z kolei trzecia – opiekuńcza – ma na celu zaspokojenie potrzeb biologicznych i psychicznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, w tym stworzenie poczucia bezpieczeństwa. Funkcja ta wysuwa się na pierwszy plan w przypadku uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Wzięcie pod uwagę tych wszystkich funkcji pozwala stwierdzić, że „nauczyciel nie tylko ma efektywnie przekazywać uczniom wiedzę i kształtować ich umiejętności i zainteresowania, ale także oddziaływać na ich uczucia, przekonania, aspiracje, postawy, światopogląd”⁴.

Karolina Appelt, odpowiadając na pytanie „Do czego potrzebni są dziecku dorośli?”, a dokładniej nauczyciele, zauważa, że muszą oni przede wszystkim: jasno określić wymagania i zadania, jakim powinni sprostać uczniowie, nauczyć dzieci, jak się uczyć oraz jak pracować nad wyznaczonym zadaniem, a także rozpoznawać trudności, z jakimi borykają się wychowankowie, i wskazać im drogę radzenia sobie z nimi. Zatem „potrzebny nam jest dziś nauczyciel przewodnik i opiekun w pracy i działaniu każdego ucznia, organizator życia i działania zbiorowego uczniów, człowiek o dyspozycjach czyniących go zdolnym do autentycznej współpracy z uczniami, w atmosferze prawdziwej życzliwości i twórczości, a zarazem wyposażony w umiejętności kierowania nimi”⁵.

³ C. Banach: *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: M-O. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 552.

⁴ Z. Zaborowski: *Przedmowa*. W: *Idem: Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa: WSiP, 1986, s. 5.

⁵ H. Muszyński: *W poszukiwaniu modelu sylwetki zawodowej nowoczesnego nauczyciela-wychowawcy*. „Życie Szkoły” 1974, nr 10, s. 5.

Percepcja społeczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej

W pierwszym okresie życia dziecka jego relacje z otoczeniem ograniczają się do odróżniania osób z najbliższego otoczenia od osób z zewnątrz. Oczekiwania dziecka względem poszczególnych dorosłych są zbliżone i niezależne od stopnia zażyłości z danym człowiekiem. Ogląd ten zmienia się w wieku przedszkolnym. Wtedy to dziecko zaczyna nabierać większego dystansu do otoczenia oraz różnicuje ludzi ze względu na wiek. „Zgodnie z ustaleniami psychologii genetycznej fazy rozwoju są ściśle związane z wiekiem życia”⁶, a percepcja społeczna – z rozwojem umysłowym dzieci.

William John Livesley i Dennis Basil Bromley wyróżnili trzy stadia percepcji społecznej⁷. Pierwszym jest spostrzeganie egocentryczne, które trwa do 7. roku życia. Cechuje je powierzchowność odbioru otoczenia. Tworzone przez dzieci opisy innych charakteryzują się spontanicznością i są wyrazem wartości, jakie ktoś – zdaniem młodego obserwatora – uosabia.

Drugi wyróżniony przez badaczy okres nazywany jest spostrzeganiem pośrednim. Etap ten trwa od 7. do 12. roku życia i jest związany z przejściem od spostrzegania egocentrycznego do myślenia operacyjnego. Opisy innych ludzi stają się pogłębione i obiektywne. „Uwagę dziecka zwraca aktualne zachowanie się innych osób – wykonywane przez nie czynności, posiadane przedmioty, wygląd zewnętrzny i ujawniające się w nim emocje”⁸.

Ostatni okres rozwoju percepcji społecznej to spostrzeganie zintegrowane i niezmiennie. Rozpoczyna się ono w wieku 13 lat i charakteryzuje się widzeniem przez dzieci otoczenia z różnych perspektyw.

Zatem można stwierdzić, że uczniowie szkół podstawowych spostrzegają i opisują ludzi, przechodząc stopniowo „od konkretności do abstraktu, od tymczasowości do stabilności”⁹.

⁶ M. Cackowska, A. Winiarz: *Kształcenie wczesnoszkolne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2: G–Ł. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 927.

⁷ Podajemy za: K. Skarżyńska: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 213–215.

⁸ A. Matczak: *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 160.

⁹ H. Bee: *Rozwój społeczny i rozwój osobowości w wieku od sześciu do dwunastu lat*. W: E. Adam: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i Spółka Wydawnictwo, 2004, s. 297.

Autorytet nauczyciela

Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza dzieci w wieku 7–8 lat, szukają oparcia w dorosłych. W oczach uczniów klas I–III szczególnie znaczenia nabiera wówczas postać nauczyciela-wychowawcy, który w tym okresie rozwojowym może być uznawany przez dziecko za jedną z ważniejszych osób w jego życiu. „Uczniowie pragną widzieć w nauczycielu mistrza nauczania i wychowania, mistrza życia”¹⁰. W sprawach szkolnych nauczyciel-wychowawca staje się dla wychowanków najważniejszym autorytetem.

Słowo „autorytet” etymologicznie wywodzi się z łacińskiego terminu *actoritas*, który oznacza ‘radę, wolę, władzę, ważność, powagę moralną, wpływową osobę’. Lucjan Tuross definiuje autorytet jako „specyficzny zespół cech psychofizycznych człowieka, które są przedmiotem szacunku, uznania, podziwu i naśladownictwa”¹¹. Nieco odmiennie pojęcie to rozumie Tadeusz Aleksander, dla którego autorytet jest zjawiskiem psychospołecznym, „polegającym na obdarzaniu określonej osoby lub instytucji zaufaniem i szacunkiem, uznawaniu jej wysokich kompetencji merytorycznych i wartości moralnych, godności osobistej, powagi, zwierzchności, dostrzeganiu jej życzliwości, przyjazności i pracowitości”¹².

Pisząc o autorytecie, Adolf E. Szołtysek wyróżnia dwa jego przeciwstawne rodzaje. Pierwszym z nich jest autorytet wyzwalający, który opiera się na cechach osobowościowych nauczyciela. Model autorytetu wyzwalającego zakłada, że uczący staje się dla ucznia wzorem do naśladowania, a poddanie się narzuconej przez nauczyciela dyscyplinie jest wynikiem szacunku i sympatii ze strony uczniów, nie zaś nakazów czy strachu. Drugim wyróżnionym przez Szołtyska autorytetem jest autorytet władczy, będący zaprzeczeniem autorytetu wyzwalającego. Autorytet władczy bowiem charakteryzuje się stosowaniem przymusu, ogranicza ucznia i nie wyzwala w nim samodzielności¹³.

¹⁰ P. K o w o l i k: *Inspiracje i poszukiwania edukacji wczesnoszkolnej*. W: *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*. Red. P. B a r c z y k, P. K o w o l i k. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, 2012, s. 92.

¹¹ L. T u r o s: *Autorytet moralny Ignacego Solarza. (Źródła, przejawy, funkcje)*. W: *Autorytety polskie*. Red. B. G o ł ę b i o w s k i. Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”, 2002, s. 29.

¹² T. A l e k s a n d e r: *Geneza współczesnych autorytetów polskich*. W: *Autorytety polskie...*, s. 139.

¹³ A. S z o ł t y s e k: *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 198.

Wskazane modele autorytetu można uzupełnić o te wyodrębnione przez Mieczysława Łobockiego. Badacz, kierując się funkcjami, jakie pełni autorytet, wyróżnił – oprócz wyzwalającego i ujarzmiającego (odpowiadających autorytetowi władczemu w ujęciu Szołtyska) – autorytety: wewnętrzny, który jest efektem nieprzymusowego poddania się wpływowi, oraz zewnętrzny, będący konsekwencją nakazu poddania się wpływowi. Przy czym autorytety wyzwalający i wewnętrzny są najbardziej pożądane przez uczniów.

Warto podkreślić, że na posiadanie autorytetu lub też jego brak największy wpływ ma sam nauczyciel. Decydującą rolę odgrywają tu jego postawa i zachowanie, które nieustannie podlegają ocenie przez wychowanków. Agnieszka Kania na łamach czasopisma „Wychowawca” przedstawiła dekalog postępowania nauczyciela z uczniami¹⁴. Punkt pierwszy tegoż dekalogu to „Działać na serce przez miłość, na rozum przez przekonanie”, drugi – „Zachęcać, a nie zniechęcać”. Kolejne to: „Sukces ucznia moim [nauczyciela – O.G., E.S.] sukcesem”, „Być mediatorem”, „Dążyć do kompromisu”, „Otwierać duszę ucznia na piękno”, „Aby zło zwyciężało, ze złem walczyć trzeba”, „Nadzieja jest matką mądrych”, „Najlepszym przykładem: przykład własnego życia”. Ostatni z punktów brzmi: „Pamiętać, że bilansem każdego dnia jest zaakceptowanie jego rezultatu ze wszystkim, co nas spotkało”.

Jak podkreśla Iwona Jazukiewicz, autorka hasła zamieszczonego w pierwszym tomie *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, autorytet „nie jest celem, lecz sensem działań nauczyciela”¹⁵. Zdobywanie autorytetu jest procesem długofalowym, a z budowaniem autorytetu jest „tak samo jak z budowaniem czegokolwiek innego. Potrzebne są porządne fundamenty, najlepsze materiały, czas i bardzo ciężka praca”¹⁶.

Opis i analiza wyników badań

Badania sondażowe, które pozwoliły nakreślić obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii dzieci, przeprowadziliśmy w roku szkolnym 2016/2017 w klasach I-III szkół podstawowych usytuowanych na terenie miasta i gminy Czerwionka-Leszczyny, mieszczących

¹⁴ Por. A. Kania: *Dekalog nauczyciela*. „Wychowawca” 2001, nr 1, s. 6.

¹⁵ I. Jazukiewicz: *Autorytet nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1: A-F. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 260.

¹⁶ *Autorytet nauczyciela – jak go zdobyć i utrzymać?* <http://www.wszpwn.com.pl/pl/salon-metodyczny/autorytet-nauczyciela-jak-go-zdobyc-i-utrzymac.html> [24.06.2017].

się w powiecie rybnickim w województwie śląskim. Dobór grupy badawczej miał charakter losowy. W badaniu wzięło udział 250 uczniów, w tym 136 dziewcząt oraz 114 chłopców.

Kwestionariusz ankiety składał się z 9 pytań: 5 pytań zamkniętych, 1 pytania półotwartego i 3 otwartych.

Pierwsze pytanie dotyczyło tego, czy badane osoby lubią swoich nauczycieli. Odpowiedzi twierdzącej (dominującej) udzieliły zarówno dziewczęta, jak i chłopcy. Tak znacząca jej przewaga może wynikać z faktu, że dzieci często przywiązują się do nauczyciela-wychowawcy edukacji wczesnoszkolnej i uważają go za jedną z ważniejszych osób w swoim życiu. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Sympatia dzieci dla nauczycieli –
odpowiedzi na pytanie:
„Czy lubisz swoich nauczycieli?”

Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Tak	105	92,11	134	98,53
Nie	9	7,89	2	1,47

W pytaniu drugim zadaniem dzieci było wskazanie przymiotów, za pomocą których nauczyciele zjedną sobie sympatię uczniów.

Zanim przejdziemy do analizy wyników ankiet, warto wymienić za Grażyną Róźiewicz powszechne oczekiwania uczniów względem nauczycieli dotyczące ich cech osobowych. Autorka wskazuje 15 cech, z których na szczególną uwagę zasługują: panowanie nad emocjami, empatia i serdeczność, poczucie humoru oraz sprawiedliwość¹⁷. Cechy te znajdują odzwierciedlenie w odpowiedziach młodych respondentów.

Niezależnie od płci ankietowanych najczęściej wskazywanymi przymiotami nauczycieli były: „życzliwość, uprzejmość, dobroć”, „niesienie pomocy w nauce i udzielanie rad”, „umiejętność nauczania”, a także poczucie humoru. Ta ostatnia cecha powinna być stałym elementem relacji nauczyciel – uczeń, gdyż humor nie tylko wzmacnia osobowość ucznia, lecz także dodatkowo wpływa na proces wychowania – między innymi sprzyja redukcji agresji i strachu. Jak zauważa Anna Rożdżyńska, „nawiązywanie relacji między uczniem a nauczycielem jest zdecydowanie bardziej efektywne w momencie, kiedy między nimi pojawia

¹⁷ Por. G. Róźiewicz: *Praca z uczniem w kryzysie emocjonalnym*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 1, s. 18.

się humor”¹⁸, ponadto „nauczyciel o dużym poczuciu humoru jest bliższy młodemu człowiekowi, bardziej godny zaufania i przyjazny, a tym samym cieszy się [...] większym autorytetem”¹⁹.

Tabela 2

Cechy nauczyciela wzbudzające sympatię uczniów

Cechy	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Życzliwość, uprzejmość, dobroć	86	75,44	75	55,15
Niesienie pomocy w nauce i udzielanie rady	43	37,72	62	45,59
Umiejętność nauczania	20	17,54	45	33,09
Poczucie humoru	14	12,28	43	31,62
Troskliwość/opiekuńczość i zaufanie	13	11,40	38	27,94
Mądrość	15	13,16	30	22,06
Uczciwość, szczerowość, lojalność	17	14,91	29	21,32
Wyrozumiałość	10	8,77	26	19,12
Cierpliwość	12	10,53	21	15,44
Uśmiech	2	1,75	21	15,44
Umiejętność tłumaczenia	16	14,04	17	12,50
Umiejętność zainteresowania lekcją	11	9,65	14	10,29
Za to, że spędzają z nami czas	12	10,53	14	10,29
Dawanie dobrego przykładu	9	7,89	11	8,09
Wiedza	6	5,26	8	5,88
Za motywowanie	0	0	7	5,15
Zaangażowanie	4	3,51	6	4,41
Dobre zorganizowanie	3	2,63	4	2,94
Sprawiedliwość	14	12,28	4	2,94
Za wycieczki	8	7,02	3	2,21
Szacunek	0	0	2	1,47
Za to, że nas lubią	2	1,75	0	0
Za wszystko	1	0,88	0	0
Brak odpowiedzi	1	0,88	2	1,47

Kolejne pytanie miało służyć ustaleniu tego, czy nauczyciele są dla osób badanych autorytetem. Kwestia ta wydaje się kluczowa na każ-

¹⁸ A. Rożdżyńska: *Wychowawca humor. „Psychologia w Szkole”* 2001, nr 2, s. 134.

¹⁹ Ibidem.

dym etapie edukacji, a zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, autorytet bowiem „ogniskuje w sobie to wszystko, co jest konsekwencją wykształcenia nauczyciela, jego osobistych walorów oraz jego działalności w szkole i środowisku”²⁰.

W analizie uzyskanych wyników należy podkreślić, że nauczyciele w większości cieszą się autorytetem wychowanków (odpowiedzi „tak” i „raczej tak” na pytanie: „Czy nauczyciel jest dla Ciebie autorytetem?”). Niepokoić może wysoki odsetek odpowiedzi „raczej nie” (powyżej 20%) zarówno wśród dziewcząt, jak i wśród chłopców. Fakt ten może być spowodowany współczesną społeczną tendencją do obniżania prestiżu zawodu nauczyciela. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3

Odpowiedzi uczniów na pytanie:
„Czy nauczyciel jest dla Ciebie autorytetem?”

Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczeta	
	N	procent	N	procent
Tak	35	30,70	59	43,38
Raczej tak	48	42,11	42	30,88
Raczej nie	24	21,05	30	22,06
Nie	7	6,14	5	3,68

Na stosunek uczniów do nauczyciela może wpływać również sposób prowadzenia przez niego zajęć. Dlatego też zapytaliśmy respondentów o to, czy nauczający potrafi zainteresować ich prowadzonym przez siebie przedmiotem. Uzyskane wyniki napawają optymizmem. Ponad 80% chłopców i dziewcząt wybrało odpowiedzi „tak” lub „raczej tak”. Wynika to z faktu, że nauczyciele coraz częściej w procesie dydaktyczno-wychowawczym wykorzystują aktywizujące metody nauczania oraz atrakcyjne, multimedialne środki dydaktyczne, w tym tablice interaktywne. Szczegółowe wyniki badania ankietowego w tym zakresie zawiera tabela 4.

²⁰ W. Okoń: *O autoryciecie nauczyciela*. „Życie Szkoły” 1971, nr 1, s. 5.

Tabela 4

Wzbudzanie zainteresowania nauczaniem przedmiotem – odpowiedzi uczniów na pytanie: „Czy nauczyciele potrafią zainteresować Cię przedmiotem, którego nauczają?”

Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Tak	72	63,16	79	58,09
Raczej tak	27	23,68	35	25,74
Raczej nie	14	12,28	16	11,76
Nie	1	0,88	6	4,41

Od zawsze kontrowersyjną kwestią jest zagadnienie sprawiedliwego oceniania uczniów przez nauczycieli, co wiąże się z trudnościami wynikającymi z oddzielenia efektów pracy autora od niego samego i przekonań na jego temat. W ten sposób może się uruchamiać „mechanizm samosprawdzających się przepowiedni, nazywany potocznie efektem Pigmaliona i Golema”²¹. Oznacza to, że nauczyciel etykietuje uczniów, przypisując im określone cechy, które z kolei wpływają na uzyskiwanie przez danych uczniów lepszych lub gorszych ocen.

Uzyskane odpowiedzi na pytanie o to, czy nauczyciele sprawiedliwie oceniają uczniów, dowodzą, że zdaniem uczniów nauczyciele w większości potrafią sprawiedliwie oceniać efekty pracy wychowanków. Co ciekawe, zarzut niesprawiedliwości częściej stawiają nauczycielom chłopcy – łącznie 29,82% w stosunku do 13,98% dziewcząt (tabela 5).

Tabela 5

Odpowiedzi na pytanie: „Czy, Twoim zdaniem, nauczyciele potrafią sprawiedliwie oceniać uczniów?”

Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Tak	43	37,72	68	50,00
Raczej tak	37	32,46	49	36,03
Raczej nie	13	11,40	11	8,09
Nie	21	18,42	8	5,88

²¹ D. Tu r s k a: *Krzywe zwierciadło ocen.* „Psychologia w Szkole” 2010, nr 2, s. 22.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło tego, w jaki sposób nauczyciele traktują uczniów. Respondenci mieli dwie możliwości odpowiedzi: „życzliwie” oraz „lekceważąco”. W zdecydowanej większości ankietowani wyrażali aprobatę sposobu odnoszenia się do nich przez wychowawcę (tabela 6).

Tabela 6

Wyniki uzupełnienia zdania:
„Twoim zdaniem nauczyciele odnoszą się do uczniów...”

Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Życzliwie	100	87,72	119	87,50
Lekceważąco	14	12,28	17	12,50

Pytanie siódme ankiety odnosiło się do cech, którymi powinien odznaczać się dobry nauczyciel. Zadaniem dzieci było dokończyć zdanie „Dobry nauczyciel to taki, który...”. Zanim przejdziemy do analizy odpowiedzi młodych respondentów, warto przytoczyć słowa wybitnego pedagoga i wychowawcy Janusza Korczaka. Stwierdził on, że nauczyciel doskonały to „idealny opiekun i wychowawca [, który – O.G., E.S.] odznacza się autentyczną pracowitością, zaangażowaniem w problemy opieki i wychowania, jest uważnym obserwatorem poczynań dziecka, starającym się poznać je samo, jak i mechanizmy jego funkcjonowania. Wychowawca nieustannie dogląda dziecka, pobudza i wspiera, zabezpiecza ciągły jego rozwój. Dobry wychowawca ponosi odpowiedzialność za wychowanków i efekty własnej pracy z nimi”²². Ponadto, jak podkreśla Erwin Gondzik w tekście *Sylwetka osobowościowa nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, „musi być przy tym jednostką o bogatej osobowości, godną miana człowieka, refleksyjną, sprawiedliwą, nastawioną na innych. Wychowawca powinien mieć pogodne usposobienie, cierpliwość, takt, życzliwość, dużą odporność psychiczną i nerwową i być zrównoważony”²³. Podobny punkt widzenia prezentuje Stefan Szuman – jak stwierdza, idealny nauczyciel nie tylko odznacza się bogatą osobowością, lecz także potrafi oddziaływać na otoczenie²⁴.

²² J. Korczak: *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2002, s. 192.

²³ E. Gondzik: *Sylwetka osobowościowa nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. W: *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej...*, s. 101.

²⁴ Zob. W. Okoń: *Problem osobowości nauczyciela*. W: *Osobowość nauczyciela*. Red. A. Szumski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1959, s. 11.

Na kwestie życzliwości, uprzejmości i sprawiedliwości w zawodzie nauczyciela zwracają też uwagę respondenci. Wśród innych wskazywanych przez uczniów walorów nauczyciela na pierwszy plan wysuwają się: „dobrze uczy i dobrze tłumaczy” oraz „pomaga/wysłucha”. Wszystkie odpowiedzi dziecięcych ankietowanych zestawiono w tabeli 7.

Tabela 7

Wyniki uzupełnienia zdania „Dobry nauczyciel to taki, który...”

„Dobry nauczyciel to taki, który...”	Chłopcy		Dziewczeta	
	N	procent	N	procent
Jest miły i uprzejmy	38	33,33	57	41,91
Jest sprawiedliwy/obiektywny	19	16,67	51	37,50
Dobrze uczy i dobrze tłumaczy / potrafi zainteresować przedmiotem	52	45,61	48	35,29
Pomaga/wysłucha	41	35,96	33	24,26
Jest życzliwy i potrafi zrozumieć	22	19,30	30	22,06
Ma poczucie humoru	1	0,88	14	10,29
Jest cierpliwy	16	14,04	13	9,56
Nie lekceważy, nie ośmiesza i nie obraża uczniów, lecz traktuje ich z szacunkiem	4	3,51	10	7,35
Nie krzyczy na lekcjach	12	10,53	9	6,62
Ma dobry kontakt z uczniami	6	5,26	7	5,15
Jest mądry	0	0	5	3,68
Jest szczerzy, lojalny	1	0,88	6	4,41
Jest wesoły	7	6,14	6	4,41
Nie daje uwag i punktów ujemnych	0	0	6	4,41
Wyjeżdża na wycieczki	3	2,63	5	3,68
Angażuje się	0	0	4	2,94
Liczy się ze zdaniem ucznia	0	0	4	2,94
Rozmawia z rodzicami	0	0	4	2,94
Potrafi zmotywować do nauki	0	0	3	2,21
Spędza z nami czas	2	1,75	3	2,21
Daje dobry przykład	4	3,51	2	1,47
Umie się przyznać do błędów	0	0	2	1,47
Jest odpowiedzialny	0	0	1	1,47
Docenia uczniów	5	4,39	0	0

Logiczną konsekwencją pytania siódmego było pytanie ósme, w którym uczniowie zostali poproszeni o wskazanie negatywnych cech i zachowań nauczyciela. Pojawiło się aż 16 różnych odpowiedzi. Część z nich może wzbudzać niepokój, na przykład stwierdzenie, że uczący „lekceważy, ignoruje i nie szanuje uczniów” albo że ich „bije”. Innymi rażąco zachowaniami nauczyciela, na które zwrócili uwagę ankietowani, były między innymi: agresja werbalna oraz brak sprawiedliwości w ocenianiu prac wychowanków. Wszystkie negatywne cechy nauczyciela w ocenie badanych uczniów zaprezentowano w tabeli 8.

Tabela 8

Wyniki uzupełnienia zdania „Zły nauczyciel to taki, który...”

„Zły nauczyciel to taki, który...”	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Krzyczy	17	29,82	30	44,12
Lekceważy, ignoruje i nie szanuje uczniów	16	28,07	26	38,24
Niesprawiedliwie ocenia uczniów	17	29,82	25	36,76
Jest niemiły i zły	12	21,05	23	33,82
Nie umie tłumaczyć / źle uczy	8	14,04	15	22,06
Nie wykazuje zaangażowania, w tym nie sprawdza sprawdzianów	2	3,51	9	13,24
Nie pomaga uczniom	7	12,28	6	8,82
Nie słucha i nie lubi uczniów	4	7,02	6	8,82
Daje jedynki i punkty ujemne	4	7,02	3	4,41
Bije	0	0	2	2,94
Jest niecierpliwy	1	1,75	2	2,94
Na nic nie pozwala / jest zbyt poważny	0	0	2	2,94
Nie potrafi rozmawiać z uczniem	2	3,51	2	2,94
Ciągle upomina za jedno upomnienie	0	0	1	1,47
Jest bardzo wymagający	2	3,51	1	1,47
Robi kartkówkę co lekcję	1	1,75	1	1,47

Ostatnie pytanie ankiety brzmiało: „Czy w przyszłości chciałbyś zostać nauczycielem?”. Niezależnie od płci uczniowie zdecydowanie woleliby w przyszłości być kimś innym. Zawód nauczyciela wybrało zaledwie 7,02% chłopców oraz 16,91% dziewcząt (tabela 9). Swoje przychylnie odpowiedzi respondenci motywowali takimi argumentami, jak: „Ponieważ lubię dzieci i umiem z nimi rozmawiać” oraz „Ponieważ

chciałbym nauczać”. Na szczególną uwagę zasługuje wypowiedź jednej z respondentek, która stwierdziła: „Chcę być autorytetem dla innych tak jak moi nauczyciele” (tabela 10).

Tabela 9

Odpowiedzi na pytanie:
„Czy w przyszłości chciał(a)byś zostać nauczycielem?”

Odpowiedzi	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Tak	8	7,02	23	16,91
Nie	106	92,98	113	83,09

Tabela 10

Uzasadnienia twierdzących odpowiedzi uczniów na pytanie,
czy w przyszłości chcą zostać nauczycielami

Uzasadnienie	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Ponieważ chciałbym nauczać	3	37,50	9	39,13
Ponieważ lubię dzieci i umiem z nimi rozmawiać	4	50,00	7	30,43
Ponieważ się poznaje wiele ludzi	0	0	6	26,09
Bo bycie nauczycielem jest fajne	0	0	2	8,70
Ponieważ ma się dobre wykształcenie	0	0	2	8,70
Bo moja mama jest nauczycielem	0	0	1	4,35
Chcę być autorytetem dla innych tak jak moi nauczyciele	0	0	1	4,35
Ponieważ idealnie bym się do tego nadawała i chciałabym w przyszłości być taka jak moja najlepsza na świecie pani!	0	0	1	4,35
Bo to wyzwanie	5	62,50	0	0

Uczniowie, mimo bardzo młodego wieku, dostrzegają negatywne aspekty zawodu nauczyciela. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy twierdzą, że „to ciężka praca, która wymaga „stalowych nerwów”, nieustannego samodoskonalenia i wiąże się z ryzykiem trafienia na niesfornych uczniów (tabela 11).

Tabela 11

Uzasadnienia przeczących odpowiedzi uczniów na pytanie, czy chcą w przyszłości zostać nauczycielami

Uzasadnienie	Chłopcy		Dziewczęta	
	N	procent	N	procent
Ponieważ chcę osiągnąć inne cele	42	39,62	37	32,74
To nie jest moja pasja / nie czuję tego	12	11,32	22	19,47
Bo to ciężka praca	22	20,75	18	15,93
Nie wiem	17	16,04	15	13,27
Bo trzeba mieć stalowe nerwy, a ja nie mam	9	8,49	13	11,50
Bo można trafić na złych uczniów / niektórzy uczniowie są źli	5	4,72	9	7,96
Nudna praca i trzeba się dużo uczyć i skończyć dużo szkół	4	3,77	7	6,19
Nie lubię / nie umiem nauczać	7	6,60	4	3,54
Bo wymaga dobrego podejścia do dzieci	0	0	3	2,65
Myślę, że bycie nauczycielem jest pracą wartą podziwu, ale nie jest to coś, co mnie interesuje	0	0	1	0,88
Wolałabym pracować w przedszkolu	0	0	1	0,88
Bo mało płacą	11	10,38	0	0
Nie potrafię oceniać sprawdzianów	1	0,94	0	0
Za duża odpowiedzialność	1	0,94	0	0

W uzasadnieniu swojej przeczącej odpowiedzi na pytanie, czy uczeń chce w przyszłości zostać nauczycielem, 39,62% uczniów oraz 32,74% uczennic twierdzi, że „chce osiągnąć inne cele”, a 11,32% chłopców i 19,47% dziewcząt – że bycie nauczycielem to nie ich pasja.

Zakończenie

Przeprowadzone badania pozwalają wyłonić pozytywny obraz nauczyciela w oczach uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Niezależnie od płci dla ponad 70% uczniów nauczający stają się autorytetem, więcej niż 80% respondentów stwierdza, że nauczyciel potrafi zainteresować ich nauczaniem przedmiotem, a ponad 90% ankietowanych dostrzega życzliwość ze strony nauczyciela w stosunku do ucznia. W tym miejscu warto podkreślić, że w opinii ankietowanych tajemnica sukcesu nauczyciela tkwi właśnie w jego postawie – ważne jest to, czy nauczyciel sprawiedliwie ocenia, czy jest cierpliwy i wyrozumiały, życzliwy,

czy ma pogodne usposobienie i poczucie humoru. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera autorefleksja nauczyciela, która umożliwia stworzenie obiektywnego obrazu własnej osoby. „Świadomość siebie jest szczególnie ważna z racji oddziaływania (bezpośrednio czy pośrednio) na drugiego, kształtującego swoją osobowość, człowieka (ucznia)”²⁵. Trzeba przy tym pamiętać, że „wykorzystując autorytet dla dobra wychowywanej osoby, należy działania oprzeć nie tylko na uznanych powszechnie wartościach i normach, lecz także na postrzeganiu dobra drugiej osoby”²⁶, „Nauczyciel [bowiem – O.G., E.S.] kształtuje postawy prospołeczne i świat wartości swych wychowanków”²⁷.

Badania sondażowe dowodzą ponadto, że choć w opinii części uczniów edukacji wczesnoszkolnej wykonywanie zawodu nauczyciela to szczytna praca (świadczy o tym chociażby wypowiedź jednej dziewczynki: „Myślę, że bycie nauczycielem jest pracą wartą podziwu, ale nie jest to coś, co mnie interesuje”), niewiele dzieci chciałoby związać swoją przyszłość z tym zawodem.

Bibliografia

- A l e k s a n d e r T.: *Geneza współczesnych autorytetów polskich*. W: *Autorytety polskie*. Red. B. G o ł ę b i o w s k i. Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”, 2002.
- A n t c z a k B.: *Autorytet – jego budowanie i ocena w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Red. D. Ł a ż e w s k a. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej, 2013.
- Autorytet nauczyciela – jak go zdobyć i utrzymać?* <http://www.wszpwn.com.pl/pl/salon-metodyczny/autorytet-nauczyciela-jak-go-zdobyc-i-utrzymac.html> [24.06.2017].
- B a n a c h C.: *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. P i l c h. T. 3: M-O. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.

²⁵ J. Ł u k a s i k: *Cechy dobrego nauczyciela*. „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 11, s. 50.

²⁶ B. A n t c z a k: *Autorytet – jego budowanie i ocena w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Red. D. Ł a ż e w s k a. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej, 2013, s. 128.

²⁷ S. J u s z c z y k: *Etyka w pracy nauczyciela*. W: *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Red. B. P i t u ł a. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, 2006, s. 15.

- Bee H.: *Rozwój społeczny i rozwój osobowości w wieku od sześciu do dwunastu lat*. W: Eadem: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i Spółka Wydawnictwo, 2004.
- Cackowska M., Winiarz A.: *Kształcenie wczesnoszkolne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. T. Pilch. T. 2: G-Ł. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Gondzik E.: *Sylwetka osobowościowa nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. W: *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*. Red. P.P. Barczyk, P. Kowolik. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, 2012.
- Jazukiewicz I.: *Autorytet nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. T. Pilch. T. 1: A-F. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Juszczyk S.: *Etyka w pracy nauczyciela*. W: *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Red. B. Pitulą. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, 2006.
- Kania A.: *Dekalog nauczyciela*. „Wychowawca” 2001, nr 1.
- KorczaK J.: *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2002.
- Kowolik P.: *Inspiracje i poszukiwania edukacji wczesnoszkolnej*. W: *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*. Red. P. Barczyk, P. Kowolik. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, 2012.
- Laska E.I.: *Nauczyciel w warunkach zmian edukacyjnych*. „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 2 (54).
- Łukasik J.: *Cechy dobrego nauczyciela*. „Blżej Przedszkola” 2011, nr 11.
- Matczak A.: *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Muszyński H.: *W poszukiwaniu modelu sylwetki zawodowej nowoczesnego nauczyciela-wychowawcy*. „Życie Szkoły” 1974, nr 10.
- Okoń W.: *O autorytecie nauczyciela*. „Życie Szkoły” 1971, nr 1.
- Okoń W.: *Problem osobowości nauczyciela*. W: *Osobowość nauczyciela*. Red. A. Szumski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1959.
- Różdżyńska A.: *Wychowawca humor*. „Psychologia w Szkole” 2001, nr 2.
- Różewicz G.: *Praca z uczniem w kryzysie emocjonalnym*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 1.
- Skarżyńska K.: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- Szołtyssek A.: *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

- T u r o s L.: *Autorytet moralny Ignacego Solarza. (Źródła, przejawy, funkcje)*. W: *Autorytety polskie*. Red. B. G o ł ę b i o w s k i. Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”, 2002.
- T u r s k a D.: *Krzywe zwierciadło ocen. „Psychologia w Szkole”* 2010, nr 2.
- Z a b o r o w s k i Z.: *Przedmowa*. W: *Idem: Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa: WSiP, 1986.
- Z a w i s z a J.: *Nauczyciel, szkoła – ich etos i bezpieczeństwo*. W: *Bezpieczna szkoła – założenia i realia*. Red. T. G r a c a. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, 2013.

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik

The Image of the Teacher in the Eyes of Students in Grades I-III of Primary Schools

Summary: This article endeavours to answer the question of how early school education pupils perceive teachers. The choice of such a young research group is by no means random, as children who start their studies enter a new environment for themselves, make new relationships, and find a new role model in the teacher. The theoretical part of the text deals with the issues relating to the teacher, including his or her personality, the functions he or she performs, as well as the social perception of the children in the younger school age and the questions of authority, including its definition and division. The practical part is an analysis of the survey results based on the survey technique and conducted in grades 1-3 of primary schools in the town and commune of Czerwonka-Leszczyny in the school year 2016/2017.

Key words: teacher, early school education, survey research

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik

Das Bild des Lehrers in den Augen der Schüler der I-III Grundschulklassen

Zusammenfassung: In dem Artikel versuchen seine Verfasser die Frage zu beantworten, auf welche Weise die Schüler der fröhenschulischen Bildung ihre Lehrer beurteilen. Es war kein Zufall, dass die Wahl auf so junge Forschungsgruppe fiel; die zur Schule gehenden Kinder kommen zwar mit dem für sich neuen Milieu in Berührung, knüpfen neue Beziehungen an und gerade der Lehrer ist für sie eine neue Autorität. Im theoretischen Teil des Artikels werden die Person des Lehrers, dessen Persönlichkeit und die von ihm ausgeübten Funktionen geschildert. Hier erörtert man überdies soziale Perzeption der Kinder im jüngeren Schulalter sowie die den Begriff Autorität betreffenden

den Fragen. Der praktische Teil dagegen stellt die Analyse der Ergebnisse von der im Schuljahr 2016/2017 in den Grundschulklassen I-III in der Stadt und Gemeinde Czerwionka-Leszczyny durchgeführten Umfrage dar.

Schlüsselwörter: Lehrer, fröhschulische Bildung, Meinungsumfragen

Studia i rozprawy



Elżbieta Turska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Żaneta Binioszek

Postawy rodzicielskie a otwartość na karierę międzynarodową młodych dorosłych

Wprowadzenie

Procesy globalizacyjne w sposób istotny wpłynęły na postawy i nowe sposoby adaptacji jednostki do zmieniających się warunków życia we wszystkich niemal sferach jej funkcjonowania. Wpływ ten jest szczególnie widoczny w biografiach zawodowych oraz we wzorach karier realizowanych na obecnym rynku pracy.

Rynek pracy po transformacji wygenerował nowe potrzeby, a na te zmuszeni byli odpowiedzieć jego uczestnicy. Elastyczność, zmienność, nieprzewidywalność stały się głównymi wyznacznikami nowego rynku pracy. Opiekuńcza rola państwa w odniesieniu do zapewnienia pracy obywatelom zastąpiona została przez wolnorynkowe wyznaczniki sukcesu. Obecny rynek wymaga od jego uczestników szeregu nowych kompetencji, w tym gotowości do uczenia się przez całe życie, elastyczności i mobilności w wymiarze psychologicznym i terytorialnym, aktywności w kreowaniu własnej kariery poprzez jak najwcześniejsze budowanie jej kapitału¹.

¹ A. Bańka: *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2006; I d e m: *Intencjonalne konstruowanie przyszłości i wyprzedzające realizowanie celów: walidacja Skali Proaktywności Ogólnej*. „Czasopismo Psychologiczne” 2015, T. 21, nr 2; T. Chirkowska-Smola, A. Hauziński, M. Łaciek: *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2011; E. Kasprzak: *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory karier*

Dynamika zmian kreuje możliwość realizowania nowych modeli kariery zawodowej. Badacze podkreślają, że współcześnie coraz częściej obserwowany jest model „kariery bez granic” (*boundaryless careers*), kariery wybiegającej poza ramy jednej organizacji czy jednego pracodawcy². Model ten jest wspierany przez transnacionalizację rynków pracy oznaczającą między innymi tendencję do planowania i realizowania karier zawodowych nie tylko w granicach gospodarek narodowych, lecz także w kontekście transgranicznym, międzynarodowym i międzykulturowym. Swobodny przepływ informacji, zniesienie barier komunikacji oraz stworzenie międzynarodowych struktur o charakterze ekonomicznym i politycznym spowodowały, że możliwość realizacji zawodowej kariery przestała być ograniczona do pojedynczego państwa³. Na ten szczególny aspekt kariery zwrócili uwagę redaktorzy kluczowej publikacji *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era* Michael B. Arthur i Denise M. Rousseau⁴, w której przedstawiono zmiany dokonujące się w karierach zawodowych. Zmiany te to przede wszystkim przejście od dominującej w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku „kariery

zawodowych. Bydgoszcz: UKW, 2013; E. Turska, A. Diec, M. Stasiła-Sieradzka: *Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn a struktura ich wartości zawodowych*. „Czasopismo Psychologiczne” 2012, vol. 18, no. 2; E. Turska: *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

² M. B. Arthur: *The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry*. „Journal of Organizational Behavior” 1994, vol. 15; D. T. Hall: *The Career is Dead—Long Live the Career: A Relational Approach to Careers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996; I. De M.: *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002; I. De M.: *The Protean Career: a Quarter Century Journey*. „Journal of Vocational Behavior” 2004, vol. 65, no. 1; J. P. Briscoe, D. T. Hall: *Grooming and Picking Leaders Using Competency Frameworks: Do They Work?* „Organizational Dynamics” 1999, vol. 28, no. 2; J. P. Briscoe, D. T. Hall, R. L. De Muth: *Protean and Boundaryless Careers: An Empirical Exploration*. „Journal of Vocational Behavior” 2006, vol. 69; E. Turska, M. Stasiła-Sieradzka: *Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji skali do diagnozy postaw wobec kariery proteuszowej i kariery bez granic*. „Czasopismo Psychologiczne” 2015, vol. 21, nr 2.

³ A. Bańka: *Mobilność międzynarodowa jako kryzys i zagrożenie tożsamości*. W: *Kryzysy, katastrofy, kataklizmy w perspektywie psychologicznej*. Red. K. Popiołek, A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2010.

⁴ M. B. Arthur, D. M. Rousseau: *Introduction. The Boundaryless Career as a New Employment Principle*. In: *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Eds. M. B. Arthur, D. M. Rousseau. Oxford: Oxford University Press, 1996.

organizacyjnej” rozwijanej w jednym miejscu pracy – kariery stabilnej, dość przewidywalnej, realizowanej w większości w dużych, stabilnych firmach, do stanowiącej przeciwieństwo tego sposobu zawodowego funkcjonowania kariery nazwanej przez redaktorów książki „kariery bez granic”. Kariera bez granic zorientowana była nie na organizację, lecz na autora kariery, była wskazywana jako z jednej strony rezultat szerokich i głębokich organizacyjnych oraz ekonomicznych zmian zachodzących w świecie, z drugiej jako odpowiedź na nie.

Koncepcja kariery bez granic odnosi się do preferencji jednostki w zakresie mobilności organizacyjnej (*organizational mobility*) i tzw. bezgranicznego myślenia, czyli mobilności psychologicznej (*boundaryless mindset*). Mobilność organizacyjna to gotowość do zmiany zawodu, miejsca pracy, przekraczanie granic organizacyjnych głównie poprzez zatrudnienie w różnych organizacjach. Zatem osoby, które preferują taką karierę, mogą być określane jako „niezależne” od zatrudniającej je organizacji.

Natomiast wysoki poziom mobilności psychologicznej to gotowość do pracy z ludźmi z wielu organizacji, energia i entuzjazm związane z angażowaniem się w nowe doświadczenia. W karierze bez granic jej aktorzy postrzegają ścieżki zawodowe bez wyraźnego podziału na zawody, obszary rodzinne i państwowe, sektory produkcyjne i usługowe, aktywności specjalistyczne i niespecjalistyczne⁵.

Badania pokazują, iż mobilność organizacyjna stanowi cechę istotnie związaną z wiekiem, generalnie zmniejsza się w miarę starzenia się ludzi⁶. W Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej średni okres zatrudnienia mężczyzn poniżej 30. roku życia w jednej organizacji wynosi od 2 do 3 lat. Dla mężczyzn powyżej 50. roku życia okres ten wynosi średnio 13–20 lat⁷. Podobny wniosek można sformułować na podstawie przedstawionych przez CBOS danych z 2013 roku dotyczących Polaków⁸ – chęć zmiany zatrudnienia jest tym rzadsza, im starsi są pracownicy.

Sean Lyons, Linda Schweitzer i Eddy S.W. Ng⁹ analizowali wzorce mobilności zawodowej czterech pokoleń kanadyjskich profesjonali-

⁵ A. Bańka: *Psychologiczne doradztwo...*, s. 34.

⁶ K. Inkson et al.: *Boundaryless Careers: Bringing Back Boundaries*. „Organization Studies” 2012, vol. 33, no. 3, s. 329.

⁷ *Live Longer, Work Longer*. OECD 2006. <http://www.oecd.org/employment/livelongerworklonger.htm> [20.11.2017].

⁸ *Mobilność i elastyczność zawodowa Polaków*. Raport CBOS (BS/11/2013). http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_011_13.PDF [20.09.2017].

⁹ S.T. Lyons, L. Schweitzer, E.S. Ng: *How Have Careers Changed? An Investigation of Changing Career Patterns Across Four Generations*. „Journal of Managerial Psychology” 2015, vol. 30, no. 1.

stów: pokolenia Y (urodzeni przed rokiem 1946), *baby boomers* (urodzeni w latach 1946–1964), pokolenia X (urodzeni w latach 1965–1979) i millenialsów (urodzeni w 1980 roku lub później). Wyniki badań potwierdziły zwiększającą się w kolejnych pokoleniach mobilność zawodową i organizacyjną, która jest centralną cechą archetypu „nowej kariery”¹⁰. Wielkość różnic była duża, w pokoleniu millenialsów wystąpiło dwa razy więcej zmian miejsc pracy (*job mobility*), w tym zmian miejsc pracy u jednego (tego samego) pracodawcy i zmian organizacji (*organizational mobility*), w jednym roku niż w pokoleniu X i prawie trzykrotnie więcej niż w przypadku boomersów, a aż 4,5 razy więcej niż w pokoleniu Y. Przedstawiciele pokolenia X mieli prawie dwukrotnie większą liczbę zmian pracy rocznie niż boomersi i 2,5 razy większą niż pokolenie Y. Ten wzorzec, zdaniem badaczy, sugeruje, że zwiększona mobilność jest istotną cechą współczesnej kariery i trend ten wydaje się coraz silniejszy w kolejnych pokoleniach.

Mobilność w karierze to dziś także przekraczanie granic własnego państwa i podejmowanie pracy w środowisku międzynarodowym. Do realizowania takiej formy kariery skłonni są przede wszystkim ludzie młodzi, osoby z jednej strony najbardziej mobilne, z drugiej zaś w większym stopniu doświadczające trudnej sytuacji na rodzimym rynku. Praca na emigracji może stanowić ważny element ich kariery, pracują w międzynarodowym otoczeniu, doskonalą język, poznają zagraniczne rynki, zdobywają cenne doświadczenia. Augustyn Bańka¹¹ podkreśla, że współczesne wyjazdy związane są z wolnym wyborem przestrzeni życia, własnej specyficznej drogi formowania tożsamości i nowego podejścia do kariery. Współczesnym wyjazdom sprzyja nie tylko możliwość wyboru nowej przestrzeni życia, lecz także możliwość powrotu w dowolnym czasie do kraju ojczystego. Bańka pisze, iż współczesne migracje to „cyrkulacje, które z jednej strony są ruchem jednostek w kierunku konsumpcji różnorodnych zasobów, takich jak praca, zatrudnienie, język, atrakcyjny styl życia czy klimat, z drugiej – są one ruchem w odwrotnym kierunku, tj. przenoszeniem z powrotem nabytych zasobów do kraju pochodzenia”¹². Autor wyróżnia dwie odmienne grupy migrantów – są to nomadowie pracy i odyseusze pracy. Różnią ich motywy wyjazdu – odyseusze to zwykle osoby młode, gotowe do życia w dowolnym miejscu i przestrzeni, natomiast nomadowie poszukują poza granicami własnego kraju tzw. lepszego życia¹³.

¹⁰ Ibidem, s. 16.

¹¹ A. B a Ń k a: *Mobilność międzynarodowa...*, s. 264.

¹² Ibidem, s. 263.

¹³ Ibidem, s. 264.

Specyfika zawodowej kariery uwarunkowana jest zarówno czynnikami osobowymi, jak i czynnikami społecznymi, środowiskowymi. Wśród czynników osobowych istotnych dla wyborów zawodowych najczęściej wyróżnia się zdolności, zainteresowania, system potrzeb i wartości, postawy i samoświadomość. Wśród czynników społecznych najistotniejsza rola przypada rodzinie, ponieważ stanowi ona podstawową komórkę, w której od najmłodszych lat kształtują się postawy dziecka, jego przekonania, wartości, zainteresowania i aspiracje, stosunek do nauki i pracy oraz przyszłe plany i projekty edukacyjno-zawodowe. Szczególne znaczenie dla budowania ścieżki zawodowej mają relacje panujące w rodzinie¹⁴.

Pozytywne relacje kształtują poczucie bezpieczeństwa, czynią dziecko odważnym, ufny w własne możliwości, niezależnym, sprzyjają jego samodzielności, podejmowaniu autonomicznych decyzji, podtrzymują wysiłki prowadzące do zbudowania własnej tożsamości i ustalenia koncepcji drogi życiowej, co ma szczególnie ważne znaczenie w okresie dorastania¹⁵. Postawy negatywne prowadzą między innymi do opóźnień społeczno-emocjonalnej dojrzałości dziecka, niepewności, braku zaufania we własne możliwości, lęklności, niskiego poziomu aspiracji, braku inicjatywy w działaniu¹⁶.

„Rodzice, matki i ojcowie, wpływając na pewne cechy osobowości dziecka, na jego samoocenę, styl myślenia i zachowania, determinują jego zamierzenia życiowe, plany edukacyjno-zawodowe czy plany życiowe”¹⁷. Sposób traktowania dziecka ma ważne konsekwencje dla jego funkcjonowania na każdym etapie rozwoju¹⁸.

Według Marii Ziemskiej¹⁹, właściwe postawy rodzicielskie formują pozytywne cechy dziecka, niewłaściwe – cechy negatywne. Postawa

¹⁴ E. Hornowska, W.J. Paluchowski: *Technika badania ważności pracy D.E. Supera*. W: *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Red. M. Strykowska. Poznań: Wydawnictwo Humaniora, 2002; E. Turcka: *Kapitał kariery ludzi młodych...*

¹⁵ H. Liberska: *Tożsamość dorastających...*

¹⁶ J. Rostowski: *Wpływ jakości małżeńskiej rodziców na proces socjalizacji ich dzieci*. „Problemy Rodziny” 1987, nr 4.

¹⁷ E. Turcka, A. Chudzińska-Czupała, D. Grabowski: *Percepcja postaw rodzicielskich jako czynnik różnicujący młodych dorosłych pod względem etyki prac*. „Polskie Forum Psychologiczne” 2017, T. 22, nr 3, DOI: 10.14656/PFP20170304, s. 402.

¹⁸ K. Skarżyńska: *Percepcja rodziców przez dorosłe dzieci. Spostrzegane wartości i oddziaływania rodziców a właściwości ich dzieci*. „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 4.

¹⁹ M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973.

akceptacji zachęca dziecko do nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych. Powoduje, że dziecko jest zdolne do współdziałania i podejmowania zobowiązań. Postawa dawania dziecku rozumnej swobody rozwija w nim uspołecznienie i łatwość przystosowania się do różnych sytuacji społecznych. Postawa uznawania praw dziecka kształtuje lojalność i sprzyja powstawaniu realistycznego obrazu samego siebie. Postawa unikająca może hamować zdolność do nawiązywania trwałych więzi, powodować agresywność, nieposłuszeństwo, gniew oraz trudności w przystosowaniu się do funkcjonowania w grupie. Postawa nadmiernie wymagająca sprzyja rozwojowi u dziecka niepewności, niskiej samooceny, braku wiary we własne siły. Natomiast postawa nadmiernie chroniąca powoduje opóźnienie dojrzałości emocjonalnej, brak inicjatywy, wycofanie kontaktów z otoczeniem.

Anne Roe²⁰ wskazuje na istnienie związku pomiędzy określonymi postawami rodzicielskimi a specyfiką przyszłych wyborów zawodowych dzieci. Najbardziej sprzyjająca autonomii i wykorzystaniu własnych zasobów przez dziecko jest postawa akceptacji. Nadmierna koncentracja na dziecku prowadzi do ograniczenia jego samodzielności, natomiast postawa unikania i lekceważenia jego problemów wiąże się z rezygnacją w przyszłości z poszukiwania przez dziecko społecznego uznania i gratyfikacji.

Mimo licznych badań potwierdzających istotną rolę rodziny w podejmowaniu przez dorastające w niej dzieci przyszłych zawodowych decyzji Jean Guichard i Michel Huteau²¹ piszą, że nadal mamy niewielką wiedzę empiryczną na temat tego, w jaki sposób czynności wykonywane przez dziecko – a następnie przez młodego człowieka – na łonie rodziny (zabawy, rutynowe prace) wpływają na jego wybory kariery. Problem ten wydaje się szczególnie ważny w obecnej rzeczywistości, w której od ludzi młodych oczekuje się szeregu nowych kompetencji: elastyczności, otwartości, gotowości do zmiany, odpowiedzialności za własne życie. Biorąc pod uwagę ogromną rolę rodziny w kształtowaniu tych kompetencji, w niniejszych badaniach podjęto próbę rozpoznania związku postaw rodzicielskich w percepcji młodych dorosłych z ich gotowością do przekraczania granic i realizowania kariery o charakterze międzynarodowym. Ważnym motywem podjęcia i przeprowadzenia przez autorki niniejszego artykułu prezentowanych w nim badań są obserwowalne dynamiczne zmiany dotyczące zarówno możliwych, jak i oczekiwanych sposobów realizowania zawodowej kariery, a także głębokie przemiany współczesnej rodziny.

²⁰ A. R o e: *The Psychology of Occupation*. New York: Wiley, 1956.

²¹ J. G u i c h a r d, M. H u t e a u: *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2005, s. 184.

Cel badań własnych

Celem zaprezentowanych badań jest próba określenia związku pomiędzy postawami rodzicielskimi (matki i ojca) w percepcji młodych dorosłych a ich otwartością na karierę międzynarodową. Sformułowano, a następnie poddano empirycznej weryfikacji następujące hipotezy:

H1 – występuje istotny pozytywny związek pomiędzy percepcją postaw rodzicielskich kształtujących autonomię, samoskuteczność, gotowość do ryzyka (postawy kochająca, liberalna i wymagająca) a deklarowaną przez młodych dorosłych otwartością na karierę międzynarodową w następujących wymiarach: akceptacja kosztów, gotowość do podtrzymywania wysiłku, fascynacja wyzwaniem oraz determinacja w realizacji celu.

H2 – występuje istotny negatywny związek pomiędzy percepcją postaw rodzicielskich związanych z niskim poczuciem własnej wartości, brakiem wiary we własne możliwości, lękiem w podejmowaniu nowych wyzwań (postawy ochraniająca i odrzucająca) a deklarowaną przez młodych dorosłych otwartością na karierę międzynarodową w następujących wymiarach: akceptacja kosztów, gotowość do podtrzymywania wysiłku, fascynacja wyzwaniem oraz determinacja w realizacji celu.

Osoby badane, czas i miejsce badań

Badanie zostało przeprowadzone w okresie od listopada 2016 do stycznia 2017 roku wśród respondentów w wieku 18–26 lat. W badaniu wzięły udział 82 kobiety i 49 mężczyzn, respondenci wypełniali kwestionariusze *online*. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. Zaproszenie skierowano do ludzi młodych znajdujących się w okresie tzw. wschodzącej dorosłości. Grupy respondentów wyróżnione ze względu na płeć charakteryzowały się zbliżoną średnią wieku. Dla kobiet wyniosła ona $M = 22,59$, $SD = 2,06$, dla mężczyzn – $M = 21,63$, $SD = 3,13$.

Metody badawcze

Badania przeprowadzono z zastosowaniem **Kwestionariusza Stosunków Między Dziećmi a Rodzicami** (The Parent-Child Relations Questionnaire – PCR) Marvina Siegelmana i Anne Roe (wersja M i wersja O) w autoryzowanym przekładzie Włodzimierza S. Kowalskiego²².

²² W.S. Kowalski: *Kwestionariusz Stosunków Między Rodzicami a Dziećmi* A. Roe i M. Siegelmana. Lublin: UMCS, 1984.

Narzędzie to pozwala na diagnozę następujących postaw rodzicielskich: kochającej, wymagającej, ochraniającej, odrzucającej i liberalnej. Kwestionariusz składa się z 50 stwierdzeń odnoszących się do postawy matki i 50 stwierdzeń odnoszących się do postawy ojca. Badani ustosunkowują się do każdego stwierdzenia zgodnie z czterostopniową skalą: „tak” – „raczej tak” – „raczej nie” – „nie”.

Skala Otwartości na Karierę Międzynarodową w opracowaniu Augustyna Bańki²³ diagnozuje gotowość do podejmowania wyzwań związanych z pracą i codziennym życiem poza krajem urodzenia i wychowania. Składa się z 24 stwierdzeń, do których badani ustosunkowują się na siedmiostopniowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się nie zgadzam”, do 7 – „zdecydowanie się zgadzam”. Tak diagnozowana otwartość na karierę obejmuje cztery czynniki:

1. Akceptacja kosztów – pozwala na diagnozę akceptacji kosztów, jakie jednostka ponosi, decydując się na karierę międzynarodową.
2. Gotowość do podtrzymywania wysiłku – odnosi się do zachowań, jakie jednostka realizuje lub jest w stanie uruchomić, aby zrobić karierę. Jest to miara zbliżona do wytrwałości i uporów w dążeniu do celu.
3. Fascynacja wyzwaniami – pozycje, które wchodzi w skład tego czynnika, obejmują zafascynowanie jednostki zarówno karierą międzynarodową, jak i osobami, które ją realizują, wskazują na to, z czym i z kim jednostka identyfikuje się i jaki model życia oraz szczęścia jest dla niej atrakcyjny.
4. Determinacja w realizacji celu – obejmuje manifestowaną przez jednostkę wolę trwania przy idei kariery w wymiarze międzynarodowym oraz pozwala na ocenę wartości kariery za granicą jako własnego potencjalnego modelu życia.

Rzetelność zastosowanych w badaniu skal (α Cronbacha) jest satysfakcjonująca i wynosi:

- a) dla postaw matek: od 0,93 – dla postawy kochającej, do 0,70 – dla postawy liberalnej;
- b) dla postaw ojców: od 0,92 – dla postawy kochającej i wymagającej, do 0,85 – dla postawy liberalnej.

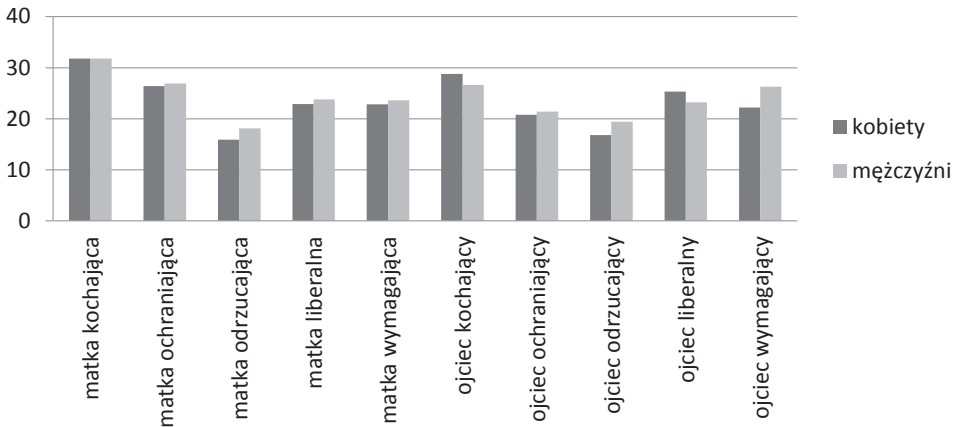
Rzetelność wszystkich 24 pozycji Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową wynosi 0,92. Natomiast dla poszczególnych skal: akceptacja kosztów – 0,90, gotowość do podtrzymywania wysiłku – 0,89, determinacja w realizacji celu – 0,86 i fascynacja wyzwaniami – 0,54. W celu weryfikacji hipotezy badawczej zastosowano model analizy korelacji.

²³ A. B a ń k a: *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2016.

Wyniki

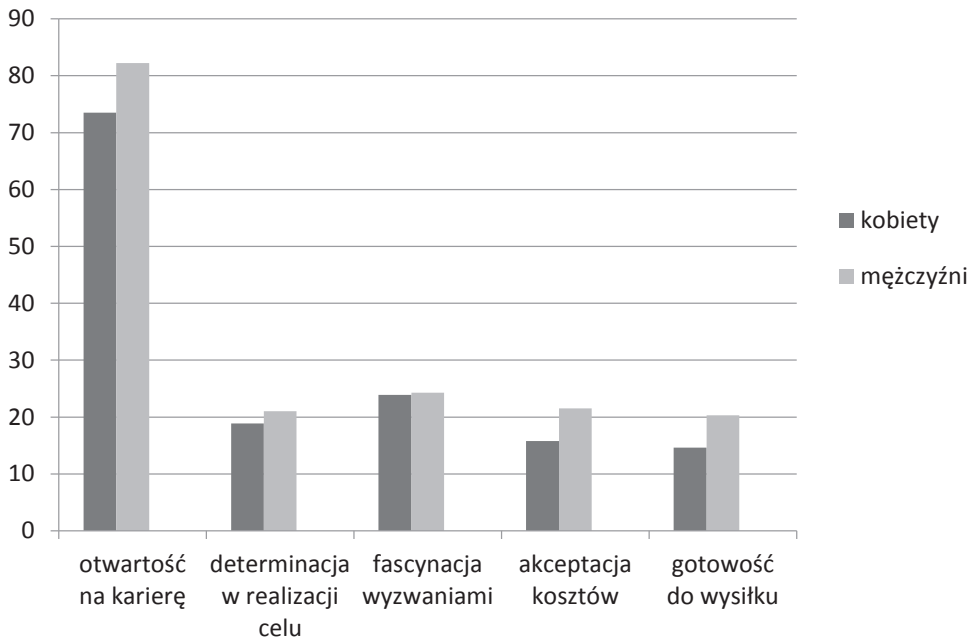
Ogólna charakterystyka badanych zmiennych

Na rysunku 1 zaprezentowano strukturę postaw rodzicielskich w percepcji badanych młodych ludzi. Generalnie można stwierdzić, że respondenci postrzegają swoich rodziców częściej jako kochających, wymagających i liberalnych, w mniejszym stopniu jako ochraniających i odrzucających. Następnie zastosowano test *U* Manna-Whitneya celem wskazania istotnych różnic pomiędzy postrzeganiem postaw matki i ojca w grupach wyróżnionych ze względu na płeć. Wyniki testu pokazały, iż badani mężczyźni w porównaniu do badanych kobiet postrzegają swoich ojców jako bardziej wymagających ($U = 2,56$; $p < 0,01$), bardziej odrzucających ($U = 2,65$; $p < 0,01$) oraz mniej kochających ($U = 2,15$; $p < 0,05$). Mężczyźni również w większym stopniu niż kobiety postrzegają swoje matki jako bardziej odrzucające ($U = 2,24$; $p < 0,01$) (rys. 1).



Rys. 1. Struktura postaw rodzicielskich w percepcji badanych (średnie wyniki dla poszczególnych skal kwestionariusza PCR).

Na rysunku 2 przedstawiono strukturę gotowości do podjęcia kariery międzynarodowej w badanej grupie kobiet i mężczyzn.



Rys. 2. Otwartość na karierę międzynarodową w badanej grupie (średnie wyniki dla poszczególnych skal kwestionariusza PCR).

Generalnie gotowość do kariery jest istotnie wyższa w grupie badanych mężczyzn niż w grupie badanych kobiet ($U = 2,76; p < 0,01$). Istotnie wyższa jest także wyrażana przez nich akceptacja kosztów międzynarodowej kariery ($U = 3,49; p < 0,001$) oraz gotowość do wysiłku ($U = 3,5; p < 0,001$).

Weryfikacja hipotez badawczych

W celu weryfikacji hipotez zakładających występowanie związku pomiędzy percepcją postaw rodzicielskich a otwartością na karierę międzynarodową przeprowadzono analizy korelacyjne odrębnie dla postaw matek oraz postaw ojców z podziałem na grupy respondentów wyróżnione ze względu na płeć. W tabeli 1 przedstawiono wyniki analizy korelacji dla postaw matki.

Przeprowadzone analizy pokazały, iż postawa matki ma istotne znaczenie głównie dla akceptacji kosztów kariery w grupie badanych mężczyzn. Wystąpiła istotna pozytywna korelacja pomiędzy akceptacją kosztów a wymagającą, odrzucającą i liberalną postawą matki oraz istotna negatywna korelacja pomiędzy akceptacją kosztów a kochającą i ochraniającą postawą matki. Ponadto wymagająca postawa matki koreluje dodatnio z gotowością do wysiłku badanych mężczyzn. Z determinacją w realizacji celu istotnie wiąże się postawa ochraniająca

Tabela 1

Wyniki analizy korelacji (ρ Spearmana)
dla związków pomiędzy postawami rodzicielskimi matki
a otwartością badanych na karierę międzynarodową

Matka	Akceptacja kosztów		Gotowość do wysiłku		Fascynacja wyzwaniem		Determinacja w realizacji celu	
	K	M	K	M	K	M	K	M
Kochająca	0,03	-0,29*	0,04	-0,14	-0,05	0,06	0,07	-0,08
Wymagająca	-0,03	0,43**	-0,17	0,37*	0,11	0,08	-0,04	0,13
Ochroniająca	0,11	-0,43**	-0,10	0,18	-0,01	0,07	-0,20	-0,50**
Odrzucająca	-0,10	0,60**	-0,08	0,25	0,25*	0,07	-0,10	0,46**
Liberalna	0,02	0,35*	-0,08	0,25	-0,06	0,21	-0,11	0,14

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Objaśnienia: K - kobiety; M - mężczyźni; ρ - współczynnik korelacji ρ Spearmana.

matki (korelacja ujemna) oraz postawa odrzucająca (korelacja dodatnia). W grupie kobiet istotny okazał się jedynie związek postawy odrzucającej matki i fascynacji wyzwaniem (korelacja dodatnia).

Przeprowadzono również analizy korelacyjne w odniesieniu do percepcji postaw ojców. Wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Wyniki analizy korelacji (ρ Spearmana)
dla związków pomiędzy postawami rodzicielskimi ojca
a otwartością badanych na karierę międzynarodową

Ojciec	Akceptacja kosztów		Gotowość do wysiłku		Fascynacja wyzwaniem		Determinacja w realizacji celu	
	K	M	K	M	K	M	K	M
Kochający	0,06	-0,16	-0,04	-0,20	-0,25*	0,02	-0,10	-0,34*
Wymagający	-0,17	0,18	-0,10	0,21	-0,14	-0,01	0,50**	0,12
Ochroniający	0,07	-0,17	-0,12	-0,18	0,09	0,17	0,04	0,02
Odrzucający	-0,16	0,02	-0,05	0,16	0,32**	0,02	0,05	-0,07
Liberalny	0,25*	0,04	0,07	-0,23*	0,28*	0,19	0,23	0,10

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Objaśnienia: K - kobiety; M - mężczyźni; ρ - współczynnik korelacji ρ Spearmana.

Analiza korelacji pokazała, iż postawa ojca ma większe istotne znaczenie dla deklarowanej gotowości do kariery międzynarodowej

w grupie badanych młodych kobiet. Istotne dodatnie korelacje wystąpiły pomiędzy postrzeganiem ojca jako liberalnego a akceptacją kosztów kariery oraz fascynacją wyzwaniem. Fascynacja wyzwaniem koreluje także dodatnio z postrzeganiem ojca jako odrzucającego oraz ujemnie z postrzeganiem ojca jako kochającego. Percepcja postawy ojca jako wymagającego istotnie wiąże się z determinacją młodych kobiet w realizacji celu (korelacja dodatnia). W grupie mężczyzn istotne ujemne korelacje wystąpiły pomiędzy liberalną postawą ojca a gotowością badanych do podtrzymywania wysiłku oraz pomiędzy postrzeganiem ojca jako kochającego a determinacją w realizacji celu.

Dyskusja

Młodzi ludzie poszukują dziś takich sposobów przygotowania się do rynku pracy, które zwiększałyby szanse uzyskania satysfakcjonującego zatrudnienia po ukończeniu edukacji. W niniejszych badaniach założono, że jednym z nich jest możliwość realizowania kariery międzynarodowej. W zaprezentowanych badaniach postawiono pytanie o uwarunkowanie deklarowanej przez młodych dorosłych gotowości do podjęcia takiej kariery. Weryfikacji empirycznej poddano czynniki rodzinne – postawy rodzicielskie matki i ojca. W rozważaniach teoretycznych wskazano na ważność relacji rodzic – dziecko w kształtowaniu specyfiki funkcjonowania jednostki w jej dorosłym życiu, w sformułowanych hipotezach badawczych założono występowanie istotnego związku pomiędzy typem postawy matki i ojca w percepcji młodych dorosłych a ich otwartością na karierę międzynarodową. Weryfikacja empiryczna nie potwierdziła wszystkich zakładanych zależności, jednocześnie wskazała, że są one odmienne w grupie mężczyzn i w grupie kobiet.

W grupie badanych mężczyzn więcej istotnych zależności wystąpiło w odniesieniu do percepcji postawy matki. Im bardziej badani płci męskiej oceniali swoje matki jako wymagające, odrzucające oraz liberalne, tym bardziej akceptowali koszty międzynarodowej kariery. Dodatkowo postrzeganie matek jako bardziej wymagających wiązało się z większą gotowością do ponoszenia i podtrzymywania wysiłku wkładanego w międzynarodową karierę. Jeżeli natomiast badani mężczyźni oceniali swoje matki jako ochraniające, to w istotnie mniejszym stopniu akceptowali koszty kariery oraz prezentowali niską determinację w realizacji karierowych celów. Determinacja ta okazała się ponadto istotnie pozytywnie związana z percepcją postawy matki jako odrzucającej.

Uzyskane wyniki zachęcają do podjęcia z dużą ostrożnością próby określenia profilu relacji rodzicielskich, które okazały się istotnie związane z akceptacją kosztów kariery międzynarodowej oraz z determinacją w realizacji celów przez mężczyzn. Interesujące, iż relacje te w znacznym stopniu wiążą się z chłodem uczuciowym i brakiem wsparcia (postawa odrzucająca i wymagająca matki). Wybór kariery międzynarodowej, która wymaga wiele trudu, wyrzeczeń i samodzielności, jest być może dla tej grupy osób jednym ze sposobów poszukiwania i potwierdzenia własnej wartości. Jeżeli dziecko nie doświadcza ciepła i wsparcia ze strony osób dla niego znaczących, wówczas orientuje się, że w różnych sytuacjach musi polegać na sobie.

Wynik opisanego badania po części koresponduje z wynikiem przeprowadzonego przez Elżbietę Turską, Agatę ChudziCKą-Czupała i Damiana Grabowskiego²⁴ badania związku postaw rodzicielskich z etyką pracy, które pokazało, że odrzucenie przez matkę skutkuje postrzeganiem przez młodych ludzi pracy zawodowej jako szczególnie ważnej i cennej i jednoczesną postawą niechęci do czasu wolnego.

W grupie badanych kobiet wyniki analizy korelacji pokazały, iż w kształtowaniu gotowości respondentek do kariery międzynarodowej większą rolę pełnią relacje z ojcem niż relacje z matką. Liberalny ojciec zwiększa gotowość kobiet do akceptacji kosztów kariery oraz fascynację wyzwaniem. Fascynacja wyzwaniem koreluje ponadto pozytywnie z postawą odrzucającą ojca oraz negatywnie z jego postawą kochającą. Wymagający ojciec zwiększa determinację respondentek w realizacji celu. Interpretując związki fascynacji wyzwaniem badanych młodych kobiet z percepcją postawy ojca jako odrzucającego i liberalnego (korelacje pozytywne) oraz kochającego (korelacja ujemna), można przewidywać, iż postawy te nie motywują do aktywności – powodują, że rzeczywiste zamierzenia pozostają wyłącznie w sferze niespełnionych marzeń.

Natomiast istotne wsparcie dla córek w dążeniu do długoterminowych celów stanowi postrzeganie przez nie ojca jako wymagającego. Przejawiać się to może zdolnościami kobiet do odraczania gratyfikacji i ich silną determinacją w realizacji postawionych celów.

Uzyskane podczas przeprowadzonego badania wyniki inspirują do dalszej eksploracji związków wczesnych doświadczeń rodzinnych ze specyfiką zawodowego funkcjonowania jednostki, mogą stanowić interesujący przedmiot kolejnych analiz i dociekań empirycznych.

Zrealizowane badania miały z pewnością swoje ograniczenia. Warto podkreślić, że charakter doświadczeń dziecka jest konsekwencją jego

²⁴ E. Turska, A. ChudziCKa-Czupała, D. Grabowski: *Percepcja postaw rodzicielskich...*

złożonych relacji zarówno z ojcem, jak i z matką, a ostateczne konsekwencje rozwojowo-wychowawcze determinowane są konstelacją przekonań i zachowań rodziców. W niniejszych badaniach postawy analizowano odrębnie dla roli rodzicielskiej, nie uwzględniono ich związku na przykład ze stylem wychowania.

Innym ograniczeniem zaprezentowanych analiz jest fakt, iż badania związku wychowania w rodzinie z określonymi sposobami funkcjonowania jednostki w jej dorosłym życiu mają w znacznym stopniu charakter probabilistyczny. Związek pomiędzy działaniem pewnych zmiennych a wystąpieniem danego typu następstw może zachodzić jedynie z pewnym stopniem prawdopodobieństwa, ponieważ zachowanie człowieka determinowane jest szeregiem innych czynników, predyspozycjami, zainteresowaniami, wartościami czy też czasem historycznym, w którym prowadzone są badania. Jednocześnie znajomość wielkości tego prawdopodobieństwa stanowi cenną podstawę do przewidywania określonych zjawisk.

Wydaje się, że świadomość zależności pomiędzy typem postaw rodzicielskich a prezentowaną otwartością na karierę międzynarodową pozwala na lepsze rozumienie specyfiki i uwarunkowań zachowań ludzi młodych związanych z ich aktywnością zawodową na współczesnym rynku pracy.

Bibliografia

- Arthur M.B.: *The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry*. „Journal of Organizational Behavior” 1994, vol. 15.
- Arthur M.B., Rousseau D.M.: *The Boundaryless Career as a New Employment Principle*. In: *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Eds. M.B. Arthur, D.M. Rousseau. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Bańka A.: *Intencjonalne konstruowanie przyszłości i wyprzedzające realizowanie celów: walidacja Skali Proaktywności Ogólnej*. „Czasopismo Psychologiczne” 2015, T. 21, nr 2.
- Bańka A.: *Mobilność międzynarodowa jako kryzys i zagrożenie tożsamości*. W: *Kryzysy, katastrofy, kataklizmy w perspektywie psychologicznej*. Red. K. Popiołek, A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2010.
- Bańka A.: *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2016.
- Bańka A.: *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2006.

- Baumrind D.: *Current Patterns of Parental Authority*. „Developmental Psychology Monographs, Part 2” 1971, vol. 4, no. 1.
- Baumrind D.: *Effective Parenting During the Early Adolescent Transition*. In: *Advances in Family Research*. Eds. P.E. Cowan, E.M. Hetherington. Vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Briscoe J.P., Hall D.T.: *Grooming and Picking Leaders Using Competency Frameworks: Do They Work?* „Organizational Dynamics” 1999, vol. 28, no. 2.
- Briscoe J.P., Hall D.T., DeMuth R.L.F.: *Protean and Boundaryless Careers: An Empirical Exploration*. „Journal of Vocational Behavior” 2006, vol. 69.
- Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., Łaciak M.: *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2011.
- Dróżdż E., Pokorski M.: *Parental Attitudes and Social Competence in Adolescents*. „Journal of Physiology and Pharmacology” 2007, vol. 58, no. 5.
- Guichard J., Huteau M.: *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2005.
- Hall D.T.: *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.
- Hall D.T.: *The Career is Dead—Long Live the Career: A Relational Approach to Careers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Hall D.T.: *The Protean Career: a Quarter Century Journey*. „Journal of Vocational Behavior” 2004, vol. 65, no. 1.
- Hornowska E., Paluchowski W.J.: *Technika badania ważności pracy D.E. Supera*. W: *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Red. M. Strykowska. Poznań: Wydawnictwo Humaniora, 2002.
- Hurlock E.B.: *Rozwój młodzieży*. Warszawa: PWN, 1965.
- Inkson K. et al.: *Boundaryless Careers: Bringing Back Boundaries*. „Organization Studies” 2012, vol. 33, no. 3.
- Janiszowska I.: *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*. Warszawa: PZWS, 1971.
- Kasprzak E.: *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory karier zawodowych*. Bydgoszcz: UKW, 2013.
- Ketterson T.U., Blustein D.L.: *Attachment Relationships and the Career Exploration Process*. „Career Development Quarterly” 1997, vol. 46, no. 2.
- Kowalski W.S.: *Kwestionariusz Stosunków Między Rodzicami a Dziećmi A. Roe i M. Siegelmana*. Lublin: UMCS, 1984.

- Liberska H.: *Tożsamość dorastających a ich środowisko rodzinne*. „Psychologia Rozwojowa” 2004, vol. 9, nr 2.
- Live Longer, Work Longer. OECD 2006. <http://www.oecd.org/employment/livelongerworklonger.htm> [20.11.2017].
- Lyons S.T., Schweitzer L., Ng E.S.: *How Have Careers Changed? An Investigation of Changing Career Patterns Across Four Generations*. „Journal of Managerial Psychology” 2015, vol. 30, no. 1.
- Middleton E.B., Loughhead T.A.: *Parental Influence on Career Development: An Integrative Framework for Adolescent Career Counseling*. „Journal of Career Development” 1993, vol. 19, no. 3.
- Mobilność i elastyczność zawodowa Polaków. Raport CBOS (BS/11/2013). http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_011_13.PDF [20.09.2017].
- Roe A.: *The Psychology of Occupation*. New York: Wiley, 1956.
- Rostowski J.: *Wpływ jakości matrzeńskiej rodziny na proces socjalizacji ich dzieci*. „Problemy Rodziny” 1987, nr 4.
- Sikorski W.: *Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających a poziom ich aspiracji edukacyjnych*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 2-3.
- Skarżyńska K.: *Percepcja rodziców przez dorosłe dzieci. Spostrzegane wartości i oddziaływania rodziców a właściwości ich dzieci*. „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 4.
- Turska E.: *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
- Turska E.: *Skills Important for Careers of Young Women and Men Related to Attitudes of Their Mothers and Fathers. W: Masculinity and Feminity in Everyday Life*. Ed. E. Mandala. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
- Turska E., Chudzińska-Czupała A., Grabowski D.: *Percepcja postaw rodzicielskich jako czynnik różnicujący młodych dorosłych pod względem etyki pracy*. „Polskie Forum Psychologiczne” 2017. T. 22, nr 3. DOI: 10.14656/PFP20170304
- Turska E., Diec A., Stasiła-Sieradzka M.: *Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn a struktura ich wartości zawodowych*. „Czasopismo Psychologiczne” 2012, vol. 18, nr 2.
- Turska E., Stasiła-Sieradzka M.: *Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji skal do diagnozy postaw wobec kariery proteuszowej i kariery bez granic*. „Czasopismo Psychologiczne” 2015, vol. 21, nr 2.
- Wolińska J.M.: *Wpływ postaw wychowawczych rodziców na aspekt opisowy, wartościujący i normatywny obrazu własnej osoby ich dzieci w wieku dorastania*. W: *Z badań nad postawami rodzicielskimi*. Red. K. Pospiszyl. Lublin: UMCS, 1988.
- Ziemska M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973.

Elżbieta Turska, Żaneta Binioszek

Parental Attitudes and the Openness to International Career among Young Adults

Summary: The aim of the present research is to identify the role of parental attitudes in creating ways of pursuing professional careers by young people. The family is particularly important for career decisions made by children growing up in it. We tested the relationship between one's parental perception of mothers and fathers, and one's declared readiness to begin international careers in the following dimensions: acceptance of costs, readiness for effort, determination to achieve goals, and fascination with challenges. The results showed different roles of mothers and fathers in relation to the declared openness to international career among young men and women.

Key words: parental attitudes, international career, young people

Elżbieta Turska, Żaneta Binioszek

Elterliche Haltungen und die Offenheit gegenüber internationaler Karriere junger Erwachsenen

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert die Forschung über die Bedeutung der elterlichen Haltungen bei der Gestaltung der beruflichen Karriere junger Erwachsenen. Die Familie spielt besondere Rolle bei den von ihren heranwachsenden Mitgliedern getroffenen Entscheidungen. Es wurde nach etwaiger Abhängigkeit zwischen der Wahrnehmung von elterlichen Haltungen der Mutter und des Vaters und der von den Jugendlichen zu erklärenden Bereitschaft zur internationalen Karriere in folgenden Bereichen: Akzeptanz der Kosten, Anstrengungsbereitschaft, Determination bei Zielverwirklichung und Leidenschaft für Herausforderungen gesucht. Erhaltene Forschungsergebnisse ließen in der zu untersuchten Gruppe junger Frauen und Männer unterschiedliche Haltungen von Müttern und Vätern in Bezug auf die von ihnen zu erklärende Offenheit gegenüber internationaler Karriere ihrer Kinder erkennen.

Schlüsselwörter: elterliche Haltungen, internationale Karriere, junge Menschen



Kinga Kowalewska

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Wizerunek starości i osób starszych w oczach dorosłej młodzieży – komunikat z badań

Wstęp

W rozwiniętych krajach na całym świecie, także w Polsce, ostatnie dekady przyniosły znaczące zmiany demograficzne. Dynamiczny postęp cywilizacyjny i związane z nim osiągnięcia medycyny sprawiają, że średnia długość życia sukcesywnie wzrasta. Powszechnie pisze się już o procesie określanym mianem „podwójnego starzenia” (*double ageing*), polegającym na starzeniu się osób starych¹. Wynika ono z ogólnego spadku umieralności przy jednoczesnym wzroście średniej długości życia. Biorąc pod uwagę fakt, iż jednocześnie maleją wskaźniki dzietności, należy zauważyć, że populacja osób młodych znacząco się zmniejsza, podczas gdy gwałtownie i systematycznie zwiększa się populacja osób starszych. Według danych statystycznych, „[w] 2004 roku co najmniej jeden na czterech Europejczyków miał ukończone 65 lat, a jeden na siedmiu – 75 lat. Prognozy na najbliższe dziesięciolecia dla Europy przewidują przyrost populacji osób starszych do poziomu co piątego człowieka”². Z raportu na temat sytuacji osób starszych w Pol-

¹ A. Ostrzyżek, J.T. Marcinkowski: *Wymiary jakości życia w podeszłym wieku*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, nr 90 (4), s. 465.

² N. Pikuła: *Senior w przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo BORGIS, 2013, s. 22.

sce wynika, że do 2035 roku ludzie starsi (65 lat i więcej) będą stanowili około 25% społeczeństwa³.

Starzenie się społeczeństwa powoduje wzrost uczestnictwa osób starszych we wszystkich wymiarach życia społecznego, co pociąga za sobą wielorakie konsekwencje społeczno-kulturowe. Stąd też zagadnienie starości staje się przedmiotem rosnącego zainteresowania wielu nauk biologicznych, medycznych, a także społecznych czy ekonomicznych.

W rozważaniach na temat starości wyzwaniem staje się wyznaczenie jej początku. Najczęściej przyjmuje się metrykalną klasyfikację Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), która dzieli starość na 3 etapy: wczesną (60.-74. rok życia), późną (75.-89. rok życia) oraz długowieczność (90 lat i więcej). Są to jednak momenty czysto umowne, jako że proces starzenia się jest „niejednorodną i dynamiczną fazą życia”⁴, dodatkowo naznaczoną zindywidualizowanym tempem i charakterystyką starzenia się każdego człowieka. W konsekwencji „tyle mamy sposobów starzenia się, ile ludzi w społeczeństwie”⁵. Jeszcze dekadę temu w Polsce za początek starości uznawano 60. rok życia, co zbiegało się z wiekiem emerytalnym i było odzwierciedleniem perspektywy prawnej (legalnej). Obecnie panuje wyraźna tendencja do sytuowania początku starości w 70. roku życia⁶, przy czym zauważa się, że osoby starsze wykazują skłonność do zawyżania pogru starości⁷.

Kolejna trudność wiąże się z próbą zdefiniowania starości. Ze względu na jej wielowymiarowość i w konsekwencji znaczną liczbę ujęć naukowych podanie jednej definicji starości, która w pełni odda jej złożony charakter, przysparza trudności. Z perspektywy biologicznej początku starości można upatrywać w obserwowalnych naturalnych, przebiegających w różnym stopniu i tempie zmianach w organizmie człowieka, zmniejszeniu intensywności procesów życiowych⁸. Zmiany te dotyczą większości procesów biologicznych, kognitywnych, aż po

³ Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2012, s. 5.

⁴ B. Sz a t u r - J a w o r s k a: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa: ASPRA, 2000, s. 41.

⁵ A. Z a w a d a: *Starość jako wartość. Relacje międzypokoleniowe. (The Old Age as a Value. Intergenerational Relationships)*. In: *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov*. Ed. B. B a l o g l o v a. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010, s. 102.

⁶ A. O s t r z y z e k, J.T. M a r c i n k o w s k i: *Wymiary jakości życia w podeszłym wieku...*, s. 466.

⁷ J. S t y p i ń s k a: *Czy Polska jest krajem dla starych ludzi? O społecznym konstruowaniu starości. „Studia Humanistyczne AGH” 2010, nr 8, s. 142.*

⁸ N. P i k u ł a: *Senior w przestrzeni społecznej...*, s. 23.

aspekt behawioralny⁹. Uzupełniając niniejszą definicję o aspekt psychologiczny i społeczny, można stwierdzić, że „[f]aza starości to końcowy etap w życiu człowieka – rozpoczynający się wraz z osiągnięciem określonego konwencjonalnie »progu starości«. Jest dynamicznym i synergicznym związkiem procesów biologicznych i psychicznych oraz zmian w sferze społecznej aktywności jednostki”¹⁰. Wspomniany społeczny próg starości z kolei można powiązać na przykład z momentem podjęcia nowej roli w społeczeństwie, zarówno rodzinnej (rola dziadków), jak i zawodowej (przejście na emeryturę).

Dwoistość natury starości dostrzegano w każdej epoce, zwracano również uwagę na pozytywne i negatywne aspekty starości. Z jednej strony akcentowano „wiedzę, doświadczenie, mądrość, bliski kontakt z siłami nadprzyrodzonymi i autorytet”, z drugiej zaś wskazywano na „choroby, biedę, otępienie, cierpienie, lęk przed śmiercią i utratę osób bliskich”¹¹. Niezaprzeczalnie jednym z najczęstszych problemów, z jakimi borykają się osoby starsze, jest samotność, wynikająca z izolacji społecznej, której źródłem bywają między innymi problemy zdrowotne – szacuje się, że „[w] Polsce ponad 90% osób w wieku 60 lat i więcej cierpi na choroby przewlekłe”¹². Te z kolei niejednokrotnie pociągają za sobą problemy finansowe, pogłębiające uczucie wyizolowania. Obecnie czynione są próby wykazania, że starość może być także czasem spokojnego odpoczynku, skupienia na własnych potrzebach i realizowania swoich pasji i marzeń, jako że czasy współczesne dają osobom starszym nieporównanie więcej możliwości w zakresie medycyny, wsparcia finansowego, swobody decydowania o własnym losie czy korzystania z potencjału gospodarki kapitalistycznej.

Dualizm starości prowadzi do rozbieżnych skojarzeń i w konsekwencji stereotypów¹³. Jak pisze Anna Zawada, „[w] społeczeństwach współczesnych zwanych ponowoczesnymi lub postmodernistycznymi, które hołdują młodości, witalności, użyteczności, starość postrzegana jest jako bezwartościowy okres życia – biorący, smutny, cierpiący”¹⁴. Akcentowanie fizycznego regresu manifestującego się problemami zdrowotnymi, osłabieniem funkcjonowania zmysłów oraz pewnymi

⁹ S. Steuden: *Mądrość jako pozytywny aspekt starzenia się*. W: *Starzenie się z godnością*. Red. S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011.

¹⁰ B. Szatur-Jaworska: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej...*, s. 33–34.

¹¹ Ibidem, s. 31.

¹² Ibidem, s. 42.

¹³ A. Pawlina: *Sposoby prezentowania osób starszych w reklamie. Analiza wybranych zagadnień*. „Folia Oeconomica Bochniensia” 2010, nr 8.

¹⁴ A. Zawada: *Starość jako wartość...*, s. 102.

zmianami osobowości sprowadza wizerunek osoby starszej do z trudem samodzielnie poruszającego się, schorowanego, marudnego starszka w okularach, którego głównym zajęciem jest uprzykrzanie życia ludziom młodszym. Tak naszkicowany obraz prowadzi z kolei do negatywnego postrzegania starości i osób starszych.

Ważnym aspektem starości jest jej wymiar cielesny. W dobie kultu młodości, kreowanego głównie przez media, wedle którego dbanie o cielesność przybiera formę obsesji, starzejące się ciało jest ucieleśnieniem wszelkich lęków¹⁵. Siwe włosy, zmarszczki, niedołężność, ośpienie zmysłów oraz bycie poza obowiązującymi kanonami mody spychają osoby starsze na margines życia. Starości nie można jednak sprowadzić wyłącznie do fizycznych symptomów upływającego czasu. To także, a może przede wszystkim, czas, w którym człowiek dysponuje bogactwem doświadczenia, mądrości życiowej, przeżyć i refleksji, które mogą stać się cenną wartością dla młodszych pokoleń¹⁶. W mediach coraz częściej pojawiają się przekazy portretujące starszych jako samodzielne, witalne jednostki, które, wolne od obowiązków zawodowych, mają czas na wzmożoną aktywność, doksztalcanie, podróże czy wspieranie pozostałych członków rodziny (także finansowo).

Problemem badawczym analizowanym w niniejszej pracy jest wizerunek starości, jaki buduje się w świadomości osób młodych (wchodzących w dorosłość) pod wpływem obserwacji codziennego środowiska, własnych doświadczeń z życia rodzinnego, a także teorii na ten temat czerpanej z wiedzy akademickiej, literatury czy przekazów medialnych różnego typu. W niniejszej pracy przyjęto, że wizerunek to nie „obraz rzeczywisty, dokładnie i szczegółowo nakreślony, ale raczej mozaika wielu szczegółów, podchwyconych przypadkowo, fragmentarycznie, o nieostrych różnicach”¹⁷. Mimo iż ma on eteryczną naturę, jest konstruktem o szczególnej przydatności społeczno-kulturowej¹⁸.

¹⁵ Por. np. K. Kowalewska: *The Demographic Trends and the Presence of the Elderly in Polish Press Advertising in 2012 and 2016 – a Comparative Study*. „Hygeia Public Health” 2017, vol. 52 (2).

¹⁶ S. Stueden: *Mądrość jako pozytywny aspekt starzenia się...*; S. Stueden: *Psychologia starzenia się i starości*. Wyd. 1, dodr. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014; M. Ardel: *Intellectual Versus Wisdom-Related Knowledge: The Case a Different Kind of Learning in the Later Years of Life*. „Educational Gerontology” 2000, vol. 26; M. Straś-Romanowska: *Późna dorosłość*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

¹⁷ K. Wójcik: *Public Relations od A do Z. Analiza sytuacji wyjściowej, planowanie działalności*. T. 1. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet, 2001, s. 41.

¹⁸ S. Puppel: *Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji ludzkiej*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia” 2016, nr 16.

Bez wątpienia wizerunek starości wpływa na postawy wobec osób starszych¹⁹. Wnioski z badania CBOS-u z 2007 roku *Czy zmienia się stosunek Polaków do starości?* wskazują, iż niemal połowa (49%) z 922 losowo wybranych dorosłych mieszkańców Polski dostrzega postawę obojętną młodych ludzi wobec starości, co szósty (17%) – niechętną, a postawę życzliwą osób młodych względem starszych zauważa jedynie co czwarty badany (25%)²⁰. Co ciekawe, według tych samych badań starsi ludzie (w wieku 65 lat i więcej) znacznie częściej dostrzegają u młodzieży życzliwość niż obojętność czy wręcz niechęć, co nie potwierdza negatywnej opinii o postawie młodszego pokolenia²¹.

Jak pisze Barbara Szatur-Jaworska, na stosunek do ludzi starszych ma wpływ między innymi sytuacja demograficzna: „gdy starców jest mało, otaczani są czcią i szacunkiem, natomiast gdy ich przybywa, często traktowani są niechętnie, jako konkurencja dla młodszych”²². Gerontolodzy podkreślają jednak, że w wyniku stałego wzrostu populacji osób starszych stali się oni „zbiorowością, z której potrzebami społeczeństwa liczą się coraz bardziej”²³.

Co istotne, we wszystkich grupach wiekowych zwiększa się tendencja do poświęcania uwagi swojej własnej starości. Siedem lat po badaniach z 2000 roku odsetek ankietowanych zastanawiających się nad swoją starością wzrósł o 9%, przy jednoczesnym spadku odsetka osób niemyślących o własnej starości (o 4%)²⁴. Najbardziej wyraźny wzrost liczby osób poświęcających uwagę swojej starości obserwowany jest wśród badanych w wieku 18–24 lat oraz powyżej 65. roku życia (porównano wyniki badań z 1998 i 2007 roku). Źródeł wzrostu zainteresowania tematem własnej starości można upatrywać nie tylko w sytuacji demograficznej, lecz także w niestabilnej sytuacji politycznej, która może skutkować brakiem poczucia bezpieczeństwa finansowego, co niejako wymusza planowanie zabezpieczenia finansowego na późniejsze lata życia.

Przedmiotem badania jest wizerunek starości i osób starszych, jaki buduje się w świadomości wchodzących w dorosłość młodych osób.

¹⁹ J. N a w r o c k a: *Spoleczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2013.

²⁰ *Czy zmienia się stosunek Polaków do starości? Komunikat z dwusetnego badania aktualnych problemów kraju*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2007, s. 7.

²¹ *Ibidem*, s. 9.

²² B. S z a t u r - J a w o r s k a: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej...*, s. 32.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Czy zmienia się stosunek Polaków do starości?...*, s. 2.

Celem niniejszej pracy jest określenie współczesnego postrzegania natury i granic starości, a także uchwycenie istoty tego etapu rozwojowego człowieka z perspektywy dorosłej młodzieży.

Badania społeczne *Między młodością a starością* przeprowadzone na początku 2007 roku przez CBOS wykazały, iż dla osób w wieku 18–23 lata starość rozpoczyna się już w 57. roku życia²⁵. Co ciekawe, ankietowani z grupy wiekowej powyżej 70 lat uznawali, że w wieku 65 lat. Uznano więc, że postrzeganie progu starości jest zależne od wieku badanych, a osoby młode mają tendencję do zaniżania progu starości, natomiast osoby starsze – do jego zawyżania²⁶.

W świetle tych danych interesujące było sprawdzenie i uaktualnienie po dekadzie zależności postrzegania granic starości od wieku respondentów przez przeprowadzenie badań na grupie osób młodych, których wiek mieści się w przedziale 19–24 lata. Zakładano, że wspomniane tendencje demograficzne będą miały wpływ na udzielane odpowiedzi i będzie można zaobserwować zmiany w opiniach ankietowanych dotyczące chociażby progu starości.

Sformułowano następujące pytanie badawcze: Jaki jest wizerunek starości i osób starszych w oczach dorosłej młodzieży?

Materiał

Badanie zostało przeprowadzone w pierwszej połowie 2017 roku na grupie 211 studentów dwóch polskich uczelni wyższych: Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytetu im. J. Kochanowskiego w Kielcach. Ankietowani należeli do grupy wiekowej 19–24 lata, co oznacza, że według nomenklatury przyjętej przez roczniki statystyczne reprezentowali dorosłą młodzież. Wśród ankietowanych przeważały kobiety (192), które stanowiły 91% próby badawczej. Respondenci byli studentami różnych kierunków i specjalności: komunikacja wizerunkowo-mediacyjna oraz lingwistyka stosowana na UAM oraz praca socjalna, pedagogika, kryminologia stosowana, resocjalizacja, pedagogika społeczna oraz filologia germańska na UJK.

²⁵ *Między młodością a starością. Komunikat z dwusetnego badania aktualnych problemów kraju*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2007.

²⁶ J. S t y p i ń s k a: *Czy Polska jest krajem dla starych ludzi?...*, s. 142; K. K o w a l e w s k a: *Wizerunek starości i osób starszych w rodzinie wśród dorastającej młodzieży w środowisku wiejskim* (w druku).

Metoda i narzędzie

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jako narzędzie wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety składający się z 10 pytań dotyczących różnych aspektów starości, z których 7 było otwartych, a 3 zamknięte (2 z nich z możliwością wielokrotnego wyboru).

Wybór metody podyktowany był faktem, iż badania dotyczące wizerunku wymagają zebrania opinii od podmiotów, w których umyśle wizerunki te powstają. Mimo że źródłem uzyskanych wyników jest kwestionariusz subiektywnej oceny (w związku z czym odpowiedzi ankietowanych należy traktować na płaszczyźnie deklaratywnej), ilościowo-jakościowa analiza opinii i skojarzeń badanych pozwoli na wyciągnięcie pewnych wniosków dotyczących wizerunku starości wśród osób młodych.

Pierwsze cztery pytania: 1) Kiedy zaczyna się starość?, 2) Co to jest starość?, 3) Jaka jest starość?, 4) Z czym Ci się kojarzy starość? – wpisują się w formę standardowych badań nad wizerunkiem jako takim. Ukierunkowane zostały na uzyskanie informacji na temat sposobu określenia ram czasowych, definiowania, przypisywania atrybutów starości oraz pozyskanie wolnych skojarzeń dotyczących przedmiotu badań. Pytając o źródło wiedzy o starości, autorka badania chciała zidentyfikować te obszary życia, które takowej wiedzy dostarczają, tak aby w wymiarze aplikacyjnym badania można było tym samym kanałem modyfikować bądź utrwać powstały już wizerunek. Istotne było także zbadanie samego nacechowania terminu „starość” w opinii ankietowanych. Z kolei odpowiedzi na prośbę o opisanie wyglądu zewnętrznego osoby starszej pozwoliły na stworzenie listy stereotypowych cech przypisywanych zazwyczaj ludziom starszym, a informacja o tym, czy ankietowani próbują wyobrażać sobie siebie w roli osób starszych, wskazała poziom zainteresowania tematem własnej starości wśród osób młodych. Pytaniem o wartości, za jakie cenimy osoby starsze, autorka pragnęła skierować uwagę na pozytywne cechy i działania osób starszych w odniesieniu do młodszych pokoleń. W końcowym pytaniu badani poproszeni byli o wypowiedzenie się na temat postaw towarzyszących im podczas kontaktu z osobami starszymi.

Wyniki badania zostały zaprezentowane w formie tabel. W przypadku pytań o otwartym charakterze, cechujących się dużą swobodą i dowolnością wypowiedzi, odpowiedzi ankietowanych zostały pogrupowane w kategorie w celu uzyskania większej przejrzystości wyników.

Wyniki badania i dyskusja

Ze względu na otwarty charakter pytania o początek starości („Kiedy zaczyna się starość?”) i brak ograniczeń dotyczących formy odpowiedzi, ankietowani podawali zarówno wiek metrykalny mierzony liczbą przeżytych lat, jak i odpowiedzi opisowe, nawiązujące często do konkretnych wydarzeń w życiu społecznym jednostki (stąd suma odsetków odpowiedzi nie jest równa 100%). Oba rodzaje odpowiedzi zaprezentowane są w tabelach 1a i 1b).

Tabela 1a

Początek starości określony wiekiem metrykalnym według dorosłej młodzieży

Wiek w latach	<i>N</i>	Procent
70	37	17,5
60	32	15
65	23	11
80	3	1,5
50	2	1
67	1	0,5
75	1	0,5

Objaśnienia: *N* - liczba udzielonych odpowiedzi.

Tabela 1b

Początek starości określony opisowo według dorosłej młodzieży

Kategorie odpowiedzi	<i>N</i>	Procent
Emerytura	35	16,5
Zmiany psychofizyczne	33	15,6
Autoidentyfikacja	27	12,8
Utrata samodzielności	9	4,3
Wyizolowanie społeczne	8	3,8
Kwestia indywidualna	7	3,3
Urodzenie się wnuków	3	1,4

Objaśnienia: *N* - liczba udzielonych odpowiedzi.

Biorąc pod uwagę wiek demograficzny wyrażany liczbą przeżytych lat²⁷, starość – według największego odsetka ankietowanych (ponad 17%) – rozpoczyna się w momencie ukończenia 70 lat, co jest zgodne z obserwacją poczynioną przez Artura Ostrzyżka i Jerzego Tadeusza Marcinkowskiego, którzy zauważają, że obecnie próg starości sytuuje się w tym punkcie życia²⁸. Dotychczas, w związku z silnym powiązaniem początku starości z rozpoczęciem korzystania z systemu zabezpieczeń emerytalnych, próg ten utożsamiano z 60. rokiem życia; takiej odpowiedzi udzieliło 15% ankietowanych²⁹. Na trzecim miejscu jako początek starości ankietowani wskazali 65. rok życia. Wart uwagi jest fakt, że pomimo zmian w systemie emerytalnym, wedle których w latach 2012–2016 wiek 67 lat uprawniał do pobierania świadczenia emerytalnego, nawiązała do niego tylko jedna osoba z ponad 200.

Poza konkretnym wiekiem, początek starości kojarzy się ankietowanym przede wszystkim z przejściem na emeryturę (zakończeniem pracy zawodowej) – ponad 16% wskazań. Na różnorakie zmiany psychofizyczne, w tym schorowanie czy odczuwalny brak sił, wskazało ponad 15% badanych. Do przykładowych odpowiedzi w tej kategorii należą:

- *gdy ciało zaczyna szwankować;*
- *kiedy czynności niegdyś wykonywane szybko i bezproblemowo zaczynają sprawiać ogromne trudności;*
- *kiedy nie możemy wykonywać czynności tak jak dawniej;*
- *wtedy gdy nie mamy siły wyjść z domu, zaczynamy żegnać się z bliskimi, chcemy umrzeć z przemęczenia, jesteśmy zmęczeni życiem;*
- *kiedy człowiek nie ma już siły do pracy, jest wyczerpany fizycznie i psychicznie.*

Niewiele mniej ankietowanych (ponad 12%) oceniło, że określenie rozpoczęcia etapu starości jest kwestią odczuwania i zależy od indywidualnej autoidentyfikacji, którą Barbara Szatur-Jaworska określa jako „intrasubiektywne kryterium starości”³⁰. Podejście to wyraża się w następujących przykładach:

- *kiedy dana osoba czuje się już staro;*
- *kiedy uważamy się za osoby starsze;*
- *kiedy to my sami i nasz organizm uznamy, że to ten czas;*

²⁷ Z. Szarota: *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.

²⁸ A. Ostrzyżek, J.T. Marcinkowski: *Wymiary jakości życia w późnym wieku...*, s. 466.

²⁹ B. Szatur-Jaworska: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej...*, s. 35; A. Klimczuk: *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*. Lublin: Wiedza i Edukacja, 2012, s. 9.

³⁰ B. Szatur-Jaworska: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej...*, s. 36.

- *gdy człowiek sam dochodzi do wniosku, że czuje ten stan;*
- *kiedy dana osoba uświadamia sobie, że jest już w podeszłym wieku.*

Warto zauważyć, że część badanych (4,3%) utożsamia początek starości z brakiem samodzielności i koniecznością korzystania z pomocy osób trzecich:

- *kiedy człowiek staje się uzależniony od osób trzecich;*
- *gdy przestajemy lub nie potrafimy sprostać codziennym trudnościom i musimy korzystać z pomocy innych;*

a także z wyizolowaniem społecznym (3,8%), mającym źródło w spadku aktywności społecznej:

- *kiedy człowiek przestaje być aktywny, nie uczestniczy w życiu społecznym, ma problemy z opuszczaniem domu;*
- *kiedy nasza aktywność społeczna zaczyna spadać.*

Niemalże tyle samo osób (3,3%) podkreślało, że moment przejścia z dorosłości w starość jest bardzo zindywidualizowany i zależny od wielu czynników:

- *starość jest zależna od punktu osoby, która o niej mówi;*
- *kiedy człowiek chce;*
- *wszystko zależy od osoby;*
- *zależy od indywidualnych uwarunkowań.*

Trzy osoby (1,4%) przyjęły społeczną perspektywę i uznały, że starość rozpoczyna się wraz z wejściem w rolę dziadków, czyli z momentem pojawienia się wnuków.

Nieprzypisane do żadnej ze wskazanych kategorii zostają następujące odpowiedzi (3,3%):

- *gdy człowiek osiąga pełną dojrzałość psychiczną i emocjonalną;*
- *kiedy człowiek zdaje sobie sprawę, że nie pozostało mu wiele życia;*
- *kiedy nasze życie robi się monotonne i bierne;*
- *kiedy kończy się młodość;*
- *gdy wszystko, co mamy osiągnąć, zostało osiągnięte;*
- *kiedy człowiek zdaje sobie sprawę, że musi o siebie bardziej dbać i korzystać z życia, które mu zostało;*
- *kiedy człowiek zbierze duży bagaż doświadczeń, pozna świat, ma większy dystans do problemów.*

Próby definiowania starości są zazwyczaj niesatysfakcjonujące, co wynika z wysoce zindywidualizowanego postrzegania starości i wielości ujęć naukowych, w których ramach można ją rozpatrywać. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie „Czym jest starość?” prezentują szeroki wachlarz podejść do kwestii zdefiniowania przedmiotu badania, w związku z czym zostały tematycznie pogrupowane w kategorie wraz z przykładami (zob. tabela 2). Łączna liczba odpowiedzi przekracza 100%, ponieważ czasami badani podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 2

Definicja starości według dorosłej młodzieży

Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	Procent
Etap życia	<i>(końcowy/ostatni) okres/etap życia</i>	91	43,1
Zmiany psychofizyczne	<i>stan zmian psychofizycznych, emocjonalnych, stan będący efektem starzenia się</i>	48	22,7
Emerytura	<i>emerytura, koniec pracy, wolny czas</i>	26	12,3
Wiek	<i>dojrzały/podeszły/późny/sędziwy wiek, stan osiągnięty w podeszłym wieku, przeżycie wielu lat, zwieńczenie młodości</i>	26	12,3
Stan umysłu	<i>stan ducha/umysłu</i>	17	8,1
Dojrzałość	<i>okres prawdziwej dojrzałości / życiowego doświadczenia</i>	9	4,3
Rodzina	<i>czas na zajmowanie się wnukami, skierowanie swej uwagi na rodzinę i bliskich</i>	3	1,4
Inne	<i>data w dowodzie osobistym, renta, spełnianie marzeń, sposób bycia</i>	4	1,9

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi.

Mnogość aspektów poruszonych przez ankietowanych dobrze ilustrują przykłady:

- *Starość jest określonym wiekiem, w którym człowiek traci energię, młody wygląd i chęć do życia;*
- *stan, w którym nasze ciało i umysł pod wpływem czasu stają się zużyte;*
- *stan będący efektem starzenia się to ogół zmian biologicznych zachodzących w ciele człowieka, jak również fizycznych i psychicznych;*
- *etap w życiu człowieka, który charakteryzuje się spokojem duchowym;*
- *to spokojne życie na emeryturze, w zamian za pracę osoby realizują swoje pasje, opiekują się wnukami, prowadzą spokojne życie;*
- *starość to okres w życiu człowieka, gdy człowiek czerpie korzyści ze wszystkiego, co osiągnął w życiu, i cieszy się wolnym czasem.*

O ile odpowiedzi na pytanie o istotę starości sprawiały pewien problem, o tyle odpowiadając na pytanie: „Jaka jest starość?”, ankietowani podawali po kilka określeń, głównie (choć nie wyłącznie) przymiotnikowych (stąd wartość procentowa nie sumuje się do 100%). Jednak to nie analiza ilościowa, a jakościowa jest w tym przypadku najbardziej odpowiednia. Wszystkie odpowiedzi zostały pogrupowane w trzy wartościujące kategorie utworzone *a posteriori* (zob. tabela 3) i zilustrowane autentycznymi odpowiedziami zaliczonymi do danej kategorii.

Tabela 3

Odpowiedzi dorosłej młodzieży na pytanie: „Jaka jest starość?”

Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	Procent	Procent kategorii
Negatywna	<i>przygnębiająca, smutna</i>	56	26,6	110,2
	<i>ciężka, męcząca, nieznośna, ograniczająca, trudna, uciążliwa, udręka</i>	44	20,9	
	<i>samotna</i>	29	13,7	
	<i>dokuczliwa, negatywna, nieprzyjemna, niewdzięczna, przykra, zła</i>	27	12,8	
	<i>bolesna, cierpiąca, schorowana, niedołączona</i>	14	6,6	
	<i>monotonna, nudna, szara</i>	13	6,2	
	<i>niepokój, bo choroby, pełna obaw</i>	10	4,7	
	<i>mozolna, powolna</i>	10	4,7	
	<i>przerazająca, straszna</i>	8	3,8	
	<i>mało aktywna, bezsilna / bez sił, bierna</i>	8	3,8	
	<i>brak samodzielności</i>	3	1,4	
	<i>nieuchronna, nieunikniona</i>	3	1,4	
	<i>nagła, niespodziewana</i>	2	0,9	
	<i>* drażliwa, droga, nieprzewidywalna, partnerzy i przyjaciele umierają, wyzwanie</i>	5	2,7	
Pozytywna	<i>beztresowa, beztroska, spokojna, wypoczynek</i>	37	17,5	57,1
	<i>pogodna, radosna, szczęśliwa, wesoła</i>	34	16,1	
	<i>dobra, fajna, pozytywna, przyjemna</i>	22	10,4	
	<i>piękna</i>	10	4,7	
	<i>aktywna</i>	6	2,8	
	<i>rodzinna</i>	2	0,9	
	<i>* błoga, bogata w przeżycia, cicha, ciepła, ciekawa, pełna historii, pełna nadziei, rozrywkowa, ułożona, wyjątkowa</i>	10	4,7	
Neutralna	<i>długa</i>	3	1,4	4,2
	<i>subiektywna</i>	3	1,4	
	<i>* krótka, pracowita, sentymentalna</i>	3	1,4	

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi; * - w rubryce podano w porządku alfabetycznym odpowiedzi, które pojawiły się jednokrotnie.

Aby w pełni oddać wielowymiarowość odpowiedzi, należy zaznaczyć, że niejednokrotnie badani opisywali starość, oddając dwoistość

jej natury, wspominaną przez Szatur-Jaworską³¹. Operowali wówczas połączeniem cech przeciwstawnych, na przykład:

- wesoła / smutna: *Starości nie da się zdefiniować jednoznacznie. Wszystko zależy od kondycji fizycznej, psychicznej osoby znajdującej się w tym okresie, a także od sytuacji materialnej i otoczenia, w jakim owa osoba się znajduje; Starość może być wesoła lub smutna lub mieszana;*
- samotna / w otoczeniu rodziny: *Starość jest różna w zależności od położenia, w jakim się znajdujemy, niekiedy samotna, smutna, schorowana, czasami jednak bardziej radosna, otoczona rodziną i wnukami i sentymentalna; Starość w dużej mierze zależy od tego, jak przeżyliśmy młodość;*
- aktywna/bierna: *Zależy od podejścia – może być to czas aktywny lub zupełnie bierny – siedzenia w domu przed telewizorem lub na ławce przed domem;*
- lepsza/gorsza: *Dla jednych lepsza – mogą odpoczywać, cieszyć się chwilą z rodziną, wychowywać wnuki, a dla innych gorsza – ludzie starsi często chorują, borykają się z brakiem pieniędzy;*
- szczęśliwa/trudna: *Zależy od osoby, jej podejścia oraz stanu psychicznego i fizycznego. Może być radosna i pełna szczęścia, ale też bolesna i trudna. Niektóre odpowiedzi nawiązywały do kilku zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów, na przykład:*

- *Termin starość ma dla mnie zabarwienie pejoratywne, kojarzy się z przemianami, ze smutkiem, niekiedy z samotnością. Jednakże czasem może stać się dla nas czasem realizacji pasji i marzeń, kiedy mamy więcej czasu dla siebie;*
 - *Dla każdego inna, wiele zależy od zdrowia i możliwości finansowych. Może być spokojna, spędzona z rodziną lub należy się skupić na zdrowiu i leczeniu.*
- Z przytoczonych odpowiedzi wynika, że dla ankietowanych starość zależna jest w dużej mierze od uwarunkowań rodzinnych, zdrowotnych, a także finansowych.

W badaniach wizerunkowych często stosuje się metodę wolnych skojarzeń, która opiera się na mechanizmie połączeń pomiędzy konceptami, wrażeniami, wyobrażeniami; zastosowanie tej metody „pozwała na uzyskanie bardziej jednostkowych, prywatnych asocjacji i nastawień respondenta”³². Na pytanie: „Z czym Ci się kojarzy starość?”, badani udzielili największej liczby różnorodnych odpowiedzi – od często powtarzających się stereotypowych określeń, po bardzo indywidualne, wręcz osobiste skojarzenia. W celu uzyskania przejrzystości wyników odpowiedzi zostały skategoryzowane (zob. tabela 4).

³¹ Ibidem, s. 31.

³² M. G r e c h: *Badanie wizerunku – metody ankietowe. Metodologia badań. W: Badanie wizerunku: ludzie, marki, branże. [Seria: Projektowanie Komunikacji]. Red. M. G r e c h. Łódź: Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, 2012, s. 17.*

Tabela 4

Skojarzenia za starością wśród dorosłej młodzieży

Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	Procent	Procent kategorii
Zdrowie	<i>choroby, leki, problemy ze zdrowiem</i>	63	29,9	55,9
	<i>ból, cierpienie</i>	13	6,1	
	<i>brak sił, mała aktywność, zmęczenie (życiem), zwolnienie tempa</i>	14	6,6	
	<i>brak samodzielności, potrzeba pomocy, wymagana pomoc drugich osób, uzależnienie od innych</i>	17	8,1	
	<i>zmiany w organizmie</i>	5	2,4	
	<i>gorsza/słabsza pamięć, zapominanie się</i>	4	1,9	
	<i>* bezbronność, kalectwo</i>	2	0,9	
Wygląd zewnętrzny	<i>zmarszczki</i>	39	18,5	48,3
	<i>siwe włosy</i>	22	10,4	
	<i>fizyczne zniedołężnienie, utrata sprawności fizycznej</i>	33	15,6	
	<i>widoczne zewnętrzne oznaki starzenia</i>	4	1,9	
	<i>pochylona/przygarbiona postawa</i>	3	1,4	
	<i>bycie łysym</i>	1	0,5	
Rodzina	<i>wnuki, życie rodzinne</i>	34	16,1	39,2
	<i>babcia, dziadek, moi dziadkowie</i>	26	12,3	
	<i>czas dla rodziny</i>	8	3,8	
	<i>opieka nad wnukami</i>	7	3,3	
	<i>ciepło domowe</i>	2	0,9	
	<i>poświęcenie się innym dla starszych</i>	2	0,9	
	<i>* poświęcenie dla rodziny, radość z wnuków i rodziny, troska o rodzinę</i>	3	1,4	
Finanse	<i>emerytura</i>	29	13,8	18,0
	<i>brak pieniędzy, marna/niska emerytura, zła sytuacja materialna</i>	6	2,8	
	<i>renta</i>	3	1,4	
Miejsce	<i>domy seniora, domy starców, hospicja</i>	5	2,4	14,7
	<i>klub seniora</i>	5	2,4	
	<i>uniwersytet trzeciego wieku</i>	7	3,3	
	<i>szpital</i>	5	2,4	
	<i>dom</i>	3	1,4	
	<i>kościół</i>	3	1,4	
	<i>* apteka, przychodnia, sanatorium</i>	3	1,4	

cd. tab. 4

Czynność	bujanie się na fotelu	6	2,8	12,2
	robienie na drutach (ciepłych skarpet dla wnuków), szydełkowanie	6	2,8	
	oglądanie telewizji	5	2,4	
	plewienie ogródka	2	0,9	
	* bawienie się, granie w szachy i warcaby, modlenie się, plotkowanie, podróżowanie, siedzenie w domu, spacerowanie	7	3,3	
Atrybut	okulary	6	2,8	7,0
	laska	3	1,4	
	respirator	2	0,9	
	* aparat słuchowy, protezy, sztuczna szczęka, wózek inwalidzki	4	1,9	
Pożywienie	dobrze obiady, jedzenie	5	2,4	5,2
	ciasto babci	2	0,9	
	* cukierki, herbata, kompot, pierogi	4	1,9	
Religia	kościół	3	1,4	2,8
	głębsza wiara w Boga, modlitwa, nadmierna religijność	3	1,4	
Elementy garderoby	sweter	2	0,9	2,8
	(ciepłe) kapcie	2	0,9	
	chusta	1	0,5	
	wełna	1	0,5	
Meble	* bujane krzesło, fotel, ławka	4	1,9	1,9
Pozostałe skojarzenia pozytywne	duża ilość wolnego czasu (dla siebie)	35	16,6	68,3
	odpoczynek	34	16,1	
	doświadczenie życiowe, mądrość życiowa, ogrom przeżyć	30	14,2	
	realizowanie pasji, spełnianie marzeń, wielkie przygody	12	5,7	
	spokój	10	4,8	
	dojrzałość	5	2,4	
	pełnia energii, witalność	3	1,4	
	ustabilizowane życie, usatkwowanie	3	1,4	
	ciepło, miłość	4	1,9	
	* bycie miłym, miłe spędzanie czasu, pomaganie innym, radość życia, spełniony człowiek, troskliwość, udzielanie dobrych rad, wspomnienia	8	3,8	

cd. tab. 4

Pozostałe skojarzenia negatywne	<i>samotność, wyizolowanie</i>	29	13,7	34,0
	<i>koniec, proces umierania, przemijanie, upływ czasu, śmierć</i>	16	7,6	
	<i>marudzenie, narzekanie</i>	7	3,3	
	<i>smutek</i>	4	1,9	
	<i>nuda</i>	3	1,4	
	<i>powolność</i>	3	1,4	
	<i>sentymentalizm, tęsknota za młodością</i>	2	0,9	
	<i>* brak marzeń, brak miłości, brak pomocy ze strony innych osób, nieprzyjemny zapach, starsze złośliwe osoby, udręka, zażenowanie, zgryźliwości</i>	8	3,8	
Inne	<i>opieka</i>	6	2,8	8,0
	<i>aktywizacja osób starszych</i>	2	0,9	
	<i>* cisza, muzyka przedwojenna i z czasów PRL-u, nawyki, obowiązek niesienia pomocy, podeszły wiek, sędziwy wiek, starsi ludzie, zapach lawendy, zwierzęta</i>	9	4,3	

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi; * - w rubryce podano w porządku alfabetycznym odpowiedzi, które pojawiły się jednokrotnie.

Skojarzenia, które najczęściej przychodziły na myśl ankietowanym, dotyczyły kwestii zdrowotnych (ponad 55%), cech wyglądu zewnętrznego (prawie 50%) oraz zagadnień związanych z rodziną (prawie 40%). Kilkanaście procent badanych kojarzy starość z aspektem finansowym (18%), z konkretnym miejscem (prawie 15%) oraz czynnościami wykonywanymi przez osoby starsze (ponad 12%). W mniejszym stopniu (poniżej 10%) ankietowani kojarzą starość z pewnymi przedmiotami, typem pożywienia, religią, poszczególnymi elementami garderoby lub meblami.

Listę skojarzeń pozytywnych, nienależących do żadnej kategorii, otwiera wskazanie dużej ilości wolnego czasu oraz odpoczynku (łącznie około 33%). Doświadczenie i mądrość życiowa to skojarzenia prawie 15% badanych. Pozytywnie ze starością kojarzy się realizowanie pasji i spełnianie marzeń (prawie 6%) oraz spokój (prawie 5%).

Ze znaczących skojarzeń negatywnych należy wymienić poczucie samotności i wyizolowania społecznego (prawie 14%) oraz myśli związane z upływem czasu, przemijaniem i w konsekwencji ze śmiercią (prawie 8%).

Interesujące było odnalezienie źródeł zarówno wiedzy, jak i skojarzeń dotyczących starości. Aby móc świadomie kształtować wizerunek, najpierw należy zidentyfikować jego źródło. Odpowiedzi ankietowa-

nych na otwarte pytanie: „Skąd znasz starość?”, zebrano w kategorii (tabela 5).

Tabela 5

Źródło wiedzy dorosłej młodzieży o starości

Kategorie odpowiedzi	N	Procent
Życie rodzinne	138	66
Codziennie otoczenie	103	49
Media	30	14
Znajomi/sąsiedzi	12	5,7
Uczelnia	8	3,8

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi.

W kategorii „życie rodzinne”, na którą wskazała zdecydowana większość ankietowanych (66%), 11% badanych podało, że mieszka lub mieszkało ze swoim dziadkiem lub ze swoją babcią, co oznacza bezpośredni i codzienny kontakt z osobą starszą. Niemal co drugi badany wiedzę na temat starości czerpie z obserwacji codziennego otoczenia – wymienia wówczas takie miejsca publiczne, jak kościół, autobus, przystanek, park czy sklep. Z kolei media (telewizja, Internet, książki) stanowią źródło wiedzy o starości dla 14% respondentów. Natomiast prawie 6% ankietowanych podało, że ma starszych znajomych lub sąsiadów, a niecałe 4% czerpie wiedzę teoretyczną na ten temat z zajęć na uczelni wyższej.

W odniesieniu do osób starszych używa się określeń zarówno eufemistycznych, typu: „senior”, „nestor”, „staruszek”, jak i pejoratywnych: „staruch”, „dziad”, „piernik”. W opracowaniach naukowych używane są określenia „ludzie starzy” czy „ludzie starsi” ze względu na zawarty w nich obiektywizm³³. Nomenklatura dotycząca ostatniego etapu ludzkiego życia jest również silnie zróżnicowana zarówno pod względem nacechowania emocjonalnego (na przykład eufemizmy takie jak: „jesień życia”, „trzeci wiek”, „schyłek życia”), jak i przyjętej perspektywy badawczej (na przykład „wiek starczy”, „wiek podeszły”, „wiek emerytalny”). W tabeli 6 przedstawiono opinie uczestników badania na temat nacechowania słowa „starość”.

³³ I. Stuart-Hamilton: *Psychologia starzenia się*. Przekł. A. Błachnio. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, 2006, s. 20.

Tabela 6

Nacechowanie określenia „starość”
według dorosłej młodzieży

Nacechowanie	N	Procent
Pozytywne	17	8,2
Negatywne	49	23,2
Neutralne	145	68,7

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi.

Dla zdecydowanej większości ankietowanych (prawie 70%) słowo „starość” ma wydźwięk neutralny, zobiektywizowany. Widoczna jest jednak dysproporcja pomiędzy tymi, którzy uważają, że słowo „starość” ma charakter negatywny – prawie co czwarty uczestnik badania (23,2%), a tymi, którzy postrzegają to słowo jako pozytywne – niespełna co dziesiąty (8,2%).

Jedną z podstawowych cech wizerunku całościowego jest, jak już wspomniano, wygląd zewnętrzny (fasadowy). Dostarcza on pierwszych wrażeń w kontakcie z drugą osobą i często determinuje opinię o niej. Ankietowani zostali zapytani o to, czy zastanawiali się, jak będą wyglądać jako osoba starsza (odpowiedzi zebrano w tabeli 7), gdyż z perspektywy badania interesujące było, czy osoby młode poświęcają już czas na myślenie o tym aspekcie własnej starości.

Tabela 7

Odpowiedzi dorosłej młodzieży na pytanie:
„Czy zastanawiasz się, jak będziesz wyglądać
jako osoba starsza?”

Odpowiedzi	N	Procent
Tak	108	51,2
Nie	75	35,5
Nie pamiętam	28	13,3

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi.

Ponad połowa badanych osób (51,2%) zastanawiała się już nad swoim wyglądem w podeszłym wieku. Więcej niż jedna trzecia ankietowanych dotychczas nie zajmowała się jednak tym zagadnieniem. Pozostałe osoby (13,3%) nie pamiętają, czy poświęcały czas na tego typu rozważania. Trzy osoby, oprócz wskazania jednej z trzech możliwych odpowiedzi, zostawiły następujące komentarze:

- *jak dożyję starości, to już będzie dobrze;*
- *miły spokojny pan w teatrze, na spotkaniach towarzyskich;*
- *jak zawsze, piękna.*

Wygląd zewnętrzny osób starszych był tematem kolejnego pytania, którego celem było ustalenie typowych cech fizycznych, jakie kojarzą się młodzieży dorosłej z ludźmi w wieku podeszłym (zob. tabela 8).

Tabela 8

Typowe cechy wyglądu osoby starszej według dorosłej młodzieży

Kategoria	Odpowiedzi	N	Procent	Procent kategorii
Ciało	<i>zmarszczki</i>	162	76,8	232,0
	<i>siwe włosy</i>	146	69,1	
	<i>pochylona/przygarbiona/zgarbiona sylwetka</i>	95	45,0	
	<i>osoba niska</i>	19	9,0	
	<i>spracowane/zniszczone/żyłaste dłonie</i>	17	8,1	
	<i>chuda/szczupła/drobna/skurczona</i>	12	5,7	
	<i>sztuczna szczęka / braki w uzębieniu</i>	7	3,3	
	<i>brak włosów</i>	6	2,8	
	<i>zniszczona skóra</i>	6	2,8	
	<i>plamy starcze</i>	5	2,4	
	<i>szara/żółta/blada cera</i>	4	1,9	
	<i>specyficzny zapach</i>	4	1,9	
	<i>osoby grubsze</i>	3	1,4	
	<i>worki pod oczami</i>	2	0,9	
<i>* reumatycznie wykrzywione palce, zapadnięte policzki</i>	2	0,9		
Rekwizyty	<i>laska</i>	43	20,4	37,8
	<i>okulary</i>	28	13,3	
	<i>aparat słuchowy</i>	3	1,4	
	<i>respirator</i>	2	0,9	
	<i>siatka z zakupami</i>	2	0,9	
	<i>* wózek inwalidzki, proteza</i>	2	0,9	

Elementy garderoby	zadbani ludzie	7	3,3	24,8
	elegancki (na swój sposób) ubiór	6	2,8	
	neutralny/stonowany/szary ubiór	6	2,8	
	nieładne/wygodne/staromodne/niemodne ubrania i buty	6	2,8	
	chustka na głowie	4	1,9	
	zaniedbani ludzie	4	1,9	
	skromny strój	3	1,4	
	ciepło ubrana osoba	3	1,4	
	beret	3	1,4	
	fartuszek	3	1,4	
	kapelusz	3	1,4	
	sukienka	2	0,9	
	(kolorowe) sweterki	2	0,9	
	* długa spódnica, flanelowe koszule, grube rajstopy, odzież czysta, pierścionki, podomka, szelki, wełniane spódnice, wszystkie osoby starsze podobnie się ubierają, zbyt duże ubrania	10	4,7	
Fizyczne symptomy starzejącego się ciała	spaceruje, wolno idzie	18	8,5	20,7
	schorowana	14	6,6	
	zmęczona (życiem)	7	3,3	
	kuleje	3	1,4	
	* niezgrabne ruchy, trzęsące się ręce	2	0,9	
Wyraz twarzy	uśmiechnięta, wesoła	12	5,7	8,4
	spokojna twarz, spokojny wyraz twarzy	2	0,9	
	brak uśmiechu, wąty uśmiech	2	0,9	
	ponury wyraz twarzy, zatroskana mina	2	0,9	
Spojrzenie	wesołe/ciepłe spojrzenie, błysk w oku	3	1,4	3,8
	* delikatne spojrzenie, mądre spojrzenie, smutne oczy, zamglony wzrok, zamyślane spojrzenie	5	2,4	

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi; * - w rubryce podano w porządku alfabetycznym odpowiedzi, które pojawiły się jednokrotnie.

Uzyskane odpowiedzi zdają się potwierdzać spostrzeżenie Joanny Nawrockiej, która pisze, że „[w] prowadzone dotąd badania wpisano słuszne założenie o tym, że ciało stanowi podstawę stereotypizacji osób starszych”³⁴. W kategorii „ciało” badani podali 232% odpowiedzi, co oznacza, że średnio każdy badany wymienił dwie cechy osób starszych, które bezpośrednio odnoszą się do ciała lub jego części. Zmarszczki, siwe włosy i zgarbiona sylwetka zostały wymienione łącznie 403 razy. W kategorii „rekwizyt”, czyli przedmiot kojarzący się z osobą starszą, najczęściej pojawiały się laska (20%) oraz okulary (13%). Skojarzenia te wydają się nader słuszne, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że według skali WHO, w Polsce w grupie wiekowej 60–64 lata jest 44% osób niepełnosprawnych, a w grupie 80 lat i więcej – 84%³⁵. Podobnie trafne są spostrzeżenia dotyczące okularów, gdyż to właśnie wzrok ulega pogorszeniu najwcześniej i najczęściej kłopoty ze wzrokiem mają osoby strasze³⁶. Co czwarta odpowiedź dotyczyła elementu garderoby, odpowiedzi cechowały się jednak dużą rozbieżnością i trudno podsumować tę kategorię jednoznacznie. Znaczący odsetek ankietowanych (ponad 20%) zwrócił uwagę na fizyczne symptomy starzejącego się ciała, które uwidocznione są w spowolnionych, niezgrabnych ruchach osób starszych. Łącznie ponad 12% badanych zwróciło uwagę na wyraz twarzy – głównie uśmiech (prawie 6%) oraz spojrzenie.

Starość można postrzegać jako wartość – czas refleksji nad życiem, twórczą aktywność, dalszy rozwój i, co nie mniej ważne, bycie użytecznym dla innych (zwłaszcza członków rodziny)³⁷. Obszary wartości wymienione przez ankietowanych zapytanych o to, za co ceni się osoby starsze, przedstawiono w tabeli 9.

Osoby starsze niosą potencjał wartości, które dorosła młodzież dostrzega i docenia. Ankietowani przede wszystkim zwrócili uwagę na długoletnie doświadczenie osób starszych związane z mądrością życiową, na przykład odpowiedzi: *za doświadczenie zdobyte w ciągu ich długiego życia i związaną z tym mądrość*. Ponad połowa badanych docenia pozytywne uczucia i emocje, jakie przekazują osoby starsze w kontaktach interpersonalnych, a ponad 1/3 uważa udzielane rad przez starszych za dobre i cenne. Co piąty ankietowany wymienił takie cechy osobowości osób starszych, jak wytrwałość, spokój wewnętrzny, pogoda ducha, szczerłość czy cierpliwość. Wśród udzielonych odpowiedzi

³⁴ J. Nawrocka: *Społeczne doświadczenie starości...*, s. 11.

³⁵ B. Szatur-Jaworska: *Ludzie starzy i starość w polityce społęecznej...*, s. 41.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ A. Zawałda: *Starość jako wartość...*; K. Kowalewska: *Wizerunek starości i osób starszych wśród uczniów na poziomie szkoły podstawowej...*

Tabela 9

Wartości, za które osoby starsze są cenione, według dorosłej młodzieży

Kategoria	Odpowiedzi	N	Procent	Procent kategorii
Doświadczenie i mądrość życiowa	<i>doświadczenie, przeżycia</i>	133	63,0	109,3
	<i>mądrość (życiowa)</i>	49	23,2	
	<i>wiedza</i>	43	20,4	
	<i>dorobek życiowy i osiągnięcia</i>	5	2,7	
Emocje, uczucia	<i>chęć niesienia pomocy, pomoc</i>	28	13,3	51,0
	<i>dobro(ć)</i>	19	9,0	
	<i>ciepło</i>	14	6,6	
	<i>troska</i>	14	6,6	
	<i>opieka, opiekuńczość</i>	14	6,6	
	<i>sympatia, życzliwość</i>	9	4,3	
	<i>pocieszania, dobre słowo, podnoszenie na duchu</i>	6	2,8	
	<i>serdeczność, uprzejmość</i>	6	2,8	
	<i>miłość</i>	5	2,4	
	<i>rozumienie, empatia</i>	5	2,4	
	<i>czułość</i>	2	0,9	
	<i>* miłe słowa, miłe spojrzenie, bezwarunkowe uczucia</i>	3	1,4	
Udzielane rady	<i>dobrze/cenne rady</i>	66	31,3	31,3
Cechy osobowości	<i>wytrwałość, siła w walce</i>	10	4,7	19,9
	<i>spokój (ducha)/(wewnętrzny)</i>	9	4,3	
	<i>radość życia, (pozytywne) podejście, pogoda ducha, uśmiech, poczucie humoru</i>	8	3,8	
	<i>szczerłość, prawdomówność</i>	4	1,9	
	<i>cierpliwość, opanowanie</i>	4	1,9	
	<i>* błyskotliwość, dystans do świata, inteligencja, czytanie, otwartość, talent, wyrozumiałość</i>	7	3,3	
Wspomnienia	<i>wspomnienia, opowiadanie (ciekawych) historii z młodości</i>	17	8,1	8,1
Poświęcony czas	<i>za poświęcony bliskim czas (także na wychowanie)</i>	14	6,6	6,6

cd. tab. 9

Historia	<i>przekazywanie historii (o II wojnie światowej)</i>	4	1,9	3,8
	<i>znajomość historii (kraju)</i>	2	0,9	
	<i>* tworzenie historii, walczenie o lepsze życie dla nas młodych ludzi</i>	2	0,9	
Wsparcie	<i>wsparcie (także finansowe)</i>	8	3,8	3,8
Obecność	<i>że są / za ich obecność</i>	8	3,8	3,8
Kultura i tradycja	<i>kultura, zasady, obyczaje, tradycja</i>	6	2,8	2,8
Inne	<i>przetwory, dżemy, kuchnia domowa</i>	3	1,4	2,8
	<i>rozmowę, że można się wygadać</i>	3	1,4	

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi; * - w rubryce wymieniono w porządku alfabetycznym odpowiedzi, które pojawiły się jednokrotnie.

pojawiły się także kilkakrotnie następujące wartości: *opowiadanie ciekawych historii z czasów młodości, czas poświęcony na wychowanie, tworzenie i przekazywanie historii Polski, wszelkiego rodzaju udzielane wsparcie, sama ich obecność, kultywowanie tradycji, domowa kuchnia oraz możliwość rozmowy.*

Na ostatnim etapie badania ankietowani zostali poproszeni o dokończenie zdania: „Kiedy widzę starszą osobę, to mam ochotę...”. Uzyskane odpowiedzi zostały pogrupowane w 3 kategorie ilustrujące postawę wobec osób starszych, a mianowicie: *życzliwość, obojętność, niechęć* (zob. tabela 10). Kategorie te zostały pierwotnie użyte w przytaczanym badaniu CBOS-u *Czy zmienia się stosunek Polaków do starości z 2007 roku*³⁸.

Wyniki badania wśród młodzieży dorosłej wskazują na dominację postawy życzliwej wobec osób starszych. Ankietowani najczęściej deklarują *zaoferowanie pomocy* (ponad 50%), na przykład w *niesieniu ciężkich zakupów, przejściu przez jezdnię, niejednokrotnie dopisują: gdy trzeba, gdy potrzebuje pomocy.* Często wymienianą reakcją jest też *chęć rozmowy* (36%), na przykład *zapytać, czy jest osobą spełnioną, czy zmieniłaby coś w swoim życiu, oraz posłanie uśmiechu* (10%). Do życzliwych postaw społecznych zaliczyć można także *gotowość ustąpienia miejsca w autobusie lub przepuszczenie w drzwiach (łącznie prawie 6%)*. Taki sam odsetek badanych ma ochotę *przywitać się i powiedzieć osobie starszej coś miłego, na przykład powiedzieć, że ma się uśmiechnąć i chwycić każdą chwilę.*

³⁸ Czy zmienia się stosunek Polaków do starości?...

Tabela 10

Postawy dorosłej młodzieży wobec osób starszych

Postawa	Odpowiedzi	N	Procent	Procent kategorii
Życzliwa	<i>pomóc jej</i>	119	56,4	132,0
	<i>porozmawiać, wysłuchać, dowiedzieć się o niej więcej</i>	76	36,0	
	<i>uśmiechnąć się</i>	21	10,0	
	<i>ustąpić miejsca na przykład w autobusie, przepuścić w drzwiach</i>	12	5,7	
	<i>powiedzieć dzień dobry, przywitać się, życzyć miłego dnia, powiedzieć dobre słowo / coś miłego</i>	12	5,7	
	<i>przytulić, uściskać</i>	9	4,3	
	<i>być miłym/uprzejmym/empatycznym/wyrozumiałym</i>	6	2,8	
	<i>pacieszyć, dodać otuchy, rozweselić, pożartować</i>	5	2,4	
	<i>zaopiekować się</i>	4	1,9	
	<i>dać ciepło/trochę miłości</i>	3	1,4	
	<i>zaprosić na ciepłą szarlotkę z herbatką, dać herbatę</i>	2	1,0	
	<i>współczuć</i>	2	1,0	
	<i>podziękować</i>	2	1,0	
	<i>* dotrzymać towarzystwa, okazać szacunek, ucałować, ulżyć w cierpieniu, wesprzeć, zaktywizować</i>	6	2,8	
Obojętna	<i>nic nie robić, minąć ją</i>	5	2,4	4,8
	<i>nie mam ochoty na interakcję</i>	3	1,4	
	<i>* nie zastanawiam się co, być jak najdłużej sprawna i młoda</i>	2	1,0	
Niechętna	<i>nie dożyć takich czasów/takiego wieku</i>	2	1,0	2,0
	<i>* odwrócić wzrok i nie patrzeć na to, co czeka mnie w przyszłości, oddalić się (jeśli wygląda na nerwową)</i>	2	1,0	

Objaśnienia: N - liczba udzielonych odpowiedzi; * - w rubryce podano w porządku alfabetycznym odpowiedzi, które pojawiły się jednokrotnie.

Postawa obojętna, reprezentowana przez niespełna 5% badanych, sprowadza się do braku reakcji na widok osób starszych. Natomiast do postawy niechętniej (2%) zaliczono odpowiedzi wskazujące na chęć czynnego uniknięcia przez ankietowanego kontaktu z osobą starszą oraz chęć niedożycia takiego wieku. Nieliczni ankietowani uzależniali

swoją reakcję od konkretnej sytuacji, na przykład: *zależy, w jakiej sytuacji i jak ta starsza osoba się zachowuje wobec otoczenia; nie ukrywam, że niektórzy mnie denerwują, a innym biegnę z pomocą.*

Przeprowadzone badanie jest częścią szerszego projektu dotyczącego nieukierunkowanego i nieprofilowanego wizerunku starości i osób starszych w różnych grupach wiekowych (młodzież szkół podstawowych, młodzież na poziomie szkół wyższych). W świetle literatury zarówno pedagogicznej, jak i psychologicznej to właśnie w grupie osób młodych najłatwiej kształtują się postawy i zachowania. Stąd też określenie wizerunku starości w oczach młodzieży jest pierwszym krokiem do przygotowania oraz realizacji programów edukacyjnych mających na celu między innymi przybliżanie zagadnienia procesu starzenia się czy uwrażliwianie na istotność niesienia pomocy i wsparcia osobom starszym w społeczeństwie. Można zatem mówić o podwójnym charakterze aplikacyjności badania: po pierwsze, ma ono znaczenie dla badanej młodzieży – odgrywa rolę w przygotowaniu jej do własnego starzenia się, a po drugie, przyczynia się do kreowania pozytywnego wizerunku osoby starszej, a w efekcie lepszej jakości życia seniorów.

Wnioski

Przeprowadzone badanie pozwoliło na zgromadzenie deklaracyjnych danych dotyczących wizerunku starości i osób starszych wśród młodzieży wchodzącej w dorosłość. Z badań można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Zmienia się postrzeganie symbolicznego początku starości – opinie dorosłej młodzieży potwierdzają podniesienie progu starości z 60. do 70. roku życia. Obserwacja ta zgodna jest z tendencjami opisanymi w literaturze przedmiotu.
2. Badani definiują starość wielowymiarowo, zwracają uwagę zarówno na jej wymiar społeczny, jak i na zachodzące na tym etapie zmiany psychofizyczne (wymiar biologiczny) oraz autoidentyfikację (wymiar psychologiczny). Tym samym prezentują holistyczne ujęcie starości.
3. Zasadniczo wszyscy ankietowani postrzegają starość negatywnie, ponad połowa z nich jednocześnie zauważa jednak także pozytywne strony starości, a jej jakość uzależnia od czynników rodzinnych, zdrowotnych i finansowych.
4. Pomimo że wizerunek starości jest silnie negatywny, badani prezentują prawie wyłącznie życzliwą postawę wobec osób starszych, cenią je za wartości takie jak doświadczenie i mądrość życiowa, uczucia, jakimi ludzie starsi obdarowują innych, oraz udzielane przez star-

szych rady; młodzi ludzie pokazują tym samym, że w ich oczach wizerunek osób starszych jest pozytywny.

5. W deklarowanym wizerunku osób starszych dominują skojarzenia związane przede wszystkim z aspektem zdrowotnym i wyglądem zewnętrznym, a następnie życiem rodzinnym.
6. Dla dorosłej młodzieży rola mediów w dostarczaniu wiedzy o starości i ludziach starszych, na podstawie której tworzy się ich wizerunek, nie jest znacząca; znaczenie ma tutaj życie rodzinne oraz obserwacja codziennego otoczenia.

Badanie przeprowadzone z wykorzystaniem tego samego kwestionariusza w grupie uczniów szkoły podstawowej wykazało, że opinie młodych dorosłych i uczniów na temat znaczenia i wartości, jakie reprezentują osoby starsze w społeczeństwie, są podobne³⁹. Poza tym podobnie kształtują się wyniki obu badań dotyczące postaw wobec starszych – w obu grupach dominuje postawa życzliwa. Zauważone różnice dotyczą prognozy starości – uczniowie wskazują na 60. rok życia, a studenci przeważnie na 70. Znamienne jest także to, że o swoim wyglądzie w podeszłym wieku myśli niespełna 1/3 badanych uczniów, ale już ponad 1/2 badanych studentów. Wizerunkowo starość w obu grupach postrzegana jest negatywnie, a starsi ludzie – pozytywnie.

Ważne jest, aby na podstawie pozytywnego wizerunku osób starszych kształtować pozytywny wizerunek starości, tak aby zwiększyć poziom akceptacji tego naturalnego etapu ludzkiego życia i uwrażliwić kulturę społeczną na potrzeby starszych. Ponadto można rozważyć zwiększenie liczby przekazów medialnych ukazujących starość jako czas aktywności i równowagi duchowej, który dzięki temu, iż osoby starsze nie mają już zobowiązań zawodowych, może być przeznaczony na realizację własnych planów, pasji i marzeń.

Bibliografia

- Ardelt M.: *Intellectual Versus Wisdom-Related Knowledge: The Case a Different Kind of Learning in the Later Years of Life*. „Educational Gerontology” 2000, vol. 26.
- Czy zmienia się stosunek Polaków do starości? Komunikat z dwusetnego badania aktualnych problemów kraju. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2007.
- Grech M.: *Badanie wizerunku – metody ankietowe. Metodologia badań*. W: *Badanie wizerunku: ludzie, marki, branże*. [Seria: Projektowanie

³⁹ K. Kowalewska: *Wizerunek starości i osób starszych wśród uczniów na poziomie szkoły podstawowej...*

- Komunikacji]. Red. M. Grech. Łódź: Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, 2012.
- Klimczuk A.: *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*. Lublin: Wiedza i Edukacja, 2012.
- Kowalewska K.: *The Demographic Trends and the Presence of the Elderly in Polish Press Advertising in 2012 and 2016 – a Comparative Study*. „Hygeia Public Health” 2017, vol. 52 (2).
- Kowalewska K.: *Wizerunek starości i osób starszych w rodzinie wśród dorastającej młodzieży w środowisku wiejskim* (w druku).
- Kowalewska K.: *Wizerunek starości i osób starszych wśród uczniów na poziomie szkoły podstawowej*. „Studium Vilnese” 2018, vol. 15.
- Między młodością a starością. Komunikat z dwusetnego badania aktualnych problemów kraju*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2007.
- Nawrocka J.: *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2013.
- Ostrzyżek A., Marcinkowski J.T.: *Wymiary jakości życia w podeszłym wieku*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, nr 90 (4).
- Pawlina A.: 2010. *Sposoby prezentowania osób starszych w reklamie. Analiza wybranych zagadnień*. „Folia Oeconomica Bochniensia” 2010, nr 8.
- Pikuła N.: *Senior w przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo BORGIS, 2013.
- Puppel S.: *Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji ludzkiej*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia” 2016, nr 16.
- Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2012.
- Studen S.: *Mądrość jako pozytywny aspekt starzenia się*. W: *Starzenie się z godnością*. Red. S. Studen, M. Stanowska, K. Janowski. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011.
- Studen S.: *Psychologia starzenia się i starości*. Wyd. 1, dodr. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- Straś-Romanowska M.: *Późna dorosłość*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Stuart-Hamilton I.: *Psychologia starzenia się*. Przekł. A. Błachnio. Poznań: Wyd. Zys i S-ka, 2006.
- Stypińska J.: *Czy Polska jest krajem dla starych ludzi? O społecznym konstruowaniu starości*. „Studia Humanistyczne AGH” 2010, nr 8.
- Szarota Z.: *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- Szatur-Jaworska B.: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa: ASPRA, 2000.

- Wó j c i k K.: *Public Relations od A do Z. Analiza sytuacji wyjściowej, planowanie działalności*. T. 1. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet, 2001.
- Z a w a d a A.: *Starość jako wartość. Relacje międzypokoleniowe. (The Old Age as a Value. Intergenerational Relationships)*. In: *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov*. Ed. B. Baloglova. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010.

Kinga Kowalewska

The Image of Old Age and Elderly People among Young Adults – A Report

Summary: Average lifespans in developed countries have been increasing steadily. As a result, the population of the elderly has been growing, which leads to social and cultural changes. The subject of this qualitative and quantitative questionnaire-based research is the image of old age and the elderly among young adults. The aim of the paper is to establish the boundaries, nature, and essence of old age from the perspective of young people. The research results lead to interesting conclusions: the image of old age is negative, whereas the image of the elderly is positive. This observation may prove a fruitful inspiration for local initiatives, as well as media message creators who are responsible for shaping the image of old age, especially among young people.

Key words: image, old age, elderly people, young adults

Kinga Kowalewska

Die Vorstellung von hohem Alter und älteren Menschen unter erwachsenen Jugendlichen – Forschungsbericht

Zusammenfassung: Die durchschnittliche Lebenserwartung nimmt in den entwickelten Ländern stetig zu. Infolgedessen wächst rapid die Population älterer Menschen, was zu sozialkulturellen Veränderungen führt. Zum Gegenstand der quantitativ-qualitativen Forschung, die auf der Autorenfragebogen der Verfasserin basierte, wurde das im Bewusstsein erwachsener Jugendlichen erstellte Bild von hohem Alter und alten Personen. Die vorliegende Arbeit bezweckte, die Natur, die Grenzen und die Substanz des hohen Alters aus der Sicht junger Erwachsener zu definieren. Erzielte Ergebnisse machen es möglich, überraschende Schlüsse zu ziehen: während die Vorstellung von hohem Alter negativ ist, ist das Bild älterer Menschen bei der Volljährigkeit erreichenden Jugend positiv. Diese Beobachtung kann eine Inspirationsquelle für lokale Gemeinschaften oder die, für Gestaltung des Altersbildes besonders bei Jugendlichen verantwortlichen Medien sein.

Schlüsselwörter: Vorstellung, hohes Alter, ältere Personen, junge Erwachsene



Paulina Nowotarska

Uniwersytet Jagielloński

Płciowość jako kategoria pedagogiczna

Uwagi wprowadzające

Złożoność fenomenu płciowości powoduje, iż próby jednoznacznej operacjonalizacji tego pojęcia stwarzają trudności zarówno w obszarze nauk społecznych, jak i przyrodniczych. Podejmując refleksje na temat płci, należy mieć na uwadze, że płćć jest kategorią pogranicza – wpisuje się bezpośrednio w sferę prywatną i publiczną, jednocześnie obecna jest na płaszczyźnie biologicznej i społeczno-kulturowej. Problematyka artykułu będzie koncentrować się wokół istoty płciowości analizowanej w kontekście współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Podjęta zostanie próba umieszczenia płciowości na „mapie odmian myślenia o edukacji”¹, co pozwoli na wyłonienie nowych obszarów analizy związanych z pedagogiką ciała i pedagogiką seksualną.

Kategoria pedagogiczna - ustalenia terminologiczne

Aby rozpocząć rozważania i podjąć próbę uczynienia płciowości kategorią pedagogiczną, w pierwszej kolejności należy przyjąć określony sposób definiowania terminu „kategoria”.

¹ J. Rutkowiak: „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Impuls, 1995.

W filozofii pojęcie „kategoria” funkcjonuje już od czasów starożytnych; pojęcie to możemy odnaleźć w dziełach Arystotelesa, według którego „kategoria” stanowiła narzędzie zbliżania się do rzeczy, ale również rezultat jej poznania². W naukach humanistycznych wykorzystuje się natomiast tradycję heglowską, zatem podkreśla się dynamiczny i dialektyczny charakter kategorii³. Jak uważa Barbara Skarga, „kategoria pełni dwoistą funkcję. Kształtuje pole teoretycznych badań, wyznaczając problemy, tkwiąc jednak jakby w centrum tego pola stanowi również przedmiot analiz, jest bowiem strukturą polisemiczną, wiąże w sobie niejedyn sens, a niekiedy wiele sensów”⁴.

Zgodnie z tą definicją, kategoria nie ma charakteru formalnego, jest jednak zdalna do tego, aby w różnych dyscyplinach naukowych ukierunkowywać myślenie, wyznaczać pola analiz i problemów badawczych oraz stanowić ich przedmiot⁵.

Na gruncie pedagogiki Joanna Rutkowiak wprowadziła pojęcie pulsujących kategorii, czyli „zestawu pojęć potencjalnie teoriiotwórczych, których znaczenia są ruchome, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają zarysowo aktualny stan myślenia o edukacji”⁶. Autorka, opisując swoje oryginalne narzędzie komparatystyczne, wskazuje na nieregularność i dynamikę kategorii, dzięki którym można budować „mapę odmian myślenia o edukacji”⁷. Śledzenie złożonego procesu pulsowania kategorii i tworzenia takiej „mapy” to dziś jedno z najistotniejszych zadań pedagogów, obecnie bowiem pedagogika staje się dziedziną, do której przenikają kategorie z innych dyscyplin naukowych. Proces zapożyczania przez pedagogikę kategorii z innych obszarów wiedzy, określanej przez Skargę jako „ekstrapolacja”⁸, skutkuje kształtowaniem się zupełnie nowych pól analizy. Mechanizm przejmowania kategorii przez pedagogikę z pewnością wzbogaca jej zakres teoretyczny, jak również, po uwzględnieniu pojawiających się problemów badawczych, tworzy nowatorskie podejście do dziedziny wychowania. Niewątpliwie proces ten jest kluczowy dla

² M. Lewartowska-Zychowicz: *Kategoria*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2: G-Ł. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 566.

³ B. Skarga: *Granice historyczności*. Warszawa: IFIS PAN, 2005, s. 116.

⁴ *Ibidem*, s. 109-110.

⁵ A. Gaweł: *Świadomość zdrowotna jako kategoria wyznaczająca cele edukacji zdrowotnej*. W: *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*. Red. A. Gaweł, B. Bieszczad. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 83.

⁶ J. Rutkowiak: „Pulsujące kategorie”..., s. 14.

⁷ *Ibidem*, s. 13.

⁸ B. Skarga: *Granice historyczności...*, s. 199.

rozwoju pedagogiki, jednakże – jak zaznacza Piotr Błajet – mechanizm zapożyczania wymaga pewnej rekonstrukcji pedagogicznej, krytycznego spojrzenia, a nawet zmodyfikowania lub całkowitego odrzucenia danej kategorii. W związku z tym zasadne staje się odnośnienie z należytą uważnością tego, co „nowe”, do tradycji pedagogicznej⁹.

Inspirujący sposób operacjonalizacji pojęcia „kategoria pedagogiczna” zaproponował Zbigniew Kwieciński. W jego ujęciu stanowi ona całościowy, holistyczny konstrukt, przez którego pryzmat można stawiać, podejmować i rozwiązywać problemy edukacji, wychowania i socjalizacji¹⁰. Taki też sposób rozumienia kategorii pedagogicznej zostanie przyjęty w niniejszych rozważaniach. Zostanie w nich podjęta próba wykazania, że ludzka płciowość może stać się płaszczyzną podejmowania i rozwiązywania problemów wychowawczych.

Płciowość w ujęciu definicyjnym

Płciowość, mimo że stanowi jeden z podstawowych faktów ludzkiego istnienia, jest niewątpliwie najbardziej wieloznacznym terminem związanym z ludzką seksualnością. Jak zauważają Susan Cross i Hazel Markus, kwestia płci jest obecnie podnoszona we wszystkich dziedzinach nauki i aktywności człowieka – od nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych, aż po środki masowego przekazu¹¹.

Sposób definiowania płciowości różni się w zależności od przyjętej perspektywy poznawczej. W literaturze wskazuje się biologiczny, psychologiczny, społeczny i filozoficzno-religijny wymiar analizy płci¹².

W pracach socjobiologów i etologów podkreśla się wyłącznie **wymiar biologiczny** płciowości. Płciowość w tym rozumieniu utożsamiana jest z dziedzictwem natury, którego podstawowy sens stanowi reprodukcja. Ujęcie to wskazuje, iż człowiek jest „erotycznym zwierzęciem”¹³,

⁹ P. Błajet: *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006, s. 28–36.

¹⁰ Z. Kwieciński: *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków: Impuls, 1996, s. 31–38.

¹¹ S. Cross, H. Markus: *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*. W: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Red. B. Wojciszke. Przekł. S. Pikiel, E. Wojtych. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 49.

¹² L. Lew-Starowicz: *Kobiecość – męskość*. W: *Edukacja seksualna*. Red. L. Lew-Starowicz, A. Długolecka. Warszawa: Świat Książki, 2006.

¹³ Ibidem, s. 72–75.

a płciowość dotyczy sfery zewnętrznej – stanowi „narzędzie” pozwalające biologicznemu popędowi płciowemu tkwiącemu w podświadomości stworzyć społeczną strukturę cywilizacji. Niewątpliwie biologiczny wymiar płci ma ważne znaczenie dla życia organicznego, czego przejawem jest choćby zróżnicowanie w obrębie niektórych form aktywności hormonalnej kobiet i mężczyzn. Ma jednak także związek z funkcjonowaniem człowieka na płaszczyźnie psychospołecznej, co daje podstawę do interpretowania płciowości również w innej perspektywie.

W szerszym ujęciu płciowości wymiar biologiczny jest ściśle wiązany z **wymiarem psychologicznym**. Przykładem takiego ujęcia omawianego zagadnienia może być definicja Teresy Król, która uważa, że płciowość jest sposobem istnienia kobiety i mężczyzny, wywierającym istotny wpływ na ciało, jak i psychikę. Płciowość w tym znaczeniu dotyczy uczuciowości, zdolności do miłości oraz prokreacji¹⁴. Ponadto determinuje sposób życia człowieka, poczynając od jego biologicznego funkcjonowania, po procesy kształtujące jego tożsamość. Traktowana jest jako integralny składnik ludzkiej osobowości, w którym mieszczą się powiązane z sobą wymiary: biologiczny i psychologiczny.

Płciowość może być analizowana także w **wymiarze społecznym**. Zdaniem Antoniego Kępińskiego, płciowość to potrzeba realizacji ludzkiej tęsknoty za wyjściem poza granice własnej indywidualności i złączenia się z otaczającym światem¹⁵. Współcześnie ważnym przedmiotem dyskursu wokół płciowości w wymiarze społecznym jest jej aspekt kulturowy. Wiąże się on z analizowaniem płciowości w kontekście pełnionych przez człowieka ról społecznych, w szczególności ról płciowych oraz identyfikacji płciowej. Andrzej Dakowicz zaznacza, że płeć ma wpływ na nasze zachowanie, wygląd zewnętrzny, sposób ubierania się czy kontakty z innymi¹⁶.

Najpełniejsze ujęcie płciowości, łączące jej aspekt biologiczny, psychologiczny i społeczny, jest zawarte w **wymiarze filozoficzno-duchowym**. Na płaszczyźnie filozoficzno-duchowej płciowość traktowana jest jako „czynnik międzyosobowej wymiany wartości duchowych, wśród nich przede wszystkim miłości”¹⁷. Interpretację oscylującą wokół wymiaru filozoficzno-duchowego zaproponował między inny-

¹⁴ T. Król et al.: *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum*. Red. T. Król. Kraków: Katarzyna Król, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, 2015, s. 42-50.

¹⁵ A. Kępiński: *Z psychopatologii życia seksualnego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2003, s. 4-5.

¹⁶ A. Dakowicz: *Płeć psychiczna a poziom samoaktualizacji*. Białystok: Trans Humana, 2000.

¹⁷ L. Lew-Starowicz: *Kobiecość – męskość...*, s. 73.

mi Andrzej Potocki, który uważa, że „płciowość jest podstawowym współczynnikiem osobowości, jednym ze sposobów jej istnienia, porozumiewania z innymi, odczuwania i wyrażania miłości ludzkiej”, co więcej, nie jest czymś czysto biologicznym, ale odnosi się raczej do wewnętrznej istoty osoby¹⁸. Podobne rozumienie płciowości w wymiarze filozoficzno-duchowym przyjmuje Marek Dziewiecki, który uważa, że płciowość określa całego człowieka, wpływa na sposób bycia, funkcje społeczne kobiety i mężczyzny, ale także na ich cielesność, emocjonalność i sposoby myślenia¹⁹.

W teologii katolickiej fenomenologię płciowości przedstawia w swoich pracach Jan Paweł II. Ujmuje ją jako źródło płodności i prokreacji mające właściwość „oblubieńczą”, czyli zdolność wyrażania miłości – takiej, w której człowiek staje się darem i dzięki której spełnia sens swojego istnienia i bytowania²⁰. W ujęciu Jana Pawła II płeć posiada swoistą syntezę właściwości, wyraźnie zarysowujących się w strukturze psychofizjologicznej człowieka²¹. Według *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, „płciowość, w której wyraża się przynależność człowieka do świata cielesnego i biologicznego, staje się osobowa i prawdziwie ludzka, gdy zostaje włączona w relację osoby do osoby, we wzajemny dar mężczyzny i kobiety, który jest całkowity i nieograniczony w czasie”²².

W analizach płciowości uwzględniających jej wymiar filozoficzno-duchowy podkreśla się – na co należy zwrócić w tym miejscu uwagę – iż człowiek to istota wolna i rozumna, która jest powołana do integrowania swej płciowości z całym życiem osobowym, dzięki czemu może osiągnąć wewnętrzną jedność w swoim istnieniu cielesnym, psychicznym i duchowym²³.

Szerokie pole analiz dla pedagogiki tworzą konstytuujące płciowość czynniki biologiczne, psychologiczne i społeczno-kulturowe.

¹⁸ A. P o t o c k i: *Ludzka płciowość. Rodzina. Szkoła*. Częstochowa: Kuria Metropolitalna, 1997, s. 7–13.

¹⁹ M. D z i e w i e c k i: *Cielesność, płciowość, seksualność*. Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2000, s. 47–48.

²⁰ J a n P a w e ł I I: *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1981, s. 55–59.

²¹ K. W o j t y ł a: *Miłość i odpowiedzialność. Człowiek i moralność*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2001, s. 47–50.

²² *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań: Pallottinum, 1994.

²³ J. A u g u s t y n: *Wychowanie do integracji seksualnej*. Kraków: Wydawnictwo M, 2007.

Płeć biologiczna jako przestrzeń analiz pedagogicznych

W potocznym rozumieniu płciowość wydaje się zjawiskiem jednoznacznym: ludzie na podstawie wyglądu zewnętrznego lub danych metrykalnych dzielą się na kobiety i mężczyzn. Tak też definiuje się płeć biologiczną (ang. *sex*) traktowaną jako „zespół cech o charakterze struktur i funkcji pozwalających na sklasyfikowanie organizmów na męskie i żeńskie”²⁴. Płeć biologiczna jest bardzo złożonym konstruktem, w którym zawiera się:

- płeć genetyczna (chromosomowa) – związana z obecnością chromosomów płciowych X i Y;
- płeć gonadalna – zdeterminowana przez żeńskie i męskie narządy płciowe: jajniki/jądra;
- płeć hormonalna – określona przez czynność hormonalną jajników/jąder;
- płeć fenotypowa – wyznaczana na podstawie trzeciorzędowych cech płciowych (na przykład szerokość bioder, owłosienie ciała, szerokość ramion);
- płeć wewnętrznych narządów płciowych – zdeterminowana obecnością prącia/sromu;
- płeć mózgowa – określana na podstawie dyskretnych różnic w budowie i czynnościach niektórych struktur mózgow kobiet i mężczyzn²⁵.

Płeć biologiczna kształtuje się w okresie prenatalnym w pierwszym trymestrze ciąży. Za determinację płciową odpowiada dziedziczenie od ojca chromosomu X lub Y, przy czym chromosom Y decyduje o płci męskiej. Zapis genetyczny zaczyna zatem wyznaczać płeć już w momencie zapłodnienia, jest to jednak jedynie pierwsza faza rozwoju płci. Kolejnym etapem jest różnicowanie pierwotnej gonady w jądra lub jajniki. Ten proces ma swój początek w siódmym tygodniu życia płodowego, a następstwem tego procesu jest to, iż w przyszłości, po osiągnięciu przez jednostkę dojrzałości płciowej, jądra będą wytwarzać plemniki, a jajniki – dojrzałe komórki jajowe. W kolejnej fazie kształtowania się płci biologicznej następuje rozwój płci hormonalnej określanej przez czynność wewnątrzwydzielniczą jąder lub jajników. Oba gruczoły wydzielają androgeny i estrogeny, ale w różnych proporcjach. Jajniki wytwarzają znacznie większe ilości estrogenów niż androgenów, natomiast jądra odwrotnie. Tak wydzielane hormony kształtują pozostałe

²⁴ J. Strzałko: *Słownik terminów biologicznych*. Red. J. Strzałko. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006, s. 495.

²⁵ M. Grabowska: *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Wybrane uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, 2011, s. 38–39.

cechy morfologiczne płci, takie jak wewnętrzne narządy płciowe. Na kolejnym etapie formuje się płeć gonadoforyczna określana przez drogi rozrodcze rozwijające się z przewodów pierwotnych gonad. W rozwoju płci wyróżnia się ich dwa rodzaje. Z przewodów Wolffa u płodu męskiego rozwijają się pęcherzyki nasienne, nasieniowody oraz przewody wytryskowe, natomiast przewody Müllera dają podstawę do wykształcenia się macicy, jajowodów i górnej części pochwy w płodzie żeńskim. W następnej kolejności rozwijają się zewnętrzne narządy płciowe. Ostatni etap rozwoju funkcjonalnego płci biologicznej, czyli wykształcenie się trzeciorzędowych cech płciowych, zaczyna się dopiero z chwilą rozpoczęcia dojrzewania²⁶.

Płciowość „zapisana w ciele” stanowi niezwykle atrakcyjne, choć jeszcze nie do końca odkryte, pole badawcze dla pedagogiki. Płeć biologiczna może bowiem generować pewne problemy, których rozwiązanie wpisuje się w obszar wiedzy o wychowaniu.

Po pierwsze, biologiczny czynnik płciowości może wiązać się z problematyką zakażeń przenoszonych drogą płciową (*sexually transmitted infections* – STI), jak również z chorobami układu płciowego. W obu przypadkach jednostka musi zmagać się z własną płciowością, która stanowi źródło choroby.

Okazuje się, że problematyka chorób przenoszonych drogą płciową jest z pedagogicznego punktu widzenia znacząca, gdyż – jak wynika z badań – jedną z populacji szczególnie zagrożonych STI jest młodzież²⁷. Jak wiadomo, w ostatnich latach w grupie tych chorób pierwsze miejsce pod względem zapadalności zajmuje zakażenie wirusem HIV. W Polsce – na co wskazują wyniki badań – mamy do czynienia z sytuacją, kiedy to wzrostowi odsetka poprawnych odpowiedzi dotyczących ogólnej wiedzy na temat HIV/AIDS towarzyszy wzrost odsetka błędnych przekonań dotyczących dróg zakażenia tym wirusem. Może to świadczyć o tym, iż wiedza na temat problematyki HIV/AIDS została przez Polaków przyswojona, nie przekłada się jednak na rozumienie zasad rozprzestrzeniania się wirusa²⁸. Brak świadomości na temat dróg zakażenia i możliwości przenoszenia się wirusa powoduje większe ryzy-

²⁶ J. Bancroft: *Seksualność człowieka*. Red. Z. Lew-Starowicz, A. Robacha. Wrocław: Elsevier Urban & Partner, 2011; K. Boczkowski: *Genetyczne aspekty seksualności*. W: *Seksuologia biologiczna*. Red. K. Imieliński. Warszawa: PWN, 1980; M. Grabowska: *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości...*

²⁷ UNAIDS: *HIV/AIDS and Young People. Hope for Tomorrow*. Geneva: UNAIDS, 2003.

²⁸ Z. Izdebski: *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 516.

ko zakażeń. Świadczą o tym także statystyki: w Polsce, według danych epidemiologicznych, od 1985 roku do końca 2014 roku zarejestrowano 18 646 zakażonych wirusem HIV i 3 200 zachorowań na AIDS.

W rozważaniach wokół tematyki chorób przenoszonych drogą płciową istotne jest zwrócenie uwagi na pewne czynniki, które sprzyjają szerzeniu się tego typu infekcji. Jednym z nich są poważne braki w wychowaniu seksualnym i zdrowotnym. Z badań Zbigniewa Izdebskiego wynika, że tematyka związana z STI znajduje się na pierwszym miejscu postulowanych przez młodzież zagadnień do realizacji na przedmiocie wychowanie do życia w rodzinie, co oznacza, że lekcje z zakresu seksualności człowieka nie dostarczają młodym ludziom satysfakcjonującej wiedzy z tego obszaru²⁹. Następstwem braków w wiedzy o STI staje się to, iż osoby zakażone przez dłuższy czas nie są w stanie rozpoznać objawów choroby, przez co w dalszym ciągu podejmują kontakty seksualne i opóźniają rozpoczęcie leczenia, a w przypadku zakażenia wirusem HIV nie są świadome ryzyka szerzenia się infekcji, ponieważ wyniki testów są negatywne, gdy badanie wykonuje się w fazie tzw. okienka serologicznego.

Kolejnym powodem szerzenia się STI jest rozpowszechniony w społeczeństwie wstyd przed ujawnianiem swojej choroby, który powstrzymuje wielu zakażonych przed zgłoszeniem się do lekarza. Poczucie wstydu związane jest ze społecznym postrzeganiem osoby zakażonej, stanowiącej źródło zakażenia dla osób zdrowych. Według Grażyny Kwiatkowskiej i Ireneusza Siudema, seks w obecnych czasach stał się zagadnieniem kontrowersyjnym, jednym z największych tabu w historii ludzkości³⁰. W tradycyjnych społeczeństwach istnieje fałszywy pogląd, że choroby przenoszone drogą płciową, w tym HIV/AIDS, są chorobami dotyczącymi jedynie osoby z określonych grup ryzyka: narkomanów, homoseksualistów, prostytutki. Nieujawnianie swojej choroby/nosicielstwa może mieć źródło w tym, iż lęk przed osądzeniem jest silniejszy niż potrzeba podjęcia leczenia.

Inną przyczyną szerzenia się STI stają się takie czynniki, jak zmiana modelu życia rodzinnego, rozwój społeczeństwa konsumpcyjnego, rozpowszechnienie prostytucji czy wreszcie podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych, w szczególności nawiązywanie kontaktów seksualnych z przypadkowo poznanymi partnerami.

W tym kontekście wyzwaniem dla pedagogów staje się kształtowanie u młodych dorosłych przekonań, które będą służyły podejmowa-

²⁹ Ibidem, s. 739–755.

³⁰ G. Kwiatkowska, I. Siudem: *Wstęp. W: Zachowania ryzykowne*. Red. G. Kwiatkowska, I. Siudem. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.

niu racjonalnych decyzji w obszarze zachowań seksualnych. Podjęcie przez wychowawców refleksji na temat przyczyn szerzenia się STI może również przyczynić się do wdrażania oddziaływań wychowawczych w środowisku szkolnym nakierowanych na podniesienie poziomu świadomości i wiedzy w obszarze profilaktyki zdrowia seksualnego.

Wielu autorów wskazuje, że choroby przenoszone drogą płciową mogą prowadzić do innych chorób układu płciowego: zapalenia sromu i pochwy, zapalenia miednicy małej, oraz powodować ryzyko bezpłodności, poronień, ciężkich zakażeń płodu, ciąż pozamacicznych, a także sprzyjać rozwojowi nowotworów złośliwych³¹. Aspekt ten tworzy kolejny problem i obszar dla analiz pedagogicznych.

Choroby układu płciowego, w tym nowotwory kobiecych narządów płciowych, są najczęściej występującymi nowotworami w populacji żeńskiej. Mogą powstawać w jajnikach, jajowodach, trzonie i szyjce macicy, pochwie, sromie oraz piersiach, a blisko połowa z tych nowotworów jest złośliwa. Warto zauważyć, że ten problem nie dotyczy wyłącznie kobiet, ponieważ wyróżnia się także nowotwory męskich narządów płciowych (nowotwór prącia, gruczołu krokowego bądź jąder)³². Jedną z form zapobiegania tym nowotworom jest wykonywanie badań profilaktycznych.

Podkreślanie znaczenia wykonywania badań profilaktycznych staje się obecnie niezmiernie ważne. Jak dowodzą wyniki badań Izdebskiego, odsetek osób wykonujących badania ginekologiczne i urologiczne jest w naszym kraju bardzo niski. Dane empiryczne wskazują, że ponad jedna trzecia Polek w wieku 18–24 lat nigdy nie odbyła wizyty u ginekologa (22,4%) lub robi to sporadycznie, rzadziej niż raz na rok (13,2%). Ponad połowa kobiet w tym wieku nigdy nie wykonała badania cytologicznego (53,1%) i aż 83,8% z nich nie wykonało USG piersi³³.

Analiza danych dotyczących częstotliwości badania prostaty przez mężczyzn pokazuje, że około 90% mężczyzn w przedziale wiekowym 18–49 lat nigdy nie wykonało tego badania. Zadaniem oddziaływań pe-

³¹ I. Rzepka-Górska: *Wybór metod zapobiegania ciąży*. W: *Ginekologia wieku rozwojowego*. Red. A. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo PZWL, 1991; E.A. Kucz: *Biologiczne aspekty seksualności człowieka*. W: *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Red. M. Beisert. Warszawa: PWN, 2006; S. Majewski, B. Młynarczyk: *Choroby przenoszone drogą płciową*. W: *Raport: Zdrowie kobiet w wieku prokreacyjnym 15–49 lat*. Red. T. Niemiec. Warszawa: Program narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007. http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/raport_unfpa.pdf [29.10.2016].

³² S. Majewski, B. Młynarczyk: *Choroby przenoszone drogą płciową...*

³³ Z. Izdebski: *Seksualność Polaków na początku XXI wieku...*, s. 226–229.

dagogicznych w tym zakresie staje się zwrócenie uwagi na znaczenie profilaktyki chorób układu płciowego dla zdrowia człowieka³⁴.

W tym kontekście podejmowanie działań promujących zdrowie seksualne oraz podnoszenie rangi profilaktyki chorób płciowych w podstawowych środowiskach wychowawczych młodego człowieka będzie służyć kształtowaniu się odpowiedzialnych postaw młodych ludzi wobec zachowań związanych z ich własną płciowością.

Kolejny obszar refleksji pedagogicznej w zakresie płci biologicznej dotyczy stosunku do ciała i własnej płci w sytuacji zmagania się z chorobą. Honorata Jakubowska zaznacza, że ciało chore zostaje bardzo często „zapomniane” i jest wymazywane ze świadomości. Na tej podstawie można przypuszczać, że skoro ciało w chorobie jest wypierane, to płciowość zapisana w ciele również zostaje odrzucona. „Zapomniana płciowość”, której wyznacznikiem jest zaniechanie podejmowania badań profilaktycznych, staje się wówczas polem dla rozwoju choroby³⁵.

Ważna w kontekście rozważań nad płciowością jest reinterpretacja tego, jak pedagogika pojmuje płciowość i cielesność. Jako że przez szereg lat nauka o wychowaniu była pod silnym wpływem myśli kartezjańskiej, w której umysł i ciało są rozdzielone, ważnym polem analizy pedagogicznej staje się podejmowanie dyskursu nad płciowością i cielesnością zgodnie z integralnym modelem wychowania, w którym przyjmuje się holistyczną wizję człowieka. Zgodnie z takim podejściem, wychowanie człowieka powinno dotyczyć całej jego natury, zatem także jego cielesności i płciowości.

Można twierdzić, że „płciowość zapisana w ciele” stanowi ważne pole analiz dla pedagogiki, w obszarze zarówno wychowania do płciowości, jak i wychowania do zdrowia. Poświęcenie uwagi kategorii płci biologicznej byłoby niezwykle znaczące w kontekście analiz pedagogiki seksualnej, pedagogiki ciała i pedagogiki zdrowia.

Płeć psychologiczna w lustrze kultury jako przestrzeń analiz pedagogicznych

Omówienie czynników biologicznych daje podstawę do analizowania pozostałych elementów charakteryzujących płeć. Dalsze rozważania będą oscylować wokół płciowości rozumianej w aspekcie psychologicznym i kulturowym.

³⁴ Ibidem, s. 226-229.

³⁵ H. J a k u b o w s k a: *Ciało jako przedmiot badań socjologicznych – dylematy, pominięcia, możliwości*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, T. 8 (2), s. 12-31.

Jednym z kluczowych pojęć służących analizie płciowości w tych ujęciach jest **rola płciowa**, zatem zostanie ona zdefiniowana w pierwszej kolejności. „Rola płciowa stanowi zespół cech i zachowań, które uważa się w jakiejś konkretnej kulturze za właściwe jednej płci. Repertuar roli płciowej nie jest ani stały historycznie, ani przestrzennie, lecz poszczególne kultury w określonym czasie i miejscu dysponują zawsze pewnym zestawieniem kryteriów umożliwiającymi odróżnienie kobiet i mężczyzn od siebie”³⁶.

Rola płciowa jest wyznaczana kulturowo i przekazywana pokoleniowo. Należy zauważyć, że zespół zachowań dotyczący roli płciowej nie ogranicza się jedynie do reakcji seksualnych, ale jest obecny na każdym poziomie rozwoju i we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka (ubiór, kontakty interpersonalne, styl bycia)³⁷.

Repertuar roli płciowej nie jest stały historycznie, lecz poszczególne kultury w określonym miejscu i czasie zawsze dysponują pewnym zestawem kryteriów umożliwiającymi rozróżnienie kobiet i mężczyzn³⁸.

W niniejszych rozważaniach warte podkreślenia jest to, iż pojęcie roli płciowej stanowi komponent zarówno płci psychologicznej, jak i płci społeczno-kulturowej. W pierwszej kolejności przeprowadzone zostaną analizy dotyczące płci psychologicznej. Należy jednak mieć na uwadze, iż proponowane tutaj implikacje dla praktyki pedagogicznej w obszarze tej płci można również rozpatrywać pod kątem płci społeczno-kulturowej.

Alicja Kuczyńska definiuje płęć psychologiczną jako „układ cech psychicznych związanych z płcią, takich jak kobiecość czy męskość, które kształtują się w jednostce od wczesnego dzieciństwa, dzięki jej uczestnictwu w życiu społecznym”³⁹.

Płęć psychologiczna jest więc jednoznaczna z identyfikacją własnej osoby z określoną płcią⁴⁰. Prawidłowy rozwój psychoseksualny czło-

³⁶ K. Imieliński, S. Dulko: *Przekleństwo Androgyne. Transseksualizm: mity i rzeczywistość*. Warszawa: PWN, 1998, s. 9.

³⁷ K. Nowosielski: *Identyfikacja i rola płciowa*. W: *Podstawy seksuologii*. Red. Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec. Warszawa: PWN, 2010.

³⁸ K. Imieliński: *Miłość i seks*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ, 1980.

³⁹ A. Kuczyńska: *Płęć psychologiczna. Podstawy teoretyczne, dane empiryczne oraz narzędzia pomiaru*. „Przegląd Psychologiczny” 1992, T. 35, nr 2, s. 237-247.

⁴⁰ K. Imieliński, S. Dulko: *Przekleństwo Androgyne...*; E. Mandał: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów płci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004; M. Grabowska: *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości...*

wieka odgrywa istotną rolę w formowaniu się jego płciowości⁴¹. Przez pierwsze trzy lata życia dziecka tworzy się pewnego rodzaju „matryca” jego relacji ze światem (także relacji seksualnych). W tym czasie zachodzą bardzo ważne zmiany dla przyszłego życia płciowego, procesy identyfikacji płciowej oraz proces podejmowania określonych ról płciowych. Okres wczesnego dzieciństwa obfituje w zbieranie informacji i wiedzy na temat kategorii płci, relacji międzypłciowych oraz społecznych nakazów i zakazów w obrębie życia seksualnego⁴². Z tych początkowych doświadczeń dziecko zaczyna budować wewnętrzny obraz bycia przedstawicielem określonej płci, co daje początek tożsamości płciowej. Tożsamość płciowa przejawia się w „wewnętrznym, psychicznym poczuciu przynależności jednostki do grupy kobiet, mężczyzn lub płci androgenicznej (obupłciowej)”⁴³, jak i w zachowaniach, które wchodzą w zakres repertuaru ról płciowych. W procesie rozwoju tożsamości żeńskiej lub męskiej szczególna rola przypada procesom wychowawczym środowiska rodzinnego dziecka⁴⁴, gdyż w tym czasie przyswaja ono sobie wartości i ideały, które spostrzega u znaczącej, autorytatywnej osoby (najczęściej takim modelem staje się rodzic tej samej płci). Taka identyfikacja dziecka zawiera w sobie pragnienie, by posiadać cechy charakterystyczne dla modelu. W trakcie budowania tożsamości płciowej dziecko nabywa świadomości własnej płci, a co za tym idzie, rozbudowuje kanon zachowań zgodnych z własną płcią. W tym czasie zachodzi także specyficzny proces „separacji”, czyli wyodrębnienia z grupy innych osób, który pozwala na rozróżnienie cech obu płci i komunikację z ich przedstawicielami. Powiązania pomiędzy identyfikacją płci a procesem separacji można odnaleźć w koncepcji Erika Eriksona, a także w ramach teorii relacji z obiektem, w której opisano, w jaki sposób dziecko obiektywizuje swoje poczucie „ja” oraz jak spostrzega inne obiekty i relacje⁴⁵. W dziecięcym postrzeganiu dyktomizacja płci zachodzi również przez trening społeczny, w ramach którego za pomocą systemu kar i nagród wzmacnia się zachowania pożądane i hamuje niepożądane.

⁴¹ A. Molesztak: *Wsparcie i płęć psychologiczna kobiet i mężczyzn – raport z badań*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2016, nr 2 (10).

⁴² M. Trawińska: *Płęć psychologiczna. W: Seksuologia: zarys encyklopedyczny*. Red. K. Imieliński. Warszawa: PAN, 1985.

⁴³ K. Nowosielski: *Identyfikacja i rola płciowa...*, s. 93.

⁴⁴ A. Brzezińska et al.: *Płęć psychologiczna jako czynnik ryzyka zaburzeń zachowania młodzieży w drugiej fazie adolescencji*. „Czasopismo Psychologiczne” 2002, T. 8, nr 1.

⁴⁵ M. Mahler, F. Pine, A. Bergman: *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books, 1985.

Innym elementem kształtującym prawidłowy rozwój psychoseksualny dziecka i jego identyfikację płciową jest własna aktywność poznawcza jednostki. Lawrence Kohlberg przyjmował, iż kluczową wartością w procesie tworzenia się tożsamości płciowej staje się zjawisko rozumienia stałości własnej płci, gdyż dzięki temu dziecko przyswaja stereotypowe cechy i zachowania kobiety bądź mężczyzny⁴⁶. Ponadto by prawidłowo podejmować określone role płciowe, konieczna staje się akceptacja własnej płci. Zaakceptowanie siebie w roli żeńskiej lub męskiej możliwe jest tylko wtedy, gdy rola ta jest odbierana jako atrakcyjna, natomiast odpowiednia ilość modeli, ich adekwatne funkcjonowanie sprzyja akceptowaniu siebie jako kobiety lub mężczyzny.

Jak podkreślają Maria Orwid i Kazimierz Pietruszewski oraz Philip Zimbardo, kształtowanie się płci psychicznej opiera się przede wszystkim na czynnikach natury biologicznej oraz czynnikach psychospołecznych, które rozumiane są jako całościowy oddziaływań socjalizujących jednostkę w kierunku roli męskiej lub żeńskiej⁴⁷. Tak pojmowana płeć stwarza niekiedy problem związany z rozbieżnością pomiędzy jej komponentami biologicznymi i psychospołecznymi. Niezgodność ta wyraża się między innymi poprzez zespół dezaprobaty płci (ang. *gender dysphoria*), czyli poczucie dyskomfortu spowodowane rozbieżnością między płcią przypisaną jednostce po urodzeniu (metrykalną) a jej poczuciem przynależności do płci przeciwnej. Przyczyny zaburzenia identyfikacji płciowej nie są jasne, uważa się jednak, że to czynniki genetyczne, neurofizjologiczne, endokrynologiczne oraz psychiczne w znaczny sposób wpływają na zaburzenia związane z tożsamością płciową⁴⁸.

Niewątpliwie problem identyfikacji płciowej tworzy płaszczyznę dla analiz pedagogicznych w obszarze wychowania do płciowości. Istotna wydaje się refleksja nad tym, czy zespół dezaprobaty płci ma związek z restrykcyjnym wychowaniem do pełnienia męskiej lub kobiecej roli płciowej. Poddając ten problem rozważaniu, warto zaznaczyć, że w społeczeństwach tradycyjnych obraz kobiecości/męskości jest wyraźnie określony, a cały proces socjalizacji zmierza do utożsamienia jednostki z tym obrazem. W takich kulturach można zaobserwować pewną ciągłość w formowaniu się roli kobiecej i męskiej, rozpoczyna

⁴⁶ L. Kohlberg: *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach*. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Ed. T. Lickona. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1976, s. 31-53.

⁴⁷ Podają za: S. Dulko, S. Stankiewicz: *Płeć a seksualność*. W: *Seksualność człowieka w ujęciu wieloaspektowym*. Red. Z. Lew-Starowicz. Warszawa: VIZJA Press & It, 2011.

⁴⁸ L. Lew-Starowicz: *Kobiecość – męskość...*, s. 71-93.

się ono bowiem już od wczesnego dzieciństwa. „Odstawanie” od tradycyjnego obrazu z powodu zaburzonej identyfikacji płciowej i braku realizacji oczekiwań społecznych stwarza postawę nietolerancji wobec „innego”, ocenianego przez system kontroli społecznej⁴⁹.

Zarysowany problem ma związek z tworzącymi się w społeczeństwie stereotypami płciowymi, czyli pewnymi sztywnymi, uproszczonymi wzorami zachowań i postaw, definiowanymi w obrębie danego społeczeństwa⁵⁰.

Stereotypy płciowe funkcjonowały w różnych epokach historycznych. W czasach starożytnych czczono kobiety boginie, w okresie średniowiecza postrzegano kobiety jako święte, a w epoce wiktoriańskiej stworzono obraz kobiety anioła bądź *femme fatale*⁵¹. W polskiej tradycji również istnieją stereotypy płciowe – obowiązuje wizerunek tradycyjnego mężczyzny (dbającego o byt rodziny, racjonalnego, silnego, odważnego, agresywnego) i kobiety (opiekującej się dziećmi, wrażliwej, słabej, zależnej), które zostały ukształtowane na przestrzeni lat. Wpływ na powstanie tych wizerunków miała mocno zakorzeniona w obyczajowości polskiej tradycja chrześcijańska. Warto zauważyć, że również obecnie tworzą się różnorodne oblicza kobiecości i męskości kreowane przez kulturę współczesną. Zagadnienia kształtowania się stereotypów płci były analizowane w ramach różnych koncepcji teoretycznych. W tym tekście zostaną przedstawione trzy dominujące nurty: psychoanalityczny, behawioralny i poznawczy.

Krótki przegląd tych teorii warto rozpocząć od omówienia nurtu psychoanalitycznego, gdyż w jego ramach podejmuje się kwestie nieświadomości w procesie identyfikacji płciowej. Głównym mechanizmem rozwoju i kształtowania się ról płciowych w koncepcji Zygmunta Freuda jest identyfikacja dziecka z rodzicem tej samej płci. Mechanizm ten działa inaczej u dziewczynek, a inaczej u chłopców. W rezultacie identyfikacji płciowej dochodzi do spolaryzowania tożsamości ról płciowych⁵². Według Freuda, biologiczne przywiązanie do matki w pierwszych latach życia dziecka determinuje podobny przebieg tego etapu rozwoju u dziewcząt i chłopców. Dopiero gdy dzieci zaczynają doświadczać przyjemności z manipulowania genitaliami, rozwój obu płci zaczyna przebiegać w odrębnych kierunkach. Istotną staje się tutaj falliczna faza rozwoju, w której pojawia się kompleks Edypa (u chłop-

⁴⁹ Ibidem, s. 75.

⁵⁰ M. Grabowska: *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości...*, s. 84–92.

⁵¹ Ibidem.

⁵² S. Freud: *Wstęp do psychoanalizy*. Wyd. 3 przejrzone. Warszawa: PWN, 1982, s. 334.

ców) bądź kompleks Elektry (u dziewczynek). W tej fazie napór czynników biologicznych, instynktownych i anatomicznych nakierowany jest u dzieci na seksualne zainteresowanie rodzicem płci przeciwnej. W tym czasie, przez zazdrość o penisa u dziewczynek i lęk przed kastracją u chłopców, kończy się epizod edypalny i następuje identyfikacja z rodzicem tej samej płci. Tak więc dziecko wraz z zakończeniem tej fazy powinno uzyskać stan gotowości do przejmowania wzorów zachowań od rodzica tej samej płci. Tak przebiegający mechanizm identyfikacji zapewnia kształtowanie się roli płciowej kobiecej i męskiej oraz zdolność do przyswajania stereotypów kulturowych zgodnych z płcią, a w konsekwencji ukierunkowania pojawiających się w okresie dojrzewania uczuć edypalnych na osoby płci przeciwnej⁵³.

Kolejną koncepcją teoretyczną wskazującą na rozwój stereotypów płci jest nurt behawioralny i teoria społecznego uczenia się, czyli nabywania sposobów zachowań w danym otoczeniu społecznym⁵⁴. W tej teorii podkreśla się znaczenie dwóch mechanizmów. Pierwszym z nich jest mechanizm instrumentalnego uczenia się ról płciowych, polegający na odmiennym traktowaniu dziewcząt i chłopców w procesie wychowania i różnicowaniu wzorców kar i nagród w zależności od płci dziecka. Drugim zaś jest mechanizm modelowania, opierający się na działalności modelu, którego zachowanie zostaje w efekcie przejęte przez obserwatora⁵⁵.

Proces uczenia się ról społecznych, a zarazem tworzenia się stereotypów płciowych opisany jest przez Waltera Mischela. Założył on, że dziecko uczy się zachowań stosownych dla jego płci, obserwując zachowania modelu, będącego najczęściej rodzicem tej samej płci⁵⁶. Zachowania związane z rolą płciową są nabywane przez dziecko w toku naśladowania społecznych wzorów zachowań innych ludzi. Autor ten zaznacza, że karanie dziecka za zachowania niezgodne ze stereotypem własnej płci, a nagradzanie za zachowanie z tym stereotypem zgodne rozwija u dziecka wiedzę o rolach kobiet i mężczyzn. Natomiast umiejętność obserwacji staje się nieodzownym narzędziem w rozwoju płciowym. Skrzyżowanie umiejętności obserwacji wraz z praktyczną

⁵³ M. Chomczyńska-Miliszkievicz: *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 52-60.

⁵⁴ A. Bandura: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN, 2007.

⁵⁵ K.J. Tillman: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.

⁵⁶ W. Mischel: *A Social-Learning View of Sex Differences in Behavior*. In: *The Development of Sex Differences*. Ed. E.E. Maccoby. Stanford: Stanford University Press, 1966.

wiedzą może prowadzić do nabycia przez dziecko stereotypowych zachowań związanych z płcią. Zgodnie z tą teorią, można przyjąć założenie, że repertuar kulturowo i społecznie akceptowanych zachowań dotyczących płciowości jest utrwalony w toku międzygeneracyjnego przekazywania stereotypów płciowych.

Danych na temat rozwoju stereotypów płciowych dostarcza także nurt poznawczy traktujący o przetwarzaniu informacji i tworzeniu się określonych schematów, czyli poznawczych struktur służących organizowaniu wiedzy. W tej teorii zakłada się, że proces tworzenia się schematów przebiega od sytuacji konkretnych do schematów wyższego rzędu. Tutaj schemat myślowy powstaje na podstawie obserwacji przez dziecko konkretnych scen: ojciec upomina skaleczonego syna, żeby nie płakał, matka uspokaja płaczące dziecko, rodzeństwo śmieje się z płaczącego brata. Schematem wyższego rzędu wynikającym z przytoczonych przykładów będzie przekonanie, że mężczyzna nie powinien płakać. Jak wynika z tej teorii, stereotypy płciowe wpływają na procesy pamięciowe oraz procesy atrybucji i autoatrybucji⁵⁷.

Przedstawione teorie ukazują, iż stereotypy płciowe wywierają znaczący i wieloaspektowy wpływ na pełnienie ról płciowych i identyfikację jednostki z własną płcią, co uzasadnia rozpatrywanie ich w kontekście analizy płci psychologicznej. Stereotypy są jednocześnie wytworem tradycji i kultury, dlatego ściśle związana ze stereotypami staje się płć społeczno-kulturowa.

Płć społeczno-kulturowa (*gender*), w odróżnieniu do płci biologicznej i płci psychologicznej, jest przypisywana jednostce przez społeczeństwo. Polskie tłumaczenie terminu „płć” (ang. *sex*) zuboża wprowadzone w krajach anglojęzycznych rozróżnienie *sex* – płć i *gender* – rodzaj. Pojęcie *sex* odnosi się jedynie do płci biologicznej i cech determinujących narządy płciowe. Pojęcie *gender* stosowane w kontekście społeczno-kulturowym odnosi się do cech oraz wzorów zachowań żeńskich i męskich nabytych w procesie socjalizacji w obrębie danej kultury. Męskość i kobiecość w tym znaczeniu to coś więcej niż bycie mężczyzną lub kobietą w ujęciu seksualnym i cielesnym. Należy zauważyć, że dychotomiczny podział płci nie oddaje złożoności *gender*, ponieważ samo to pojęcie jest wielowymiarowe. Wskazują na to zachowania związane z rolą płciową mające bardzo szeroki zakres, uwarunkowany wieloczynnikowo: począwszy od środowiska rodzinnego i społecznego, po wpływy kultury i trendy w niej panujące. Należy

⁵⁷ M. Grabowska: *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości...*, s. 84–96.

również zaznaczyć, że „nabywanie” rodzaju jest procesem trwającym przez całe życie człowieka⁵⁸.

Zagadnienie płci społeczno-kulturowej stanowi interesujące pole badawcze dla pedagogiki przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, współczesna rzeczywistość nadaje ciału, seksualności i płciowości nowe znaczenia i sens. Cechą panującej dziś kultury jest kult ciała, który znajduje odzwierciedlenie w pojęciu „społeczeństwo somatyczne”⁵⁹. Obecne w kulturze trendy kreują pewne wymagania, według których człowiek tworzy „projekt »ja«”, czyli prywatny zasób i symbol przekazujący społeczeństwu informacje o jednostkowej tożsamości⁶⁰. To, co reprezentuje tożsamość jednostki w społeczeństwie somatycznym, znajduje się na zewnątrz: ozdoby, ubiór, styl bycia. Kształtowanie się tożsamości poprzez projektowanie ciała odbywa się na różne sposoby. Z jednej strony mogą to być czynności polegające na pielęgnowaniu własnej cielesności, natomiast z drugiej działania ryzykowne, szkodzące zdrowiu seksualnemu oraz uprzedmiotawiające ciało i płciowość. W tym kontekście treści aktualnie panującej kultury, wpływające na przeżywanie cielesności i płciowości, mogą stać się siłą napędową dyskusji o specyfice dojrzewania seksualnego w okresie adolescencji.

Po drugie, pole analiz pedagogicznych wiąże się z modelami i ze wzorami ról płciowych obecnymi w przekazie międzypokoleniowym oraz medialnym. Problemem staje się tu rozbieżność między oddziaływaniami środowiska rodzinnego a atrakcyjnymi dla młodych osób treściami kultury. Współczesna kultura narzuca młodemu pokoleniu pewną interpretację tego, czym jest kobiecość i męskość, a zmieniające się trendy w życiu społecznym wyznaczają nowe role płciowe odbiegające od tych tradycyjnych. Dochodzi tu więc do konfrontacji nowych ujęć ról płciowych z tradycyjnymi. W polskiej tradycji przeżywaniu kobiecości towarzyszy obraz matki (małżeństwo, macierzyństwo, prowadzenie domu), co – jak określa Lucyna Kopciewicz – definiuje naszą kulturę jako nacechowaną pryncypiami silnej polaryzacji rodzajowej⁶¹. Ścieranie się wizerunku kobiety nowoczesnej (kreowanej przez media) z wizerunkiem kobiety tradycyjnej rodzi problemy z identyfikowaniem się młodych osób z płcią. Stanowi to ważny obszar projekto-

⁵⁸ Z. Izdebski: *Rozwój seksualny*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Podręcznik akademicki. Red. B. Woynarowska et al. Warszawa: PWN, 2010, s. 116–118.

⁵⁹ Ch. Shilling: *Socjologia ciała*. Tłum. M. Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 15.

⁶⁰ Ibidem, s. 17.

⁶¹ L. Kopciewicz: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Impuls, 2003, s. 86–92.

wania oddziaływań wychowawczych zmierzających ku kształtowaniu racjonalnych postaw wobec swojej płciowości.

Z płcią psychologiczną i płcią społeczno-kulturową związane są problemy, które można analizować na gruncie nauki o wychowaniu. Zaprezentowanie nowych pól analiz pedagogicznych w obszarze płciowości z pewnością nie wyczerpuje tematów, jakie tworzy zagadnienie płci, dlatego ważnym zadaniem dla pedagogów staje się nieustanne kontynuowanie dyskursu wokół tej kategorii.

Zakończenie

Zaprezentowane refleksje skłaniają do wyprowadzenia wniosku, iż uczynienie płciowości kategorią pedagogiczną jest ważnym zadaniem dla pedagogów. Traktowanie płciowości jako kategorii pedagogicznej pozwala na włączenie tego fenomenu życia człowieka w dyskurs na temat wychowania. Ponieważ natura człowieka ma charakter biopsychospołeczny, w obszarze tego dyskursu należy uwzględnić biologiczny, psychiczny oraz społeczno-kulturowy wymiar płci. Umieszczenie każdego z analizowanych wymiarów płci na „mapie odmian myślenia o edukacji”, a co za tym idzie, prowadzenie rozważań nad problematyką płciowości może służyć projektowaniu oddziaływań edukacyjnych uwzględniających podmiotowość człowieka jako istoty płciowej. Wskazane tu pola analizy mieszczą się w obszarze pedagogiki ciała, pedagogiki zdrowia oraz pedagogiki seksualnej. Z pewnością prowadzenie dalszego namysłu nad kategorią płciowości pozwoli na poszerzenie i wyłonienie nowych obszarów analiz w obszarze tych pedagogicznych subdyscyplin.

Bibliografia

- Augustyn J.: *Wychowanie do integracji seksualnej*. Kraków: Wydawnictwo M, 2007.
- Bancroft J.: *Seksualność człowieka*. Red. Z. Lew-Starowicz, A. Robacha. Wrocław: Elsevier Urban & Partner, 2011.
- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN, 2007.
- Błajet P.: *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006.
- Boczkowski K.: *Genetyczne aspekty seksualności*. W: *Seksuologia biologiczna*. Red. K. Imieliński. Warszawa: PWN, 1980.

- Brzezińska A. et al.: *Płeć psychologiczna jako czynnik ryzyka zaburzeń zachowania młodzieży w drugiej fazie adolescencji*. „Czasopismo Psychologiczne” 2002, T. 8, nr 1.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M.: *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.
- Cross S., Markus H.: *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*. W: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Red. B. Wojciszke. Przekł. S. Pikiel, E. Wojtych. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Dakowicz A.: *Płeć psychiczna a poziom samoaktualizacji*. Białystok: Trans Humana, 2000.
- Dulko S., Stankiewicz S.: *Płeć a seksualność*. W: *Seksualność człowieka w ujęciu wieloaspektowym*. Red. Z. Lew-Starowicz. Warszawa: VIZJA Press & It, 2011.
- Dziewiecki M.: *Cielesność, płciowość, seksualność*. Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2000.
- Freud S.: *Wstęp do psychoanalizy*. Wyd. 3 przejrzone. Warszawa: PWN, 1982.
- Gaweł A.: *Świadomość zdrowotna jako kategoria wyznaczająca cele edukacji zdrowotnej*. W: *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*. Red. A. Gaweł, B. Bieszczad. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- Grabowska M.: *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Wybrane uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Imieliński K.: *Miłość i seks*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ, 1980.
- Imieliński K., Dulko S.: *Przekleństwo Androgyne. Transseksualizm: mity i rzeczywistość*. Warszawa: PWN, 1998.
- Izdębski Z.: *Rozwój seksualny*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*. Red. B. Woynarowska et al. Warszawa: PWN, 2010.
- Izdębski Z.: *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
- Jakubowska H.: *Ciało jako przedmiot badań socjologicznych – dylematy, pominięcia, możliwości*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, T. 8 (2).
- Jan Paweł II: *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1981.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań: Pallottinum, 1994.
- Kępiński A.: *Z psychopatologii życia seksualnego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2003.

- Kohlberg L.: *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach*. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Ed. T. Lickona. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Kopciwicz L.: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Impuls, 2003.
- Król T. et al.: *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum*. Red. T. Król. Kraków: Katarzyna Król, Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, 2015.
- Kucz E.A.: *Biologiczne aspekty seksualności człowieka*. W: *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Red. M. Beisert. Warszawa: PWN, 2006.
- Kuczyńska A.: *Płeć psychologiczna. Podstawy teoretyczne, dane empiryczne oraz narzędzia pomiaru*. „Przegląd Psychologiczny” 1992, T. 35, nr 2.
- Kwiatkowska G., Siudem I.: *Wstęp*. W: *Zachowania ryzykowne*. Red. G. Kwiatkowska, I. Siudem. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- Kwieciński Z.: *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków: Impuls, 1996.
- Lew-Starowicz L.: *Kobiecość – męskość*. W: *Edukacja seksualna*. Red. L. Lew-Starowicz, A. Długołęcka. Warszawa: Świat Książki, 2006.
- Lewartowska-Zychowicz M.: *Kategoria*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2: G-Ł. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Mahler M., Pine F., Bergman A.: *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books, 1985.
- Majewski S., Młynarczyk B.: *Choroby przenoszone drogą płciową*. W: *Raport: Zdrowie kobiet w wieku prokreacyjnym 15-49 lat*. Red. T. Niemiec. Warszawa: Program narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007. http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/raport_unfpa.pdf [29.10.2016].
- Mandal E.: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów płci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Mischel W.: *A Social-Learning View of Sex Differences in Behavior*. In: *The Development of Sex Differences*. Ed. E.E. Maccoby. Stanford: Stanford University Press, 1966.
- Molesztak A.: *Wsparcie i płeć psychologiczna kobiet i mężczyzn – raport z badań*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2016, nr 2 (10).
- Nowosielski K.: *Identyfikacja i rola płciowa*. W: *Podstawy seksuologii*. Red. Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec. Warszawa: PWN, 2010.

- Potocki A.: *Ludzka płciowość. Rodzina. Szkoła*. Częstochowa: Kuria Metropolitalna, 1997.
- Report: *Zdrowie kobiet w wieku prokreacyjnym 15–49 lat*. Red. T. Niemiec. Warszawa: Program narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007. http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/raport_unfpa.pdf [29.10.2016].
- Rutkowiak J.: „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Impuls, 1995.
- Rzepka-Górska I.: *Wybór metod zapobiegania ciąży*. W: *Ginekologia wieku rozwojowego*. Red. A. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo PZWL, 1991.
- Shilling Ch.: *Socjologia ciała*. Tłum. M. Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Skarga B.: *Granice historyczności*. Warszawa: IFIS PAN, 2005.
- Strzałko J.: *Słownik terminów biologicznych*. Red. J. Strzałko. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006.
- Tillmann K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Trawińska M.: [hasło:] *Płciowość*. W: *Seksuologia: zarys encyklopedyczny*. Red. K. Imieliński. Warszawa: PAN, 1985.
- UNAIDS: *HIV/AIDS and Young People. Hope for Tomorrow*. Geneva: UNAIDS, 2003.
- Wojtyła K.: *Miłość i odpowiedzialność. Człowiek i moralność*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2001.

Paulina Nowotarska

Sexuality as a Pedagogical Category

Summary: Complexity of the phenomenon of sexuality causes difficulties in performing unambiguous operationalisation of this concept both in the social and in the natural sciences. When discussing sexuality, it must be borne in mind that gender is a border category – it touches both private and public spheres, and is present at biological and socio-cultural levels simultaneously. The article is focused on the nature and importance of sexuality analysed in the context of contemporary educational reality. This attempt is to make sexuality “a map of varieties of ways of thinking about education” (J. Rutkowiak), that is, to treat it as a construct, through the prism of which the problems of education, upbringing, and socialisation can be stated, discussed, and solved (Z. Kwieciński). Such a procedure will allow for distinguishing new areas of analysis related to the pedagogy of the body and sexual pedagogy. Pedagogical considerations related to sexuality will be embedded in the personalistic

concept of man, in particular in the context of the holistic understanding of human nature.

Key words: sexuality, education, upbringing, socialisation, corporeal pedagogy, sexual pedagogy, personalism

Paulina Nowotarska

Die Geschlechtlichkeit als eine pädagogische Kategorie

Zusammenfassung: Die Komplexität des Geschlechtlichkeitsphänomens führt dazu, dass die Versuche, den Begriff eindeutig zu operationalisieren, sowohl im Bereich der Sozial- als auch Naturwissenschaften Schwierigkeiten bereiten. Bei den Überlegungen zur Geschlechtlichkeit muss beachtet werden, dass das Geschlecht eine Kategorie aus dem Grenzbereich zwischen privater und öffentlicher Sphäre ist, und gleichzeitig auf biologischer und soziokultureller Ebene manifestiert wird. Die Problematik vorliegender Abhandlung konzentriert sich auf den Kern und die Bedeutung der Geschlechtlichkeit in Bezug auf heutige Bildungswirklichkeit. Es wird hier versucht, die Geschlechtlichkeit auf eine „Karte von Denkart in der Bildung“ (J. Rutkowiak) zurückzuführen, d.h. sie als ein Konstrukt zu betrachten, unter dessen Gesichtspunkt die Bildung, Erziehung und Sozialisierung betreffenden Probleme gestellt, ergriffen und gelöst werden können (Z. Kwieciński). Dies lässt neue Gebiete der Forschungen zu Körper- und Sexualpädagogik erschließen. Pädagogische Erwägungen zum Thema Geschlechtlichkeit wurden an personalistisches Konzept des Menschen angelehnt, insbesondere im Zusammenhang mit holistischem Verständnis der menschlichen Natur.

Schlüsselwörter: Geschlechtlichkeit, Bildung, Erziehung, Sozialisierung, Körperpädagogik, Sexualpädagogik, Personalismus

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Agata Matysiak-Błaszczyk: *Więzienne macierzyństwo.*
Studium socjopedagogiczne. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016,
286 s., ISBN 978-83-232-3045-8

Macierzyństwo jest okresem szczególnym. Przystajemy być zajęci własnym życiem, zdrowiem i atrakcyjnym wyglądem ciała, nasza uwaga kieruje się na kogoś innego. Matka, którą stała się niedawna dziewczyna, musi zająć się jeszcze kimś drugim, a nawet podporządkować mu swoje własne życie. Nie tylko musi to zrobić – bo dziecko jest bezbronne, niezaradne i bez jej opieki nie przeżyje, ale także pragnie instynktownie koncentrować się na dziecku, które dla niej staje się kimś najważniejszym.

W sytuacji, gdy kobieta jest osobą osadzoną w więzieniu, dochodzi do konfliktu między rolą matki, realizacją siebie w zakresie podstawowym dla ludzi jako istot biologicznych i społecznych oraz rolą osoby izolowanej, pozbawionej wolności i związanych z tym praw, odrzuconej przez praworządne społeczeństwo. Ten konflikt ról – realizacji w macierzyństwie oraz wypełniania narzuconej roli więźnia – dla kobiety jest szczególnie dotkliwy. Rola ojca, choć istotna, jest innego rodzaju, więc ojca z dzieckiem realizuje się w odmienny sposób. Mężczyźni w roli ojca i osadzonego nie odczuwają tego konfliktu tak dotkliwie z racji podstawowych uwarunkowań biologicznych związanych z ciążą, porodem, opieką nad nowo narodzonym dzieckiem, co wiąże się ze zmianami w obrębie ciała, z gwałtownymi zmianami hormonalnymi warunkującymi szereg zachowań matki wobec dziecka oraz zmianą jej sytuacji społecznej.

Opieka nad dzieckiem, ochrona potomstwa, troska o jego życie, zdrowie i rozwój jest wspólna dla całego świata zwierząt, w tym czło-

wieka. Z tej ważnej misji życiowej zostają „wytracone” kobiety, które zostały w tym czasie skazane na karę pozbawienia wolności. Na ogół więźniów osadzonych w zakładzie karnym kojarzy się z mężczyzną, a przecież w tych szczególnych uwarunkowaniach życiowych, biologicznych i społecznych znaleźć się mogą także kobiety.

Tym trudnym, ważnym oraz specyficznym problemem zajęła się dr Agata Matysiak-Błaszczyk w pracy *Więzienne macierzyństwo*. Praca ta wymagała od autorki podwójnych kompetencji – z jednej strony umiejętności rozpoznania sytuacji życiowej i biologicznej kobiety – matki nowo narodzonego dziecka, z drugiej – znajomości sytuacji i roli więźnia kobiety. Prezentowane w pracy badania jakościowe, zgodnie ze słusznym założeniem ich autorki, stanowiły uzupełnienie badań ilościowych.

Matysiak-Błaszczyk w pierwszej części swojej pracy koncentruje się na jurystycznych przesłankach wykonywania kary pozbawienia wolności, natomiast badania właściwe przedstawia w formie monografii badanej instytucji, czyli zakładu karnego dla kobiet – są to monografie kobiet należących do konkretnej kategorii – matek osadzonych w instytucji izolacyjnej. Jak pisze autorka: „Przygotowanie metodologicznego projektu badań własnych nie było kwestią łatwą i oczywistą [...]. Specyfika sytuacji uwięzionych kobiet, które pozostają w tych warunkach w aktywnie pełnionych rolach macierzyńskich, nie może pozostać przedstawiona wyłącznie w świetle ilościowo przeanalizowanego materiału faktograficznego” (s. 113).

Zdaniem autorki książki, badania o charakterze makro, zgodnie z koncepcją Randalla Collinsa (zaakceptowaną przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik), mogą być interpretowane tylko w charakterze mikro sytuacji, stanowiących punkt wyjścia wszystkich działań społecznych i dowodów socjologicznych (s. 114). Takie podejście metodologiczne pozwoliło na przedstawienie obiektywnej sytuacji kobiet w zakładzie karnym. Główna wartość recenzowanej pracy polega jednak na przedstawieniu subiektywnej sytuacji matek w więzieniu. W badaniach jakościowych dochodzi do swoistej jedności badacza z poznawanym światem. Nie ma tu podziału na świat poznającego i świat poznawanego. Badacz stosujący taką metodologię zakłada subiektywny charakter własnej wiedzy i poznania. Metody badawcze w badaniach jakościowych pozwalają wnikliwie penetrować badane zjawisko. Ceną za tę pogłębioną wiedzę jest stosowanie technik o niskim poziomie standaryzacji. Z uwagi na bogatą wiedzę uzyskaną z zastosowania technik badań jakościowych dotyczącą rozumienia sytuacji emocjonalnej i społecznej osób badanych oraz ich subiektywnego odbioru zaistniałych zdarzeń techniki te zyskują jednak wielu zwolenników, wzrasta liczba

teoretyków poszczególnych dyscyplin naukowych traktujących metodę jakościową jako wiarygodny sposób poznawania świata¹.

Badań jakościowych rzeczywistości społecznej dokonuje się przy zastosowaniu narzędzi miękkich, elastycznych, którymi można bezpośrednio dotrzeć do świata; narzędzia te można łatwo zmieniać i przekształcać, co umożliwi uwzględnianie w toku badań nieprzewidywanych wcześniej aspektów.

Jak stwierdza autorka omawianej pracy, w trakcie konceptualizacji badań założyła, że przeszłość biograficzna więziennych matek wpłynęła zasadniczo na ich terażniejszość, natomiast pobyt matek oraz ich dzieci w zakładzie karnym, w izolacji będzie silnie determinował ich – matek i dzieci – przyszłość (s. 116).

Matki w zakładzie karnym są szczególnie narażone na negatywny wpływ pobytu w placówce na ich życie z uwagi na podatność osadzonych na stres i ich sytuację psychobiologiczną. Osadzone kobiety swoje negatywne stany emocjonalne przekazują dziecku w okresie ciąży, niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. Jak dowiodły współczesne badania lekarzy i genetyków, trauma rodziców bezpośrednio wpływa na potomstwo poprzez zmiany epigenetyczne w komórkach jajowych. Nawet wtedy, gdy ciąża przebiega prawidłowo, możemy odziedziczyć lęki, podatność na zaburzenia nastroju i wcześniejsze traumatyczne przeżycia swoich przodków. Cierpiący rodzice prawdopodobnie uwrażliwiają swoje dzieci na działanie różnych czynników stresowych działających na te dzieci w późniejszym życiu. Osoby, które przeżywają przewlekły stres (PTSD), przekazują potomstwu szereg niekorzystnych cech. Dzieci tych osób mogą mieć na przykład niską wagę urodzeniową, zespół metaboliczny i inne choroby².

Negatywnie na matki – i dziecko – wpływa przeludnienie więzień i mała przestrzeń „życiowa” (mieszkalna) przewidziana dla jednej osoby. W Polsce norma ta wynosi 3 m² na jednego mieszkańca celi (dla kobiet 4 m²), natomiast w krajach Europy Zachodniej normy te są dwukrotnie wyższe (7-10 m²). Zagęszczenie osadzonych wpływa na

¹ *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki.* Red. J. Piekar ski, D. Urban i ak - Z a j ą c, K.J. Sz mid t. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

² J. Jo ś k o - O c h o j s k a: *Dziedziczenie traumy. Epigenetyczny „list” do przyszłych pokoleń.* W: *Medyczne i społeczne aspekty traumy / Medical and Social Aspects of Trauma.* Red. J. Jo ś k o - O c h o j s k a. Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny, 2016, s. 12-13.

powstawanie konfliktów wywołanych agresją. W więzieniach wymogi dotyczące życia fizycznego i psychicznego nie są spełniane³.

Negatywny wpływ na tę niekorzystną dla matki i dziecka sytuację dodatkowo mają takie czynniki, jak: patologiczne środowisko kobiet skazanych, przemoc, agresywne zachowania oraz niska wiedza i brak umiejętności wychowawczych przekazywanych przez rodzinę pochodzenia, aprobata bicia („klapsów”) i karania dzieci⁴. Podjęcie badań nad warunkami pobytu, zdrowiem psychofizycznym osadzonych kobiet i ich wiedzą, kompetencjami i umiejętnościami wychowawczymi wydaje się jak najbardziej uzasadnione.

Problem podjęty w badaniach Agaty Matysiak-Błaszczyk z wymienionych względów zasługuje na szczególną uwagę. *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne* to praca uwzględniająca zarówno kontekst teoretyczny badanego problemu – czyli procesy socjalizacyjne, zachowania dewiacyjne i relacje jednostka – środowisko (rozdział 1), jak i analizę praktyk macierzyńskich w warunkach polskich zakładów karnych (rozdział 2) oraz prawne podstawy wykonywania kary pozbawienia wolności wobec kobiet w sytuacji ich aktywnego macierzyństwa w trakcie odbywania kary (rozdział 3). Część teoretyczna napisana jest w sposób interesujący, a zarazem wyczerpujący, opiera się na bogatym materiale pedagogiczno-socjologicznym i prawnym, tak że czytelnik po lekturze tej części dysponować może bogatą wiedzą, uporządkowaną w sposób logiczny, co daje dobre przygotowanie do lektury dalszej części pracy.

W części metodologicznej (rozdział 4) zamieszczono opis planowania badań, uzasadnienie wyboru metody biograficznej, terenu badań i wprowadzenie do dalszej części omawianej pracy. Jest to szczególnie cenne dla młodych naukowców, gdyż daje jasny opis badań i sposobu, w jaki zostały uzyskane wyniki będące przedmiotem analizy (rozdziały 5 i 6).

³ A. Nawój-Śleszyński: *Przeludnienie więzień w Polsce. Przyczyny, następstwa i możliwości przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, s. 54–59.

⁴ E. Jarosz: *Przemoc w wychowywaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2015. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_ewa_jarosz_2014_0.pdf [25.05.2018], s. 65; M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Kto jest moim tatą? Kto jest moją mamą? Multistrukturowość rodzin pochodzenia nieletnich z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. W: *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzyj*. Red. K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Molenda. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2014.

Część badawcza stanowi najbardziej interesującą część pracy. Zawiera historie indywidualnych ludzkich doświadczeń i narracje biograficzne, które autorka książki traktuje jako rekonstrukcję wspomnień osadzonych, opowiadanych w konkretnej rzeczywistości społecznej. Na ich przeżyciach i doświadczeniach kreowana jest własna rzeczywistość badanych kobiet. Jest to subiektywna rekonstrukcja życia osadzonych.

Jako jeden z pierwowzorów podejścia autobiograficznego w badaniach nad życiem przestępców osadzonych w zakładzie karnym można wspomnieć przedstawioną na konkurs w okresie międzywojennym pracę, która ukazała się staraniem poznańskiego środowiska akademickiego (UAM) i profesora Stanisława Kowalskiego⁵. Autorem pamiętnika *Żywoć własny przestępcy* jest Urke-Nachalnik (właśc. Icek Boruch Farbarowicz), który opisał historię swojego życia – człowieka osadzonego w więzieniu.

Agata Matysiak-Błaszczyk pozyskiwała materiał do swoich badań od osadzonych w Zakładzie Karnym w Krzywańcu kobiet matek. Metoda została wybrana w sposób w pełni uzasadniony i trafny. Dzięki niej autorka mogła „śledzić” scenariusze biograficzne osadzonych matek z uwzględnieniem ich „prywatnych zapamiętanych światów”, a ponadto dokonać diagnozy systemu społecznego instytucji, dążyć do rozpoznania zarówno sukcesów, jak i niepowodzeń wychowawczych (s. 121-122). W monografii pedagogicznej – a taką jest omawiana praca – chodzi o to, aby udokumentować, że badana instytucja jest dobrym, efektywnym rozwiązaniem (bądź nie). Od więzienia oczekuje się wykonania kary, resocjalizacji osadzonych matek i zapewnienia im dzieciom optymalnych warunków do opieki i rozwoju.

W recenzowanej pracy autorka z wielką starannością przedstawiła szereg danych dotyczących warunków odbywania kary, życia osadzonych matek i ich dzieci. W pracy zawarte są szczegółowe dane liczbowe obrazujące badany problem pod względem ilościowym (materiał statystyczny, dane z dokumentacji matek i dzieci itp.).

Pewien niedosyt budzi rozdział dotyczący resocjalizacji matek (s. 174-176), traktujący o problemach pracy „megawychowawców”, którzy muszą być „z urzędu” autorytetem i dla matek, i dla dzieci. Jest to rola trudna, podwójna. Wychowawca musi mieć, jak się niejednokrotnie podkreśla, kompetencje techniczne i praktyczno-moralne⁶. W wypad-

⁵ Urke-Nachalnik: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat”. Oddział Rawicz, 1933.

⁶ M. Heine: *Ewolucja modelu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych a nabywanie przez nich kompetencji zawodowych*. W: *Tradycje i perspektywy op-*

ku pracy z osadzonymi matkami i ich dziećmi – co jest nieuniknione z uwagi na ich pobyt w zakładzie karnym – wychowawcy penitencjarni muszą być „megamatkami”, to oni mają głos decydujący w wychowaniu dzieci i opiece nad nimi (jako że matki są osadzone). Jak wychowawcy wywiązują się z tej roli? Nie jest mi wiadomo, aby przygotowywano w jakiś szczególny sposób przyszłych wychowawców do pracy z tą kategorią podopiecznych ani na studiach, ani w trakcie pracy. Jeśli wychowawcami są osoby młode, niemające własnych dzieci, niewątpliwie praca z nimi rodzi wiele nowych i trudnych problemów.

Wychowawca musi akceptować podopiecznego takim, jaki on jest, ale jednocześnie dążyć do jego zmiany i być gotowy do udzielenia mu pomocy, musi być modelem dla podopiecznych. Reakcje emocjonalne wychowawcy wywołują pojawienie się określonych emocji u podopiecznych⁷. Wychowawcy muszą pracować ze skazanymi (resocjalizować ich) z uwzględnieniem własnych emocji i emocji podopiecznych.

Byłoby interesujące, gdyby autorka poświęciła tym zagadnieniom więcej miejsca. To jednak wymagałoby szerszych, odrębnych badań.

Analiza narracji kobiet (rozdział 6) stanowi najbardziej wartościową poznawczo część omawianej pracy. Zawiera liczne przykłady historii życia badanych kobiet przedstawione według przyjętego „klucza” przez autorkę. Narracje zostały podzielone zgodnie z chronologią – dotyczą poszczególnych okresów życia (od dzieciństwa do planów po opuszczeniu więzienia) (s. 178). Być może wprowadzenie innego podziału, na przykład uszeregowanie narracji pod kątem przeżyć kryzysowych skazanych matek, stanowiłyby materiał badawczy bardziej interesujący i bliższy emocjom, realnym odczuciom i przełomowym wydarzeniom w życiu badanych. A tak z przedstawionego podziału wynika, że zdaniem autorki, problem niedostosowania, przestępczości i podatności badanych na demoralizację tkwi w etapach ich życia.

Momenty zwrotne w życiu badanych matek nie zostały w konsekwencji przyjęcia takiego podziału z należytą wyrazistością dostrzeżone i wyodrębnione.

Próby typologii „więziennych matek” (s. 180) dokonano przed analizą materiału badawczego, a nie na jej podstawie, co utrudniło jego interpretację. Typowy dla nauk ścisłych sposób analizy materiału jakościowego zebranego w rzeczywistości penitencjarnej (wychowawczej) w pewien sposób ogranicza analizę uzyskanych treści, które mogą być

tymalizowania profilaktyki społecznej oraz resocjalizacji. Red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, P. Kwiatkowski. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2015, s. 59.

⁷ R. Opora: *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 34–35.

znacznie bogatsze i nie pasować do przyjętego podziału. To raczej sam materiał musi określać przyjęte kategorie i schematy, w przeciwnym razie uzyskana wiedza będzie schematyczna, niepełna i „nienowa”.

Nadanie przez Matysiak-Błaszczyk każdej historii motta, które uwytkła decydujący czynnik w życiu osadzonej, stanowi wartościowy, jednostkowy przykład jakościowej interpretacji.

Interpretacja uzyskanych wyników badań stanowi ważną, podsumowującą część pracy. Czytelnik ma jednak po lekturze tej i kolejnej części (*Rekomendacje dla praktyki i polityki karnej*) pewien niedosyt. Ta najcenniejsza część pracy jest stosunkowo (w porównaniu na przykład z częścią pierwszą) niewielka, ma tylko 18 stron (s. 249-266), z czego na kilku przedstawiono poglądy innych autorów. Ich stanowiska, dość jednostronne, powinny znaleźć się raczej w części wstępnej monografii, a część wynikowa pracy powinna raczej koncentrować się na porządkowaniu zebranego materiału. Rozproszone dane warto było uporządkować według punktów – istotnych wniosków wynikających z zebranego materiału (na przykład nie przytaczać danych, że „tych kobiet było trzy”, „a tych osiem”). Czytelnik czeka na autorskie stanowisko. Jaką wiedzę autor książki uzyskał? Jakie ważne wnioski wyciągnął? Odpowiedzi na te pytania warto ująć w kilku krótkich punktach, aby żmudnej analizy zebranych w tym rozdziale danych czytelnik nie musiał dokonywać sam, a jedynie bogatszy o wiedzę z omawianej monografii mógł koncentrować się na innych, kolejnych problemach z zakresu resocjalizacji i penitencjarystyki.

Wskazania dotyczące readaptacji skazanych (s. 265) mają dość ogólny charakter, nie wynikają z przeprowadzonych badań własnych, a raczej z analizy literatury (z części teoretycznej pracy). Nie wiadomo, w jakim zakresie słuszność owych wskazań została potwierdzona w badaniach przedstawionych w *Więziennym macierzyństwie* i która z przedstawionych propozycji readaptacji skazanych jest – zdaniem autorki – najważniejsza w świetle przedstawionych badań własnych.

Należy uznać, że praca dr Agaty Matysiak-Błaszczyk stanowi bardzo wartościowy przykład analizy penitencjarnej rzeczywistości więziennej, opiera się na dokładnych badaniach, udokumentowanych w pracy, i rzetelnej analizie materiału badawczego. Ten interesujący materiał obrazuje rzeczywistość więzienną i pozawięzienną. Analizowana praca skłania do refleksji pedagogicznej i społecznej, stanowi inspirację do dalszych badań i przeprowadzania korekty rzeczywistości społecznej i penitencjarnej, do czego nakłania autorka.

Dodatkowym walorem pracy jest widoczne zaangażowanie autorki w badania. Sprawia ono, że publikacja może być czytana z zaangażowaniem i budzić refleksję nad problemem rodziny wykluczenia, rzeczywistości zakładu karnego i pracy kadry penitencjarnej.

Bibliografia

- Heine M.: *Ewolucja modelu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych a nabywanie przez nich kompetencji zawodowych*. W: *Tradycje i perspektywy optymalizowania profilaktyki społecznej oraz resocjalizacji*. Red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, P. Kwiatkowski. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2015.
- Jarosz E.: *Przemoc w wychowywaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*. *Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2015. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_ewa_jarosz_2014_0.pdf [25.05.2018].
- Medyczne i społeczne aspekty traumy / Medical and Social Aspects of Trauma*. Red. J. Jośko-Ochojska. Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny, 2016.
- Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Nawój-Śleszyński A.: *Przeludnienie więzień w Polsce. Przyczyny, następstwa i możliwości przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.
- Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Kto jest moim tatą? Kto jest moją mamą? Multistrukturowość rodzin pochodzenia nieletnich z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. W: *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*. Red. K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Molenda. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2014.
- Opora R.: *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Urke-Nachalnik: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat”. Oddział Rawicz, 1933.

Danuta Raś



**XXX Letnia Szkoła Młodych Pedagogów:
Pułapki badań nad edukacją
Katowice-Wisła, 12-16 września 2016 roku
Sprawozdanie**

XXX Letnia Szkoła Młodych Pedagogów pod patronatem Polskiej Akademii Nauk odbyła się w dniach 12-16 września 2016 roku w Katowicach (pierwszy dzień) i Wiśle (pozostałe dni). Organizatorem jubileuszowej edycji Szkoły był Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Od 23 lat kierownikiem naukowym LSMP jest prof. Maria Dudzikowa.

Jubileuszowa edycja LSMP poświęcona była procesowi projektowania i realizowania badań naukowych, w tym pułapek, jakie badacz może w nim napotkać. Problematykę odzwierciedlał tytuł tej edycji Szkoły: *Pułapki badań nad edukacją*.

Uroczyste rozpoczęcie LSMP miało miejsce 12 września 2016 roku w Międzynarodowym Centrum Kongresowym w Katowicach. Powitanie uczestników LSMP dokonał dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. Stanisław Juszczyk i JM Rektor Uniwersytetu prof. Andrzej Kowalczyk. Następnie zabrał głos Przewodniczący KNP PAN prof. Bogusław Śliwerski i - w imieniu prezydenta miasta dr. Marcina Krupy - wiceprezydent Katowic Waldemar Bojarun.

Profesor Maria Dudzikowa, witając uczestników LSMP oraz gości, wyraziła satysfakcję, iż trzydziestoletni dorobek LSMP stanowi trwały wkład w rozwój kadry naukowej w Polsce, a także jakość dorobku na-

ukowego. Wprowadziła również w problematykę XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów.

Następnie dr hab. Ewa Bochno zaprezentowała LSMP w ujęciu historycznym, przypomniała zarówno ważne wydarzenia i wybitnych uczonych zaproszonych do udziału w Szkole, jak i humorystyczne sytuacje oraz zdarzenia, których inspiratorami byli niekiedy młodzi uczestnicy. Następnie omówiła okolicznościową książkę, opublikowaną pod redakcją dr hab. Ewy Bochno i dr Alicji Korzenieckiej-Bondar, *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy KNP PAN*.

O publikacji kolejnego numeru „Zeszytów Naukowych Forum Młodych Pedagogów” zatytułowanego *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie* powiadomiła zebranych dr Marta Krasuska-Betiuk.

Kolejnym punktem programu, podkreślającym szczególny charakter uroczystości, było uhonorowanie uczonych, którzy wyróżniali się swym zaangażowaniem w tworzenie i kontynuowanie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów:

- statuetkę z okazji XXX-lecia LSMP otrzymała prof. Maria Dudziko-wa;
- medale za wieloletnie zaangażowanie w działalność LSMP otrzymali: prof. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. Zenon Gajdzica, prof. Bogusław Śliwerski oraz pośmiertnie prof. Elżbieta Tarkowska (medal został wręczony przedstawicielowi rodziny);
- następujący uczeni otrzymali wyróżnienia: prof. Henryka Kwiatkowska, prof. Stefan M. Kwiatkowski, prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Tadeusz Lewowicki, prof. Wiesława Limont, prof. Aleksander Nalaskowski, prof. Jerzy Nikitorowicz, prof. Eugenia Potulicka, prof. Lech Witkowski.

Ponadto przyznane zostały medale „Strzały w 30” – otrzymali je: dr hab. Ewa Bochno, dr hab. Przemysław Grzybowski, dr Alicja Korzeniecka-Bondar, dr hab. Małgorzata Makiewicz – oraz medale „Strzały w 10”, które wręczono dr Dorocie Bis, dr Katarzynie Braun, dr hab. Justynie Dobrołowicz, ks. dr. Markowi Jeziorańskiemu, dr Marcie Krasuskiej-Betiuk, dr hab. Piotrowi Mikiewiczowi, dr Edycie Nieduziak, dr Zofii Remiszewskiej, dr Jolancie Sajderze, dr Katarzynie Szorc, dr Bożenie Tołwińskiej, dr hab. Monice Wiśniewskiej-Kin, dr hab. Ali-nie Wróbel, mgr. Aleksanderowi Cywińskiemu.

Tradycją LSMP jest przekazywanie w danym roku przez gospodarzy Szkoły jej insygniów organizatorowi kolejnej edycji. Uroczyste przekazanie następuje na spotkaniu inauguracyjnym LSMP. Tak też się stało w trakcie uroczystości w Katowicach, kiedy to prof. Stanisław Juszczyk, dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ, przekazał in-

sygnia LSMP organizatorowi kolejnej edycji Szkoły – ks. prof. Janowi Niewęglowskiemu, dziekanowi Wydziału Nauk Pedagogicznych PAN.

Po tym wydarzeniu – zgodnie z programem – referat pt. *Nie będzie zysku, gdzie nie ma radości. Edukacja, jednostka, wspólnota* wygłosił prof. Tadeusz Sławek.

Koncert zespołu jazzowego Coffee Experiment zakończył jubileuszową uroczystość otwarcia XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów w Katowicach.

Następnie uczestnicy Szkoły zostali zaproszeni do zwiedzania Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ. Dziekan Wydziału prof. Stanisław Juszczyk, dyrektor Instytutu Pedagogiki dr hab. Ewa Szadzińska i kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej prof. Ewa Syrek przybliżyli historię i współczesne osiągnięcia Wydziału.

W trakcie pobytu na Wydziale uczestnicy LSMP wysłuchali referatu dr hab. Ewy Wysockiej, prof. UŚ, pt. *Dziś prawdziwej młodzieży już nie ma? Bunt aksjologiczny czy egocentryczny w procesie „stawania się” w nowocześniejszym świecie.*

Na zakończenie wizyty na Wydziale orkiestra górnicza wykonała koncert, w którego programie uwzględnione zostały utwory kompozytorów regionu śląskiego.

Wyjazd do Nikiszowca – zabytkowej dzielnicy Katowic – poszerzył wiedzę młodych uczonych o bogatej tradycji górniczej oraz umożliwił poznanie funkcjonującego w tej dzielnicy Centrum Zimbaro.

Ostatni punkt programu przewidziany na ten dzień nosił tytuł *Sam na sam* – było to spotkanie młodych uczestników Letniej Szkoły z prof. Marią Dudzikową i Samorządem XXX LSMP.

Kolejne dni jubileuszowej LSMP przepełnione były wykładami profesorów, konsultacjami z nimi, seminariami metodologicznymi, wystąpieniami młodych pedagogów.

Zgodnie z programem XXX LSMP, wygłoszone zostały następujące referaty:

- *Wiarygodność praktyki badawczej w warunkach korporatyzacji nauki* – prof. Jacek Piekarski (UŁ);
- *Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej* – prof. Jarosław Gara (APS);
- *Jak badać to, o czym nie wiemy? O problemach badań jakościowych* – prof. Danuta Urbaniak-Zajac (UŁ);
- *Elementy teorii statystyki jakościowej oraz przykłady zastosowań w humanistyce* – prof. Andrzej Góralski (APS);
- *Dlaczego teoria ma znaczenie – z perspektywy fanatyka konsekwentnego stosowania teorii empirycznych* – dr hab. Piotr Mikiewicz (DSW);
- *Źródła i konsekwencja uproszczeń w badaniach w działaniu* – prof. Maria Czerepaniak-Walczak (USz);

- *Analiza i interpretacja jako etap procesu badawczego w naukach społecznych* – prof. Krzysztof Rubacha (UMK);
- *Pułapki w badaniach dyskursu dziecięcego i jak je omijać* – dr hab. Monika Wiśniewska-Kin (UG);
- *Kategoria intencjonalności jako przedmiot analizy w moich teoretycznych zmaganiach* – dr hab. Alina Wróbel (UŁ);
- *Pułapki metodologiczne w badaniach świata osób z niepełnosprawnością* – prof. Zenon Gajdzica (UŚ);
- *Sztuka i poznanie romantyczna utopia, szarlataneria czy konieczność?* – prof. Katarzyna Krasoń (UŚ);
- *Pułapki w badaniach eksperymentalnych* – prof. Wiesława Limont (UMK);
- *Pułapki w badaniach eksperymentalnych i jak je pomijać. Z doświadczeń własnych i cudzych* – dr hab. Małgorzata Makiewicz (USz);
- *Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów* – prof. Bogusław Śliwerski (UŁ);
- *Niektóre pułapki i jak je omijać w nabywaniu naukowego habitusu* – dr hab. Ewa Bochno (UZ);
- *Pułapki w analizach dyskursu prasowego. Z doświadczeń własnych i cudzych* – dr hab. Justyna Dobrołowicz (UMK).

Tradycją LSMP są poranne (nieobowiązkowe) spotkania przy kawie/herbacie w towarzystwie prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej. Także w tej edycji Szkoły zarówno młodzi magistrowie, jak i doktorzy poszerzali swą wiedzę na tych spotkaniach.

Wieczorne konsultacje z Mistrzami stanowiły kolejną możliwość wzbogacania i doskonalenia wiedzy naukowej. Wiedzę metodologiczną uczestnicy LSMP pogłębiali na seminariach metodologicznych prowadzonych przez prof. zw. dr hab. Stanisława Juszczyka oraz ks. dr hab. Jana Niewęglowskiego, prof. UKSW. Natomiast dr hab. Przemysław Grzybowski (UKW) poprowadził warsztat pt. *Nieobecni nie mają... czytelników. Upowszechnianie dorobku naukowego w Internecie.*

Giełda (p)różności, czyli wystąpienia Młodych połączone z dyskusją stanowiły cenną lekcję dla uczestników LSMP.

W trakcie jubileuszowej XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów jej uczestnicy otrzymali – tak jak w latach minionych – zestawy książek.

Ponadto w trakcie trwania LSMP odbywały się imprezy o charakterze wypoczynkowym, tj. warsztaty jogi, prowadzone przez dr Ewę Gawlik (UŚ), relaksacyjne, prowadzone przez dr Edytę Nieduział (UWr), oraz artystyczne, zorganizowane przez Fundację w KAŻDYM WIEKU. Uczestnicy LSMP odbyli także wycieczkę po Wiśle połączoną ze spotkaniem z Mistrzem.

Zwieńczeniem kilkudniowej intensywnej pracy była uroczysta kolacja, podczas której podziękowano prof. Marii Dudzikowej za dwudzie-

stosześćioletnią pracę na rzecz LSMP. Wyjątkowe słowa podziękowania skierowano do Komitetu Organizacyjnego XXX LSMP, któremu przewodniczyli dr Łukasz Michalski jako sekretarz naukowy i mgr Katarzyna Maliszewska. Ósmioosobowy Komitet Organizacyjny ze szczególną starannością i troską przygotował to jubileuszowe przedsięwzięcie i godnie reprezentował Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jako gospodarzy XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Szkoła odbyła się pod patronatem Polskiej Akademii Nauk, a współorganizowali wydarzenie Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dla uczczenia wyjątkowości jubileuszu dotychczasowe pojedyncze logo zmieniono na potrójne; świadczy to o trosce organizatorów o każdy element przygotowania kolejnej edycji tej wyjątkowej Szkoły. Uczestnicy Szkoły docenili zaangażowanie, troskę i atmosferę, którą stworzyli organizatorzy, aby ta jubileuszowa edycja Szkoły miała wyjątkowy charakter. Nagrodzono młodych pedagogów, których referaty zyskały najwyższe uznanie: mgr Konrada Pasikowskiego (w kategorii magister) i dr Magdalenę Bełzę (w kategorii doktor).

Nagrody Twórczy Szum i Twórczy Szumek za wkład w inspirowanie dyskusji otrzymali dr Sławomir Pasikowski i dr Jolanta Sajdera.

Występ kabaretu zatytułowany *Magiczny wieczór, czyli o rzeczach istotnie ważnych i pozornie ważniejszych. Dissertacione in solo et una voce pedagogenis* był szczególną atrakcją wieczoru. Uczestnicy LSMP w trakcie jej trwania przygotowywali – pod opieką artystyczną mgr. Aleksandra Cywińskiego i mgr Iwony Murawskiej – krótki spektakl, który zaprezentowali później – co jest tradycją Szkoły – w trakcie uroczystej kolacji.

Na zakończenie dokonano uroczystego przekazania „kociałki” dr Kindze Krawieckiej – sekretarzowi XXXI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów.

Rankiem w dniu 17 września uczestnicy XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów rozjechali się do swych ośrodków akademickich wzbogaceni o cenne uwagi, wskazówki i sugestie Mistrzów.

W XXI „Zeszytach Naukowym Forum Młodych Pedagogów” pod patronatem KNP PAN oraz „Roczniku Pedagogicznym” zostaną opublikowane referaty wygłoszone w trakcie XXX LSMP.

Kolejna, XXXI edycja Letniej Szkoły Młodych Pedagogów odbędzie się w dniach 11-16 września 2017 roku na Uniwersytecie Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie. Tematem tej edycji LSMP będą *Problemy z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego*.

Izabella Kust

Recenzenci

Redakcja ogłasza listę Recenzentów w ostatnim tomie z danego roku oraz na stronie internetowej czasopisma.

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl

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

Redakcja
Magdalena Starzyk

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Korekta
Magdalena Starzyk

Łamanie
Barbara Wilk
Alicja Załęcka

Copyright © 2018 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

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

Wydanie I. Nakład: 150 + 50 egz. Ark. druk. 21,5.
Ark. wyd. 23,0. Papier Sora Matt Arte 100 g vol. 1.2
Cena 26 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

FORUM PEDAGOGICZNE

www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl

HORYZONTY WYCHOWANIA

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

PAEDAGOGIA CHRISTIANA

www.paedchrist.umk.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogikaspoleczna.com>

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl

RESOCJALIZACJA POLSKA

www.resocjalizacjapolska.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/rp>

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

<http://sztw.chat.edu.pl/>

Cena 26 zł (+ VAT)

ISSN 2353-9682



8 2



9 772353 968801

Więcej o książce

